

Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft

Matthias Breitling
Dieter Engelhardt
Martin Haberstroh
Claus Heidemann
Isabelle Hornik
Kristian Kroschel
Tobias Kuhnimhof
Matthias Otten

Christian Rakowski
Caroline Y. Robertson-Wensauer
Dieter Prinz
Helmut F. Spinner
Ulrich Suchy
Claus Vittinghoff
Hartmut Weule
Susanne Wolfer

Herausgeberin der Reihe: Caroline Y. Robertson-Wensauer

Herausgeber Heft 2/98 – 1/99
Jahrgang 2/3: Caroline Y. Robertson-Wensauer

Redaktion: Matthias Otten

ISBN: 3-9805595-4-8

Bildnachweis: Paul Klee (1879-1940)
Gruppe zu elf 1939, 1129
Öl und Kleisterfarben auf Papier 60,1/44,5 cm
Kunstmuseum Bern, Paul-Klee-Stiftung, Bern
© VG BILD KUNST, Bonn 1999

© Interfakultatives Institut für Angewandte Kulturwissenschaft
Universität Karlsruhe (TH)
76128 Karlsruhe
e-mail: iak@iak.uni-karlsruhe.de
<http://www.iak.uni-karlsruhe.de>

Bezug: über obige Adresse

Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft

» Campus Internationale? Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH) «

Einleitung

Caroline Y. Robertson-Wensauer

7

Einführende Beiträge:

Die Internationalisierungsdebatte

Überlegungen zum aktuellen hochschulpolitischen Diskurs

11

Caroline Y. Robertson-Wensauer

Bestandsaufnahme und Forschungsstand zum Ausländerstudium in

Deutschland

29

Matthias Otten

Studentische Beiträge aus dem Begleitstudium

„Angewandte Kulturwissenschaft“:

Kultur, Identität, ethnische Kolonie und Akkulturation - Zentrale Begriffe des Ausländerstudiums

47

Martin Haberstroh

Zahlen und Daten zum Ausländerstudium in

Deutschland und Karlsruhe

61

Matthias Breitling / Matthias Otten / Christian Rakowski

Fremd in Karlsruhe? Zwölf Gespräche mit Studierenden aus nicht- europäischen Ländern

79

Tobias Kuhnimhof

**International orientierte Studiengänge an der
Universität Karlsruhe (TH):**

Beratung und Betreuung im Rahmen des Internationalen Seminars für Forschung und Lehre in Chemieingenieurwesen, Technischer und Physikalischer Chemie	103
<i>Klaus Vittinghoff</i>	
Der interdisziplinäre internationale Aufbaustudiengang Regionalwissen- schaft/Regionalplanung: Erfahrungen und Folgerungen	121
<i>Claus Heidemann</i>	
Ressources Engineering - Ein Studiengang für internationale Fach- und Führungskräfte	135
<i>Dieter Prinz / Susanne Wolfer</i>	
Erfahrungen aus der Zusammenarbeit im Deutsch-Russischen Kolleg	143
<i>Helmut F. Spinner</i>	
Wozu in die Ferne schweifen? Studienprogramme für Ausländer an der Fakultät für Elektrotechnik	151
<i>Kristian Kroschel</i>	
Erfahrungen und Beispiele aus der internationalen Zusammenarbeit in den Natur- und Ingenieurwissenschaften	161
<i>Dieter Engelhardt</i>	
Studieren wie Gott in Frankreich?	169
<i>Isabelle Hornik</i>	
Das International Department an der Universität Karlsruhe (TH)	177
<i>Hartmut Weule / Ulrich Suchy</i>	
Ein Modellkonzept für ein interkulturelles Studienbetreuungsprogramm des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft (IAK)	187
<i>Caroline Y. Robertson-Wensauer / Matthias Otten</i>	
Die Autorinnen und die Autoren	201

Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft

Doppelausgabe 2/98 – 1/99

Campus Internationale?

**Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums
am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH)**

Einleitung

Caroline Y. Robertson-Wensauer

Junge Menschen aus anderen Ländern und Kulturen studieren seit jeher an deutschen Hochschulen. Mit einem sehr hohen Anteil an Ausländern ist die Universität Karlsruhe (TH) augenscheinlich eine attraktive Adresse für angehende ausländische Akademikerinnen und Akademiker. Aber seit längerem macht sich ein allgemeiner Trend an den meisten Hochschulen bemerkbar: Die Immatrikulationszahlen von ausländischen Studierenden an vielen deutschen Universitäten stagnieren oder sind sogar rückläufig, ein Trend der im Zeitalter der Globalisierung wohl kaum hingenommen werden kann. Die globalen bildungspolitischen Entwicklungen verlangen daher nach einer intensiven und kritischen Auseinandersetzung mit der heutigen Bedeutung des Ausländerstudiums für unsere Hochschulen und generell mit der sozialen Situation ausländischer Studiengäste in unserem Land. Es gilt, die Ursachen von Wettbewerbsdefiziten zu untersuchen und diesen mit innovativen Angeboten zu begegnen.

Unter dem Titel „Campus Internationale? Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH)“ möchten wir die aktuelle Debatte um die Internationalisierung der Hochschulen aufgreifen und exemplarisch die Internationalität der Universität sowie die Situation ausländischer Studierender an der Universität Karlsruhe (TH) beleuchten. Der Impuls zu einer Publikation zu diesem Thema entstammte einerseits den vielen interessanten Diskussionen mit Studierenden in verschiedenen Lehrveranstaltungen im Rahmen des Begleitstudiums Angewandte Kulturwissenschaft am IAK. Zum anderen existieren an der Universität Karlsruhe (TH) zahlreiche international orientierte Studiengänge, allerdings ohne daß bisher eine systematische Evaluation der Einzelerfahrungen vorgenommen worden ist. Das große Interesse der für die international orientierten Studiengänge verantwortlichen Personen, sich an der Publikation zu beteiligen, zeigt, daß das Thema „Ausländerstudium“ für die gesamte Hochschule von zentraler Bedeutung ist. Ein weiterer Anstoß für die vorliegende Publikation entstand einerseits aus dem langjährigen Engagement des Instituts für interkulturelle Fragestellungen in Theorie und Praxis und andererseits aus den konkreten Bemühungen, diese im Rahmen der Konzeptionalisierung des neu gegründeten International Department an der Universität Karlsruhe (TH) fruchtbar einzubringen. Im Verlauf dieser Arbeiten war uns aufgefallen, daß der Erfahrungsschatz aus zum Teil seit über 30 Jahren bestehenden Studiengängen mit ausländischen Studierenden an der eigenen Universität kaum allgemein zugänglich ist. In vielen Gesprächen fiel auf, daß häufig nicht einmal bekannt war, welche Studienangebote es überhaupt gibt. Dies scheint zumindest teilweise an den Fakultätsstrukturen innerhalb der Universität zu liegen, die für einen optimalen Kommunikationsfluß über Fakultätsgrenzen hinweg nicht immer die besten Voraussetzungen bieten.

Aufgrund der großen Zahl von Beiträgen von Professoren, Mitarbeitern und Studierenden der Fride-riciana haben wir uns für eine Doppelausgabe 2/98 – 1/99 der Problemkreise der Angewandte Kul-turwissenschaft entschieden. Die Beiträge spiegeln den breiten Problemkontext des Themas wider. Mein eigener einführender Beitrag skizziert die aktuelle Internationalisierungsdebatte in der Hoch-schulentwicklung. Dabei wird aufgezeigt, daß das Ausländerstudium als Form des Kulturaustau-sches für die deutschen Hochschulen nicht nur eine „Standortfrage“ ist, sondern in seiner Bedeu-tung weit darüber hinaus reicht. *Matthias Otten* verdeutlicht anhand einer Bestandsaufnahme der Austauschforschung zum Ausländerstudium in Deutschland, daß Fragen des interkulturellen Aus-tausches und der sozialen Situation ausländischer Studierender seit geraumer Zeit aus unterschiedli-chen bildungspolitischen Blickwinkeln Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung sind.

Die drei nachfolgenden Beiträge sind studentische Arbeiten, die im Rahmen von Lehrveranstaltun-gen des IAK im Begleitstudium „Angewandte Kulturwissenschaft“ unter meiner Leitung entstanden sind. Besonders betont sei an dieser Stelle, daß keiner der Autoren ein geistes- oder sozialwissen-schaftliches Fach im Hauptstudium studiert. Das Engagement der vier Studierenden, sich dennoch auch theoretisch mit dem Thema auseinanderzusetzen, war überdurchschnittlich – auch im Hinblick auf den investierten Zeitaufwand. In dem ersten Beitrag nähert sich *Martin Haberstroh* den zentra-len kulturwissenschaftlichen Begriffen Kultur, Identität, ethnische Kolonie und Akkulturation und bezieht diese auf die soziale Situation der ausländischen Studierenden in Deutschland. Weiter wer-den Ergebnisse aus einem Projektseminar und einer Diskussionsveranstaltung vorgestellt, die im Sommersemester 1998 am IAK im Rahmen des Begleitstudiums „Angewandte Kulturwissenschaft“ durchgeführt wurden. Der Text von *Matthias Breitling / Matthias Otten / Christian Rakowski* liefert einen Einblick in die quantitativen Entwicklungen und verdeutlicht – in vorsichtiger Interpretation – die Besonderheiten einer Technischen Hochschule wie der Universität Karlsruhe (TH) im Vergleich mit allgemeinen Trends an den deutschen Universitäten. Mit einem qualitativen Zugang nähert sich *Tobias Kuhnimhof* dem Thema: In zwölf ausführlichen Interviews mit ausländischen Studierenden, die im Wintersemester 1997/98 geführt wurden, geht er der Frage „Fremd in Karlsruhe?“ nach und untermauert die statistischen Daten mit „lebenden Aussagen“.

In dem Teil „International orientierte Studiengänge an der Universität Karlsruhe (TH)“ soll konkre-ter auf die Studienangebote an der Universität Karlsruhe (TH) mit ihrem spezifischen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Profil eingegangen werden. Erfahrungsberichte aus ausgewählten Stu-diengängen mit einer starken internationalen Besetzung sollen Einblicke in die Besonderheiten und Probleme des interkulturellen Studienalltags vermitteln. Dabei gilt es die Zielgruppen und ihre je spezifischen Besonderheiten deutlich zu differenzieren. Vier Beiträge von *Klaus Vittinghoff, Claus Heidemann, Dieter Prinz/Susanne Wolfer* sowie *Helmut F. Spinner* stellen Erfahrungen aus unter-schiedlichen Aufbaustudiengängen bzw. Graduierten- und Postgraduiertenprogrammen dar. Die hieran beteiligten ausländischen Studierenden haben bereits eine akademische Laufbahn im Hei-matland absolviert und der Studienaufenthalt in Karlsruhe dient vor allem der weiteren fachlichen

Spezialisierung. Die persönliche Studien- und Lebenssituation sowie die Bedürfnisse und Probleme der meist außereuropäischen Nachwuchswissenschaftler unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von jenen Fragen, die bei europäischen Diplomstudierenden stärker im Mittelpunkt stehen. *Kristian Kroschel* stellt mit der Frage „Wozu in die Ferne schweifen?“ ein europäisches Austauschprogramm der Fakultät Elektrotechnik vor. Einen noch engeren lokalen – aber gleichwohl höchst interkulturellen – Bezugspunkt stellen die intensiven deutsch-französischen Austauschbeziehungen dar. *Dieter Engelhardt* stellt in seiner Arbeit ein deutsch-französisches Doppeldiplom für Physiker dar und erläutert zwei weitere multinationale, europäische Austauschprogramme („Cluster“ und „euforia“), die Modelle für zukünftige grenzüberschreitende Studienprogramme darstellen könnten. Die Französin *Isabelle Hornik* thematisiert spezielle Riten und Traditionen an manchen französischen Hochschulen (Grandes Ecoles), die eine interkulturelle Verständigung zwischen Deutschen und Franzosen im Austauschstudium oft noch zusätzlich erschweren.

Den Abschluß des Bandes bilden zwei Beiträge zum International Department an der Universität Karlsruhe (TH), das sowohl in seiner inhaltlichen Konzeption als auch in seiner organisatorischen Einbindung in die Universitätsstrukturen neue Wege beschreitet. *Hartmut Weule* und *Ulrich Suchy* erläutern in ihrem Beitrag zunächst das Konzept des International Departments, an dem ab dem Sommersemester 1999 die ersten ausländischen Studierenden in speziellen englischsprachigen Studienprogrammen internationale Abschlüsse (bachelor und masters) in den Fächern Maschinenbau und Elektrotechnik erwerben können. Anschließend stellen *Caroline Y. Robertson-Wensauer* und *Matthias Otten* theoretische Überlegungen und konkrete Umsetzungsvorschläge für ein Modellkonzept eines interkulturellen Studienbetreuungsprogramms vor, das einen wesentlichen Beitrag zur interkulturellen Verständigung am International Department liefert.

Fragen zur zukünftigen internationalen Orientierung deutscher Universitäten und Studiengänge werden die Entwicklung der Hochschullandschaft maßgeblich prägen und in diesem Zusammenhang wird zweifelsohne auch die Gestaltung der Studienbedingungen von Ausländerinnen und Ausländern eine besondere Relevanz erhalten. Mit der Publikation „Campus Internationale? Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH)“ möchten wir den Erfahrungsaustausch und die kritisch-konstruktive Diskussion an der eigenen Universität aber auch in der bundesweiten Hochschulentwicklung anregen und bereichern. Insofern versteht sich auch dieser Doppelband der Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft ebenso wie die bisherigen Publikationen in dieser Reihe als Forum unterschiedlicher Ansichten und Perspektiven. Auch hier gilt wieder das Motto: Zum konstruktiven Streit wird eingeladen und Gegenmeinungen und Kommentare sind ausdrücklich erwünscht.

Für die sorgfältige redaktionelle Arbeit an diesem Heft bedanke ich mich bei Matthias Otten, auch für seine Mitarbeit im Rahmen des Seminars. Ganz besonders bedanke ich mich bei den Autorinnen und Autoren dieses Bandes. Mögen die Beiträge dazu führen, daß gemeinsam konstruktive Ansätze



für die zukunftsorientierte Internationalisierung unserer Hochschulen erarbeitet werden. Hierzu möchte das Interfakultative Institut für Angewandte Kulturwissenschaft aktiv seinen Beitrag leisten.

Karlsruhe im Juni 1999

Die Internationalisierungsdebatte

Überlegungen zum aktuellen hochschulpolitischen Diskurs

Caroline Y. Robertson-Wensauer

1. Einleitung

Seit geraumer Zeit steht das Thema „Internationalisierung“ erneut auf der bildungspolitischen Tagesordnung. Und dies allerorts. Mit den Stichworten „Globalisierung“ und „Wettbewerbsdruck“ sind die wesentlichsten Rahmenbedingungen genannt, die verstärkte Internationalisierungsbemühungen ausgelöst haben, an inner- und an außeruniversitären Stellen. Die erneute Diskussion, die zugleich die immer gerne beteuerte Selbstverständlichkeit der internationalen Wissenschaftsgemeinschaft ein wenig zurechtrückt, hat eine Dynamik in Gang gesetzt, wie sie in den Zeiten der noch überfüllten Hörsäle kaum denkbar gewesen wäre. Gekoppelt mit dem stetig zunehmenden internationalen wie auch nationalen Druck auf den angespannten Bildungsmarkt sehen sich die Universitäten gezwungen, neue Aktivitäten zu entwickeln, um diesem standzuhalten. Die Optionen reichen von der Einführung neuer Studiengänge und Studienabschlüsse, über die Verbesserung von erweiterten Dienstleistungen und Betreuungssystemen bis zur Aufpolierung und Modernisierung bestehender „Bildungsprodukte“- und ihrer Professionalisierung durch gezielte Marketingkonzepte, einem marktorientierten Ansatz, der insbesondere an den deutschen Universitäten bisher geradezu stiefmütterlich behandelt worden ist. Erst nachdem die deutsche Wirtschaft verlorene Marktanteile im Ausland zu beklagen hatte und dieser Wettbewerbsnachteil in der Standortdiskussion in einen engen Zusammenhang mit der im internationalen Vergleich abnehmenden Attraktivität der deutschen Universitäten gestellt wurde, haben viele Universitäten angefangen, aktive Anwerbestrategien zu entwickeln. Die Tatsache, daß vielerorts sogar bei den weltweit angesehenen ingenieurwissenschaftlichen Fächern nicht nur die absolute Studienanfängerzahlen, sondern auch der Ausländeranteil zurückgegangen ist - 1986 studierten von den damals rund 7% ausländischen Studierenden etwa 27% Ingenieurwissenschaft, 1992 nur noch 24% - hat den erneuten Anstoß zur Reflexion gegeben (vgl. KEHM 1998).

Der „Aufholbedarf“ ist groß. Während in anderen Ländern konsequent um ausländische Studierende geworben wird, mit allen für diese Länder positiven Auswirkungen im Hinblick auf ihren bereits etablierten „Marktvorsprung“, wurden ausländische Studierende in Deutschland oft teils als willkommene Gäste und teils eher als geduldete Fremde angesehen. Das hierdurch gegebene Potential für eine „echte“ Internationalisierung der deutschen Hochschullandschaft ist dabei weitestgehend übersehen worden. In dem vorliegenden Beitrag möchte ich die Internationalisierungsdebatte aufgreifen und ein wenig hinterfragen. Hierbei kann die Skizzierung von Abgrenzungslinien und Profi-

lierungsstrategien in verschiedenen Richtungen vorgenommen werden: sowohl im internationalen Kontext als auch gegenüber anderen Institutionen innerhalb des nationalen Bildungssystems. Aus Sicht der Universitäten scheint insbesondere die differenzierte Betrachtung und Darstellung der eigenen Bildungsdienstleistungen im Vergleich mit den in der Regel flexibler agierenden Fachhochschulen von besonderer Bedeutung. Mit der Gesamtstrategie der weiteren Ausdifferenzierung und gleichzeitigen Anpassung der Studienabschlüsse an die vornehmlich anglosächsischen Strukturen der Masters- und Bachelor-Abschlüsse ist auch davon auszugehen, daß die Ansprüche der Universitäten, sich auf nationaler Ebene gegenüber den Fachhochschulen abzugrenzen, weiter zunehmen werden. Schon ohne Einbeziehung der Internationalisierungsthematik zeichnet sich ein sich zuspitzender Konkurrenzdruck zwischen diesen Einrichtungen ab. Bereits 1990 wurden zwei Drittel der Ingenieure an Fachhochschulen ausgebildet und mehr als 50% der Informatiker beendeten ihr Studium mit einem Fachhochschulabschluß. 1991 stellte der Wissenschaftsrat fest, daß bei einer Betrachtung der Stellenangebote von Wirtschaft und Industrie 52% der Unternehmen in ihrer Personalpolitik zwischen Universitäts- und Fachhochschulabschluß nicht unterscheiden (FRACKMANN & de WEERT, 1993, S.75f.). Wie ein Überblick über neue Studiengänge in Baden-Württemberg verdeutlicht (WÖRNER 1999), reagieren insbesondere die Fachhochschulen auch im Hinblick auf die Anpassung von Studieninhalten an den Prozeß der Globalisierung schneller als viele Universitäten.

Eine kurze Betrachtung des argumentativen Hintergrundes und der zentralen Stoßrichtung bei der Einrichtung von Studiengängen, die sich vorwiegend an Ausländer richten, ist auch für das Verhältnis der Universitäten zu „ihren Ausländern“ aufschlußreich. In ihre Betrachtung des deutschen Hochschulbereichs unterscheidet KEHM (1998) in Anlehnung an BARON (1993) vier historische Phasen zwischen 1950 und den neunziger Jahren. In der ersten Phase, bis etwa 1975 läßt sich nach BARON primär das Leitmotiv der Stärkung und Restaurierung des internationalen Rufs Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg ausmachen. Wie auch die Kulturpolitik, wurde der Wissenschaftsaustausch und damit auch die Studierendenmobilität als außenpolitische Aufgabe angesehen. Strukturell hatte dies zur Folge, daß die entsprechenden Wissenschaftsorganisationen dem Auswärtigen Amt zugeordnet wurden.

Ausländische Studierende als Absolventen des deutschen Hochschulsystems wurden damals nicht nur als spätere „Repräsentanten“ deutscher Universitäten und deutscher Bildung betrachtet, sondern auch als spätere Kooperationspartner mit der deutschen Wirtschaft (mit deutschen Firmen) in ihren Ländern. Vor allem aber galten sie als „counterparts“ bei deutschen Entwicklungshilfeprojekten im Rahmen der späteren sogenannten „Entwicklungszusammenarbeit“, da sie mit deutscher Technik und deutschen Organisationsmethoden, freilich auch mit deutschen Gepflogenheiten und Problemlösungsmustern besser als andere in ihren Ländern vertraut waren.

In der darauf folgenden Phase, die für den Zeitraum Mitte der 80er bis hinein in die 90er Jahre identifiziert wird, spielte die Intensivierung des Auslandsstudiums deutscher Studierender eine größere Rolle. Erst mit der Einrichtung des Erasmus-Programms 1987 wurde allerdings die gezielte Institutionalisierung der Studierendenmobilität auf europäischer Ebene eingeleitet. Im Anschluß an

den Vertrag von Maastricht 1992 erhielt sodann die europäische Dimension durch die erweiterten Möglichkeiten des Sokrates-Programms, die auch die Förderung der Dozentenmobilität vorsieht, zunehmendes Gewicht.

Anders als in den 70er und 80er Jahren wird die aktuelle hochschulpolitische Diskussion heute weniger von den entwicklungspolitischen Zielsetzungen des Ausländerstudiums geprägt. Die europäischen Mobilitätsprogramme, die als ein wichtiges Instrument des innereuropäischen Austausches zu bewerten sind, stehen derzeit ebensowenig im Zentrum des Interesses. Vielmehr geht es um die Frage, wie Hochschulstrukturen zukünftig zu gestalten sind, um in einem „globalen Bildungswettbewerb“ Wissenschaft und Bildung zu einem relevanten „Standortfaktor“ in Deutschland werden zu lassen (LANGE & TAUCH 1998). Zwar gab es immer schon die implizite entwicklungspolitische Intention, ausländische Studierende als *kulturelle* Multiplikatoren auswärtiger Interessen der Bundesrepublik in den jeweiligen Zielländern zu nutzen. Hiermit sind allerdings nicht nur kurzfristige nationale Interessen, sondern auch universale Ansprüche der Demokratisierung, die Einhaltung der Menschenrechte sowie die kulturelle Sensibilisierung für Prozesse der nachhaltigen Entwicklung mit enthalten. Bei der gegenwärtigen Diskussion bleiben diese allgemeine Zielsetzungen sicherlich erhalten. Aber diese nach wie vor bedeutsame kultur- und bildungspolitische Außenorientierung ist nunmehr um eine wichtige innengerichtete Dimension erweitert worden, nämlich den Druck zur Erhaltung und Anpassung eines international wettbewerbsfähigen Bildungssystems der Bundesrepublik. Internationalisierung und Ausländerstudium sind Teil der *strategischen* Hochschulplanung geworden, wie es LANGE & TAUCH (1998), beide Mitarbeiter der Hochschulrektorenkonferenz, formulieren¹.

2. Hochschulen als Standortfaktor

Die Bedeutung der Hochschulen als Standortfaktor wird in der Literatur auf zweifache Weise behandelt. Einerseits wird darunter das Innovationspotential der universitären Forschung verstanden, das den Hochschulen in der Entwicklung von neuen marktfähigen Produkten oder Dienstleistungen zukommen soll, um so der deutschen Wirtschaft einen Marktvorteil innerhalb der internationalen Konkurrenzsituation zu verschaffen. In diesem Zusammenhang wird von Seiten der Unternehmer zumeist eine stärkere Praxis- und Anwendungsorientierung und ein beschleunigter Technologietransfer von den Hochschulen in die Industrie eingeklagt (STAUDT & KRIEGESMANN 1997). Bei dieser Argumentationsweise werden die Hochschulen angesichts der derzeitig beklagten Innovationsprobleme am Standort Deutschland zunehmend als „Schuldner für Innovationsbeiträge“ angesehen. Bei dem ersten „Berliner Bildungsdialog“ 1998 spielte diese Stoßrichtung auch im Zusam-

¹ Nach LANGE & TAUCH sind es im wesentlichen drei Merkmale, die die „Hochschule der Zukunft bestimmen: Individualität durch Profilbildung (Spezialisierung der Wissenschaft und damit Einschränkung des Angebots in den einzelnen Hochschulen), Trans- und Interdisziplinarität (Interdisziplinarität durch fundierte Disziplinarität). Internationalität in allen ihren Bezugfeldern (Internationale Vernetzung). Diese Auffassung steht im Einklang mit der am IAK vertretenen Bemühungen im Bereich der fachübergreifenden Lehre.

menhang mit der Qualitätssicherung und der inneren Erneuerung der Hochschulen eine wichtige Rolle.² Der andere Aspekt, der hier angesprochen wird, betrifft die Standortvorteile bzw. -nachteile der deutschen Universitäten gegenüber ausländischen Hochschulen im Wettbewerb um bestimmte Gruppen von Studierenden. Die deutschen Hochschulen sollen für ausländische Studierende, vor allem für Studierende aus Schwellenländern und einigen Entwicklungsländern, wo die Absatzmärkte der Zukunft vermutet werden, wieder attraktiver gemacht werden. Von diesen Studierenden wird erwartet, daß sie nach ihrem Studium in ihren Heimatländern Wirtschaftskontakte zu deutschen Unternehmen aufrechterhalten und herstellen werden, nachdem sie durch ihr Studium bereits mit den Verhältnissen in Deutschland vertraut gemacht worden sind. Dieser Ansatz spielte, wie bereits festgestellt wurde, schon bei der entwicklungspolitischen Akzentuierung der Bildungspolitik eine Rolle. Insofern kann hier lediglich von einer verstärkten Gewichtung dieses Aspekts, aber keinesfalls von einer *grundlegenden* Richtungsänderung gesprochen werden. Als direkte Konkurrenten in der Ausbildung ausländischer Studierender werden in erster Linie die Hochschulen der anglophonen Länder angesehen, die durch ihren Sprachvorteil allerdings eine weit günstigeren Ausgangsposition haben.

Mit der deutlichen Akzentverschiebung bei den Zielgruppen und Anwerbestrategien ändert sich – zumindest vom Ansatz her – das Verhältnis der Universität zu ihren ausländischen Studierenden dennoch grundlegend. Dies liegt weniger an den zugrundeliegenden Motiven als an der Verschiebung von Prioritäten. Auf der Basis einer bereits stattgefundenen Professionalisierung der akademischen Auslandsämter (BARON 1993; KEHM 1998) bemühen sich die Universitäten neuerdings um ausländische „Kunden“, die es aktiv und mit professionellen Mitteln anzuwerben gilt. Im Gegensatz zur bisherigen Praxis, in der die gezielte Einrichtung von Bildungsangeboten für Ausländer häufig auf das engagierte Handeln von motivierten Einzelpersonen – ggf. auch von Instituten und Fakultäten – zurückzuführen war und oft aus idealisierten sozialen oder christlichen Leitbildern resultierte, ist die Internationalisierung der Universitäten heute zu einem als zentral erklärten Anliegen mit sowohl betriebs- als auch volkswirtschaftlichem Hintergrund avanciert. Der Anteil ausländischer Studierender wird inzwischen als Indiz für den Grad der Internationalisierung und damit der „Fortschrittlichkeit“ einer Universität verstanden.³ Nach außen wird hierdurch ein wichtiges Qualitätsmerkmal demonstriert. Gekoppelt mit der allgemeinen Aufwertung der Bedeutung der Lehre an den Universitäten und dem verschärften internationalen Wettbewerb spielen Fragestellungen der Qualitätssicherung und Evaluierung bei den Studiengängen ohnehin eine wichtige Rolle für das Prestige der Universitäten im öffentlichen Bewußtsein – auch für die jungen Menschen, die eine zeitgemäße Ausbildung mit klaren Berufsperspektiven erwarten. Die Konkurrenz der Universitäten zu den Fachhochschulen, denen im allgemeinen eine stärkere Praxisorientierung zugemessen wird, hat diese Tendenz sicherlich erhöht. Aber auch die immer lauter zu vernehmende Kritik der Wirtschaft spielt hier eine Rolle. Für die Dynamik des weiteren Internationalisierungsprozesses ist es von besonderer Bedeutung, daß Prestige und Status einer Universität vor allem im internationalen Ver-

² HRK-Pressemitteilung vom 26.10.1998.

³ Bei den Bestrebungen des Landes Baden-Württemberg, die Mittelbereitstellung leistungsorientiert vorzunehmen, ist einer der Indikatoren die Zahl der ausländischen Studierenden.

gleich, aber zunehmend auch auf der nationalen Ebene, nicht zuletzt von der Anzahl der ausländischen Studierenden abhängt, die dort studieren.

3. Internationale Zusammenarbeit in Forschung und Lehre

In dem vorliegenden Band „Campus Internationale“ wird vorwiegend auf die Situation der ausländischen Studierenden und die Entwicklung von Studiengängen mit hohem Ausländeranteil an der Universität Karlsruhe (TH) eingegangen. Die an einer technischen Hochschule besonders hervorzuhebenden internationalen Kooperationen in Forschung und Technologie, die auf allen Ebenen der Fridericiana in Form konkreter Partnerschaftsverträge und zeitlich begrenzter Projektvorhaben aufspürbar sind, können hier lediglich kurz angedeutet werden. Dies bedeutet jedoch nicht, daß nicht auch über diese Zusammenhänge verstärkt nachgedacht werden muß. Im Bereich der Naturwissenschaften ist zudem eine „national“ ausgerichtete Grundlagenforschung ohne internationale Netzwerke, weder unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit noch aus dem Blickwinkel der Einhaltung internationaler Standards im heutigen Zeitalter der Wissensgesellschaft, in der die Halbwertszeit für spezialisiertes Wissen sich immer rascher verkürzt, überhaupt nicht vorstellbar. Die Rahmenbedingungen unter denen investitionsintensive und längerfristig angelegte Grundlagenforschung stattfindet – und gerade durch dieses wissenschaftliche Profil unterscheiden sich die Universitäten maßgeblich von den Fachhochschulen – haben zu weltweiten Kooperationsnetzwerken geführt, die durch die Entwicklung entsprechender Rahmenprogramme, beispielsweise auf EU-Ebene, strukturell und institutionell gefördert werden. Die europäische Union hat nach langem zähen Ringen zwischen den Mitgliedstaaten, der Europäischen Kommission und dem Europäischen Parlament vor wenigen Monaten die Grundrichtungen für zukünftige Forschungsschwerpunkte im 5. Forschungsrahmenprogramm verabschiedet.⁴

Ein weiterer, schon seit einigen Jahren zu beobachtender Trend ist die engere Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, die an nationalen Grenzen ebenfalls nicht haltmacht. Insbesondere Großforschungseinrichtungen wie beispielsweise das Forschungszentrum in Karlsruhe, daß im hohem Maße international zusammengesetzt ist, zeigen dies. Allein aus dieser sicherlich sehr positiven Entwicklung heraus ergibt sich schon die Notwendigkeit einer gezielten Ausstattung von jungen Nachwuchswissenschaftlern mit den benötigten Kompetenzen, um in einem multikulturellen internationalen Arbeitsumfeld nicht nur „zurecht“ zu kommen, sondern die sich hieraus ergebenden, vielfältigen Chancen optimal nutzen zu können.

Neben der internationalen Kooperation im Bereich der Forschung soll im folgenden das Augenmerk vor allem dem Bereich der Internationalität der Lehre gelten. Insbesondere hier ist die Notwendigkeit zur Entwicklung angemessener struktureller Lösungen, aber vor allem auch zur Formulierung klarer qualitativer Richtungsbestimmung bezüglich der Ausbildungsinhalte, die weit über

⁴ Vgl. hierzu ausführlicher die Mitteilungen der Koordinierungsstelle EG der Wissenschaftsorganisationen kowi-aktuell, No. 40, 15. März 1999.

kurz- und mittelfristige Standorterwägungen hinaus reichen, von drängender Bedeutung. Um dabei nicht der Gefahr einer nationalen Nabelschau zu erliegen, gilt es, zum einen an den deutschen Reformüberlegungen anzuknüpfen, sich darüber hinaus aber auch an dem internationalen Diskurs zu orientieren.

3.1. Die Internationalisierungsdebatte in Bund und Ländern

Die Internationalisierungsdebatte in Bund und Ländern⁵ erhielt neben den oben angeführten Impulsen zusätzlichen Auftrieb; einerseits durch die Warnungen des ehemaligen Außenministers, Dr. Klaus Kinkel, hinsichtlich des weiter absinkenden Interesses von jungen Ausländern, vor allem aus dem asiatischen Raum, einen Studienplatz in Deutschland anzutreten, zum anderen auch durch die bildungspolitischen Ermahnungen des Bundespräsidenten Roman Herzog in seiner Bildungsrede vom November 1997.⁶ Die Standortfrage der deutschen Hochschulen im globalen Wettbewerb bildete sodann einen Kernpunkt in dem Papier „Hochschulen für das 21. Jahrhundert“ des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Dr. Jürgen Rüttgers. In seiner Rede anlässlich des Festaktes „50 Jahre Kultusministerkonferenz“ am 26. Februar 1998 ging Roman Herzog erneut auf die Internationalisierungsthematik ein und forderte die dringende und konsequente Internationalisierung des Bildungswesens:

„Nur so werden wir uns auf allen Ebenen der Gesellschaft in die entstehenden globalen Netzwerke aus Unternehmen, Hochschulen, Kulturinstitutionen, den geistigen und politischen Eliten einklinken können. (...) Unser Bildungssystem muß wieder für die besten Professoren, die besten Lehrer und die besten Studenten aus der ganzen Welt attraktiv werden.“⁷

Der Bund

Die neue Bundesregierung ist mit der erklärten Absicht angetreten, Bildung und Wissenschaft eine zentrale Bedeutung zuzuweisen. Im Abschnitt Innovation und Bildung des Koalitionsvertrages ist zu lesen: *„Innovation, Wissenschaft und Technik sind von zentraler Bedeutung für die künftigen Lebenschancen der Bürgerinnen und Bürger. (...) Die neue Bundesregierung wird der Bildungs-, Forschungs- und Technologiepolitik in Deutschland einen herausragenden Stellenwert geben.“⁸* Die Bundesregierung will die Investitionen in Bildung und Forschung in den nächsten fünf Jahren gar verdoppeln.⁹

Bei der weiteren Betrachtung des Koalitionsvertrags der neuen Regierung ist zunächst auffällig, wie wenig der Internationalisierungsprozeß explizit vorkommt. Lediglich in Zusammenhang mit

⁵ Hier können nur einige Beispiele genannt werden, die die Hauptargumentationslinien verdeutlichen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit erhebt der Text nicht.

⁶ Roman Herzog: „Aufbruch in der Bildungspolitik“.

⁷ Ansprache von Bundespräsident Roman Herzog anlässlich des Festaktes „50 Jahre Kultusministerkonferenz“ am 26. Februar 1998; Internet.

⁸ Koalitionsvereinbarung vom 20. 10. 1998.

⁹ Regierungserklärung des Bundeskanzlers.

der Frauenförderung, die „gegebenenfalls auch durch Unterstützung einer europäischen Frauenuniversität“ umgesetzt werden soll und mit dem Satz „Darüber hinaus wollen wir die Studienbedingungen für die Studierenden verbessern und die Hochschulen international attraktiver machen“ wird das Thema erwähnt. Als zentrale Stichworte werden dagegen die „klassischen“ sozialdemokratischen Themen wie „Bildung für alle“ und „Chancengleichheit“ sowie ökologische Schwerpunkte in der Forschung hervorgehoben. Mit der Herausstellung der Notwendigkeit von Leistungssteigerung, Effizienz und damit einer gesteigerten Wettbewerbsfähigkeit, die durch eine umfassende Modernisierung des Dienstrechtes des Hochschulpersonals, Entbürokratisierung und neuen Anreizen für Leistung und Innovation erreicht werden soll, wird an die eingeleitete Reformstrategie von Jürgen Rüttgers angeknüpft, ohne explizit auf den zunehmenden internationalen Wettbewerbsdruck der Hochschulen hinzuweisen.¹⁰

Aufschlußreicher sind die Stellungnahmen der Fachminister. In der oben genannten Schrift von Jürgen Rüttgers wird die sich wandelnde Ausgangslage und die Problembeschreibung der Hochschulen angesichts globaler Veränderungen in erster Linie unter zwei Aspekten thematisiert. Zum einen wird auf die allgemeine Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft hingewiesen, die neue Kompetenzen, insbesondere hinsichtlich der Erzeugung, Verteilung und Nutzung von Wissen sowie der damit zusammenhängenden Vermittlung von Medienkompetenz erforderlich macht. Zum anderen wird der zunehmende Wettbewerbsdruck des Weltmarktes angesprochen. *„Neben den Wettbewerb der Unternehmen auf dem Weltmarkt ist der Wettbewerb der Standorte getreten. In ihm muß sich Deutschland behaupten“.*¹¹

Unter der Untertitel „Spezialproblem: Die internationale Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des Studienstandortes Deutschland ist in Gefahr“ thematisiert Rüttgers das Problem und macht aus seiner Sicht drei Gründe für diese Entwicklung verantwortlich, die in einem engen Bezug zueinander stehen. Mit den Stichwörter Studiendauer, Humboldtsche Tradition und Anerkennungsproblematik sind die Eckpunkte genannt, die auch sein bildungspolitisches Reformvorhaben prägen.

*„Die Bedeutung der internationalen Beziehungen der Hochschulen in Lehre, Studium und Forschung steigt. Wir müssen deshalb offen sein für inhaltliche und organisatorische Stärken von Hochschulsystemen unserer Partner bis hin zu der Frage der internationalen Kompatibilität und Transparenz unserer Abschlüsse. Der Bekanntheitsgrad und die Verwertbarkeit des deutschen Diploms sind begrenzt. Das angelsächsische Graduiertenmodell (Bachelor, Master, PhD) ist dagegen allgemein akzeptiert. Den deutschen Hochschulen soll daher die Möglichkeit eröffnet werden, zusätzlich zu den bislang üblichen Graden auch den Bachelor- und Mastergrad zu verleihen“.*¹²

Inzwischen sind vielerorts die Universitäten dabei, diese und weitere strukturelle Reformen der Studiengänge, die die Einführung von Bachelor- und Mastergraden, die Ausarbeitung von Credit-Point-Systemen, die zeitliche Strukturierung der Studienabläufe und die Einführung von englischsprachigen Lehrangeboten beinhalten, umzusetzen. Auch in Karlsruhe. Das „für“ und „wieder“, das

¹⁰ Vgl. die Regierungserklärung des Bundeskanzlers am 10. 11. 1998.

¹¹ Rüttgers, Jürgen: Hochschulen für das 21. Jahrhundert, S. 2 f. Internet.

¹² Ebenda, S. 8

auf breiter Basis diskutiert worden ist, soll an diese Stelle nicht näher erörtert werden. Für die Zielsetzung der Internationalisierung und für eine Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten über nationale Bildungssystemgrenzen hinweg – und dies ist letztlich eine unabdingbare Voraussetzung, um überhaupt eine nachvollziehbare Einschätzung von Bildungsgängen vornehmen zu können – sind diese Maßnahmen aber sicherlich förderlich.

In ihrer Rede vor dem Deutschen Bundestag am 2.12. 1998 nannte die neue Ministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, die fünf Leitmotive ihrer Politik: Chancengleichheit; Kreativität durch Eigenverantwortung; Forschung für den Menschen; weltweites nachhaltiges Wachstum und Beschleunigung des Strukturwandels.

Die Förderung von Internationalität und europäischer Ausrichtung erklärt die Ministerin zum Kernbestandteil der Reform des Bildungswesens. Dabei knüpft sie an die bereits eingeleitete Strukturformen an:

„Wir wollen den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland international attraktiver und wettbewerbsfähiger machen. Mit der Möglichkeit, Bachelor- und Mastergrade zu verleihen, haben unsere Hochschulen hierzu jetzt neue Spielräume, die sie bereits aktiv nutzen. Dem gleichen Ziel dient der modellhafte Aufbau internationaler Studiengänge“¹³.

Mit einer weiteren Stoßrichtung deutet sie allerdings eine wichtige Akzentverschiebung an, die - bei entsprechender Umsetzung - geeignet sein könnte, zentrale Defizite der bisherigen Internationalisierungspolitik, die weiter unten besprochen werden, abzubauen:

„Bildungsinhalte und Bildungswege müssen europäischer, müssen internationaler werden. Bildung und Ausbildung können und sollen jedem einzelnen die Chance eröffnen, möglichst frühzeitig Erfahrungen im Umgang mit anderen Sprachen, Kulturen und Mentalitäten zu machen. Wir werden deshalb den Austausch von Studenten, über Europa hinaus auch mit Asien und Lateinamerika, nachhaltig stärken und die Qualifikationsmöglichkeiten für den wissenschaftlichen Nachwuchs im Ausland verbessern“¹⁴.

Bei ihrem Ansatz handelt es sich um keine radikale Abkehr von der standortzentrierten Politik von Rüttgers. Im Gegenteil: Sie hält ebenso fest an der Notwendigkeit eines „offensiven Marketing für unseren Bildungs- und Forschungsstandort“ sowie an dem Vorhaben einer weitreichenden Reform der inneren Strukturen der Hochschulen. Mit ihrem Konzept stellt sie jedoch den Kulturaustausch mehr in den Mittelpunkt ihrer Politik und bewertet einen anzustrebenden „Transfer über Köpfe“ als wichtige Bereicherung für zukünftige weltweite Beziehungen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft.

Die Länder

Für die Landesebene – in unserem Fall Baden-Württemberg – hat das Statistische Landesamt Baden-Württemberg Anfang des Jahres in seinen Mitteilungen die „Internationalen Aspekte des

¹³ Edelgard Bulmahn, Ministerin für Bildung und Forschung, Rede am 2.12.98 im Deutschen Bundestag, S. 9; Internet.

¹⁴ Ebenda, S. 8.

Hochschulstudiums“ in einem statistisch untermauerten Diskussionsbeitrag dargestellt. Hier ist zunächst festzustellen, daß sich die bundesdeutschen Trends des Ausländerstudiums im wesentlichen auch auf der Landesebene wiederfinden, wobei deutlich wird, daß die quantitative Zunahme der ausländischen Studierenden zu einem Großteil auf die wachsende Zahl von Bildungsinländern zurückzuführen ist. Eine Übersicht der derzeit an den baden-württembergischen Hochschulen angebotenen Studiengängen mit internationaler Ausrichtung sowie deren rasch wachsende Zahl zeigen, daß im Südwesten der Republik eine rege „Internationalisierungsaktivität“ zu verzeichnen ist, ohne daß allerdings bereits abzusehen ist, welche Konsequenzen sich hieraus für die Studiengänge selbst bzw. für das gesamte Bildungssystem ergeben werden.

Ein ganz wesentlicher Nachteil für die deutschen Hochschulen, die von den Universitäten und den Ländern immer wieder konstatiert worden war, liegt in den allgemeinen vorgelagerten Rahmenbedingungen, zu denen Fragestellungen des Aufenthaltsrechts, der studentischen Erwerbstätigkeit, der Nachweis ausreichender Mittel zur Sicherung des Lebensunterhaltes und des besonders problematischen Nachweises über das Vorhandensein ausreichenden Wohnraumes am Studienort noch vor der Einreise gehören, bzw. gehörten. Auf die negativen Auswirkungen dieser Bestimmungen, die Klaus von Trotha als „überflüssige Stolpersteine für ausländische Studierende“ bezeichnete¹⁵, hatten die Länder hingewiesen und eine Reihe von Verbesserungsvorschläge unterbreitet. Zu der schließlich verabschiedeten Verwaltungsvorschrift zwischen den Innenministerien von Bund und Ländern gab das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg eine Pressemitteilung heraus, in der die verbesserten Rahmenbedingungen für ausländische Studierende und Wissenschaftler als „ganz wesentlich“ bezeichnet werden. Aus dem weiteren Text geht auch hier die Wichtigkeit der Standortargumentation hervor und setzt dies allerdings in Zusammenhang mit der Verbesserung der Berufschancen für junge Deutsche:

„Eine stärkere Präsenz und Akzeptanz der deutschen Hochschulen auf dem globalen Bildungsmarkt verbessere die Berufschancen auch der jungen Deutschen und biete der exportorientierten Wirtschaft wie auch dem Forschungs- und High-Tech-Standort Baden-Württemberg insgesamt neue Möglichkeiten. (...) die neue Regelung verdeutliche, daß die ausländischen Gäste in Deutschland willkommen seien. Weitere Initiativen müßten jedoch folgen, und seien auf Landesebene bereits teilweise verwirklicht. Dazu gehörten Servicepakete zur Betreuung der ausländischen Studierenden, die Einführung international anerkannter und kompatibler Abschlüsse wie Master und Bachelor oder neue internationale Studiengänge mit englischsprachigem Studienangebot.“ (Pressemitteilung des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg Nr. 147/1998).

In einem Aufsatz zum Thema „Internationalisierung als Gegenstand der Aus- und Weiterbildung an deutschen Hochschulen“ (von TROTHA 1997) werden die Leitbilder der Internationalisierung in der Bildungspolitik in Baden-Württemberg festgehalten. Auch im Land spielen die Zusammenhänge zwischen Bildungsstandort und Wirtschaftsstandort eine wichtige Rolle, wobei klargestellt wird, daß es sich hierbei um die Bereitstellung einer breit angelegten „Internationalen Kompetenz“ handelt. Sie soll eine fundierte Fachausbildung, Fremdsprachenkenntnisse und ein Wissen um kulturelle und gesellschaftliche Besonderheiten bestimmter Wirtschaftsregionen einschließen.

¹⁵ Pressemitteilung des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg Nr. 147/1998.

Zusätzlich zu der traditionell sehr starken Auslandsorientierung Baden-Württembergs verdichtet das Land seine Bemühungen durch die Unterstützung von Studiengängen mit Doppeldiplomen sowie die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Mit der Revidierung der Beschlußlage zur Führung ausländischer Hochschulgrade hat die Kultusministerkonferenz in diesem Zusammenhang eine weitere Hürde für internationale Hochschulkooperationen abgebaut.¹⁶

3.2. Die Hochschulrektorenkonferenz

Im Anschluß an das 186. HRK-Plenum am 2. November 1998 in Bonn nahm HRK-Präsident, Prof. Dr. Klaus Landfried zu den hochschulpolitischen Vereinbarungen der Koalition Stellung. Viele der im Koalitionsvertrag angesprochenen Einzelmaßnahmen werden begrüßt. Es wird allerdings ein Gesamtkonzept für Strukturverbesserungen und Innovation angemahnt, „*das neben der Frauenförderung auch Internationalisierung, „centers of excellence“, Bibliotheken und Multimedia in den Hochschulen einschließt.*“¹⁷

Auch die hier zum Ausdruck gebrachten Forderungen der Hochschulrektorenkonferenz sind keinesfalls neu und dokumentieren mit Blick auf die stagnierenden Studierendenzahlen ein weiteres Mal den Ruf nach mehr „Attraktivität durch internationale Kompatibilität“¹⁸ der deutschen Hochschulen und ihrer Angebote, die bereits in der Stellungnahme „Internationale Beziehungen der Hochschulen“ vom 1. Juli 1991 durch die HRK deutlich formuliert wurde:

*„Die Hochschulen selbst, aber auch Länder und Bund müssen für die internationalen Hochschulbeziehungen konzeptionell Ansätze entwickeln und Rahmenbedingungen, insbesondere auch finanzieller Art, schaffen, innerhalb derer die Hochschulen autonom und initiativ handeln können. Nur so werden sie auch den weitergehenden politischen Erwartungen gerecht werden können, die sich an neue und erweiterte Austauschbeziehungen, Mobilität und akademische Zusammenarbeit knüpfen.“*¹⁹

Unter dem Titel „Attraktivität durch internationale Kompatibilität“ analysiert der HRK die Ursachen für die mangelnde Attraktivität der deutschen Hochschulen im internationalen Wettbewerb und identifiziert ebenfalls die bereits genannten strukturellen Ursachen. Und auch sie fordert daher eine größerer Kompatibilität des deutschen Studiums mit dem anglo-amerikanischen Studiensystem.²⁰ Das HRK-Dokument enthält weitere Empfehlungen, die hier kurz skizziert werden sollen und die insbesondere die Zusammenstellung der Zielgruppen betreffen. Aus Sicht der HRK ist eine generelle Forderung, die deutschen Hochschulen für Studierende aus dem Ausland attraktiver zu machen, zu allgemein. Sie wollen den zu erreichenden Personenkreis weiter spezifizieren. In-

¹⁶ KMK-Pressemitteilung vom 7. 5. 1999.

¹⁷ HRK-Pressemitteilung, Bonn, 3. November 1998.

¹⁸ HRK: Attraktivität durch internationale Kompatibilität. Zur Zulassung ausländischer Studierender insbesondere zu Graduierten- und Promotionsstudien. Empfehlungen des 179. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz. Berlin 1996. Dokumente zur Hochschulreform 112/1996.

¹⁹ HRK: Arbeitsbericht 1991, Bonn 1992. S. 43-67.

²⁰ HRK: Attraktivität durch internationale Kompatibilität. Zur Zulassung ausländischer Studierender insbesondere zu Graduierten- und Promotionsstudien in Deutschland. Dokumente zur Hochschulreform 112/1996 S.10.

samt soll die anzustrebende Zahl ca. 10% ohne Bildungsinländer betragen. Bei der Diskussion, aus welchen Herkunftsländern Studierende verstärkt angeworben werden sollen, herrscht bei der HRK eine etwas andere Meinung als die in der öffentlichen, insbesondere von der Politik geführten Diskussion: die Politik fordert verstärkte Bemühungen um Studierende aus wirtschaftlich dynamischen Regionen, insbesondere aus Afrika, Lateinamerika und Asien; auf der Grundlage einer Umfrage bei ihren Mitgliedshochschulen, sieht die HRK dagegen das zukünftige Hauptbetätigungsfeld in der verstärkten Ausbildung von Studierenden aus den mittel-, ost- und südosteuropäischen Staaten.²¹ Die Standortargumentation ist hier weniger prominent, wenn auch von der HRK betont wird, daß das Studium von Ausländern an deutschen Hochschulen nicht nur im Interesse der ausländischen Studierenden liegt:

„Ein Ausländerstudium kann aus verschiedenen Gründen sowohl den deutschen Studierenden, den Hochschulen, aber auch der Bundesrepublik Deutschland insgesamt dienen. So stehen zum Beispiel neben den wissenschaftlichen Interessen der Hochschulen die Interessen der Kultur-, Entwicklungs- und Wirtschaftspolitik.“²²

Vor diesem Hintergrund wird die Internationalität der Wissenschaft und ihre bildungspolitische Bedeutung Mitte der 90er Jahre durch das Hochschulrahmengesetz (HRG) explizit betont. In § 2 Abs. 6 heißt es: *„Die Hochschulen fördern die internationale, insbesondere die europäische Zusammenarbeit im Hochschulbereich und den Austausch zwischen den deutschen und ausländischen Hochschulen; sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse ausländischer Studenten.“* Durch die Veränderungen der zwischenstaatlichen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen wird Internationalität je nach vorherrschender Blickrichtung auf die Herausforderungen entweder als Mittel der auswärtigen Kulturpolitik, der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit oder als Instrument zur ökonomischen Standortstärkung gesehen. Durch den Hinweis, daß die neuen Herausforderungen nur durch die Behebung bisheriger Defizite, Hemmnisse und struktureller Fehlentwicklungen gemeistert werden könnten, machte die Hochschulrektorenkonferenz deutlich, daß alte und neue Ziele in einem gemeinsamen Kontext verfolgt werden müssen (SCHNITZER & SCHRÖDER 1996).

Hieraus resümierend läßt sich zunächst feststellen, daß eine stärkere Effizienzorientierung im Sinne betriebswirtschaftlicher Kriterien für die Hochschulentwicklung und die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit eigener Bildungsangebote zwar unumgängliche Maßnahmen kommender Hochschulreformen sind, sie allein sind jedoch noch keineswegs hinreichende Kriterien für eine Internationalisierung der Hochschulpolitik. Hiermit sind lediglich notwendige Bedingungen zur besseren Positionierung im internationalen Marktgeschehen genannt, die allerdings noch keine Merkmale einer wissenschaftsinhaltlichen Internationalisierung erkennen lassen, die auf längere Sicht dazu geeignet wären, den deutschen Hochschulen einen höheren Attraktivitätsgrad im internationalen Bildungsmarkt zu sichern. Eine Politik der Internationalisierung der Hochschulen läßt sich nicht ausschließlich auf der strukturellen Ebene bewerkstelligen, so wichtig diese auch ist. Es ist daher

²¹ Ebenda, S. 11.

²² Ebenda.

notwendig, die angedachten Anreize zur inhaltlichen curricularen Erneuerung mit einzubeziehen, um diese im Rahmen der breiter angelegten Globalisierungsdebatte zu verorten.

4. Globalisierung und die Internationalisierung der Hochschulen

Zu den Defiziten der aktuellen bildungspolitischen Internationalisierungsdebatte gehört ihre mangelnde Einbettung in den allgemeinen Globalisierungsdiskurs, der sich nicht nur auf die Kategorien sozio-ökonomischer Phänomene verkürzen läßt. Globalisierungsprozesse zeitigen ebenso tiefgreifende kulturelle Veränderungen, indem durch eine zunehmende Vernetzung die lokalen Lebenszusammenhänge nachhaltig beeinflußt werden. Mit dem von Roland ROBERTSON (1992) eingeführten Begriff der „Glocalisation“ werden die weitreichenden Effekte der Globalisierung auf lokaler Ebene auf den Punkt gebracht: Unternehmensstrukturen und Kommunikationskulturen „vor Ort“ werden rasch und zunehmend globalisiert, wobei dies keinen Prozeß der Homogenisierung darstellt, sondern dadurch vielmehr auf lokaler Ebene globale Differenzen greifbar werden. Diese Entwicklung bringt hohe Anforderungen im Hinblick auf die Herausbildung adäquater sozialer, kultureller und medialer Kompetenzen mit sich, die gerade im Zeitalter der globalisierten Wissensgesellschaft als die bedeutendsten Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden können. Vor diesem Hintergrund erscheint es angebracht, Fragen hinsichtlich der lokalen Dimension des Globalisierungsprozesses in der bildungspolitischen Diskussion zu berücksichtigen.

Aus einer bildungspolitischen Perspektive muß daher die Internationalisierungsdebatte ganz dringlich auf die *lokale* Dimension des Globalisierungsprozesses erweitert werden. Internationalisierung findet „zu Hause“ statt! Sie findet auch ohne individuelle Mobilität und zunehmend als unvermeidlicher Bestandteil persönlicher Biographien statt und erfordert dementsprechende Anpassungsleistungen, um mit einer wachsenden kulturellen Komplexität souverän umgehen zu können. Ebenso finden Fragestellungen des Kulturaustausches und der kulturellen Verständigung zwischen Europäern und Nicht-Europäern zu wenig Beachtung in der deutschen Diskussion. So wichtig die Ansätze – auch für die eigene Universität – sind, die auf die Vermittlung einer „Europakompetenz“ für Nicht-Europäer setzen, darf nicht übersehen werden, daß der Aufholbedarf in der anderen Richtung meist viel größer ausfällt. Gerade die Erfolge der bildungspolitischen Initiativen auf europäischer Ebene zeigen wichtige Ansätze und Möglichkeiten auf, um die Förderung einer Kulturkompetenz durch Austauschprogramme zu institutionalisieren. Die „*human resources*“ vor Ort werden hierfür jedoch noch viel zu wenig genutzt.

Zusammenfassend ist hier vor allem auf zwei Aspekte des Globalisierungsprozesses hinzuweisen: Erstens muß verdeutlicht werden, daß der fortschreitende Globalisierungsprozeß nicht nur dazu führt, daß heutige Studierende in ihrem zukünftigen Arbeitsleben ausschließlich mit *ökonomischen Folgen* der Globalisierung konfrontiert sein werden, in dem Sinne, daß der internationale Wettbewerb und die Möglichkeit der Verlagerung von Produktion und Dienstleistung größere Anforderungen an ihre Mobilität stellen, als dies bisher üblich war. Globalisierung hat in deren Arbeitsleben

insbesondere auch *soziokulturelle Folgen*. Diese bestehen zum einen darin, daß sie in zunehmendem Maße mit anderen, lokalen Kulturen konfrontiert werden, und zwar nicht nur, wenn sie im Ausland arbeiten, sondern durch fortschreitende internationale Vernetzung auch – ob medienvermittelt oder Face-to-Face – am eigenen Arbeitsort. Ein Schlagwort wären hier die sogenannten "dritten Kulturen" innerhalb von global agierenden Unternehmen und der Kontakt mit diesen. Zum anderen hat der fragmentierte Charakter von Information in globalen Medienkulturen auch Auswirkungen auf die Arbeitswelt, indem hier sowohl die Auswahl von relevanten Informationen als auch die Vermittlung von Informationen ein Problem wird. In einer sich auf diese Weise zunehmend *kulturell* globalisierenden Arbeitswelt steigen die Anforderungen an die Sozial-, Medien- und Kulturkompetenz aller am Arbeitsprozeß Beteiligten, wobei es die Aufgabe akademischer Ausbildung sein sollte, Studierenden Hilfen bei der Entwicklung einer solcher Kompetenz anzubieten. Zweitens weisen Ulrich BECK (1997) und Anthony GIDDENS (1997) mit ihren Überlegungen bezogen auf Fragen der akademischen Ausbildung in einer sich globalisierenden Welt auf einen Aspekt hin, der gerade für den Standort einer technischen Hochschule höchst relevant ist, nämlich die Tatsache, daß Experten mit fortschreitenden Globalisierungs- und Modernisierungstendenzen zunehmend damit konfrontiert sind, ihr Expertenwissen auch gegenüber Laien zu kommunizieren, wenn sie sich nicht der Gefahr ausgesetzt sehen wollen, in lokalen Diskursen marginalisiert zu werden. Auch hieraus lassen sich Schlußfolgerungen bezüglich eines Veränderungsdrucks auf die akademische Ausbildung ziehen. Gewiß führt die von GIDDENS skizzierte Situation in einer differenzierten Gesellschaft nicht dahin, daß jeder technische Experte jedem Laien Auskunft zu geben hat. Jedoch besteht sicherlich eine Tendenz dahingehend, daß immer mehr technische Experten gebraucht werden, die eben dazu in der Lage sind. Und hier bestehen zentrale Anforderungen an die akademische Lehre, nicht nur Fachwissen selbst zu vermitteln, sondern ebenso die Sozialkompetenz, dieses Wissen gegenüber Nicht-Experten zu kommunizieren. Hieraus ergibt sich, daß die erforderliche Kommunikationsfähigkeiten sich zunehmend transdisziplinär und interkulturell gestalten werden.

5. Orientierung an internationalen Leitentwicklungen in der Bildungspolitik

Die Frage nach der „Internationalisierung des Curriculums“ ist erst nach einer gewissen Zeit der Stagnation durch die Länderstudien der OECD²³, in denen die Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten der OECD einem systematischen internationalen Vergleich unterzogen wurden, zunehmend wieder in den Mittelpunkt gerückt worden (KEHM 1998). Darüber hinaus finden sich wichtige Anknüpfungspunkte insbesondere in den Ergebnissen der letzten UNESCO Welthochschulkonferenz 1998 in Paris, die in der Verabschiedung der „Welterklärung über Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert“ formuliert wurden.²⁴

Wie eng derzeit oft die Diskussion in Deutschland geführt wird, zeigt ein Vergleich der Prioritäten-

²³ OECD (Hrsg.): Bildung auf einen Blick OECD-Indikatoren 1998. Paris 1998.

²⁴ Ausführlicher hierzu: Deussen, C.: Herausforderungen an die Hochschulen im 21. Jahrhundert. In: UNESCO heute Nr. 1/1999. S. 4-9; S. 74-84.

setzungen. Während hier zu Lande strukturelle Reformüberlegungen zur Standortfrage im Mittelpunkt stehen, betont die UNESCO-Erklärung gleich in Art. 1 die „gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen“, indem ihnen neben der Aufgabe zur berufsqualifizierenden Ausbildung primär auch die allgemeine Bildungsfunktion übertragen ist. Daß dabei geistes- und kulturwissenschaftlichen Anteilen in der Bildung und Ausbildung – so wie sie seitens des IAK seit Jahren befürwortet werden – ein besondere Rolle eingeräumt wird, zeigt sich gleich an mehreren Stellen. So betont Art. 1(d) der Erklärung näher, daß eine der wesentlichen Aufgaben der Hochschulbildung darin liege, „im Geiste des kulturellen Pluralismus und der kulturellen Vielfalt zum Verständnis, zur Erfassung, Erhaltung, Förderung und Verbreitung regionaler, internationaler und historischer Kulturen beizutragen.“ Weiterhin unterstreicht Art. 9 (b, c) die Notwendigkeit des Kompetenzerwerbs innerhalb eines erweiterten Bildungsbegriffs, wenn dort die „Befähigung zur Kommunikation und zur kreativen, kritischen Analyse, zum unabhängigen Denken und zur Arbeit in multikulturellen Umfeldern“ gefordert wird. Diese Leitlinien einer inhaltlichen Internationalisierung der Bildung greifen die weiter vorn erläuterten gesellschafts- und bildungspolitischen Implikationen der Globalisierung auf.

Von den Leitbildern zu den Lehrplänen: Wege der Umsetzung

Es stellt sich daher die Frage, wie die inhaltliche Ausgestaltung einer internationalisierten Hochschule also konkreter aussehen könnte und wie sich die anspruchsvollen gesellschaftspolitischen Bildungsziele sich in konkreten Lehrangeboten verankern ließen. Orientierungen liefern auch hier wieder die Leitbilder des Landes Baden-Württemberg:

„Internationalisierung der Studieninhalte ist ein integraler Bestandteil der deutschen Hochschulpolitik. Sie stellt jedes Fach vor besondere Herausforderungen. Während der Kernbestand wissenschaftlicher Fächer in der Regel nicht verändert wird, findet eine auf das Fach bezogen sinnvolle und für spätere berufliche Anforderungen zweckmäßige Ergänzung im Hinblick auf internationale Kompetenzen statt. Derartig ergänzende Studiengänge vermitteln – teils mit Prüfungsrelevanz, teils als weiterführende Angebote – auslands- und europabezogene bzw. international vergleichende Fachkenntnisse und –fähigkeiten, aber auch fachsprachliche Vertiefungen“ (von TROTHA 1997, S. 166).

Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungsvorschläge für die Einbettung der geforder-ten Lehrangebote hat das Interfakultative Institut für Angewandte Kulturwissenschaft in den ver-gangenen Jahren mehrfach vorgelegt.²⁵ Leitend für eine curriculare Umsetzung der Bildungsziele erscheinen die zwei Metaprinzipien Interdisziplinarität und Interkulturalität in der Lehre. Auch hier zeigt ein Blick ins Ausland, an welchen Maßstäben es sich zu orientieren gälte, wenn die Umset-

²⁵ Vgl. ROBERTSON-WENSAUER C.Y. (1994): Zum Konzept der Angewandten Kulturwissenschaft an einer techni-schen Hochschule. In: Internationale Vereinigung Sprache und Wirtschaft (Hrsg.) Einheit in Vielfalt – Interkulturalität in Sprache und Wirtschaft. Strasbourg. S. 53-59. ROBERTSON-WENSAUER C.Y. (1996a): Angewandte Kulturwis-senschaft. Kulturkompetenz als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation. In: M. Fischer, H. Rauhe, A. Wiesand (Hrsg.) Studieren für morgen (I) - Kulturmanagement in Europa. Bonn. S. 112-119.

Im letzten Jahr sind ferner konkrete Projektvorschläge für die Einrichtung neuer Aufbau- und Zusatzstudiengänge, die sich den Metaprinzipien Interdisziplinarität und Interkulturalität verpflichtet fühlen, durch das IAK eingereicht wor-den (vgl. ROBERTSON-WENSAUER 1996b; 1998).

zung dieser Prinzipien mehr als nur eine Absichtserklärung sein soll. Wenn die kurze nachfolgende Skizzierung der „internationalen Standards“ sich vor allem auf die Ingenieurwissenschaften bezieht, heißt das nicht, daß die Aussagen nicht auch für andere Wissenschaften gleiche oder ähnliche Geltung haben. Die Fokussierung ist vielmehr der Tatsache geschuldet, daß es sich bei der Universität Karlsruhe in erster Linie um eine Technische Hochschule handelt und eine Zuspitzung auf die Situation vor Ort im Sinne des Titels dieses Bandes angebracht erscheint.

In den USA ist bei akkreditierten ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen ein Minimum von 16 Semesterwochenstunden „Humanities“ im Lehrplan vorgeschrieben. O’Neal (1990) kennzeichnet die Lehranforderungen für die Ingenieurwissenschaften wie folgt:

„There is a growing sentiment in engineering education that the content of humanities and social sciences courses taken by engineers is extremely important for their professional, personal and political development, and that the current arrangements for course selection do not reflect their educational value. (...) Humanities Courses should furnish our students with the opportunities for personal reflection on the communal and personal meanings of the central ideas of culture.“ (O’NEAL 1990, S. 17/18).

Unter dem Titel „Globalizing Engineering Education“ stellt GLOWER (1990) eine 18-Punkte-Resolution für die internationale Zusammenarbeit in den Ingenieurwissenschaften vor. Das Ziel ist es, die technische Zusammenarbeit mit Ingenieurschulen vor allem in Entwicklungsländern dahingehend zu verbessern und zu stärken, daß diese Länder in einem eigenständigen technischen Fortschritt unterstützt werden. Zu den Punkten zählen u.a. auch die Förderung der interkulturellen Zusammenarbeit und Erweiterung interkultureller Kompetenzen und lebenslanges Lernen als Kernthema der Ausbildung. (vgl. GLOWER 1990). In Deutschland kommt den ingenieurwissenschaftlichen Studienreformkommissionen eine große Bedeutung in der Rahmensetzung der Ausbildungsinhalte in den verschiedenen ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zu. Der VDI-Ausschuß ‘Studieninhalte’ empfiehlt einen Anteil von 20% nichttechnischer Fachinhalte, für den in vielen Studiengängen häufig jedoch nicht der notwendige Zeitraum im Lehrplan geschaffen wird (GRÄFEN 1990). Es ist anzunehmen, daß dieser Zustand - der auch Ausdruck des Dilemmas der weiter zunehmenden und auch nicht vermeidbaren Spezialisierung ist - sich nicht allzu schnell beheben läßt, so daß es uns angebracht erscheint nach anderen Wegen zu suchen.

Davon ausgehend, daß es in einem Zeitalter einer zunehmenden Globalisierung nicht ausreicht junge Menschen in ihren jeweiligen Disziplinen fundiert auszubilden, obgleich dies eine Grundvoraussetzung moderner Bildungsstrategien bleiben muß, ist die Konzipierung von weiter ausdifferenzierten Bildungskonzepten notwendig, die diesen veränderten gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht werden. Unter den Stichwörtern „Schlüsselqualifikationen“, „Flexibilität“ und dem von der UNESCO besonders propagierten Ansatz des „lebenslanges Lernens“ gilt es nun, das hohe Ziel einer genuinen Internationalisierung der Universitäten und ihrer Studiengänge zu erreichen. Neben den vielen weiteren Aktivitäten, insbesondere im Bereich der begleitenden Zusatzqualifikationen, die dazu beitragen sollen, bereitet das interfakultative Institut für Angewandte Kulturwissenschaft derzeit einen Aufbaustudiengang „Global Culture and Communication“ vor, der sich besonders an junge Ingenieure, Ökonomen und Naturwissenschaftler richtet. „Campus Internationale“

verdient nach unserer Auffassung erst dann diese Bezeichnung, wenn eine Universität gleichermaßen für ausländische Studierende attraktiv ist und für deutsche Studierende Studienmöglichkeiten anbietet, die eine „echte“ interkulturelle Kompetenz ermöglicht.

6. Resümee

Resümierend läßt sich seitens der Hochschulen folgendes festhalten: Viele der Defizite des Ausländerstudiums sind bekannt. Dies betrifft insbesondere die Strukturen der Studiengänge, die derzeit an vielen Hochschulen durch die Einführung differenzierter Abschlüsse an die Erfordernisse von internationaler Transparenz und Kompatibilität anknüpfen. Darüber hinaus werden ganz neuartige international ausgerichtete Studienangebote zunehmend eingeführt, die sich erst etablieren und bewähren müssen. Die Probleme einer bisher mangelnden Betreuung ausländischer Studierender und die Notwendigkeit einer Professionalisierung von Marketingstrategien sind erkannt. Die systematische Evaluierung und Bewertung der Erfahrungen an den einzelnen Hochschulen ist jedoch bisher zu wenig berücksichtigt worden, ebenso die Entwicklung geeigneter didaktischer Konzepte für das Lernen im multikulturellen Umfeld. Die in der Politik festgestellte Tendenz, die Internationalisierungsthematik auf strukturelle Fragestellungen und Standortüberlegungen einzuengen, läßt sich auch innerhalb der Hochschulen, wenn auch nicht in gleichem Maße, ebenfalls feststellen. Dies bedeutet keinesfalls, daß Wettbewerbsabwägungen und Standortprofilierungen als falscher Weg zu gelten hätten. Im Gegenteil: sie sind als integraler Bestandteil des Globalisierungsprozesses anzusehen und bringen wichtige Impulse für die Belebung der Universitäten mit sich. In der hochschulinternen Debatte muß allerdings auch festgehalten werden, daß „profilschädigende“ und dennoch vorhandene heikle Probleme wie Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung kaum thematisiert werden. Und wenn doch, dann meist in Bezug auf vorgelagerte Probleme außerhalb des Campus. Bislang bleibt die Fragestellung nach der didaktischen Eignung der deutschen Hochschullehrer für ihre Lehrtätigkeit im „Campus Internationale“, außen vor. Die Fremdenfeindlichkeit, die auch sicherlich bei einer Minderheit der Hochschullehrer zu beobachten ist, bleibt tabu. Diese Feststellung gilt, obgleich es selbstverständlich viele Hochschullehrer mit sehr großer Auslandserfahrung und besten Voraussetzungen für eine internationalisierte Lehre gibt. Auch im Zusammenhang mit der Internationalisierungsdebatte könnte abschließend folgender Satz zutreffen: „Wir wissen, was Not tut, um gute Universitäten herzustellen, zu betreiben, und am Leben zu erhalten. Wir müssen uns nur die Freiheit nehmen, dieses Wissen anzuwenden. Das „nur“ wird die Hochschulpolitik der nächsten Jahre bestimmen“ (DAXNER 1998, S. 45).

Richten wir abschließend noch einmal den Blick auf die lokale und regionale Situation, läßt sich zusammenfassend festhalten, daß die Ausgangsbedingungen für die erfolgreiche weitere Internationalisierung der Fridericiana sehr positiv einzuschätzen sind: die Universität Karlsruhe (TH) hat eine der bundesweit höchsten Ausländerquoten und es besteht eine große Sensibilität für internationale Fragen an der eigenen Hochschule. Dieser Band dokumentiert zum einen die vielfältigen bereits vorhandenen Studiengänge mit internationaler Ausrichtung und gibt zum anderen konkrete Vor-

schläge für neue Entwicklungsmöglichkeiten. Auf dem Hintergrund des deutlichen Signals der Landesebene, daß die Internationalisierung nicht nur durch strukturelle Maßnahmen, sondern auch durch entsprechende inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtungen zu gestalten ist, gilt es nun die bildungspolitischen Herausforderungen der Globalisierung anzunehmen und die vorhandenen Chancen zu nutzen.

7. Literaturverzeichnis

- Baron, B. (1993): Politics of academic mobility in Western Europe. In: Higher Education Policy, 6 Jg., Nr. 3, S. 50-54.
- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a.M.
- Daxner, M. (1998): Die Gute Universität. Eine nicht gehaltene Rede, Oldenburger Universitätsreden Nr. 100. Oldenburg.
- Deussen, C.: Herausforderungen an die Hochschulen im 21. Jahrhundert. In: UNESCO heute Nr. 1/1999. S. 4-9; S. 74-84.
- Frackmann, E. & Weert E. de (1993): Hochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Goedegebuure L. / Kaiser, F. / Maassen, P. / Meek, L. / Vught, v. F. / Weert, E. de (Hrsg.) Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Gütersloh, S. 73-89.
- Giddens, Anthony (1997): Konsequenzen der Moderne. 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- Glower, D. D. (1990): Globalizing Engineering Education. In: A. Haug / A. Melezinek / V. K. Schutz (Hrsg.): Ingenieurausbildung 2000 - Engineering Education 2000, Alsbach, S. 155-157.
- Gräfen, H. (1990): Ingenieurausbildung im Wandel der Zeit. In: H. Gräfen (Hrsg.): Die fachübergreifende Qualifikation des Ingenieurs. Düsseldorf. S. 9-24.
- HRK (1996): Attraktivität durch internationale Kompatibilität. Zur Zulassung ausländischer Studierender insbesondere zu Graduierten- und Promotionsstudien. Empfehlungen des 179. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz. Berlin 1996. Dokumente zur Hochschulreform 112/1996.
- Kehm, B. (1998): Verpaßte Internationalisierung? In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 48. Jahrgang, 1/98. S. 56-62.
- Lange, J. & Tauch, C. (1998): Bewegung in der Landschaft. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 48. Jahrgang, 1/98. S. 63-65.
- O'Neal, J.B. Jr. (1990): The Humanities in Engineering Education. In: A. Haug / A. Melezinek / V.K. Schutz (Hrsg.): Ingenieurausbildung 2000 - Engineering Education 2000, Alsbach, S. 17-18.
- OECD (Hrsg): Bildung auf einen Blick OECD-Indikatoren 1998. Paris 1998.
- Robertson, R. (1992): Globalization. Social Theory and Global Culture. London.
- Robertson-Wensauer C.Y. (1994): Zum Konzept der Angewandten Kulturwissenschaft an einer technischen Hochschule. In: Internationale Vereinigung Sprache und Wirtschaft (Hrsg.) Einheit in Vielfalt – Interkulturalität in Sprache und Wirtschaft. Strasbourg. S. 53-59.
- Robertson-Wensauer C.Y. (1996a): Angewandte Kulturwissenschaft. Kulturkompetenz als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation. In: M. Fischer, H. Rauhe, A. Wiesand (Hrsg.) Studieren für morgen (I) - Kulturmanagement in Europa. Bonn. S. 112-119.
- Robertson-Wensauer C.Y. (1996b): Gutachten zur Leseförderung im Rahmen der Bildungs- und Kulturpolitik des Landes Baden-Württemberg. Karlsruhe.
- Robertson-Wensauer, C. Y. (1998): Wozu Angewandte Kulturwissenschaft an einer technischen Hochschule? Orientierungswissen, Schlüsselqualifikationen und Querschnittskompetenzen als zentrale Kategorien moderner Bil-

dungspolitik. Arbeitspapier des Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft.

- Schnitzer, K. & Schröder, M. (1996): Die wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland - Ergebnisse der 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 1996. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- Staudt, E. / Kriegesmann, B. (1997): Universitäten als Dienstleister für Innovation. In: Josef Hollerith (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen - aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 73-86.
- Trotha, Klaus von (1997): Internationalisierung als Gegenstand der Aus- und Weiterbildung an deutschen Hochschulen. In: U. Krystek, E. Zur (Hrsg.): Internationalisierung. Eine Herausforderung für die Unternehmensführung. Berlin Heidelberg, S. 159-175.
- Trotha, Klaus von (1999): Internationalisierung des Studienangebotes stellt Weichen für gute wirtschaftliche Entwicklung. In: Europa Magazin. Ausgabe Baden-Württemberg 48. Jg. Nr. 458-9. S. 70 f.
- Wörner, M. (1999): Internationale Aspekte des Hochschulstudiums. In: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Baden-Württemberg in Wort und Zahl 1/99. S. 4-11.

Bestandsaufnahme und Forschungsstand zum Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland

Matthias Otten

1. Entwicklung der Forschung

1.1. Etappen in der Erforschung des Ausländerstudiums

Das Ausländerstudium¹ ist in der Bundesrepublik Deutschland seit rund 40 Jahren Gegenstand der Forschung. Über die Jahrzehnte hinweg wurde das Thema – je nach gesellschafts- und bildungspolitischem Klima – mit unterschiedlichen Akzentuierungen behandelt. Eine systematische Bearbeitung des breiten Spektrums an relevanten Forschungsfragen gab es dabei kaum, wie mehrere Autoren betonen (z.B. DANCKWORTT 1984; EHLING 1987).

Aus einer historischen Perspektive setzt sich BRAUN (1998) mit dem Ausländerstudium auseinander. Die Bedeutung der Universität als traditionellem Ort einer universellen Wissenschaft ist qua Funktion schon immer durch einen grenzüberschreitenden Wissensaustausch zwischen (europäischen) Kulturen und Völkern gekennzeichnet gewesen. Dabei übten auch die modernen deutschen Universitäten, die sich seit dem 19. Jahrhundert entwickeln konnten (Schleiermacher, W. v. Humboldt), über einen langen Zeitraum hinweg eine besondere Anziehungskraft auf Akademiker aus anderen Staaten aus. Dieser Trend scheint sich nun gegen Ende des 20. Jahrhunderts deutlich abzuwächen (vgl. Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen 1997). Die Diskussion dreht sich heute vor allem darum, wie sich das traditionelle bundesrepublikanische Hochschulsystem im Wettbewerb eines globalen Bildungsmarktes behaupten kann.

Für die sozialwissenschaftliche Betrachtung sind nach wie vor die beiden frühen Studien von DANCKWORTT (1959) und BREITENBACH & DANCKWORTT (1961) als grundlegend anzusehen. Hier

¹ Der Begriff „Ausländerstudium“ hat sich in der Forschungsliteratur für den (in der Regel zeitlich befristeten) Aufenthalt von Ausländerinnen und Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland zum Zwecke eines Studiums (Teilstudium und Vollstudium) etabliert. Wenngleich vor einigen Jahrzehnten noch deutlich mehr Männer als Frauen aus anderen Ländern ein Studium in Deutschland aufgenommen haben, bezieht sich der Begriff in der maskulinen Schreibweise auch auf Frauen. Mit *Auslandsstudium* ist im Gegensatz dazu im allgemeinen das Studium von Deutschen in einem anderen Land gemeint.

finden sich grundsätzliche theoretische Überlegungen, die noch heute von zentraler Bedeutung sind, wie beispielsweise die Überlegungen von DANCKWORTT zur kulturellen Anpassung. Seit Mitte der 60er Jahre wurden zahlreiche Einzeluntersuchungen mit unterschiedlicher inhaltlicher und stichprobenbezogener Reichweite durchgeführt, die allerdings kaum systematisch aufeinander bezogen waren (siehe hierzu die Auflistung empirischer Arbeiten im Literaturverzeichnis). Im Mittelpunkt vieler Untersuchungen standen Studierende aus Entwicklungsländern, die als Stipendiaten des DAAD oder anderer entwicklungspolitisch orientierter Förderprogramme nach Deutschland kamen (vgl. GRÜNEBERG 1978; KAHN 1988). Hier spiegelt sich die besondere Bedeutung des Ausländerstudiums als Element der Entwicklungspolitik wider. Die Situation der ausländischen Studierenden in Deutschland – insbesondere aus Entwicklungsländern – wurde besonders durch den WORLD UNIVERSITY SERVICE (WUS) mit seinem deutschen Sitz in Wiesbaden seit den 60er Jahren in der Zeitschrift „Auszeit“ thematisiert.

Eine wichtige Bestandsaufnahme des bis zur Mitte der 80er Jahre vorliegenden Forschungsstandes liefert EHLING (1987). Anhand eines differenzierten Bewertungsschemas werden hier ausgewählte empirische Untersuchungen zum Ausländerstudium seit den Anfängen der wissenschaftlichen Beobachtung im Hinblick auf die untersuchten Problemstellungen und deren theoretischer Untermauerung analysiert. Diese Studie stellt auch heute noch eine der umfassenderen dar und liefert eine relativ aktuelle Grundlage für die nachfolgenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Thema.

Gegen Ende der 80er und zu Beginn der 90er Jahre ist eine gewisse „eurozentrierte Einengung der Fragestellung“ festzustellen (SCHNITZER & SCHRÖDER 1996). Ihren Niederschlag findet diese Entwicklung vor allem in der Schaffung spezieller EU-Programme im Bildungsbereich (ERASMUS, COMETT und TEMPUS) und der Formulierung von Bildungszielen, die stark auf europapolitische Themen und die zukünftigen Herausforderungen des europäischen Binnenmarktes ausgerichtet sind (HAKVOORT 1998; KEHM 1998). Im Gegensatz zur intensiven Untersuchung der Frage, mit welchem Gewinn die Studierenden des eigenen Landes die Austauschprogramme der anderen Gemeinschaftsländer wahrnahmen, stand die Frage nach dem Nutzen deutscher Studienangebote für die ausländischen Gäste dabei kaum im Mittelpunkt. So stellt Kehm (1998, S. 56) diesbezüglich fest: „Es wurde nicht nur die ‚Bringschuld‘ für die neuen Programmstudenten vernachlässigt, sondern auch die Wirkungen dieses Austausches auf Studium und Curriculum der einheimischen Hochschulangebote übersehen.“

Anders als in den 70er und 80er Jahren, wird die aktuelle hochschulpolitische Diskussion heute weniger von den entwicklungspolitischen Zielsetzungen des Ausländerstudiums geprägt. Vielmehr geht es um die Frage, wie Hochschulstrukturen zukünftig zu gestalten sind, um in einem „globalen Bildungswettbewerb“ Wissenschaft und Bildung zu einem relevanten „Standortfaktor“ in Deutschland werden zu lassen (LANGE & TAUCH 1998). Durch den Hinweis, daß die neuen Herausforderungen nur durch die Behebung bisheriger Defizite, Hemmnisse und struktureller Fehlentwicklungen

gen gemeistert werden könnten, machte die Hochschulrektorenkonferenz deutlich, daß alte und neue Ziele in einem gemeinsamen Kontext verfolgt werden müssen (SCHNITZER & SCHMIDT 1996).²

1.2. Ungelöste Problemfelder des Ausländerstudiums

Die internationalisierte Standortdiskussion darf nicht darüber hinweg täuschen, daß trotz der zum Teil intensiven Forschungsanstrengungen im Bereich des Ausländerstudiums nach wie vor eine Reihe von bekannten Schwierigkeiten und Erkenntnislücken existieren, die nach angemessenen Lösungen für die Praxis verlangen. Hierzu gehören unter anderem:

- Das Bemühen um eine echte partnerschaftliche Gestaltung der Wissenschaftskooperation zwischen Nord und Süd (MERGNER 1998) und die Stellung der Themen „Dritte Welt“ und „Eine Welt“ (MIRES 1998),
- Die problematische rechtliche Stellung der ausländischen Studierenden in der Bundesrepublik und die Restriktionen des Ausländerrechts z.B. für die Erteilung einer Arbeitserlaubnis (WUS Auszeit 4, 1982; IRANBOMY 1998).
- Das Problem der Fremdenfeindlichkeit an deutschen Hochschulen (KÖNIG 1998; DUALA-M'BEDY 1998) und hier insbesondere die Benachteiligung ausländischer Akademikerinnen (BAABA FOLSON 1998).
- Die angemessene Behandlung von Fragen des Wissenschaftstransfers und der Reintegration in die jeweiligen Heimatkulturen der ausländischen Studierenden (MERGNER 1993).

MERGNER (1998) fordert, daß das Ziel einer internationalisierten Ausbildung an deutschen Hochschulen in der Qualifizierung „kritischer Wissenschaftler“ liegen müsse, die in der Lage sind, auf die angedeuteten globalen und regionalen Probleme langfristig Antworten zu finden. Dies gilt gleichermaßen für die ausländischen und die deutschen Studierenden und Wissenschaftler. Zwei Aspekte verdeutlichen exemplarisch die Notwendigkeit einer kritischen interkulturellen Wissenschaftskooperation: Ausländische Studierende aus Entwicklungsländern finden sich häufig in einer prekären Rolle der „Dritte-Welt-Eliten“ (MIRES 1998) wieder. In Deutschland, Europa oder Nordamerika gut ausgebildet, sollen sie später die Geschicke in ihren Heimatländern lenken; nicht zuletzt um die ökonomischen Interessen ihrer Studienländer vor Ort umzusetzen. Ein Studium in Deutschland sollte also die Reflexion der eigenen Rolle als zukünftigen Kulturvermittler zwischen unterschiedlichen politischen und ökonomischen Bezugssystemen mit einbeziehen. Ein weiteres Problem der interkulturellen Wissenschaftskooperation besteht darin, daß viele deutsche Studierende die ausländischen Studierenden an „ihren“ Hochschulen kaum zur Kenntnis nehmen (BARGEL 1998). Die ausländischen Studierenden erhalten oft das Gefühl, „nicht als gleichberechtigt anerkannt zu sein und nicht den gleichen Status als Mitglieder einer Gruppe zu haben“ (HAKVOORT 1998). Der Kontakt zu Ausländern im Studium ist für die meisten deutschen Studierenden in erster

² Vgl. hierzu ausführlicher den Beitrag von Robertson-Wensauer in diesem Band.

Linie die Folge des individuellen persönlichen Interesses und selten immanenter Bestandteil des Studiums. Wer nicht will, muß nicht mit Ausländern studieren! (vgl. hierzu auch DUALY M´BEDY 1998). Es gibt ein Entscheidungsungleichgewicht zwischen deutschen und ausländischen Studierenden, was die Freiwilligkeit bzw. Zwangsläufigkeit des fremdkulturellen Kontakts angeht. Dieses Ungleichgewicht kann vermutlich nie völlig aufgelöst werden, aber es kann durch die gezielte Förderung eines kontinuierlichen interkulturellen Dialogs zwischen einheimischen und ausländischen Studierenden angeglichen werden.

Ein grundsätzliches Problem ist die besondere rechtliche Situation, in der sich ausländische Studiengäste in der Bundesrepublik befinden. In der einschlägigen Fachliteratur und in Gesprächen mit Betroffenen und Experten³ wird immer wieder darauf hingewiesen, daß die rechtlichen Rahmenbedingungen in krassem Widerspruch zu den formalen Studienanforderungen stehen und kaum Raum für eine selbständige kontinuierliche Existenzsicherung lassen. Auch hier können die Probleme nur angedeutet werden: Einerseits wird von den Studierenden eine gesicherte Finanzierung ihres Studienaufenthalts in der Bundesrepublik gefordert, andererseits wird ihnen aber keine angemessene Arbeitserlaubnis zur Eigenfinanzierung gewährt. Die wenigen Freiräume zu unselbständiger Erwerbstätigkeit kollidieren zudem oft mit Prüfungsterminen in den Ferien. Die Studierenden werden so faktisch in nicht-legale Beschäftigungssituationen gezwungen, die die „arbeitsrechtliche Kriminalisierung“, den Entzug der Aufenthaltsgenehmigung und letztlich den Abbruch des Studiums in der Bundesrepublik nach sich ziehen. Weitere aufenthaltsrechtliche Probleme können sich aus den Studienanforderungen ergeben, wenn bestimmte Prüfungsleistungen nicht in der vorgesehenen Zeit erbracht werden können (IRANBOMY 1998). Dieser Teufelskreis ist kaum zu durchbrechen, wenn eine finanzielle Absicherung nicht durch Eltern, Verwandte oder Stipendien gewährleistet ist.

Eines der Kernprobleme des Ausländerstudiums stellt latente und offene Fremdenfeindlichkeit an den Hochschulen dar. Spätestens mit der Zunahme gewalttätiger Übergriffe auf Ausländer in vielen deutschen Städten in den neunziger Jahren hat das Thema eine neue brisante Dimension erfahren und zeigt die gesamtgesellschaftliche Dimension auf: „Die Hochschule ist kein geometrischer Ort, der sich neben oder über der Gesellschaft ansiedelt. Ganz im Gegenteil! Was sich auf dem Campus, in der Mensa, in den Hörsälen abspielt, widerspiegelt deutlich, was in der gesamten Gesellschaft vor sich geht.“ (SABAH 1993, S. 29).

Bei DUALA-M´BEDY (1998), in verschiedenen Publikationen des WUS sowie in einer Veröffentlichung des DAAD mit kurzen Erfahrungsberichten ausländischer DAAD Stipendiaten⁴ finden sich zahlreiche Beispiele, wie ausländische Studierende ihre Situation an deutschen Hochschulen wahr-

³ Z.B. im Rahmen einer offenen Diskussionsveranstaltung des IAK zum Thema „Die Situation der ausländischen Studierenden in Deutschland und Karlsruhe“ am 13.7.1998 in Karlsruhe.

⁴ DAAD (Hrsg.) (1998): Mein Deutschlandbild. Ausländische Preisträger und Preisträgerinnen des DAAD erzählen von ihren Erfahrungen in Deutschland. Bonn.

nehmen. Die Studierenden werden in der Gesellschaft offenbar in erster Linie pauschal als Ausländer oder als Asylbewerber wahrgenommen und selten als angehende Akademiker (DUALA M'BEDY 1998)⁵. Aber auch der häufig fehlende direkte soziale Kontakt zu deutschen Studierenden innerhalb des Hochschulalltags kann als Indikator für fremdenfeindliche oder zumindest fremdenängstliche Grundhaltungen interpretiert werden (vgl. BARGEL 1998). So weist beispielsweise KÖNIG darauf hin: "Ausländische Studierende werden als Mitglieder in zielorientierten Arbeitsgruppen zur Klausurvorbereitung gemieden. Ihre Verständnisschwierigkeiten sind dann nur ein 'Klotz am Bein'. (...) Das verstärkt sich natürlich wenn die Leistungsfähigen ihresgleichen suchen". (KÖNIG 1998, S. 251). Auch wenn die beschriebenen Probleme keinesfalls pauschal auf bewußte oder latent vorhandene Fremdenfeindlichkeit zurückgeführt werden sollten, scheint doch zumindest eine gewisse Gleichgültigkeit und Desinteresse für die Situation der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen verbreitet zu sein (vgl. ROBERTSON-WENSAUER 1993). An dieser Stelle werden die fließenden Grenzlinien zwischen unausgeglichener Partnerschaftlichkeit in der interkulturellen Zusammenarbeit und mehr oder minder latenter fremdenfeindlicher Diskriminierung deutlich. Das Zitat impliziert die Annahme, daß ausländische Studierende aufgrund ihrer (vermuteten) Sprachschwierigkeiten, ihres kulturellen Hintergrunds oder aufgrund anderer Ursachen nicht in gleicher Weise fachliche Leistungen erbringen könnten, wie ihre deutschen Mitstudierenden. Zum einen erscheint diese Einschätzung fraglich, weil es keine gesicherten empirischen Erkenntnisse über die Vergleichbarkeit des Studienerfolgs deutscher und ausländischer Studierender gibt. Noch kritischer ist jedoch das zugrundeliegende Verständnis von Leistung und Leistungsfähigkeit zu hinterfragen: Ist ein „anderes“ Verständnis wissenschaftlicher Sachverhalte (einmal abgesehen von offensichtlichen Sprachproblemen) eine Leistungsschwäche oder nicht auch Ausdruck einer anderen, kulturell bedingt divergierenden Problemwahrnehmung und insofern eine selbstverständliche Notwendigkeit im Bemühen um einen kritischen interkulturellen Wissenschaftsdiskurs? Daß die interkulturelle Zusammenarbeit häufig besondere Verständigungsschwierigkeiten mit sich bringt, ist hinlänglich bekannt und sollte nicht verschwiegen werden. Dennoch macht es einen fundamentalen Unterschied, ob kulturelle Unterschiede im alltäglichen interkulturellen Handeln als lästiges Leistungshindernis oder als prinzipiell fruchtbare Perspektiv- und Meinungsvielfalt im gegenseitigen Bemühen um ein komplexes gemeinsames Problem, als „interkulturelles Synergiepotential“ (ZEUTSCHEL et al. 1997), erkannt und akzeptiert werden (vgl. ADLER 1991; OTTEN 1997).

Abschließend soll an dieser Stelle auf das Problemfeld der Reintegration der ausländischen Studierenden in ihre Heimatkulturen eingegangen werden. MERGNER (1993) befaßt sich kritisch mit dem Reintegrationsbegriff, der vielen Studienprogrammen zugrunde liegt, die in westlichen Industriestaaten speziell für Studierende aus „Entwicklungsländern“ angeboten werden:

⁵ Dieser Eindruck wurde auch durch die ausländischen Studierenden bestätigt, die an der Diskussionsveranstaltung des IAK im Juli 1998 teilgenommen haben.

(...) „die in der Fremde ausgebildeten Experten sollen vor allem auch dort funktionieren, wo sie „zu Hause“ sind. Darin liegt der Sinn der Bemühungen um „Reintegration“. (...) Als besondere Lösung werden dazu heute von der Bundesregierung besonders angepaßte Aufbaustudiengänge für die Weiterbildung von „Dritt-Welt-Studenten“ gefördert. Viele deutsche Universitäten bemühen sich um einen solchen Studiengang. Das gemeinsame Kennzeichen ist, daß der Inhalt des Studienganges einem Problembereich aus dem Kontext der südlichen Länder mit Hilfe eines „angepaßten“ Metropolenwissens behandelt.“ (MERGNER 1993, S. 450).

Diese Position deutet die kulturell bedingten Schwierigkeiten an, die sich mit der Ausbildung von Ausländerinnen und Ausländern in Deutschland ergeben. Neben den Schwierigkeiten, die sich im Hinblick auf eine kulturadäquate Wissensvermittlung und die Berücksichtigung kulturbedingter Lehr- und Lernunterschiede ergeben, tritt das Problem des Wissenstransfers. Wie läßt sich das in Deutschland Erlernte auf die Problemkontexte der Heimat übertragen? Diese Frage gehört sicherlich zu den schwierigsten Problemfeldern, sowohl was die praktische Umsetzung in eine problemlösungsorientierte Handlungspraxis im Sinne einer angewandten Wissenschaft angeht, als auch was die wissenschaftliche Betrachtung dieses komplexen interkulturellen Sachverhalts anbelangt.

2. Theoretische Grundlage zu den zentralen Begriffen „Ausländerstudium“ und „Anpassung“

Der Begriff des Ausländerstudiums hat sich heute als fester Terminus in der Austauschforschung etabliert. Grundlegend ist dabei zunächst eine nähere Bestimmung der „Auslandsausbildung“ allgemein. Bei EHLING (1987)⁶ findet sich folgende Definition:

„(...) ein wechselseitiger Lern- und Anpassungsprozeß, der erfolgt, wenn sich Individuen zu Ausbildungszwecken in einer für sie kulturell fremden Gesellschaft aufhalten und normalerweise nach einer begrenzten Zeitdauer in ihre Heimat zurückkehren. Auf der gesellschaftlichen Ebene ist darunter ein Prozeß der kulturellen Diffusion und Veränderung zu verstehen, der einen zeitweiligen Austausch von Personen zum Zweck der Ausbildung und Erfahrung einschließt.“ (SMITH 1956, zit. in EHLING, 1987, S. 6).

Dieser Definition folgend werden unter dem Begriff „Ausländerstudium“ alle Ausländerinnen und Ausländer gefaßt, die sich zum Zwecke eines Studiums an einer deutschen Hochschule / Fachhochschule in der Bundesrepublik aufhalten. Dabei wird in der Literatur und in amtlichen statistischen Veröffentlichungen der Bundesregierung unterschieden in „echte“ und „unechte“ ausländische Studierende bzw. in Bildungsausländer und Bildungsinländer (IRANBOMY 1998). Als Bildungsinländer werden jene Studierenden bezeichnet, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in der Bundesrepublik erworben haben (z.B. zweite Generation der hier lebenden Migranten). Demgegenüber sind Bildungsausländer bzw. „echte“ ausländische Studierende all jene, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben. Wenn also von Ausländerstudium die Rede ist, ist darauf

⁶ EHLING folgt hier einer von BREITENBACH (1974) ins Deutsche übersetzten Definition von SMITH (1956).

zu achten, ob diese wichtige Differenzierung für die Beurteilung und Vergleichbarkeit statistischer Daten getroffen wurde.

Mit einer sozialpsychologisch orientierten Sichtweise gehen JABEEN KAHN (1988) und YI-SHAN (1995) in ihren Arbeiten von dem Standpunkt aus, daß die Aufnahme eines Auslandsstudiums aus der Perspektive der Studierenden generell ein „kritisches Lebensereignis“ darstellt. Dabei werden kritische Lebensereignisse als im Leben einer Person auftretende Ereignisse verstanden, „die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen.“ (FILIPP 1981, zit. in JABEEN KAHN 1988; YI-SHAN, 1995). Derartige Ereignisse verursachen einerseits Probleme, stellen für die Betroffenen mithin negative Belastungen, psychologische und psychosomatische Störungen und außergewöhnliche Streßsituationen dar (JABEEN KHAN 1988). Sie beinhalten aber durchaus auch positive Ereignisse, die nicht vergessen werden sollten. Insofern erscheint es sinnvoll, sich YI-SHAN (1995) anzuschließen, die das Problemfeld allgemeiner mit der Fragestellung angeht, *welche* Lebensereignisse es sind, die die Studierenden (sowohl positiv als auch negativ) beeinflussen. Diese breitere Perspektive hat meines Erachtens den großen Vorteil, daß nicht allein auf die psychosozialen Probleme fokussiert wird, sondern auch positive Erfahrungen als solche erkannt und bewertet werden können und damit wichtige Anschlußmöglichkeiten für die interkulturelle Begegnungspraxis liefern können.

Für eine bildungspolitisch akzentuierte Auseinandersetzung und einen kritisch-konstruktiven Umgang mit dem Begriff des Ausländerstudiums gibt die entwicklungspolitisch-emanzipatorische Perspektive von GORZINI (1993) eine Anregung: Verstanden als interkulturelle Kommunikation definiert er das Ausländerstudium hier als

„(...) einen interaktionistischen Prozeß, der die Herausbildung von Wertmaßstäben und deren Umsetzung fördert, sowie Ziele proklamiert, die nicht ethnozentristisch beschränkt sind. Die Ziele und Inhalte einer interkulturellen Arbeit in Bezug auf ein internationalisiertes Studium (Ausländerstudium) sollten auf einer gleichberechtigten Basis und gegenseitigem Verständnis konzipiert werden. Eine Forderung also, die emanzipatorische Aspekte des Ausländerstudiums akzentuiert. (...) Das Ausländerstudium mit seinen mehrdimensionalen Verflechtungen und Anforderungen ist einem ständigen Interessenkonflikt ausgesetzt, der angefangen von einer eurozentristischen Ausrichtung des Studiums, von den Bedingungen einer wirtschaftlichen Profitmaximierung bis hin zum „brain drain“ und „Neue Weltordnung“ reicht.“ (GORZINI, 1993, S. 435).

Beide wissenschaftlichen Betrachtungsweisen zeigen gleichermaßen, daß die Frage nach der kulturellen Anpassung der ausländischen Studierenden an das fremdkulturelle Studenumfeld einen der zentralen Forschungsaspekte darstellt. In der Soziologie ist Anpassung eine allgemeine Bezeichnung für den Prozeß bzw. das Ergebnis des Prozesses, durch den zwischen den Fähigkeiten, Bedürfnissen, Erwartungen und Zielen des Individuums einerseits und den von der sozialen Umwelt an das Individuum gerichteten Anforderungen ebenso wie den ihm von der Umwelt gebotenen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung andererseits ein „Gleichgewicht“ hergestellt wird (vgl. FUCHS & KLIMA 1978). In ähnlichem Sinne wird in Zusammenhang mit der Untersuchung der sozi-

alen Situation ausländischer Studierender in fast allen deutschsprachigen Studien auf die grundlegenden theoretischen Überlegungen von DANCKWORTT verwiesen: „(...) Anpassung ist in diesem Sinne keine Wertforderung und kein Zielbild. Im Mittelpunkt des Interesses steht vielmehr das psychosoziale Vermögen des ausländischen Gastes, mit der fremdartigen Situation fertig zu werden und den Faktoren, die bei diesem Prozeß eine Rolle spielen.“ (DANKWORTT 1959, S. 5). Den Prozeß der Anpassung faßt DANCKWORTT in sieben Thesen zusammen:

1. Anpassung findet nur in begrenzten Bereichen statt, d.h. die Anpassung an die neue Kultur und Gesellschaft ist nur partiell.
2. Im Anpassungsprozeß findet eine kognitive Umstrukturierung statt, die sich in der Orientierung des Kulturfremden an die Lebens- und Verhaltensweisen des Gastlandes ausdrückt.
3. Dieser Umstrukturierungsprozeß kann intensiv oder aber auch sehr oberflächlich verlaufen. Je nach Persönlichkeitstyp differiert der kognitive Anpassungsprozeß.
4. Der Anteil bewußter Anpassung ist auf das formale Lernen bzw. die Ausbildung begrenzt. Der überwiegende Teil der Anpassungsleistung wird nicht bewußt wahrgenommen und findet in alltäglichen Situationen statt.
5. Die differenzierte Gesellschaftsstruktur führt zur Anpassung an unterschiedliche (Sub-) Kulturen und gesellschaftliche Gruppen. Je komplexer das Beziehungsgefüge um so vielfältiger die Anpassungsleistung.
6. Es lassen sich Perioden besonderer Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit identifizieren, die vor allem auf individuelle und gesellschaftliche Kriterien zurückzuführen sind.
7. Die Möglichkeiten zur Anpassung hängen von der Offenheit oder Geschlossenheit der Gastkultur bzw. des jeweiligen Beziehungssystems ab.

Auf der Grundlage der allgemeinen Bedingungen und Voraussetzungen von Anpassung beschreibt DANCKWORTT den Ablauf des Anpassungsprozesses in Anlehnung an eine frühere Untersuchung von LYSGAARD (1955) und ein theoretisches Phasenmodell von DU BOIS (1956) anhand der sogenannten U-Kurven-Hypothese⁷.

„Die U-Kurven-Hypothese der kulturellen Anpassung besagt allgemein, daß der Grad der kulturellen Anpasstheit (definiert durch den Grad der allgemeinen Zufriedenheit) zu Beginn des Auslandsaufenthalts zunächst hoch ist („Beobachter-Phase“), im Verlauf des Auslandsaufenthalts dann jedoch steil abfällt („Auseinandersetzungphase“), nach einer gewissen Krisenzeit wieder ansteigt („Verfestigungsphase“) und kurz vor der Heimreise des Ausländers („Aufbruchphase“) wieder das gleiche Niveau wie zu Beginn des Auslandsaufenthaltes erreicht.“ (BREITENBACH 1974, S. 246).

⁷ Vgl. hierzu auch die Darstellungen zum Kulturschock-Konzept im dem Beitrag von HABERSTROH in diesem Band.

Die U-Kurven-Hypothese ist in der Vergangenheit kritisch diskutiert worden (z.B. BREITENBACH 1974) und die empirischen Daten dazu sind keinesfalls konsistent (EHLING 1987). Dennoch wird das von DANCKWORTT eingeführte Modell bis heute in Deutschland als wesentliches theoretisches Konzept in empirischen Untersuchungen zugrunde gelegt und verdient insofern besondere Beachtung. Das Modell bietet vor allem im Hinblick auf die theoriegeleitete Entwicklung und Durchführung praktischer Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen interkulturellen Trainings wichtige Anhaltspunkte. Die erfolgreiche psychosoziale Anpassung an eine fremdkulturelle Umgebung kann als Aneignung und Erweiterung der individuellen interkulturellen Handlungskompetenz verstanden werden, die wiederum das Resultat von interkulturellem Lernen ist. Insofern ist das Phänomen der kulturellen Anpassung nicht allein als wissenschaftliches Problem zu behandeln, sondern auch im Zusammenhang mit der Frage, wie der Prozeß des interkulturellen Lernens theoretisch beschrieben und praktisch umgesetzt werden kann. Hierzu haben mehrere Autoren Modelle vorgelegt, die den Gedanken der kulturellen Anpassung aufgreifen und mit phasenorientierten Lernmodellen als Grundlage konkreten interkulturellen Trainings verknüpfen (z.B. HOOPES 1979; CLACKWORTHY 1996).

3. Eine thematische Bestandsaufnahme zum „Ausländerstudium“

Das Ausländerstudium als Gegenstand der Austauschforschung umfaßt ein sehr breites thematisches Spektrum, was inhaltlich und methodisch nur schwer zu strukturieren ist. Die jeweils untersuchten Problembereiche sind, sowohl was die methodologische Herangehensweise der Forscher betrifft als auch was die thematische Schwerpunktsetzung der Fragestellungen anbelangt, kaum zu vergleichen. Die Titel der Literaturliste geben einen Überblick über die relativ große Zahl empirischer Untersuchungen zum Ausländerstudium, die im Zeitraum der letzten 40 Jahre in der Bundesrepublik durchgeführt wurden. Die Titel vermitteln einen groben Eindruck von den unterschiedlichen thematischen Schwerpunktsetzungen der Austauschforschung in Bereich des Studierendenaustausches. Eine detaillierte Analyse der zahlreichen Einzeluntersuchungen erscheint kaum noch möglich. Um dennoch eine systematische Übersicht über die forschungsrelevanten Themenfelder und die methodischen Besonderheiten zur Austauschforschung im Bereich des Ausländerstudiums zu erhalten, wurden im folgenden zwei Untersuchungen von GRÜNEBERG (1978) und EHLING (1987) als Basis für eine Analyse des Forschungsstandes ausgewählt. Diese Arbeiten stellen jede für sich genommen umfassende Bestandsaufnahmen der zu den betreffenden Zeitpunkten vorliegenden Forschung dar. Die weitere Sichtung der Forschungsliteratur läßt die Annahme zu, daß beide Studien zwar nicht unbedingt das gesamte Spektrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in verschiedenen Disziplinen abdecken können, aber zumindest eine hinreichend genaue Einschätzung der wissenschaftlich relevanten Problemfelder des Themas zulassen. Die Darstellung der Bestandsaufnahme orientiert sich am Aufbau der Studien. Im ersten Abschnitt wird die methodische Anlage der Untersuchungen erläutert, im zweiten Abschnitt erfolgt die inhaltliche Zusammenfas-

sung der Forschungsergebnisse aus der Literatur und den eigenen Untersuchungen der Autoren nach zentralen Themenpunkten:

Abbildung 1: Anlage und Ergebnisse in Untersuchungen zum Ausländerstudium

Anlage der Untersuchungen	Ergebnisse der Untersuchungen
<ul style="list-style-type: none"> • Fragestellung • Forschungsgegenstand • methodisches Vorgehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Motive zum Auslandsstudium • Vorinformation und Vorbereitung • Studiensituation • Anpassung und soziale Kontakte • Rückkehr nach dem Studium

3.1. Anlage der Untersuchungen

Fragestellung der Untersuchungen

Die Fragestellung bei GRÜNEBERG ergibt sich in erster Linie aus einem praktischen Informations- und Handlungsbedarf, nämlich der Ergänzung statistischer Daten des Deutschen Studentenwerks. Es handelte sich um eine Explorationsstudie als Auftragsforschung für das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. EHLING verfolgt demgegenüber stärker und explizit zwei Ziele: eine theoriegeleitete Bestandsaufnahme der Forschung und eine wissenschaftliche Beschreibung der sozialen Situation ausländischer Studierender in Deutschland. Bei EHLING findet sich der Hinweis, daß sein ursprünglicher Plan, die eigene Untersuchung an den Vorarbeiten von GRÜNEBERG anzuknüpfen, offenbar aus organisatorischen und methodischen Gründen scheiterte. Daher sind beide Arbeiten nicht systematisch aufeinander bezogen, was die Vergleichbarkeit und den wissenschaftlichen Nutzen deutlich erhöht hätte. Beide Arbeiten knüpfen an vorangegangene Forschungsarbeiten an. EHLING liefert darüber hinaus eine ausführliche theoretische Fundierung, die bei GRÜNEBERG weitgehend fehlt.

Forschungsgegenstand

Den Forschungsgegenstand „Ausländische Studierende“ grenzen beide Autoren auf Entwicklungsländer ein. Dies liegt zum einen an der herausragenden zahlenmäßigen Bedeutung dieser Herkunftsländer, zum anderen vermutlich auch an den Bedürfnissen und Vorstellungen der beteiligten bildungspolitischen Institutionen (BMBW, DAAD, AAA). Der Anstieg der Ausländer aus EU-Staaten im Rahmen der Schaffung der EU-Förderprogramme fand erst nach den Studien Ende der 80er Jahre statt und war daher in den beiden Studien noch nicht relevant. Thematisch sind beide Arbeiten ähnlich gegliedert. Sie versuchen entlang der zeitlichen Logik der Auslandsausbildung die zentralen Themenbereiche abzudecken.

Methodisches Vorgehen

GRÜNEBERG gliedert seinen empirischen Teil in Experteninterviews mit Mitarbeitern der Akademischen Auslandsämter und Gruppendiskussionen mit ausländischen Studierenden. EHLING konzentriert sich hingegen nur auf die Befragung der ausländischen Studierenden, wobei ausführliche Voruntersuchungen und Pretest durchgeführt wurden. In beiden Studien ist das Forschungsvorgehen beschrieben. Die Reflexion des methodischen Vorgehens und die Beachtung der besonderen Probleme der interkulturellen Forschung scheinen bei EHLING ausgeprägter zu sein. In seinem Anhang finden sich auch die Erhebungsinstrumente (Fragebögen), die bei GRÜNEBERG fehlen.

3.2. Ergebnisse der Untersuchungen

Allgemeiner Aufbau der Ergebnisdarstellung in den Untersuchungen

GRÜNEBERG stellt seiner eigenen Ergebnisdarstellung jeweils eine knappe Bündelung der themenbezogenen Ergebnisse der Forschungsliteratur voran. In der Ergebnisdarstellung werden teilweise auch Empfehlungen erwähnt. EHLING faßt zunächst den bisherigen Forschungsstand in einem gesonderten Kapitel themenbezogen zusammen und schließt dann seinen eigenen empirischen Teil an. Am Ende werden kurz Folgerungen für die Forschung und Praxis erläutert.

Motive zum Auslandsstudium

EHLING untersucht zunächst die sozio-kulturelle Lage der Studierenden in ihren Heimatländern. Vor diesem Hintergrund werden die allgemeinen Motive für das Auslandsstudium untersucht. Auch GRÜNEBERG untersucht zunächst die allgemeinen Motive und im Anschluß daran zugespitzt die Motive für die Wahl Deutschlands als Zielland. Sinnvoll erscheint dabei die Unterscheidung zwischen Umgebungsmerkmalen des Heimatlandes und personalen Merkmalen.

In weitgehender Übereinstimmung mit anderen Untersuchungen werden häufig als allgemeine Motive für das Studium im Ausland folgende Gründe genannt:

- Begrenzte Kapazitäten und Bedingungen im eigenen Land.
- Bessere wirtschaftliche Bedingungen im Gastland.
- Fachliche und berufsbezogene Motive.
- Ferner teilweise problematische politische Bedingungen im eigenen Land. (Aufgrund der häufig widrigen Bedingungen im eigenen Land spricht GRÜNEBERG gar von einem „verdeckten Zwang“ zum Auslandsstudium).

Bezogen auf die Wahl des Studienlandes Deutschland spielen meistens fachliche, ökonomische, politische und persönliche Gründe eine Rolle, wobei denkbar ist, daß Motivnennungen häufig durch

die Erhebungsfrage bedingte Artefakte sind. Es lassen sich folgende Anreizmerkmale für ein Auslandsstudium in der Bundesrepublik identifizieren:

- Prestige und Ansehen eines Studiums in Deutschland.
- Finanzielle Gründe, d.h. keine Studiengebühren.
- Bessere Studiensituation und politische Bedingungen als im Heimatland.

Vielfach ist die Entscheidung für Deutschland als Zielland nur „zweite Wahl“ hinter den Präferenzen für ein Studium im Heimatland oder in den USA bzw. Großbritannien oder Frankreich.

Vorinformationen und Vorbereitung

Übereinstimmend wird festgestellt, daß die Vorinformationen, die ausländische Studiengäste über das Gastland Deutschland haben, unzureichend sind. In der Heimat sind geeignete Institutionen zur Information oft nicht bekannt, und mehrfach wurde Kritik am Informationsstil der deutschen Auslandsvertretungen geübt. In der Praxis gibt es nur selten intensive Vorbereitung auf die Auslandsausbildung. Auffällig sind nach den beiden Studien von GRÜNEBERG und EHLING vor allem mangelndes Wissen über studienbezogene und alltagsorganisatorische Bedingungen und die Unterschätzung diesbezüglicher Probleme. EHLING nennt sechs Gründe, die u.a. für das Informationsdefizit der ausländischen Studierenden verantwortlich sind:

- übertrieben positive (ökonomische) Selbstdarstellung der BRD im Ausland,
- subjektive Berichte über Deutschland von Verwandten und Bekannten,
- unzureichende Informationsarbeit deutscher Behörden im Ausland,
- selektive Informationsaneignung der Studierenden,
- euphorische Erwartungen der ausländischen Studierenden und
- rasche Veränderungen im Ausländerrecht.

Die allgemeine und sprachliche Vorbereitung wurde ebenfalls in vielen Untersuchungen als unzureichend eingeschätzt. Die Notwendigkeit deutscher Sprachkenntnisse für das erfolgreiche Studium in der Bundesrepublik wird allgemein unterschätzt. Allerdings wurde die Qualität der Sprachkurse an den Hochschulen und den Goethe-Instituten von den durch GRÜNEBERG befragten Studierenden positiv beurteilt. Es mangelt jedoch oft an fachspezifischem Sprachunterricht. Hinreichende deutsche Sprachkenntnisse werden von EHLING für die Fachsprache und die Alltagssprache als gleichrangig wichtig eingeschätzt. Mangelnde Sprachkenntnisse behindern den erfolgreichen Studienverlauf und fördern die soziale Isolation. GRÜNEBERG regt abschließend als Empfehlung zur besseren Sprachausbildung an, Sprachkurse schon in der Heimat anzubieten, intensive Kontakte zu Deutschen zu schaffen, studienbegleitende Sprachkurse an deutschen Hochschulen auszubauen und zusätzlich fachspezifische Sprachkurse anzubieten.

Studiensituation

Die überwiegende Zahl der von GRÜNEBERG befragten Studierenden ist zufrieden mit der Studiensituation in Deutschland, wenngleich vielfältige Schwierigkeiten genannt werden, vor allem die Studienfinanzierung. Als hauptsächliche Probleme werden Sprachschwierigkeiten, mangelnde Anpassung des Lehrangebots, allgemeine eigene Anpassungsschwierigkeiten und der Mangel an Beratungsmöglichkeiten erwähnt. Besondere Orientierungsprobleme treten meistens zu Beginn des Studiums auf und schlagen sich dann auf die gesamte Auslandszeit nieder. Bei Studiengängen mit starker Strukturierung gibt es offenbar weniger Orientierungsprobleme als bei jenen mit hohem Grad an akademischer Freiheit. Dieser Eindruck findet bei GRÜNEBERG und EHLING Bestätigung. Angebote zur Studienberatung speziell für ausländische Studierende werden als wesentlicher Faktor für den erfolgreichen Studienverlauf angesehen. Augenscheinlich werden die bestehenden Beratungsangebote aber nicht voll ausgeschöpft, was einerseits an der persönlichen Einstellung der Studierenden, zum anderen aber auch an der kulturell nicht angemessenen Form der Angebote liegt. So informieren sich ausländische Studierende oft eher bei Landsleuten, statt die bestehenden Beratungsangebote in Anspruch zu nehmen. EHLING verweist als Empfehlung auf ein Phasenmodell zur Beratung, das vom WUS (1978) entwickelt wurde. Studienunterstützende Maßnahmen zeigen anscheinend den größten Erfolg, wenn der zahlenmäßige Anteil der beteiligten Deutschen nicht zu hoch ist, so eine kulturelle Dominanz vermieden werden kann, und wenn es ein ernsthaftes persönliches Interesse seitens der Deutschen an den Belangen der ausländischen Kommilitonen gibt.

Bezüglich der Studiendauer ausländischer Studierender gibt es kaum gesicherte Daten. Sowohl GRÜNEBERG als auch EHLING finden weder in ihren Bestandsaufnahmen noch in ihren eigenen Untersuchungen klare Belege, daß Ausländer länger studieren als Deutsche. In einigen Statistiken werden z.B. die studienvorbereitenden Phasen wie das Studienkolleg mit eingerechnet, was für die Deutschen in dieser Form nicht existiert. In der Studie von GRÜNEBERG halten die befragten Studierenden eine Orientierungs- und Eingewöhnungsphase vor dem eigentlichen Fachstudium für notwendig, um innerhalb der vorgesehenen Zeit das Studium beenden zu können. Auch für die Beurteilung des Studienerfolgs lassen sich keine eindeutigen Aussagen treffen. Ergebnisse einer frühen Untersuchung von OEHLER & PABEL (1967), nach der zwischen 50-90 % der ausländischen Studierenden ihr Studium abbrechen, beruhen auf diversen methodischen Fehlern und wurden ferner durch eine Arbeit von GROSS & ZWICK (1982) deutlich relativiert (EHLING 1987). Hier liegt die Abbrecherquote zwischen 20-24 %. EHLING plädiert dafür, Studienerfolg besser als relativen Begriff unter Einbeziehung der späteren Berufsbiographien zu untersuchen, nicht nur nach Erreichen eines formalen Abschlusses. Zu den Ursachen sind nur vage Interpretationen zulässig. Eine Korrelation mit der Nationalität konnte nicht bestätigt werden, hingegen scheint der Zusammenhang von Studienabbruch und Studienfach relativ gut abgesichert zu sein; in weniger stark reglementierten Fächern ist die Abbruchhäufigkeit höher.

Anpassung und Sozialkontakt

Das Problem der Anpassung an die deutsche Kultur wird nur bei EHLING explizit behandelt. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse ermittelt er folgende Bereiche, die durch besondere Anpassungsschwierigkeiten gekennzeichnet sind:

- Faktor 1: soziale Benachteiligung und Diskriminierung
- Faktor 2: Alltagssituationen
- Faktor 3: administrative Schwierigkeiten
- Faktor 4: sozial-kognitive Fähigkeiten
- Faktor 5: psychische Probleme

Ein wesentlicher Aspekt, der in fast allen Untersuchungen behandelt wird, ist der soziale Kontakt der ausländischen Studierenden. GRÜNEBERG unterscheidet hier zwischen Kontakten im Hochschulbereich, Kontakten zu Landsleuten und Kontakten im allgemeinen Alltag. Die Grenzen sind dabei nicht eindeutig zu ziehen. EHLING differenziert diese Sozialbereiche nicht, was den Vergleich der Ergebnisse beider Studien erschwert. Ein weiteres allgemeines Problem liegt darin, daß viele der bisherigen Untersuchungen Kontakte nur quantitativ analysiert haben nicht jedoch qualitativ, d. h. nach ihrer subjektiv empfundenen Qualität / Intensität.

GRÜNEBERG fand heraus, daß die anfängliche Kontaktbereitschaft der ausländischen Studierenden durch Frustration über das mangelnde Interesse und die teilweise offene Ablehnung der deutschen Kommilitonen schnell geschwächt wird. Dreiviertel der Befragten schätzt die Situation negativ ein; mangelndes Interesse sowie Leistungs- und Konkurrenzdruck verhindern positive Kontakte. Für den Alltagsbereich ist auffällig, daß besonders in Untersuchungen zu Beginn der 80er Jahre der Kontakt zu Deutschen als schlecht eingeschätzt wird. Hier unterschieden sich Studierende aus Entwicklungsländern und Industrieländern deutlich in ihrem Urteil. Für die Studierenden aus Entwicklungsländern ist der Kontakt besonders schlecht und geht offenbar häufig mit Diskriminierung einher. Aufgrund der negativen sozialen Kontakterfahrungen suchen viele Studierende die Nähe zu Landsleuten. Dies führt dann aber wiederum schnell zur kulturellen Isolation. Naheliegend und oft bestätigt ist die Feststellung, daß Studierendenwohnheime eine der wichtigsten Einrichtungen für interkulturelle soziale Kontakte sind. Ein letzter Aspekt soll die Ergebnisse aus dem Bereich der Sozialkontakte ergänzen: Viele ausländische Studierende fühlen sich in Deutschland diskriminiert, meistens aufgrund äußerlicher Merkmale. Die Studierenden werden in der Regel nur als Ausländer, nicht aber als angehende Akademiker von der Bevölkerung wahrgenommen.

Rückkehr nach dem Studium

Bei GRÜNEBERG finden sich Anhaltspunkte, daß die Mehrheit der Befragten nach dem Aufenthalt in Deutschland eigene Einstellungsänderungen und damit verbundene Rückkehrschwierigkeiten erwarten. Subjektiv empfundene Einstellungsänderungen sind nicht nur Folgen von Anpassungen,

sondern tiefgreifende Persönlichkeitseinschnitte. Dies wirkt sich auch auf die Rückkehrbereitschaft aus. Nur ein kleiner Teil der bei GRÜNEBERG Befragten will schon direkt nach dem Studium wieder zurück in das Heimatland. Dies findet bei EHLING Bestätigung. Viele wollen zunächst noch für eine gewisse Zeit in der Bundesrepublik bleiben. Besondere Anpassungsprobleme werden bezüglich der beruflichen Reintegration und bei der Berufs- und Arbeitsauffassung befürchtet. Positiv erwähnt wird der Beitrag des Studiums in der BRD zur persönlichen Selbständigkeit und der eigenen Horizonterweiterung. EHLING schlägt vor, bei der Untersuchung der „Brain-drain“-Problematik (Abwanderung des akademischen Nachwuchts aus Entwicklungsländern) eine Unterscheidung in „Push- und Pull“-Faktoren vorzunehmen, d.h. Gründe, die im Herkunftsland liegen und solche, die eher in der gesteuerten Anziehungskraft des Gastlandes liegen. Empirische Daten zur Rückkehrbereitschaft variieren stark in den verschiedenen Untersuchungen. EHLING gibt eine Auflistung von möglichen Faktoren, die eine Rückkehr ins Heimatland verhindern können.

4. Unbearbeitete Felder und methodische Schwierigkeiten in der wissenschaftlichen Erforschung des Ausländerstudiums

Es wurde mehrfach darauf hingewiesen, daß die wissenschaftliche Untersuchung des Ausländerstudiums in der Bundesrepublik bislang wenig systematisch erfolgte. An der grundlegenden Situationsbeschreibung von DANCKWORTT (1984) und EHLING (1987) hat sich bis heute im Wesentlichen nicht viel geändert. Zwar hat die Neuakzentuierung der bildungs- und hochschulpolitischen Zielsetzungen im Laufe der letzten zehn Jahre ein neues Interesse an unterschiedlichen Teilaspekten des Ausländerstudiums geweckt. Ausländische Studierende – bzw. ihre sinkende Anzahl an den deutschen Hochschulen – werden plötzlich als strukturelles Problem wahrgenommen, und die genauere Betrachtung der statistischen Entwicklung des Ausländerstudiums (z.B. im Rahmen der regelmäßigen Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks) mündete in einer gewissen „allgemeinen Standortsorge“. Prinzipiell ist die hieraus erwachsende stärkere Aufmerksamkeit für das Studium ausländischer Studierender in der Bundesrepublik eine erfreuliche Tendenz. Dabei dürfen jedoch die nach wie vor bestehenden Forschungsdefizite und die methodischen Probleme bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema nicht aus den Augen verloren werden. DANCKWORTT (1984) und EHLING (1987) haben in ihren Arbeiten eine Analyse des Standes der Austauschforschung im Bereich des Austauschstudiums vorgelegt und eine Reihe von Defiziten identifiziert. Die dort und teilweise auch bei anderen Autoren genannten Forschungsprobleme lassen sich auf die folgenden Kernaspekte verdichten:

1. Unzureichende theoretische Aufarbeitung des Problembereichs „Ausländerstudium“ sowie unzulängliche Begriffsdefinitionen und Operationalisierungen.
2. Wie in vielen Bereichen der interkulturellen Forschung: unzureichende Berücksichtigung methodologischer Probleme kulturvergleichender Forschung.

3. Mangel an Vergleichsstichproben und die allgemein häufig zu geringe Stichprobengröße verhindern die intersubjektive Überprüfung empirischer Untersuchungen und die Formulierung verallgemeinerbarer Aussagen.
4. Geographische und sozio-demographische Verengung der Untersuchungen (z.B. einseitige Fokussierung auf Stipendiaten des DAAD, Studierende aus Entwicklungsländern oder auf Teilnehmer an Erasmus-Programmen).
5. Wenig Ansätze für Langzeitstudien (Panelstudien, Längsschnittuntersuchungen) und langfristig angelegte Forschungspläne. Statt dessen überwiegt die Zahl von Zeitpunktuntersuchungen ohne ausreichende Berücksichtigung der vorherigen und nachfolgenden Lage (bestenfalls werden diese als „Retrospektiven“ und/oder als „Abfrage von Erwartungen“ einbezogen).
6. Unzureichende Zielbestimmung des Ausländerstudiums aus den jeweiligen Perspektiven der Beteiligten (Studierende, Hochschulen, Förderinstitutionen, politische Entscheidungsträger) und damit Fehlen eines Maßstabs zur Beurteilung und Evaluation des Ausländerstudiums.
7. Mängel in der Berücksichtigung der historischen und politischen Einbettung des Ausländerstudiums und des gesamtgesellschaftlichen Kontexts.

Den zwei letztgenannten Punkten wird vermutlich insbesondere durch die Internationalisierungsdebatte eine noch größere Bedeutung als bisher zukommen. Um eine intensive entwicklungs- und gesellschaftspolitische Reflexion bemühen sich hier seit geraumer Zeit vor allem die zahlreichen kritischen Publikationen des WUS und sehr aktuell auch das 1998 von A. HOSSEINIZADEH herausgegebene Handbuch zum Ausländerstudium „Studium Internationale“. Die Stärkung des Ausländerstudiums und die intensivere interkulturelle Zusammenarbeit in Lehre und Forschung – auch im eigenen Land – wird in jedem Fall eine wichtige Dimension allgemeiner Hochschulentwicklung darstellen. Die aktive Gestaltung des internationalen und interkulturellen Wissensaustausches verlangt einerseits nach angemessenen praktikablen didaktischen Umsetzungen und zum anderen nach theoretischer Fundierung und Reflexion. In diesem Sinne gilt es die systematische Verknüpfung von empirischer Forschung und praktischen didaktischen Handeln auf allen Ebenen des Bildungssystems zukünftig stärker als bisher sicherzustellen.

5. Literaturverzeichnis

- Adler, N. J. (1991): *International Dimensions of Organizational Behaviour*, 2nd Ed. Boston.
- Bargel, T. (1998): Deutsche Studierende und Ausländer: Kontakte und Haltungen. In: A. Hosseinizadeh (Hrsg.): *Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium*. Marburg. S. 195-223.
- Braun, G. (1998): Ausländerstudium – Hintergrund, Entwicklung, Probleme. In: A. Hosseinizadeh (Hrsg.): *Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium*. Marburg. S. 86-117.
- Breitenbach D. / Danckwortt D. (1961): *Studenten aus Afrika und Asien als Stipendiaten des DAAD in Deutschland. Eine sozialwissenschaftliche Studie*. Berlin.
- Breitenbach, D. (1974): *Auslandsausbildung als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung*. Saarbrücken.
- Clackworthy, D. (1996): Training Germans and Americans in conflict management: In: M. Berger (ed.): *Cross-cultural team building: Guidelines for more effective communication and negotiation*. London. S. 91-102.
- DAAD (1997): *Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen (Januar 1997)*. Bonn.
- Danckwortt, D. (1959): *Anpassungsprobleme von Studenten und Praktikanten aus Entwicklungsländern in Westdeutschland - Eine sozialpsychologische Untersuchung*. Hamburg.
- Danckwortt, D. (1984): Wissenschaftlich unbearbeitete Felder des interkulturellen Personenaustausches dargestellt am Beispiel des Auslandsstudiums und seiner Analyse in der Bundesrepublik Deutschland 1957 - 1983. In: A. Thomas (Hrsg.): *Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis. SSIP Bulletin 54*. Saarbrücken / Fort Lauderdale. S. 253 – 262
- Duala M'Bedy, L.-J. B. (1998): Rassismus und Ausländerfeindlichkeit gegenüber afrikanischen Studierenden - Eine Betrachtung zum Standort Deutschland. In: A. Hosseinizadeh (Hrsg.): *Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium*. Marburg. S. 224-241.
- Ehling, M. (1987): *Als Ausländer an deutschen Hochschulen. Das Studium von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland – historische, theoretische und soziale Aspekte*. Darmstadt.
- Fuchs, W. / Klima, R. (Hrsg.) (1978): *Lexikon der Soziologie*. Opladen.
- Geuer, W. (1984): Psychische Probleme ausländischer Studenten. In: A. Thomas (Hrsg.): *Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis, SSIP Bulletin 54*, Saarbrücken. 1984. S. 153-165.
- Gorzini, M. J. (1993): Das „Ausländerstudium“ im Umbruch. In: M.J. Gorzini / H. Müller (Hrsg.): *Handbuch zur interkulturellen Arbeit*. Wiesbaden. S. 431-438.
- Grüneberg, L. (1978): *Die soziale Situation ausländischer Studenten in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Studie am Beispiel von türkischen, indonesischen und afrikanischen Studenten*. Konstanz.
- Hakvoort, R. (1998): Europäische Union – Studieren ohne Grenzen? In: A. Hosseinizadeh (Hrsg.): *Studium Generale. Handbuch zum Ausländerstudium*. Marburg. S. 167-181.
- Hoopes, D. (1979): Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience. In: M.D. Pusch (ed.): *Multicultural Education. A Cross-Cultural Training Approach*. Chicago, S. 9-38.
- Iranbomy, S. S. (1998): Politische, rechtliche und soziale Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums. In: A. Hosseinizadeh (Hrsg.): *Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium*. Marburg. S. 153-166.
- Jabeen-Khan, K. (1988): *Ausländerstudium als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Untersuchung zur psychosozialen Situation ausländischer Studenten in der Bundesrepublik*. Wiesbaden.
- Kehm, B. (1998): Verpaßte Internationalisierung? In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 48. Jahrgang, 1/98. S. 56-62.
- Lange, J. & Tauch, C. (1998): Bewegung in der Landschaft. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 48. Jahrgang, 1/98. S. 63-65.
- Mergner, G. (1993): Ausbildungsprobleme der qualifizierten Arbeitskraft in den „Entwicklungsländern“ und das Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland. In: M.J. Gorzini / H. Müller (Hrsg.): *Handbuch zur interkulturellen Arbeit*, Wiesbaden. S 439-453.
- Mergner, G. (1998): Wissenschaftskooperation zwischen Nord und Süd. In: A. Hosseinizadeh (Hrsg.): *Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium*. Marburg. S. 46-60.
- Oehler, C. / Pabel, H. (1967): *Das Studium der Ausländer an den wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik. Ergebnisse einer Erhebung*, Bonn.

- Otten, M. (1997): Zusammenarbeit in multikulturellen Arbeitsgruppen. Eine Analyse ausgewählter Untersuchungen. Diplomarbeit am Institut für interkulturelle Didaktik der Universität Göttingen.
- Robertson-Wensauer, C. Y. (1993): Grundsätzliches zur aktuellen Diskussion über die multikulturelle Gesellschaft. In: C. Y. Robertson-Wensauer (Hrsg.): Multikulturalität – Interkulturalität? Probleme und Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft. Baden-Baden 1993, S. 12-30. [2. Auflage im Druck].
- Sabah, M. (1993): Geschlossene Gesellschaft. In: Auszeit 31, 1993.
- Schnitzer, K. & Schröder, M. (1996): Die wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland - Ergebnisse der 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 1996. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- Yi-Shan, C. (1995): Ausländische Studierende in der BRD - Anpassung fernostasiatischer Studierender an das Leben in Deutschland, Münster/New York.
- Zeuschel, U./ Süßmuth, B. / Tjitra, H. / Plannerer, J. (1997): Ergebnisse der Syntex Planspieluntersuchungen mit deutschen und US-amerikanischen Arbeitsgruppen. Arbeitspapier, Institut für Psychologie der Universität Regensburg.

Zusätzliche Auswahlbibliographie empirischer Arbeiten zum Ausländerstudium in Deutschland

- Abu Laila, Y. (1981): Integration und Entfremdung. Eine empirische Studie zur Situation ausländischer Studenten am Beispiel Clausthal-Zellerfeld und Göttingen. Diss. Göttingen.
- Aich, P. (1962): Farbige unter Weißen. Diss. Köln.
- Assar, K.A. (1964): Arabische Studenten an einer deutschen Universität, Eine Untersuchung an der Universität Heidelberg. Diss. Heidelberg.
- Basit A.A.G.A.(1967): Einige politische und soziale Aspekte des Studiums der Afrikaner in der Bundesrepublik Deutschland. Diss. Freiburg.
- Das, A. / Wiebe, K. (1991): Die Universität – Anziehungspunkt für Studierende aus aller Welt. In: O. Droussou / C. Leggewie / B. Wichmann (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Göttingen. Berichte und Analysen zur Lebenssituation von Migranten und Migrantinnen. Göttingen.
- Ehling, M. (1983): Soziale Rahmenbedingungen ausländischer Studienbewerber in Bochum im Vergleich zu vorangegangenen Untersuchungen in der Bundesrepublik Deutschland von 1977 – 1982. Bochum.
- Gerstein, H. (1974): Ausländische Stipendiaten in der BRD. Eine empirische Erhebung über Studiengang und Studienerfolg der DAAD Jahresstipendiaten, Bonn.
- Gerstein, H. / Schober, H. (1978): Fünf Jahre im Rückblick. Zur Förderung ausländischer Jahresstipendiaten 1972 – 1976, Bonn - Bad Godesberg.
- Grieswelle, D. (1978): Studenten aus Entwicklungsländern. Eine Pilotstudie. München.
- Hamman, H. (1972): Die arabischen Studenten in der Bundesrepublik Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Studierenden aus Ägypten. Diss. Saarbrücken.
- Karcher, W. / Etienne, A. (1991): Studieren im Spannungsfeld zweier Kulturen. Indonesische Studierende an deutschen Hochschulen. Eine Bestandsaufnahme. In: Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 97. (Hrsg.): Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Lim, F. (1975): Psychische Störungen bei indonesischen Studenten. Diss. Erlangen.
- Malik, Z. A. / Ngakoutou, P. (1982): Untersuchung bestimmender Faktoren für den Studienerfolg bzw. Mißerfolg von Studenten aus Ländern der Dritten Welt an deutschen Hoch- und Fachhochschulen. In: Afrikanisch-asiatische Aspekte. o.O.
- Schnitzer, K. (1984): Die wirtschaftliche Lage der Studenten aus Entwicklungsländern in der Bundesrepublik Deutschland. Befragung der ausländischen Studenten im Rahmen der 10. Sozialerhebung 1982. Hannover.
- Tojioe, L. E. (1972): Asiaten über Deutsche. Kulturkonflikte ostasiatischer Studentinnen in der Bundesrepublik. Diss. Frankfurt/M.

Kultur, Identität, ethnische Kolonie und Akkulturation - Zentrale Begriffe des Ausländerstudiums

Martin Haberstroh

1. Einleitung

Dieser Beitrag soll einen Überblick über zentrale Begriffe aus dem Bereich Interkulturalität und Multikulturalität bieten, die auch für das Verständnis des Ausländerstudiums von Nutzen sind. Zu Beginn werden die Begriffe Kultur und Identität eingeführt. Hierauf aufbauend werden Überlegungen aus der Migrationsforschung dargestellt, die in begrenztem Maße gewisse Analogien zur Situation ausländischer Studierender in einer fremden Kultur zulassen. Der Begriff der ethnischen Kolonien, von selbst entstehende Sozialstrukturen aufgrund gleicher Bedürfnisse, Interessen und Problemen der ausländischen Personen, sowie deren Funktionen wird beschrieben. Eine ausführlichere Darstellung möglicher Eingliederungsphasen ausländischer Personen und Erklärungsmodelle über den Verlauf des Eingliederungsvorganges am Ende dieser Arbeit sollen auf Probleme und Möglichkeiten der Akkulturation hinweisen.

2. Zum Kulturbegriff¹

Kultur ist „... ein universelles für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.“² Dieses Verständnis von Kultur als Orientierungssystem stammt von dem Psychologen Alexander THOMAS. Zentral in dieser Definition sind die Symbole, die in einer Gesellschaft tradiert sind. Diese strukturieren die Wahrnehmungs-, Denk- und Beurteilungsweisen ihrer Mitglieder, was dann zu korrespondierenden Handlungen führt. So entstehen so-

¹ Vgl. ausführlicher z.B. Losche 1995, S. 15 ff.

² Thomas 1993, S. 380.

nannte Kulturstandards, die festlegen, "wie Mitglieder einer bestimmten Kultur sich zu verhalten haben, wie man Objekte, Personen und Ereignisabläufe zu sehen, zu bewerten und zu behandeln hat." ³ Es gibt zentrale Merkmale, die Kultur kennzeichnen und kurz skizziert werden sollen:

Die Kultur einer Gesellschaft steht in einer Wechselbeziehung mit ihrer politischen, ökonomischen, sozialen und technischen Umwelt. Sie schwebt nicht über diesen Voraussetzungen, wie in der deutschen Geistesgeschichte lange angenommen wurde. So entwickeln sich unterschiedliche Interaktions-, Kommunikations- und Organisationsformen des gesellschaftlichen Lebens ausgehend von Entwicklungen in diesen Umwelten, die zunehmend auch als globale Systeme zu betrachten sind. So ist mit Hilfe des Internet eine Kommunikation mit der ganzen vernetzten Welt möglich, wodurch wechselseitig die Kulturen geprägt werden. Die Art, wie die Arbeit in Gesellschaften organisiert ist, bestimmt und verändert z.B. die Familienstruktur. Eine Gesellschaft die wesentlich auf bäuerlichen Produktionsformen aufbaut, die durch Arbeit meist im Familienverbund gekennzeichnet ist, unterscheidet sich von industrieller Schichtarbeit am Fließband oder der Arbeit als Handelsvertreter in einem internationalen Unternehmen, die durch viele Reisen gekennzeichnet ist.

Der Mensch ist fähig, durch Symbole seine Lebenswelt abzubilden. Die arabischen Ziffern und die lateinischen Buchstaben sind jene Symbole, derer man sich in der westlichen Welt am häufigsten bedient. Mit Hilfe des so geschaffenen komplexen Symbolsystems ist der Mensch in der Lage, sich mit anderen zu verständigen und so die ideelle Grundlage für Veränderungen zu schaffen. Kultur ist kein Produkt eines einzelnen Denkers, Politikers oder Genies, sondern das Ergebnis der Interaktion und Zusammenarbeit von Menschen. Die Entwicklung von Theorien, Entdeckungen oder Erfindungen gleichen eher einem 'Stafettenlauf', da sie immer an bereits Erkanntem, Erfundenem, Entdecktem und Erlerntem ansetzen.

Da Kultur in einer Wechselbeziehung mit dynamischen, politischen, ökonomischen, sozialen und technischen Umwelten steht, ist Kultur selbst Änderungen unterworfen und kann nicht als abgeschlossen und statisch betrachtet werden. Neue philosophische Denkmodelle, Veränderung der materiellen Grundlagen und Lebensbedingungen, neue naturwissenschaftliche Erkenntnisse, geschichtliche Erfahrungen und Kontakte mit Personen anderer Kulturen sind einige der Einflüsse, welche die Kultur einer Gesellschaft oder Gruppe verändern. Dabei wird allerdings kein vollständiger Wertewandel vollzogen. Es ist vielmehr möglich, daß alte und neue Werte – zumindest eine gewisse Zeit – nebeneinander existieren. So können durch neue technische Entwicklungen Verhaltensweisen entstehen oder gar wiedererweckt werden, die die vorangegangenen Generationen nicht zeigten. Als Beispiel soll hier Hans Magnus ENZENSBERGER zitiert werden, der sich nur in Bezug auf die nomadische Vergangenheit nach Jahrhunderten der Seßhaftigkeit die Reisewellen und die leidenschaftliche Liebe zum Automobil vieler Mitmenschen erklären kann.⁴ Der kulturelle Wandel von

³ Thomas 1991, S. 5.

⁴ Vgl. Enzensberger 1992, S. 10.

Gesellschaften schließt nicht aus, daß längst abgeschaffte Traditionen wieder eingeführt werden. Ein Beispiel hierfür ist die „Reislamisierung“ im Iran, wo Frauen den Chador zur Verschleierung tragen müssen und die Prügelstrafe angedroht wird, falls sie dies nicht tun.

Ist „alles“ im Wandel und im Umbruch? „Von Wahrheit spricht man heutzutage nicht gern, aus guten Gründen. Aber ganz ohne geht es nicht. Wo alles gleich gelten soll, wird alles gleichgültig.“ formuliert Ulrich GREINER griffig.⁵ „Alle Menschen sind frei und an Würde und Rechten gleich geboren.“ (Artikel 1 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948). Auf diesen Artikel aufbauend, definierte die Völkergemeinschaft die Menschenrechte, die „das von allen Völkern und Nationen zu erreichende Ideal“ sind. Die elementaren Menschenrechte, welche sich in Form der „goldenen Regel“ (Was du nicht willst, was man dir tut, das füge auch keinem andern zu) und sich in unterschiedlicher Auslegung in jeder Kultur finden lassen, könnten als Maßstab für gemeinsame Wertorientierungen unterschiedlicher Kulturen herangezogen werden.⁶

Kultur hat auch die Aufgabe den Menschen zu stützen, ihm als eine positive Bindung zu dienen. Sie gibt so Anhaltspunkte zur Orientierung des sozialen Handelns, zur Deutung des gesellschaftlichen Lebens und zur Identitätsbildung. Die Vermittlung von Kultur findet im Prozeß der Sozialisation, vor allem in der Erziehung statt. Dieser Prozeß läuft nur zum Teil bewußt ab. Viele Vorstellungen und Denkmuster werden unbewußt aufgenommen und verinnerlicht. Dies birgt aber auch die Gefahr der Entstehung von Stereotypen und Vorurteilen, da Vorstellungen und Denkmuster nicht immer durch eigene Erfahrungen entstanden sind und so nicht mit der Realität übereinstimmen können.

Eignet sich der Begriff der Nation als Kriterium zur Bestimmung kultureller Homogenität? Nationen gibt es erst seit ca. 200 Jahren. Spezifische Ideologien, diverse Rituale und Embleme (Flaggen und Hymnen) sind unabdingbare Hilfsmittel, um den Zusammenhalt zu garantieren. Desweiteren besitzen Nationen ein System von eigenen Institutionen (Armee, Zoll, Polizei, Diplomatie) und juristische Mittel zur Abgrenzung (z. B. Souveränität, Staatsangehörigkeit, Paßwesen). Die Schulen und der in ihr erfolgende Unterricht in deutscher Sprache, Literatur und Geschichte begünstigen die Herausbildung eines national eingrenzbaaren kulturellen Gedächtnisses.⁷ Andererseits gibt es viele Beispiele für die Aneignung kultureller Elemente anderer Völker und Kulturen. Das Alphabet wurde zuerst von semitischen Gruppen in der Nähe der Halbinsel Sinai den Phöniziern übermittelt, ging dann auf die Griechen und Römer über, bevor es sich im nordeuropäischen Raum verbreitete. Unser Zahlensystem wie auch die Algebra sind arabischen Ursprungs. Tee, Porzellan, Schießpulver, Seide, Reis und der Kompaß kommen aus China. Durch internationale Konzerne, moderne Kommunikationsmittel, die international arbeitende Wissenschaft, Mode, Architektur, Exporte, Importe, aus-

⁵ Greiner 1987, S. 35.

⁶ Vgl. Küng 1995.

⁷ Vgl. Enzensberger 1992, S. 15 f.

ländische Arbeitnehmer, Flüchtlinge, Reisen ist es heute nur noch schwer möglich den kulturellen oder nationalen Ursprung kultureller Errungenschaften und Phänomene zu bestimmen. Mithin scheint es fragwürdig, heute von einer national eingrenzbarer Kultur zu sprechen.

3. Kulturelle Identität

Der Begriff der kulturellen Identität ist wohl eines der am schwierigsten beschreibbaren sozialwissenschaftlichen Phänomene.⁸ Identitätskrisen bzw. -konflikte werden oft als alleiniges oder zumindest vorrangiges Problem der Ausländer bzw. Fremden in einer Kultur dargestellt. Sie sind nun der fremden Kultur des Aufnahmelandes ausgesetzt und können dort dann in Konflikt mit den vorherrschenden Vorstellungen geraten. Identität ist nach dieser Auffassung einerseits eine Eigenschaft dieser Menschen, welche die Anpassung an die Kultur des Aufnahmelandes behindert oder andererseits etwas, das diese Personen auszeichnet hat und ihnen nun geraubt werden soll. Dies führt dazu, daß – je nach Interpretation des Identitätsbegriffs – die Identität

- a) als Widerstand gegen die assimilatorischen Tendenzen des Aufnahmelandes stabilisiert werden sollte,
- b) der Ausländer erhält und restauriert um eine Wiedereingliederung in die Herkunftsgesellschaft zu ermöglichen
- c) so verändert wird, daß alle hinderlichen Eigenschaften abgebaut werden, die die Integration in die Aufnahmegesellschaft behindern könnten.

Dieser Identitätsbegriff kommt mit seiner Verengung auf die Ausländerproblematik und seiner Unterstellung, daß Identität etwas statisches ist, der Realität nicht nahe. Individuelle Identität bezeichnet das, was uns von anderen Personen unterscheidet und unserem Handeln Konsistenz und Kontinuität verleiht. Sie wird in Interaktion mit anderen Personen entwickelt, was auf die Wechselwirkung zwischen der Kultur, in der man sich befindet und dem Individuum hindeutet. Identität ermöglicht es dem Individuum, ein widerspruchsfreies Handeln zu entwickeln, was ihm als Ordnungsstruktur dient und Handlungsmuster entstehen läßt, die es als zu sich zugehörig empfindet. Hierbei handelt es sich jedoch um einen Vorgang, der durch kein Ende gekennzeichnet ist. Identität im Lebenslauf läßt sich nur durch Veränderung realisieren. Dieser ständige Ausgleichsprozeß zwischen Erwartungen von „außen“ und „inneren“ Werten ist typisch für die meisten Personen, die in modernen pluralistischen Gesellschaften leben und sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Lebenswelten unterschiedlichsten Anforderungen gegenübersehen. So muß von Individuen heute eine ständig wachsende Orientierungsleistung vollbracht werden; sie besitzen bei gleichzeitiger

⁸ Robertson-Wensauer 1993, S. 12 ff. Ferner auch Beiträge in dem Band: C. Y. Robertson-Wensauer (Hrsg.): Multikulturalität – Interkulturalität? Probleme und Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft. Baden-Baden 1993 [2. Auflage im Druck].

Zugehörigkeit zu mehreren Gruppen unterschiedliche Identitäten, die entsprechend aktivierbar sind.⁹ „Ich glaube, was alle Menschen in Island beeinflusst, ist die Isolation und vor allem die Natur. Es gibt Schneestürme, Vulkanausbrüche, Erdbeben. Die Natur ist stärker als die Menschen, deshalb sind sie demütig, sie fühlen sich ganz klein. Ich war vor einem Jahr während des Erdbebens in L.A.. Ich lag in meinem Bett und alles hat gewackelt, da habe ich mich gut gefühlt.“¹⁰ Diese Aussage von der isländischen Sängerin Björk macht deutlich, daß Identität auch an eine räumliche Dimension gebunden ist. Landschaft, Klima, Wohnraum und Architektur sind hier prägende Merkmale.

Die Mythen, Traditionen und Werte, auf denen die Identität der Nationen aufgebaut ist, sind sehr unterschiedlich und begünstigen bzw. verschlechtern die Möglichkeit der Einbindung von Fremden in die Kultur. Aufschlußreich ist hier eine Einteilung in zukunftsorientierte und vergangenheitsorientierte Identitätskonzepte von Nationen: Ein eher zukunftsbezogenes Identitätskonzept wird z.B. den USA zugeschrieben. Ihr Gründungsmythos beruht auf der Freiheit und der Suche nach dem Glück. Da Suchen sich immer auf ein Finden bezieht, ist die Suche nach dem Glück das, was auf eine zukünftige Zeit verweist. Diese Zukunftsorientierung ermöglicht es Fremden leichter aufgenommen zu werden, wenn sie sich an der Suche nach dem Ziel beteiligen. Das Selbstverständnis einer Nation findet ihren Niederschlag in seinen Gesetzen, die unter anderem auch den Umgang mit den Fremden regeln. So gibt es zwei unterschiedliche Konzepte, wie man die Staatsbürgerschaft eines Landes erwerben kann: *Ius sanguinis* (nach dem Blut) und *Ius soli* (nach dem Boden). Der Staat, der an Neugeborene nach dem Prinzip *Ius soli* die Staatsbürgerschaft vergibt, geht davon aus, daß jeder, der in dem Staatsgebiet geboren ist, sich mit den Zielen des Staates identifizieren kann. Dieses Prinzip ist zukunftsbezogen. Ein ganz anderes Verständnis liegt dem Prinzip des *Ius sanguinis* (nach dem Blut) zugrunde. Hier ist der Erwerb der Staatsangehörigkeit eines Landes nur möglich, wenn auch die Eltern diese Staatsangehörigkeit bereits besaßen. Das Selbstverständnis dieser Nationen ist vergangenheitsorientiert und geht von der biologischen Abstammung der Menschen und ihrer Zugehörigkeit zu einem (biologisch bzw. ethnisch homogenen) Volk aus, von einer tief verwurzelten, gewachsenen Kultur, die es gegen Fremdeinflüsse zu schützen gilt. In Deutschland ist das Staatsbürgerschaftsrecht noch von diesem Gedanken dominiert und die kontrovers geführte Debatte der Neuregelung des deutschen Einbürgerungsrechts und der Option der doppelten Staatsbürgerschaft zeigt deutlich, welche Ängste und Befürchtungen hier aufflammen.¹¹ Dabei besteht an Alternativen kein Mangel. Jürgen HABERMAS entwickelte ein Konzept, das er „Verfassungspatriotismus“ nannte und das auf die Naturwüchsigkeit eines nationalistischen Bewußtseins nicht mehr angewiesen ist. Im Mittelpunkt dieses Konzepts stehen vielmehr gesellschaftliche Verfahren und Prinzipien, wie Demokratie und die Menschenrechte. Diese sollen ergänzt werden, durch eine

⁹ Robertson-Wensauer 1993, S. 24 ff.

¹⁰ Vgl. Rick 1995.

¹¹ Anmerkung: Die Diskussion um eine Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts und die umstrittene bundesweite Unterschriftenaktion der CDU gegen einen Doppelpaß haben dies deutlich und hochaktuell demonstriert.

bewußte Auswahl historischer Erfahrungen aus der Vergangenheit, zu der die Erinnerung an Auschwitz und eine Melancholie angesichts der nicht wiedergutzumachenden Opfer, gehören soll.¹² Ein derartiges Identitätskonzept könnte eventuell Anknüpfungspunkte für den Umgang mit und die Eingliederung von Fremden in eine bestimmte Kultur geben.

4. Ethnische Kolonien - Entstehung und Funktion

Im folgenden sollen Überlegungen aus der Migrationstheorie dargestellt werden, die – übertragen auf den Gegenstand des (befristeten) Lebens in einer anderen Kultur während eines Auslandsstudiums – Einblicke in Prozesse des Kulturkontakts ermöglichen. Zwar gilt es klar zwischen Migration und Auslandsstudium als zwei verschiedenen Arten des Kulturkontaktes zu unterscheiden. Aber dennoch sollen Erkenntnisse aus der Migrationsforschung zur Suche nach vergleichbaren Phänomenen im Ausländerstudium anregen. Mit dem Begriff der ethnischen Kolonie werden die kulturellen, religiösen und politischen Formen der freiwilligen Selbstorganisation ethnischer Minderheiten bezeichnet. Gleiche Probleme, Interessen und Bedürfnisse führen zu diesen Zusammenschlüssen. Der Koloniebegriff im klassischen Sinn umfaßt eine ausgewanderte Menschengruppe, welche auf fremden Territorium ihre nationale Identität erhält, die Art ihrer sozialen, kulturellen und ökonomischen Organisationen und das räumliche Gebiet, in dem diese Gruppe sich angesiedelt hat. Wichtig zum Verständnis einer ethnischen Kolonie ist die Abgrenzung zu dem, was sich hinter dem Begriff Ghetto verbirgt. Freiwillige, ohne äußere Hilfe geschaffene Organisationsformen sind charakteristisch für Kolonien. Demgegenüber werden soziale Organisation und räumliche Abgrenzung in Ghettos von außen durch Zwang erzeugt.¹³ Auch eine Gruppe ausländischer Studierender bestimmter kultureller Zugehörigkeit in einer Stadt wie Karlsruhe kann unter bestimmten Gesichtspunkten als ethnische Kolonie betrachtet werden und der Migrant ist in diesem Falle der neu ankommende ausländische Studierende, der für eine gewissen Zeit in der fremden Kultur leben und studieren will.

Kommt ein Migrant in eine ethnische Kolonie, so kommt er nicht in eine völlig unbekannte Umgebung. Er findet gewisse Elemente vor, die mit seiner Herkunftskultur übereinstimmen. Trotzdem findet er jedoch nicht die Einwanderungsgesellschaft sondern eine modifizierte Einwanderergesellschaft vor. Somit vermindert sie den kulturellen Anpassungsdruck für den Zuwanderer und kann ihm Hilfen praktischer Art (Hilfe bei Behördengängen, rechtliche Hilfen), kognitiver Art (Herstellen von Vergleichen von ähnlichen Vorgängen im Heimatland; Erklärungen, warum etwas hier so geregelt ist) und emotionaler Art (in der ethnischen Kolonie sind Personen, die ähnliche Anpassungsprozesse durchlebt haben und mit ihm mitfühlen können) geben. Vielfältige Verunsicherun-

¹² Reese-Schaefer 1991, S 89 ff.

¹³ Heckmann 1992, S. 96 ff.

gen aufgrund des Lern- und Anpassungsdrucks, der je nach Alter der Migranten stärker oder schwächer sein kann, sind Folge der Migration. Diese Verunsicherungen zu beseitigen und dem Migranten ein Leben in einer vertrauteren Gemeinschaft zu ermöglichen, sind Funktionen, die eine ethnische Kolonie erfüllen kann. Es gibt einige Studien, die diese These belegen.¹⁴ British Columbia beispielsweise ist die einzige Provinz Kanadas, in der Chinesen ein eigenes Viertel haben. Es hat sich gezeigt, daß diese ethnische Minderheit in der Fremde am wenigsten unter psychischen Erkrankungen leidet. In Ländern, in denen es keine sozial- oder wohlfahrtsstaatliche Unterstützung gibt, übernehmen ethnische Kolonien im Falle von Krankheit, Arbeitslosigkeit oder dem Tod eines Familienangehörigen oft kollektiv die Versorgung der Betroffenen. Unterstützung von Erwerbs- und Familienarbeit, Kranken- und Kinderbetreuung und Informationsaustausch innerhalb der ethnischen Kolonie sind ebenfalls Formen der Selbsthilfe. Wie Vereine und Gemeinschaften ist auch die ethnische Kolonie ein soziales Übungsfeld für die nachfolgenden Generationen, in welcher diese – um die Kontinuität der Gruppe zu gewährleisten – sozialisiert werden. So wird gleichzeitig eine soziale Kontrolle über die nachfolgenden und natürlich über die aktiven Mitglieder erreicht. Der Erfolg dieser Bemühungen hängt aber auch von dem Verhältnis zu der Mehrheitsgesellschaft ab. Betreibt diese eine Politik der Zwangsassimilierung, ist die Anzahl der Vereine sicherlich geringer, aber diejenigen, die sich weiterhin organisierenden, werden dafür um so radikaler sein. Hierdurch kann das Verhältnis zwischen Minderheits- und Mehrheitsgesellschaft noch weiter belastet und die Gesellschaft weiter polarisiert werden. Migranten sind oft von den Möglichkeiten der direkten Teilnahme am politischen Leben ausgeschlossen. Um ihre Ziele zu erreichen, müssen sie auf Organisationen der Mehrheitsgesellschaft, wie Parteien, Gewerkschaften, Wohlfahrtsverbände oder Kirchen Einfluß nehmen, um hierüber ihre Interessen treuhänderisch vertreten zu lassen. Eine andere Möglichkeit besteht jedoch darin, daß Vereine (wie z.B. Elternvereine) sich direkt an die Öffentlichkeit der Mehrheitsgesellschaft wenden und selbst die eigenen Interessen gegenüber den betreffenden Institutionen vertreten. Die Wirksamkeit dieser Maßnahmen hängt jedoch stark von dem Verhältnis zur Aufnahmegesellschaft ab. Vereinigungen von Migranten und Migrantinnen können jedoch auch entstehen, um Interessen gegenüber dem Herkunftsland wahrzunehmen.¹⁵

Eine Gefahr, die von ethnischen Kolonien ausgehen kann, ist eine gewisse Selbstgenügsamkeit ihrer Mitglieder, die dann nicht mehr den Kontakt und den Austausch mit der Mehrheitsgesellschaft suchen. Hiermit kann der Entstehung von Stereotypen und somit auch Vorurteilen Vorschub geleistet werden, was wiederum Auslöser ethnischer Konflikte sein kann. Zur Vermeidung dieses Problems sind jedoch nicht nur die Migranten, sondern auch die Einwanderungsgesellschaft gefordert.

¹⁴ Heckmann 1992, S. 83 ff.

¹⁵ Robertson-Wensauer 1996, S. 12.

5. Kulturelle Anpassung als Prozeß

5.1. Mögliche Phasen des Eingliederungsprozesses¹⁶

Der Eingliederungsprozess von Migranten kann in folgende Phasen unterteilt werden: Akkommodation, Akkulturation, Assimilierung und ethnische Dissimilierung. Dieser kulturelle Wandel hat seine Ursache darin, daß die Minderheitenangehörigen sich einem Macht- und Ressourcenübergewicht der Mehrheitsgesellschaft gegenübersehen. Um sich in der Mehrheitsgesellschaft verständigen zu können, müssen sie zumindest die üblichen Regeln der Kommunikation erlernen. Oft ist dies jedoch nicht das Ende des Anpassungsprozesses der Migranten.

Akkommodation bezeichnet die funktionalen Anpassungsprozesse, wie das Erlernen der Landessprache und allgemein der Art der Kommunikation, wann man sich wie an welche Behörden und Institutionen zu wenden hat, wie Rechnungen zu bezahlen sind oder wie man telefoniert, um nur einige Beispiele zu nennen. Erst nach Abschluß dieser Phase sind Migranten interaktions- und arbeitsfähig. Dies kann als das Minimum der Anpassung angesehen werden, die ein Neuling in einer fremden Gesellschaft leisten muß, wenn er nicht abgeschottet in seiner Wohnung, bestenfalls in Kontakt mit Mitgliedern der ethnischen Kolonie leben will. In der Akkomodationsphase finden keine wesentlichen Veränderungen der Werte, Überzeugungen, Vorlieben und Denkweisen statt.

Akkulturation bezeichnet die Phase, in der eine Veränderung der Kulturstandards¹⁷ des Migranten bzw. der Migrantengruppe einsetzt. Grundvoraussetzung der Änderung von Normen, Werten und Denkweisen, also letztlich des Lebensstils durch den Kontakt mit der fremden Kultur ist die Phase der Akkommodation. Akkulturationsprozesse verlaufen nicht in einer Richtung. Obwohl die Minderheiten stärker beeinflusst werden als die Mehrheit, ist die Mehrheit nach dem Kontakt mit der Minderheit nicht mehr dieselbe wie vorher. Die Verbreitung bestimmter Konsum- und Eßkulturen (z.B. Pizzeria, Chinese Take-Away, Sushi-Bar), die nach und nach Eingang in den „heimatlichen Speiseplan“ finden, sind hierfür eines der einfacheren Beispiele.

Wenn der Akkulturationsprozeß so weit fortgeschritten ist, daß die Kulturstandards der eingewanderten Gruppe bzw. des eingewanderten Individuums und die Kulturstandards der Mehrheitsgesellschaft sich nicht mehr unterscheiden, dann spricht man von Assimilierung.

Ethnische Dissimilierung bezeichnet den Zustand, wenn Angehörige ethnischer Gruppen nach dem Kulturkontakt ihre Unterschiede und ihr Bewußtsein und die Identität von einer separaten Existenz

¹⁶ Heckmann 1992, S. 162 ff.

¹⁷ Vgl. Thomas 1991.

stärker als zuvor betonen. Dies ist dann zu erwarten, wenn die ethnischen Gruppen segregiert und sehr stark diskriminiert werden oder wenn sie einem starken Kulturschock ausgesetzt sind.

5.2. Verschiedene Akkulturationsmodelle

Seit den 60er Jahren gibt es aufgrund der zunehmenden Austauschprogramme für Studierende, Stationierung von Truppen und technischer Unterstützungsprogramme Studien, die sich mit kultureller Anpassung auf individueller Ebene bei Kurzaufenthalten in fremden Kulturen befassen. Vier Themenkreise dominierten diesen Forschungsbereich:

- a) Der Kulturschock als psychologische Reaktion auf eine ungewohnte kulturelle Umwelt,
- b) die Identifikation von Faktoren, die zu einem erfolgreichen und effektiven Kulturaufenthalt beitragen,
- c) die Beschreibung von Anpassungsprozessen und psychologischen Reaktionen im Zeitablauf und
- d) die Persönlichkeitsentwicklung nach der mehr oder minder erfolgreichen Bewältigung des psychologischen Anpassungsprozesse.¹⁸

Kulturschock

Dieser Begriff wurde erstmals von OBERG als "Sorge/Angst, resultierend aus dem Verlust aller unserer gewohnten Zeichen und Symbole des sozialen Verkehrs [Übersetzung des Verf.]" definiert.¹⁹ Die Forschung in diesem Gebiet verweist darauf, daß Begegnungen mit einer fremden kulturellen Umwelt Überraschungen und Ungewißheiten mit sich bringen kann, die zu Verwirrung und Disorientierung führen können.²⁰

Effektivität

Die Identifikation von Faktoren, welche die Anwendungseffektivität interkultureller Kompetenzen verbessern, war ein weiteres wichtiges Forschungsfeld. Diese Studien waren meist an einem spezifischen praktischen Interesse und im Hinblick auf spezifische Situationen interkultureller Anpassung (z.B. Einsatz als Peace Corps in einem bestimmten Land) orientiert. Die identifizierten Faktoren umfaßten Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Geduld und Ehrlichkeit, fachliche Fähigkeiten aber auch Charakteristika des Kommunikationsverhaltens des sich in eine fremde Kultur begebenden Individuum. KLINEBERG und HULL (1979) führten eine 11-Länderstudie durch, um die kulturelle Anpassung von Austauschstudenten am Grad der Zufriedenheit zu messen. Vorherige Auslandserfahrung sowie Kontakt mit Personen der Gastgesellschaft identifizierten sie dabei als wichtigste Faktoren. HAWES und KEALEY (1981) untersuchten die persönliche/familiäre Anpassung, interkulturelle Interaktion und Aufgabenerfüllung bei technischem Hilfspersonal aus Kanada in Entwick-

¹⁸ Vgl. Kim 1989, S. 276.

¹⁹ Oberg 1960, S. 177.

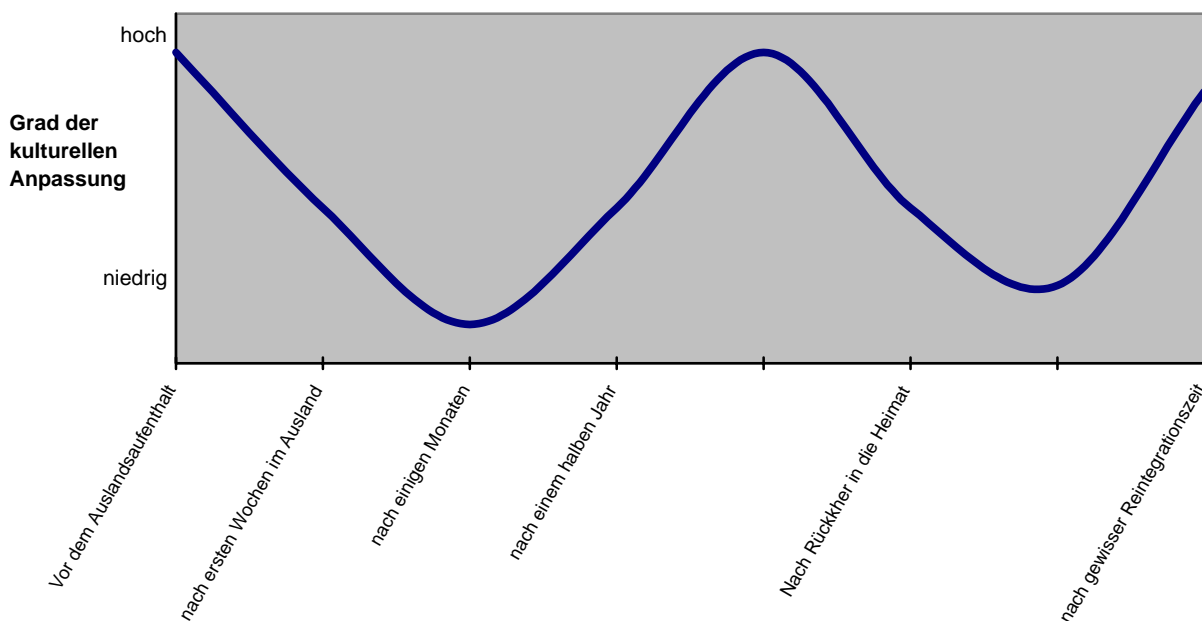
²⁰ Kim 1989, S. 276 f.

lungsländern. Interpersonale Fähigkeiten, Identität und "realistische" Vorbereitung vor dem Aufenthalt waren in ihrer Studie zentrale Einflußfaktoren.²¹

Kulturelle Anpassung im Zeitablauf

Viele Studien beschäftigten sich mit der Frage, welche Stufen der Anpassung nach dem anfänglichen Schock durchlaufen werden. OBERG identifizierte vier Phasen: die anfängliche "Honeymoon"-Phase ist charakterisierbar durch Faszination, Begeisterung und Optimismus für die fremde Kultur, danach folgt die „Feindseligkeits“-Phase in der emotional stereotype Haltungen gegenüber der Gastgesellschaft eingenommen werden und ein verstärkter Zusammenschluß mit anderen Personen, die sich vorübergehend in dieser Kultur aufhalten, zu beobachten ist. Verbesserte Sprachkenntnisse und die zunehmende Fähigkeit, in der fremden Kultur zurechtzukommen und sich zu orientieren, kennzeichnen die „Erholungsphase“. In der letzten Stufe ist die Anpassung quasi abgeschlossen, Furcht und Angst sind gewichen und die fremdkulturellen Bräuche und Gewohnheiten werden akzeptiert und teilweise genossen.²²

Abbildung: Erweiterter U-Kurven-Verlauf nach Oberg 1960.



Entsprechend der Zufriedenheit des Aufenthaltes in der fremden Umwelt und/oder der Einstellung gegenüber der fremden Kultur im Zeitverlauf wurden diese Prozesse in der Untersuchung von OBERG und vergleichbaren Studien als Kurven dargestellt. Entsprechend der Form dieser Kurve wurde diese Art der psychologischen Anpassung als U-Kurve bekannt. Erweitert um die Rückkehr

²¹ Kim 1989, S. 277 f.

²² Vgl. Oberg 1960.

in die Herkunftsgesellschaft und der dort stattfindenden Anpassungsprozesse ergibt sich letztlich eine W-Kurve.²³

Persönlichkeitsentwicklung

Die bisherigen Ansätze sahen interkulturelle Anpassung hauptsächlich als problematisch oder nicht wünschenswert an. Dem entgegengesetzt versteht ADLER Kulturschock in einem breiteren Kontext, in welchem Kulturschock eine tiefgreifende Lernerfahrung ist und zu größerem „Sich-selbst-Bewußtsein“ sowie persönlichem Wachstum führt. Ein Kulturschock ist also nicht "ein Leiden für welches Anpassung die Heilung ist, sondern [ein Kulturschock] ist der Ausgangspunkt für eine interkulturelle Lernerfahrung, für Selbst-Verständnis und Wandel".²⁴

Akkulturation und Eingliederung nach Eisenstadt

Die Frage der Akkulturation soll hier auch anhand der Eingliederungsphase von Migranten thematisiert werden. Den Eingliederungsprozeß der Migranten unterteilt EISENSTADT in drei Phasen: a) Wanderungsmotivation, b) der eigentliche Wanderungsvorgang und c) Absorption (Assimilierung). Die Wanderungsmotivation ist deswegen besonders wichtig, weil sie die Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Einwanderungsland bestimmen. Sie gibt auch Aufschluß darüber, welche Rollen der Migrant in der Einwanderungsgesellschaft bereit ist zu übernehmen. Dies sind wichtige Größen, welche die Geschwindigkeit des Akkulturationsprozesses bestimmen. Die nächste Phase ist der eigentliche Wanderungsvorgang und die erste Zeit im Einwanderungsland. Hierbei verliert der Migrant seine ursprünglichen Rollen und sozialen Beziehungen. Seine Kontakte sind auf die Primärgruppe begrenzt, die mit ihm auswandert. Wertveränderungen und -verluste sind Resultate des Wanderungsvorgangs. Diese werden jedoch nicht sofort durch ein kohärentes Wertesystem ersetzt. Vielmehr bilden Orientierungen an Bekanntes und Erlerntes, Unsicherheiten und Ängste bezüglich des Neuen, die es zu überwinden gilt, sowie Gründe, die zu der Migration geführt haben den Ausgangspunkt für die Akkulturation. Die Absorption ist die letzte Stufe in diesem Prozeß. Sie beginnt mit der Akkommodation, die einen Migranten befähigt überhaupt in der neuen Gesellschaft zurechtzukommen, nachdem er sich Ortskenntnisse, Sprache, Gebräuche, Technik angeeignet hat. Das Erlernen und Ausprobieren neuer Rollen und die Restrukturierung seiner sozialen Identität und seines Selbstbildes über den Erwerb und die Integration neuer Werte bilden das Ende dieses Prozesses. Als Indikator der Akkulturation dient EISENSTADT unter anderem das Verhalten der Primärgruppen, die für die Akkulturation des Individuums sehr wichtig sind. Kann man die Ausdehnung der Solidargefühle der Gruppe auf die Einwanderungsgesellschaft sowie die Kontaktaufnahme zu Gruppen des neuen Landes feststellen, so ist dies hierfür vorteilhaft. Besonders positiv für diesen Prozeß ist, wenn Angehörige der Migrantengesellschaft in Institutionen der Mehrheitsgesellschaft agieren kön-

²³ Kim 1989, S. 278 - 279.

²⁴ Kim 1989, S. 279.

nen. Negative Beeinflussungen dieses Prozesses sind jedoch möglich und der geschilderte Prozeß des Einfügens in eine neue Gesellschaft birgt viele Problemstellen. So kann z.B. der Prozeß der Identitätsfindung nicht von jedem Migranten immer zu Ende gebracht werden, mit den entsprechenden Konsequenzen. Die Wanderungsmotivation beinhaltet nicht unbedingt bei allen Migranten den Wunsch nach persönlichen Veränderungen. Sie fordern im Gegenteil das Recht auf Bewahrung des bisherigen Zustands und der Differenz. Ein weiterer problematischer Aspekt ist die Geschlossenheit der Aufnahmegesellschaft, die unabhängig von den individuellen Bestrebungen des Migranten häufig ein äußeres Hindernis bei der Eingliederung von Migranten darstellt.²⁵

Marginalitätstheorie

Die Marginalitätstheorie beschreibt einen möglichen Zustand der kulturellen Annäherung eines Individuums an die Mehrheitsgesellschaft. Diese Annäherung nimmt ihm zwar seine Zugehörigkeit zu seiner Ursprungsgesellschaft, geht aber nicht so weit, daß sie ihm die Zugehörigkeit zu der Aufnahmegesellschaft verschafft. Man kann dies analog zur Theorie von EISENSTADT, als nicht erfolgreiche Restrukturierung der Persönlichkeit nach den Rollen- bzw. Milieuverpflichtungen der Mehrheitsgesellschaft verstehen. Wenn die zwei Gesellschaften, zwischen denen das Individuum seinen inneren Kulturkonflikt austrägt, in ihren Wertorientierungen und Handlungsweisen nicht nur verschieden, sondern vielleicht sogar gegensätzlich sind, dann kann dies zu starken psychologischen Spannungen führen, die der Betroffene zu bewältigen hat. Die Marginalitätstheorie ermöglicht es einerseits, Verhaltens- und Bewußtseinsprobleme von Minderheitenangehörigen zu verstehen. Gleichzeitig verweist diese Theorie aber auch auf mögliche positive Aspekte. Es besteht die Chance, daß der Betroffene von seinen persönlichen Problemen ausgehend versucht, die gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen dahingehend zu verändern, daß andere Personen, die in der gleichen Situation sind, nicht mehr die gleichen Probleme durchleben müssen. Die Position zwischen zwei Kulturen ohne vollkommene Zugehörigkeit zu einer ermöglicht eine besondere Form der Erkenntnis, die Personen, die ausschließlich in einer Kultur leben, nicht zugänglich ist. Für den „marginal man“ ist nichts mehr selbstverständlich; kulturelle Gebräuche werden stärker hinterfragt.²⁶

Es gibt neben den in diesen Modellen genannten Variablen der kulturellen Anpassung noch weitere Faktoren, die den Anpassungsprozeß beeinflussen. So ist die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Migranten, die häufig mit dem Alter zusammenhängt, wichtig. Der Wechsel in eine andere Kultur ist mit einer erneuten Sozialisation gleichzusetzen, die an die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft große Anforderungen stellt. Studierende im Auslandsstudium bringen hier vergleichsweise gute Voraussetzungen für einen interkulturellen Lernprozeß mit. Wie erwähnt, ist allerdings auch die Offenheit der Aufnahmegesellschaft eine wichtige Einflußgröße auf das Akkulturationsverhalten.²⁷

²⁵ Heckmann 1992, S. 174-176.

²⁶ Heckmann 1992, S. 178-181.

²⁷ Heckmann 1992, S. 181 u. 207.

Die hier eingeführten allgemeinen Begriffe Kultur, Identität und ethnische Kolonie sowie die möglichen Phasen des Eingliederungsprozesses und die verschiedenen Akkulturationsmodelle ermöglichen ein besseres Verständnis der Situation, in der sich Austauschstudenten befinden. Es gilt, die Probleme aber auch die Potentiale zu erkennen, die sich aus dem Wechsel der kulturellen Umwelt ergeben. Hierauf aufbauend ist es auch möglich, Gestaltungsempfehlungen für die Konzeption von Austauschprogrammen zu geben.

6. Literaturverzeichnis

- Enzensberger, H. M.: Die Große Wanderung, Dreiunddreißig Markierungen, Frankfurt 1992.
- Heckmann, F.: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation, Soziologie interethnischer Beziehungen, Stuttgart 1992.
- Greiner, U.: Der Stand der Dinge : kulturkritische Glossen und Essays. München 1987.
- Kim, Y. Y.: Intercultural Adaptation, in: Asante, M. K. ; Gudykunst, W. B. (ed.): Handbook of international and intercultural communication, Newbury Park 1989.
- Küng, H. (Hrsg.): Ja zum Weltethos, Perspektiven für die Suche nach Orientierung, München 1995.
- Losche, H.: Interkulturelle Kommunikation: Sammlung praktischer Spiele und Übungen, Alling 1995.
- Oberg, K.: Culture Shock: Adjustment to new cultural environments. Practical Anthropology, 7, S. 170 - 179.
- Pezaro, A.: Normenwandel und Normenkonflikte im Akkulturationsprozeß: zur Orientierung in einer fremden Kultur am Beispiel eritreischer Flüchtlingsfrauen im Sudan, Saarbrücken 1991.
- Reese-Schaefer, W.: Jürgen Habermas (Reihe Campus), Frankfurt/Main 1991.
- Rick, K.: Björk, der Popstar aus dem Land der Vulkane, *jetzt* das Jugendmagazin der Süddeutschen Zeitung 24/1995.
- Robertson-Wensauer, C. Y.: Grundsätzliches zur aktuellen Diskussion über die multikulturelle Gesellschaft. In: C. Y. Robertson-Wensauer (Hrsg.): Multikulturalität – Interkulturalität? Probleme und Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft. Baden-Baden 1993, S. 12-30. [2. Auflage im Druck].
- Robertson-Wensauer, C.Y.: Beide Seiten müssen mitmachen. Zum Konzept der funktionalen Integration: Integration durch Partizipation. In: Informationen für die Frau. Informationsdienst des deutschen Frauenrates. 45 Jg. Folge 3 März 1996.
- Thomas, A.: Kulturstandards in der internationalen Begegnung, Saarbrücken 1991.
- Thomas, A.: Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. In: A. Thomas (Hrsg.): Einführung in die Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen. 1993.



Daten zum Ausländerstudium in Deutschland und Karlsruhe

Matthias Breitling

Matthias Otten

Christian Rakowski

1. Einleitung

Im Sommersemester 1998 haben sich Studierende im Rahmen eines Seminars unter Leitung von Dr. Robertson-Wensauer im Begleitstudium „Angewandte Kulturwissenschaft“ ausführlich mit der Situation der ausländischen Studierenden in Deutschland und speziell in Karlsruhe beschäftigt. Ziel des Seminars war es, mit unterschiedlichen methodischen Zugängen die soziale, wirtschaftliche und kulturelle Situation der bei uns lebenden ausländischen Kommilitoninnen und Kommilitonen näher kennenzulernen. In Projektarbeit haben die Seminarteilnehmer statistische und persönliche Daten sowie Expertensichtweisen zusammengetragen, aus denen die vorliegende Gesamtdarstellung erarbeitet wurde. Eine Diskussionsveranstaltung mit Ausländerinnen und Ausländern an der Karlsruher Universität, dem Leiter des Akademischen Auslandsamtes, Herrn Norbert Steeger, und Vertretern der Fachschaften bildete den Abschluß des Seminars. Sie diente dazu, nicht nur über, sondern auch *mit* den ausländischen Studierenden zu diskutieren und so die „nackten Zahlen“ mit persönlichen Einschätzungen und Stellungnahmen zu beleuchten.

Die vorliegende Arbeit stellt eine Auswahl statistischer Daten vor, anhand derer sich einige zentrale Entwicklungen und Vergleiche zur Situation ausländischer Studierender in Deutschland und in Karlsruhe darstellen lassen. Auf nationaler Ebene liefern vor allem die 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 1996¹ und Auswertungen des Statistischen Bundesamtes die Daten zum Thema. Für die lokalen Entsprechungen gibt es hingegen keine fundierten statistischen Auswertungen. Die Angaben basieren hier vielmehr auf internen Informationen des Akademischen Auslandsamtes der Universität Karlsruhe. Die Quellen sind teilweise älteren Datums und eine direkte Vergleichbarkeit ist wegen unterschiedlicher Vergleichsgrößen nicht immer gegeben, deshalb lassen sie nur eine eingeschränkte Interpretation zu. Wenngleich für viele Teilaspekte des Ausländerstudiums nur Angaben für die Bundesrepublik für den Zeitpunkt Wintersemester 1992/93 vorliegen,

¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Die wirtschaftliche Situation und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. Ergebnisse der 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn 1996

lassen sich aus einigen Gegenüberstellungen und weiterführenden Interpretationen doch einige Besonderheiten ableiten, die den Studienstandort Karlsruhe heute, an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, im bundesdeutschen Vergleich kennzeichnen und unterscheiden.

2. Allgemeine Daten

2.1. Anteil ausländischer Studierender in Deutschland und Karlsruhe

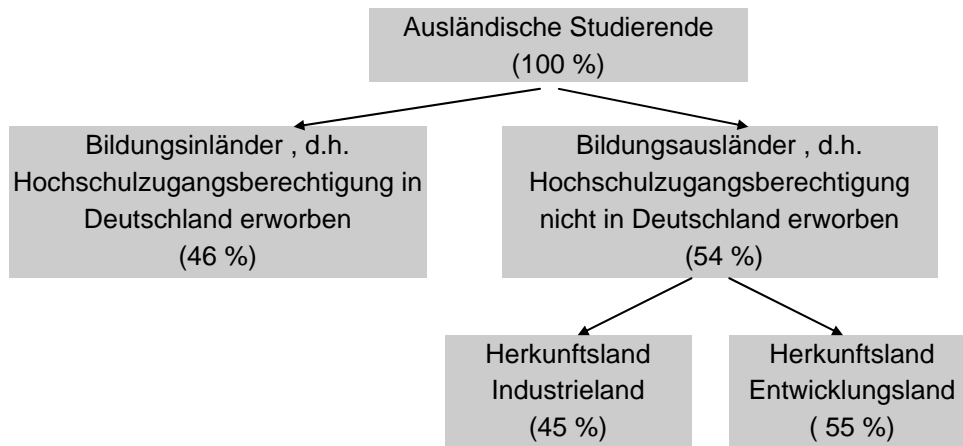
Bei der Frage nach der Zahl ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen ist zunächst auf eine Begriffsdifferenzierung hinzuweisen. Das Deutsche Studentenwerk (vgl. 14. Sozialerhebung 1996) wie auch die meisten anderen Untersuchungen zu diesem Thema unterscheiden die Gesamtgruppe der ausländischen Studierenden (an Universitäten und Fachhochschulen) in Bildungsinländer und Bildungsausländer. *Bildungsinländer* sind jene Studierenden mit ausländischer Staatszugehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung bereits in Deutschland erworben haben. Hier sind die in Deutschland in zweiter und dritter Generation geborenen Türken die größte nationale Gruppe.² *Bildungsausländer* haben ihre Zulassung zum Hochschulbesuch durch einen ausländischen Bildungsabschluß erworben. Außerdem wurde bei den Bildungsausländern entsprechend der Einteilung nach Herkunftsnationalität in Entwicklungsländer (EL) und Industrieländer (IL) differenziert. Diese Arbeit konzentriert sich vor allem auf die Gruppe der Bildungsausländer entsprechend der oben genannten Begriffsbestimmung. Diese Betrachtung eignet sich trotz methodischer Unschärfen, die sich hieraus ergeben am besten für eine Dateninterpretation.

Die aktuellsten Daten zur Zahl der Bildungsausländer liegen für die Bundesrepublik für 1994/95 vor³: Im Wintersemester 1994/95 waren in der Bundesrepublik rund 136.000 ausländische Studierende als Bildungsausländer an Universitäten und Hochschulen immatrikuliert. Rund 112.000 studierten an Universitäten, 24.000 an Fachhochschulen. Für Baden-Württemberg veröffentlichte das statistische Landesamt im Januar 1999 neue Zahlen zu WS 1997/98. Von den 21.476 ausländischen Studierenden sind ca. 61% Bildungsausländer, das entspricht etwa 13.000.⁴

² Dies gilt für Deutschland bundesweit als auch für Baden-Württemberg, wo nach Angaben des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg (1999, S. 4 f.) im Wintersemester mehr als 80% der 2500 in Baden-Württemberg eingeschriebenen Türken ihr Abitur in Deutschland erworben haben.

³ Aufgrund des Erhebungszeitpunktes der 14. Sozialerhebung werden in dieser Arbeit vor allem die Zahlen für das WS 1992/93 als Referenz herangezogen, da nur begrenzt entsprechend aktuellere Daten vorliegen.

⁴ Vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Baden-Württemberg in Wort und Zahl. 47 Jg. 1/99. S. 4-11.

Abbildung 1: Begriffsdifferenzierung "Ausländische Studierende" (WS 1992/93)

Quelle: 14. Sozialerhebung, 1996

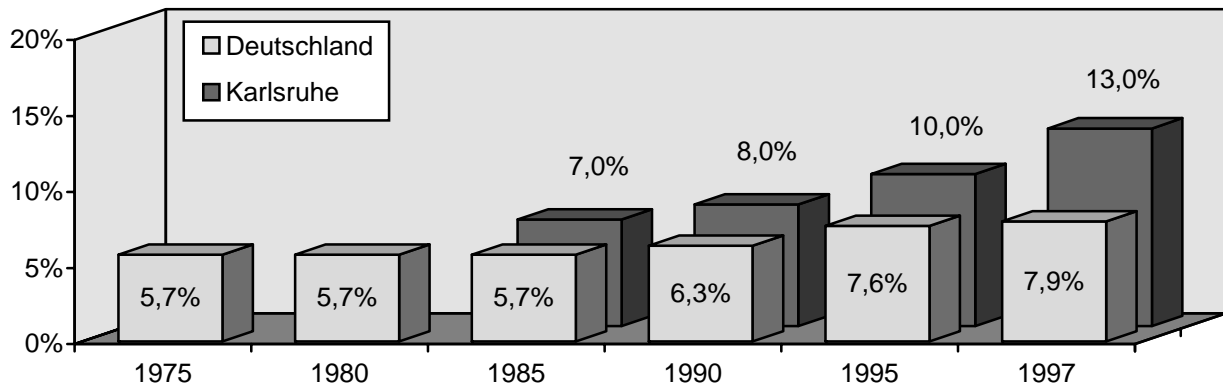
In den letzten 20 Jahren hat sich die absolute Zahl ausländischer Studierender etwa verdreifacht von rund 47.000 im Jahr 1975 auf über 136.000 WS 1994/95. Dies relativiert sich allerdings in der prozentualen Darstellung deutlich aufgrund der allgemeinen Expansion im Hochschulbereich und des starken Anstiegs der Studierendenzahlen insgesamt (vgl. Abbildung 2). Im Jahr 1975 studierten insgesamt noch 833.000 deutsche und ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Bis 1995 (Höhepunkt) stieg die Zahl auf 1.807.300 Studierende.⁵

Für Karlsruhe liegen erst seit 1985 Zahlen für den Anteil der ausländischen Studierenden vor. An der Universität Karlsruhe waren 1997 etwa 2.200 ausländische Studierende eingeschrieben, das entspricht 13% aller Studierenden an der Universität. Diese 13% teilen sich auf in zwei Prozent Bildungsinländer (200 ausländische Studierende mit deutschem Abitur) und etwa 11% Bildungsausländer (2000 ausländische Studierende mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung). Von den 2000 Bildungsausländern sind rund 65% Studienfortsetzer im Zweitstudium. Sie haben bereits im Ausland einen ersten Abschluß erworben und wollen hier promovieren oder mit einem deutschen Abschluß ihr Studium abschließen.

Wie aus Abbildung 2 zu entnehmen ist, hat der Anteil ausländischer Studierender sowohl in Karlsruhe als auch in Deutschland zugenommen, in Karlsruhe jedoch im Vergleich zum Bundesdurchschnitt in den letzten zehn Jahren deutlich überproportional.

Abbildung 2: Entwicklung des Anteils ausländischer Studierender in Deutschland und Karlsruhe (in %)

⁵ Angaben aus der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, 1998 (Zusammenfassung des Endberichts als WWW-Veröffentlichung.) Hier sind die Verwaltungsfachschulen nicht eingerechnet, die in den amtlichen Statistiken des statistischen Bundesamtes enthalten sind.



Quellen: Deutschland: Statistisches Bundesamt, 1998
 Karlsruhe: Akademisches Auslandsamt der Universität Karlsruhe, 1998

Aus einer Erhebung des statistischen Landesamtes Baden-Württemberg⁶ geht hervor, daß Baden-Württemberg mit rund 21.500 eingeschriebenen ausländischen Studierenden nach Berlin, Hessen und dem Saarland das Bundesland mit dem höchsten Anteil ausländischer Studierender ist. Die Zahlen geben allerdings keine Auskunft darüber, ob es sich um Vollzeitstudierende handelt oder lediglich um Ausländer, die für ein oder zwei Gastsemester an der Hochschule sind. Hierin unterscheiden sich die Hochschulen je nach ihrem Fächerprofil wesentlich. Anders als z.B. in Freiburg oder Tübingen, wo viele Ausländer ein bis zwei Pflichtsemester in Germanistik absolvieren, jedoch kein Vollstudium anstreben, gibt es in Karlsruhe vergleichsweise viele Vollzeitstudierende, vor allem in den Ingenieurwissenschaften.

2.2. Herkunft der ausländischen Studierenden

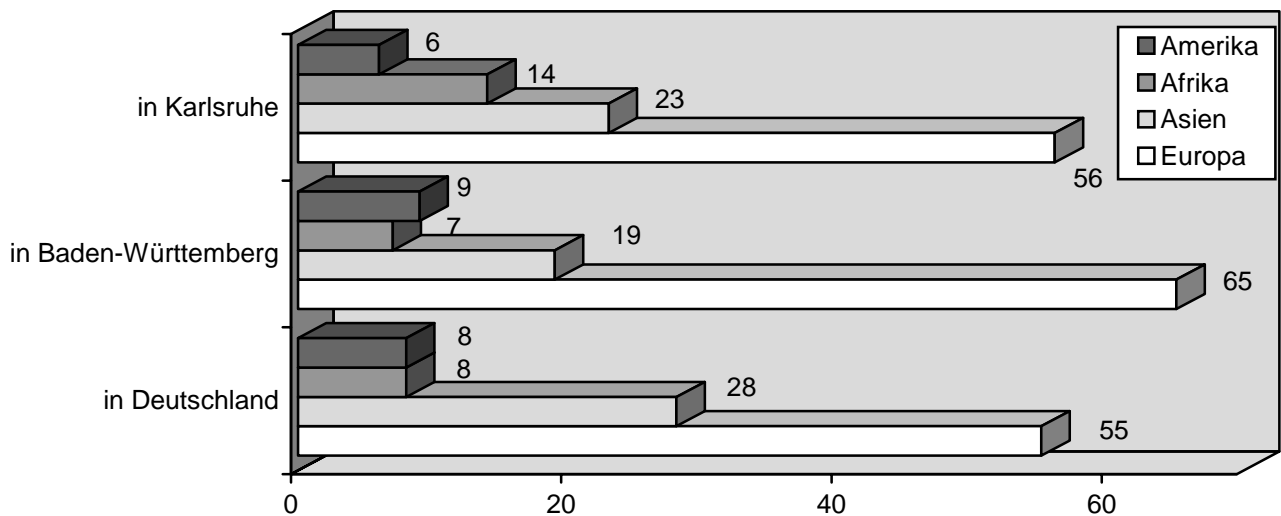
Woher kommen die ausländischen Studierenden, die den Weg nach Deutschland und speziell nach Karlsruhe finden? Einen ersten Einblick gibt eine Differenzierung nach Kontinenten. Der überwiegende Anteil ausländischer Studierender kommt sowohl bundesweit als auch in Karlsruhe aus Europa, hiervon bundesweit ca. 23 % aus Ländern der EU, was als Tendenz auch für Karlsruhe zutrifft. Der leicht höhere Anteil an ausländischen Studierenden aus afrikanischen Ländern in Karlsruhe ist vermutlich auf die hohe Zahl von Programmstipendiaten aus Entwicklungsländern in den Natur- und Ingenieurwissenschaften zurückzuführen, die durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und den Deutschen Entwicklungsdienst (DSE) gefördert werden.

Bei einer genaueren Betrachtung der Herkunftsländer zeigt sich, daß einige wenige Länder besonders stark vertreten sind. Abgesehen von Indonesien und dem Iran, hat für alle Länder bzw. Regionen ein Zuwachs der Zahl ausländischer Gaststudierender stattgefunden. Für Europa und die EU-

⁶ Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Baden-Württemberg in Wort und Zahl. 47 Jg. 1/1999. S. 4-11.

Länder spielt dabei vor allem die Schaffung verschiedener EU-Förderprogramme zur Steigerung der Mobilität in Europa eine wesentliche Rolle (Erasmus, Sokrates, TSER, etc.). Auch die politischen Veränderungen in den ehemaligen Ostblockländern haben die Zahl ausländischer Studierender aus Polen, Ungarn und der ehemaligen Sowjetunion seit Anfang der 90er ansteigen lassen.

Abbildung 3: Herkunft der ausländischen Studierenden nach Kontinenten 1997 (in %)

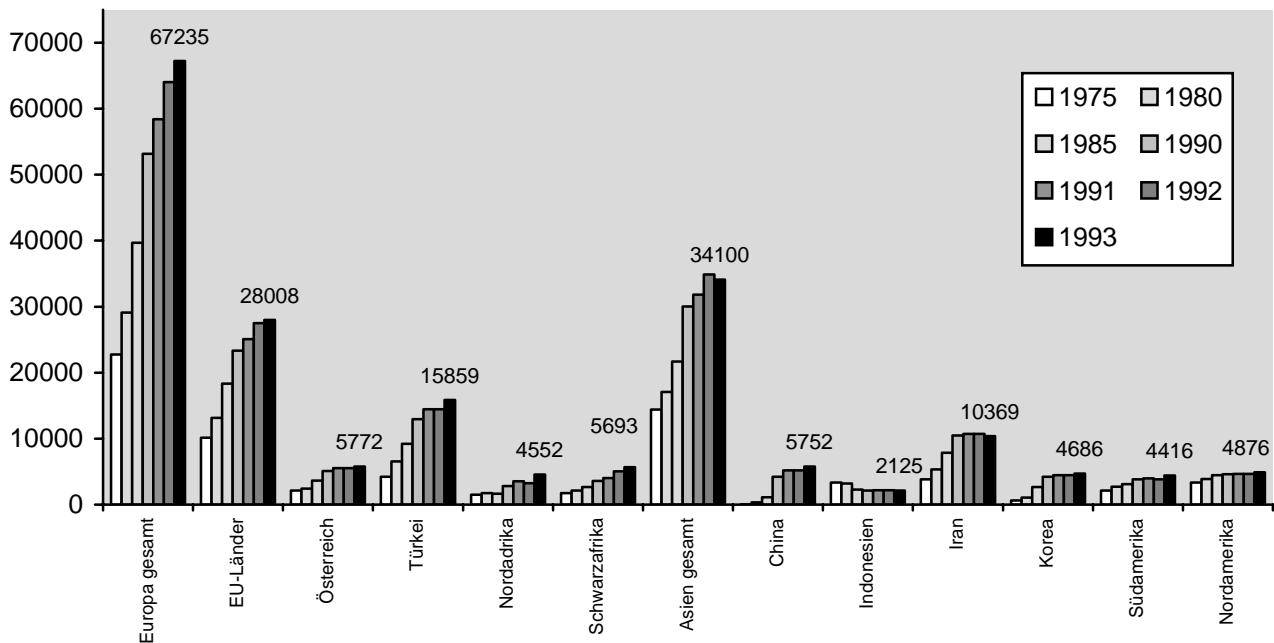


Quellen:
 Deutschland: Statistisches Bundesamt, 1998
 Baden-Württemberg: Statistisches Landesamt BW, 1999
 Karlsruhe: Akademisches Auslandsamts der Universität Karlsruhe, 1998

Die hohe Zahl der türkischen Studierenden an deutschen Hochschulen erklärt sich aus der großen Bedeutung der hier lebenden türkischen Migranten, deren Kinder häufig als Bildungsinländer bereits im deutschen Bildungssystem groß geworden sind und deren Situation eher mit der deutscher Studierender vergleichbar sein dürfte, als mit jener der ausländischen Studierenden.

Generell wäre es hier interessant, näher den Zusammenhang zwischen nationalen und weltpolitischen Entwicklungen mit den quantitativen Veränderungen der Studierendenzahlen aus bestimmten Ländern zu untersuchen (beispielsweise Indonesien, China, Südamerika). So spiegelt sich die alte globale Blockbildung zwischen Ost und West auch heute noch in der Verteilung der nationalen Herkunft ausländischer Studierender in Ost- und Westdeutschland wider.

Abbildung 4: Entwicklungen bei der Herkunft der ausländischen Studierenden in der Bundesrepublik - alte Bundesländer. (Auswahl wichtiger Regionen und Länder) 1975-1993 (in abs. Zahlen)



Quelle: 14 Sozialerhebung 1996

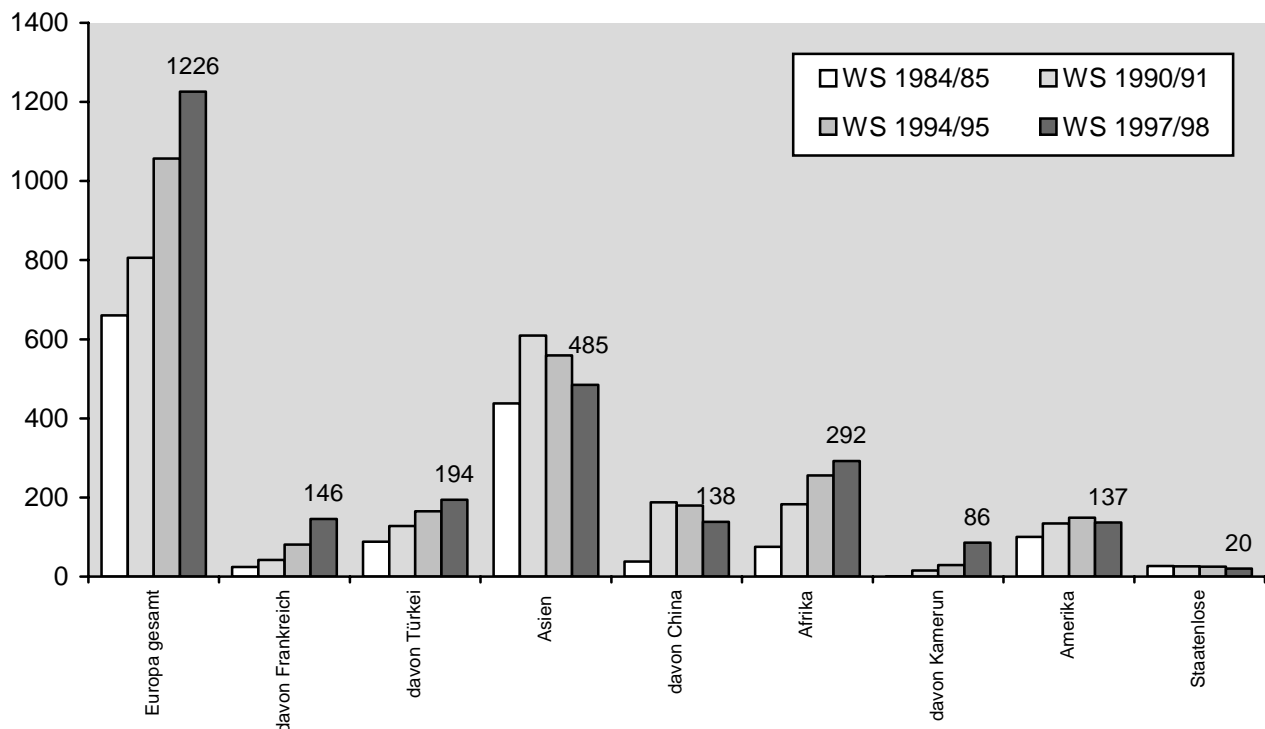
Auch für Karlsruhe ist ein Blick auf die Entwicklung der Zahlen für bestimmte Herkunftsländer interessant. Das statistische Landesamt Baden-Württemberg meldete im Januar 1999, dass der Anstieg des Anteils ausländischer Studierender seit 1980 zu mehr als der Hälfte auf die Zunahme der Bildungsinländer zurückzuführen ist.⁷ Leider lagen für die Universität Karlsruhe hier keine differenzierten Daten vor, die zwischen Bildungsinländern und Bildungsausländern unterscheiden. Die Auswertungen des Akademischen Auslandsamtes geben dennoch eine erste Übersicht über die Herkunftsländer, dabei sei auf einige Besonderheiten hingewiesen: Bei den europäischen Herkunftsländern hat sich eine deutliche regionale Gewichtsverlagerung vollzogen. War 1985 noch Griechenland (191) das eindeutig am stärksten vertretene Herkunftsland ausländischer Studierender (hoher Anteil von Bildungsinländern), sind dies im WS 1997/98 Frankreich mit 146 und die Türkei mit 195 Studierenden. Es ist davon auszugehen, daß der weitaus größte Teil der türkischen Studierenden zu den Bildungsinländern gehören dürfte. Der Anteil der französischen Studierenden in Karlsruhe ist auf die verschiedenen grenzüberschreitenden Kooperationen mit französischen Hochschulen zurückzuführen.⁸ Unter den asiatischen Herkunftsländern nimmt die Volksrepublik China eine besondere Stellung ein, wobei die absolute Zahl der chinesischen Studierenden von 188 im WS 1990/91 wieder auf 138 im WS 1997/98 gesunken ist. Bei Afrika fällt der quantitative Zuwachs der Studierenden aus Kamerun auf (1985 = 1 – 1997 = 86). Auch aus Tunesien (1997 = 61) und Marokko (1997 = 44) finden vergleichsweise viele Studierende den Weg nach Karlsruhe. Eine

⁷ Vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg: Baden-Württemberg in Wort und Zahl. 1/99, S. 4-11.

⁸ Vgl. dazu auch die Beiträge von Kroschel, Hornik und Engelhardt in diesem Band.

interessante Hintergrundentwicklung ergibt sich noch aus einer Analyse der Bewerberzahlen: Besondere Anstiege⁹ von Bewerbungen sind für Marokko (166), Kamerun (187) und Pakistan (81) zu verzeichnen. Rückläufig sind die Anfragen nach Studienplätzen in Karlsruhe hingegen für den Iran (von 119 auf 40), Korea (von 114 auf 24) und vor allem China (von 559 auf 191).¹⁰

Abbildung 5: Entwicklungen bei den Herkunftsregionen und -ländern der ausländischen Studierenden an der Universität Karlsruhe 1984-1997 (Werte für WS 1997/98 in absoluten Zahlen)



Quelle: Akademisches Auslandsamt der Universität Karlsruhe, 1998

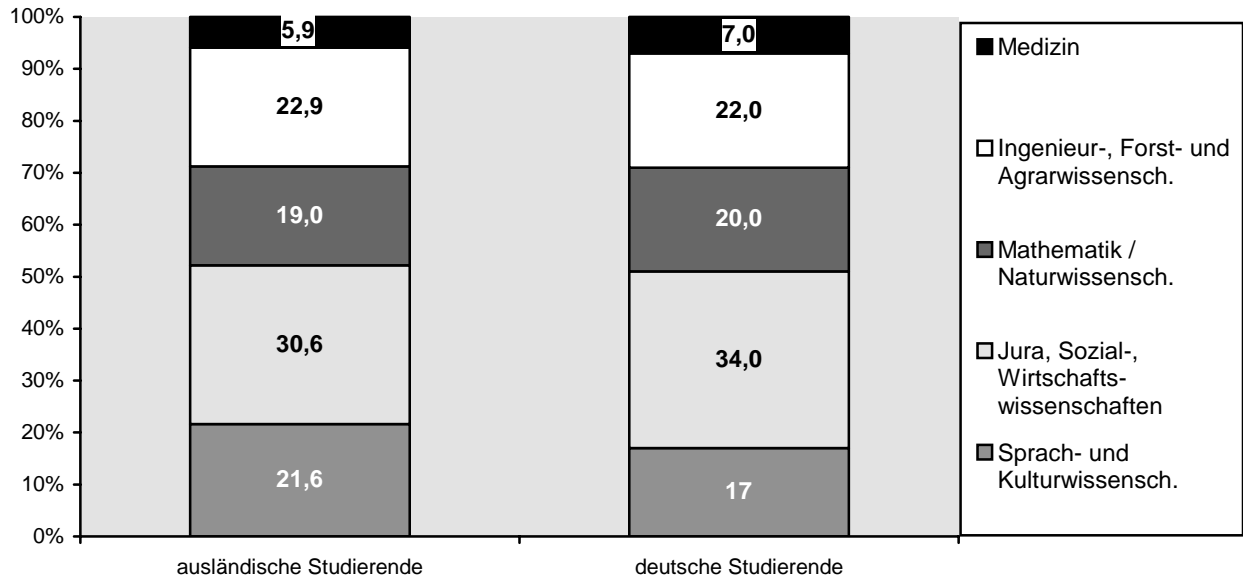
2.3. Studienfächer

Die Gegenüberstellung der Fächerverteilung von ausländischen Studierenden in Karlsruhe und der allgemeinen Verteilung an deutschen Hochschulen (Deutsche + Bildungsinländer + Bildungsausländer) zeigt, daß es im großen und ganzen keine überraschenden ausländerspezifischen Abweichungen gibt. Der leicht höhere prozentuale Anteil der Kultur- und Sprachwissenschaften erklärt sich daraus, daß viele ausländische Germanistikstudenten für eine gewisse Zeit, oft nur ein bis zwei (Pflicht-)Semester, nach Deutschland kommen und hier studieren.

⁹ Aktuelle Zahlen für das WS 1997/98 im Vergleich zum WS 90/91.

¹⁰ Interne Auswertung des Akademischen Auslandsamtes der Universität Karlsruhe, 1997.

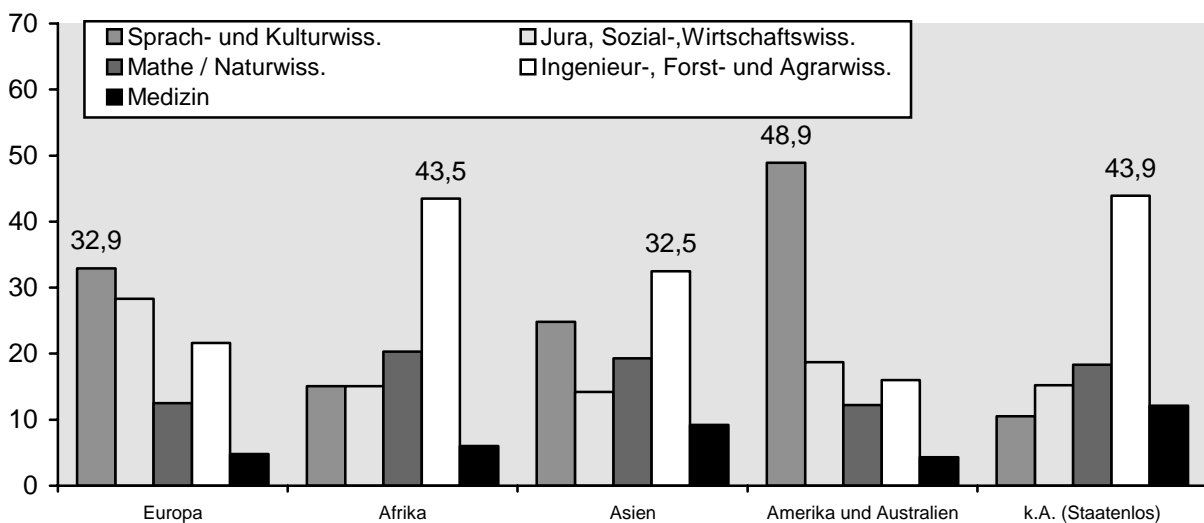
Abbildung 6: Aufteilung der ausländischen Studierenden auf Studienfächer in Deutschland für 1992/93 bzw. WS 1994/95 (in %)



Quelle: 14. Sozialerhebung (1996)

Interessant ist hier eine genauere Analyse des Zusammenhangs zwischen den Herkunftsregionen (Kontinente) und der Fächerwahl. Im Gegensatz zur hohen Zahl der nordamerikanischen und europäischen Studierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften stehen bei den Studierenden aus Asien und Afrika – worunter die Mehrzahl der Entwicklungsländer fällt – die Ingenieurwissenschaften an erster Stelle (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: Zusammenhang - Studienfächern und Herkunftsregionen in Deutschland 1992/93 (in %)

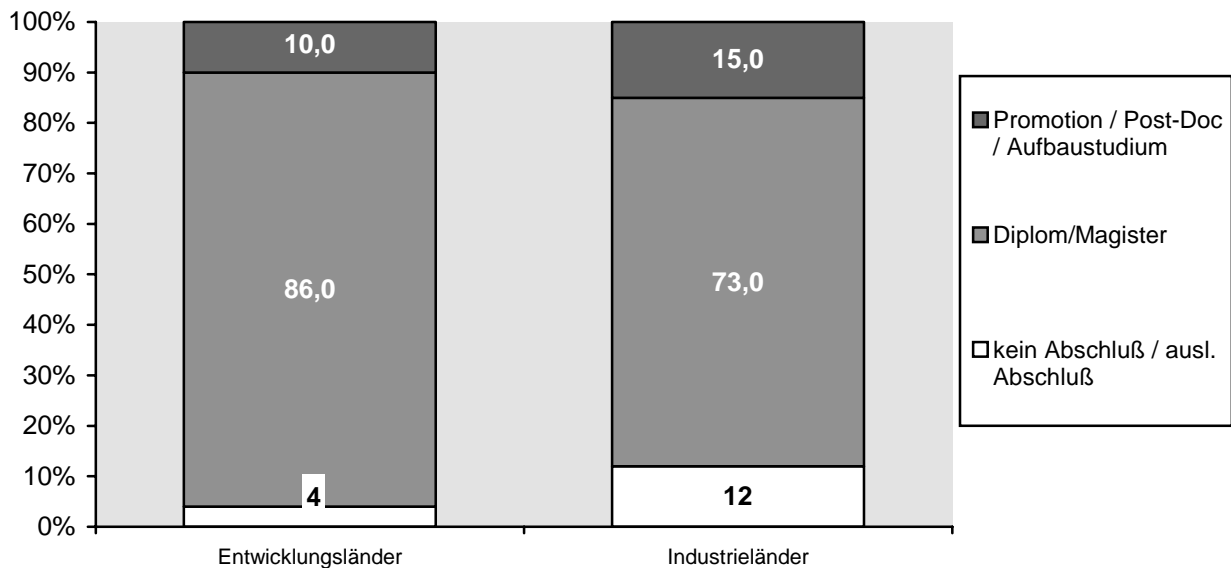


Quelle: 14. Sozialerhebung 1996

2.4. Angestrebter Studienabschluß

Aus der Antwort der bundesweit 1992/93 befragten Studierenden nach dem angestrebten Studienabschluß wird ersichtlich, daß die Mehrheit hier ein Vollstudium absolvieren will. Nur 4% der Studierenden aus Entwicklungsländern und 12% aus den Industrieländern wollen hier keinen Abschluß erwerben. Hierunter fallen vor allem Austauschstudierende z.B. im Rahmen von Erasmus-Programmen der EU. Zu unterscheiden ist zwischen Erststudium und Zweitstudium. Alle Studierenden, die angaben, in Deutschland oder ihrem Heimatland noch keinen Hochschulabschluß erworben zu haben, werden als Studierende im Erststudium betrachtet. Sie machen etwa 60-65% der gesamten Bildungsausländer aus. 35% der Studierenden aus Entwicklungsländer und 40% der Studierenden aus Industrieländern befinden sich im Zweitstudium und wollen in Deutschland einen zweiten Abschluß erwerben. Rund ein Viertel der Bildungsausländer möchte das Zweitstudium mit einer Promotion abschließen.

Abbildung 8: Angestrebter Studienabschluß WS 1992/93 (in %)



Quelle: 14. Sozialerhebung 1996

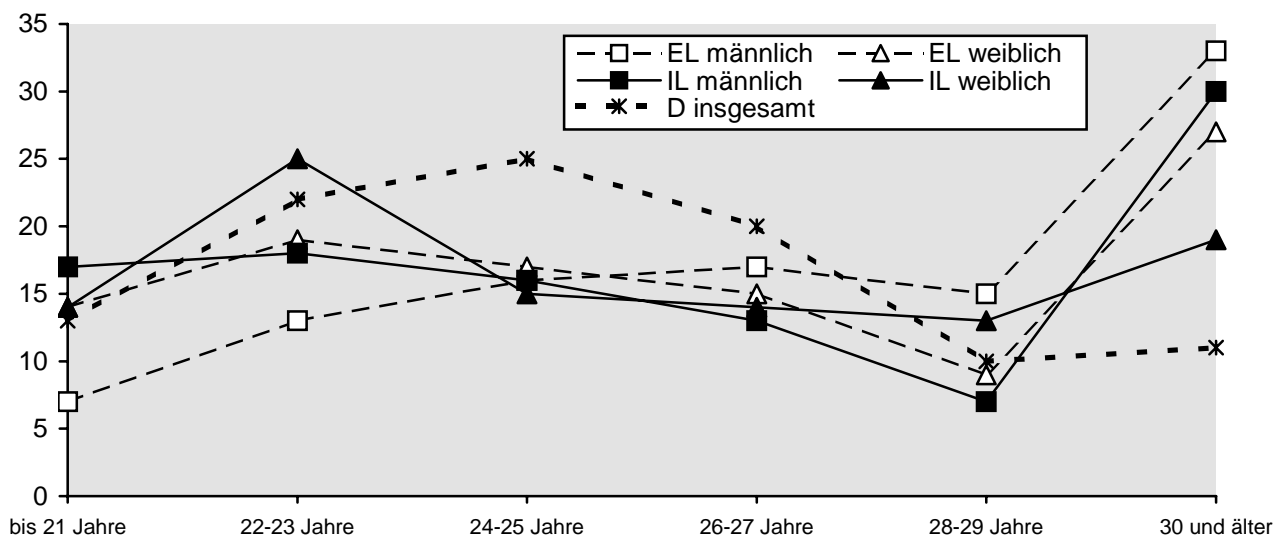
3. Die soziale und wirtschaftliche Situation

Trotz der äußerst heterogenen kulturellen und nationalen Hintergründe, die sich hinter diesen Daten verbergen, und der dadurch schwierigen Vergleichbarkeit der sozialen und wirtschaftlichen Lage der ausländischen Studierenden, sollen im folgenden einige zentrale Aspekte hierzu beleuchtet wer-

den.¹¹ Häufig ist kaum festzustellen, ob bestimmte Merkmale und Probleme spezifisch für ausländische Studierende oder für bestimmte Gruppen unter ihnen sind, oder ob sie prinzipiell auf die gesamte Studierendenschaft zutreffen. Deshalb wird nachfolgend zum einen häufiger auf die Differenzierung zwischen Industrie- und Entwicklungsländern eingegangen, zum anderen haben wir uns bemüht, den Daten für die ausländischen Studierenden Vergleichswerte für die gesamte Studierendenschaft¹² in Deutschland gegenüberzustellen.

3.1. Demographische und biographische Merkmale

Abbildung 9: Altersstruktur der ausländischen Studierenden im Vergleich zu deutschen Studierenden (in %)



Quelle: 14. Sozialerhebung 1996

Es zeigt sich hier bereits ein deutlicher Unterschied in der Altersstruktur zwischen den deutschen und ausländischen Studierenden. In den Mittleren Altersgruppen sind die Deutschen stärker vertreten, wohingegen nur etwa 20% älter als 28 Jahre sind. Demgegenüber sind Studierende aus Entwicklungsländern (EL) im Durchschnitt älter als Studierende aus Deutschland und auch als jene aus Industrieländern (IL). 43% der Studierenden aus Entwicklungsländern sind über 28 Jahre alt (IL 34%). Dieser Unterschied läßt sich unter anderem auf die Studienform und den angestrebten Stu-

¹¹ Hier wird vor allem auf Deutschland Bezug genommen, da für die Universität Karlsruhe hierzu bislang keine speziellen Daten vorliegen. Für Viele Aspekte wäre das Bild der Universität Karlsruhe vermutlich deutlich anders, insofern lassen sich Tendenzen nur mit Einschränkung auf Karlsruhe übertragen. Die Besonderheiten einer Technischen Hochschule kommen in der Gesamtsicht auf nationaler Ebene aller deutschen Hochschulen nicht mehr zum tragen. Aussagekräftiger für die gesamte Untersuchung wäre in jedem Fall der direkte Vergleich mit Daten anderer technischer Hochschulen.

¹² Quellen: Ebenfalls die 14. Sozialerhebung 1996, sowie die 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks: „Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland.“ (Zusammenfassung als WWW-Information), 1999.

dienabschluß zurückführen, da viele Studierenden insbesondere auch aus Entwicklungsländern im Rahmen von Graduierten- und Postgraduiertenprogrammen in Deutschland studieren oder hier nach einem Studium in ihrer Heimat einen zweiten Abschluß anstreben.

Die Studierenden aus Entwicklungsländern sind zum größten Teil männlich (65%) während die Studierenden aus Industrieländern ca. zu 50% weiblich sind. Auch sind Studierende aus Entwicklungsländern öfter verheiratet (29%), als Studierende aus Industrieländern (20%). Betrachtet man nur den Familienstand der Frauen, so fällt diese Tatsache noch stärker ins Gewicht. 31% der Frauen aus Entwicklungsländern sind verheiratet, jedoch nur 18% aus Industrieländern. Eheähnliche Lebensgemeinschaften sind eher bei Studierenden aus Industrieländern zu finden. 19% der Studierenden aus Entwicklungsländern haben Kinder, während dies nur auf 12% der Studierenden aus Industrieländern zu trifft. Die aufgezeigten Unterschiede zwischen den zwei Studierendengruppen lassen sich einerseits auf die Studienform zurückführen, zum anderen spielt vermutlich aber auch die kulturell unterschiedliche Bedeutung familiärer Bindungen für Studierende aus Entwicklungsländern bzw. Industrieländern eine wichtige Rolle.

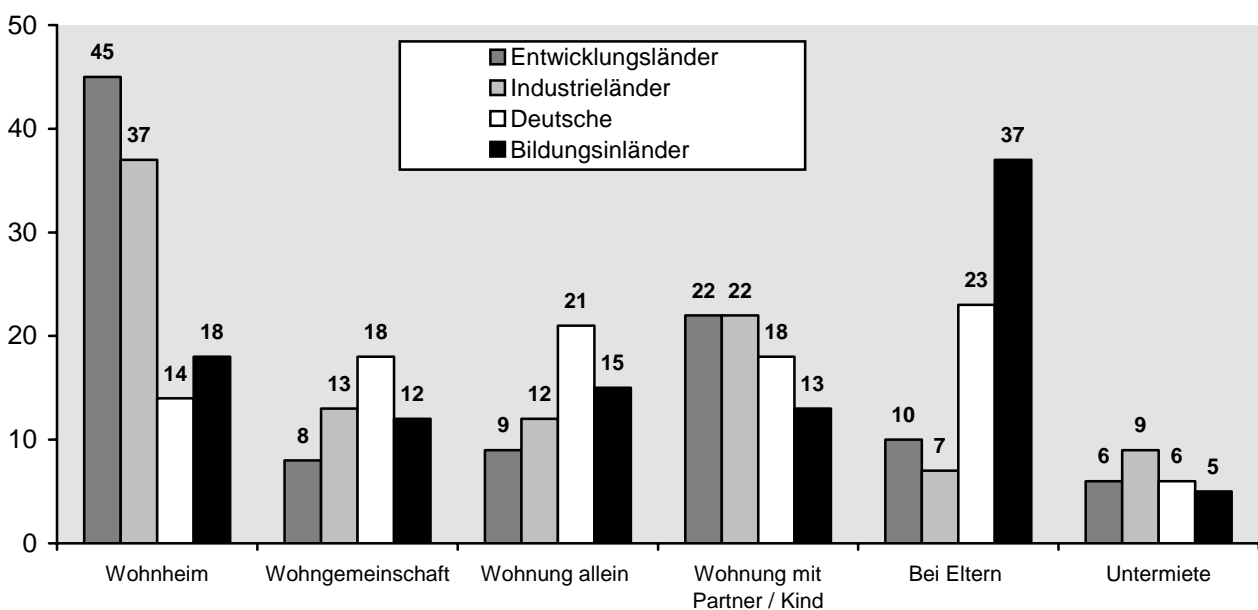
Ein weiterer wichtiger Aspekt, durch den die soziale Situation der ausländischen Studierenden in Deutschland geprägt wird, ist die Frage der sozialen Herkunft und der schulische Vorbildung. Für die Einschätzung der sozialen Herkunft wurde in der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks als Herkunftsindikator neben dem Anteil von Arbeiterkindern an der Gesamtzahl der Studierenden auch der höchste Schulabschluß der Eltern gewählt. Im Vergleich gibt es hier keine gravierenden Unterschiede zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. Wenngleich dies nichts über das jeweilige Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung der Herkunftsländer aussagt und somit die Zuordnung in bildungsnahen Schichten und Arbeiterklasse international nicht vergleichbar ist, kann nach der 14. Sozialerhebung mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, daß Studierende aus Entwicklungsländern ähnlich wie bei den Industrieländern überproportional häufig aus „bildungsnahen Elternhäusern“ kommen. In beiden Gruppen gaben mehr als 50% der Befragten an, daß ihre Eltern bzw. ein Elternteil Abitur oder sonstige Hochschulreife besitzen; bei den deutschen Studierenden gilt dies lediglich für 43% und für 40% der Bildungsinländer.

3.2. Wohnsituation der Bildungsausländer

Die Wohnsituation spielt eine wesentliche Rolle für die soziale Gesamtsituation und die soziale Integration der ausländischen Studierenden. Im direkten Vergleich mit den deutschen Studierenden fällt auf, daß der Anteil der Wohnheimbewohner unter den Bildungsausländern relativ hoch ist und diese damit die am häufigsten genannte Wohnform darstellt (vgl. Abbildung 10). Zweitwichtigste Wohnform ist bei den Bildungsausländern die eigene Wohnung, wobei hier der Anteil der im Durchschnitt älteren Postgraduierten und Doktoranden, die häufig mit Familie in Deutschland leben, zu berücksichtigen ist. Die Wohngemeinschaft kommt an dritter Stelle und das Wohnen bei

Eltern, daß in vielen anderen Ländern als gängige Wohnform vermutlich einen wesentlich höheren Stellenwert haben dürfte, kommt in Deutschland eher selten vor. Das Wohnen bei Eltern während des Studiums unterscheidet sich interessanter Weise besonders deutlich bei Deutschen und Bildungsinländern. Dies ist möglicherweise auch auf die stärkere familiäre Bindung, das jüngere Durchschnittsalter der Bildungsinländer im Vergleich zu den deutschen Studierenden und nicht zuletzt auf finanzielle Erwägungen zurückzuführen.

Abbildung 10: Wohnformen der Bildungsausländer (in %)



Quelle: 14. Sozialerhebung, 1996

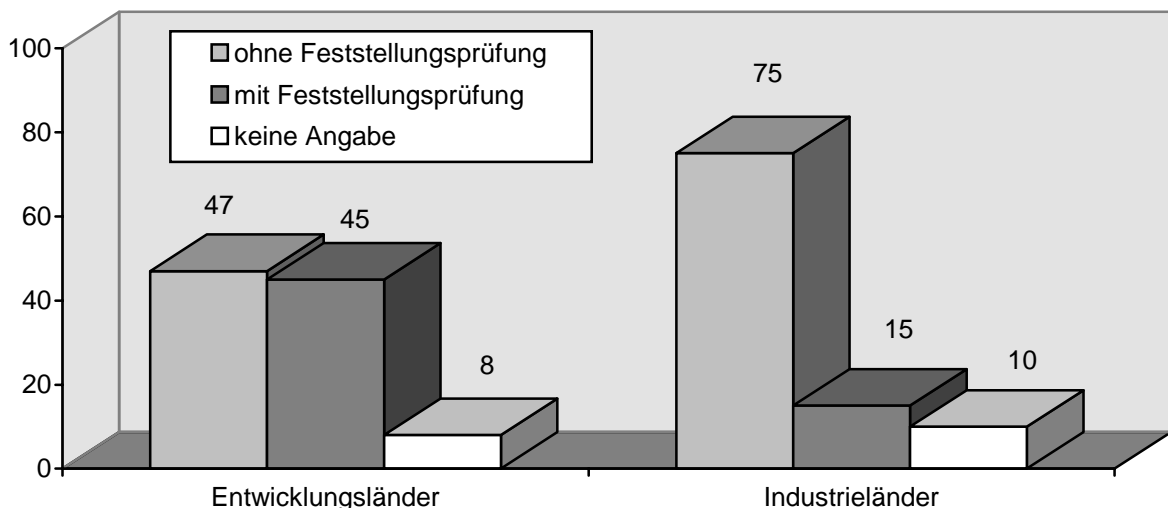
Die Wohnform entspricht nicht immer den Wohnwunsch und ist häufig auch Folge der vorgefundenen Gegebenheiten am deutschen Studienort. Dennoch ist es erwähnenswert, daß das Wohnheim bei ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern eine wesentliche höhere Akzeptanz hat, als bei den Deutschen. Studierende aus Industrieländern präferieren hingegen eine eigene Wohnung.

Was die Ansprüche an das Wohnumfeld angeht, so sind die Prioritäten der Studierenden aus Industrie- und Entwicklungsländern weitgehend gleich: Bei einer subjektiven Einschätzung gaben rund 80% (EL 77% , IL 83%) an, das Wohnumfeld solle eine „Rückzugsmöglichkeit für private Angelegenheiten bieten“, 60% (EL 62%, IL 58%) erwarten von dem Wohnumfeld „Kontaktmöglichkeiten zu Menschen aus verschiedenen Lebensbereichen“. Ferner spielen für die Einschätzung der Qualität des Wohnumfeldes eine Rolle, das Kontakte zu Freunden nicht abbrechen, Möglichkeiten zum Gedankenaustausch mit Kommilitonen bestehen, der Mietpreis stimmt und eine gewisser „studentischer Lebensrhythmus“ vorhanden ist.

3.3. Anerkennung akademischer Vorbildung

Hinsichtlich der Beurteilung der akademischen Vorbildung werden die ausländischen Studienbewerber zur Bewertung ihrer ausländischen Abschlüsse in drei Gruppen eingeteilt.¹³ Die erste Gruppe umfaßt all jene, deren Abschluß mit der deutschen Hochschulzugangsberechtigung gleichzusetzen ist; dies betrifft vor allem Europa und die USA. Sind die Abschlüsse nur bedingt vergleichbar, werden die Studierenden der zweiten Gruppe, bei keinerlei Vergleichbarkeit der dritten Bewertungsgruppe zugeordnet. Die ausländischen Studienbewerber der zweiten und dritten Gruppe müssen sich einer Feststellungsprüfung unterziehen und der größte Teil besucht hierfür vorbereitende Kurse im Studienkolleg.

Abbildung 11: Anerkennung ausländischer Studienleistungen (in %)



Quelle: 14. Sozialerhebung 1996

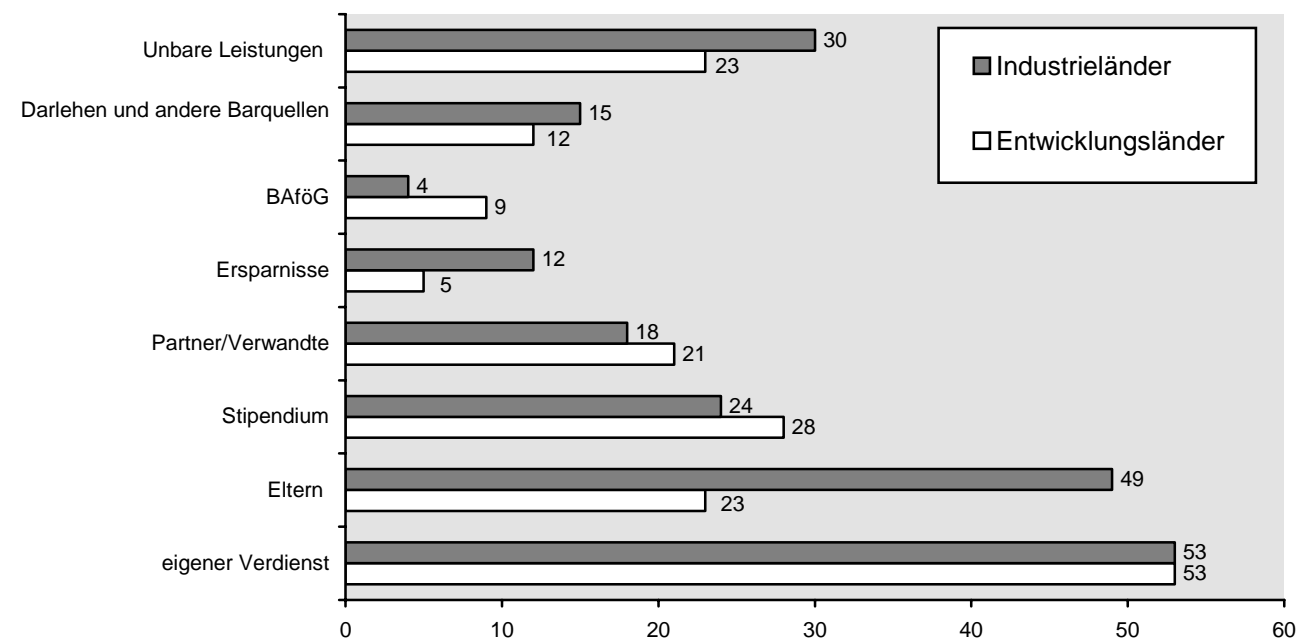
Interessant ist außerdem, daß rund 20% der ausländischen Studierenden aus Industrie- und Entwicklungsländern angaben, daß sie vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben. Diese Daten sind an dieser Stelle insofern von Bedeutung, als das sich aus der Notwendigkeit der Feststellungsprüfung und des Besuchs des Studienkollegs auch unterschiedliche zeitliche Arbeits- und Leistungsanforderungen an die ausländischen Studierenden ergeben können. Dies wiederum hat zusammen mit der beruflichen Vorqualifikation wesentlichen Einfluß auf die Möglichkeiten, eigenständig den finanzielle Unterhalt in Deutschland zu bestreiten. Ein Blick auf die finanzielle Situation soll diesen wichtigen Aspekt näher beleuchten.

¹³ Die Empfehlungen zur Bewertung der ausländischen Abschlüsse sind in den Rahmenordnungen für ausländische Studierende der Kultusministerkonferenz (KMK Beschluß von 10./11.9.1992) festgelegt.

3.4. Wirtschaftliche Situation und Erwerbstätigkeit

Eine Grundbedingung der Aufnahme ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen ist die gesicherte Finanzierung des Lebensunterhalts. Die Mittel hierfür werden zum einen privat aufgebracht, vor allem durch Eltern und Verwandte aber in begrenztem Umfang auch durch eigene Erwerbstätigkeit. Zum anderen werden über Stipendien und öffentliche Förderungen durch das Heimatland, das Gastland oder Internationale Organisationen in erheblichem Umfang Mittel zur Verfügung gestellt.

Abbildung 12: Einkommensquellen der Bildungsausländer 1992/93
(Angaben in % - Mehrfachnennungen möglich)



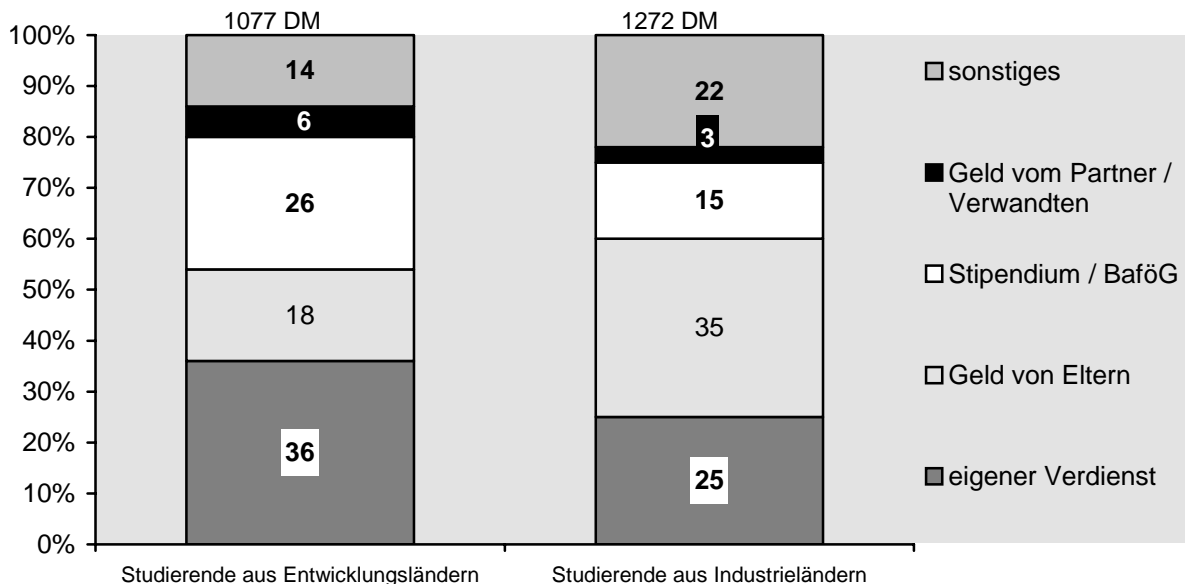
Quelle: 14. Sozialerhebung 1996

Eine Selbstfinanzierung durch Einnahmen aus Erwerbstätigkeit ist offiziell als Form der Grundfinanzierung nicht vorgesehen. Die Arbeitserlaubnisverordnung ermöglicht zwar für eine Gesamtdauer von 90 Tagen pro Jahr eine arbeitserlaubnisfreie Beschäftigung, hierdurch darf jedoch das Studienziel des Auslandsaufenthaltes nicht beeinträchtigt werden (14. Sozialerhebung 1996). Diese Regelung entspricht allerdings nicht der Realität: viele ausländische Studierende sind trotz finanzieller Zuwendungen der Eltern oder Stipendium auf den eigenen Hinzuverdienst angewiesen.

Trotz der restriktiven Regelungen der Arbeitserlaubnis erwirtschaften mehr als 50% der ausländischen Studierenden zur Bestreitung des Lebensunterhaltes eigene Verdienste. Bei den deutschen Kommilitonen lag diese Zahl 1992/93 sogar bei 67% (alte Bundesländer). Die Eltern stellen die zweithäufigste Quelle dar, wobei hier zwischen Erststudium (EL 29% / IL 61%) und Zweitstudium

(EL 12% / IL 32%) deutliche Unterschiede bestehen. Dem Rückgang der elterlichen finanziellen Zuwendungen im Zweitstudium steht offenbar die Kompensation durch Unterstützung in Form von Leistungen der Lebenspartner gegenüber; bei Studierenden aus Entwicklungsländern steigt dieser Anteil von 10% auf 18%, bei denen aus Industrieländern von 4% auf 17%. Rund ein Viertel der ausländischen Studierenden erhalten Stipendien. Diese werden bei vielen Studierenden immer noch durch weitere Mittel aus Zweitquellen ergänzt (EL: 54% eigener Verdienst und 17% Eltern; IL: 26% eigener Verdienst und 52% Eltern).

Abbildung 13: Höhe und Zusammensetzung der monatlichen Durchschnittseinnahmen der Bildungsausländer 1992/93 (in %)



Quelle: 14. Sozialerhebung 1996

Betrachtet man die absoluten Zahlen des zur Verfügung stehenden Einkommens der Bildungsausländer, so zeigt sich, daß einem Studierenden aus einem Entwicklungsland (im Erststudium) mit monatlich 1077 DM durchschnittlich rund 200 DM weniger zur Verfügung stehen als einem Studierenden aus einem Industrieland (1272 DM)¹⁴. Ein deutscher Normalstudent verfügt über durchschnittlich 1343 DM monatlich. Der Anteil des Eigenverdienstes ist bei den Studierenden aus Entwicklungsländern mit 36% deutlich höher, während die Studierenden aus Industrieländern stärker auf die Mittelzuwendungen der Eltern zurückgreifen können (35%). Schließlich ist darauf hinzu-

¹⁴ Da die individuelle Situation der Studierenden sehr heterogen ist, wurden hier wie bei den deutschen Studierenden auch als Basis die Einnahme und Ausgabensituation des Studententyps „Normalstudent“ zugrunde gelegt. Unter Normalstudent werden Studierende verstanden, die ledig sind, nicht im Elternhaus wohnen und sich im Erststudium befinden. Von den Bildungsausländer in Deutschland sind rund 47% „Normalstudenten“ im Sinne der obigen Definition.

weisen, daß in den neuen Ländern die Durchschnittseinnahmen ausländischer Studierender aber auch der deutschen Studierenden deutlich niedriger liegen. Ausländische Studierende verfügen hier über durchschnittlich 862 DM im Erststudium und 1363 DM im Zweitstudium, während dem ost-deutschen Normalstudierenden im Durchschnitt 954 DM zur Verfügung stehen.

Der doch relativ große Anteil der Erwerbstätigkeit an den Gesamteinkünften und ihre Bedeutung für die Deckung des Lebensunterhalt aber auch das zeitliche Volumen, das die Erwerbstätigkeit im Alltag vieler ausländischer Studierenden einnimmt (siehe hierzu die Zeitbudgetanalyse weiter unten), wirft die Frage auf, mit welchen Tätigkeiten Geld verdient wird. Generell ist festzustellen, daß sich ausländische Studierende hier weder untereinander (IL und EL) noch von ihren deutschen Kommilitonen wesentlich unterscheiden. Für alle ist festzustellen, daß mehr als Hälfte in den Semesterferien arbeiten und ebenfalls mehr als die Hälfte in den Vorlesungszeiten. Dabei stellen vor allem Aushilfstätigkeiten (bei Studierenden aus Entwicklungsländern häufiger als bei Studierenden aus Industrieländern) und Tätigkeiten als studentischen Hilfskraft die Hauptformen dar. Weitere Tätigkeitsformen sind ferner: Erteilung von Nachhilfeunterricht, bezahlte Praktika und Tätigkeiten in einem erlernten Beruf.

Im Vergleich mit den Stipendiaten haben viele ausländische Studierende ohne feste dauerhaft Absicherung also eine erhebliche Zusatzbelastung durch die Arbeit neben dem eigentlichen Studium zu tragen. Problematisch ist dabei vor allem, daß die Zugangsbedingungen für diese Gruppe aus verschiedenen Gründen (Arbeitsverbot, tatsächlich oder vermeintlich mangelnde Sprachkenntnisse, Diskriminierung) erheblich schwieriger ist als für ihre deutsche Kommilitonen. Somit sind die Studierenden insbesondere jene aus Entwicklungsländern oft auf Aushilfstätigkeiten unter finanziell und strukturell schlechten Bedingungen angewiesen (Nachtarbeit, keine fachliche Nähe zum eigentlichen Studiengang usw.).

Zum Schluß soll hier nur kurz auf die Ausgabensituation eingegangen werden. Sie unterscheidet sich bei den ausländischen Studierenden nicht wesentlich von jener der deutschen Studierenden. Bei den Deutschen sind lediglich die Ausgaben für Miete und Fahrtkosten prozentual leicht höher als bei den Bildungsausländern. Ansonsten scheint das prinzipielle Konsumverhalten relativ ähnlich zu sein. Die Erwerbstätigkeit dient im wesentlichen der Grundsicherung auf einem bestimmten Niveau. Darüber hinaus ist auch zu vermuten, daß bei vielen Studierenden der Zuerwerb der Deckung von Zusatzbedürfnissen dient. Vor allem bei der Gruppe der Studierenden aus Entwicklungsländer ist darüber hinaus ein weiterer Grund, daß durch die Eigenfinanzierung die Belastung der Eltern im Heimatland möglichst gering gehalten werden sollen. Zwar handelt es sich bei den elterlichen Zuwendungen nach bundesdeutschen Maßstab zwar oft um relativ kleine Beträge, diese stellen jedoch in den entsprechenden Ländern oft eine verhältnismäßig große Summe dar.

Die hier aufgezeigten Unterschiede in der Erwerbsfinanzierungsstruktur verdeutlichen die Probleme der ausländischen Studierenden bei der finanziellen Absicherung ihres Studiums in Deutschland.

Wenngleich auch für die meisten deutschen Studierenden heute Zusatzbelastungen neben dem eigentlichen Studium zur Regel gehören, muß doch festgestellt werden, daß für die ausländischen Studierenden sowohl aus Industrie- als auch aus Entwicklungsländern keine Chancengleichheit für eine eigenständige Existenzsicherung besteht. Neben besserer struktureller und lernorganisatorischer Unterstützung im Studienalltag ist auch eine realistische materielle Absicherung unerlässlich. So sieht das Deutsche Studentenwerk ohne eine Ausweitung des Stipendienangebots wenig Möglichkeiten, die Attraktivität des Auslandsstudiums in der Bundesrepublik für ausländische Nachwuchsakademiker deutlich zu fördern (vgl. 14. Sozialerhebung 1996).

4. Literaturverzeichnis

Akademisches Auslandsamt der Universität Karlsruhe (TH): Interne statistische Auswertungen und Darstellungen im Rahmen des Neujahrsempfangs des Akademischen Auslandsamtes. Januar 1998

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Die wirtschaftliche Situation und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. Ergebnisse der 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn 1996

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Baden-Württemberg in Wort und Zahl. 1/99. S. 4-11.



Fremd in Karlsruhe?

Zwölf Gespräche mit Studierenden aus nicht-europäischen Ländern

Tobias Kuhnimhof

1. Einleitung

In jüngster Zeit ist das Interesse an der Lage ausländischer Studierender in Deutschland offenkundig gestiegen. Man hat erkannt, daß sie ein Potential sind, sowohl für ihre eigenen Länder als auch für die Wirtschaft Deutschlands. Schließlich verkörpern sie wichtige Kontakte ins Ausland und hierum sorgt sich die deutsche Wirtschaft, weil der Anteil ausländischer Studierender, besonders der Bildungsausländer, an deutschen Universitäten in den letzten Jahren zurückgegangen ist. So ist es nur verständlich, wenn der ehemalige Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers die „*Attraktivität des Studienstandorts Deutschland sichern*“ möchte. Und auch der ehemalige Entwicklungshilfeminister Carl-Dieter Spranger plädierte 1997 dafür, den jungen Leuten „*aus der dritten Welt das Studium in Deutschland wesentlich zu erleichtern*“¹.

Ein erster Schritt der Politik, um die Anzahl ausländischer Studierender zu erhalten, bestand darin, die ausländergesetzlichen Bestimmungen in dieser Hinsicht zu lockern². Auch die Wirtschaft läßt ihre Absicht erkennen, durch stärkeres (nicht zuletzt finanzielles) Engagement den Studienstandort Deutschland zu sichern, wobei Eliteuniversitäten nach amerikanischem Vorbild hoch im Kurs stehen um trotz hoher Studiengebühren hauptsächlich ausländische Studierende zu gewinnen. Solche Privathochschulen werden derzeit, z.B. in Stuttgart und Bruchsal, Realität. Auch an der Universität Karlsruhe (TH) ist mit dem International Department (siehe Beitrag von Weule/Suchy in diesem Band) ein weiteres spezielles Studienangebot für ausländische Eliten geplant. Dabei gehört Karlsruhe zu den wenigen Universitäten in Deutschland, an denen auch in den letzten Jahren der Anteil der ausländischen Studierenden weiter hoch ist und steigt (siehe Beitrag von Breitling, Otten, Rakowski in diesem Band). Doch welches sind eigentlich die Beweggründe, die Studierende – z.B. aus einem Land der dritten Welt – den weiten Weg nach Deutschland und das Erlernen einer neuen Sprache in Kauf nehmen lassen? Welche Erfahrungen machen ausländische Studierende in Karlsruhe? Wie wohnen sie? Können sie soziale Kontakte zu Deutschen aufbauen? Dies sind nur einige der vielen Fragen, die interessant werden, wenn man die Situation ausländischer Studierender näher durchleuchten möchte. Es gibt Erhebungen und Statistiken, die anhand von Zahlen die Lage dieser

¹ Frankfurter Rundschau vom 5.12.97

² Frankfurter Rundschau vom 13.2.98

Studierenden beschreiben. Hinter allen Zahlen stehen jedoch persönliche Erfahrungen, deren Schilderung in einem persönlichen Gespräch häufig ebenso aufschlußreich und interessant ist. Aus diesem Grund entstand 1998 im Rahmen eines Seminars mit dem Titel „Zur Situation ausländischer Studierender in Karlsruhe“ unter Leitung von Frau Dr. Robertson-Wensauer am IAK diese Arbeit.

1.1. Die Gespräche und ihre Auswertung

Bei den Gesprächen, die ich im Wintersemester 1997/98 mit zwölf Studierenden aus nichteuropäischen Ländern führte, ging es nicht in erster Linie darum, ein repräsentatives Bild der Studiensituation in Karlsruhe zu zeichnen.³ Es wurde darauf geachtet, Studierende aus möglichst verschiedenen Studien- und Wohnsituationen, aus verschiedenen Ländern und unterschiedlichen Alters zu Wort kommen zu lassen. Europa, Nordamerika und Australien wurden dabei bewußt ausgeklammert, da diese Länder zur industrialisierten, westlichen Welt zählen. Die Situation dieser Studierenden unterscheidet sich innerhalb der Gruppe der Bildungsausländer noch einmal in vielerlei Hinsicht von derjenigen aus Entwicklungsländern. Hier genauer zu differenzieren hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt. Die Auswahl beschränkt sich außerdem auf Studierende, die hier ein Voll- oder Aufbaustudium absolvieren, und schließt Austauschstudierende aus. Die Interviewten kommen aus Ländern, die nicht zu unserem Kulturkreis gehören und in den meisten Fällen nicht annähernd so industrialisiert sind wie Deutschland. Der Fokus der Arbeit gilt der Darstellung der Erfahrungen, die Ausländerinnen und Ausländer machen, wenn sie nach Karlsruhe kommen, um hier zu studieren.

Die Gesprächspartner, fünf Frauen und sieben Männer, kommen aus Kolumbien, Brasilien, Marokko, Eritrea, Benin, Kamerun, Ruanda, Palästina, Myanmar und Thailand. Zwei kommen aus China. Sie studieren Elektrotechnik, Wirtschaftsingenieurwesen, Architektur, Bauingenieurwesen und Regionalwissenschaft an der Universität, zwei von ihnen an der Fachhochschule. Die Dauer ihres bisherigen Aufenthaltes in Deutschland zum Zeitpunkt des Interviews lag zwischen einem und acht Jahren. Dementsprechend hatte eine Studentin das Studium gerade erst aufgenommen. Ein anderer Gesprächspartner stand gerade vor seiner letzten Prüfung. Hieraus wird deutlich, daß es sich um sehr verschiedene Personen mit äußerst unterschiedlichen Hintergründen handelt.

Die Gespräche wurde als qualitative Leitfadeninterviews geführt. Eine statistische Auswertung der Daten war bei der geringen Zahl von Gesprächspartnern von vornherein nicht angezeigt. Vom Einsatz eines quantitativen Fragebogens mit Ja-Nein Antworten wurde abgesehen, um stattdessen entlang eines Leitfadens, Offenheit für bestimmte und auch unerwartete Themen zu gewähren. Die Interviews fanden in einer persönlichen Atmosphäre statt und dauerten zwischen einer und dreieinhalb Stunden. Die zwölf Gespräche bedeuten also zwölf ganz individuelle Erfahrungen und Einschätzungen, die gewiß keine Verallgemeinerungen zulassen. In die Gesamtauswertung aller Inter-

³ Anmerkung der Herausgeberin: Es handelt sich um eine exemplarisch kontrastive Stichprobe, die in Absprache mit der Leiterin des Seminars ausgewählt wurde.

views können viele der persönlichen Einzelerfahrungen nicht einfließen. Dennoch wurde versucht, einige davon einzubinden, da sie die besondere Situation der Kommilitonen gut verdeutlichen. Wer sich für die interessanten Geschichten interessiert, die diese weitgereisten Studierenden über ihre Erfahrungen in Deutschland und natürlich auch über ihre Heimat zu erzählen haben, der unterhält sich am besten selbst mit ihnen. Im Laufe der Arbeit festigte sich der Eindruck, daß sie sehr gerne erzählten, nachdem eine anfängliche Skepsis gewichen war. Viele erwähnten, daß es ihnen Spaß gemacht hat und interessante Fragen dabeigewesen seien. Ein Chinese meinte am Ende des Gesprächs: *„Vielleicht interviewe ich auch mal Deutsche, wenn ich wieder in China bin und dort welche kennenlerne. Das ist bestimmt interessant.“*

So unterschiedlich die Gesprächspartner waren, so sehr gehen auch die Meinungen zu den angesprochenen Themen auseinander. Dennoch lassen sich in einigen Fällen eindeutige Trends ausmachen. An anderen Stellen ist von „einigen“ oder z.B. „nur zwei der Befragten...“ die Rede. Es sind dann beispielsweise die Brasilianerin und einer der Chinesen oder eine Elektrotechnikstudentin und ein Regionalwissenschaftler, die wenig Gemeinsamkeiten haben und somit keinen Trend einer bestimmten Gruppe verdeutlichen. In diesen Fällen wurde darauf verzichtet, auf Einzelheiten einzugehen oder Verbindungen herzustellen, weil die Gefahr der Fehlinterpretation allzu groß wäre.

Zunächst wird dargestellt, was die Studierenden dazu veranlaßte, nach Deutschland und Karlsruhe zu kommen, um hier ihr Studium aufzunehmen, und welche Vorstellungen und Erwartungen sie davon hatten. Im Anschluß daran wird geschildert, wie die ausländischen Studierenden es dann wirklich erlebten, welche Erfahrungen sie an der Uni, an ihrem Wohnort, in anderen Bereichen des Lebens und mit deutschen Mitbürgern und Kommilitonen machten. Interessant schien außerdem die Frage, ob sie die Studienentscheidung noch einmal so treffen würden, und wie sie sich ihre Zukunft vorstellen. Schließlich bezogen die Interviewten noch zu einigen Fragen der aktuellen Hochschuldiskussion Stellung. Kapitel 5 bildet mit einigen abschließenden Überlegungen den Schluß der Arbeit.

2. Motivation und Erwartungen zum Auslandsstudium in Deutschland

2.1. Wieso kommt man zum Studieren nach Karlsruhe?

Für die meisten der Interviewten hätten sich wegen ihrer Sprachkenntnisse zum Studieren zunächst andere Länder angeboten. Die am meisten erwähnten Alternativen waren Frankreich und die USA. Es folgten die Schweiz, Kanada, Japan, England und Belgien.

Gründe für das Studium in Deutschland

Auf der einen Seite führten die meisten gute Gründe an, weshalb sie sich gerade für ein Studium in Deutschland entschieden haben. Bei der Entscheidung habe eine Rolle gespielt, daß die deutsche Technik in der Welt einen guten Ruf genieße und die Wirtschaftskraft Deutschlands bekannt sei. Außerdem habe das Studium einen guten Ruf, es dauere zwar lange, biete aber Sicherheit. Die Studentin aus Thailand meinte dazu gar: *„Das deutsche Diplom zählt bei uns Zuhause mehr als das amerikanische. Es gilt als einfach, dort einen Studienabschluß zu machen. Man sagt, mit genügend Geld könne man sich sogar einen Abschluß kaufen“*.

Die Marokkanerin erzählte, am Goethe-Institut sei für das Studium in Deutschland geworben worden, das habe sie überzeugt. Das Studium in einer fremden Sprache aufzunehmen ist nicht leicht. Doch einige der Befragten erhofften sich gerade davon einen Vorteil bei der Jobsuche in der Heimat, in der vielfach deutsche Firmen vertreten sind. Deutsch zu können, sei da schon etwas besonderes. Nur zwei der Studierenden erwähnten, daß man in Deutschland im Unterschied zu vielen anderen Ländern keine Studiengebühren zu zahlen hat.

Auf der anderen Seite scheinen doch noch andere Gründe für die Entscheidung, an einer deutschen Universität zu studieren, wesentlich zu sein. Immerhin die Hälfte der Gesprächspartner hatte familiäre Beziehungen nach Deutschland. Auch frühere Untersuchungen zeigen, daß viele der außereuropäischen Studierenden wegen familiärer und freundschaftlicher Beziehungen nach Deutschland kommen, bzw. verwandschaftliche Kontakte die Entscheidung stark beeinflussen⁴. Kein anderer Grund spielt dabei eine so wichtige Rolle.

Einige haben sich nicht bewußt für Deutschland entschieden. Dies trifft vor allem auf die Stipendiaten zu, die im Stipendium die Chance auf eine gute Ausbildung und darauf, einmal ihr Land verlassen zu können, sahen. Dabei ist zu bedenken, daß Studierende auch aus Ländern nach Deutschland kommen, in denen die Freiheiten der Bürger, gerade die Reisefreiheit, stark eingeschränkt sind. Sie mußten diese Chance wahrnehmen, auch wenn Deutschland nicht gerade das Land ihrer Wahl war.

Die politische Lage in der Heimat spielt bei der Entscheidung, ein Studium im Ausland aufzunehmen, oft eine Rolle. Der Palästinenser wollte wenigstens während seines Studiums der angespannten Lage in der Heimat entfliehen: *„Die Hauptsache war, daß ich in Ruhe studieren kann.“* Für einen der Chinesen kam die Neugierde, die westliche Welt kennenlernen zu wollen, hinzu.

⁴ Interne Studie an der Universität Oldenburg aus dem Jahre 1983; zitiert nach A. Valentin: Ausländische Studenten an der Universität Karlsruhe. Seminararbeit am Institut für Angewandte Kulturwissenschaft, Universität Karlsruhe 1995, S. 15 (Oldenburger Studie)

Zusammenfassend kann man feststellen, daß sich nur drei - ein Chinese, der Kameruner und die Brasilianerin - der zwölf Interviewten bewußt und aus freien Stücken für ein Studium in Deutschland entschieden. Bei allen anderen spielten familiäre oder bekanntschaftliche Beziehungen oder ein Stipendium eine Rolle. Für den Chinesen war wichtig, daß man hier keine Studiengebühren zahlt. Die Brasilianerin und der Kameruner hatten in ihrer Heimat bereits Deutsch gelernt und Leute kennengelernt, die ihnen vom Studium hier erzählt hatten. Dies brachte sie auf die Idee in Deutschland zu studieren.

Gründe für das Studium in Karlsruhe

Auch bei der Wahl des Studienstandortes Karlsruhe spielten familiäre und private Kontakte eine überaus wichtige Rolle. Für fünf der Gesprächspartner waren sie einer der Gründe, sich für ein Studium hier zu entscheiden. Hinzu kommen die Bindungen, die viele während ihrer Zeit am Studienkolleg aufbauten. Das Studienkolleg kann allgemein als eine Art Standortvorteil für den Studienstandort Karlsruhe gewertet werden. In der Zeit, in der sich einige der interviewten Studierenden am Studienkolleg auf das Studium in Deutschland vorbereiteten, entwickelte sich bei ihnen der Gedanke, auch das Studium in Karlsruhe aufzunehmen. Eine frühzeitige Zulassung gab dann häufig den Ausschlag.

Die Interviewten betonten, daß die Studienbedingungen in Baden-Württemberg allgemein gut seien und insbesondere sowohl die Uni als auch die FH in Karlsruhe einen guten Ruf hätten. Der Kameruner: *„Für die Zulassung an der Uni in Karlsruhe waren gute Noten notwendig. Das hat mir gezeigt, daß das Studium hier gut sein muß.“* Für die, die sich für ein Studium an der FH entschieden, war ausschlaggebend, daß man dort sehr viel schneller einen Abschluß erreicht. Eine Ausnahme bilden hier wieder Stipendiaten, die ihr Stipendium für einen bestimmten Studiengang in Karlsruhe erhielten.

2.2. Erwartungen an Deutschland - Vorstellungen über Deutschland

Die Vorstellungen und Erwartungen, die die Interviewten hatten, bevor sie nach Deutschland kamen, gehen weit auseinander. Nur eine einzige Studentin hatte nicht erwartet auf größere Schwierigkeiten zu stoßen, weder im allgemeinen noch im Kontakt zu den Menschen. Die meisten erzählen davon, daß sie befürchteten hätten, es werde schwierig sein, Deutsch zu lernen. Sie hatten ein schweres Studium erwartet.

Besonders was die Menschen und Lebensumstände in Deutschland angeht, hatten die Gesprächspartner sehr unterschiedliche z.T. in sich widersprüchliche Erwartungen. Ihr Bild von den Deutschen, war häufig eines von kalten und steifen Menschen. Es war geprägt von den Erzählungen derer, die schon einmal hier waren und manchmal auch schlechte Erfahrungen gemacht hatten, und

von Europäern in der Heimat. Manche hatten von ausländerfeindlichen Ausschreitungen hier gehört und befürchtet auf Rassismus und Diskriminierung zu stoßen. Auf der anderen Seiten hatten z.T. dieselben Leute ein Bild von Europa als einer heilen ersten Welt vor Augen, in der die „Straßen sauber“ und die Menschen freundlich seien und allen Respekt entgegenbrächten. *„Ich kannte Europa nur aus dem Fernsehen“* erzählte der Kameruner. Der Student aus Benin: *„Manche Leute in Afrika denken, daß die Weißen bessere Menschen sind - erklären können sie das nicht. Kleinen Kindern sagt man: „die haben Flugzeuge gebaut“ und die Kinder freuen sich, wenn sie einen Weißen auf der Straße sehen. Man hält sie für kleine Götter - man glaubt, Europa sei das schönste Land.“* Viele hatten aber auch kaum eine Vorstellung von dem Land, in das sie sich aufgemacht haben. Ein Chinese kannte die westliche Welt gar nicht und wußte nicht was ihn erwartet. Die Studentin aus Myanmar formuliert ihre Erwartungen so: *„Ich habe nicht viel erwartet - ich habe gehört, daß Deutschland ein Industrieland ist und das wollte ich sehen und davon lernen. Mein Land ist sehr arm.“*

3. Das Studium und das Leben in Karlsruhe

3.1. Aller Anfang ist schwer

Fast alle Interviewten berichten, daß ihnen der Anfang in Deutschland sehr schwer gefallen sei. Diejenigen, die eine „heile erste Welt“ oder eine Art „Paradies Deutschland“ erwartet hatten, wurden enttäuscht: Die Straßen seien gar nicht sauber, und noch andere Dinge seien nicht das, was man sich vorgestellt habe. Zum Beispiel sei der Service in den Geschäften schlecht. Das Leben sei hier nicht so leicht, wie erwartet. Man müsse sich sein Geld mühsam suchen. Auch der Kontakt zu den Menschen fällt am Anfang besonders schwer. Wer einen Bruder oder andere nahe Verwandte in Deutschland hat, dem ist eher geholfen. So berichtet der Beniner: *„Besonders am Anfang war es schwierig, Kontakt zu bekommen. Mein Bruder hat mir da sehr geholfen, mit den Deutschen umzugehen. Er hat mich jeden Abend zu deutschen Freunden mitgenommen - so habe ich Deutsch gelernt“*

Nur eine Studentin meinte, es sei ihr nicht schwergefallen, sich zurechtzufinden. Die Mehrzahl der Gesprächspartner empfand den Einstieg in Deutschland so schwierig wie erwartet oder gar schwieriger. Doch diese Schwierigkeiten könne man überwinden. So meinte der Student aus Benin: *„Ich antworte mit einem afrikanischen Sprichwort: Ein Ausländer ist keiner, der alles leicht erreicht - aber wenn er sich bemüht, kommt er durch“*. Diese Einschätzung teilt auch einer der beiden Chinesen: *„Ausländische Studierende haben es am Anfang schwer. Aber wenn sie diese Schwierigkeiten bestehen, dann zeigen sie ihre Stärke.“* Am Anfang gelte es, den Kulturschock, den zwar nicht alle, aber mehrere der Befragten erwähnen, sowie die ersten Schwierigkeiten mit der Sprache und im Studium zu überwinden.

Leicht wird das Leben auch danach für die meisten nicht. Dennoch richten sich die meisten ihr Leben ein und können sagen, daß sie sich in Karlsruhe wohlfühlten, auch wenn dies am Anfang nicht der Fall gewesen sei. Lediglich die Brasilianerin, die allerdings auch erst ein Jahr in Deutschland ist, antwortet auf die Frage, ob sie sich in Karlsruhe wohl fühle: *„Es gefällt mir hier nicht wirklich. Ich könnte keine zehn Jahre hier leben - für eine Zeitlang ist es o.k.“*

Besonders der Erfolg und Spaß am Studium ist für die Mehrzahl ausschlaggebend dafür, daß sie sich mittlerweile in Karlsruhe wohl fühlen. Die Kolumbianerin meinte dazu: *„Vor ein paar Monaten war ich Zuhause und habe dann alte Freunde getroffen, die jetzt dort studieren. Da konnte ich vergleichen und habe festgestellt, daß es hier sehr gut für mich ist, daß die Ausbildung gut ist.“*

Eine weitere wichtige Rolle spielt, gute Kontakte zu haben und mit den Menschen zurechtzukommen. Während die einen sagen, das Materielle sei ihnen nicht wichtig, sehen besonders diejenigen, die ihr Studium selbst finanzieren müssen, das anders. Für sie ist, genügend Geld zur Verfügung zu haben, ein wichtiger Faktor dafür, daß sie sich hier wohl fühlen. Der Kameruner erwähnte, ihm gefalle am Studium in Deutschland, daß man nebenher noch so viele andere Dinge lernen und seinen Hobbys nachgehen könne: *„Basteln, Computer, Lesen, wissenschaftliche Sendungen im Fernsehen - all das geht Zuhause viel schlechter, weil es z.T. gar keine Geschäfte gibt, wo man die notwendigen Dinge kaufen kann; oder man hat kein Geld dafür. Ich habe hier auch Schwimmen gelernt.“*

3.2. Die Deutschen

Ohne direkt danach gefragt worden zu sein, erzählten die meisten der Gesprächspartner an der einen oder anderen Stelle des Gespräches, welche Erfahrungen sie mit den Deutschen gemacht haben. Während die meisten sie als kalt und weniger kontaktfreudig als die Menschen in ihrer Heimat beschreiben, gab es auch solche, die die Leute in Karlsruhe als offen und nicht so steif wie erwartet empfanden. Die Menschen hier seien direkt und würden gerade heraus sagen, was sie denken.

Kontakt zu den Deutschen aufzubauen, ist jedoch den wenigsten leichtgefallen. Der Eritreer fand, daß man kaum Leute kennenlernt. Aber er denkt, *„daß das den Deutschen genauso geht. Die kennen ihre Nachbarn ja auch nicht. Zuhause kenne ich alle Leute im Umkreis von zwei Kilometern - aber hier ist es eine Leistungsgesellschaft, da haben die Leute vermutlich keine Zeit für solche Sachen“*. Einige meinten in dieser Hinsicht einen Unterschied zwischen den Menschen auf dem Land und in den deutschen Großstädten bemerkt zu haben. Der Student aus Ruanda: *„Die Menschen auf dem Dorf sind kommunikativer. Wenn ich länger in Deutschland leben würde, dann würde ich im Dorf leben.“* Auch einer der interviewten Chinesen findet: *„Die Leute in der Stadt sind ein bißchen anders: Das Leben ist bunter, sie haben mehr zu erleben und konzentrieren sich nicht so sehr auf eine Beziehung. Mit ihnen eine Beziehung einzugehen ist schwieriger.“* Die Brasilianerin hat be-

merkt, *„daß hier alle alles können und alles machen: Kochen, Waschen, Auto, Frauen wie Männer, das finde ich sehr gut. Die Leute, die ich kennengelernt habe, sind alle sehr kreativ.“*

Noch weitere Unterschiede sind den Studierenden zwischen den Menschen hier und in ihrer Heimat aufgefallen. Der Beniner vergleicht: *„Wir denken nicht so kapitalistisch. Die Leute hier denken z.B. auch weit voraus. Die Studenten hier denken jetzt schon an ihre Rente, das kommt uns Afrikanern seltsam vor.“* Der Studentin aus Myanmar ist aufgefallen: *„Hier grüßen die Leute auf der Straße, Zuhause macht das niemand - ein Freund von mir ist nach einiger Zeit in Deutschland nach Hause zurückgegangen und hat dann aus Gewohnheit die Leute auf der Straße begrüßt, die haben sich dann gewundert. Aber bei uns freuen sich alle, wenn sie einen Ausländer sehen. Man lacht und ist glücklich, das ist ganz anders als hier.“*

Die Beziehungen zwischen Deutschen und Ausländern

Die Beziehungen zwischen Ausländern und Deutschen sind nicht immer einfach. Auch diejenigen, die im allgemeinen keine großen Probleme hier haben, empfinden ihre Lage nicht leicht. Besonders zu Ausländern seien die Deutschen manchmal sehr unfreundlich und arrogant. Viele sind wegen ihrer offensichtlichen Fremdheit schon „blöd angemacht“ worden. Ohne daß speziell danach gefragt wurde, erzählen alle aus Schwarzafrika davon. Manche haben schon Diskriminierungen erlebt. Der Kommilitone aus Kamerun findet: *„Die Beziehungen zwischen Ausländern und Deutschen sind nicht einfach. Es gibt keinen Respekt“.*

Doch es sind nicht nur die offenen Anfeindungen, die die Studierenden verärgern. Der Beniner: *„Als Ausländer treffen einen viele Vorwürfe zuerst. Wenn im Wohnheim z.B. irgend etwas fehlt, dann werde ich zuerst gefragt. Oder die Leute denken, daß ich an der Sauerei in der Küche schuld sei. Das tut manchmal weh.“*

Außerhalb von Studierendenkreisen wissen scheinbar viele Deutsche auch nicht, daß es ausländische Studierende hier gibt. Wer fremd aussehe, werde von vielen einfach für einen Asylbewerber gehalten und – entsprechend dem Bild, das viele Deutsche von Asylsuchenden haben – behandelt. Auch die interviewte Thailänderin hat mit einem Bild, das viele in ihrem Kopf haben, zu kämpfen: *„Ich bin schon blöd auf der Straße angequatscht worden, weil die Leute bei Thailänderinnen nur an eines denken.“*

Obwohl sie nicht direkt danach gefragt wurden, erzählen einige der Studierenden auch von den beiden Fragen, die sie am häufigsten zu hören bekommen. Die erste Frage sei immer: *„Woher kommst Du?“*, die zweite: *„Gehst Du nach Hause zurück?“*. Nach dem Namen werde häufig gar nicht gefragt. Der Student aus Eritrea antwortet immer: *„Ich werde bleiben! Weil sie das nicht hören wollen, genau so wenig, wie ich diese Fragen hören will!“*. Deutsche, die selbst schon im Ausland gewesen sind oder viel mit Ausländern zu tun hätten, bräuchten oft mehr Verständnis mit.

Die ganz normalen kleinen Unterschiede und Verständnisschwierigkeiten prägen den Alltag. Einer der Studierenden aus China erzählt: *„Es gibt ein großes Sprach- und Kulturproblem - Ich weiß nicht was ein Deutscher denkt. Es ist schwierig die Deutschen und Europäer zu verstehen, denn Asien ist vom Konfuzianismus geprägt, da ist der kulturelle Hintergrund ein ganz anderer“*. Auch die Kolumbianerin hat diese Erfahrung gemacht: *„Am Anfang war es schwierig. Da wußte ich z.B. nicht, wie ich mich in einer Gruppe verhalten sollte. Ich wußte nicht, was ich sagen sollte. Wenn ich einen Witz machen wollte, hat keiner gelacht - und ich habe den Humor der Deutschen nicht verstanden. Es sind einfach verschiedene Kulturen. Inzwischen komme ich zurecht und denke, man muß einfach so sein, wie man ist.“*

3.3. Das Interesse an Deutschland

Wenn man zum Studieren in ein fremdes Land geht, beschränkt sich das Interesse zumeist nicht auf das Studium alleine. Dies war auch bei den interviewten Kommilitonen der Fall. Die Marokkanerin sagte dazu: *„Ich möchte viel von Deutschland kennenlernen - auch die Politik, z.B. die Hochschulpolitik. Wenn ich an mein Land denke, dann brauche ich den Vergleich mit anderen Ländern, wenn man etwas verändern möchte.“*

Daß man von dem Land, in dem man lebt, vieles kennenlernt, sahen andere auch als Bedingung dafür an, daß man sich dort wohl fühlen kann. So meinten die meisten, sie hätten schon einiges von Deutschland gesehen und über Deutschland gelernt. Bei den Regionalwissenschaften und der Architektur sei dies auch Bestandteil des Studiums. Einige haben Deutschland und die Deutschen vor allem durch den Kontakt mit Leuten kennengelernt. Andere wiederum hatten dazu wenig Gelegenheit. Vor allem, daß man zu wenig Zeit habe, steht dem großen Interesse, das alle der Gesprächspartner für Deutschland aufbringen, entgegen. Bei manchen ist es auch eine finanzielle Frage. Nur einer der Studierenden erwähnte in diesem Zusammenhang, daß die Sprache ein Hindernis und die Deutschen eben kalt seien. Diejenigen, die Gelegenheit haben, Urlaub zu machen, kommen durchaus in Europa und Deutschland herum. Sie besichtigen zumeist die großen Städte, besuchen Bekannte und Verwandte in Deutschland und den umliegenden Ländern. Ein Bereich, der sich vielen leider verschließt, ist das Leben in einer deutschen Familie oder das Leben außerhalb der Städte. Sie hätten zuwenig Kontakt zu Leuten, die ihnen das zeigen könnten, beklagten einige. Es gibt aber auch Ausnahmen. So stammen z.B. die meisten Kontakte eines der Chinesen und des interviewten Ruanders nicht aus Studierendenkreisen. Sie haben viele Leute in einem Verein, in Initiativen oder Arbeitskreisen kennengelernt. Dadurch erschließt sich ihnen die Welt außerhalb des Studierendenlebens.

3.4. Das Studium an der Universität oder der Fachhochschule

Die Vorbereitung auf das Studium in Karlsruhe

Einige der ausländischen Studierenden müssen sich mit dem Besuch des Studienkollegs auf das Studium in Deutschland vorbereiten. In anderen Fällen genügt ein Deutschkurs mit abschließender Prüfung zum Nachweis deutscher Sprache (PNDS). Fünf der Interviewten besuchten einen Deutschkurs, einer an der Universität in Karlsruhe, die anderen privat oder am Goethe-Institut. Während diese Deutschkurse zumeist als nicht besonders gut bewertet wurden und Kritik ernteten, lobte der Student aus Kamerun den Deutschkurs an der Universität: *„Der ist besser als ein privater. Man ist besser auf die Uni vorbereitet. Die Uni sollte deshalb versuchen, daß möglichst alle an der Uni Deutschkurs machen“*.

Die anderen sieben Gesprächspartner mußten das Studienkolleg besuchen. Fast alle beurteilten den Unterricht dort als sinnvolle und hilfreiche Vorbereitung auf das Studium. Man lerne die Sprache, die man später an der Universität oder Fachhochschule benötige. Der Beniner: *„Ich finde das gut so – man hat uns gezeigt, wie man die ganzen wissenschaftlichen Dinge auf Deutsch ausdrückt. Andere machen kein Studienkolleg, sondern nur PNDS. Dann fangen sie an zu studieren und wissen nicht, was Wendepunkt auf Deutsch heißt.“*

Die Betreuung am Studienkolleg wurde in der Regel als gut oder sogar sehr gut empfunden. Die meisten Lehrer hätten schon viel Erfahrung mit Ausländern. Wo Schwierigkeiten aufgetreten waren, lag dies daran, daß die Prüfungen im Vergleich zum Unterricht unverhältnismäßig schwer gewesen seien. Die Betreuung durch das Akademische Auslandsamt erntete allgemein Lob, das angebotene Freizeitprogramm mit den Gruppenausflügen für die Studierenden des Studienkollegs fand ebenfalls viel Resonanz.

Den Einstieg in das Studium bildete für sechs der Interviewten die von den Fachschaften der einzelnen Fakultäten veranstaltete Orientierungsphase. Nicht in allen Studiengängen wurde eine O-Phase angeboten. Denen, die Gelegenheit hatten, daran teilzunehmen, hat es sehr gut gefallen. Es sei eine gute Gelegenheit, am Beginn des Studiums die Kommilitonen kennenzulernen. Die Kolumbianerin meinte über die O-Phase: *„Das hat mit sehr gut gefallen. Ich fand es interessant, daß die Studierenden das selbst organisieren, daß sie sich um die Neuen kümmern. Bei uns machen die höheren Semester nur schlechte Scherze mit den Erstsemestern.“* Auch der Student aus Eritrea lobte das Engagement der Fachschaften: *„Das war wirklich super. Die Studentenorganisation in Deutschland ist echt super. Ich wünsche mir, daß das in Eritrea auch mal so wird.“*

Das Studium

Einige der interviewten Studierenden gaben an, daß sie lieber in einer Gruppe lernten, andere ziehen es vor, alleine zu sein. Wieder andere halten es mal so und mal so. Die Zusammensetzung der Lerngruppen ist ganz verschieden. Manchmal war der ausländische Kommilitone allein in einer Gruppe von lauter Deutschen. In manchen Gruppen lernen jedoch nur ausländische Studierende verschiedener Herkunft zusammen, vermutlich, weil sie beim Studium ähnliche Probleme zu bewältigen haben. So beklagte sich einer der Gesprächspartner, er habe Schwierigkeiten, deutsche Studierende zu finden, die mit ihm lernten, da diese sich häufig viel leichter täten und schneller vorankämen. Ein anderer fühlte sich von manchen seiner deutschen Kommilitonen abweisend behandelt. Auch wenn Fragen zum Studium und Studienablauf auftauchen, wenden sich einige lieber an ausländische Kommilitonen, die vielleicht schon mal vor dem gleichen Problem standen. Die meisten jedoch fragen ihre deutschen Kommilitonen oder wenden sich direkt an die entsprechenden Institute.

Die Betreuung der ausländischen Studierenden an Uni und FH

Die Erfahrungen, die die Interviewten mit der Betreuung an Uni und FH machten, sind sehr verschieden und unterscheiden sich von Institut zu Institut. Zwei der Studierenden an der Universität erwähnten, es sollte keinen Unterschied in der Betreuung für deutsche und ausländische Studierende geben. Allgemein könne die Betreuung ausgebaut werden, fanden einige. Mehr Sprechstunden wären hilfreich. Diese könnten auch durchaus von Tutoren abgehalten werden, die ohnehin manchmal besser erklären könnten als die Dozenten. Besonders die beiden Studierenden der Richtung Bauingenieurwesen erwähnten, daß die Betreuung verbessert werden solle. Andere Institute haben sich scheinbar schon darauf eingerichtet. Bei den Elektrotechnikern gebe es Mentoren, die die Studierenden zu Beginn des Studiums anschreiben würden und an die man sich mit Fragen wenden könne. Auch am Institut für Regionalwissenschaften hat man sich auf die vielen ausländischen Studierenden, die in diesem Aufbaustudiengang vertreten sind, eingestellt: Tutoren helfen ihnen beim Verfassen von Texten auf Deutsch und die Dozenten haben sich an den Umgang mit Ausländern gewöhnt. Gerade dies wurde an anderen Instituten bemängelt. Dort hätten die Assistenten und Betreuer manchmal Probleme mit Ausländern umzugehen. Es gebe nur deutsche Tutoren und die verstünden die Probleme der Ausländer nicht. Manchmal schäme man sich ganz einfache Dinge zu fragen, die man in der Vorlesung nur deshalb nicht verstanden habe, weil man hin und wieder noch Probleme mit der Sprache habe. Einige erwähnten jedoch, daß man sich in der momentanen Situation wohl kaum Verbesserungen erhoffen dürfe. Schließlich sei dafür kein Geld da. Ein Chinese meinte gar: „*Besondere Betreuung im Fach ist unnötig. Man kann zur Fachschaft oder den Instituten gehen. Das würde nur unnötiges Geld kosten.*“ Doch nicht alle Verbesserungen würden viel Geld kosten. Eine Kommilitonin, die auch schon in ihrer Heimat studiert hatte, bemängelte, daß



die Distanz zwischen den Professoren und ihren Studierenden hier sehr groß sei. In ihrer Heimat seien die Beziehungen enger und das fände sie schöner.

Die Erfahrungen in puncto Betreuung der drei interviewten FH-Studierenden unterscheiden sich kaum von denen ihrer Kollegen an der Uni. Sie sei schon ganz gut so, könnte aber auch besser sein. Allerdings drücke man bei ausländischen Studierenden schon auch mal ein Auge zu und werfe sie mit Rücksicht auf ihre besonderen Schwierigkeiten nicht gleich nach zwei oder drei verpatzten Klausuren raus.

Die besonderen Probleme der ausländischen Studierenden

Als größtes Problem empfinden die Interviewten die Schwierigkeiten mit der Sprache, und das in vielerlei Hinsicht. Die Vorlesungen einiger Professoren sind selbst für die deutschen Studierenden chaotisch und unverständlich. Als Ausländer sei man da aufgeschmissen.

Auf ein ganz besonderes Problem geht einer der beiden Chinesen ein: *„Die erste mündliche Prüfung war sehr schwierig – so etwas gibt es in China nicht. Solche mündlichen Prüfungen sind für Ausländer besonders schwer. Auch wegen der Sprache. Wenn Professoren das verstehen, ist das schon gut. Dann können sie die mündlichen Prüfungen anpassen. Ich habe auch gute Erfahrungen gemacht: Ein Professor hat mich am Anfang gefragt, woher ich komme, wie lange ich da bin, usw. Dann weiß er, wie gut der Gepprüfte Deutsch kann. Das kann helfen, die Atmosphäre zu lockern. Der Professor könnte auch ein bißchen erzählen, an das Thema heranzuführen. Das wäre gut. Ein Professor hat das so gemacht; das war gut, das sollten mehrere so machen.“*

Die Prüfungstermine in der vorlesungsfreien Zeit stellen diejenigen, die an der Uni ohne Stipendium studieren, immer wieder vor große Probleme. Schließlich müssen sie sich durch Jobs in dieser Zeit ihr Geld verdienen, denn nur in den sogenannten Semesterferien dürfen sie arbeiten. Während die meisten deutschen Kommilitonen sich auf die Prüfungsvorbereitung konzentrieren können, müssen sich die Ausländer, die im Studium ohnehin mit mehr Schwierigkeiten zu kämpfen haben, nebenbei noch ihren Lebensunterhalt verdienen. Einige konnten sich seit vielen Semestern keinen Urlaub mehr gönnen.

Ein weiteres Problem ist für einige, daß das Studiensystem hier ganz anders ist als in der Heimat. Es gebe Unterrichtsmethoden, die man von Zuhause nicht gewöhnt sei. Beispielsweise müsse man hin und wieder in einer Gruppe zusammenarbeiten. Zwei der Interviewpartner erwähnen als Schwierigkeit, das Studiensystem in Deutschland verlange viel Eigenverantwortung und man müsse sich seinen Weg selbst suchen.

Von den deutschen Kommilitonen akzeptiert und respektiert zu werden, fällt nicht immer leicht. Besonders Frauen haben dies erfahren. Die Kolumbianerin meinte dazu: *„Im Studium muß du beweisen, daß du gut bist, damit dich die Leute respektieren.“* Auch die Architekturstudentin aus Thailand erzählt von ihren Erfahrungen: *„Was das Fach angeht, war es sehr schwer für mich. Ich hatte es nicht leicht und wurde nicht akzeptiert. Inzwischen ist es besser geworden. Ich habe bewie-*

sen, daß ich es kann. Einer Frau aus Thailand traut man das nicht zu.“ Vermutlich haben es Frauen aus dem Ausland an einer technischen Universität wie in Karlsruhe einen besonders schweren Stand.

Abschließend kann man festhalten, daß die Betreuung an der Hochschule von den ausländischen Studierenden nicht so schlecht empfunden wird, wie möglicherweise befürchtet. Dies bestätigt auch eine bundesweite Erhebung zu diesem Thema⁵. Vielleicht wäre mit wenigen nicht sehr kostenintensiven Maßnahmen schon viel getan: Es sollte deutlich und verständlich gesprochen werden. Betreuer sollten auf den Umgang mit Ausländern eingestellt sein, Professoren in der Prüfung und den Vorlesungen auf deren besondere Schwierigkeiten Rücksicht nehmen. Den Lehrern am Studienkolleg scheint dies zu gelingen. Ein weiteres Problem ist, daß viele in der vorlesungsfreien Zeit, in der die Prüfungen geschrieben werden, arbeiten müssen. Davon sind auch deutsche Studierende betroffen. Es sollte möglich sein, dieses Problem mit einigen organisatorischen Maßnahmen, wie geschickter Handhabung der Prüfungstermine, in den Griff zu bekommen.

3.5. Soziale Kontakte

Fast alle der Befragten behaupteten von sich, in Karlsruhe viele oder sogar sehr viele Leute zu kennen. Wie relativ der Begriff „viele“ ist, wird deutlich, wenn einer der Gesprächspartner darunter mehrere hundert versteht, ein anderer zwanzig. Die Frage war bewußt offen gehalten, um herauszufinden, ob die ausländischen Studierenden von sich das Gefühl eines großen Bekanntenkreises haben oder nicht. Lediglich einer der Interviewten meinte, er kenne nicht viele Leute. Die meisten fühlten sich nicht einsam. Die Thailänderin erzählte, daß sie sich aber an Feiertagen, wenn die Deutschen bei ihren Familien seien, manchmal alleine vorkomme. Andere leiden auch trotz vieler Kontakte hin und wieder darunter, einsam zu sein. Man könne diese oft auch nicht als Freundschaft bezeichnen.

Der Aufbau von Beziehungen hängt eng mit dem Zeitbudget zusammen. Denen diejenigen, die ihr Geld selbst verdienen müssen bzw. im Studium viel zu tun haben, fällt der Aufbau und die Pflege von Kontakten deutlich schwerer. Dagegen erzählte der Stipendiat aus Ruanda, er habe immer Zeit genug gehabt, um viele Beziehungen aufzubauen. Jetzt werde die Zeit sogar schon wieder knapp, weil er all diese Kontakte auch pflegen müsse.

Allen ist es gelungen, in Deutschland intensive Kontakte zu knüpfen. Die Hälfte der Befragten hat ihre besten Freunde in Deutschland, die andere Hälfte pflegt gute Freundschaften sowohl hier, als auch in der Heimat. Niemand hat nur in der Heimat gute Freunde. Gleichwohl sind für einige die

⁵ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Die wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland, Ergebnisse der 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bonn 1996, S. 91 (14. Sozialerhebung)

besten Freunde, die sie hier in Deutschland haben, doch auch wieder Landsleute. Wenige haben zu Deutschen eine intensive Beziehung aufgebaut. Da andere Ausländer die gleichen Erfahrungen machten, wie man selbst, sei es leichter, sie kennenzulernen als die Deutschen. Eine der Interviewten gab an, überhaupt keine Deutschen näher kennengelernt zu haben.

Die wichtigsten Orte, um mit anderen in Kontakt zu kommen, sind Wohnheim und Uni bzw. FH. Landsleute lerne man ohnehin kennen. Feste, Veranstaltungen, Arbeitskreise und Vereine spielen in dieser Hinsicht nur für wenige eine Rolle. Die Studentin aus Myanmar deutet an, woran das liegen könnte: *„Am Anfang vom Studium laden einen die Leute ins Kino oder in eine Kneipe ein. Aber ich habe immer nein gesagt, weil ich so etwas von Zuhause nicht gewohnt war.“* Zwei Drittel der Interviewten gaben an, abends nicht häufig auszugehen. Wenn es darum geht, ein Fest zu besuchen, gehen drei der Befragten meistens auf Feste ihrer Landsleute. Einige meinten, sie würden auch häufiger auf Feste von Deutschen gehen, wenn es jemanden gäbe, der sie mitnimmt. Den meisten aber ist es egal, wer das Fest veranstaltet, bloß kennen müsse man jemanden oder eingeladen sein.

Diejenigen, die den Schritt in einen Verein oder Arbeitskreis gegangen sind, alles ältere Kommilitonen, sind dankbar für die Kontakte, die sich daraus ergeben haben. Einer der beiden Chinesen erzählt von seinen Erfahrungen: *„Ich habe beim Sport viele Leute kennengelernt. Ich habe in verschiedenen Vereinen Tischtennis gespielt. Besonders in den kleinen Orten sind die Leute da sehr nett. Sport ist sehr vorteilhaft beim Einleben, weil man ein gemeinsames Interesse hat. In so einem Verein spielen auch ganz verschieden alte Leute mit. So kenne ich Leute die viel älter sind als ich. Aber wir haben alle ein gemeinsames Interesse und beim Sport sind alle gleich. Wir duzen uns alle, sogar ein Professor ist dabei, den duze ich auch.“*

Solche Kontakte erschließen ihnen die Welt außerhalb des Studierendenlebens. Einige äußerten den Wunsch, Mitglied in einem Verein, in einem Fall auch einer Partei, zu werden. Den meisten fehlte bis jetzt aber die Zeit dazu.

Eine interessante Frage ist, ob es Frauen, die aus dem Ausland zum Studium nach Karlsruhe kommen, leichter fällt, Leute kennenzulernen, als Männern. Immerhin erwähnen die Frauen häufiger als ihre männlichen Kollegen, daß sie das Gefühl haben, ihnen werde von ihren deutschen Kommilitonen mehr Interesse als Ausländer entgegengebracht. Die Marokkanerin meinte dazu: *„Ich bin eine Frau – da habe ich es in Karlsruhe leichter, ein Mann hätte vielleicht mehr Schwierigkeiten gehabt.“* Ob dies wirklich so ist und ob es für andere Universitäten ebenso gilt oder nur an der besonderen Situation der Universität Karlsruhe mit einem besonders hohen Anteil ‚männlicher Studierender‘ liegt, kann hier nicht geklärt werden.

Der Kontakt zu Landsleuten

Wieviel Leute jemand in Karlsruhe kennengelernt hat, sagt noch nichts über die Zusammensetzung seines Bekanntenkreises aus. Die einen kennen nur ganz wenige Landsleute. Mehr als 50% der Leute, die sie kennen, sind Deutsche. Andere wiederum kennen mit mehr als 80% hauptsächlich andere Ausländer. Bei manchen sind 60% ihres Bekanntenkreises Landsleute und zu Deutschen haben sie kaum Kontakt. Einer der Befragten verbringt einen Großteil seiner Freizeit mit Landsleuten, die meisten 50% oder weniger, einige fast nichts. Hier eine eindeutige Tendenz zu beschreiben ist nicht möglich. Eine große Rolle spielt dabei sicher, wie groß die Gemeinschaft der Landsleute in Karlsruhe überhaupt ist und wieviel Personen davon z.B. im gleichen Wohnheim wie der Gesprächspartner wohnen.

Einige erwähnten, daß sie wenig Kontakt zu ihren Landsleuten hätten. Wie subjektiv diese Einschätzung sein kann, wird am Beispiel des Kameruners deutlich: Er habe zwar wenig Kontakt zu seinen Landsleuten, verbringt aber 70-80% seiner Freizeit mit ihnen. Hieraus kann man schließen, welch engen Kontakt die übrigen seiner Landsleute miteinander pflegen. Man lerne automatisch andere Kameruner kennen, die würden einem helfen, wenn Probleme und Fragen auftauchen. Der Student aus Ruanda, der mit sehr vielen unterschiedlichen Leuten Kontakt hat, verbringt trotzdem immerhin 30% seiner Freizeit mit Landsleuten und kennt in Karlsruhe alle Personen, die aus Ruanda und Burundi stammen. Obwohl es dem Beniner in der afrikanischen Studierendenvereinigung – wie er selbst sagt – nicht besonders gut gefällt, zeigt er viel Engagement in dieser Hinsicht und ist Mitglied in einer afrikanischen Musikgruppe. Allen Interviewten aus schwarzafrikanischen Ländern scheint der Kontakt zu ihren Landsleuten sehr wichtig zu sein.

Demgegenüber beantworteten überraschend viele die Frage, ob sie sich im Kreis ihrer Landsleute wie daheim fühlten, mit Nein. Einige suchen den Kontakt mit Landsleuten auch gar nicht. Die seien zum Teil nicht zum Studieren da und hätten andere Geschäfte, meinte eine der Interviewten. Auch der Kommilitone aus Eritrea zeigte kein großes Interesse an Kontakt mit ihnen.

Ganz unterschiedlich halten es die Gesprächspartner in Bezug auf die Vereinigungen der studierenden Landsleute in Karlsruhe. Einige wissen nichts von einer solchen Vereinigung, andere kennen sie, sind aber nicht Mitglied. Nur vier - die drei erwähnten Afrikaner und ein Chinese - engagieren sich in dieser Hinsicht. An lockeren Treffen oder Festen nehmen jedoch auch andere teil. Viel mehr veranstalten auch die gegründeten Vereinigungen nicht. Informationen zum Studium, Filmvorführungen, eine O-Phase für Neuangekommene und ähnliches kommen manchmal noch hinzu. Der Ruander ist der einzige, der erwähnt, daß er in Deutschland in Initiativen politisch aktiv für die Menschen in seiner Heimat ist. Jedoch ist auch dem Palästinenser die politische Lage in der Heimat wichtig und auch die Marokkanerin interessiert sich dafür, wie die Studierenden vom Ausland aus dem eigenen Land helfen können.

Freund und Freundin

In Bezug auf Beziehungen passen die Interviewten ganz gut ins Bild der Karlsruher Studierenden ein: Während fast alle Frauen (vier von fünf) einen Freund haben, ist die Mehrheit der Männer (vier von sieben) nicht gebunden. Von denen, die Freund bzw. Freundin haben, haben sich fünf in Karlsruhe verliebt, davon einer in eine Landsfrau; nur zwei, einer der Chinesen und die Brasilianerin, halten eine Beziehung über große Distanz in der Heimat aufrecht. Daß es Ausländer in dieser Hinsicht nicht leicht haben, findet der andere Chinese: *„Es ist für Ausländer nicht leicht eine Freundin zu finden, besonders in Karlsruhe. Sie müssen arbeiten, haben viele Probleme, wenig Zeit und wenig Geld. Das ist für Frauen nicht sehr attraktiv.“*

Daß es hier Unterschiede zwischen Deutschland und der Heimat gibt, hat der Student aus Benin bemerkt: *„Besonders zu Frauen Kontakt zu bekommen ist schwer. In Afrika spricht man sie einfach auf der Straße an.“* Mit den Eltern kann es manchmal Probleme geben. Der Beniner hat schon schlechte Erfahrungen gemacht: *„Einmal hat eine Mutter gesagt, sie erschießt mich, wenn ich zu meiner Freundin ins Haus komme. (...) Auf Dauer geht es nicht gut, wenn die Eltern nicht einverstanden sind.“* Wo verschiedene Religionen zusammenkommen, sind Eltern manchmal nicht einverstanden. Im einen Fall sind es die christlich-orthodoxen Eltern des in Deutschland beheimateten Freundes einer Muslimin, denen die Beziehung nicht gefällt. Im anderen Fall sind es die buddhistischen Eltern in der Heimat, die sich Sorgen machen, weil der Freund ihrer Tochter in Deutschland eine andere Kultur und Religion hat.

3.6. Die Wohnsituation

Neun der zwölf befragten ausländischen Studierenden wohnen im Wohnheim, die anderen drei sind privat untergekommen. Der mit Abstand wichtigste Grund für das Wohnen im Wohnheim, den alle neun Wohnheimbewohner erwähnen, ist, daß es dort günstig ist. Doch es gibt noch andere Gründe die fürs Wohnheim sprechen: Es sei ein guter Einstieg, um Leute kennenzulernen, was besonders für ausländische Studierende wichtig ist. Im Wohnheim könne man sich nicht einsam fühlen. Auch wenn man Leute zum Lernen suche, sei man dort gut aufgehoben. Und beim Deutschlernen helfe der Kontakt im Wohnheim außerdem. Es sei im Wohnheim auch alles vorhanden, vom Geschirr über den Kopierer bis zur Waschmaschine. Solche Dinge irgendwoher aufzutreiben, fällt Ausländern, die das meiste wohl kaufen müßten, sicherlich schwerer als Deutschen. Man brauche sich nicht um Dinge wie den Mietvertrag oder die Reinigung der Wohnung zu kümmern. Auch sei es notwendig, daß man lerne, mit anderen Menschen zusammenzuleben. Dennoch glauben die meisten derer, die im Wohnheim wohnen, daß es ihnen in einer WG auch gefallen würde. Nur alleine wohnen möchte von ihnen kaum jemand. Zum Thema WG meinte aber der Beniner: *„Ich hätte da keine Probleme - aber Ausländer wohnen nicht in WGs.“* Unter den Interviewten fand sich auch niemand, der in einer WG wohnt. Die, die nicht im Wohnheim wohnen, leben alleine. Nur der Ruander hat

früher in einer WG gewohnt, und verspürt auch den Wunsch wieder in eine einzuziehen: „*In einer WG wäre es besser. Ich habe Angst vor der Einsamkeit in Deutschland, man kann krank werden und niemand merkt es!*“ Denen, die privat wohnen, war es wichtig, ihre Freiheit, Ruhe und genügend Zeit zu haben. Es kann sich nicht jeder leisten, privat zu wohnen. So werden auch zwei der allein Wohnenden durch ein Stipendium bei ihrem Studium unterstützt.

Die meisten maßen dem Wohnen eine große Bedeutung dafür bei, daß sie sich in Karlsruhe wohl fühlen. Besonders wichtig ist ihnen dabei, daß es sauber, ordentlich und ruhig ist. Mit den Mitbewohnern müsse man gut auskommen können. Eine bessere Betreuung für Ausländer im Wohnheim wird nicht für notwendig gehalten. Wo aber eine Einführung für die Neuen stattgefunden hat, hat das den ausländischen Studierenden meist gut gefallen. In einer Sache sind sich alle einig: Sie wollen mit nur wenigen oder am besten gar keinen Landsleuten zusammenleben, z.B. auf einem Wohnheimflur. Da lerne man kein Deutsch. Am liebsten ist den meisten eine bunte Mischung von Leuten, durch die man verschiedene Mentalitäten und Kulturen kennenlernen kann.

3.7. Die Finanzierung des Studiums - Jobben

Drei der Gesprächspartner erhalten ein Stipendium, zwei davon absolvieren ein Aufbaustudium. Dies spiegelt den Bundesdurchschnitt wieder. 1997 wurden nur 25% der ausländischen Studierenden von einem Stipendium unterstützt, ein Großteil davon in einem Aufbaustudiengang⁶. Neun der Interviewten sind mehr oder weniger auf das Jobben angewiesen oder werden von den Eltern unterstützt. Vier, alles männliche Studierende, finanzieren sich ihr Studium voll selbst.

Einen Job zu finden, fällt den meisten nicht leicht. Heute sei das – gerade für Ausländer – noch schwerer als früher. Den Grund dafür sehen sie in der wirtschaftlichen Entwicklung in Deutschland. In der heutigen Situation kämen noch eher Deutsche zum Zuge als ausländische Studierende. Sie haben die Erfahrung gemacht, daß sie gerade zu anspruchsvolleren Jobs wie Computerarbeit schwieriger Zugang finden als Deutsche. Einige erwähnen, das ärgere sie zwar, sie hätten aber auch Verständnis dafür. In ihrer Heimat, so glauben sie, würde es ähnlich gehandhabt. Bei schlechten Jobs, zu denen Deutsche keine Lust haben, z.B. Gebäudereinigung, hätten sie bessere Karten. Das Studium und das Jobben unter einen Hut zu bringen, fällt allen schwer. Besonders für die Studierenden der Uni, die gerade dann arbeiten müssen wenn sie ihre Prüfungen schreiben, ist es nicht leicht. Die Thailänderin und die Kolumbianerin haben einen besonderen Weg gefunden. Sie verdienen Geld, indem sie Deutschen Unterricht über ihre Heimatsprache und -kultur geben, bzw. Deutschkurse für ihre Landsleute anbieten. Ihre Schüler finden über Inserate in Zeitungen zu ihnen. Für die beiden haben sich aus dieser Arbeit auch Kontakte zu Deutschen ergeben.

⁶ 14. Sozialerhebung, S. 62

3.8. Traditionen und Religion

Das wichtigste verbindende Element mit der Heimat ist das Essen. Die Studierenden kochen und laden Landsleute oder auch deutsche Freunde ein. Wer es von Zuhause gewohnt ist, daß man beispielsweise zusammen Tee trinkt, pflegt diese Tradition hier weiter. Auch die heimatlichen Feste zu feiern und die eigene Musik zu hören, ist wichtig. Kleidung, so finden viele, hat eine untergeordnete Bedeutung, schließlich kleide man sich in der Heimat auch nicht viel anders als hier. Das geht jedoch nicht allen so: *„Ich würde mich auch gerne so anziehen wie Zuhause, aber dann schauen mich die Leute immer so sehr an“*, erzählt der Beniner. Die Kommilitonin aus Myanmar meinte dazu: *„Diese Hose, die ich hier an habe, ist meine erste Hose. Ich habe nie Hosen getragen, bevor ich nach Deutschland gekommen bin“*.

Mit einer Ausnahme ist den befragten Afrikanern die Pflege ihrer Kultur und Tradition besonders wichtig, darauf sind sie stolz. Sie feiern viele afrikanische Feste, hören und machen Musik. *„Ich bin 100% Afrikaner - Kultur, Tradition, das ist für mich sehr wichtig“*, meint der Beniner. Der Student aus Ruanda meinte allerdings: *„Voodoo habe ich nicht mitgebracht“*.

Der Eritreer, dem seine heimatlichen Traditionen nicht viel bedeuten, bildet die Ausnahme unter den Afrikanern. Im Gesamtkreis der Gesprächspartner ist er jedoch nicht alleine: Auch beide Chinesen und die Brasilianerin finden, daß es da keine besonderen Traditionen gibt, die sie pflegen sollten. Dabei spielt jedoch sicher das Umfeld des Gesprächspartners in der Heimat eine große Rolle. Auf dem Land sind Traditionen noch lebendiger als in der Stadt. Auch die Kolumbianerin findet es nicht leicht, fernab der Heimat die Traditionen zu pflegen: *„Ich vermisse, was man in der Familie an Weihnachten macht. Gewohnheiten habe ich hier sicherlich auch, aber mit Traditionen ist es ein bißchen schwer: Das findet häufig im Dorf statt und man braucht die anderen Leute dafür. Ich denke z.B. an das, was bei uns in der Karwoche vor Ostern veranstaltet wird“*.

Traditionen sind häufig eng an die Religion geknüpft. Damit wäre auch verständlich, daß den beiden Chinesen ihre Traditionen wenig bedeuten. Beide sagen von sich, sie hätten, wie die meisten Chinesen, keine Religion. Interessant ist, daß die Mehrheit der Männer (fünf von sieben), keine Religion praktiziert, wogegen Religion nur einer der befragten Frauen nichts bedeutet. Für Sechs der Gesprächspartner spielt Religion eine Rolle, sie besuchen eine Kirche oder im Falle der Marokkanerin die Moschee: *„Leider gibt es in Karlsruhe keine richtige Moschee. Ich gehe nur wegen der Religion dorthin. Landsleute treffe ich dort nicht. Was die Religion angeht, ist Deutschland nicht sehr offen. Es gibt kein Minarett und es darf nicht zum Gebet gerufen werden. In anderen Städten werden islamische Kulturvereine besser unterstützt als in Karlsruhe. Außerdem sollte man bei der Anmeldung bei der Stadt nicht seine Religion angeben müssen. Es sollte auch in den Medien mehr über andere Religionen berichtet werden, die Akzeptanz des Islam ist nicht besonders hoch.“* Um beten zu können, besucht die Thailänderin, die eigentlich Buddhistin ist, in Deutschland eine Kirche und fühlt sich dort wohl. Sie hat dort Leute kennengelernt, von denen sie sich akzeptiert fühlt.

Den Angehörigen kleiner Religionsgemeinschaften oder Konfessionen, wie z.B. der Studentin aus Myanmar, die die baptistische Kirche besucht, oder des Studierenden aus Benin, scheint es leichter zu fallen, über die Religion in Kontakt zu Menschen zu kommen. Der Kameruner und die Brasilianerin besuchen die katholische Kirche, die Marokkanerin die Moschee. Kontakte haben sie dort kaum gewonnen.

4. Einschätzungen des Auslandsstudiums und weitere Perspektiven

Keine andere Frage stellt den eingeschlagenen Weg so auf die Probe, wie die, ob man sich noch einmal dafür entscheiden würde, nach Deutschland zu kommen und das Studium hier aufzunehmen. Alle haben verschiedene Erfahrungen in Deutschland und im Studium gemacht und urteilen demgemäß auch unterschiedlich. Einer der Interviewten räumt ein, daß er lieber woanders wäre. Fünf würden es sich genau überlegen, das hänge dann von verschiedenen Dingen ab. Es sei eben eine gute Erfahrung gewesen, ein anderes Land zu sehen, aber die habe man ja jetzt gemacht. Auch einer der Chinesen gibt zu, daß eine Haupttriebfeder für seinen Entschluß, nach Deutschland zu kommen, das Kennenlernen der westlichen Welt gewesen sei. Jetzt wo er sie gesehen habe und wisse, welche Schwierigkeiten er auf sich nehmen müsse, wäre der Antrieb sicher viel geringer. Immerhin die Hälfte der Befragten aber würde alles wieder so machen und hat den Entschluß keinesfalls bereut. „*Wenn meine Regierung es noch einmal erlaubt*“, fügt die Studentin aus Myanmar hinzu. Der Kameruner wünscht sich gar: „*Ich möchte auch einmal meine Kinder zum Studieren nach Deutschland schicken.*“

4.1. Nach dem Studium: Verbleib in Deutschland oder Rückkehr in die Heimat?

Man kann davon ausgehen, daß so gut wie alle Bildungsinländer, die ja auch hier aufgewachsen sind, nach ihrem Studium in Deutschland bleiben werden. Der Anteil derer, die in ihre Heimat zurückkehren wollen, ist bei den Bildungsausländern hingegen höher. Diese Einstellung spiegelt sich auch in den zwölf geführten Interviews wider. Keiner der Gesprächspartner wollte nach seinem Studium in Deutschland bleiben. Allerdings ist dabei anzumerken, daß dies eine sehr sensible Frage ist. Wie oben beschrieben, ist es eine Frage, die ausländischen Studierenden häufig gestellt wird, ohne daß sie sie hören wollen. Auch wenn es in den Gesprächen nicht den Anschein hatte, so ist es doch möglich, daß sie in gewisser Weise vorbelastet beantwortet wurde, da die Studierenden nicht erwarten, daß die große Mehrheit der Deutschen sie mit offenen Armen empfängt. Fast alle erwähnen, daß sie gerne in ihre Heimat zurück möchten, obwohl die Lebensbedingungen hier besser seien. Einigen gefällt es nicht besonders gut hier in Deutschland, das Leben in der Heimat sagt ihnen mehr zu. Man habe dort weniger Streß.

In Deutschland fehle einem immer die Zeit, darunter würden die Beziehungen zwischen den Menschen leiden. Es fehle hier die Wärme zwischen den Menschen. *„Zuhause fühlt man sich wie in einer großen Familie“*, erklärt der Kameruner. Auch die Familie und die Verwandten in der Heimat sind für viele wichtig. Ein weiterer Grund für die Rückkehr in die Heimat ist vor allem Frauen wichtig: *„Ich möchte zurück, sonst hätte ich ein Leben lang ein schlechtes Gewissen“* sagt die Marokkanerin. Es sind mehr Frauen als Männer, die betonen, daß, wer die Chance auf eine gute Ausbildung im Ausland gehabt habe, in die Heimat zurück müsse, um dort zu helfen. Ein besonderer Fall ist der der Studierenden aus Eritrea und Myanmar: Sie haben Stipendien mit Hilfe der Regierungen ihrer Länder erhalten und sind deshalb nicht nur moralisch verpflichtet, diese ihrer Heimat zurückzuzahlen.

Nur der Student aus Benin äußerte sich eingehender zu dem Thema, weshalb trotz des offensichtlichen Wunsches, in die Heimat zurückzukehren, viele der ausländischen Studierenden nach Abschluß des Studiums zunächst in Deutschland verbleiben: *„Die Leute finden es schwer Zuhause. Sie haben dort schlechte Löhne und dann häufig finanzielle Probleme. Sie haben sich hier einen Freundeskreis aufgebaut, vielleicht auch eine Frau oder sogar Kinder - das müßten sie alles verlassen, das ist nicht so leicht. Sie machen sich Sorgen, weil sie nicht wissen, wie es ihren Kindern dann in Afrika ergeht. Dabei kann man auch Hilfe von Organisationen bekommen, die einen bei der Rückkehr nach Hause unterstützen. Manchmal ist es auch so, daß man, wenn man mit dem Studium fertig ist, nur 200,- Mark auf dem Konto hat. Das reicht nicht, um zurückzugehen. Man muß erstmal Geld verdienen. Die meisten bereiten ihre Rückkehr nach Afrika auch gar nicht vor und denken darüber gar nicht nach. Dann schaffen sie den Absprung nicht. Ich persönlich habe schon den Wunsch zurückzukehren, daheim gibt's viel zu tun als Ingenieur - aber die meisten sagen, daß sie zurück möchten und bleiben dann doch. Ich kann nicht mit Sicherheit sagen, was ich in ein paar Jahren mache.“*

4.2. Stellungnahme zu aktuellen Hochschulentwicklungen

Ausländische Studierende geben den USA den Vorzug

Für Deutschland im allgemeinen gilt, daß die Zahl der ausländischen Studierenden zurückgeht (vgl. Beitrag von Breitling/Otten/Rakowski in diesem Band). Insbesondere die Studienanfänger aus asiatischen Ländern ziehen es immer mehr vor, in den USA das Studium aufzunehmen. Für Karlsruhe ist dieser bundesweite Trend so nicht gültig, hier steigt der Anteil der ausländischen Studierenden weiter. Die interviewten Studierenden aus nichteuropäischen Ländern wurden gefragt, welche Hintergründe es haben könnten, daß immer mehr ausländische Studienanfänger sich für ein Studium in Amerika entscheiden. Sie haben viele verschiedene Erklärungen dafür. Diese Erklärungen sind abhängig vom Bild, das sie von den USA haben. Dabei spielt die politische und geographische Lage des Herkunftslandes eine wichtige Rolle. In Brasilien herrscht ein anderes Bild über die USA vor

als in Marokko. Nur einer der Gesprächspartner war schon einmal in Amerika. Gerade diese Vorstellungen und Bilder sind es jedoch, die jemanden dazu motivieren, dort zu studieren. Ein wichtiger Punkt ist die Sprache. Viele können schon gut Englisch, schließlich regiere Englisch die Welt. Erstaunlicherweise erwähnen jedoch nur sechs der Interviewten die Sprache, so daß letztendlich andere Gründe ausschlaggebend sind. Sie lassen sich in die Bereiche Studium, Wirtschaft und Charakter des Landes gliedern.

Zunächst sei der Zugang zu Informationen über das Studium in den USA leichter, fanden einige. Das Studien- und Bildungssystem in der Heimat sei dem amerikanischen angeglichener, an das deutsche müsse man sich erst gewöhnen. Das Studium in Deutschland dauere sehr lange, im Vergleich dazu sei das amerikanische eben effizient und einfach. Das Studium hier sei härter, weil man sehr stark auf sich selbst angewiesen sei und alles selbst in die Hand nehmen müsse. Wer sich in Deutschland für das schnellere und organisiertere Studium an der FH entschieden hat, der steht dann wiederum vor dem Problem, wie sein Abschluß am Ende in der Heimat und international anerkannt wird.

Neben den Studienbedingungen beeinflußt auch sowohl die eigene wirtschaftliche Situation als auch die Wirtschaftslage im Studienland die Entscheidung, wo man ein Studium aufnimmt. Es sei schwieriger für Deutschland ein Stipendium zu bekommen. Außerdem schränkten hier neue Gesetze die Möglichkeiten zu jobben ein und das bei den sehr hohen hiesigen Lebenshaltungskosten. Die USA erleben im Moment einen wirtschaftlichen Aufschwung. Die Chancen, dort einen Job zu bekommen, seien damit viel größer. Auch sei es einfacher, meinte die Studentin aus Thailand, in ihrer Heimat ein Stipendium für das Studium in den USA zu bekommen.

Schließlich sind es der Charakter und der Ruf des Landes, die die Studierenden nach Amerika ziehen. Einige stellen sich vor, daß man sich dort nicht so sehr als Ausländer fühle. Die USA seien multikulturell. Man sei dort als Afrikaner oder Asiate nicht alleine, keine Insel in einem homogenen Meer, die von allen sofort bemerkt werde, wie dies in Deutschland der Fall sei. So würden auch die Nachrichten von Ausländerfeindlichkeit, Brandanschlägen und rechtsradikalen Übergriffen die Leute davon abhalten, zum Studium nach Deutschland zu kommen. Viele in der Heimat würden denken, in den USA sei einfach alles besser. Das sei der Ruf von Amerika, das die Welt regiere. Es scheint also auch einfach ein Großteil Neugierde zu sein, der die Studierenden dorthin zieht. Weil die USA in vielen Teilen der Welt einfach präsenter seien, z.B. in den Nachrichten, identifiziere man sich stärker mit ihnen. So sagte die Kolumbianerin, sie wäre wohl gar nicht auf die Idee gekommen, in Deutschland zu studieren, wenn sie nicht einen Onkel hier hätte. Die Bedeutung von familiären Beziehungen betonte auch die Thailänderin. Viele würden aus diesem Grund in den USA studieren.

Private Unis für ausländische Elitestudierende

Da Studierende aus dem Ausland, die hier ein Studium abschließen und in ihre Heimat zurückkehren, wichtige wirtschaftliche Kontakte in die Herkunftsländer bedeuten, beobachtet die deutsche Wirtschaft den Rückgang der Zahl ausländischer Studierender in Deutschland mit Sorge. Man möchte der Entwicklung mit der Schaffung spezieller, international und nach anglo-amerikanischen Vorbild ausgerichteter Studienprogramme entgegenwirken, damit sich dieser Trend nicht fortsetzt. Die interviewten ausländischen Studierenden wurden gefragt, was sie von solchen Ansätzen halten, wenn dort auch Teile des Unterrichts auf Englisch stattfinden und die Studierenden hohe Studiengebühren zu zahlen hätten, wofür die Studierenden dann aber auch hervorragende Betreuung erwarten dürfen.

In kaum einer anderen Frage waren sich die Gesprächspartner so einig. Die Einrichtung spezieller Eliteuniversitäten stieß bei den Befragten auf breite Ablehnung. Die Meinungen darüber, ob sich Studierende finden, die an einer solchen Uni studieren, gingen auseinander. Während die einen erwarten, daß es immer Leute geben wird, die ihren Kindern eine teure Bildung finanzieren wollen und sie dazu zum Studium nach Deutschland schicken, deuten andere darauf hin, daß diese den USA dann den Vorzug geben würden. Schließlich gebe es unter solchen Bedingungen (hohe Studiengebühren und z.T. Unterricht auf Englisch) keinen Grund mehr nach Deutschland zu kommen. Bei der Frage der Finanzierung des Studiums in derartigen internationalen Studiengängen wurde allerdings die Möglichkeit der Drittmittel-Stipendien, die bei vielen Programmen, so auch beim International Department in Karlsruhe Hauptträger der Kosten sind, nicht näher diskutiert. Unter diesen Vorzeichen wäre eine andere Einschätzung zu erwarten.

Ebenfalls kritisch standen die Befragten hingegen den gesellschaftlichen Folgen solcher Eliteuniversitäten gegenüber. Sie äußerten Bedenken einer Zwei-Klassen-Bildung mit Auswirkungen auf die Gesellschaft sowohl in Deutschland, als auch in ihren Herkunftsländern. Die Chance des Zugangs zu einer guten Ausbildung sei in erster Linie Privileg der reichen Bevölkerungsschichten. Das würde besonders die Länder der dritten Welt treffen. Die dortigen Eliten und Superreichen könnten es sich leisten, ihre Kinder auf solche Unis zu schicken. Die Befragten hatten Bedenken, ein Großteil derer, die den Willen und die Fähigkeiten zum Studieren mitbrächten, aber nicht den bildungsnahen Schichten entstammen, würde da benachteiligt. „Das führt dazu, daß die Unterschiede in den Dritte-Welt-Ländern immer größer werden“, mahnt die Studentin aus Kolumbien. Die Armen blieben arm und die Reichen heben ab. Die Marokkanerin meinte dazu: „Bei einer Eliteuni kommt nur eine ganz bestimmte Schicht - eine Elite eben. Und die haben dann auch ein elitäres Bewußtsein, das sie wieder mitnehmen in ihre Heimat. Wenn sie dann zurückkommen, werden sie Minister oder haben andere wichtige Posten. Sie treffen dann mit ihrem Elitedenken gesellschaftliche Entscheidungen, z.B. wenn es um Studiengebühren geht, weil sie es nicht anders kennen und auch gar keine anderen Menschen kennengelernt haben.“ Auch fragte sie sich, wie sich im Endergebnis die Elite-

universität von einer normalen unterscheidet. Die Ausbildung sei doch auch jetzt gut. Wie könne eine spezielle Eliteuniversität in kürzerer Zeit zu besseren Ergebnissen führen?

Betreuung durch ein Patenprogramm?

Um den ausländischen Studierenden, die am International Department das Studium aufnehmen, den Einstieg zu erleichtern, ist ein Patenprogramm geplant. Dabei unterstützt ein deutscher Student einen ausländischen im gleichen Semester in Fragen der Studienbewältigung aber auch bei sozialen und privaten Anliegen. Was sie von einem solchen Patenprogramm im speziellen und von besonderer Freizeitbetreuung, z.B. Gruppenbesuchen im Theater, im allgemeinen halten, wurden die Interviewpartner gefragt. An einem Patenprogramm im eigentlichen Sinne schieden sich die Geister. Während einige dies für eine gute Idee hielten, besonders am Anfang, wenn man noch nicht viel Kontakte habe, glaubten andere nicht an einen Erfolg. Schließlich könne man nicht garantieren, daß sich da zwei finden, die auch zusammenpassen. Es sei besser, wenn man sich selbst seine Kontakte sucht. Den meisten gefiel der Gedanke, daß man sich in Gruppen zusammenfindet, besser. Ein Chinese betonte, daß ja auch die deutschen Studierenden Hilfe brauchen, weil auch sie sich am Anfang an der Uni nicht zurechtfinden. Sie dürften da also auf keinen Fall ausgeschlossen sein. Was die ausländischen Studierenden, die heute an der Uni studieren, angeht, fügte er hinzu: *„Man muß sich überlegen, was sie zuerst brauchen. Und das ist nicht Kino oder Theater, sondern eine günstige Wohnung und eine Gelegenheit Geld zu verdienen. Diese Sorgen haben Vorrang. Da sollen die, die ihnen helfen wollen, helfen. Ein günstiger Platz zum Wohnen ist wichtig, dann kommt das Studium. Und ein Platz, wo man günstig einkaufen kann - Aldi, Penny - das muß man ihnen zeigen. Ihnen alles auf einmal zu zeigen ist falsch, da sollte man sich auf das wesentliche beschränken“*.

Studierendenstreik und Studiengebühren

Nicht nur Wirtschaftsleute und Politiker, sondern auch viele Studierende sind hierzulande mit der augenblicklichen Situation an den Hochschulen unzufrieden. Dies äußerte sich im Streik der Studierenden im Herbst 97, als in Karlsruhe Studierende und einige Dozenten auf die Straße gingen. Die meisten der interviewten ausländischen Studierenden haben sich sehr für die im Zuge dieses Streiks diskutierten Probleme interessiert, am Streik teilgenommen haben jedoch nur einige wenige. Die meisten anderen gaben an, sie hätten keine Zeit gehabt. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich also kaum von ihren deutschen Kommilitonen. Dabei, gibt der Palästinenser zu bedenken, seien doch von einigen neuen, oder auch nur geplanten, Entwicklungen, wie z.B. der Einführung von Studiengebühren, gerade Ausländer in besonderem Maß betroffen. Zum Thema Studiengebühren meinte jedoch die Kolumbianerin *„Ich war in Versammlungen von Fachschaft und UStA. Aber es gibt ja verschiedene Formen von Studiengebühren. Ich denke, man kann schon mithelfen und auf etwas verzichten, wenn man eine gute Lehre erhalten will. Ich bin gegen 1000 DM pro Semester für alle, aber nicht gegen Studiengebühren generell. Deshalb wußte ich nicht, ob ich demonstrieren soll*

oder nicht.“ So gingen denn auch die Einschätzungen der Gesprächspartner, ob sie auch dann in Deutschland studieren würden, wenn es hier Studiengebühren gebe, auseinander. Zwei antworteten ohne lange zu überlegen mit nein. Eine Studentin befürchtete sogar, daß dann einige der ausländischen Studierenden ihr Studium hier abbrechen würden. Sieben der Befragten sahen es differenzierter. Es sei dann zwar schwer für sie, aber das hänge von vielen Faktoren, wie der Höhe der Studiengebühren, oder den Möglichkeiten zu arbeiten, ab. Man könne diese Frage also nicht so ohne weiteres beantworten. Einige gaben auch zu bedenken, daß man bei ihnen Zuhause schließlich auch Studiengebühren zahle. Diejenigen, die Unterstützung durch ein Stipendium erhalten, sahen sich von diesem Problem weniger betroffen. Nur würden dann eben wahrscheinlich auch nicht mehr viele Stipendien vergeben, meinten sie.

5. Schluß

Eingangs wurde bereits erläutert, daß aus den Gesprächsergebnissen statistische Rückschlüsse auf die Gesamtheit der ausländischen Studierenden nicht möglich sind, weil die Zahl der Befragten zu gering und die Fragen offen gehalten waren. Es läßt sich feststellen, daß viele Ergebnisse der Gesprächsauswertung mit denen anderer Erhebungen, wie z.B. der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks übereinstimmen. Dies zeigt, daß in den Gesprächen nicht willkürliche Aussagen gemacht wurden, die in keinerlei Zusammenhang mit allgemeine Trends stehen. Die Gespräche können durchaus ein aussagekräftiges Bild zu Lage der ausländischen Studierenden in Karlsruhe vermitteln, wenngleich kein homogenes. Es gibt Bereiche, in denen sich die Situation ausländischer Studierender von der ihren Deutschen Kommilitonen kaum unterscheiden. Dennoch darf dies nicht darüber hinweg täuschen, daß die ausländischen Studierenden ihre speziellen Probleme, z.B. mit der Sprache oder mit dem Studiensystem, haben. Die Deutschen machen es ihnen dabei häufig nicht leicht. Besonders am Anfang ihrer Zeit in Karlsruhe mußten die Gesprächspartner einige Schwierigkeiten überwinden. Sie nehmen das in Kauf, weil sie ein Ziel vor Augen haben, für das es sich lohnt. Das Studium hier sehen sie als Chance.

Wie aber sehen die deutschen Studierenden ihre ausländischen Kommilitonen? Schätzt man an der Uni oder der FH eine international und multikulturell geprägte Atmosphäre? Noch immer wird zu meist nur in eine Richtung gedacht: Die ausländischen Studierenden kommen nach Deutschland, um hier zu studieren. Danach verkörpern sie wichtige wirtschaftliche Kontakte ins Ausland. Doch sie bringen auch vieles mit nach Karlsruhe. Man kann aus ihren Erfahrungen, die sie in ihren Heimatländern und in Deutschland gesammelt haben, lernen. Das ist in den Gesprächen deutlich geworden. Ich möchte mich abschließend bei allen Interviewten bedanken. Es war sehr interessant und hat viel Spaß gemacht, ihnen zuzuhören.

Beratung und Betreuung im Rahmen des Internationalen Seminars für Forschung und Lehre in Chemieingenieurwesen, Technischer und Physikalischer Chemie

Klaus Vittinghoff

1. Einführung

Ein wichtiger Faktor für die Attraktivität eines Studiums ausländischer Studenten oder der akademischen Weiterbildung ausländischer Wissenschaftler sind die Angebote für Beratung und Betreuung. Wichtige Voraussetzungen dafür, daß dieser Personenkreis seinen Studienaufenthalt als akademischen Erfolg und als persönliche Bereicherung erlebt sind im wesentlichen Offenheit, Freundlichkeit und Toleranz im sozialen Miteinander, Unterstützung bei der Orientierung in einem anderen Kulturkreis und Hilfe bei der Lösung praktischer Probleme. Ein zufriedener Absolvent unseres Seminars wird nach Rückkehr in sein Heimatland die überzeugendste und wirkungsvollste Werbung für das Internationale Seminar (IS) und den Studienstandort Karlsruhe leisten können. Darüber hinaus wird er zum dauerhaften Sympathieträger für unsere Nation und zum Garant für internationale Kooperation. Im Folgenden soll nach Beschreibung der Institution 'Internationales Seminar' aufgezeigt werden, wie wir die Programmteilnehmer während eines jeweils 15monatigen Seminarablaufs beraten und betreuen.

2. Beschreibung des Internationalen Seminars (IS)

2.1. Entstehung des IS

Anfang der sechziger Jahre begann die United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in Paris, die Idee einer Internationalen „Post-Graduate-University“ zu verwirklichen. In diesem Rahmen sollten Mitgliedsstaaten der UNESCO mit alter Universitätstradition sogenannte Post-Graduate-Trainingskurse ins Leben rufen. Solche etwa ein akademisches Jahr umfassende Kurse hatten die Aufgabe, jungen Nachwuchswissenschaftlern aus Universitäten oder wissenschaftlichen Institutionen – vorzugsweise aus Entwicklungsländern – moderne Techniken der Lehre und Forschung im Bereich der Naturwissenschaften und des Ingenieurwesens zu vermitteln.

teln. Die Kurse wurden deshalb auch als „Dozentenseminare“ bezeichnet. Mit den in diesen Seminaren erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen sollten der theoretische und praktische Unterricht, wie auch die naturwissenschaftlich-technische Forschung an den Universitäten und wissenschaftlichen Institutionen der Heimatländer der Kursteilnehmer auf ein modernes Niveau gehoben werden. Zunächst konstituierten sich solche jährlich wiederholten Seminare in den Ländern Schweden, Niederlande, Ungarn und Spanien. Die Programme waren angepaßt an besonders leistungsfähige akademische Schwerpunkte dieser Länder.

Mitte 1962 forderte die UNESCO auch die Regierung der Bundesrepublik Deutschland auf, Universitäten ihres Landes in den Dienst dieser international und kulturell bedeutsamen Aktion zu stellen. Aufgrund des hohen Standes der Chemie in der BRD empfahl die UNESCO, Bereiche aus dieser Wissenschaft für den angestrebten Dozentenkurs zu wählen. Daraufhin schlug die Kultusministerkonferenz der Länder in der BRD die damalige Technische Hochschule Karlsruhe als geeigneten Standort für ein Dozentenseminar vor. Die UNESCO nannte als erwünschte Fächer die Verfahrenstechnik sowie die Physikalische Chemie. Hellmuth Fischer, damals ordentlicher Professor am Institut für Physikalische Chemie und Elektrochemie erhielt vom Senat den Auftrag, das Seminar gemeinsam mit den in Betracht kommenden Hochschulinstituten und mit einem kleinen Verwaltungsteam aufzubauen. Das Seminar bekam die Bezeichnung „Internationales Seminar für Forschung und Lehre in Verfahrenstechnik, Technischer und Physikalischer Chemie“ und wird im folgenden IS genannt. Die Bezeichnung „Verfahrenstechnik“ wurde später bei der Gründung der Fakultät für Chemieingenieurwesen durch „Chemieingenieurwesen“ ersetzt. Die Planung des 1. IS wurde von einer Kommission vorbereitet, der neben Professor H. Fischer die Professoren E.U. Franck, E. Fitzer, E. Kirschbaum, H. Pichler, H. Rumpf und W. Seelmann-Eggebert sowie Dozent H. Rickert angehörten. Das Seminar wurde 1965 erstmals und seither in ununterbrochener Reihenfolge durchgeführt. Bis zum Jahr 1982 waren etwa 70 solcher „International Long-Term Postgraduate Training Courses in Science and Technology“ von der UNESCO angeregt und in 21 Ländern eingerichtet worden. 1987 wurde das IS in das neu geschaffene DAAD Programm „Aufbaustudiengänge mit entwicklungsländerbezogener Thematik“ eingegliedert.

2.2. Ziel des IS und Zulassungsbedingungen

Ziel des IS ist, Universitäten und nationale Forschungseinrichtungen in Entwicklungsländern in ihrem Bemühen zu unterstützen, Forschung und Lehre auf den Gebieten des Chemieingenieurwesens der technischen und physikalischen Chemie in dreifacher Weise zu verbessern:

- Seminarteilnehmer sollen im Rahmen der im IS gebotenen beruflichen Weiterbildung moderne praktische und wissenschaftliche Methoden ihres Fachgebiets in Forschung und Lehre kennenlernen und fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten in Theorie und Praxis erweitern.

- Durch die Weitergabe des dabei erworbenen Wissens an viele Studenten in den Entwicklungsländern soll diese vertiefte Weiterbildung relativ weniger junger Dozenten eine positive Auswirkung für eine weitaus größere Zahl von Menschen in diesen Ländern haben.
- Durch die während des Seminarprogramms angeknüpften Beziehungen soll die wissenschaftliche und wirtschaftliche Kooperation zwischen Deutschland und den Entwicklungsländern auch längerfristig gefördert werden.

Entsprechend der Zielsetzung des Seminars gelten folgende Zulassungsbedingungen: Am Seminar sollen junge Wissenschaftler aus Entwicklungsländern teilnehmen, die in Forschung und Lehre an den Heimatuniversitäten tätig sind. Die Kandidaten müssen für die Teilnahme am Internationalen Seminar beurlaubt sein. Die Teilnehmer sollen nicht älter als 40 Jahre sein und nach einem längeren Auslandsaufenthalt mindestens 2 Jahre an ihrem Heimatinstitut gearbeitet haben. Notwendig für die Teilnahme ist ein abgeschlossenes Studium, mindestens mit Master-Abschluß oder einem vergleichbaren Abschluß, wenn möglich mit Doktorprüfung und wissenschaftlichen Veröffentlichungen.

2.3. Programm des IS und Übersicht eines Seminarablaufs

Das differenzierte Programm des IS ist auf Bedürfnisse des tertiären Bildungswesens in Entwicklungsländern ausgerichtet. Die Qualifikation der Seminarteilnehmer reicht in der Regel von einem dem deutschen Diplom vergleichbaren Hochschulabschluß (Mindestqualifikation) bis zur vollen Professur. In der Vergangenheit waren etwa 67% der Teilnehmer promoviert. Die Rückkehrquote liegt bei 100%.

Die Weiterbildung der Seminarteilnehmer dient zur verbesserten Ausbildung zukünftiger Hochschullehrer und von qualifiziertem Forschungspersonal für außeruniversitäre Zwecke (Forschungsinstitute, Industrie, Landwirtschaft). Die erfolgte Wissensvermittlung kommt so durch Multiplikator-schulung über den individuellen Teilnehmer hinaus vielen Menschen zugute. Durch Kombination eines begründet kurzen Forschungsaufenthalts an einer repräsentativen deutschen Technischen Universität mit einem zielorientierten wissenschaftlichen Beiprogramm lernen die Seminarteilnehmer, wie man auf ihrem Fachgebiet effektiv forscht und lehrt. Durch die relativ kurze Aufenthaltszeit von 15 Monaten in Deutschland wird ein günstiges Verhältnis von Aufwand zu Nutzen erzielt und eine schnelle Umsetzung des Gelernten gewährleistet. An einem Seminar können bis zu 20 Wissenschaftler aus Entwicklungsländern teilnehmen.

Abbildung 1: Übersicht eines Seminarablaufs im Hinblick auf Weiterbildung in Forschung und Lehre

<u>Zeitraum</u>	<u>Hauptphase des Seminars</u>	<u>Aktivitäten während des Seminars</u>
Mai bis August	Sprachkurs im Internationalen Studienzentrum (ISZ) der Universität Heidelberg	<ul style="list-style-type: none"> • Erstes Treffen mit Vertretern der zukünftigen Gastinstitute der Universität in Karlsruhe • Festlegung des gemeinsamen entwicklungsrelevanten Forschungsthemas
September und Oktober	Praktikumskurse	<ul style="list-style-type: none"> • Besichtigung ausgewählter Institute der Universität • Seminar über Gestaltung wissenschaftlicher Vorträge
November bis Juli des folgenden Jahres	Wissenschaftliche Arbeiten an einem der am IS beteiligten Institute der Universität Karlsruhe	<ul style="list-style-type: none"> • Vorträge über frühere eigene Forschungsarbeiten der Seminarteilnehmer • Vorträge über den Fortgang der Karlsruher Forschungsarbeiten • Industrieexkursionen • Wissenschaftliche Abschlußvorträge

Nach einem viermonatigen Intensivsprachkurs, der zur Integration der Seminarteilnehmer in den Hochschulbereich unerlässlich ist, (Besuch von Vorlesungen, Seminaren, Studium deutscher Fachliteratur, Zusammenarbeit mit dem Dienstleistungsbereich des jeweiligen Hochschulinstituts) folgt ein zweimonatiges wissenschaftliches Beiprogramm für die Lehre. Im Rahmen dieses Programms werden ein- und mehrwöchige Praktikumskurse auf Fachgebieten der Seminarteilnehmer durchgeführt. Diese bei der DECHEMA in Frankfurt und dem Fortbildungszentrum für Technik und Umwelt im Forschungszentrum Karlsruhe veranstalteten experimentellen Sonderkurse haben primär die Aufgabe, Didaktik, Methodik und Organisation solcher Kurse aufzuzeigen. Sie haben einen engen Bezug zur Praxis der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung in den Entwicklungsländern. Während des wissenschaftlichen Beiprogramms besuchen die Seminarteilnehmer drei bis fünf ausgewählte Karlsruher Hochschulinstitute und werden dort eingehend über deren Organisation und Finanzierung von Forschung und Lehre informiert. Neben der Information über Grundlagenforschung erhalten die Seminarteilnehmer auch Einblick in die anwendungsorientierte Forschung und Produktion im industriellen Maßstab. Dies geschieht im Zusammenhang mit Exkursionen zu Industriefirmen, die auf dem Fachgebiet des IS tätig sind. Etwa drei repräsentative Firmen werden während der Seminardauer besucht.

Nach dem Sprachkurs und dem wissenschaftlichen Beiprogramm folgt eine 9monatige Forschungsarbeit an der Universität Karlsruhe. Dabei wird jeder Seminarteilnehmer von einem ihm persönlich zugeordneten Wissenschaftler des Instituts betreut (die Betreuung wird vergütet). Die für die wissenschaftliche Arbeit der Seminarteilnehmer verantwortlichen Dozenten haben zum großen Teil Lehrerfahrung an Hochschulen in Entwicklungsländern. Die Seminarteilnehmer müssen schon bei ihrer Bewerbung angeben, auf welchem der vom Seminar angebotenen Forschungsgebiete sie arbeiten wollen. Bei der Auswahl des Themas werden nach Möglichkeit Vorbildung und Interessen der Seminarteilnehmer berücksichtigt. Das Forschungsthema sollte entwicklungspolitisch relevant sein,

d.h. es sollte entweder für die Industrie des Heimatlandes oder für den wissenschaftlichen Unterricht, den der Seminarteilnehmer als Dozent an seiner Heimatuniversität zu erteilen hat, von Bedeutung sein. Neben ihrer Forschungstätigkeit lernen die Seminarteilnehmer, wie man wissenschaftliche Vorträge aufbaut und gestaltet. Alle Seminarteilnehmer sind verpflichtet, im Rahmen von Veranstaltungen des IS drei wissenschaftliche Vorträge in deutscher Sprache vor Fachkollegen zu halten. Nach erfolgreicher Seminarteilnahme wird eine Urkunde ausgestellt.

2.4. Beteiligte Institute der Universität Karlsruhe

Die nachstehend aufgeführten 19 Forschungsbereiche mit etwa 26 Hochschullehrern aus den Fakultäten Chemie, Maschinenbau sowie Chemieingenieurwesen nehmen Seminarteilnehmer zur Durchführung einer wissenschaftlichen Arbeit auf:

Tabelle 1: Beteiligte Forschungsbereiche

• Institut für Physikalische Chemie und Elektrochemie
➤ <i>Phys. Chemie kondensierter Materie</i>
➤ <i>Phys. Chemie mikroskopischer Systeme</i>
➤ <i>Molekulare Physikalische Chemie</i>
• Institut für Instrumentelle Analytische Chemie
• Engler-Bunte-Institut
➤ <i>Bereich Gas, Erdöl, Kohle</i>
➤ <i>Bereich Verbrennungstechnik</i>
➤ <i>Bereich Petrochemie</i>
➤ <i>Bereich Wasserchemie</i>
➤ <i>Bereich Umweltanalytik</i>
• Institut für Thermische Verfahrenstechnik
• Institut für Chemische Technik
• Institut für Werkstoffkunde II
• Institut für Technische Thermodynamik und Kältetechnik
• Institut für Chemische Verfahrenstechnik
• Institut für Lebensmittelverfahrenstechnik
• Institut für Mechanische Verfahrenstechnik und Mechanik
➤ <i>Angewandte Mechanik</i>
➤ <i>Staubabscheidung und Luftreinhaltung</i>
➤ <i>Mechanische Trenntechnik und Verfahrenstechnische Maschinen</i>
➤ <i>Bioverfahrenstechnik</i>

3. Beratung und Betreuung im Rahmen des IS

Seminarteilnehmer verbringen in der Regel 15 Monate ihres Lebens in Deutschland. Diese Zeit ist häufig eine entscheidende Lebensphase für die zukünftige berufliche Karriere, wie ehemalige Seminarteilnehmer berichten.

Das IS als Organisator der Seminare übernimmt bereits ab der Entscheidung der Auswahlkommission Verantwortung für die zukünftigen Seminarteilnehmer. Es gilt ab diesem Zeitpunkt, für optimale Beratung und Betreuung zu sorgen. Erste Schritte auf diesem Weg ist der Abbau von Informationsdefiziten über Deutschland. In Heidelberg und Karlsruhe soll dann die anfängliche Desorientiertheit umgewandelt werden in die Fähigkeit zur guten Orientierung in den akademischen und alltäglichen Problemen des Lebens. Gleichrangig damit wird die soziale und kulturelle Integration der Seminarteilnehmer während ihres Aufenthaltes in Deutschland angestrebt.

Im Folgenden soll die Art und Weise unserer Beratung und Betreuung an Hand eines Seminarablaufs aufgezeigt werden.

Tabelle 2: Übersicht eines Seminarablaufs im Hinblick auf Beratung und Betreuung

<u>Zeitraum</u>	<u>Offizielles Programm des Internationalen Seminars</u>	<u>Art und Weise der Beratung/Betreuung</u>	<u>Veranstaltungen zur Beratung und Betreuung</u>
Vor Seminarbeginn		per e-mail, Post, Fax, Informationen durch ehemalige Seminarteilnehmer, Botschaft, DAAD	
Mai bis August	Sprachkurse am Internationalen Studienzentrums (ISZ) der Universität Heidelberg	persönliche Betreuung durch Mitarbeiter des IS je nach Bedarf alle 8-14 Tage im ISZ Sprachlehrer des ISZ und permanente zusätzliche Betreuung der Gruppe durch einen "Sozialarbeiter" des ISZ	Kulturelle Veranstaltungen des ISZ, Treffen mit Wissenschaftlern in der Universität Karlsruhe Treffen "neuer" und "alter" Seminarteilnehmer und deren Familien zum gemeinsamen Besuch einer kulturellen Veranstaltung mit anschließendem Kochen und Essen im ISZ Exkursionen im Rhein-Neckar-Raum
September	Praktikumskurs bei der FTU	Kursleiter und Mitarbeiter, Mitarbeiter des IS	Grillfest am See gemeinsam mit Familienangehörigen
Oktober	Praktikumskurse bei der DECHEMA	Kursleiter und Mitarbeiter	Landeskundliche Exkursion gemeinsam mit Familienangehörigen

<u>Zeitraum</u>	<u>Offizielles Programm des Internationalen Seminars</u>	<u>Art und Weise der Beratung/Betreuung</u>	<u>Veranstaltungen zur Beratung und Betreuung</u>
November bis Juli des folgenden Jahres	wissenschaftliche Arbeit an einem der am IS beteiligten Institute der Universität Karlsruhe	persönlich zugeordnete und bezahlte Tutoren aus den Hochschulinstituten sowie Professoren	Gemeinsam mit Familienangehörigen: Busrundfahrt durch Karlsruhe, Landeskundliche Exkursionen, kulturelle Veranstaltungen, Weihnachtsfeier, 3x gemeinsames Kochen und Essen. Seminar-Abschlußfeier, 4 Informationsveranstaltungen des IS,
	Industrieexkursionen	Mitarbeiter des IS	
	Wissenschaftliche Vorträge der Seminarteilnehmer	Professoren und Betreuer, weitere Mitglieder der Institute	'Nachsitzungen' mit kleinem Imbiß im Anschluß an die wissenschaftlichen und landeskundlichen Vorträge der Seminarteilnehmer

Die Betreuung beim IS beginnt bereits vor dem Eintreffen zum Sprachkurs und dauert über die Rückkehr ins Heimatland hinaus an. Die Nachbetreuung ist zeitlich nicht begrenzt. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, daß wir noch heute zu 4 der 12 Teilnehmer des 1. IS 1965/66 Kontakt haben. Der überwiegende Teil ist bereits aus Altersgründen aus dem Berufsleben ausgeschieden. Vom Status her werden die zu betreuenden Seminarteilnehmer aus organisatorischen Gründen während der Seminardauer wieder Studenten. Sie haben während des täglichen Lebens gegenüber den regulären Studenten wegen des höheren Alters jedoch Vorteile durch ein Mehr an Lebens- und Berufserfahrung. Das hat uns jedoch nicht davon abgehalten, von Anfang an ein Betreuungsnetz zu knüpfen, welches mit den Jahren immer dichter wurde und sich gut bewährt hat. Zwei Aspekte leiten uns dabei: Persönliche Beratung, Betreuung und Integration der Seminarteilnehmer sowie Einführung in den deutschen Kulturkreis. Diese Aufgaben werden während eines Seminarablaufs von wechselnden Mitarbeiterkreisen übernommen. Die Aufsicht über den Gesamtbereich Beratung und Betreuung liegt jedoch stets beim IS.

3.1. Betreuung vor Seminarbeginn

Die Vorinformation der Seminarteilnehmer über Deutschland war bis vor wenigen Jahren im allgemeinen unzureichend. In einigen Entwicklungsländern kann man sich jedoch jetzt schon per Satellitenfernsehen ein "Bild" von Deutschland machen, welches aber oft nicht die Realität widerspiegelt. Die sprachliche Vorbereitung der Seminarteilnehmer auf die deutsche Sprache ist oft unzureichend, weil qualifizierter Deutschunterricht nicht überall angeboten wird. Begünstigt in Bezug auf Informationen über Deutschland, Karlsruhe und das IS sind verständlicherweise Seminarteilnehmer, die mit ehemaligen Teilnehmern vor ihrer Abreise nach Deutschland in Kontakt waren.

Hierbei handelt es sich meist um akademische Schüler oder um Kollegen ehemaliger Seminarteilnehmer. Etwa 25% der Seminarteilnehmer der vergangenen Jahre konnten sich auf diese Weise vor ihrer Abreise gut informieren. Sehr hilfreich zur Vorbereitung sind Informationsbroschüren wie "Facts About Germany", erhältlich bei den Deutschen Botschaften und "Living and Studying in Germany", welche der DAAD an seine Stipendiaten verteilt. Wir weisen die zukünftigen Seminarteilnehmer gerne auf diese Broschüren hin. Seit etwa einem Jahr ist es möglich, per e-mail mit ungefähr 20% der Seminarteilnehmer bereits in deren Heimatland Kontakt aufzunehmen. Diese Art der Nachrichtenübermittlung verdrängt zunehmend Fax und Telefon. Schon bei ihrer Ankunft in Deutschland wissen die Teilnehmer am IS normalerweise, an welchem Hochschulinstitut sie in Karlsruhe arbeiten werden und teilweise auch wie das Thema ihrer zukünftigen wissenschaftlichen Arbeit lauten wird.

3.2. Betreuung während des Sprachkurses in Heidelberg

In Heidelberg sind die Seminarteilnehmer in den Räumen des Internationalen Studienzentrums (ISZ) untergebracht, die sich im ehemaligen Schloßhotel, ca. 100m vom Heidelberger Schloß entfernt befinden. Nachteile dieser internatartigen Unterbringung liegen in der zwar sehr schönen jedoch isolierten Lage, die einem Kontakt zu Deutschen nicht förderlich ist sowie in der größeren Entfernung zur Stadt. Der Weg dahin kann jedoch preisgünstig und schnell mit Hilfe des Studitickets und der Bergbahn überwunden werden. Auf der anderen Seite bietet das großes Gebäude und das parkähnliche Gelände mit Platz für Tischtennis, Volleyball, Fußball und Grillmöglichkeit sowie einer Küche zum zusätzlichen individuellen oder gemeinsamen Kochen eine Reihe von Vorteilen. Durch die gemeinsamen sportlichen und sozialen Aktivitäten, wie Geburtstagsfeiern, wächst die Gruppe der Seminarteilnehmer immer schnell zusammen.

Der intensive Unterricht wird durch drei Lehrer erteilt. Dadurch und durch Differenzierung in individuelle Leistungsstufen gelingt es auch, bei gar keinen oder nur geringen Deutschkenntnissen der Seminarteilnehmer befriedigende Erfolge zu erzielen. Nach der Hälfte des viermonatigen Kurses findet zusätzlich Unterricht in Fachterminologie statt. Hierbei werden Versuchsbeschreibungen aus den später durchzuführenden Praktikumskursen als Unterrichtsmaterial verwendet. Bei normalen Sprachkursen an Hochschulen und Goethe-Instituten mangelt es oft an derartigem fachspezifischem Unterricht.

Die Beratung und Betreuung erfolgt primär durch die Lehrer des ISZ sowie durch einen ständig im Hause anwesenden Tutor, der die Funktion eines Sozialarbeiters übernimmt. Das Team des ISZ hat teilweise jahrzehntelange Erfahrung mit der Unterrichtung und Betreuung von Seminarteilnehmern. Die Lehrer organisieren auch das umfangreiche im Anhang aufgeführte Exkursionsprogramm sowie die kulturellen Aktivitäten.

Der erste tiefere Eindruck von Deutschland erfolgt in Heidelberg. Es ist deshalb besonders wichtig, daß hier einfühlend und zuvorkommend vorgegangen wird. So ist sichergestellt, daß beispielsweise bei den vorher bekannten individuellen Ankunftsterminen der Seminarteilnehmer die Anwesenheit eines Ansprechpartners gewährleistet ist. Dies gilt auch für Sonn- und Feiertage. Der wissenschaftliche Leiter, der Geschäftsführer und die Sekretärin des IS besuchen einige Tage nach Beginn des Sprachkurses die Seminarteilnehmer. Zusammen mit dem Team des ISZ wird die Gruppe bei Kaffee und Kuchen begrüßt und erste Informationen über organisatorische Rahmenbedingungen gegeben. Die weitere Betreuung während des Sprachkurses übernimmt danach seitens des IS der Geschäftsführer. In Abständen von 8-14 Tagen besucht er die Gruppe regelmäßig, um sich anstehender Fragen und eventueller Probleme anzunehmen. Kontakte über e-mail und Telefon erleichtern hierbei die Betreuung und Beratung zusätzlich. Durch die geringe Entfernung zwischen Heidelberg und Karlsruhe sind auch Besuche des IS in Karlsruhe oder im Zusammenhang mit der Wohnungssuche leicht zu realisieren.

Bereits während des Sprachkurses erfolgt ein erstes Zusammentreffen zwischen Seminarteilnehmern und Vertretern der Gastinstitute in Karlsruhe. Neben der Führung der Seminarteilnehmer durch ihre jeweiligen zukünftigen Hochschulinstitute mit Erläuterungen zu den wissenschaftlichen Forschungsaktivitäten besteht die Möglichkeit zu Fachgesprächen mit Institutsangehörigen. In der Regel erfolgt bereits bei diesem Zusammentreffen die Festlegung des Themas der gemeinsamen Forschungsarbeit und die Bereitstellung von wissenschaftlicher Literatur zur Vorbereitung der Arbeit. Die Kontakte zwischen den Seminarteilnehmern und den Instituten werden danach individuell und je nach Bedarf schriftlich oder durch Besuche weitergeführt.

Ganz wichtig ist ein Treffen "neuer" und "alter" Seminarteilnehmer und deren Familien in Heidelberg zum gemeinsamen Besuch einer kulturellen Veranstaltung mit anschließendem gemeinsamen Kochen und Essen im ISZ. Bei dieser Gelegenheit geben bereits "erfahrene" Teilnehmer den Neu-lingen wichtige Informationen und Tips für das tägliche Leben. Jeweils im Juli nehmen die "neuen" Teilnehmer an der ganztägigen wissenschaftlichen Abschlußveranstaltung der "alten" teil und erhalten dabei wertvolle Informationen und Anregungen.

Nach dem Sprachkurs setzen die Seminarteilnehmer ihr Studium in Karlsruhe fort. Ihre deutschen Sprachkenntnisse ermöglichen ihnen jetzt, selbständig soziale Kontakte zu knüpfen. Das während des Kurses vermittelte kulturelle Grundwissen ermuntert sie zum selbständigen Besuch kultureller Veranstaltungen.

3.3. Betreuung und Beratung während des Aufenthaltes in Karlsruhe

Neben der Vermittlung von Fachwissen in Forschung und Lehre auf den Gebieten des IS muß die Beratung und Betreuung mit dem Ziel der kulturellen Integration natürlich auch in Karlsruhe wei-

tergeführt werden. Sie wird vom IS, den Kursleitern der Praktikumsurse und deren Mitarbeitern sowie von den Hochschulinstituten geleistet. Hier sind im wesentlichen die persönlich zugeordneten und bezahlten Tutoren verantwortlich. Auf diese Spezialität des IS wird noch genauer eingegangen.

Betreuung und Beratung durch das IS

Abgesehen von der primär wissenschaftlichen Betreuung in der Hochschule ist für alle persönlichen Probleme der Seminarteilnehmer und deren Familienangehörigen die Geschäftsstelle des Seminars im Alexander-von-Humboldt-Haus der geeignete Ort für unmittelbare Beratung und Betreuung. Hier sind der Geschäftsführer und die Sekretärin die Ansprechpartner. Den Teilnehmern soll, wie bereits in Heidelberg geschehen, das Gefühl vermittelt werden, in den Mitarbeitern des Seminars stets aufmerksame Gesprächspartner zu finden. Dabei zeigt sich ein weiterer Vorteil des Seminars: Durch die relativ geringe Teilnehmerzahl von max. 20 Stipendiaten pro Seminar werden die Nachteile von großen und damit zwangsläufig anonymen und unflexiblen Organisationen bei Beratung und Betreuung vermieden. Bei eventuellen Unstimmigkeiten zwischen Mitarbeitern der Hochschulinstitute und den Seminarteilnehmern kann der wissenschaftliche Leiter des IS zusätzlich neben dem Geschäftsführer vermitteln.

Alleinstehende Seminaristen des Internationalen Seminars sind während ihres Deutschlandaufenthaltes einer großen Sorge enthoben: der Suche nach einer passenden Wohnmöglichkeit. Sowohl in Heidelberg während des Deutschkurses als auch in Karlsruhe während der wissenschaftlichen Arbeit sorgt das IS für eine entsprechende Unterbringung. Welchen Vorteil das für unsere ausländischen Gäste bedeutet und was für eine Werbewirksamkeit hiervon ausgeht, kann nur beurteilt werden, wenn man die Situation auf dem Wohnungsmarkt in den genannten Städten berücksichtigt, wo zu Beginn eines Hochschulseesters Tausende von Studenten preisgünstige Wohnmöglichkeiten suchen. Während des Aufenthaltes in Karlsruhe stehen den Seminarteilnehmern Zimmer im modern eingerichteten Studentenwohnheim "Europa-Haus" zur Verfügung. Hier wohnen die Seminarteilnehmer teilweise auch mit deutschen Studenten in Wohngemeinschaften zusammen. Ein begrenzter Teil der verheirateten Seminarteilnehmer hat die Möglichkeit, für sie reservierte Zimmer und Wohnungen im Alexander-von-Humboldt-Haus zu mieten. Bringen mehrere Seminarteilnehmer ihre Familienangehörigen mit nach Deutschland, so muß, nachdem die Möglichkeiten des Seminars ausgeschöpft sind, der freie Wohnungsmarkt in Anspruch genommen werden, was erfahrungsgemäß nicht immer zu befriedigenden Lösungen führt.

Die großzügige Ausstattung der Küchen im Studentenwohnheim, wie auch in den Räumen des IS im Alexander-von-Humboldt-Haus erlaubt es, daß sich die Seminaristen heimatliche Speisen zubereiten können. Daß sich unter den Teilnehmern häufig wahre „Meisterköche“ befinden, zeigt sich spätestens, wenn die vom Seminar als Teil seines Betreuungsprogramms veranstalteten „Internationalen Essen“ stattfinden. Hierbei bereiten jeweils geographisch zusammengehörige Gruppen von

Seminarteilnehmern – häufig assistiert von den Ehepartnern – für alle Seminaristen und deren Familien sowie Betreuer und Professoren Spezialitäten aus ihren Heimatländern zu. Das Kochen und Essen geschieht in den Räumen des Internationalen Seminars im Alexander-von-Humboldt-Haus. Hier trifft man sich auch zur gemeinsamen Weihnachtsfeier oder Faschingsveranstaltungen. Ein Fernsehraum und eine Handbibliothek mit wissenschaftlicher Fachliteratur und Unterhaltungsliteratur sind Anziehungspunkte für die Seminarteilnehmer.

In den Räumen des IS finden auch die wissenschaftlichen und landeskundlichen Vorträge mit den dazugehörigen Nachsitzungen mit kleinem Imbiß statt. Teilnehmer hierbei sind neben den Seminarteilnehmern die Professoren, Betreuer und weitere Mitglieder der Hochschulinstitute. An den landeskundlichen Vorträgen, in denen Seminarteilnehmer über ihr Heimatländer berichten, können zusätzlich auch die Familien teilnehmen. Von November bis Februar wird in Karlsruhe zusätzlich zum wissenschaftlichen Gastaufenthalt an den Instituten Deutschunterricht für die Seminarteilnehmer von Lehrern des ISZ erteilt, die die Gruppe bereits von ihrer Unterrichtszeit in Heidelberg kennen. Damit verbunden ist auch der gemeinsame Besuch von kulturellen Veranstaltungen, welcher von den Lehrkräften organisiert wird.

Während des Aufenthalts in Karlsruhe werden vom IS vier Beratungs- und Informationsveranstaltungen für alle Teilnehmer zu speziellen und allgemeinen Themen abgehalten. Neben dem vom Seminar angebotenen Betreuungsprogramm gibt es auch Aktivitäten, die von den Seminarteilnehmern selbst ausgehen. Als Beispiel dafür sollen Reisen innerhalb Deutschlands oder des europäischen Auslands genannt werden, die meist von mehreren Seminarteilnehmern geplant und gebucht werden. In das Beratungs- und Betreuungsprogramm sind wie bereits erwähnt auch die Ehepartner bzw. die Familienangehörigen der Seminarteilnehmer mit eingeschlossen. Etwa 30% der Seminarteilnehmer werden von ihren Ehepartnern oder Familien begleitet. Diese Gruppe erfährt eine besondere Beratung und Betreuung durch die Sekretärin des IS insbesondere bei Themen wie Familiennachzug/Ausländerbehörde, Wohnungssuche, Mietverträge, Kindergarten, Schulbesuch, Deutschunterricht für den Ehepartner, sowie Ämter- und Arztbesuche.

Betreuung während der Praktikumskurse

Der Praktikumskurs beim Fortbildungszentrum für Technik und Umwelt (FTU) im Forschungszentrum Karlsruhe wird – mit inhaltlichen Änderungen – seit mehr als 30 Jahren für Seminarteilnehmer durchgeführt. Insofern gibt es hier sehr gute Erfahrungen mit diesen Gruppen. Hinzu kommt, daß der Kursleiter jahrelange Erfahrungen als ehemaliger Tutor des IS mitbringt. Das gleiche gilt für die seit Beginn des Seminars veranstalteten Praktikumskurse bei der DECHEMA. Einer der dortigen Kursleiter hat ebenfalls jahrelange Erfahrungen als ehemaliger Tutor des IS.

Betreuung durch die Institute/Tutoren

Jedem Seminarteilnehmer wird im Auftrag des IS von beteiligten Hochschulinstituten ein Tutor zur Seite gestellt. In einer Einführungsveranstaltung werden die Tutoren auf ihre Aufgaben vorbereitet. Für ihre Betreuungstätigkeit erhalten die Tutoren eine Aufwandsentschädigung. Bei den Tutoren handelt es sich um hochqualifizierte Wissenschaftler, die aktiv in der Forschung und Lehre des Instituts tätig sind. Die Tutoren überwachen die Vorbereitung des Forschungsprogrammes und stehen ihren Seminaristen während des Karlsruher Aufenthaltes – primär für die wissenschaftlichen Fragen – mit Rat und Tat zur Seite. Daß hierbei auch persönliche Sorgen und Schwierigkeiten der Seminaristen besprochen werden, ergibt sich aus der engen Zusammenarbeit. Liegt der Schwerpunkt der Verbindung zwischen Tutor und Seminarteilnehmer anfangs auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Kommunikation, so hat die Erfahrung gezeigt, daß durch gegenseitiges Kennenlernen und Verstehen Freundschaften entstehen können, die weit über die Seminarzeit hinaus reichen. Durch die persönliche wissenschaftliche Betreuung ergeben sich häufig Beziehungen, die auch in den Freizeitbereich eingreifen. Private Einladungen und gemeinsame Wochenendausflüge sind dafür beispielhaft. Diese gezielte aktive und persönliche Betreuung durch einen Wissenschaftler erleichtert die Integration des Seminarteilnehmers in das jeweilige Hochschulinstitut. Gelungene Integration ist ein wichtiges Kriterium für den erfolgreichen Aufenthalt in Deutschland. Dabei ist der enge Kontakt zu den deutschen Tutoren gerade für Teilnehmer aus Entwicklungsländern wichtig. Mit Hilfe des Tutors wird die Teilnahme an offiziellen und inoffiziellen Veranstaltungen der Institute erleichtert. Der persönlich zugeordnete Tutor wirkt dabei wie ein Katalysator zur Herabsetzung der sozialen Hemmschwelle des Seminarteilnehmers. Beim IS wird somit ein Patenmodell praktiziert, in dem unsere ausländischen Seminarteilnehmer in vielfältiger Weise mit Deutschen zusammengebracht werden. Die Einrichtung des geschilderten Tutorensystems im Programm des Internationalen Seminars vor über 30 Jahren ist nach unserer Kenntnis einzigartig innerhalb der für Ausländer angebotenen Studiemöglichkeiten in Deutschland.

3.4. Betreuung nach Rückkehr in das Heimatland

Seit Beginn des Internationalen Seminars besteht das Förderungsprogramm für Seminarteilnehmer aus der Einheit eines zeitlich begrenzten Aufenthalts der Seminarteilnehmer in Deutschland und der anschließenden Nachbetreuung der in ihre Heimatländer zurückgekehrten Seminarteilnehmer. Im Interesse der geförderten Seminarteilnehmer und der dauerhaften fachlichen Kooperation ist es erforderlich, geknüpfte Kontakte weiter zu pflegen. Das IS bemüht sich, mit seinen Seminarteilnehmern auch nach Ablauf des Seminars in Verbindung zu bleiben, zum Beispiel durch Versand des Jahresberichts an seine Alumni.

Das IS hat sich seit seiner Gründung darum bemüht, an besonders dafür geeigneten Universitäten der Entwicklungsländer zunächst Keimzellen und schließlich Schwerpunkte auf den Gebieten der am Seminar beteiligten Fachrichtungen aufzubauen. Günstige Voraussetzungen dazu waren die Teilnahme weiterer junger Wissenschaftler aus den dortigen Institutionen am Internationalen Semi-

nar, eine ständige Verbindung mit ehemaligen Seminarteilnehmern, der Austausch von Forschungsergebnissen und eine wissenschaftliche Betreuung von besonders aussichtsreich begonnenen Forschungsarbeiten. Nachfolgend soll auf einige dieser Aspekte eingegangen werden.

Wiedereinladungen ehemaliger Seminarteilnehmer

Durch die Teilnahme an einem Internationalen Seminar werden erste wissenschaftliche Kontakte zwischen Seminarteilnehmer und den am IS beteiligten Instituten der Universität Karlsruhe geknüpft. In vielen Fällen entwickeln sich daraus langjährige wissenschaftliche Kooperationen. Die Zusammenarbeit mit den ehemaligen Karlsruher Gastinstituten wird wirkungsvoll unterstützt mit dreimonatigen Wiedereinladungen ehemaliger Seminarteilnehmer durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD). Durch Wechsel des wissenschaftlichen Arbeitsgebiets von ehemaligen Seminarteilnehmern und/oder der Karlsruher Gastinstitute können auch Fälle eintreten, wo eine Kooperation aus der Seminarzeit nicht in sinnvoller Weise weitergeführt werden kann. Hier wird von Seiten der ehemaligen Seminarteilnehmer gerne eine Kooperation mit anderen Hochschulen in Karlsruhe oder an einer anderen Universität in Deutschland gesucht und häufig auch gefunden. Das IS steht hier beratend zur Seite. Die vorhergehende Teilnahme an einem Internationalen Seminar erleichtert naturgemäß den Beginn einer neuen Kooperation. Das IS erhält pro Jahr etwa 10 Stipendien für jeweils dreimonatige Wiedereinladungen ehemaliger Seminarteilnehmer vom DAAD. Die Anträge werden beim IS eingereicht und entschieden. Der DAAD übernimmt die organisatorische Abwicklung der Wiedereinladungen. Die Nachfrage nach diesen Wiedereinladungen steigt stetig mit der Zahl der Seminarteilnehmer und überschreitet leider das Angebot des DAAD. Dies führt bedauerlicherweise zu Wartelisten.

Nachkontakttreffen

Durch die im Laufe der Jahre auf derzeit 561 ehemalige Seminarteilnehmer angewachsene Zahl der Geförderten wird es zunehmend sinnvoll und notwendig, in Regionen mit einer größeren Zahl von Ehemaligen, Nachkontakttreffen durchzuführen, um eine Vernetzung dieser Alumni und ihrer Fachkompetenz sowie eine bessere Nutzung ihrer begrenzten Ressourcen zu organisieren.

In Fachgesprächen mit den Alumni und gegebenenfalls mit deren dienstlichen Vorgesetzten werden dabei neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit dem IS, dem DAAD, der gtz (Gesellschaft für technische Zusammenarbeit) und Instituten der Universität Karlsruhe (TH) besprochen. Dies geschieht durch Einzelgespräche oder Vorträge. Ausführliche Begehungen der Forschungslabors und Praktika zusammen mit den Ehemaligen liefern notwendige Informationen über die apparative Ausstattung der jeweiligen Einrichtungen sowie deren wissenschaftliche Zielsetzung. Derartige Informationen liefern eine solide Basis zur Vorprüfung von Anträgen auf Sachmittellieferungen an die gtz sowie an den DAAD. In den vergangenen Jahren fanden Nachkontakttreffen mit Alumni in Ä-

gypten, der Türkei, Rumänien und Argentinien statt. Im Sinne der Nachbetreuung lädt der DAAD anlässlich von Nachkontakten früherer DAAD-Stipendiaten in deren Heimatländern auch die früheren Seminarteilnehmer aus den betreffenden Ländern ein. Hier werden dann in der Regel Fragen von mehr allgemeinem Interesse behandelt.

Sachmittellieferungen

Die Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (gtz) im Bereich "Überregionales Sachmittelprogramm für Hochschulen in Entwicklungsländern" hat sich seit 1976 zu einem wirkungsvollen Instrument der Nachbetreuung entwickelt. Parallel dazu gibt es seit kurzem auch ein Sachmittelprogramm des DAAD für osteuropäische Länder aus Mitteln des Auswärtigen Amtes. Zahlreiche ehemalige Seminarteilnehmer konnten von der gtz durch Bereitstellung dringend benötigter Geräte entscheidend unterstützt werden. Im Zeitraum von 1975-1997 (d.h. vom 11. bis 33. IS) wurden Sachmittellieferungen der gtz in Form von Geräten und Laborhilfsmitteln für ehemalige Seminarteilnehmer im Wert von etwa 1,9 Mio DM zur Verfügung gestellt. Die gespendeten Geräte sind an die Person des ehemaligen Seminarteilnehmers und sein Institut gebunden. Die Anträge wurden in Zusammenarbeit von Seminarteilnehmern, Hochschulinstituten und dem IS erstellt.

4. Reflexion unserer Erfahrungen mit der Beratung und Betreuung

Nach Einschätzung von ehemaligen Seminarteilnehmern, und auch nach unserer Meinung, beruht der langjährige Erfolg des IS zu einem nicht unbedeutenden Anteil auf intensiver Beratung und Betreuung. Es zeigte sich dabei, daß alle Beteiligten etwas Neues dazulernen. Gerade die kulturellen Unterschiede sind als Bereicherung für die Betreuungstätigkeit zu sehen. Insofern ist Betreuung ein Geben und Nehmen.

Regelmäßige Befragungen der Seminarteilnehmer nach Ende des IS und nach Rückkehr in die Heimatländer bestätigen die Notwendigkeit eines hohen Bedarfs an Beratung und Betreuung. Gerne erinnern sie sich dabei an ihre "Seminarfamilie" und die gemeinsamen Erlebnisse und Veranstaltungen neben der anstrengenden wissenschaftlichen Arbeit.

Die Betreuung der Seminarteilnehmer ist aufgrund des höheren Grades an Vorabinformation über Deutschland und andere weiter entwickelte westliche Staaten heute einfacher als vor 15 bis 20 Jahren. Das läßt sich am sogenannten Kulturschock ablesen, der mehr oder weniger alle Seminarteilnehmer bei Einreise nach Deutschland trifft und der jetzt zunehmend geringer ausfällt. Bei den Seminarteilnehmern entwickelt sich bereits in Heidelberg sehr schnell eine Art Selbstbetreuung

innerhalb der Gruppe. Diese ist hilfreich bei der Relativierung von Problemen in Zusammenhang mit der Trennung von Familie, vertrautem Essen und gewohnter sozialer und kultureller Umgebung. Durch die Selbstbetreuung können Heimwehprobleme, die auch bei den erwachsenen Seminarteilnehmern gelegentlich auftreten, deutlich gemildert werden. Möglichkeiten einer Heimreise an Feiertagen, wie Weihnachten und Ostern werden von den Seminarteilnehmern zunehmend genutzt. Grund dafür ist die bessere finanzielle Situation. Dies hat bei denjenigen positive Auswirkungen auf ihre Arbeit in Karlsruhe, die andernfalls 15 Monate von ihren Familien getrennt wären.

Wir sind seit Gründung des IS vor 35 Jahren bestrebt, die Betreuung und Beratung von Seminarteilnehmern den sich ändernden Gegebenheiten anzupassen und zu verbessern. Wir sind uns jedoch bewußt, daß aus finanziellen und personellen Gründen das von uns gesetzte Ziel einer optimalen Beratung und Betreuung unter den gegebenen Verhältnissen derzeit nicht erreicht werden kann. Es hat sich gezeigt, daß das vom IS bisher erreichte Niveau der Beratung und Betreuung im Normalfall genügend individuell und zufriedenstellend ist. Es stellt einen guten Kompromiß zwischen Aufwand und Nutzen dar.

Nach unserer Ansicht sollte Hilfe zur Selbsthilfe auch im Bereich Beratung und Betreuung angewendet werden. Es besteht sonst schnell die Gefahr einer Überbetreuung. Dabei wird der Betreuer in die Rolle eines Akteurs und Animators gedrängt und der Betreute zunehmend zum passiven Konsumenten. Das IS ist in der glücklichen Lage in seinen beteiligten Institutionen hochmotivierte, im Umgang mit Ausländern sehr erfahrene Mitarbeiter zu haben. Deren persönliche Beteiligung ist mit Geld nicht aufzuwiegen. Ihnen allen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

5. Anlage: Programminformationen am Beispiel des 33. IS 1997/98

(Typische Veranstaltungen im Rahmen der Beratung und Betreuung am Beispiel des 33. IS 1997/98)

Veranstaltungen während des Sprachkurses im ISZ, Heidelberg

Die Veranstaltungen wurden von Dr. H. Jaeckel (ISZ) organisiert und durchgeführt.

- 07.05.97 Stadterkundung in Heidelberg
Spaziergang durch den Schloßpark und Fahrt mit der Berg- und Straßenbahn nach Eppelheim
- 08.05.97 Besuch des Kurpfälzischen Museums Heidelberg
- 21.05.97 Ein Abend im Heidelberger Schloßpark
- 27.05.97 Heidelberg und das Neckartal aus der Vogelperspektive: Fahrt mit der Bergbahn und Wanderung zum bzw. vom Königstuhl
- 03.06.97 „Musik im Salon“ gespielt von Herrn Wieland Streichhardt et al.
- 26.06.97 Konzert in der Alten Aula
- 27.06.97 Besuch der Landesgartenschau in Mosbach
- 08.07.97 Exkursion an den Rhein
- 19.07.97 Besuch der documenta in Kassel
- 01.08.97 Schiffahrt auf dem Neckar nach Hirschhorn
- 06.08.97 Exkursion nach Schwetzingen mit Besichtigung von Schloß und Museum
- 08.08.97 Exkursion nach Würzburg
- 22.08.97 Exkursion (Wanderung) nach Ladenburg
- 23.08.97 Exkursion nach Freiburg im Breisgau und Titisee/Schwarzwald
- 27.08.97 Exkursion nach Speyer mit Besichtigung von Technikmuseum und Dom
- 28.08.97 Besuch des Chemie- und des Hygiene-Instituts der Universität Heidelberg
- 29.08.97 Besuch einer Aufführung von „The Student Prince“ bei den Heidelberger Schloßfestspielen
- 30.08.97 Abschlußparty im "Schloßhotel"

Veranstaltungen während des Aufenthaltes in Karlsruhe

- 01.09.97 Informationsveranstaltung für Seminarteilnehmer über die Themen:
Zusammenarbeit mit dem IS, Funktion der Geschäftsstelle und Nutzungsmöglichkeiten für Seminarteilnehmer in den Seminarräumen, offizielle und inoffizielle Seminarveranstaltungen
Vorbesprechung des radioanalytischen Praktikumskurses beim Fortbildungszentrum für Technik und Umwelt. Verschiedenes
- 03.09.97 Stadtrundfahrt mit den Seminarteilnehmern und deren Familienangehörigen
Einführungsvortrag von Herrn Dr. S. Möbius im IS über den Radioanalytischen Praktikumskurs bei der FTU im Forschungszentrum Karlsruhe
Festlegung des Vortragsprogramms über eigene wissenschaftliche Arbeiten der Seminarteilnehmer, Verschiedenes
- 18.09.97 Grillfest in Linkenheim für die Teilnehmer des 32. und 33. IS sowie deren Familienangehörigen; organisiert von Herrn Dr. S. Möbius, Fortbildungszentrum für Technik und Umwelt
- 08.10.97 Informationsveranstaltung für Seminarteilnehmer über die DECHEMA-Kurse in Frankfurt
- 23.10.97 Landeskundliche Exkursion mit Seminarteilnehmern und deren Familienangehörigen in die Pfalz
- 06.12.97 Fahrt zum Christkindlmarkt, Nürnberg; organisiert von Herrn Dr. H. Jaeckel (ISZ)
- 17.12.97 Weihnachtsfeier mit derzeitigen und ehemaligen Seminarteilnehmern und deren Familienangehörigen
- 09.02.98 Informationsveranstaltung für Seminarteilnehmer über:
Festlegung des offiziellen und inoffiziellen Programms bis zum Ende des 33. IS
Nachförderungsmaßnahmen in Form von Stipendienverlängerungen und Gerätespenden des DAAD und der gtz.
Vorbereitung der Industrieexkursionen
- 17.-19.04.98 DAAD-Stipendiatentreffen in Karlsruhe
- 03.05.98 Besuch des Maimarktes in Mannheim; organisiert von Herrn Dr. H. Jaeckel (ISZ)
- 09.05.98 "Türkischer Abend" mit Kostproben der türkischen Küche, die von den türkischen Seminarteilnehmern zubereitet wurden; zusammen mit Seminarteilnehmern, Professoren und Betreuern
- 15.05.-
16.05.98 Landeskundliche Exkursion mit Seminarteilnehmern und deren Familienangehörigen nach München. Gemeinsamer Besuch von Olympiagelände, Schloß Nymphenburg und dem Deutschen Museum
- 20.05.98 Landeskundlicher Vortrag von Herrn Dr. Baha Mohamed Abu-Zied über „Ägypten“; zusammen mit Seminarteilnehmern, Professoren und Betreuern
- 24.06.98 Landeskundlicher Vortrag von Frau Dr. Beata B. Klopotek über „Polen“; zusammen mit Seminarteilnehmern, Professoren und Betreuern

-
- 27.06.98 Besuch des Landesmuseums für Technik und Arbeit in Mannheim mit den Teilnehmern des 33. und 34. IS sowie deren Familienangehörigen; anschließend Sommerfest in Heidelberg mit Kostproben der osteuropäischen Küche, die von den osteuropäischen Teilnehmern zubereitet wurden
- 06.07.98 Informationsveranstaltung für Seminarteilnehmer über:
organisatorische Fragen im Zusammenhang mit dem Seminarende
Hinweise zur Wissenschaftlichen Abschlußveranstaltung
Rückblick auf vergangene Veranstaltungen
- 11.07.98 "Indischer Abend" mit Kostproben der indischen Küche, die von den indischen Seminarteilnehmern zubereitet wurden; zusammen mit Seminarteilnehmern, Professoren und Betreuern

Statistische Angaben

561 Wissenschaftler waren Teilnehmer der vergangenen 33 Seminare. Sie wurden aus 3541 Bewerbungen ausgewählt. Die meisten Teilnehmer kamen aus Asien (56%) gefolgt von Lateinamerika (21%), Afrika (16%) und Europa (7%). 67% der Teilnehmer waren promoviert und das Durchschnittsalter lag bei 32 Jahren. Ungefähr 40% der ehemaligen Seminarteilnehmer haben noch Kontakt zu ihren Gastinstituten in Karlsruhe. Sechs von zehn veröffentlichten die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit zusammen mit ihren Kollegen an der Universität Karlsruhe in internationalen Fachzeitschriften. Zur Zeit erhält das IS ungefähr 150 Bewerbungen pro Seminar. 15 bis 20 Stipendien des DAAD können pro Seminar angeboten werden. Der Anteil an Seminarteilnehmerinnen lag in den vergangenen 5 Seminaren bei 40%

Förderer des IS

Das IS ist ein Einrichtung der Entwicklungshilfe. Es wird gefördert von:

- Auswärtiges Amt (AA)
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWFK), Stuttgart.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Bonn
- Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (gtz), Eschborn.

Der interdisziplinäre internationale Aufbaustudiengang Regionalwissenschaft/Regionalplanung: Erfahrungen und Folgerungen

Claus Heidemann

Unter den Studiengängen der Universität Karlsruhe mit internationaler Ausrichtung und Beteiligung nimmt der Aufbaustudiengang Regionalwissenschaft/Regionalplanung insofern eine besondere Stellung ein, als das Ausbildungsangebot sich an deutsche und ausländische Studierende gleichermaßen richtet, eine interdisziplinäre Erweiterung und Ergänzung der Berufstauglichkeit für Studierende mit Hochschulabschlüssen der unterschiedlichsten Studiengänge bietet und den Erwerb eines eigenen unverwechselbaren postgradualen akademischen Grades ermöglicht.

Diese Besonderheiten des Studiengangs wurzeln in seiner Vorgeschichte: Der Entstehung des Instituts für Regionalwissenschaft als einer interfakultativen Einrichtung mit dem ursprünglichen Gepräge einer Forschungsstätte und dem erst später vollzogenen Wandel zu einer Lehrstätte.

Anlaß für die Gründung des Instituts für Regionalwissenschaft im Jahre 1966 war das einvernehmliche Bestreben eines Kreises von Professoren aus unterschiedlichen Fakultäten, ihre regionalen Fragestellungen gewidmeten Forschungen zu verzahnen und zu bündeln. Diese Fragestellungen hatten ihren Ursprung nicht so sehr in rein akademischer Forschungsneugier als vielmehr in durchaus politisch-praktischen Bemühungen zur Behebung bzw. Abwendung gesellschaftlicher Unzulänglichkeiten im Gefolge der Industrialisierung. Deren Dringlichkeit duldeten keinen Aufschub der Einflußnahme auf offenkundige Mißstände, bis eine sich erst in Umrissen abzeichnende Disziplin zweifelsfrei die ausschlaggebenden Verursachungen aufgedeckt haben würde. Frühe Beispiele dieses Vorlaufs der politisch-praktischen Regionalplanung vor einer sie systematisch-methodisch stützenden Regionalwissenschaft sind der Siedlungsverband Ruhrkohlenbezirk 1920 und die Tennessee Valley Authority 1933.

Ein vergleichbarer Vorgang wiederholte sich nach dem 2. Weltkrieg und dem anschließenden Umbruch der Staatenwelt. Entgegen den damit verbundenen großen Hoffnungen auf wirtschaftlichen Aufschwung und sozialen Ausgleich fanden sich viele der jetzt politisch unabhängigen Länder in einer bedrohlichen Gemengelage von Spannungen zwischen Stadt und Land, Wohlstand und Armut, Neuerung und Beharrung, Obrigkeit und Volk wieder, auf deren rasche Bewältigung sie nicht vorbereitet waren. Die einsetzende Unterstützung von außen beruhte zunächst auf der Übertragung von Rezepturen aus kaum vergleichbaren Entstehungszusammenhängen, wobei nicht selten der erhoffte Erfolg ausblieb.

Das zunehmende Mißverhältnis zwischen Anstrengung und Gelingen war ein untrügliches Anzeichen dafür, daß mit dem grundlegenden Verhältnis von Praxis und Theorie etwas nicht stimmte. Sollte Theorie das Aufdecken von Verursachungen und das Aufzeigen von Abhilfen in der Praxis absichern, so mußte sie die vorherrschende Auffächerung der Disziplinen überwinden. Diese entsprach zwar der überkommenen Auffächerung staatlicher Zuständigkeiten in Ressorts, vernachlässigte aber wie diese die territoriale Einbettung und Verquickung der anstehenden Problemlagen.

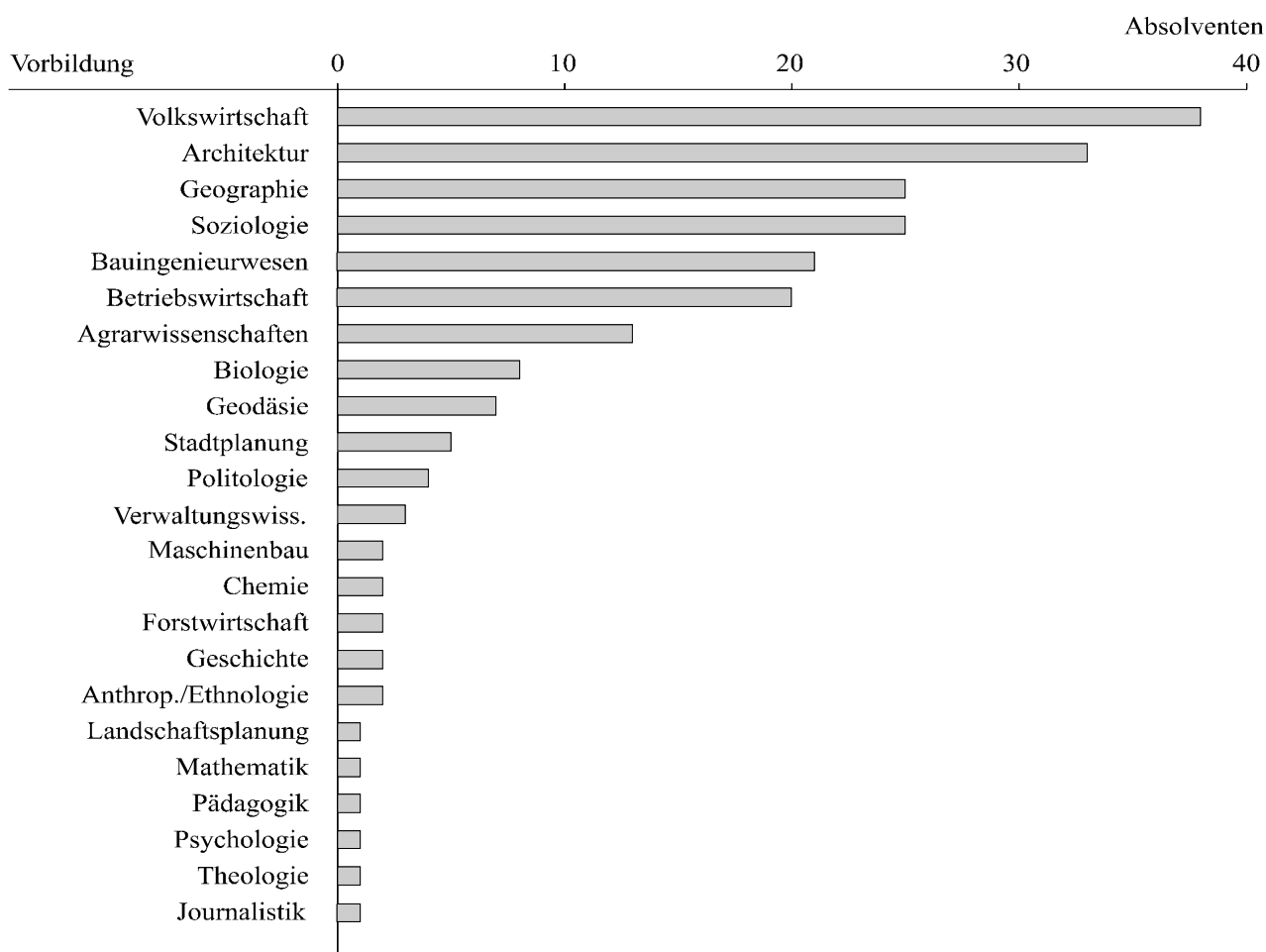
Der theoretische Rückstand war nach Auffassung der Gründungsmitglieder des Instituts nur aufzuholen, wenn die neue Forschungseinrichtung nicht den anders gelagerten und zudem wechselnden Zwecksetzungen einer ohnehin nur willkürlich zu bestimmenden Fakultät unterstellt wurde, sondern eine eigenständige Trägerschaft erhielt. Diese entstand in dem seinerzeit neuartigen Gebilde einer Mitgliederversammlung, die allen an den Arbeiten des Instituts beteiligten Wissenschaftlern Mitsprache und Mitwirkung sicherte und deren Herkunftsfakultäten von der Befassung mit Angelegenheiten entlastete, die vornehmlich einzelne Institute betrafen. Einigkeit bestand zudem in der Mitgliederversammlung darüber, daß die organisatorischen Aufgaben nicht von einem der beteiligten Institutsleiter nebenbei zu erledigen waren, sondern einer eigenen Geschäftsführung bedurften und die Erarbeitung einer systematisch-methodischen Klammer der verschiedenen Disziplinen entstammenden Sichtweisen nur in einem engen Miteinander bei der Bearbeitung konkreter Forschungs- und Planungsvorhaben zu leisten war.

Daß in dieser Hinsicht ein auch praktisch bedeutsamer Mangel bestand, wurde unübersehbar, als im Gefolge der Gesetzgebung von Bund und Land (Raumordnungsgesetz 1965, Landesplanungsgesetz 1972), aber auch der Gründung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit 1961 neue Aufgabenfelder entstanden, deren Bearbeitung mehr Fragen aufwarf, als Antworten greifbar waren. Für das Ausmaß der heraufziehenden "Planerlücke" gab es unterschiedliche Schätzungen. Um sie zu schließen, richtete eine Reihe von Universitäten neuartige Studiengänge ein. Dazu boten sich zwei Wege an: Die Schaffung neuer grundständiger Studiengänge in der Trägerschaft ebenfalls neu zu gründender Fakultäten bzw. Fachbereiche (z.B. Dortmund und Kaiserslautern) oder die Eröffnung von Aufbaustudiengängen in der Trägerschaft bereits vorhandener Einrichtungen (z.B. Karlsruhe und Zürich).

Daß man sich in Karlsruhe für den Aufbaustudiengang entschied, hatte nicht nur damit zu tun, daß dort bereits eine als Lehrereinheit taugliche Einrichtung bestand. Ausschlaggebend war dabei die grundsätzliche Auffassung von Planung als einer in den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern anzutreffenden Spielart der Berufsausübung anstatt eines der fachlichen Vorbildung enthobenen Berufs. Nach dieser Auffassung war ein interdisziplinäres Aufbaustudium der einzuschlagende Weg, der zudem den in unterschiedlichen Fachwelten heimischen Studierenden zusätzliche Anschlüsse an ihnen sonst verschlossene Berufswelten eröffnete.

Tatsächlich erwies sich diese Einschätzung schon bei Eröffnung des Studienbetriebs im SS 1970 als zutreffend, wie die fachliche Herkunft der ersten zehn Absolventen verdeutlicht: Unter diesen finden sich drei Betriebswirte, drei Geodäten, ein Volkswirt, ein Theologe, ein Bauingenieur und ein Architekt. Bis heute umfaßt die Palette der Herkunftsfächer 23 Disziplinen (vgl. Abb. 1).

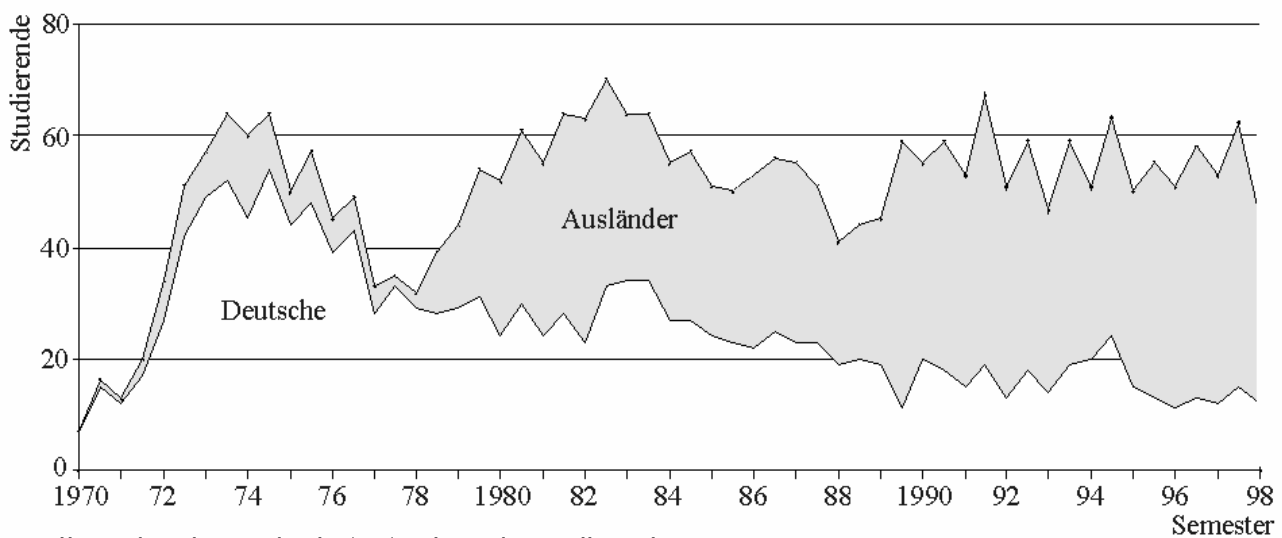
Abbildung 1: Absolventen des Aufbaustudiengangs Regionalwissenschaft/Regionalplanung 1972-1998 nach Herkunftsfächern



Nicht vorausgesehen wurden bei der Eröffnung des Aufbaustudiengangs allerdings zwei weitere Aspekte, die recht rasch auftraten und den weiteren Gang des Lehrbetriebs bestimmten. Dies waren zum einen die Ausweitung des Einzugsbereichs der deutschen Studierenden, zum anderen die zunehmende Zahl ausländischer Studierender. Bestand vor Aufnahme des Lehrbetriebs die Befürchtung, der Aufbaustudiengang bliebe eine Karlsruher Eigentümlichkeit in dem Sinne, daß die Teilnehmer ihr Grundstudium vornehmlich bereits in Karlsruhe abgeschlossen hatten, so erwies sich recht rasch, daß die überwiegende Mehrheit der Studierenden eigens zum Aufbaustudium nach Karlsruhe kam. Heute liegt der Anteil "akademischer Nesthocker" unter 5%. Ähnlich unerwartet war das Echo des ersten deutschen interdisziplinären Aufbaustudiengangs mit eigenem akademischem Abschluß bei ausländischen Bewerbern: Bestanden die ersten zehn Absolventen nur aus

Deutschen, waren unter den ersten zwanzig schon drei ausländische Absolventen. Maßgeblichen Anteil hatten daran die Förderwerke, insbesondere die politischen Stiftungen. Diese hatten schon frühzeitig erkannt, daß die Fortbildung von Fach- und Führungskräften aus Entwicklungsländern dadurch behindert wurde, daß die deutschen Universitäten so gut wie keine zu einem akademischen Grad führenden Postgraduiertenstudiengänge anboten. Auch die Verabschiedung des Bundesgraduierertenförderungsgesetzes 1971 hatte daran nichts Entscheidendes geändert. Zwar schossen sogenannte Aufbaustudien wie Pilze aus dem Boden; die wenigsten hatten aber das Gepräge eines Studiengangs mit Aussichten auf den Erwerb eines eigenen akademischen Grades¹.

Abbildung 2: Studierende im Aufbaustudiengang Regionalwissenschaft/Regionalplanung SS 1970-SS 1998



Quelle: Universität Karlsruhe(TH): Listen der Studierenden

Der rasch steigende Anteil von Studierenden aus dem Ausland - im SS 1974 betrug er bereits 25% - erlitt allerdings einen jähen Dämpfer, als die angesichts der Personallage des Instituts unabweisbar gewordene Einführung der Zulassungsbeschränkung zum WS 1974/75 auch eine Begrenzung des Ausländeranteils auf 8% mit sich führte. Dies veranlaßte eines der am stärksten betroffenen Förderwerke, das zuständige Ministerium um Abhilfe zu ersuchen, woraufhin der Landtag den Personalbestand des Instituts aus einem Sonderprogramm zur Behebung von Engpässen in der Lehre um zwei Stellen aufstockte. Die eindeutige Widmung dieser Stellen – Fortbildung von Fach- und

¹ Angesichts der anfangs der 70er Jahre einsetzenden Einführung des Magistergrades als Abschluß vieler geisteswissenschaftlicher Studiengänge schied dieser als Bezeichnung für den Abschluß eines Aufbaustudiums mit Diplom- und Magisterabschlüssen als Zulassungsvoraussetzung aus. Die Universität Konstanz als damals tonangebende Reformuniversität hatte deshalb den in der baden-württembergischen Universitätstradition verwurzelten Lizentiatengrad zur Kennzeichnung der Abschlüsse ihrer Aufbaustudiengänge gewählt. Dieser Regelung schloß sich die Universität Karlsruhe mit der Lizentiatenprüfungsordnung vom 26.01.1972 an, die den staatlich anerkannten akademischen Grad lic.rer.reg. einführt. Dieser Grad entspricht dem MPhil der englischen Universitätstradition.

Führungskräften aus Entwicklungsländern – führte zu einer Abkehr von der 8%-Klausel und einem raschen Anstieg des Anteils der Studierenden aus dem Ausland auf über 50% (vgl. Abb. 2). Seither ist der Aufbaustudiengang des Instituts für Regionalwissenschaft regelmäßig Bestandteil der Berichterstattung der Landesregierung über die entwicklungspolitischen Aufwendungen des Landes.

Mit einiger Verzögerung erkannte auch das Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) die Vorzüge einer universitären, den Erwerb eines akademischen Grades bietenden Fortbildung von Fach- und Führungskräften aus Entwicklungsländern. Inzwischen waren auch an weiteren Hochschulen Aufbaustudiengänge mit Entwicklungsländerbezug entstanden (vgl. Abb. 3), die die Einführung eines bundesweiten Stipendiatenprogramms nahelegten. Mit der Betreuung dieses Programms wurde der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) beauftragt. Zu den wenigen Ausbildungsstätten der 1987 beginnenden Erprobungsphase gehörte auch das Institut für Regionalwissenschaft mit seinem Aufbaustudiengang Regionalwissenschaft/Regionalplanung.

Vorausgegangen waren diesem Umschwung in der Politik des BMZ zähe Bemühungen der damals noch spärlichen einschlägigen Aufbaustudiengänge. Dazu gehörte auch der vom Institut für Regionalwissenschaft am 16./17.11.1978 in Karlsruhe ausgerichtete Workshop. Hierbei wurden unter Beteiligung von Vertretern des Wissenschaftsministeriums, des DAAD, der Konrad-Adenauer-Stiftung, des Internationalen Seminars für Chemieingenieurwesen, des Akademischen Auslandsamts, von Beratungsbüros sowie des Lehrkörpers und der Studierenden des Instituts ausführlich Fragen der fachlichen Ausrichtung und der didaktischen Gestaltung von Aufbaustudiengängen für Fach- und Führungskräfte aus Entwicklungsländern erörtert. Vorbereitet wurde der Workshop durch ein Diskussionspapier des Instituts², seinen Niederschlag fand er in einem weiteren Diskussionspapier³, das Leitlinien für den verstärkten Ausbau von Aufbaustudiengängen mit internationaler Ausrichtung aufzeigte.

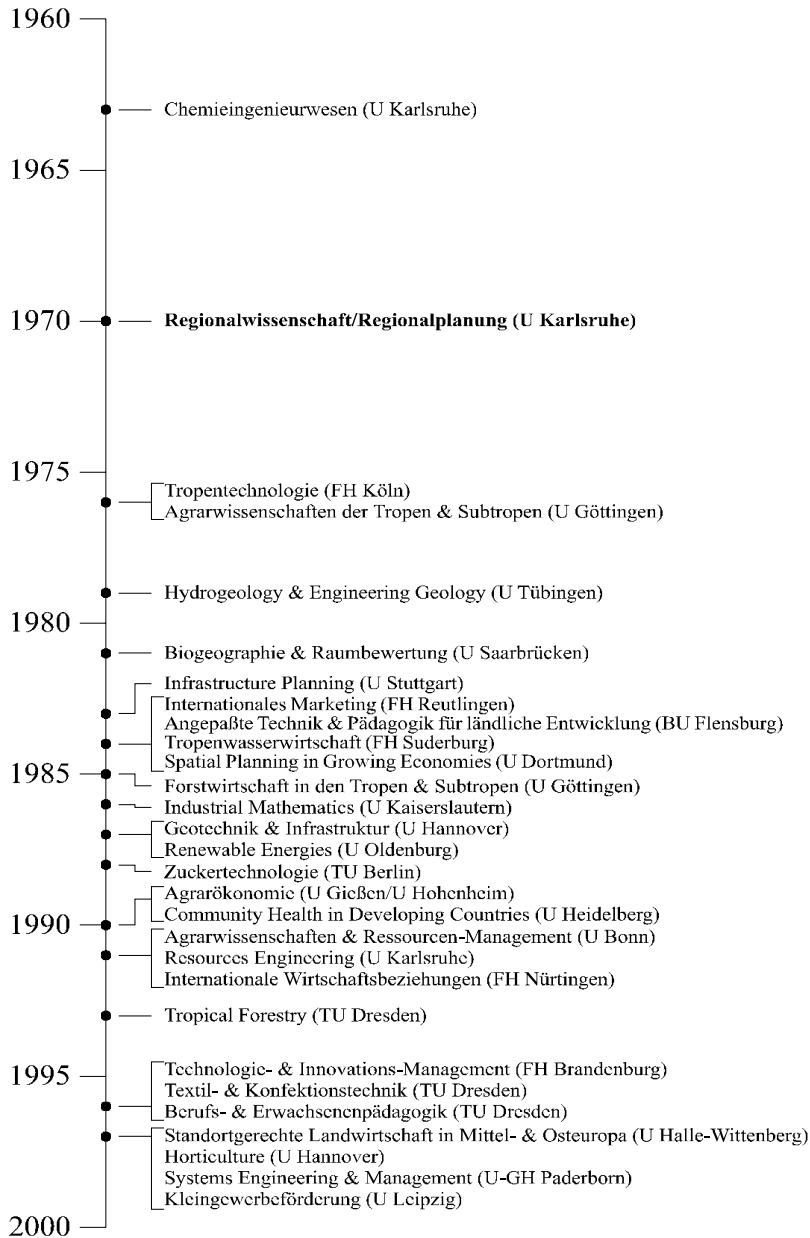
Inzwischen liefern internationale Aufbaustudiengänge einen anerkannten Beitrag zur personellen Zusammenarbeit, wie auf dem aus Anlaß des 10jährigen Bestehens des BMZ/DAAD-Programms im Dezember 1997 veranstalteten Symposium deutlich wurde⁴.

² Heidemann/Strassert (Hg.): Das Aufbaustudium Regionalwissenschaft/Regionalplanung als Fortbildungsmöglichkeit für Postgraduierte aus Ländern der Dritten Welt. Diskussionspapier Nr. 9 des IfR. Karlsruhe, September 1978.

³ Heidemann/Strassert (Hg.): Workshop: Regionale Entwicklungsplanung - Studienkonzepte für Postgraduierte aus Ländern der Dritten Welt. Referate und Diskussionsergebnisse. Diskussionspapier Nr. 10 des IfR. Karlsruhe, Februar 1979.

⁴ Arbeitsgemeinschaft Entwicklungsbezogener Postgraduiertenprogramme (AGEP) (Hg.): Internationalisierung der Weiterbildungsangebote deutscher Hochschulen. Göttingen 1998.

**Abbildung 3: Aufbaustudien mit Entwicklungsländerbezug nach Gründungsjahren
Stand WS 1997/98**



Ein Rückblick auf die mittlerweile fast 30jährige Geschichte des Aufbaustudiengangs Regionalwissenschaft/Regionalplanung ist in diesem Zusammenhang insofern aufschlußreich, als er die bei einem internationalen Aufbaustudiengang erprobten Grundlinien des Lehr- und Studienbetriebs verdeutlicht. Auch wenn einige Besonderheiten dem interdisziplinären Zuschnitt des Aufbaustudiengangs geschuldet sind, ist der Erfahrungsschatz reichhaltig genug, um daraus Hinweise für andere internationale Lehrangebote zu gewinnen.

Im Vordergrund steht, insbesondere bei Postgraduiertenstudiengängen, die Betonung der auf Problembewältigung ausgerichteten universitären Ausbildung im Unterschied zu der auf Aufgabenerledigung abgestellten Abrichtung in einem gewerblich betriebenen Schulungswesen.

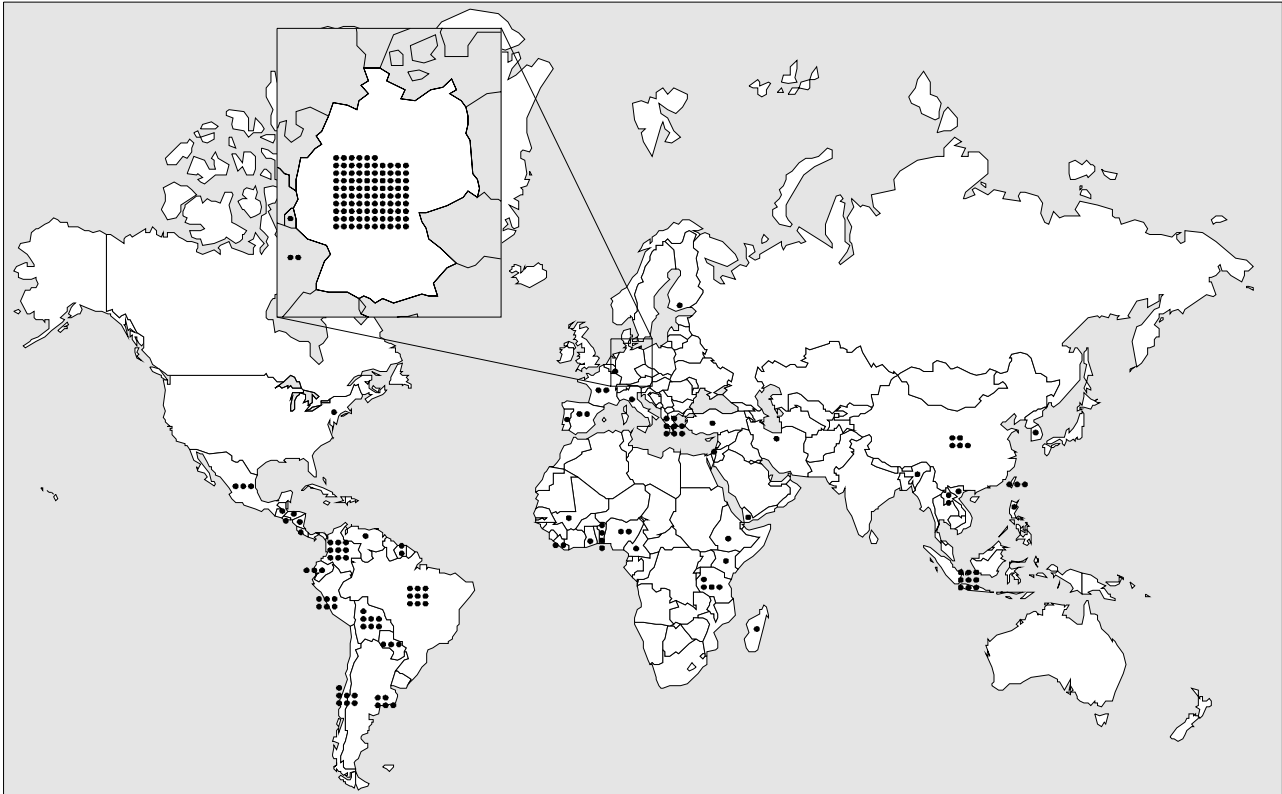
Ausschlaggebend für die Unterscheidung der beiden Ansätze ist die Eigenart der jeweils zu behandelnden Angelegenheit: Während bei Aufgaben die anstehende Fragestellung unstrittig und die zufriedenstellende Beantwortung aus einem geläufigen Vorrat bereits erprobter Antworten herauszufinden ist, zeichnen sich Probleme dadurch aus, daß die in ihnen verborgenen Aufgaben erst noch aufgedeckt werden müssen⁵. Mit anderen Worten: Aufgaben erledigen sich mit ihrer Lösung, Probleme sind bewältigt, wenn ihre Umwandlung in Aufgaben gelingt. Noch anders ausgedrückt: Aufgabenerledigung macht Verwaltung aus, Problembewältigung kennzeichnet Planung.

Beides – Aufgabenerledigung wie Problembewältigung – erfordert Einübung und Übung im Rahmen geeigneter Beispiel- bzw. Übungswelten. Diese ergeben sich bei grundständigen Studiengängen für deutsche Studierende gleichsam von selbst aus der einschlägigen Fachwelt in ihrer bundesrepublikanischen Spielart. Anders ist die Lage bei interdisziplinären Aufbaustudiengängen mit überwiegend ausländischen Studierenden. Hier verbietet es die Vielzahl und Vielfalt der Herkunftsländer der Studierenden (vgl. Abb. 4), eines dieser Länder – und auch nicht das Gastland! – zum paradigmatischen Vorbild zu erheben und zur maßgeblichen Beispielwelt zu machen. Das heißt nicht, daß das Gastland - in diesem Fall die Bundesrepublik Deutschland - bei der Behandlung von Fragestellungen ausgeschlossen wird, wohl aber, daß die hier geläufigen Antworten vor ihrer Übertragung in andere geschichtliche Zusammenhänge und Rechtsverhältnisse sorgfältig geprüft werden. Dies bedarf auf Seiten der Lehrenden eines unvoreingenommenen Eingehens auf die Lage in den unterschiedlichen Herkunftsländern der Studierenden. Vor allem aber bedarf es eines systematisch-methodischen Rüstzeugs, das die Vielzahl der Sonderfälle als Spielarten weniger grundlegender Ordnungsmuster verdeutlicht.

Grundlage eines darauf ausgerichteten universitären Studiums ist ein Umgang von Lehrenden und Lernenden im Stil des voneinander lernen durch miteinander arbeiten. Das heißt einmal, daß die Studierenden nicht zur Zuarbeit bei Vorhaben herangezogen werden, die ohne Belang für ihre Heimatländer sind, sondern daß der Befassung mit in ihrer Heimat anstehenden Nöten Vorrang und Unterstützung gewährt wird. Zum anderen heißt dies aber auch, daß diese Befassung sich an den Standards ausrichtet, die die wissenschaftliche Behandlung einer Fragestellung ausmachen. Mit anderen Worten: Bei großem Spielraum in der Thematik gelten strenge Maßstäbe für die einzusetzende Methodik und die Arbeitsergebnisse.

⁵ vgl. dazu auch Dörner, Dietrich: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart (Kohlhammer) 1976, p. 10.

**Abbildung 4: Absolventen des Aufbaustudiengangs Regionalwissenschaft/Regionalplanung
1972-1998 nach Herkunftsländern**



Voneinander lernen durch miteinander arbeiten gilt aber nicht nur für das Verhältnis zwischen Lehrkörper und Studierenden, es betrifft auch den Umgang der Studierenden untereinander. Angesichts der Vielfalt der Herkunftsländer und Herkunftsfächer verkörpert die Studierendenschaft einen Vorrat an Erfahrungen und Kenntnissen, zu dessen Nutzung es nicht des Umwegs über Vorlesungen bedarf. Diese sind zwar unabdingbar, wenn es darum geht, ein für den Umgang mit unterschiedlichen Problemstellungen taugliches begriffliches Rüstzeug zu vermitteln. Das Gelingen dieser Vermittlung bemißt sich dann jedoch weniger an den in Klausuren abprüfbareren Kenntnissen als an den bei der Handhabung von Vorhaben zur Geltung kommenden Fertigkeiten.

Vorhaben (= Projekte) sind denn auch der Prüfstein für die Praxisnähe einer Ausbildung. Zwar unterscheiden sich die im Berufsleben zu vergegenwärtigenden Vorhaben von Fach zu Fach nach ihrer Thematik, gemeinsam ist ihnen jedoch die Ausrichtung auf ein bestimmtes Arbeitsergebnis. Anders als in einer akademischen Bezugswelt, wo sich die Bemühungen des mit Schriftenstudium, Laborversuchen oder Naturbeobachtungen befaßten Gelehrten in fußnotenreichen Abhandlungen niederschlagen, verlangt eine professionelle Bezugswelt nach Handlungsanleitungen in Form von Beschlußvorlagen. Mit anderen Worten: Lautet die prototypische akademische Leitfrage "Was ist der Fall?", so heißt deren professionelle Entsprechung "Was ist zu tun?".

Je nach Herkunftsfach bedarf die Bearbeitung von Projekten einer gewissen Um- und Eingewöhnung. Dazu bietet der Studiengang zwei Hilfen an: die Einführungsveranstaltung und das Vorbild des Beratungsbüros. Die Einführungsveranstaltung versammelt am ersten Wochenende des Wintersemesters Lehrende und Studierende mit dem doppelten Zweck des ersten gemeinsamen Arbeitens und der Schaffung einer allen geläufigen Ausgangslage für das weitere Studium. Den Rahmen dazu liefert ein Lehrspiel (Green Revolution Game), das vom Institut zum SozialLabor:Dorf umgestaltet wurde und erlaubt, den Gang der Dorfgeschichte als Ausfluß des Handelns aller Beteiligten zu erleben. Die laufende Aufzeichnung aller Ereignisse und Betätigungen schafft zudem eine Datengrundlage, die für die anschließende Untersuchung der Dorfwelt im Hinblick auf die entstandenen Unzulänglichkeiten und die Erarbeitung von Vorschlägen zur Abhilfe geeignet ist⁶.

Das Vorbild des Beratungsbüros besagt, daß Studienprojekte so zu bearbeiten sind, daß die Ergebnisse den von einem Beratungsbüro zur Erfüllung eines Auftrags zu erbringenden Leistungen entsprechen. Daß dabei die marktgängigen Standards nur bedingt als Maßstab taugen, ergibt sich aus der schlichten Einsicht, daß Universitäten nicht für eine Praxis von gestern oder heute, sondern von morgen ausbilden. Ein so verstandener Praxisbezug umfaßt neben der Themenwahl und dem Vorgehen bei der Erarbeitung von Ergebnissen auch deren adressatengerechte Darstellung und Darbietung. Die Themenwahl ist angesichts der Vielfalt der Herkünfte der Studierenden kein Fall für eine Verteilung von Übungsaufgaben durch den Lehrkörper. Vielmehr ist sie eine Gelegenheit zur Ermutigung der Studierenden, ihnen wichtige Fragestellungen zu benennen. Die Aufbereitung zu Studienprojekten, das Umreißen der angestrebten Ergebnisse, das Aufzeigen des Bearbeitungsgangs und die Zuordnung des Betreuers wird dann in einem Seminar gemeinsam bewerkstelligt.

Das Vorgehen bei der Bearbeitung soll mit einer Arbeitsweise vertraut machen, wie sie dem professionellen Umgang mit Aufträgen eigen ist. Dabei geht es zunehmend um die Mitwirkung in und Leitung von Arbeitsgruppen unter Beteiligung von Vertretern unterschiedlicher Behörden und Bevölkerungskreise. Das damit einhergehende Zusammentreffen unterschiedlicher Sichtweisen und Belange ist selten frei von Reibungen und Spannungen, die den zügigen Fortgang der Arbeiten behindern und nur durch geduldige Erläuterungen und Erörterungen zu überwinden sind. So dienlich dabei auch ausgefeilte Moderationstechniken sind, so unverzichtbar ist für die Haltbarkeit der erreichten Verständigung deren Unterfütterung durch einen stimmigen Begriffsbestand. Die adressatengerechte Darstellung und Darbietung von Arbeitsergebnissen verlangt in professionellen Milieus eine deutlich höhere Aufmerksamkeit und Anstrengung als dies in akademischen Fachwelten üblich ist. Anders als Abhandlungen wenden sich Handlungsanleitungen in Form von Beschlußvorlagen nicht an einen Kreis Eingeweihter und Gleichgesinnter. Die letztlich gewährte oder versagte Zustimmung zu einer Beschlußvorlage ist nicht allein eine Frage ihrer Schlüssigkeit. Ausschlaggebend

⁶ Auf Vorschlag der Studierenden wurde diese Lehrveranstaltung vom Wissenschaftsminister mit dem Landeslehrpreis 1994 ausgezeichnet.

ist vielfach eine Berichterstattung, die das Wesentliche herausstellt und das Beschlußgremium überzeugt.

Die Ausrichtung der Studienprojekte am Vorbild des Beratungsbüros dient jedoch nicht nur der Vermittlung und Einübung der international einsetzbaren handwerklichen Fertigkeiten, sie veranschaulicht auch den für Aufbaustudiengänge maßgeblichen didaktischen Grundsatz der Förderung durch Forderung. Angesichts der Tatsache, daß die Studierenden bereits über einen Universitätsabschluß und zum Teil auch mehrjährige Arbeitserfahrung verfügen, ist der Umgang von Lehrenden und Studierenden bei der Bearbeitung von Studienprojekten eher der von "Seniors" und "Juniors" in einem Beratungsbüro als der von Lehrern und Schülern. Im Vordergrund steht dabei die Erarbeitung eines vorzeigbaren Ergebnisses, das die Absolventen auch bei späteren Bewerbungen als Arbeitsprobe beilegen können. Tatsächlich zeigt die Erfahrung, daß in vielen Fällen Absolventen des Aufbaustudiengangs nicht zuletzt wegen dieses Belegs ihrer Praxistauglichkeit den Vorzug vor Mitbewerbern um eine Stelle erhielten. Dabei war neben der behandelten Thematik auch die erkennbare Sorgfalt der Bearbeitung ausschlaggebend. Diese den Studierenden abverlangte Sorgfalt ist jedoch als Forderung zur Förderung nur solange glaubwürdig, wie sie auch auf die Durchsicht der von den Studierenden vorgelegten Arbeitsergebnisse angewendet wird. Hier genügt es nicht, allfällige Beanstandungen anzumerken und deren Behebung in das Belieben des Bearbeiters zu stellen. Notwendig ist vielmehr, darauf zu achten, daß die endgültige Fassung die Bedingung der Vorzeigbarkeit erfüllt. Dies ist aufwendig, aber der einzig erfolgversprechende Weg, die Aneignung professioneller Standards zu sichern.

Zu den Grundzügen des Aufbaustudiengangs Regionalwissenschaft/Regionalplanung gehört, daß es im Lehr- und Studienbetrieb keine Unterscheidung nach ausländischen und deutschen Teilnehmern gibt: Alle Lehrveranstaltungen richten sich an alle Studierenden. Unterschiede in der Beteiligung sind eher eine Frage der Herkunftsfächer als der Herkunftsländer. Gleiches gilt für die Leistungsanforderungen. Auch hier gibt es keinen Nachlaß für Länder oder Fächer.

Nach aller Erfahrung würde jeder Versuch, die Gleichbehandlung aufzuweichen, vor allem bei den ausländischen Studierenden nicht auf Gegenliebe stoßen. Was als besonderes Entgegenkommen gemeint sein könnte, würde als getarnte Absonderung wirken und auch so empfunden. In vielen Gesprächen mit ausländischen Studierenden im Laufe der Jahre kam einhellig zum Ausdruck, daß Abstriche an den Standards weder gewünscht werden noch begrüßt würden. Namentlich diejenigen, die das Studium mit Bestnoten abschließen, möchten den Stolz auf ihre Leistung nicht dadurch gemindert wissen, daß ihnen gegenüber besondere Nachsicht geübt wurde.

Was sie jedoch erwarten, ist eine eingehende Betreuung vor allem bei der Abfassung von Texten. Genau dies ist aber ein besonders wunder Punkt der deutschen Universitäten. Anders als z.B. in Kanada oder den USA, wo die sprachliche Unterstützung der Studierenden ganz selbstverständlich als Aufgabe der Universität gilt und auch von entsprechendem Personal wahrgenommen wird,

herrscht an deutschen Universitäten immer noch die Auffassung vor, der Erwerb sprachlicher Fertigkeiten sei mit dem Abitur abgeschlossen und kein Gegenstand universitärer Ausbildung. Daß jedes Fach seinen eigenen Wortschatz mit sich führt, daß im Berufsleben der treffsichere Umgang mit einer Vielzahl von Textsorten jenseits der wissenschaftlichen Abhandlung verlangt wird, dies zu entdecken und zu üben, wird den Studierenden überlassen⁷.

Auf dieser Linie der Verweigerung sprachlicher Ausbildung findet dann auch die Legende von der Deutschsprachigkeit deutscher Universitäten als ausschlaggebender Abschreckung von einem Studium in Deutschland reiche Nahrung. Übersehen wird von den Befürwortern des Verzichts auf Deutsch als Unterrichtssprache, daß der Lebensalltag der Studierenden außerhalb der Hörsäle und Labors deutschsprachig ist. Wollte man die Studierenden davor bewahren, müßte man sie kasernieren – ein zweifelhafter Umgang mit Gästen. Der weitaus überwiegende Teil derer, die zum Studium nach Deutschland kommen, tut dies bewußt und mit dem Vorsatz, mehr über Land und Leute zu erfahren, als aus Vorlesungen zu beziehen ist. Vollends unsinnig wird die Abkehr vom Deutschen als Unterrichtssprache in allen Fächern, in denen die Kenntnis der deutschen Verfassungsgrundlagen und Rechtsordnung Voraussetzung für das Verständnis von Zuständigkeiten und Verfahrensweisen ist, wie sie bei allen öffentlichen Planungen zu beachten sind. Solange die Verfassungen der weit überwiegenden Zahl der Herkunftsländer der Studierenden des Aufbaustudiengangs Regionalwissenschaft/Regionalplanung (vgl. Abb. 4) in der jeweiligen Landessprache und nicht etwa durchgängig in Englisch abgefaßt sind, wäre auch eine englische Übersetzung des Grundgesetzes keine Hilfe für eine Verständnisgewinnung, die die Eigenart der heimatlichen Umstände aus der vergleichenden Betrachtung hervortreten läßt.

Vor dem Hintergrund der Vielfalt der Eigenarten erweist sich auch die achtlose Gleichsetzung von “Englischsprachig“ mit “International“ als verfehlt und irreführend. Gerade Studierende aus franko-, hispano- und lusophonen Ländern kommen vornehmlich deshalb nach Deutschland, weil sie sich Bereicherung und nicht Vereinheitlichung und Vereinnahmung erwarten. Diesen gleichsam sprachlich die Tür vor der Nase zuzuschlagen, zeugt nicht von besonderem Gespür für das Streben nach Eigenständigkeit, das in diesen Ländern besonders ausgeprägt ist.

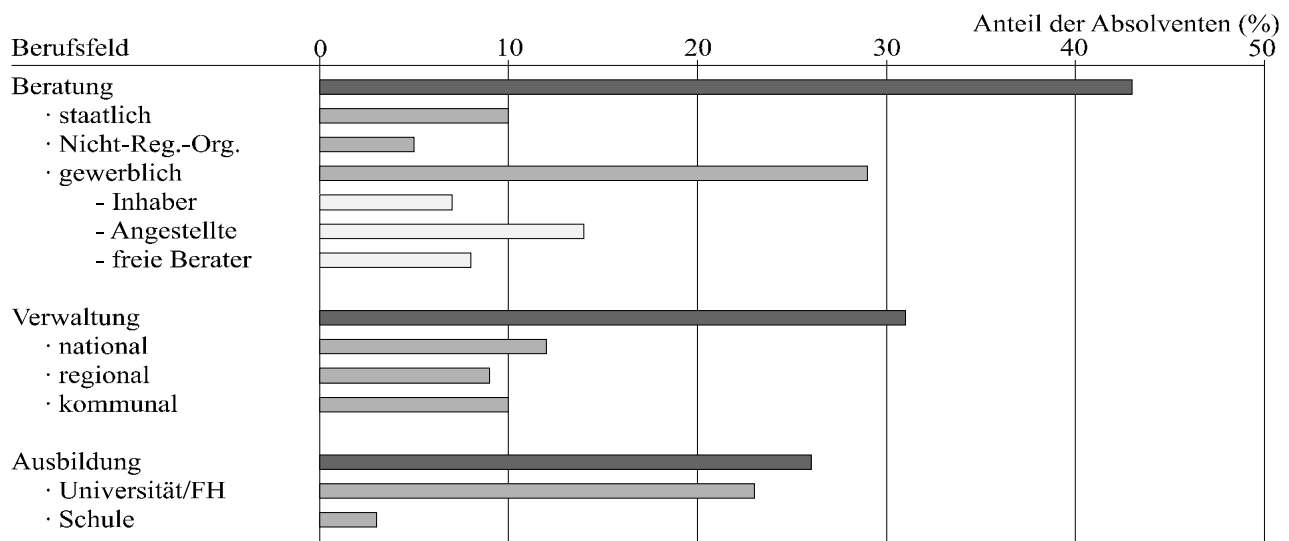
Wohlgemerkt: Die Bewahrung von Deutsch als Unterrichtssprache ist keine Absage an Mehrsprachigkeit als unverzichtbarem Bestandteil universitärer Ausbildung. Das Bestreben, deutschen Studierenden Englischkenntnisse zu vermitteln, sollte jedoch nicht zu Lasten derer gehen, für die Deutschkenntnisse immer noch zur erstrebenswerten Frucht einer in Deutschland verbrachten Studienzeit gehören.

⁷ Diese Enthaltensamkeit deutscher Universitäten hat den DAAD dazu veranlaßt, für die Betreuung seiner Stipendiaten zusätzliche Tutorenmittel zur Verfügung zu stellen.

Jede Ausbildung ist ein Unterfangen mit hohen Erwartungen und oft ernüchternden Erfahrungen. Zu sehr sind die beruflichen Aussichten von rasch wechselnden Unabsehbarkeiten abhängig, als daß diesen schon bei der Ausbildung treffsicher zu begegnen wäre. Unter diesen Umständen ist die am wenigsten riskante Vorgehensweise die einer Ausbildung, die den Absolventen ein hohes Maß an Robustheit mit auf den Weg gibt. Robustheit bedeutet hier die Fähigkeit, sich in unvertrauten Umgebungen möglichst rasch zurechtzufinden und darin möglichst gut zurechtzukommen. Nun ist es sicher schwierig, den theoretischen Begriff der Robustheit ohne Rest in empirischen Befunden aufgehen zu lassen. Unstrittig dürfte aber sein, daß die Vielzahl und Vielfalt der Berufsfelder, in denen die Absolventen eines Studiengangs anzutreffen sind, erhellende Rückschlüsse auf dessen Tauglichkeit zur Mehrung von Robustheit zuläßt.

Unterscheidet man zunächst als grobe Berufsfelder Beratung, Verwaltung und Ausbildung (vgl. Abb. 5), so sind gut zwei Fünftel der Absolventen in der Beratung tätig, ein knappes Drittel hat eine Anstellung in der (öffentlichen) Verwaltung und ein gutes Viertel bekleidet Stellen in Einrichtungen der Ausbildung.

Abbildung 5: Beruflicher Verbleib der Absolventen des Aufbaustudiengangs Regionalwissenschaft/Regionalplanung 1972-1998



Quelle: Unterlagen des Instituts
Erfaßt wurden 145 von 218 Absolventen

Unter diesen stellen Lehrkräfte an Universitäten und Fachhochschulen mit einem guten Fünftel aller Absolventen den Löwenanteil. Die Bediensteten in öffentlichen Verwaltungen verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf Behörden der nationalen, regionalen und kommunalen Ebene. Weniger einheitlich ist das Bild im Berufsfeld Beratung. Hier überwiegen Betätigungen im Rahmen von Beratungsbüros, wobei sich Angestellte und Inhaber bzw. freie Berater etwa die Waage halten. Neben der gewerblich ausgeübten Beratung fallen Tätigkeiten bei staatlichen und Nicht-Regierungsorganisationen deutlich ab. Insgesamt zeigt die Besetzung der Berufsfelder eine breite Fächerung

und im Falle der Verwaltung eine gleichmäßige Vertretung auf den unterschiedlichen territorialen Ebenen.

Dieser Befund bedeutet nun nicht, daß jeder Absolvent für alle Berufsfelder in gleicher Weise geeignet ist. Wohl aber verdeutlicht er, daß die Ausbildung die Absolventen nicht auf ein einzelnes Arbeitsfeld festlegt. Dies gilt auch unter Berücksichtigung der Tatsache, daß bereits die fachliche Herkunft der Studierenden breit gefächert ist (vgl. Abb. 1). Wie die Betrachtung der einzelnen Biographien zeigt, nutzen gerade diejenigen, deren Vorbildung recht strikt auf ein enges Berufsfeld abgestellt war, die Gelegenheit des Aufbaustudiums zum Umstieg.

Zieht man außerdem in Betracht, daß ein Großteil der Absolventen in den jeweiligen Arbeitsfeldern inzwischen hochrangige Posten bekleidet, ist dies ein offenkundiger Beleg dafür, daß die Begründer des Aufbaustudiengangs Regionalwissenschaft/Regionalplanung vor nunmehr fast 30 Jahren die Weichen richtig gestellt haben. Bei allen seither vorgenommenen Veränderungen in Einzelheiten von Lehrinhalten und Lehrformen erwiesen sich die Leitlinien der Interdisziplinarität, der Internationalität und der Praxisnähe als verlässliche Wegweiser.



“Resources Engineering” - Ein Studiengang für internationale Fach- und Führungskräfte an der Universität Karlsruhe

*Dieter Prinz
Susanne Wolfer*

1. Einleitung

“Resources Engineering” verkörpert als Studienkurs einen “Campus Internationale” im Kleinen. Internationale Orientierung, Weltoffenheit, interkultureller und multidisziplinärer Austausch machen ihn zu einem Forum der internationalen technisch-wissenschaftlichen Zusammenarbeit.

Der "Master of Science"-Studiengang Resources Engineering bot in den neun Jahren seines Bestehens 106 jungen Ingenieuren aus 37 Ländern die Möglichkeit einer Weiterbildung. Der Studiengang dient der Vermittlung und der Integration technischer, naturwissenschaftlicher und sozio-ökonomischer Kenntnisse auf dem Gebiet der Nutzung und Entwicklung der Wasser- und Landressourcen. Ziel dieser integrierten Betrachtungsweise ist es, die Nutzung natürlicher Ressourcen den regionalen Gegebenheiten anzupassen und auf diesem Wege die Erhaltung der Ressourcen langfristig sicherzustellen. Die Notwendigkeit dieser Ausbildung ergibt sich aus der Tatsache, daß die ökologischen Systeme der Tropen und Subtropen (einschließlich des mediterranen Raumes) i.d.R. empfindlicher sind als die der gemäßigten Breiten, und gerade dort Ingenieure mit ökologischen Kenntnissen weitgehend fehlen. Die weltweite Klimaveränderung, die Zunahme der Armut in den Entwicklungsländern, die Zunahme von Katastrophen und die erosionsbedingte Verringerung der landwirtschaftlich nutzbaren Fläche erfordern eine globale internationale Zusammenarbeit.

"Resources Engineering" wurde zum Wintersemester 1991/92 als erster fremdsprachiger Studiengang der Universität Karlsruhe (TH) an der Fakultät für Bauingenieur- und Vermessungswesen eingerichtet, nachdem zuvor ein Pilotkurs ("Tropical Engineering") abgeschlossen worden war. Der Bedarf an derartigen Studienangeboten ist weltweit sehr groß. Während der letzten 20 Jahre haben sich die Universitäten vieler Entwicklungsländer so positiv entwickelt, daß die Studierenden den ersten Studienabschluß in nahezu allen Fächern im Heimatland erwerben können. Allerdings besteht immer noch große Nachfrage nach *weiterführenden* spezialisierten Studien- und Bildungsmöglichkeiten, wie sie “Resources Engineering” bietet. Dahinter steht auch die Einsicht, daß Entwicklungs-zusammenarbeit nur in Kooperation von Fachkräften der Industrienationen zusammen mit einheimischen Fach- und Führungskräften geleistet werden kann. Durch die Verleihung eines

internationalen Abschlußgrades (Master of Science) gewinnt der Studiengang zusätzlich an Attraktivität.

2. Besonderheiten des Studienganges

In sechs Punkten unterscheidet sich “Resources Engineering” entscheidend von herkömmlichen deutschen Studiengängen: durch (1) strenge Zulassungsvoraussetzungen (abgeschlossenes Studium, sehr gute Noten, Berufserfahrung) (2) die Straffheit des Studienprogramms, (3) die multikulturelle Zusammensetzung der Teilnehmer, (4) die begrenzte Teilnehmerzahl, (5) die englische Unterrichtssprache und (6) die intensive Betreuung.

Zulassungsvoraussetzungen

Um zum Studiengang Resources Engineering zugelassen zu werden, müssen die Bewerber einen (Fach-)Hochschulabschluß vorweisen, der mindestens dem Bachelor of Science entspricht. Außerhalb der EU können nur Studiengänge, deren Regelstudienzeit mindestens 8 Semester beträgt, akzeptiert werden. Die Auswahlkommission wählt von durchschnittlich 200 Bewerbern pro Durchgang die besten 10% aus. Hierbei wird auf eine ausgewogene Repräsentierung der einzelnen Regionen sowie auf eine angemessene Berücksichtigung von Bewerberinnen geachtet. Unter den bisherigen Teilnehmern waren 63% Bauingenieure, 20% Agraringenieure bzw. Agrarwissenschaftler und 17% sonstige Ingenieure und Naturwissenschaftler (z.B. Geologen, Umweltingenieure, Umweltchemiker) und Architekten.

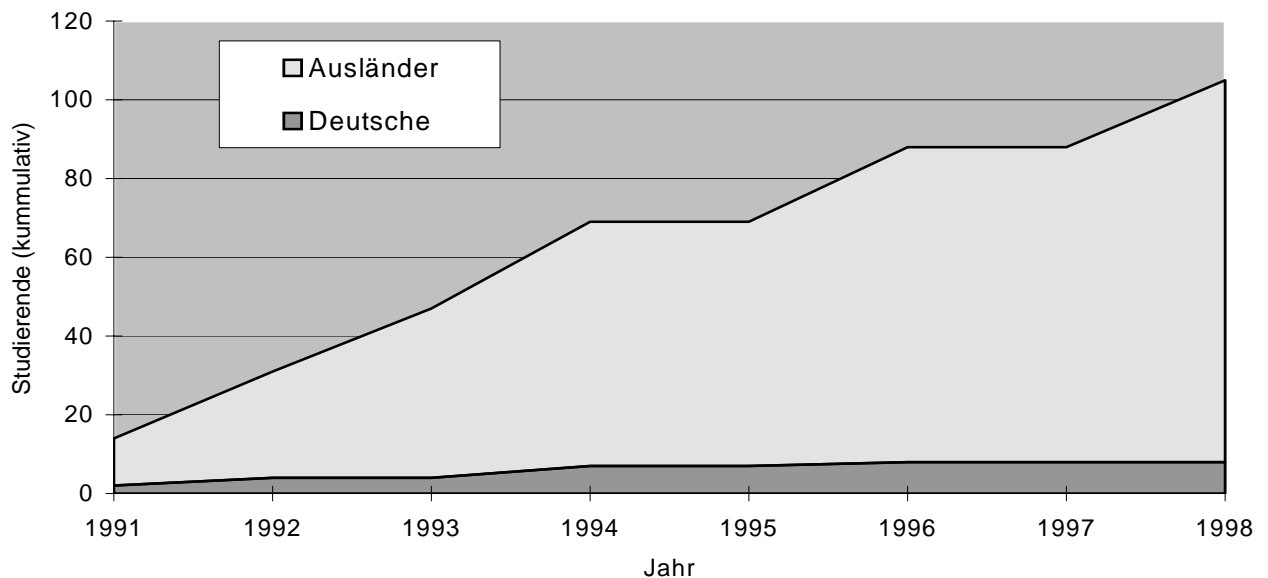
Die Berufserfahrung betrug durchschnittlich viereinhalb Jahre. Bei der Zulassung wurden Fach- und Führungskräfte mit Erfahrungen aus der Ingenieurpraxis Hochschulangehörigen vorgezogen. Die meisten Teilnehmer arbeiteten vor Aufnahme des Resources Engineering Studiums bei Behörden für Wasserwirtschaft, Wasserbau, Siedlungswasserwirtschaft, oder für ländliche Entwicklung, in Consulting-Firmen oder als Projektingenieure bei Projekten der technischen Zusammenarbeit. Da die Teilnehmer bereits ein (Grund-)Studium abgeschlossen haben, sind sie bereits mit den grundlegenden Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut. Da das Berufsziel der meisten die Ingenieurspraxis ist, ist eine praxisnahe Ausrichtung des Unterrichts gefordert.

Straffes Studienprogramm

Der Studiengang zeichnet sich dadurch aus, daß er den Abschluß in 2 Jahren ermöglicht, im Gegensatz zu den weniger straffen grundständigen Studiengängen der deutschen Universitäten, die in der Regel eine lange und kostspielige Abwesenheit der Studierenden von ihren Heimatländern mit der Folge von Entfremdung und Wiedereingliederungsproblemen zur Folge haben. Tatsächlich schlossen

mit Ausnahme von 6 Studierenden, die aus fachlichen (3), privaten (2), und gesundheitlichen (1) Gründen abbrachen, alle Teilnehmer den Studiengang erfolgreich ab. Hierbei beendeten 98% das Studium innerhalb der Regelstudienzeit von 4 Semestern, und lediglich zwei Studierende benötigten wegen Krankheit drei Monate länger. Die Fächer werden in neun Blöcken zu 14 bis 42 Stunden Dauer gelehrt, auf die jeweils eine Prüfung folgt. Die Abschlusarbeiten werden im Zeitraum von einem Semester abgeschlossen. In der Regel werden sie in den Fachgebieten geschrieben, in denen die Absolventen auch ihre beruflichen Perspektiven nach Abschluß des Studiums sehen. Die meisten nicht-deutschen Studierenden sammeln das benötigte Datenmaterial in ihren Heimatländern. Zum einen wird dadurch die Motivation gefördert, zum anderen kommen die Ergebnisse der Entwicklung ihres Heimatlandes zugute.

Abbildung 1: Anzahl der Studierenden des M.Sc.-Studienganges "Resources Engineering"

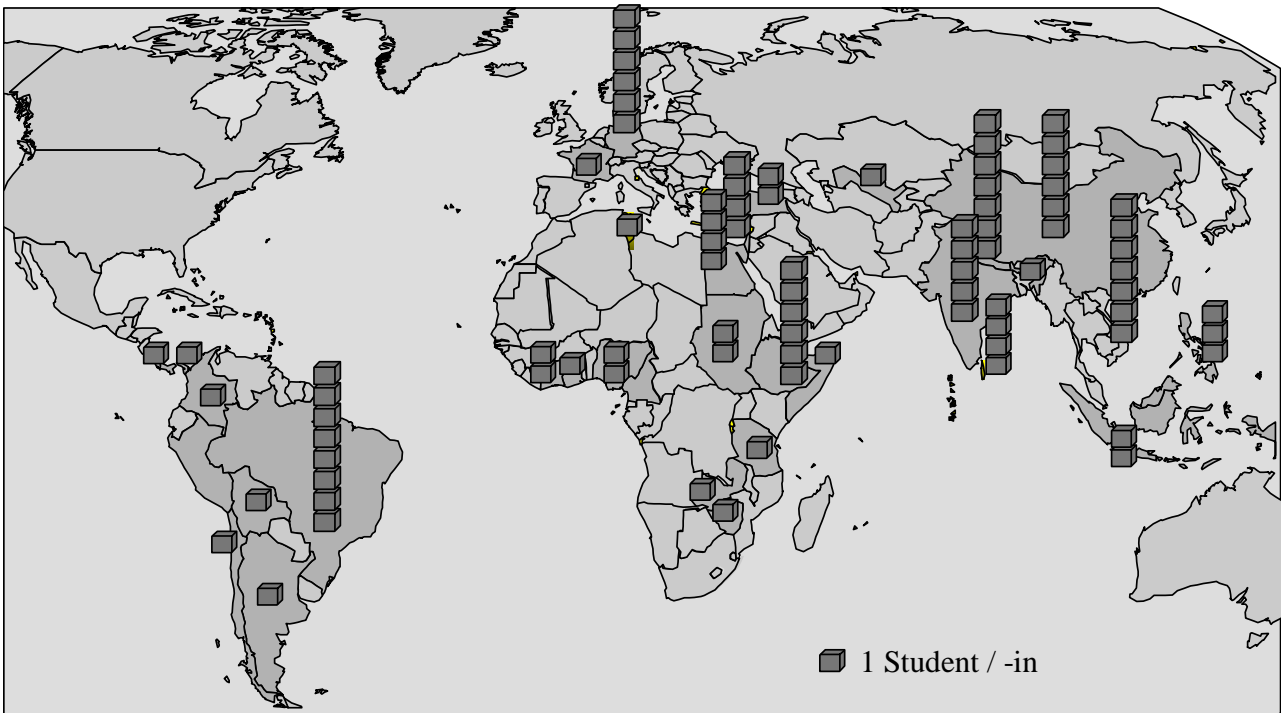


Die Lehrveranstaltungen werden von ca. 20 Dozentinnen und Dozenten der Fakultät für Bauingenieur- und Vermessungswesen sowie wechselnden Gastdozenten durchgeführt. Eine große Zahl der Dozenten/-innen kann berufliche Erfahrungen aus Entwicklungsländern in den Lehrbetrieb einbringen.

Multikulturelle Zusammensetzung der Teilnehmer

Bisher traten 106 Teilnehmer (Abb.1) aus 37 Ländern das Studium an. 27 der Teilnehmer kamen aus Afrika, 51 aus Asien, 18 aus Lateinamerika und 10 aus Europa (Abb. 2).

Abbildung 2: Herkunft der Absolventen von Resources Engineering, 1989-1998



Die bisher zugelassenen deutschen Studierenden erleichterten die Integration der ausländischen Studierenden durch ihr Bemühen, ihnen Hilfestellung im täglichen Leben zu leisten, und ihnen die deutsche Kultur nahezubringen. Die Studierenden lernen in diesem multinationalen Kurs auch die Verständigung mit Personen, die einen völlig anderen kulturellen, religiösen und ökonomischen Hintergrund haben.

Begrenzte Teilnehmerzahl

Die beschränkte Teilnehmerzahl von maximal 20 Kursteilnehmern erwies sich als äußerst positiv im Hinblick auf Motivation und Studienleistungen. Da den Dozenten die Herkunftsländer der Studierenden schon bei der Vorbereitungsphase der Lehrveranstaltung mitgeteilt werden, können sie den praktischen Bezug durch Fallbeispiele aus den jeweiligen Heimatländern herstellen. Zwischen Dozenten und Studierenden stellt sich häufig ein gutes persönliches Verhältnis ein, das nicht selten auch zu wissenschaftlichem Austausch über das Studium hinaus führt. Regelmäßige Prüfungen und individuelle Betreuung gewährleisten, daß Lücken frühzeitig erkannt und schwächere Studenten gefördert werden können.

Die äußerst erfreulichen Zensuren beweisen, wie gut sich die kleine Kursstärke und die angepasste Unterrichtsweise bewährt haben. Im Kurs 1996 - 1998 lag der Durchschnitt der Zensuren der Abschlußarbeiten bei 1,6, die Durchschnittsnote des Gesamtkurses bei 2,0.

Abbildung 3: Häufigkeiten der Noten der Absolventen der Kurse 1991 bis 1998

Note	Abschluß- arbeit	Kolloquium	Abschluß- prüfung	Gesamtnote
sehr gut	40	36	36	11
Gut	29	31	34	57
Befriedigend	3	9	4	8
Ausreichend	4	0	2	0

Englisch als Unterrichtssprache

Als Unterrichtssprache hat sich Englisch bewährt. Somit ist der angesprochene Interessentenkreis von vornherein größer; eine lange Vorbereitungszeit zum Erlernen der deutschen Sprache, insbesondere der Fachbegriffe, entfällt. Da Englisch die internationale Sprache der Wissenschaft ist, werden die Studierenden bereits auf internationale Zusammenarbeit, Präsentation von Vorträgen auf Konferenzen etc. gut vorbereitet. Gerade Personen, die beruflich eingebunden sind, können wegen einer Weiterbildung kaum noch eine zusätzliche Sprache erlernen. Deutsch für den "täglichen Gebrauch" lernen die Teilnehmer entweder "nebenbei" während des Studiums, oder - bei Nachfrage - durch einen vom Resources Engineering-Büro organisierten Sprachkurs.

Intensive Betreuung

Studium und Leben in einer fremden Kultur sind immer auch mit Schwierigkeiten verbunden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Studienganges leisten wertvolle Hilfestellung, die bereits bei der Vorbereitung des Aufenthaltes beginnt und sich über Informationen über Studienbedingungen und -angebote bis hin zur praktischen Lebensführung erstreckt. Unterstützung bei Behördengängen gewährleistet, daß die Studierenden keine negativen Erfahrung mit der deutschen Bürokratie machen. Besichtigungen von deutschen Betrieben geben sowohl einen Einstieg in das fachliche Programm des Studienganges, als auch eine tiefere Einsicht in deutsches Management, Berufskultur etc. Für jeden Kurs wird mindestens eine Exkursion durchgeführt, meistens handelt es sich dabei um den Besuch einer Konferenz im Ausland. Die Studierenden lernen dabei international bekannte Wissenschaftler kennen, können Kontakte für eine spätere Zusammenarbeit aufbauen und werden dazu motiviert, später selbst Vorträge auf Konferenzen zu geben.

3. Interkultureller Austausch

Im sozialen Bereich wird durch Feiern und Veranstaltungen der interkulturelle Austausch gefördert. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, ihr Land vorzustellen, landestypische Gerichte mitzubringen oder mit den anderen typische Volkslieder oder Tänze zu üben.

Abbildung 4: Lateinamerikanische Musikvorstellung im Rahmen des interkulturellen Austausches



In den neun Jahren der Kursarbeit zeichneten sich die Teilnehmer durch große Toleranz und großes Interesse am kulturellen Austausch aus. “Grüppchenbildungen” aus einem Land gab es nur in seltenen Fällen. Die meisten Studierenden wohnten in Studentenwohnheimen, so daß sie auch Freundschaften mit Deutschen schließen konnten. Auf dem Campus selbst gibt es leider weniger Austausch zwischen deutschen Studierenden und Resources Engineering-Studierenden. Dies liegt nicht zuletzt daran, daß ein gegenseitiger Besuch von Lehrveranstaltungen aufgrund der Blockstruktur einerseits und der gemischten Struktur andererseits organisatorisch nicht möglich ist.

Diejenigen Studierenden, die Ihre Familien nachgeholt haben und deshalb nicht in Studentenwohnheimen wohnen, leben mitunter etwas isolierter als die Alleinstehenden. 37% der ausländischen Studierenden holten ihre Familien nach Deutschland. Einige Veranstaltungen, so z.B. eine Projektstudie und ein Bodenkundekurs aus dem Bereich der Kulturtechnik, werden jedoch für Resources Engineering- und deutsche Studierende gemeinsam durchgeführt. Aus dem gleichen Heimatland kommende Studierende, die sich durch Resources Engineering kennengelernt haben, halten erfahrungsgemäß auch nach Rückkehr guten Kontakt.

Abbildung 5: Resources Engineering-Studierende und deutsche Studierende bei der Geländearbeit im Rahmen eines gemeinsamen Bodenkundekurses



Zusammenarbeit mit Austauschinstitutionen

Die administrative Betreuung der Resources Engineering-Studierenden liegt nicht nur bei dem zuständigen Ausschuß der Fakultät und der Resources Engineering-Verwaltung, sondern wird auch vom Akademischen Auslandsamt getragen. Der DAAD als wichtiger Stipendiengeber deckt (neben der Universität) einen beträchtlichen Teil der Kosten für die Betreuung der Studierenden ab. Wichtige Impulse kommen auch von anderen, ähnlich ausgerichteten Studiengängen innerhalb und außerhalb des Landes, und nicht zuletzt von der AGEP, der ArbeitsGemeinschaft Entwicklungsländerbezogener Postgraduiertenprogramme.

4. Erfolgchancen durch Resources Engineering

Wenn die Absolventen in ihr Heimatland zurückgekehrt sind, beginnt die "Nachkontakarbeit" von seiten der Studiengangsleitung. Die Adressenkartei der Ehemaligen wird ständig auf dem Laufenden gehalten, einmal im Jahr wird eine Alumni-Zeitschrift an alle verschickt. Die zahlreichen Rückmeldungen der Ehemaligen beweisen, daß ihnen der Aufenthalt in Deutschland sehr positiv im Gedächtnis geblieben ist und sie Freundschaften mit ehemaligen Kommilitonen bzw. Bekannten aufrechterhalten. Außerdem ergaben Umfragen, daß der Studiengang den meisten fachlich weiter-

geholfen hat, und vielen zu einer Höherstufung in ihrer Firma bzw. einer besseren Position verholfen hat.

Die ausländischen Absolventinnen und Absolventen des Studienganges arbeiten nach ihrer Rückkehr in ihre Heimatländer in der Regel sowohl als praktische Ingenieure als auch im planerisch-administrativen Bereich. Von den Absolventen kehrten ca. 40% zu ihrem früheren Arbeitgeber zurück, ca. 20% promovierten (teilweise neben dem Beruf), der Rest fand neue Arbeitsstellen. Die deutschen Absolventen sind sowohl bei international tätigen Firmen und Consulting-Büros als auch in der bi- und multilateralen wirtschaftlichen Zusammenarbeit sowie in Umweltschutz-Institutionen in Deutschland tätig. Die Haupttätigkeitsfelder liegen auf den Gebieten des Wasserbaues, der Kulturtechnik, der (Siedlungs-)Wasserwirtschaft, des Umweltschutzes und des Projektmanagements. Die erfolgreiche Durchführung des Aufbaustudienganges Resources Engineering hat gezeigt,

- daß Fach- und Führungskräfte aus Entwicklungsländern im Fach Resources Engineering überdurchschnittliche Studienleistungen erzielen,
- daß Ingenieure für Umweltprobleme und sozio-ökonomische Probleme sensibilisiert werden können,
- daß Studierenden aus verschiedenen Kulturen und mit verschiedenen Religionen friedlich und mit großer Toleranz miteinander studieren können und die Selbstverständlichkeit dieses Zusammenlebens mit nach Hause nehmen und
- daß die Inhalt den Studierenden in ihrem weiteren Berufsleben weiterhelfen.

Während in vielen westlichen Ländern (USA, Niederlande etc.) ein großes Angebot an internationalen Aufbaustudiengängen für eine wohlausgewählte, hochmotivierte Bewerbergruppe selbstverständlich ist, besteht in Deutschland noch ein Defizit an solchen Studiengängen. Vereinzelt Kritik von Außenstehenden an der Sinnhaftigkeit, Struktur und Qualität solcher M. Sc.-Kurse erscheint aufgrund der vorliegenden Erfahrungen schwer verständlich. Die Resources Engineering Leitung ist überzeugt, daß die deutschen Universitäten im Zeitalter der Globalisierung die Verpflichtung zu solchen Weiterbildungsangeboten haben und daß der im Resources Engineering-Studiengang eingeschlagene Weg ein Modell sein könnte auf dem Weg zu einem "Campus Internationale".

Erfahrungen aus der Zusammenarbeit im Deutsch-Russischen Kolleg

Helmut F. Spinner

1. Das Deutsch-Russische Kolleg

Das Ende der politischen Polarisierung zwischen West und Ost, die Auflösung der großen Militärblöcke und der Zerfall der Sowjetunion macht es notwendig, in den betroffenen Ländern neue politische, wirtschaftliche, wissenschaftliche und kulturelle Strukturen aufzubauen. Gleichzeitig muß in Westeuropa das Verständnis für die Situation gerade in Rußland geweckt werden. Beides sind Aufgaben, die zur Gründung des Deutsch-Russischen Kollegs geführt haben.

1.1. Gründung

Die Initiativen zur Schaffung eines Deutsch-Russischen Kollegs (im folgenden mit DRK abgekürzt) – im übrigen die erste Einrichtung dieser Art in Deutschland – reichen bis in die Amtszeit des ehemaligen Rektors der Universität Karlsruhe, Prof. Dr. Dr. h.c. Heinz Kunle, zurück und wurden von seinem Nachfolger, Prof. Dr.-Ing. Sigmar Wittig, fortgeführt.

Im Jahre 1994 folgte ein wegweisendes Treffen zwischen Delegationen des Staatskomitees für Hochschulausbildung der russischen Föderation und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg unter der Leitung von Minister Klaus von Trotha.

Auf der Grundlage dieser Vorarbeiten sowie weiterer vertraglicher Abkommen zwischen der Regierung bzw. dem Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland unter der Leitung des ehemaligen Außenministers Klaus Kinkel auf der einen und der Russischen Föderation auf der anderen Seite ist die Karlsruher Abteilung des DRK (im folgenden mit DRKK abgekürzt) nach heutigem Stand zum internationalen Referenzprojekt des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg geworden.

1.2. Tragende Institutionen

Das DRKK ist eine unselbständige Einrichtung, die dem Rektorat direkt unterstellt und dem Studium Generale (kurz StG) der Universität Karlsruhe organisatorisch eingegliedert ist. Das DRKK hat im genannten organisatorischen Rahmen unter meiner Leitung zum 1. Januar 1995 den Geschäfts-

betrieb und zum Wintersemester 1995/96 den Lehrbetrieb aufgenommen. Prof. Dr. Dr. h.c. Heinz Kunle ist Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirates, Prof. Dr. Vitali Gorokhov fungiert als Deutsch-Russischer Koordinator. Das DRK wird entsprechend seines binationalen Charakters von mehreren Institutionen getragen. Auf russischer Seite sind folgende Einrichtungen beteiligt:

- Als Partnerhochschule für den Studiengang »Wissenschafts- und Technikphilosophie« die STAATLICHE UNIVERSITÄT FÜR GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN (StUGW) DES MINISTERIUMS FÜR ALLGEMEINE UND BERUFLICHE AUSBILDUNG DER RUSSISCHEN FÖDERATION, vertreten durch Prof. Dr. Vjacheslav S. Stepin, Direktor des Instituts für Philosophie der Russischen Akademie der Wissenschaften.
- Als Partnerhochschule für die Studienrichtungen »Wirtschaftswissenschaften« und »Umweltwissenschaften« die INTERNATIONALE UNABHÄNGIGE UNIVERSITÄT FÜR ÖKOLOGIE UND POLITOLOGIE (IUUÖP), vertreten durch Rektor Dr. Stanislav A. Stepanov.

2. Ziele, Aufgaben und Möglichkeiten des Deutsch-Russischen Kollegs

2.1. Ziele und Aufgaben

Die generelle Zielsetzung des DRK liegt darin, die Ausbildung russischer Nachwuchswissenschaftler auf den Gebieten der Philosophie der Wissenschaft und Technik, der Wirtschaft und des Umweltschutzes sowie angrenzender und verwandter Disziplinen an das Niveau führender europäischer Universitäten heranzuführen. Von russischer Seite wird ein wichtiger Nutzen des DRK darin gesehen, die durch historische und politische Prozesse entstandene Abkopplung Rußlands von Europa zu überwinden. Junge Wissenschaftler sollen an philosophische Ansätze und geistesgeschichtliche Modelle Westeuropas herangeführt werden. Dies gilt nicht nur für Geisteswissenschaftler; denn ebenso wichtig ist die Ausbildung junger Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler im Hinblick auf die Verantwortung beider Berufsgruppen für ein Gemeinwesen. Nicht Technokraten, sondern verantwortungsvoll handelnde Menschen sind das Ziel der Ausbildung am DRK.

Angesichts der kleinen Zahl der Kollegiaten kann die Ausbildung am DRK nur als Ausbildung von Multiplikatoren gesehen werden. Angestrebt wird, daß die Kenntnisse, die von den Kollegiaten in Deutschland bzw. an der Universität Karlsruhe erworben werden, durch Forschung und Lehre in Rußland weitergegeben werden.

Der wichtige Vorteil des DRK ist, daß in Karlsruhe sowohl auf eine hervorragende Infrastruktur im Bereich der Wirtschafts- und Umweltwissenschaften zurückgegriffen werden kann, als auch eine breite Beschäftigung mit geistes- und sozialwissenschaftlichen Fragestellungen im Bereich der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, der Technikphilosophie und der Wirtschafts-, Wirtschafts-

und Technikethik möglich ist. Diese fächerübergreifende Kombination verschiedener Zugangsweisen auf Probleme der wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Entwicklung moderner Gesellschaften ist die Grundlage der interdisziplinären Ausbildung der Kollegiaten des DRK. Umwelt- und Verantwortungsbewußtsein werden gefördert und die Entwicklung einer modernen sozialen Marktwirtschaft in Rußland unterstützt.

2.2. Studium und Studienrichtungen

Erreicht werden sollen die genannten Ziele durch ein gestaffeltes Aufbaustudium mit einer Dauer von insgesamt drei Jahren, das in drei Phasen aufgeteilt ist:

1. Studienjahr in Moskau als Vorbereitungsphase, verbunden mit einer intensiven Sprachausbildung;
2. Studienjahr in Karlsruhe als Vertiefungsphase mit studiums- bzw. berufsbezogenem Schwerpunkt, abgeschlossen mit einem Zertifikat;
3. Studienjahr in Moskau als Abschlußphase, verbunden mit einer Abschlußprüfung.

Für das Karlsruhe Studienjahr erhalten die Kollegiaten ein Stipendium des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Die erfolgreiche Absolvierung wird durch ein Zertifikat bestätigt. Entsprechend der schon genannten Schwerpunkte sind die möglichen Studienrichtungen

- Wissenschafts- und Technikphilosophie (Studienrichtung 1);
- Wirtschaftswissenschaften (Studienrichtung 2);
- Umweltwissenschaften (Studienrichtung 3).

3. Kollegiaten, Studienaufbau, Lehrbetrieb

3.1. Kollegiaten

Für das Karlsruher Studienjahr werden vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg bis zu 15 Stipendien zur Verfügung gestellt, die in der Pilotphase von »drei Generationen« wie folgt in Anspruch genommen wurden:

- Erste Generation 1995/96 mit 8 Kollegiaten,
- Zweite Generation 1996/97 mit 11 Kollegiaten,
- Dritte Generation 1997/98 mit 12 Kollegiaten. (Zur Zeit befindet sich das DRKK in der Konsolidierungsphase, die zwei Jahre dauern soll. Auch in dieser Zeit werden Kollegiaten ausgebildet:
- Vierte Generation 1998/99 mit 9 Kollegiaten.

Um für den besonders schwierigen Anfang möglichst erfahrene Kollegiaten zu gewinnen, wurde bei der ersten Generation bewußt auf die Einhaltung der keineswegs genau festgelegten Altersgrenze verzichtet. Dies schlug sich in einem Durchschnittsalter von 38 Jahren nieder. Diese Kollegiaten

sind zum überwiegenden Teil weniger als Studierende denn als Kollegen zu betrachten, die an selbständige wissenschaftliche bzw. berufliche Arbeit gewohnt waren und vielfach internationale Erfahrung aufweisen konnten (z. B. durch Teilnahme an Konferenzen, durch Publikationen in westlichen Fachzeitschriften oder Verlagen). Sie haben im Abschlußjahr in Moskau und auch in der Folgezeit durch eigene Lehr-, Berufs- und Veröffentlichungstätigkeit die angestrebte Multiplikatorenfunktion in beispielhafter Weise erfüllt. Im Vergleich dazu weisen die folgenden Generationen nicht nur ein wesentlich geringeres Durchschnittsalter, sondern eine ganz andere Zusammensetzung auf. Diese entspricht nach Alter, Studienzielen, Vorbildung sowie in der gesamten Arbeits- und Verhaltensweise weit mehr den Vorstellungen von Postgraduierten, aber vielleicht weniger dem durchaus hochgesteckten Ziel der Schaffung von Multiplikatoren.

Bisher konnte – mit nur leichten Ungleichverteilungen – immer erreicht werden, daß die Kollegiaten gleichmäßig auf die drei Studienrichtungen »Wissenschafts- und Technikphilosophie«, »Wirtschaftswissenschaften« und »Umweltwissenschaften« verteilt waren. Entsprechend den oben genannten Zielen des DRK ist es wichtig, dies auch in Zukunft beizubehalten. Der wissenschaftliche Austausch und die Vermeidung von einseitigem Spezialistentum kann so am wirksamsten gefördert werden.

3.2. Auswahlverfahren

Für das Karlsruher Studienjahr werden die Kollegiaten in einem zweistufigen Prozeß ausgewählt:

1. Nominierung einer mindestens doppelten Anzahl von Kandidaten durch die Moskauer Partnerhochschulen, nach den Kriterien: abgeschlossenes Hochschulstudium im erforderlichen Fach, Absolvierung des Vorbereitungsjahres einschließlich des gegebenenfalls notwendigen deutschen Sprachunterricht.
2. Auswahl der Stipendiaten in Moskau durch eine Delegation der Universität Karlsruhe, im Einvernehmen mit russischen Vertretern der Partnerhochschulen, insbesondere den Betreuern der jeweiligen Studienrichtung.

3.3. Studienpläne

Aus praktischer Notwendigkeit und den Erfahrungen vor allem aus der Pilotphase hat sich folgende Ausarbeitung der Studienpläne für die einzelnen Studienrichtungen ergeben:

- Für die Studienrichtung »Wissenschafts- und Technikphilosophie« werden den Kollegiaten ausgearbeitete Studienpläne vorgeschlagen, die entsprechend den Studienschwerpunkten der Kollegiaten durch Vorschläge des jeweiligen Betreuers ergänzt werden können.
- Da bei der Studienrichtung »Wirtschaftswissenschaften« die nicht nur fachwissenschaftlich, sondern berufsorientierte Ausrichtung auf Schwerpunkte am stärksten ausgeprägt ist, werden hierzu statt ausformulierten stark individualisierte Studienpläne mit den jeweiligen Betreuern

ausgehandelt, um den Kollegiaten dieser Studienrichtung eine möglichst optimale Ausbildung zukommen zu lassen.

- Bei der Studienrichtung »Umweltwissenschaften« hat sich eine Mischung beider Wege als zweckmäßig erwiesen.

Insgesamt kann festgehalten werden, daß mit zunehmender Schwerpunktorientierung der Kollegiaten in allen drei Studienrichtungen der Bedarf an individuellen Studienplänen wächst. Die Kollegiaten bearbeiten zunehmend sehr konkrete Problemstellungen mit klarer Zielrichtung, die leitend auch für ihre Tätigkeit nach Beendigung des Karlsruher Studienjahrs sind.

3.4. Lehrbetrieb

Hinsichtlich der Durchführung des Lehrbetriebs hat sich durch die Erfahrungen der Pilotphase folgendes Verfahren durchgesetzt:

- Zu Beginn des Karlsruhe Studienjahrs erfolgt eine allgemeine Einführung durch Vertreter des DRKK;
- Die Vertreter der drei Studienrichtungen geben eine fachwissenschaftliche Beratung;
- Die individuelle Beratung zu den gewählten Studienschwerpunkten und die laufende Betreuung bis zur Abschlußprüfung in Karlsruhe erfolgt durch die jeweiligen Mentoren, die für die Kollegiaten eine Art der »Patenschaft« übernehmen.

Angesichts ihrer (mit der oben bereits erwähnten Ausnahme der ersten Generation) fehlenden Erfahrungen mit westlichen, zumal deutschen Studienverhältnissen, erscheint eine – im Vergleich zu deutschen Studierenden – straffere Studienplanung angebracht (z. B. mit klaren Arbeitsplänen, Anwesenheitskontrollen u. ä.). Maßgeblich für die Beratung und Betreuung während des Karlsruher Studienjahrs sind:

- Gezielte, möglichst individuelle Betreuung der Kollegiaten,
- spezifische Lehrangebote für die drei Studienrichtungen,
- spezielle und angepasste Lehrmaterialien (deutsch und/oder russisch, evtl. auch englisch) und
- Verbindungsmöglichkeiten mit außeruniversitären Praktika.

Es hat sich für alle drei Studienrichtungen gezeigt, daß die Teilnahme an außeruniversitären Praktika in Unternehmen und Institutionen ein wertvolle Ergänzung eines Fachstudiums darstellt. Hier können die Kollegiaten ihre im Studium erworbenen Fähigkeiten in der Praxis anwenden, ihre Kenntnisse der deutschen Sprache vertiefen und insgesamt einen besseren Zugang zur westlichen Kultur und Lebensweise gewinnen.

3.5. Prüfungen und Zertifikate

Die Kollegiaten erhalten für die durch Leistungsscheine (mindestens 2 pro Semester), ausführliche Semesterberichte und Abschlußkolloquien (mit den Sprechern der Studienrichtungen bzw. den Betreuern der Arbeitsschwerpunkte) bezeugte erfolgreiche Absolvierung des Karlsruher Studienjahrs ein Zertifikat, das vom Rektor bzw. Prorektor und einem Fachvertreter unterzeichnet wird.

4. Probleme

Eine binationale Einrichtung wie das DRK bringt zwangsläufig Probleme mit sich. Diese sind im hier vorliegenden Fall unmittelbar mit dessen Zielsetzungen verbunden. Die Spaltung Europas in zwei große politische Blöcke hat zu weitgehend unterschiedlichen Lebensformen der Gesellschaften und damit verbunden zu sehr verschiedenen Ausbildungssystemen im wissenschaftlichen Bereich geführt. Eines der wichtigsten Ziele des DRK ist, diese Spaltung durch die Ausbildung russischer Nachwuchswissenschaftler zu überbrücken bzw. zu ihrer Überbrückung beizutragen. Dieses Ziel ist jedoch angebunden an einen Ist-Zustand, der verändert werden soll. Er zeichnet sich wesentlich aus durch:

- eine Sprachbarriere, die sich in den fehlenden Kenntnissen der Kollegiaten bezüglich der deutschen Sprache niederschlägt;
- unterschiedliche Lehr- und Studienmethoden: Eine entscheidende Schwierigkeit der Kollegiaten hat sich darin gezeigt, daß ihnen die Freiheiten eines Studiums an deutschen Universitäten ungewohnt sind. Im Gegensatz zu dem eher verschulden Ausbildungssystem Rußlands baut das Studium in Deutschland auf Eigeninitiative und bewußte Wahl der Studieninhalte auf.

Für beide Probleme gibt es keine Patentlösungen. Sprachunterricht im Vorbereitungsjahr kann zwar Abhilfe schaffen; viel wichtiger erscheint jedoch die Eingliederung der Kollegiaten in einen Alltag, der eine zwanglose Förderung der Sprachfähigkeiten unterstützt. Ein erster Schritt in diese Richtung war die Abkehr von einer zentralen Unterbringung der Kollegiaten. Nach der ersten Generation wurden die Kollegiaten auf verschiedene Wohnheime verteilt, so daß auf diese Weise der Kontakt zu deutschen Studierenden gefördert wird. Diese Vorgehensweise wird von allen Beteiligten einhellig begrüßt. Für den zweiten angesprochenen Problempunkt bietet sich eine langsame Heranführung an die hiesigen Studienbedingungen an. Durch die intensive und individuelle Betreuung durch Mentoren kann die Freiheit der Wahl der Studieninhalte mit einer geleiteten Durchführung des Studiums verbunden werden. Ebenso integrierend wirkt die Einrichtung gemeinsamer Veranstaltungen für alle Kollegiaten, in denen einerseits wissenschaftliche Themen auch mit deutschen Studierenden diskutiert und andererseits die spezifischen Probleme der Kollegiaten gelöst werden können. Durch sogenannte Sockelveranstaltungen und ein gemeinsames Kolloquium wird hiermit dem zweiten Problem abgeholfen. Grundsätzlich ist aber auch zu bemerken, daß von institutioneller

Seite nicht alle Probleme gelöst werden können. Das DRKK und die damit verbundenen Personen können Angebote machen; annehmen müssen diese die Kollegiaten. Die Bereitschaft, auf andere Menschen zuzugehen, ist eine Fähigkeit, die nicht nur bei Nachwuchswissenschaftlern vorausgesetzt werden muß. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich sowohl aus der personellen Ausstattung des DRKK, als auch aus den beiden eben genannten Problemen. Die Erstellung spezifischer Lehrmaterialien, zugeschnitten auf die Belange der Kollegiaten, ist selbstverständlich zeitaufwendig. Im Moment ist dies kaum zu leisten. Die Studienrichtung „Wirtschafts- und Technikphilosophie“ hat hier zwar einige Vorarbeit geleistet, gefordert sind aber auch die beiden anderen Studienrichtungen. Da diese jedoch von Fakultäten mit sehr vielen Studierenden und mit breiten Themenspektren getragen werden, ist es notwendig, hier die Zusammenarbeit zwischen den Partnerhochschulen zu verstärken, damit die Schwerpunkte der Kollegiaten ausreichend berücksichtigt werden können.

5. Interdisziplinär, international, interkulturell

5.1. Interdisziplinär

Das DRK bzw. das Studienangebot des DRK ist ausdrücklich interdisziplinär angelegt. Es verbindet fachliche und thematische Schwerpunkte mit der Vermittlung allgemeiner Fähigkeiten und Kenntnisse. Die Kollegiaten sind aufgefordert, Veranstaltungen zu ihrem Studienfach, zu ihrem Schwerpunktthema und Sockelveranstaltungen aus dem Überlappungsbereich von Philosophie, Soziologie, Politik und Kultur zu besuchen. Daneben wird während des Karlsruher Studienjahres durch das DRKK ein sich über zwei Semester erstreckendes Seminar zur Vermittlung von allgemeinen Fähigkeiten im Bereich der Computer- und Internetnutzung und didaktischer Fähigkeiten angeboten, die für alle Kollegiaten eine Pflichtveranstaltung ist.

5.2. International

Wenn der Austausch von Kollegiaten aus einem Land ausreicht, ist das DRK international. Bisher ist jedoch festzuhalten, daß der Austausch nur in eine Richtung stattfindet. Dies hat verschiedene Gründe, einer davon ist nicht zuletzt die prekäre wirtschaftliche Lage Rußlands. Ob und wann hier Abhilfe möglich ist, kann zur Zeit nicht prognostiziert werden. Die Erweiterung der EU um die osteuropäischen Beitrittskandidaten könnte eine Internationalisierung des DRK nach sich ziehen; allerdings sind auch hier allenfalls Planungen angedacht.

5.3. Interkulturell

Das Kolloquium des DRKK ist ein Forum für den interkulturellen Austausch. Die Kollegiaten berichten hier über die Situation Rußlands in politischer, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Hinsicht. Inzwischen wird diese Veranstaltung auch von deutschen Studierenden und Gästen von außerhalb der Universität angenommen. Es besteht damit die berechtigte Hoffnung, hier einen vertieften kulturellen Austausch zu installieren.

6. Zukunftsaussichten

Nachdem das Kolleg im Frühjahr 1998 auf Anordnung des Wissenschaftsministeriums durch eine unabhängige Expertenkommission mit positivem Ergebnis und spezifizierten Zukunftsperspektiven evaluiert wurde, ist das Kolleg in eine zwei- bis dreijährige Ausbau- und Konsolidierungsphase übergegangen. Im Evaluationsbericht wurden klare Ziele für diese Phase formuliert, die in erster Linie eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Partnerhochschulen, den Aufbau eines Alumni-Netzwerkes zur Unterstützung neuer Kollegiaten und zur Vernetzung gemeinsamer Forschungsvorhaben, die Bereitstellung spezifischer Lehrmaterialien, den Austausch von Studierenden und Lehrkräften in beide Richtungen und nicht zuletzt den Ausbau des Studienangebots beinhalten. In wie weit die Einbeziehung weiterer osteuropäischer Ländern in das DRK möglich ist, kann zur Zeit nicht ermessen werden. Angesichts der kommenden Erweiterung der EU wäre ein entsprechender Schritt jedoch begrüßenswert, denn Beitrittskandidaten wie beispielsweise Polen könnten eine Scharnierfunktion zwischen Ost- und Westeuropa übernehmen.

Wozu in die Ferne schweifen?

Studienprogramme für Ausländer an der Fakultät für Elektrotechnik

Kristian Kroschel

1. Einleitung

Was veranlaßt einen Studenten und hin und wieder auch eine Studentin, die Koffer zu packen und von Paris, Grenoble, Southampton oder Danzig aufzubrechen, um in Karlsruhe weiter zu studieren? Ist es der anerkanntermaßen gute Ruf von Karlsruhe allein, der zum Aufbruch führt? Immerhin ist ein Studienortwechsel mit Kosten verbunden, man muß sich an eine andere Sprache gewöhnen, das Risiko, länger als an der Heimathochschule zu studieren, ist unübersehbar, man muß liebe Freunde hinter sich lassen und findet so leicht keinen Ersatz für die Aktivitäten, die man neben dem Studium im Bereich der Kultur, der Selbstorganisation der Studierenden oder des Hobbys betrieben hat. Sollte man nicht viel lieber warten, bis die virtuelle Hochschule im Internet Realität ist und man die große weite Welt via Internet an den eigenen Studienort holen kann?

So ganz neu ist der Drang an einen anderen Studienort nicht. Aus dem Mittelalter ist der fahrende Scholar bekannt, der nicht nur im nationalen, sondern im westeuropäischen Bereich immer an die Hochschule wechselte, an der ein besonders prominenter Vertreter seines Fachs - damals war es meist die Theologie - von sich reden machte. So hat Martin Luther nicht nur als Reformator auf sich aufmerksam gemacht, sondern die Hörsäle in Wittenberg durch seine neuen Methoden der Exegese gefüllt. Aber dieses Argument, dem Ruf des großen Namens zu folgen, zählt beim Studium der Naturwissenschaften und der Technik wohl kaum. Das Wissen in diesen Gebieten ist international geworden, und man studiert Systemtheorie sicher nicht schlechter in Danzig, Southampton, Madrid oder Paris und Grenoble als in Karlsruhe. Es muß also etwa anderes sein, das den zusätzlichen Nutzen, den added value, darstellt, wenn man sich ins Ausland zum Studium begibt. Um es ganz klar zu sagen, hier soll es nicht darum gehen, akademischen Tourismus zu beschreiben, bei dem man einmal ein Semester in Bangor im schönen Wales verbringt, weil einen die Segelsaison zur Abwechslung reizt, sondern hier soll es um Studienprogramme gehen, bei denen man eine solide Ausbildung erfährt, die auch in der Heimathochschule voll anerkannt wird, denn in der Konkurrenz mit Bangor würde Karlsruhe im Bezug auf die Segelmöglichkeiten wohl auch schlecht abschneiden.

2. Aller Anfang ist schwer - die Geburt des Tripartite-Programms

Interessanterweise stammt die Idee für das erste internationale Studienprogramm an der Fakultät für Elektrotechnik nicht etwa aus Karlsruhe, sondern aus Paris. Das schließt an die Historie an: Tulla hatte seine Idee, die Politechnische Schule, die Vorgängerin der Universität Karlsruhe, zu gründen, bei seinem Aufenthalt an der Ecole Polytechnique in Paris. Weiter interessant ist es, daß die Pariser Partnerhochschule, die Ecole Supérieure d'Ingénieurs en Electrotechnique et en Electronique, kurz ESIEE, keine staatliche Hochschule ist, sondern eine private Hochschule, die von der Industrie- und Handelskammer Paris getragen wird. Anfang der achtziger Jahre machte man sich dort Gedanken, wie man den eigenen Studierenden eine Ausbildung vermitteln könnte, die ihnen gegenüber den Mitbewerbern aus Frankreich eine Zusatzqualifikation liefert. Die Idee war, die Studierenden in den drei großen Nationen Westeuropas studieren zu lassen, drei Jahre an der Heimathochschule in Paris und jeweils ein Jahr in Großbritannien und Deutschland. Der gute Ruf der Universität Karlsruhe war sicherlich ausschlaggebend dafür, daß man sich an das Rektorat der Universität Karlsruhe wandte, um die Fakultät für Elektrotechnik einzuladen, an diesem Programm mitzuwirken.

Dieses Programm sollte auf drei Pfeilern ruhen: keine Studienzeitverlängerung durch Teilnahme an diesem Programm, keine Qualitätseinbußen beim Abschlußgrad, und eine vollständige Integration der Studierenden in die jeweilige Gasthochschule. Es wurde realistischweise nicht angestrebt, ein Doppeldiplom oder gar ein Tripeldiplom als Abschluß für dieses Studienprogramm zu erwerben. Dies war von vornherein mit den Grundprinzipien des Programms unvereinbar. Man braucht nämlich auch heute noch mindestens drei Semester Studium an einer französischen Hochschule, um einen französischen Abschlußgrad zu erhalten und in Deutschland können maximal 50% der für das Diplom erforderlichen Fächer an einer anderen Hochschule anerkannt werden, so daß sich auch hier eine Mindestaufenthaltsdauer von zwei Jahren ergibt.

Als britischer Partner wurde zunächst das Imperial College in London von den französischen Initiatoren favorisiert; es zeigte sich aber schnell, daß zwischen dem europäischen Kontinent und den britischen Inseln nicht nur der Ärmelkanal eine sichtbare und nicht immer leicht überwindbare Grenze darstellt. Das kontinentaleuropäische akademische Ausbildungssystem, so verschieden es in den einzelnen Ländern auch sein mag, ist doch erheblich ähnlicher als das angelsächsische, auf dem Bachelor- und dem Mastergrad beruhende Curriculum. Es bedurfte vieler Sitzungen, vieler Kompromisse und des good wills auf allen Seiten, um schließlich ein praktikables Studienprogramm zu finden, das die genannten Grundsätze einhielt und vor der Obrigkeit des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Akzeptanz fand. Als britischer Partner, der zu vielen Kompromissen bezüglich des Curriculums bereit war, fand sich schließlich die University of Essex in Colchester. Heute ist die University of Southampton Partner beim Tripartite Programm.

Inzwischen ist dieses Europäische Gemeinschaftsstudium für Elektroingenieure – oder Tripartite-Programm – geradezu ein Markenzeichen der Fakultät für Elektrotechnik geworden. Mehr als 250 Studierende haben inzwischen an diesem Programm teilgenommen, davon etwa je 100 Deutsche und Franzosen und leider nur wenige - etwa 35 - Studierende aus Großbritannien. Dies ist ein Indiz dafür, daß die Sprache in der Tat ein Hindernis sein kann, im Ausland zu studieren. Denn nicht die fehlende Qualifikation der britischen Studierenden begründet diese niedrige Zahl, sondern der Mangel an Sprachfähigkeit. Es war aber eine ganz bewußte Entscheidung bei der Gründung dieses Programms, die nationalen Sprachen der Gastuniversitäten bei der Ausbildung nicht aufzugeben, weil sie den Schlüssel zur Kultur des jeweiligen Gastlandes darstellen. Unter diesem Gesichtswinkel ist der Trend mit einem Fragezeichen zu versehen, ausländische Studierende, die nach Deutschland allgemein und nach Karlsruhe speziell kommen, in Englisch zu unterrichten. Daß der Grundsatz, in der jeweiligen Landessprache zu studieren, kein Dogma bei diesem Programm ist, wird daran deutlich, daß zunehmend die deutschen Studierenden in Frankreich ihre Diplomarbeit nicht mehr in Französisch, sondern in Englisch abfassen, weil die Firmen, die das Thema zu ihrer Diplomarbeit lieferten, darauf Wert legen, eine englische Version der schriftlichen Ausarbeitung zu erhalten, auch wenn es sich um originär französische Firmen wie Alcatel, Matra oder Alsthom handelt. Aber vielleicht genügt es ja auch, nur die Sprache des Gastlandes in der Umgangsversion zu beherrschen, um Zugang zur Kultur zu gewinnen. Der französische oder britische Studierende wird ohne Grundkenntnis des Deutschen nicht auskommen, wenn er mit der Straßenbahn in Karlsruhe fahren will oder seinen täglichen Bedarf an Lebensmitteln im Geschäft um die Ecke decken möchte.

Das Problem mit der Sprachkenntnis der britischen Studierenden führte im Laufe der Zeit dazu, daß ein weiterer Partner in dieses Tripartite-Programm aufgenommen wurde. Ursprünglich war daran gedacht, eine weitere Hochschule in Großbritannien dafür zu gewinnen, letztlich wurde es aber die Ingenieurabteilung der Universidad Pontifica de Comillas in Madrid. Um das Sprachenproblem zu entschärfen, fertigen die Karlsruher Studierenden in Madrid allerdings nur ihre Diplomarbeit an und das in Englisch; die Forderung, Spanisch so weit zu beherrschen, daß man an Vorlesungen und Prüfungen teilnehmen kann, schien doch zu hoch zu sein.

Je mehr anderssprachige Länder zu einem derartigen Programm stoßen, desto drängender wird die Frage der sprachlichen Kommunikation bei der Organisation dieser Programme. Und im Gegensatz zu der Anforderung an die Studierenden, die jeweilige Landessprache zu beherrschen, pflegen die Verantwortlichen für dieses Programm bei ihren Zusammenkünften sich des Englischen zu bedienen, weil Englisch so wie im Mittelalter das Latein die Funktion der lingua franca übernimmt.

Und wo sind sie geblieben, die Absolventen aus Großbritannien, Frankreich und nunmehr Spanien, die in Karlsruhe am Tripartite-Programm teilgenommen haben? Nun, sie sind in ihre Heimatländer zurückgekehrt und haben dort mehr oder weniger wichtige Posten in der Industrie und der Öffentlichkeit eingenommen und halten durch den von ihnen gegründeten Tripartite Club Kontakt untereinander und zu ihren deutschen Kommilitonen. So bildet sich ohne Initiative der Programmver-

antwortlichen aus eigenem Antrieb ein Netzwerk von Alumni über die Grenzen und die Hochschulen hinweg. Übrigens: auch in Zeiten, in denen Absolventen ohne Teilnahme an einem Auslandsstudiengang wegen der konjunkturellen Schwäche der Industrie Probleme hatten, einen Arbeitsplatz zu finden, galt das für die Tripartite-Studenten nie. Sie waren und sind begehrte Berufsanfänger bei den europaweit agierenden Industrieunternehmen.

3. Ein Diplom in Europa - Realität und Wirklichkeit

Ein frischgebackener Diplomingenieur versuche einmal, mit seinem Karlsruher Diplom einem Laborchef bei Matra Communication, einem renommierten französischen Unternehmen der Informationstechnik, klarzumachen, daß er dieselbe Qualifikation wie sein französischer Kollege als Ingénieur Diplômé besitzt. Der Laborchef wird in der Regel weder Karlsruhe kennen, noch kann er etwas mit dem Diplom der Universität Karlsruhe anfangen, geschweige denn, daß er die verschiedenen Fächer oder den Titel der Diplomarbeit, die im Diplomzeugnis dokumentiert sind, zu lesen versteht. Ein französischer Konkurrent, der sich auf dieselbe Stelle bewirbt, wird deswegen leichtes Spiel haben, die Stelle einzunehmen, sofern er von einer einigermaßen renommierten Hochschule in Frankreich kommt. Dieser Umstand stand Pate bei der Idee, Doppelstudienprogramme in Europa zu kreieren. Was das an der Fakultät für Elektrotechnik angebotene Doppeldiplom Grenoble - Karlsruhe angeht, so stammt die Initiative dazu auch wieder nicht von der Fakultät für Elektrotechnik in Karlsruhe, sondern von der ENSERG, einer der sieben Hochschulen im Rahmen des Institut National Polytechnique de Grenoble (INPG).

Hochschulen sind in Frankreich in ihrer Qualität recht unterschiedlich. Es ist zwar in diesem Zusammenhang schwierig zu definieren, was Qualität ist - die ESIEE in Paris beispielsweise unterstreicht ihre Qualität dadurch, daß ihre Absolventen nicht mehr als zwei Monate brauchen, um eine adäquate Stelle in der Industrie zu finden - aber Grenoble zählt, unter welchem Qualitätsmaßstab auch immer, sicher zu einer der führenden Hochschulen in Frankreich. Deswegen suchte man von Grenoble Seite aus in Deutschland eine ähnlich qualifizierte Hochschule und war der Überzeugung, sie in Karlsruhe zu finden. Dank eines bestehenden Rahmenprogramms zwischen dem INPG und der Universität Karlsruhe konnte sehr schnell ein Vertrag über das Doppeldiplomstudium Grenoble-Karlsruhe geschlossen werden, so daß innerhalb eines Jahres nach Aufnahme der Verhandlungen die ersten Franzosen in Karlsruhe ihr Studium aufnahmen. Im Gegensatz zum Tripartite-Programm bleiben sie knapp zwei Jahre in Karlsruhe und erhalten zum Schluß die Karlsruher Diplomurkunde. Viele von ihnen gehen nach Frankreich zurück, um dort ihr Berufsleben zu beginnen, aber die ersten Absolventen suchen und finden auch ihre Anfangsposition in Deutschland. Dies ist um so erstaunlicher, als der Studienalltag in Deutschland erheblich von dem in Frankreich unterschieden ist. Während der Wechsel von Karlsruhe nach Grenoble für deutsche Studierende nicht allzu schwer ist, weil das Studium in Grenoble stärker strukturiert ist, man direkteren Kontakt zu

den verantwortlichen Hochschullehrern hat, haben die französischen Studierenden eine ungleich höhere Hürde zu überwinden. Das Prinzip der Selbstorganisation des Studiums für deutsche Studierende muß von ihnen erst einmal verinnerlicht werden, und das nicht etwa in einem Studienabschnitt, in dem Deutsche das lernen können, nämlich in Grundlagenfächern wie Mathematik, Physik im Vordiplom, Fächern also, die bereits von der Schule her bekannt sind, sondern in den Vertiefungsrichtungen der Elektrotechnik, in denen die französischen Studierenden bereits geschlossene Gruppen antreffen, die sich seit Jahren kennen und erfolgreich ihr Studium organisieren. Es hat sich deswegen als notwendig erwiesen, die neuen nach Karlsruhe kommenden Grenobler Studierenden intensiver zu betreuen, um ihnen den Einstieg zu erleichtern und den Erfolg ihres Studiums vorzubereiten.

Mit dem Doppeldiplom in der Tasche haben die französischen Studierenden in Deutschland keinerlei Probleme, eine Stelle zu finden, und umgekehrt gibt es Beispiele von deutschen Studierenden, die nach ihrem Studium in Grenoble in Frankreich eine Stelle gefunden haben. Es zeigt sich übrigens, daß die deutschen Studierenden in den Partnerhochschulen in Grenoble, aber auch in Paris und Southampton, in der Regel über dem Durchschnitt liegende Studienergebnisse erzielen. Dies zeigt, daß die Vorbereitung in den ersten drei Jahren in Karlsruhe auf das Studium im Ausland gut ist und zeigt zum anderen die erfreuliche Anpassungsfähigkeit an die neue akademische Umgebung.

4. Europa wird größer - der Osten trifft den Westen

Für die Studierenden der Europäischen Union ist es nicht allzu schwer, in ein anderes Land der Europäischen Union zum Studium zu gehen: Es gibt Organisationsformen der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen, das European Credit Transfer System z.B., und finanzielle Unterstützung im Rahmen des Socrates Programms. Ganz anders ist die Situation für einen polnischen Studierenden, der einmal in München, Toulouse oder Manchester studieren will. Zum einen hat er das Problem zu lösen, die in manchen europäischen Ländern nicht gerade niedrigen Studiengebühren zu bezahlen, auf jeden Fall aber muß er für seine Verhältnisse viel Geld aufwenden, um seinen Lebensunterhalt zu bestreiten. Während umgerechnet zwischen DM 150,00 und DM 300,00 in Danzig ausreichen, um als Studierender seinen Lebensunterhalt zu bestreiten, braucht man in Westeuropa etwa DM 1000,00, um vergleichbar leben zu können. Dies unterstreicht die Schwierigkeit, ein Doppelstudienprogramm mit einem osteuropäischen Land auf den Weg zu bringen.

Das jüngste Kind eines Studienprogramms der Fakultät für Elektrotechnik ist anderthalb Jahre alt und bietet Studierenden der Politechnika Gdanska ein Doppeldiplom in Karlsruhe an. Ein Novum dieses Programms ist, daß die ersten zwei Studienjahre in Danzig als Äquivalent zum Vordiplom in Karlsruhe anerkannt werden, so daß ein polnischer Studierender noch zweieinhalb Jahre braucht, wenn er zügig studiert, um das Karlsruher Diplom zu erreichen. Dank der Unterstützung

durch das Land Baden-Württemberg konnte ein erster Stipendiat im Wintersemester 1997/98 sein Studium in Karlsruhe beginnen. Durch Mittel der Schlumberger-Stiftung folgten ihm zwei weitere Studierende zum Sommersemester 1998, und dank der Unterstützung durch die Klaus-Tschira-Stiftung begannen im Wintersemester 1998/99 vier weitere Studierende aus Danzig ihr Studium in Karlsruhe. Die Abgleichung der Studienprogramme zwischen beiden Universitäten war recht einfach dank der Modularität des Studienprogramms an beiden Hochschulen. Um die Frage der Anerkennung von Fächern zu vereinfachen, wurde von folgendem Modell ausgegangen: das Vordiplom aller deutschen Hochschulen wird gegenseitig anerkannt, so daß man nach bestandenen Vordiplom an jeder deutschen Hochschule sein Studium fortsetzen kann. Im Sinne dieser Regelung werden die ersten beiden Studienjahre in Danzig nach bestandenen Prüfungen als äquivalent zum Vordiplom gewertet. Damit wird der Wechsel von Danzig nach Karlsruhe so einfach wie z.B. von Braunschweig nach Karlsruhe: man setzt sein Studium so wie jeder andere Studierende in Karlsruhe im fünften Semester fort.

Noch ist die Sprache bei diesem Studienprogramm kein Problem, um Interessenten zu finden, weil Deutsch an vielen weiterführenden Schulen in Polen gelernt werden kann. Ob das so bleiben wird, ist abzuwarten, weil speziell in den jüngeren Jahrgangsklassen die Vorliebe für Englisch nicht zu übersehen ist. Auch hier taucht also wieder die Frage nach der Unterrichtssprache auf, und es bleibt abzuwarten, welchen Einfluß andere Aktivitäten der Universität, ausländische Studierende nach Karlsruhe zu ziehen - z.B. das International Department mit einem vollen englischsprachigen Studienprogramm - auf die hier vorgestellten Studienprogramme haben wird.

5. Wir aus ihrer Sicht - Impressionen ausländischer Studierender

Es ist manchmal vorteilhaft, wenn ein Studierender von den Geldmitteln anderer lebt: Man kann dafür auch eine Gegenleistung fordern. Beim Deutsch-Französischen Hochschulkolleg beispielsweise müssen Studierende, die einen Zuschuß zu ihren Lebenshaltungskosten bekommen, einen Jahresbericht vorlegen. Das eröffnet den Studierenden den Vorteil, einmal über ihre Entscheidung nachzudenken, nach Karlsruhe gegangen zu sein, und der Programmbeauftragte erhält einen Spiegel, der ihm die Erlebniswelt der ihm anvertrauten Studierenden zeigt.

Zunächst: das Studium in Deutschland unterscheidet sich aufgrund seiner Humboldtschen Tradition in seinen Randbedingungen wesentlich von dem in anderen Ländern. Durchgängig wird berichtet, daß die Anzahl der Vorlesungsstunden pro Woche in Karlsruhe deutlich niedriger liegt als in den Partnerhochschulen. Man könnte also meinen, in Deutschland studiert es sich leichter. Das stimmt aber nur auf den ersten Blick: die Nacharbeit des Gelernten erfordert in Karlsruhe erheblich mehr Zeit als andernorts. Das Niveau der Vorlesungen wird als hoch empfunden, wobei die theoretische Ausrichtung deutlicher ist als in den Partnerländern, in denen die technische Anwendung bereits in

den ersten Vorlesungsstunden deutlich wird. Diese mehr theorieorientierte Ausbildung wird aber durchaus nicht negativ gesehen, wohl eher schon die Tatsache, daß die meisten Diplomarbeiten in Karlsruhe an der Universität und nicht in der Industrie angefertigt werden. Überhaupt fällt auf, daß die Studierenden, die nach Karlsruhe kommen, viel mehr als ihre deutschen Kommilitonen den Beruf vor Augen haben, auf den sie sich vorbereiten. Das liegt wohl auch daran, und dies wird in den Berichten der Studierenden deutlich, daß die Studiendauer in Deutschland sehr viel länger ist, daß sie nicht so kompakt gestaltet ist wie in anderen Ländern, weil sie durch Phasen des Gelderwerbs unterbrochen ist und so der Beruf in weiter Ferne zu liegen scheint. Man kann ja auch im Gegensatz zu anderen Ländern in Karlsruhe seine Prüfung auf einen Zeitpunkt legen, der einem persönlich angenehm ist, während so etwas in anderen Ländern undenkbar ist: hier besteht eine Kopplung zwischen Vorlesung und Prüfung und man hat sich, bitteschön, an diese Termine zu halten. Interessanterweise gilt das für die ausländischen Studierenden, soweit sie sich in einem der hier genannten Studienprogramme befinden, nicht, denn sie müssen nach den Vorschriften ihrer Heimathochschule ihr Studium auch in Karlsruhe in einer vorgeschriebenen Zeit beenden, damit sie an ihrer Heimathochschule den entsprechenden akademischen Grad erhalten. Dieser Umstand, einem gewissen Zeitdruck ausgesetzt zu sein, wird interessanterweise in keinem der Berichte beklagt.

Beim Durchblättern der Berichte fällt immer wieder auf, daß Deutsch offensichtlich eine sehr schwer zu erlernende Sprache ist. Das gilt vor allen Dingen für die Umgangssprache, nicht so sehr für die Sprache, die man in Vorlesungen hört. Die Umgangssprache ist deswegen so schwer verständlich, weil sich bestimmte Redewendungen eingeschliffen haben, auf die wir gar nicht mehr achten, weil Dialekte gesprochen werden und weil die Umgangssprache vielleicht nicht so standardisiert ist wie die technische Sprache. Was die technischen Ausdrücke angeht, so ist interessant, daß die Mehrzahl der Studierenden, die im Bereich der Informationstechnik ihren Studienschwerpunkt suchen, keine Schwierigkeiten haben, weil im Deutschen viele englische Ausdrücke adoptiert werden. Das gilt für die Energietechnik interessanterweise nicht in diesem Maße, weil die Energietechnik wohl immer noch eine Domäne der deutschen Ingenieurwissenschaften ist, so daß auch die Begriffe nicht aus dem Englischen stammen, sondern ihre Tradition im Deutschen finden. Interessant ist auch, wie ausführlich in manchen Berichten das Erlernen der Sprache geschildert wird: anfänglich große Erfolge, weil man das Vokabular schnell erweitert. Dann nach einiger Zeit, wenn immer mehr Deutsches auf einen einströmt, eine gewisse Ermattung: man mag nicht mehr, man möchte wieder sein Französisch oder Polnisch reden, mit Kommilitonen, die in derselben Situation sind wie man selbst. Bald erwacht aber wieder die Lust, sich die fremde Sprache anzueignen, wenn die Fortschritte auch geringer sind, weil man sich der Feinheiten der Sprache bemächtigt.

Und mit den Fortschritten im Deutschen erwacht auch das Interesse am Nachbarn, sei es aus französischer oder auch polnischer Sicht, für den man sich vorher relativ wenig interessiert hat. So schreibt ein französischer Student, daß er nach einem Semester Interesse an den Befindlichkeiten des Nachbarn jenseits des Rheins entwickelt hat: ihm wird klar, daß die Deutschen unter der hohen Arbeitslosigkeit leiden, daß die Integration der neuen Bundesländer ein Problem darstellt, alles Fak-

ten, die ihn in seiner Zeit in Frankreich nicht berührten. Auffällig auch, wie z.B. Franzosen von ihrem schönen Land reden, und das nicht in einer ironischen, sondern in einer geradezu liebevollen Weise, ein Ausdruck, den man in einem entsprechenden Bericht eines Deutschen wahrscheinlich nicht finden würde. Hier zeigt sich die Entspanntheit im Verhältnis zur eigenen Nation, die von Kindesbeinen an gepflegt wurde.

Noch etwas fällt auf in den Berichten der ausländischen Studierenden, insbesondere aus Frankreich: Übereinstimmend wird berichtet, daß der Umgang der Studierenden untereinander in Frankreich herzlicher und weniger formell ist als in Deutschland. Dieser Umstand wird in einem Bericht in der Feststellung zusammengefaßt, daß die Deutschen wohl weniger wahre Freunde als vielmehr viele Bekannte hätten. Dies ist eine Beobachtung, die nicht nur für Studierende gilt, sondern auch auf der Ebene der Professoren. Kollegen in Frankreich verwenden schneller den Vornamen, als dies in Deutschland Usus ist. Offensichtlich sind deutsche Professoren auch weniger erreichbar und zugänglich als französische; die Barriere, die die den Professor umgebenden Assistenten darstellen, wird in vielen Berichten erwähnt. Ist dies auch der Grund für den formelleren Umgang der Deutschen?

Und dann, natürlich, die Vorurteile, die nach einiger Zeit des Aufenthalts beim Nachbarn teils bestätigt werden, teil korrigiert werden müssen. Aus französischer Sicht ist Deutschland das Land der Biertrinker, der Autofahrer in Luxuskarossen und der Legalisten, die auch dann eine Straße nicht überqueren, wenn weit und breit kein Fahrzeug zu sehen ist, aber die Fußgängerampel auf Rot steht. Unvorstellbar für einen Franzosen. Andererseits, wenn der Autofahrer eine grüne Ampel sieht, braust er mit der Geschwindigkeit, die ihm maximal vom Gesetz möglich ist, davon, ohne darauf zu achten, daß inferiore Verkehrsteilnehmer, also Radfahrer oder Fußgänger, davon betroffen sein könnten. Als Deutscher liest man auf der anderen Seite mit Freude, daß wir doch noch nicht so amerikanisch sind, wie unsere Nachbarn im Westen sich das vorstellen. Das kulturelle Leben wird als sehr positiv empfunden, die Theater, die Feste mit Kleinkunst, die Filme, die nicht nur aus Hollywood und Umgebung stammen. Dinge, die wir als selbstverständlich empfinden, erhalten durch die Brille der ausländischen Studierenden gesehen, neuen Wert: die guten Nahverkehrsmittel, die sich nicht nur auf die Stadt erstrecken, sondern auch das umgebende Land erschließen, die technische Innovation, daß Straßenbahnen auf den Gleisen der Deutschen Bahn AG fahren - die Deutsche Bahn AG wird im übrigen im Kontrast zur französischen Staatsbahn SNCF als sehr teuer empfunden - oder auch die Tatsache, daß die Wohnheime im Gegensatz zu ihren französischen Pendanten als sehr komfortabel und mit technischem Gerät wie Waschmaschine, Kühlschrank usw. als gut eingerichtet gelobt werden. Und wenn wir Deutschen uns selbst als technikfeindlich einschätzen, so widersprechen die Aussagen der ausländischen Studierenden: sie sind erstaunt, so viele Möglichkeiten des Zugangs zum Internet zu finden, in der Universitätsöffentlichkeit, in den Wohnheimen. Erstaunt wird die hohe Zahl von Rechnern innerhalb und außerhalb des Universitäts Campus registriert, und die Motivation, diese Möglichkeit zu nutzen, steigt, da viele Informationen über Diplomarbeiten, Vorlesungen usw. manchmal nur noch im Internet zu finden sind.

Als Leser dieser Berichte fragt man sich, ob insgesamt ein positiver oder ein negativer Eindruck bei unseren Gästen überwiegt. Interessanterweise findet man Wertungen in den Berichten nicht. Das ist ein gutes Zeichen, denn wem es nicht gefällt, der wird sich schnell Luft machen, seinen Koffer packen und an seine Heimathochschule zurückkehren. Dieser Fall ist bisher nicht aufgetreten. Vielmehr wird offensichtlich die Möglichkeit, im Nachbarland zu studieren, als selbstverständlich verstanden, als eine Möglichkeit, sich in der Kunst der Lebensgestaltung weiterzubilden und ein Stück von dem zu erfahren, was Europa ist. So weit die Beurteilung aus der Sicht der Studierenden. Und für uns, die wir in Karlsruhe leben, stellen die ausländischen Studierenden ein Stück der weiten Welt dar, die uns, die wir in der Provinz leben, ein Stück Weltoffenheit näher bringt.

6. Wie geht es weiter? Die Zukunft der Internationalen Studienprogramme

Die Anfängerzahlen an der Fakultät für Elektrotechnik in Karlsruhe sind nach wie vor niedrig: sie sind erheblich niedriger als in den besten Zeiten vor etwa 10 Jahren. Andererseits braucht die Industrie mehr qualifiziert ausgebildete Elektroingenieure, speziell in der Wachstumsbranche Informationstechnik. Auslandsstudienprogramme der geschilderten Art können ein Weg sein, um die niedrigen Anfängerzahlen durch Quereinsteiger zu kompensieren.

Leider ist die finanzielle Unterstützung der Industrie für derartige Studienprogramme sehr gering, so daß die Zahl von ausländischen Studierenden, die an diesen Programmen teilnehmen können, klein ist. Das hat zwar den Vorteil, daß die Studierenden besser betreut werden können, ist unter dem Aspekt der Konkurrenz anderer deutscher und ausländischer Hochschulen bei der Werbung um Studierende jedoch als kritisch zu betrachten. Die Zurückhaltung der Industrie ist insbesondere deswegen unverständlich, weil die Studierenden aus dem Ausland, die an einem derartigen Programm teilnehmen, zu den Besten ihres Jahrgangs an ihrer Heimathochschule zählen. Denn nur die Besten schaffen es, sich neben fachlich hohen Leistungen in einer oder mehreren Fremdsprachen soweit ausdrücken zu können, daß sie an Vorlesungen und Prüfungen teilnehmen können. Und schließlich besitzen sie auch das persönliche Format, sich von ihrer gewohnten Heimatumgebung zu trennen und in einer neuen Umgebung Fuß zu fassen, sich zu integrieren und Leistung zu zeigen. Das sind Fähigkeiten, wie die Industrie sie sich wünscht.

Bleibt die Frage, ob eine virtuelle Universität das auch leisten könnte, nämlich Absolventen auszubilden, die fachlich hoch qualifiziert sind, sich in mehreren Sprachen auszudrücken verstehen und sich in einer anderen kulturellen Umgebung erfolgreich bewegen können, und das mit weniger organisatorischem Aufwand und geringeren Kosten. Die ersten beiden Forderungen kann man vielleicht in einer virtuellen Universität erfüllen, die zuletzt genannte wohl kaum. Zu integrierten Studienprogrammen gibt es aus dieser Sicht also keine Alternative.



Erfahrungen und Beispiele aus der internationalen Zusammenarbeit in den Natur- und Ingenieurwissenschaften

Dieter Engelhardt

Physiker hatten und haben mit der Globalisierung keine Probleme. Wurde doch das Internet, das globale Kommunikationssystem für Jedermann, bereits vor Jahren im CERN in Genf entwickelt, bevor es über den damaligen Kreis der Teilchenphysiker hinaus zu einem weltweiten Netzwerk wurde. Es wäre demnach zu erwarten, daß Physikstudierende auch ihr Studium global anlegen, um sich für den weltweiten Arbeitsmarkt der Zukunft zu qualifizieren. Von der Materie her ist dies auch sicher der Fall: die Quantenmechanik ist invariant bezüglich Längen- und Breitengrad. Die Darstellungsweise und die Lehrmethoden sind es dagegen wohl kaum.

1. Zur deutsch-französischen Kooperation an der Universität Karlsruhe

Es wäre zu erwarten, daß Physikstudierende starken Gebrauch von den Mobilitätsmöglichkeiten machen, die ein akademisches Studium in Europa heute eröffnet. Teilweise tun sie dies auch. Die Erfahrungen der letzten zehn Jahre haben gezeigt, daß Studierende unserer Universität dabei vor allem Programme mit hohem wissenschaftlichen Stellenwert bevorzugen, wie wir sie in den Doppeldiplomprogrammen mit unseren Partnerhochschulen in Lyon und Grenoble im Rahmen des deutsch-französischen Hochschulkollegs seit zehn Jahren entwickelt haben. Weit mehr als 100 derartiger Doppeldiplome wurden in Zusammenarbeit mit der Universität Joseph Fourier und der Ecole Nationale de Physique (ENSPG) des INPG in Grenoble und der Ecole Normale Supérieure in Lyon an deutsche und französische Studierende vergeben; 40 Doktoranden sind aus diesen Programmen hervorgegangen, die eine Promotion an einer der Partnerhochschulen durchführten und noch durchführen (davon hat die Hälfte bereits promoviert); ein ehemaliger Programmstudent ist heute Professor am INPG in Grenoble und weitere vier Programmstudierende haben bereits permanente Forscherstellen am CNRS in Orsay und in Grenoble gefunden. Die französischen Studierenden mit Doppeldiplom arbeiten fast alle bei der deutschen Industrie, in Einzelfällen auch bei Consultingfirmen im Raum Rhône-Alpes in Zusammenarbeit mit Unternehmen der High-Tech Branche in Baden-Württemberg.

Nicht alle französischen Studierenden kommen im Rahmen des Doppeldiplomprogramms zu uns. Von unserer Partnerhochschule INSA in Lyon, einer Grande Ecole, finden jährlich 15 Studierende

der Natur- und Ingenieurwissenschaften den Weg nach Karlsruhe, um hier ein Jahr zu studieren. Das Studienjahr in Karlsruhe ist vollständig in den 5-jährigen Diplomkurs am INSA in Lyon integriert, so daß durch das Auslandsstudium die Gesamtstudiendauer nicht verlängert wird.

Wie schnell integrieren sich diese französischen Studierenden in unseren Campus? Die Studierenden des INSA in Lyon haben die geringsten Probleme. Das INSA ist eine Hochschule, die 40% ihrer Studierenden zu einem Studium ins Ausland schickt. Dementsprechend international ist auch der Campus in Lyon. Es gibt dort sogar einen internationalen *1er cycle* entsprechend unserem Studium bis zum Vordiplom, allerdings mit einem Ausländeranteil von 67%! Die Nachfrage nach diesem Studiengang ist gerade in Frankreich sehr groß, so daß nur 10% der Bewerber mit den besten Abi-turnoten Aufnahme finden können.

Die Studierenden aus Lyon sind an Internationalität gewöhnt; die sprachliche Vorbereitung des Auslandsaufenthaltes ist in Lyon sehr gut. Dementsprechend schnell erfolgt dann auch die Eingewöhnung in Karlsruhe. Die Doppeldiplomstudierenden aus Grenoble haben es dagegen etwas schwerer; immerhin unterwerfen sie sich der deutschen Prüfungsordnung, um beide Diplome zu erhalten. Von der Vorbildung her sind die Absolventen der *Grandes Ecoles* infolge ihrer hervorragenden Mathematikausbildung oft im Vorteil. Im Frühjahr 1998 haben zwei Studenten der ENSPG das Karlsruher Physik-Diplom mit der Gesamtnote "sehr gut" als erste nach der neuen Prüfungsordnung bestanden: Sie zogen in dreieinhalb Semestern an allen deutschen Studierenden vorbei. Von Anpassungsschwierigkeiten beim Studium und bei der Diplomarbeit war nichts zu bemerken. Diese Studierenden sind hartes Arbeiten im Studium gewohnt. In Karlsruhe fühlen sie sich deshalb durchaus wohl.

Die Studierenden der Universität Joseph Fourier (UJF), einer unserer Partnerhochschulen in Grenoble, haben zwar keinen harten *concours* (die französische Aufnahmeprüfung zu den *Grandes Ecoles*) bestanden, um zum Studium zugelassen zu werden, sie haben aber einen Vorteil, wenn sie nach Karlsruhe kommen: Die Universität Karlsruhe ist von der Struktur her einer französischen naturwissenschaftlichen Universität wie der UJF in Grenoble viel näher als einer *Grande Ecole*. Deshalb finden sich diese Studierenden in Karlsruhe sehr schnell zurecht, wobei sie natürlich wie alle anderen vom Programmbeauftragten beraten werden. Alle französischen Studierenden in Doppeldiplomprogrammen der Physik in Karlsruhe haben das Studienziel erreicht. Dies gilt auch für fast alle Karlsruher Studierenden der Physik in Grenoble und Lyon. Als zusätzlichen Ansporn für deutsche und französische Studierende erwies sich die Verleihung des deutsch-französischen Hochschulpreises der Universität Karlsruhe, der seit 1994 vergeben wird.

2. Das internationale Cluster-Programm

Auch das CLUSTER-Programm, in dem Studierende der Experimentalphysik und der Ingenieurwissenschaften zwischen neun europäischen Hochschulen vergleichbar hohen Niveaus ausgetauscht werden können, bietet eine attraktive Möglichkeit zum Auslandsstudium an europäischen Hochschulen. Die beteiligten Partnerhochschulen neben der Universität Karlsruhe (TH) sind: Imperial College in London, Trinity College in Dublin, die Königliche Technische Hochschule in Stockholm, die Technische Universität in Eindhoven, die Université Louvain-La-Neuve bei Brüssel, die Universität Politecnica de Catalunya in Barcelona, das Politecnico di Torino und unsere langjährige französische Partnerhochschule INPG in Grenoble.

Da es bis jetzt keine Doppeldiplome im multilateralen Rahmen gibt, beschränkt sich das Auslandsstudium auf ein Jahr an einer der CLUSTER-Hochschulen. Im Rahmen des CLUSTER-Programms kennen sich zahlreiche Hochschullehrer persönlich und es finden regelmäßige Treffen statt. So wurden CLUSTER-Gastlehrstühle bei fast allen Partnerhochschulen geschaffen (Ausnahme: Karlsruhe), die eine besonders intensive Betreuung der Austauschstudierenden gewährleisten. Bei der Bewältigung der Studienanforderungen lassen sich jedoch deutliche Unterschiede feststellen. Während die Studierenden aus Skandinavien überhaupt keine Probleme hatten, fehlte es den Studierenden aus Großbritannien häufig an der mathematischen Vorbildung, um ein akademisches Studium in Karlsruhe mit gewissem Erfolg zu absolvieren. In der Retrospektive läßt sich zusammenfassend jedoch feststellen, daß sowohl die Doppeldiplomprogramme der Physik (und auch der Mathematik und anderer Fachbereiche), als auch die anderen Austauschprogramme (INSA, CLUSTER) für die ausländischen und deutschen Studierenden ein voller Erfolg waren.

3. „euforia“ – ein Zukunftsprogramm?

Wie kann die Zukunft der internationalen Hochschulkooperation in den Natur- und Ingenieurwissenschaften aussehen? Eine zukünftige Entwicklung mit sehr interessanten Aspekten liegt in dem neu geschaffenen *euforia*-Programm das zwischen einer Anzahl bekannter europäischer Hochschulen vereinbart wurde und zu dem das Interfakultative Institut für Angewandte Kulturwissenschaft aufgerufen ist, eine wichtige Schlüsselrolle zu spielen.

Das Programm *euforia* ist ein Projekt der Ingenieurausbildung, das vom Europäischen Parlament unterstützt und von der Europäischen Kommission (DGXXII) finanziert wird. Unter der Koordination des INSA in Lyon, schließt es derzeit ca. 30 Hochschulen aus 17 europäischen Ländern ein.

Was sind die Gründe für dieses neue Projekt? Im Zeitalter der Globalisierung möchte ein erheblicher Anteil der Studierenden im Hinblick auf den zukünftigen Arbeitsmarkt in den Natur- und Ingenieurwissenschaften eine internationale oder zumindest europäische Dimension in ihre Ausbildung integrieren. Doppeldiplome – so wertvoll sie sind – waren bis jetzt auf bilaterale Programme beschränkt. Ein europäisches Diplom gibt es bislang nicht. Derartige Abschlüsse sind sehr aufwendig und erfordern von den Studierenden einen weit überdurchschnittlichen Einsatz, so daß die Zahl der Studierenden, die einen Doppeldiplomabschluß anstreben, vermutlich immer begrenzt sein wird. Diejenigen, die sich diesbezüglich engagieren, fordern aus verständlichen Gründen eine Zertifizierung ihrer erworbenen internationalen Kompetenzen. Deshalb hat die *euforia*-Gruppe ein Modell ausgearbeitet, wie eine solche europäische Zertifizierung erworben werden kann und welches die darin gestellten Mindestanforderungen an die Studierenden sein sollten.

Die Grundlagen des *euforia*-Zertifikats sind ein anerkanntes nationales Diplom in den Natur- oder Ingenieurwissenschaften, die funktionale Kenntnis von drei Sprachen und eine überfachliche Zusatzausbildung von mehreren Semesterwochenstunden, die durch den Besuch von Lehrveranstaltungen außerhalb des eigenen Faches und zu erbringende Scheine nachzuweisen ist. Hier kommt das Lehrangebot des IAK ins Spiel. Die Karlsruher Studierenden wie auch die Studierenden der anderen *euforia*-Partnerhochschulen können die Scheine für die nicht fachgebundene Ausbildung an *jeder* *euforia*-Partnerhochschule erwerben. In Karlsruhe wäre dies z.B. am IAK im Rahmen des Begleitstudiums „Angewandte Kulturwissenschaft“ denkbar. Die zu erwartenden Studierendenzahlen sind bei 30 Partnerhochschulen sehr beträchtlich: Allein vom INSA in Lyon kommen jährlich 15 Studierende nach Karlsruhe, die laut Umfrage alle das Euforia-Zertifikat erwerben wollen.

Das Dreidimensionalsystem von „euforia“: Die Charta, das Zertifikat, die Partnerschaft

Das Programm *euforia* ist ein System, das verschiedene freie und verantwortungsbewußte Partner zueinander in Beziehung setzt. Seine Funktion wird durch einen projekteigenen Vorgang bestimmt. Ein Lenkungsausschuß verwaltet das System und bringt alle Partner zusammen. In der Anfangsphase – aus den 30 Hochschulen bestehend, die das Projekt ausgearbeitet haben – gehören diesem Ausschuß Vertreter der teilnehmenden Hochschulen an, ferner auch Ingenieure, die das Zertifikat erworben haben, sowie Vertreter der am Projekt beteiligten Industrieunternehmen. Der Lenkungsausschuß ist ein Ort der Verständigung und des Austausches, an dem Empfehlungen vorgeschlagen werden, ein Ort der Mobilisierung der Partner und künftiger Entwicklungen des Systems. Drei technische Komitees werden direkt vom Lenkungsausschuß eingesetzt und sichern Funktion und Dynamik des Systems:

- **Information und Kommunikation:**
Diese Einheit liefert dem System die informationstechnische Unterstützung und sichert seine Förderung. Da ein beweglicher und wenig zwingender institutioneller Rahmen für *euforia* gewählt wurde, beruht die Effizienz des Programms auf dem hohen Wirkungsgrad seines Kommunikationssystems.
- **Das Berufliche Beobachtungssystem:**
Dies besteht vorwiegend aus der Sammlung der Beobachtungen und der Antworten auf Meinungsumfragen, die sich auf die berufliche Karriere der Absolventen beziehen.
- **Unterstützung und Innovation:**
Diese technische Einheit ist für die Sammlung der von den Hochschulen und Firmen bereits gemachten Erfahrungen verantwortlich und stellt sie den Mitgliedern von *euforia* zur Verfügung. Sie trägt zur Verbreitung der Erfahrungen bei, indem sie den Wissenstransfer bei Innovationen unterstützt.

Die Charta: Eine Herausforderung für die Ausbilder, eine Chance für die Studierenden

Die *euforia*-Charta ist eine von den beteiligten Hochschulen unterschriebene Vereinbarung. Sie ist für Studierende und Industrie eine Garantie für die Qualität der Ausbildung, die durch die unterzeichnenden Hochschulen angeboten wird. Mehr als ein einfaches nationales Universitätsdiplom ist sie eine wesentliche Unterstützung für eine Anstellung. Die Unterzeichnung der *euforia*-Charta unterstreicht die Absicht jeder der teilnehmenden Technischen Hochschulen, Bedingungen zu schaffen, die es ihren Studierenden ermöglicht, ein Zertifikat zu erhalten, das ihre Befähigung zur Arbeit in internationalen Teams bestätigt. Das *euforia*-Programm steht dem Beitritt jeder Technischen Hochschule offen, die von den entsprechenden nationalen Stellen anerkannt wird und den festgelegten Auswahlkriterien entspricht (u.a. Promotionsrecht). Die Charta stellt eine gegenseitige Vereinbarung der Hochschulen dar, die Ingenieurausbildung von morgen weiterzuentwickeln:

- durch die Garantie einer hochwertigen Ingenieurausbildung,
- durch Integration weiterer wissenschaftlicher europäischer Kulturen in die Ingenieurausbildung unter Beibehaltung der nationalen Eigenheiten der Ingenieurausbildung und
- durch Schaffung der Voraussetzungen (u.a. Aufnahme, Unterbringung, Betreuung), die notwendig sind, um die Vereinbarung erfüllen zu können.

Sie ist gleichzeitig eine Verpflichtung den Studierenden gegenüber. Das Programm soll eine Übertragung neuer Kompetenzen auf die zukünftigen Ingenieure gewährleisten:

- durch das Angebot von Möglichkeiten, ihre wissenschaftliche und technische Kultur über die Ausbildung in Wirtschafts- und Geisteswissenschaften zu erweitern,
- durch Bildung von interdisziplinären und internationalen Arbeitsgruppen und
- durch ein bevorzugtes Erlernen anderer europäischer industrieller Kulturen.

Außerdem gibt das Programm ein Versprechen für die Industrie:

- Bestätigung der Fähigkeit der neuen Ingenieure, Initiative aufzubringen und in internationalen Teams zusammenzuarbeiten,
- Garantie der Qualität der wissenschaftlichen Ingenieurausbildung und
- Verbesserung der „Lesbarkeit“ der Ingenieurdiplome.

Das Zertifikat

Die Hochschulen, die die Charta unterzeichnet haben, sichern den teilnehmenden Studierenden mit *euforia* ein Ausbildungsprogramm zu, das einen hohen Qualitätsstandard garantiert. Das Zertifikat bestätigt, daß den Studierenden der Zugang zu einer anderen Kultur in drei Schlüsselgebieten ermöglicht und ihnen das Verständnis für innovatives Arbeiten vermittelt wird.

- *Eine solide wissenschaftliche Kultur:*

Sie bürgt für die Qualität der Ausbildung; sie garantiert vor allem die Fähigkeit zu ständiger Umorientierung. Die wissenschaftliche Kultur ist das Ergebnis, das aus der Grundausbildung im ersten Studienzyklus (Vordiplom), den Industriepraktika und dem akademischem Austausch entsteht.

- *Eine wirtschaftswissenschaftliche Kultur*

Der Erwerb der Grundkenntnisse in den Wirtschaftswissenschaften wird es dem Ingenieur ermöglichen, die der Wirtschaft zugrunde liegende Mechanismen in seine Denkmodelle miteinzubeziehen.

- *Eine internationale Kultur*

Der „*euforia*-Ingenieur“ soll in die Lage versetzt werden, in internationalen Teams zu arbeiten, mit drei Ländern und drei europäischen Sprachen vertraut zu sein. Die europäische Dimension wird erreicht durch Hochschulaufenthalte an anerkannten Partnerhochschulen, Industriepraktika im Ausland, Fremdsprachenausbildung sowie spezielle Lehrgebiete und berufliche und kulturwissenschaftliche Projektarbeit in internationalen Teams.

Die Ausbildung, die es gestattet, das Zertifikat zu erhalten, wird während des Ingenieurcurriculums durchgeführt. *euforia* respektiert die gegenwärtige Dauer des Studiums und soll einer größeren Anzahl von Studierenden den Zugang zum Zertifikat, einem echten europäischen Paß zur Arbeit, ermöglichen. Das Zertifikat wird für die Industrie eine Garantie sein, daß Ingenieure echte Kompetenzen erworben haben, um in internationalen Teams zu arbeiten, zu unternehmen und Träger der industriellen Welt von morgen zu werden.

Die Partnerschaft

Mit *euforia* werden die Hochschulen zu Hauptakteuren im Entwicklungsprozeß der europäischen Industrie, indem sie Ingenieure und Industrielle zusammenführen. Unternehmer und Ingenieure arbeiten in einem echten Innovationsteam zusammen. Die Ingenieure mit *euforia*-Zertifikat, die Industrieunternehmen, die sie beschäftigen und die Hochschulen werden sich in die Weiterentwicklung des Systems engagieren. Die Zusammenarbeit sollte drei Kriterien erfüllen:

- eine verbesserte Kenntnis des Bedarfs der Industrie sicherzustellen,
- die Qualitätsmerkmale des neuen Ingenieurs festzustellen und
- die den Hochschulen und Firmen zur Verfügung stehenden Informationen ständig zu verbessern und Empfehlungen vorzuschlagen.

Die gemeinsame Struktur gründet auf der Beobachtung in drei methodischen Stufen:

- Sammeln der Beobachtungen und Antworten auf berufliche Umfragen im Sinne der Teilnehmer des Programms,
- Teilnahme an der Analyse dieser Umfragen, um die von den *euforia*-Partnern gesuchten Qualitätsmerkmale kontinuierlich auszuarbeiten und
- Organisation des Informationsrückflusses und Beitrag zur Definition der von den Hochschulen verwendbaren Empfehlungen.

Die Zukunft von *euforia* liegt in seiner Fähigkeit, die Entwicklung der Industrie zu berücksichtigen und die Voraussetzungen und Anforderungen für den Erwerb des Zertifikats dementsprechend anzupassen. Dies ist eine Garantie für eine dauerhafte Entwicklung.



Studieren wie Gott in Frankreich?

Isabelle Hornik

1. Studieren wie Gott in Frankreich?

Trotz geographischer Nähe und voranschreitender Integration der EU werfen kulturelle Unterschiede auf beiden Seiten des Rheins, zwischen Frankreich und Deutschland, für die grenzüberschreitende interkulturelle Zusammenarbeit auch heute noch genügend Fragen auf, die einer Beantwortung oder zumindest der Reflexion bedürfen. Wie kann der Kulturschock, den man ja zunächst zwischen Deutschland und Frankreich oft gar nicht vermutet hatte, erkannt und bewältigt werden? Anlässe für das kulturelle Nichtverstehen liegen vielfach – versteckt hinter vordergründigen Kulturunterschieden wie Sprache oder Mode – in den Besonderheiten spezieller kultureller Teilkontexte (z.B. dem Hochschulwesen oder in Industrieunternehmen), die gewissermaßen „dritte Kulturen“ darstellen. Gibt es in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit mit Frankreich auch Platz für eine „dritte Kultur“, die in manchen französischen *Grandes Écoles* eine große Rolle spielt?

Ich möchte hier über Gespräche berichten, die ich mit vielen Studentinnen und Studenten geführt habe, die an unserem Austauschprogramm teilnehmen oder teilgenommen haben. Dabei fließen auch Eindrücke aus Berichten mit ein, die ich gelesen habe. Mein Anliegen ist es, unsere Erfahrungen weiterzugeben und dabei den oben gestellten Fragen nachzugehen.

Mancher deutsche Student ist überrascht, wenn er hört, daß er in Frankreich eine Aufenthaltserlaubnis beantragen muß. Diese Verwunderung teilt er mit seinem französischen Kommilitonen, der an der Universität Karlsruhe studieren will. Wir haben schon erlebt, daß ein französischer Student ohne gültigen Personalausweis nach Karlsruhe eingereist ist. Dies war für ihn kein Problem. Offensichtlich fühlen sich heutzutage viele junge Menschen überall zu Hause in Europa. Schon als Schüler sind sie oft im Ausland gewesen, was sicherlich zu begrüßen ist. Vor der Abreise hat der deutsche bzw. französische Studierende aufmerksam Informationsveranstaltungen besucht. Er ist bereit; schließlich ist der Sprung über den Rhein nicht zu groß. Drei oder vier Semester später sieht es jedoch anders aus. Fast jeder Bericht – ob von einem Franzosen oder von einem Deutschen – fängt damit an: Eine französische *Grande École* ist keine Universität und umgekehrt die Universität Karlsruhe keine *Grande École*. Dies ist zwar keine große Neuigkeit, aber dennoch wundern sich darüber sehr viele und meinen, etwas wesentliches entdeckt zu haben. Auch wenn er oder sie dies nicht direkt zugibt, hatte jeder bestimmte Erwartungen hinsichtlich des Nachbarn oder sogar noch alte Klischeevorstellungen, die er oder sie erstmal wegräumen mußte.

Für viele Deutsche ist Frankreich nach wie vor das Land des *Laissez-faire* geblieben. *La Douce France* ist in den Köpfen fest verankert. Dies trifft auf das französische Hochschulsystem natürlich absolut nicht zu und kann zu mancherlei Verärgerung und bitterer Enttäuschung führen. Andererseits ist Deutschland für die Franzosen das Land der Disziplin und der Organisation par excellence. Sie stellen sich ein straffes, streng geführtes deutsches Studiensystem vor. Alles verläuft nach einem genauen Studienplan. Französische Studierende stellen sich das Studium hier mindestens so schulisch und strukturiert vor wie zu Hause. Das erklärt auch, warum französische Austauschstudierende hier zunächst das Gefühl haben, sich in einem für sie chaotischen System zurechtfinden zu müssen.

Was ist eine Grande École?

Für das Verständnis des französischen Bildungs- und Hochschulsystems ist aus deutscher Sicht vor allem die Bedeutung der *Grandes Écoles* wichtig. Mit achtzehn Jahren macht der französische Schüler das französische Abitur *Baccalauréat*, abgekürzt *Bac*. In Frankreich ist das Abitur das erste Universitätsdiplom (Diplome Universitaire). Damit erwirbt man den Zugang zu den Universitäten. Aber nicht zu den *Grandes Écoles*. Der Zugang zu einer *Grande École* ist wesentlich selektiver und er ist – auch wenn es manchen deutschen Ohren weh tut – elitärer. Den Zugang zu den *Grandes Écoles* verschafft man sich, indem man mindestens zwei Jahre lang in den *Classes préparatoires* hart büffelt. Die *Classes préparatoires* sind den Gymnasien angegliedert. Sie sind stark mathematisch und naturwissenschaftlich ausgerichtet. Die Anforderungen sind hoch: Ungefähr 38 Unterrichtsstunden pro Woche. Das System ist hart und erfordert ein hohes Maß an Motivation und Zielstrebigkeit. Zusätzlich zu den Unterrichtsstunden werden noch Hausaufgaben und persönliche Arbeit verlangt. Es wird oft behauptet, man lerne zu lernen. Der Konkurrenzkampf soll sehr hoch sein. Die Freizeit ist dementsprechend eingeschränkt. Die hohen Anforderungen sind nur zu schaffen, wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Viele leben noch zu Hause bei den Eltern oder im Internat. Nach den zwei Jahren schließt man mit dem *Concours* ab. Der *Concours* (zu übersetzen mit Aufnahmeprüfung oder Wettbewerb) ist schwierig. Er besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. Ein Großteil der Kandidaten wird nicht einmal zum mündlichen Teil zugelassen. Bei einer Hochschule wie der ENSAM steht ungefähr ein Platz je zehn Anwärtern zur Verfügung.

Wichtig ist an dieser Stelle noch zu erwähnen, daß in Frankreich die Natur- und Ingenieurwissenschaften sehr hohes Ansehen in der Gesellschaft genießen. Wer mathematisch und naturwissenschaftlich begabt ist, sollte diesen Berufsweg einschlagen. Ein sehr guter Schüler sollte – so die gängige Vorstellung – nicht wie bei uns etwa Jura oder Medizin sondern Ingenieurwissenschaften studieren. Jährlich werden Rankings von diversen Institutionen und Zeitschriften über die *Grandes Écoles* erstellt. Die Kriterien und die Ergebnisse können verschieden sein. Unter den zehn besten trifft man jedoch fast immer die gleichen, und danach orientieren sich die jungen Menschen und

deren Familien. In diesem Zusammenhang ist es erwähnenswert, daß die Pariser Hochschulen gerne eine besondere (erste) Rolle spielen. Die generalistische Ausbildung der Hochschule wird oft als Plus betont. Das Prestige einer *Grande École* wie zum Beispiel der *École Polytechnique* in Paris ist nach wie vor sehr hoch. (In jeder Broschüre über unsere Universität kann man im übrigen nachlesen, daß die Karlsruher Hochschule nach dem Vorbild der *École Polytechnique* entstanden ist).

Die Ausbildungsdauer an einer *Grande École* erstreckt sich über drei Jahre. Zusammen mit den zwei Jahren *Classes Préparatoires* benötigen französische Studenten vom Abitur bis zu einem Hochschulabschluß also insgesamt fünf Jahre, daher der in Frankreich gängige Begriff „*Bac + 5*“ (Abitur + fünf Jahre). Der Absolvent ist also gerade 23 Jahre jung. Er oder sie kann eine Karriere in der Industrie gleich beginnen. Die Suche nach einem Arbeitsplatz erweist sich in der Regel als nicht schwer. Eine Promotion wird nicht angestrebt und wird für eine Industrielaufbahn, wenn nicht als schädlich, so zumindest nicht als förderlich angesehen. Sie verzögert nur den Berufseinstieg. Es promovieren nur diejenigen, die eine Hochschullaufbahn anstreben. In diesem Zusammenhang erzähle ich gerne eine kleine Geschichte: Als unser Abkommen mit der ENSAM geschlossen wurde, stand für die Universität Karlsruhe die Frage im Vordergrund, ob die ENSAM eine Hochschule mit Promotionsrecht sei. Diese Frage überraschte unsere Partner sehr. Mit diesem Argument hätte die ENSAM sicher nicht für sich werben wollen. Vielmehr betont die ENSAM ihren elitären Charakter und ihre generalistische Ausbildung, was in gewisser Hinsicht für Deutsche eher verdächtig ist.

2. Unser Austauschprogramm mit der ENSAM

Auch im Rahmen des deutsch-französischen Ingenieurstudiengangs Maschinenbau (DEFIS) kooperiert die Universität Karlsruhe mit einer *Grande École*. Unser Partner – die *École Nationale d'Arts et Métiers* – ist eine der ältesten *Grandes Écoles* Frankreichs mit Sitz in Paris und hat sieben regionale Ausbildungszentren. Unser Austauschprogramm konzentriert sich auf die Zentren Metz und Paris. Das Zentrum in Metz wurde als deutsch-französisches Zentrum gebaut und hat 1997 seinen Betrieb aufgenommen. In der Broschüre zum deutsch-französischen Studiengang präsentieren wir unser Programm so:

„Die zunehmende Internationalisierung industrieller Unternehmen durch weltweite Verflechtungen und globalisierte Märkte gewinnt heute immer mehr an Bedeutung. Davon ist die ingenieurwissenschaftliche Ausbildung betroffen. Schon seit einiger Zeit gibt es an der Fakultät für Maschinenbau der Universität Karlsruhe für angehende Ingenieurinnen und Ingenieure die Möglichkeit, über ein Austauschprogramm mit der *École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers (ENSAM)* in Frankreich ein oder zwei Semester im Ausland zu studieren.“

Ein eingehendes Verständnis der Lebensart und Kultur des Gastlandes ist jedoch nur durch einen längeren Aufenthalt und durch intensivere Kontakte zu einheimischen Studierenden zu erlangen.

Diese Möglichkeit bietet der gemeinsame Deutsch-Französische Ingenieurstudiengang Maschinenbau (DEFIS) der mit einem Doppeldiplom abschließt: Die Absolventen erhalten sowohl das Diplom der Universität Karlsruhe als auch das der ENSAM. Die wesentlichen Vorteile dieser Hochschulkooperation sind:

- Studium in zwei verschiedenen Ausbildungssystemen
- Aufbau einer Gruppe deutsch-französischer Maschinenbauingenieure
- Erlernen der Fremdsprache einschließlich der wissenschaftlichen Fachsprache
- Kennenlernen der Kultur, Lebens- und Arbeitsweise des Nachbarlandes

2.1 Über die deutschen Studierenden und ihre Erfahrungen an der Grande École d'Ingénieurs ENSAM (École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers)

Wie sieht nun aber die Praxis in der grenzüberschreitenden Ingenieurausbildung aus? Für die Deutschen, die den Sprung über den Rhein nach Metz wagen, ist es keineswegs leicht, obwohl sie minutiös nach Leistungsgesichtspunkten und Noten ausgewählt werden. Die Auswahlkriterien sind wie folgt definiert:

1. Ein mit guten Noten bestandenes Vordiplom im Fachbereich Maschinenbau, das innerhalb von vier Semestern an einer deutschen Universität erbracht wurde.
2. Gute Sprachkenntnisse (Französisch/Deutsch).
3. Motivation, Engagement, Mobilität.

Zu 1: Die deutsch-französische Auswahlkommission legt besonderen Wert auf die Mathematiknoten. Der Vorsprung der Franzosen auf diesem Gebiet ist bekannt. Bedingt durch die gute Mathematikausbildung der *Classes préparatoires* lösen sie Differentialgleichungen im Nu und rechnen Matrixgleichungen in Höchstgeschwindigkeit.

Zu 2: In der Regel verfügen die deutschen Studierenden über ganz brauchbare wenn auch nicht perfekten, so doch ausbaufähige Kenntnisse der französischen Sprache. Die Studierenden sind stark motiviert. Das Erlernen der Fremdsprache macht ihnen normalerweise viel Spaß und gehört zu den Hauptzielen, die sie sich im Hinblick auf ihr Auslandsstudium gesetzt haben. Es ist bekannt: aller Anfang ist schwer, und eine Vorlesung in einer Fremdsprache wirkt auf manche zunächst wie eine rollende Lawine. Manche Sätze hören sich wie ein Rätsel an. An dieser Stelle kann ich nicht widerstehen, wieder eine kleine Geschichte zu erzählen: Eine Studentin, die ein Jahr lang erfolgreich in Frankreich studiert hat, erzählte mir, daß sie von einem Hochschulassistenten immer wieder phonetisch ausgedrückt so etwas wie „Prontonton“ hörte. Es ergab in der Tat nicht viel Sinn. Nach einiger Zeit erkannte sie, was sich hinter diesem Mischmasch verbarg, den sie bisher nicht verstanden hatte: Es war „Prends ton temps“ (Laß Dir Zeit!).

Zu 3: Motivation und Mobilität sind entscheidende Faktoren, die zum Erfolg beitragen. Wer nicht richtig motiviert ist, wird sich vermutlich auch in der anderen Hochschulkultur schwer tun. Das Doppeldiplom bzw. das französische Ingenieurdiplom wird schließlich niemandem „geschenkt“. Es gilt die Anforderungen beider Prüfungsordnungen zu erfüllen. Hier trifft der deutsche Studierende auf erhebliche Schwierigkeiten. Der Lehrplan ist anders gestaltet. Der Studierende hat das Gefühl, wieder auf der Schulbank zu sitzen. Er ist auch kein Student einer Universität, sondern *Elève einer Grande École*. Bei vielen Lehrveranstaltungen besteht Anwesenheitspflicht. Der Kontakt zum Hochschullehrer ist im Klassenverband viel einfacher und enger. Trotzdem fällt es ihm oft schwer, den Umfang der ihm gestellten Aufgaben zu ermessen. Die 38-Stundenwoche und die vielen Aufgaben lassen, wie ein Austauschstudent den *Badischen Neuesten Nachrichten* am 29. Juli 1998 berichtete, „keine Zeit, sich seinen Traum vom „süßen Frankreich“ zu erfüllen. Man sieht aber, was man leisten kann, wenn man unter Druck gesetzt wird und dadurch fit gemacht wird für die Realität des Berufslebens“.

2.2 Über die französischen Studierenden und ihre Erfahrungen an der Universität Karlsruhe

Wie verhält es sich umgekehrt, wenn junge Franzosen zum Studium nach Deutschland kommen? Wenn der französische Studierende sein Studium an der Universität Karlsruhe fortsetzt, ob nach den *Classes préparatoires* oder nach dem Pflichtfachstudium an der ENSAM, hat er erstmals das Gefühl der großen Freiheit. Nach dem stark verschulerten System in den *Classes préparatoires* ist das Bedürfnis nach Freiheit auch nachvollziehbar. Dieses System der deutschen universitären Freiheit ist dem französischen Studierenden jedoch fremd und nicht selten fällt es ihm schwer, mit dieser Freiheit umzugehen. Der Wochenstundenplan enthält viele Lücken. Trotz Einführungsveranstaltungen und Brückenkursen hat er Schwierigkeiten, seine Kurse, Haupt- und Wahlfächer zu wählen oder ein passendes Thema für eine Projektarbeit zu finden. Die Rolle der Studenten- und Prüfungssekretariate sind ihm unklar. Die Funktionen der Hauptdiplomprüfungskommission und des Praktikantenamtes müssen ihm auch erklärt werden. Daß man sich überhaupt zu einer Prüfung anmelden muß, ist ihm ebenfalls neu. Kurz um: Dieses System erscheint ihm als sehr chaotisch.

Das Erlernen von Autonomie und Selbständigkeit ist oft kein einfacher Prozeß. Es ist aber vielleicht nicht das Schwierigste. Von dem französischen Studierenden wird erwartet, daß er sich in sein deutsches Studenumfeld und die Studierendenschaft integriert, um die deutsche Kultur kennenzulernen und die deutsche Sprache zu erlernen. Und dies scheint die Haupthürde zu sein. Die deutschen Studierenden bilden zu Beginn ihres Studiums an der Universität ihre Lerngruppen und sind offensichtlich nicht bereit, die Franzosen in diesen engen Kreisen aufzunehmen. Fast alle französischen Studierenden klagen über mangelnde Kontakte zu ihren deutschen Kommilitonen. Häufig klagen sie über einen Mangel an Warmherzigkeit. Sie bezeichnen die deutschen oft als starke Individualisten. Die Gefahr ist dann, daß sie sich zurückziehen und ihre eigene Gruppe bilden, z.B. in den

Wohnheimen und in den Vorlesungen. Glücklicherweise finden viele den Anschluß über außeruniversitäre Aktivitäten, wie zum Beispiel: Musik, Sport, Tanz, Theater und andere Möglichkeiten in diversen Vereinen.

2.3 Über die Bedeutung der *Gadzarts*-Kultur.

Unsere Partnerhochschule ENSAM verfügt über eine sehr aktive Alumni-Vereinigung (*Société des Anciens*). Diese Vereinigung zählt über 25 000 Mitglieder, die einen Jahresbeitrag zahlen. Sie erhält auch Sponsorengelder von der Industrie. Mit diesen Mitteln kann sie viele Aktivitäten organisieren wie zum Beispiel regelmäßige Treffen, die vor allem jahrgangsmäßig stattfinden – auf französisch *Promotion* genannt. Die *Promotion Metz 98* besteht beispielsweise aus allen Schülern, die 1998 in das ENSAM-Zentrum, Metz aufgenommen wurden. Sie haben eine Uniform, die sie gelegentlich zu offiziellen Anlässen wie Bällen tragen. Einmal im Jahr findet in der Pariser Oper ein mit viel Prestige behafteter Galaabend statt.

Die Mitglieder der *Société des Anciens* treffen sich – quer durch die ganze Alterspyramide der ENSAM-Diplomingenieure – nach Orts- und Berufsverbänden in den Regionen und im Ausland. Sie veranstalten Exkursionen und Bildungsreisen, Fortbildungsveranstaltungen und Seminare etc. Es besteht ein enges Gefühl der Zusammengehörigkeit (manche sprechen gar von Familienleben!). Es sollen sogar Seminare stattfinden mit dem Thema „Wie können die Ehefrauen in das *Gadzarts*-leben integriert werden“. Die Bezeichnung Korpsgeist ist in diesem Fall also sicher nicht mißbraucht. Jedes Jahr erscheint ein neues Verzeichnis der Ehemaligen. Mehrmals pro Jahr wird eine Zeitschrift „*Arts & Métiers Magazine*“ herausgegeben. Und dies ist sicher nur ein Teil der zahlreichen Aktivitäten, die von der *Société des Anciens* angeboten werden.

Die *Société des Anciens* beansprucht für sich sehr stark Werte wie Brüderlichkeit und Solidarität. Diese Werte sollen aufrechterhalten und während der dreijährigen Ingenieurausbildung an der ENSAM an die heranwachsende Generation weitergegeben werden. Um dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit durch einen Jahrgang (*Promotion*) zu erzielen, so die Behauptung, sollen Einführungsriten dienen. Diese Einführungsriten zu beschreiben ist äußerst schwierig. Wer es als Außenstehender versucht, dem wird prinzipiell erwidert, daß er als Außenseiter überhaupt keine Ahnung habe, da er dies selber nicht erlebt habe und der Einblick fehle. Diejenigen, die es von innen erlebt haben, hüllen sich aber in Schweigen. Da auch ich die Sache nicht selbst erlebt oder wissenschaftlich analysiert habe, kann ich hier nur versuchen, Eindrücke, Erfahrungen und Berichte, die ich sozusagen „an der Basis“ bei Studierenden gesammelt habe, weiterzugeben.

Die Einführungsriten sind in Frankreich allgemein bekannt unter dem Begriff *Bizutage*. An der ENSAM spricht man von *Usinage* (Das Wort *usiner* ist ein Begriff aus der metallverarbeitenden Industrie und bedeutet ein Metallteil formen oder biegen). Ziel der *Usinage* ist, den zu starken Indi-

vidualismus zu bekämpfen und so das Zusammenschweißen einer *Promotion* bzw. eines Jahrgangs zu bewirken. Sie findet parallel zum Vorlesungsbetrieb größtenteils in den Wohnheimen statt und dauert ungefähr zwei Monate. Die deutschen Studierenden, die dies beobachtet oder mitgemacht haben, sprechen von einem starken psychischen Druck. Dieser Druck wird von den Studenten der zweiten Jahrgangsstufe auf Neulinge ausgeübt. Erwähnt sei hier ein Beispiel, von dem immer wieder die Rede ist: Das *monôme* besteht darin, über eine kürzere oder längere Zeit mit der Hand auf der Schulter des Vordermannes zu marschieren und dabei Lieder zu singen, die für die *gadzarts* sehr wichtig sind, und die auswendig gelernt werden müssen. In diesem Rahmen wird eine eigene *gadzarts*-Sprache oft erwähnt. Historisch läßt sich dieses Ritual gut erklären: Im XIX. Jahrhundert war die ENSAM wie eine Militärschule geführt und die Schüler konnten sich nur bei eisernem Zusammenhalt dem Drill widersetzen. Auch die Geheimsprache mit den Spitznamen wird so verständlich.

Verständlich ist es aber auch, daß diese Maßnahmen für die Deutschen sehr fremd sind. Sie haben am Anfang genug Schwierigkeiten mit dem Lehrbetrieb in der Fremdsprache, auch ohne zusätzliches Marschieren oder den Druck sich den *Jargon* einer akademischen Subkultur aneignen zu müssen. Der Sinn dieser Freizeitaktivitäten darf wohl in Frage gestellt werden. Meistens distanzieren sich die deutschen Studierenden von diesen Aktionen und damit zwangsläufig auch von ihren französischen Kommilitonen. Das Schaffen einer deutsch-französischen Gruppe, die miteinander und voneinander lernt, ist in dem Fall gefährdet.

3. Konstruktive Vorschläge

Abschließend möchte ich gerne auf meine Frage in der Einleitung zurückkommen: Gibt es im Rahmen unserer deutsch-französischen Kooperation einen Platz für eine „dritte Kultur“ wie die *Gadzarts*-Kultur? Haben die französischen und deutschen Studierenden nicht genug interkulturelle Schwierigkeiten an der Gasthochschule und im Gastland, als daß sie zusätzlich mit antiquierten Sitten und Gebräuchen konfrontiert werden müßten? Die *bizutage* oder *usinage* führt in jedem Fall zu einer starken Polarisierung. Sowohl Befürworter als auch Gegner des Systems melden sich jedes Jahr von neuem zu Wort. Viele gehen regelrecht missionarisch vor, wenn es darum geht, das Ganze abzuschaffen oder auszubauen, indem z.B. manche der Befürworter versuchen, das System auch im deutschen Lebens- und Studenumfeld einzuführen. Werden letztendlich nicht andere Probleme übersehen, die viel wichtiger wären, wie zum Beispiel die Schaffung einer deutsch-französischen Gruppe, die gegenseitiges Verständnis und Toleranz füreinander zeigt?

Könnte die Lösung nicht so aussehen?

- Angebote von interkulturellen Seminaren, in denen auf die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufmerksam gemacht wird, um zu vermeiden, daß jeder „das Rad neu erfinden“ muß;
- Tandemkurse: Ein Deutscher und ein Franzose bringen sich gegenseitig ihre Muttersprache bei, wobei es ja nicht bei der Sprache bleiben muß;
- Praxisbezogene deutsch-französische Projektarbeiten, die den interkulturellen Teamgeist fördern. Die verschiedenen Vorgehensweisen von Franzosen und Deutschen im Hinblick auf die Lösung von technischen (oder nicht-technischen) Problemen ist schon häufiger analysiert worden. In interkulturellen Projektarbeiten könnte aber konkret gehandelt werden.

Diese und andere Schritte würden dazu beitragen, daß angehende deutsch-französische Diplomingenieure und Diplomingenieurinnen neue Wege finden und so ihren Beitrag zum Aufbau Europas im XXI. Jahrhundert leisten.

Das International Department der Universität Karlsruhe (TH)

Hartmut Weule

Ulrich Suchy

1. Was bedeutet Internationalisierung der Hochschulen?

Die Prognosen für das zukünftige Wachstum der asiatischen Märkte mögen etwas verhaltener geworden sein. Doch trotz der derzeitigen Krise bleibt die enorme Entwicklung dieser Volkswirtschaften auch in Zukunft unbestritten. Nach einem von der Industrie angeregten Diskussionsprozeß beschäftigen sich nun erfreulicherweise auch einige deutsche Hochschulen mit der Herausforderung, die zukünftigen Eliten dieser und anderer aufstrebenden Regionen auszubilden. Aus der lange Tradition der erfolgreichen Ingenieur-Ausbildung in Deutschland erwächst dabei Problem und Chance zugleich: die Öffnung unserer traditionellen Universitäten für mehr Wettbewerb und Internationalisierung.

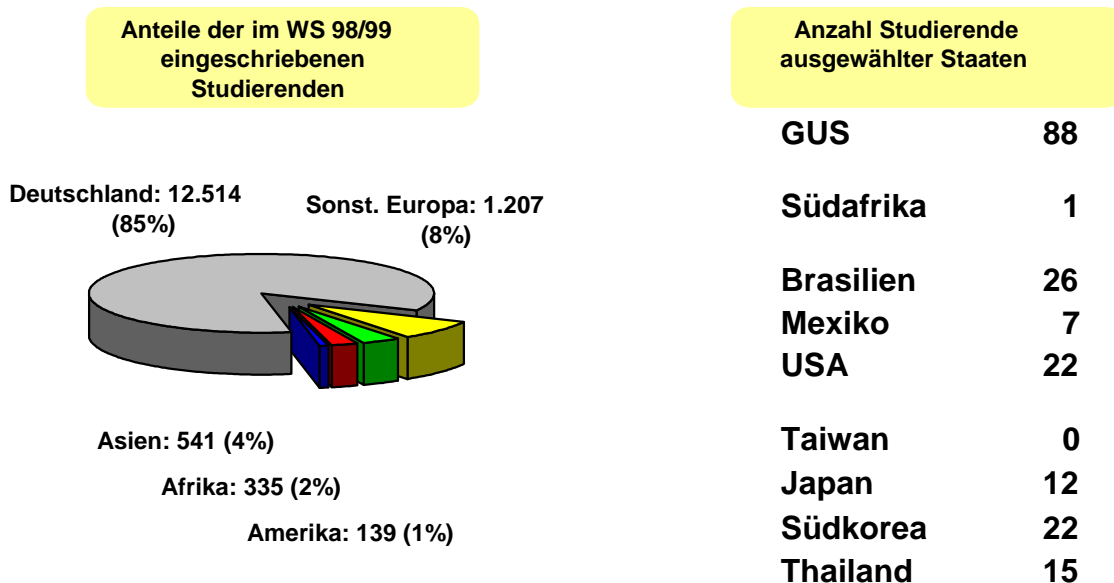
Betrachtet man Hochschulen als System, so kann vereinfacht gesagt werden, daß der „Input“ Schulabgänger und Dozenten sind, mit denen mittels einer bestimmten Aufbau- und Ablauforganisation der „Output“ Forschungsergebnisse und Absolventen geschaffen wird. Internationalisierung der Hochschulen teilt sich danach in die Teilfragen: Wie international sind unsere Studierenden und Professoren? Wie sind unsere Forschungsergebnisse im internationalen Vergleich und wo werden sie publiziert? Und vor allem: Wie international sind die Strukturen und Abläufe der Hochschulen? Der Aspekt der Internationalisierung des Systems Hochschule hat dementsprechend viele Facetten.

Stand der Internationalisierung der Hochschulen

Aufgrund fehlendem statistischen Materials ist es schwierig, den Stand für alle Teilaspekte der Internationalisierung der Hochschulen festzustellen. Wie will man auch in Zahlen ausdrücken, wie offen eine Universität für andere Kulturen ist? Beispielhaft soll daher die Zusammensetzung der Studierendenschaft betrachtet sowie über die Internationalisierung der Studiengänge an deutschen Maschinenbau fakultäten berichtet werden: Rund acht Prozent der Studierenden in Deutschland haben einen ausländischen Paß, wobei rund ein Drittel von ihnen in Deutschland aufgewachsen ist und damit zu den sog. Bildungsinländern gehört. An der Universität Karlsruhe, wo wir etwas genauere Zahlen haben, liegt der Anteil ausländischer Studierender erfreulicherweise mit 15% relativ

hoch. Dies könnte beruhigend sein. Betrachtet man jedoch, aus welchen strategisch interessanten Ländern diese Studierenden kommen, so zeigt sich, daß von den insgesamt fast 15.000 Immatrikulierten der Universität z.B. nur zwölf aus Japan und sieben aus Mexiko kommen (Abb. 1).

Abb. 1: Anteil ausländischer Studierender an der Universität Karlsruhe (TH)



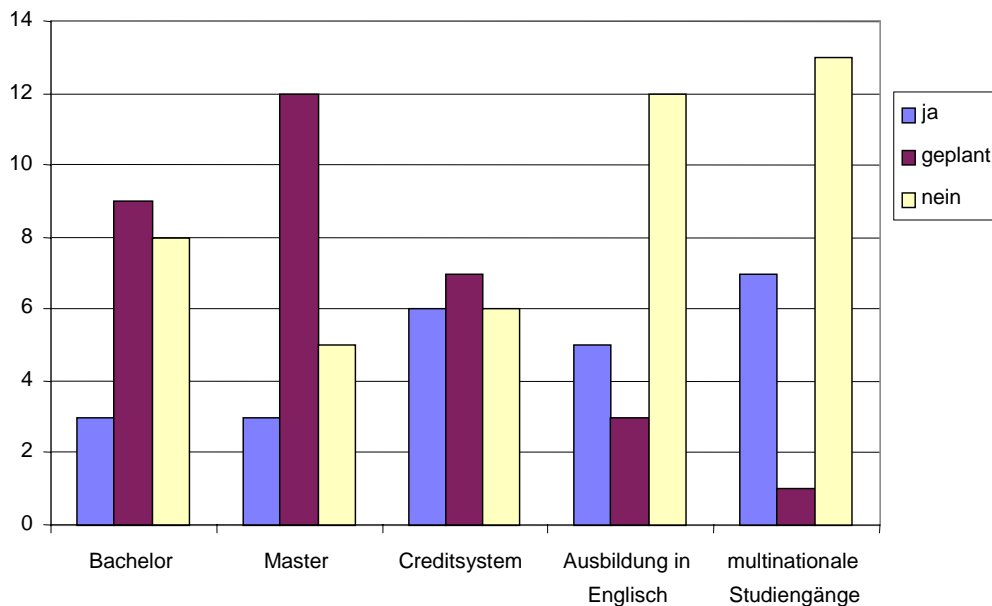
Studien der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) in Hannover und des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt zeigen, daß wichtige Ursachen für die abnehmende Attraktivität des Ausländerstudiums in Deutschland vor allem in der Sprache sowie in den häufig von den Medien verbreiteten Bildern von Massenuniversitäten und Ausländerfeindlichkeit liegen. Und – nicht zuletzt – ist das deutsche System der Studienabschlüsse mit dem in den meisten Herkunftsländern praktizierten System (Bachelor, Master, Ph.D.) nicht kompatibel.

Trotz all dieser Probleme ist die Qualität der Ingenieurausbildung in Deutschland unumstritten. Fragt man die Eliten in Asien und USA, so besteht schon aufgrund der hervorragenden Produkte aus Deutschland ein großer Respekt vor der Ausbildung in Deutschland. Oftmals kennt man sogar das Industriepraktikum und die Diplomarbeit und weiß, daß diese Elemente einen wesentlichen Vorteil des Studiums in Deutschland darstellen.

Eine Umfrage der wissenschaftlichen Gesellschaft für Produktionstechnik hat gezeigt, daß die Maschinenbau fakultäten deutscher Universitäten die Herausforderung der Internationalisierung erkannt haben (Abb. 2): So gibt die Mehrzahl an, daß sie Bachelor- oder Masterstudiengänge bereits haben oder planen. Und obwohl viele noch nicht vorhaben, ganze Ausbildungsgänge in englischer Spra-

che anzubieten, orientieren sich die meisten bereits heute am international verbreiteten Credit-System.

Abb. 2: Internationalisierung der Maschinenbauausbildung in Deutschland



Umfragezeitraum: Sommersemester 1998
Rücklauf: 20 von 32 Universitäten (62,5%)

2. Vision und Ziel des International Department

Trotz dieser positiven Entwicklung bleibt die Frage, ob dies ausreicht, um die technischen Eliten wieder nach Deutschland und Europa zu bewegen. An der Universität Karlsruhe haben wir nach einem intensiven strategischen Diskussionsprozeß eine Vision zur Internationalisierung unserer Hochschule entwickelt: Wir wollen schrittweise eine zweisprachige Lehr- und Lernkultur entwickeln. Dafür sind internationale Studierende und Dozenten unabdingbare Voraussetzung. Das International Department der Universität Karlsruhe stellt in diesem Zusammenhang ist eines der wichtigen Vorhaben zur Umsetzung dieser Vision dar.

Ziel des International Department ist es, englischsprachige Bachelor- und Masterstudiengänge für herausragende Studierende aus den „emerging markets“ zu schaffen. Industriepraktika sowie ein Begleitstudium der Sprache, Kultur, Wirtschaft und Politik Deutschlands und Europas machen die Studiengänge zu einem weltweit einmaligen Angebot. Als Pilotprojekt der Universität Karlsruhe

werden wir zunächst mit einem Bachelor-Studiengang in Maschinenbau und einem Master-Studiengang in Elektrotechnik starten.

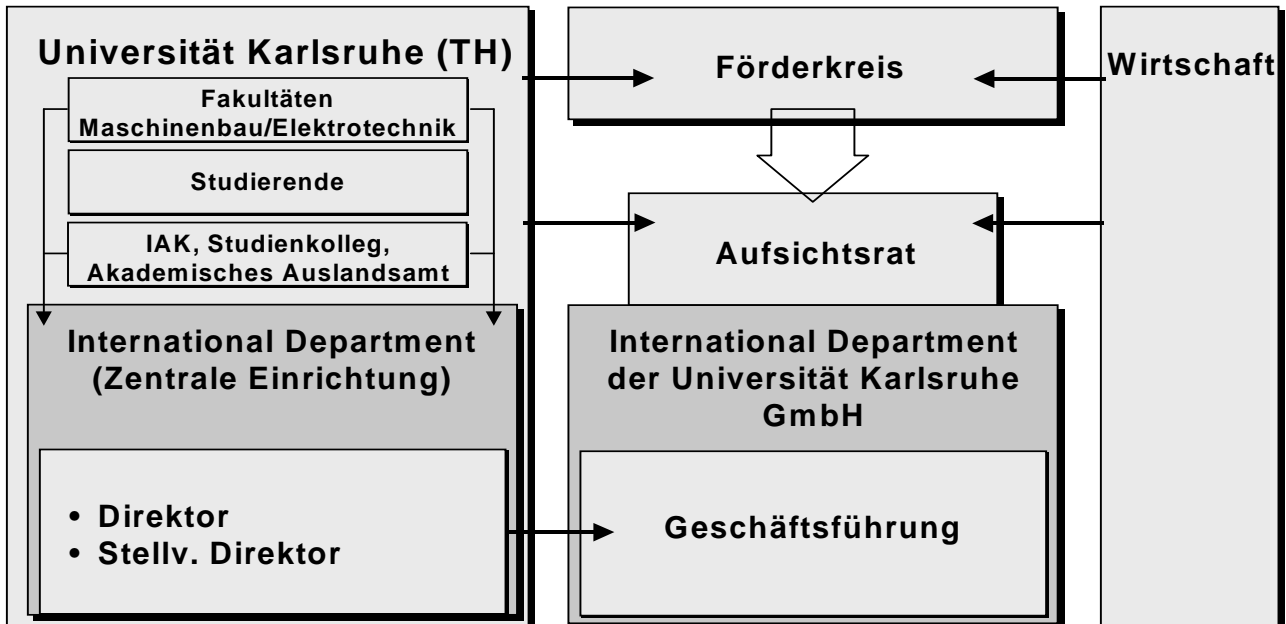
Unsere Ideen für ein solches International Department haben wir, entsprechend dem Verständnis eines "Ausbildungsproduktes", in einem Geschäftsplan zusammengefaßt. Wichtige Basis für die Konzeption war dabei eine Studie von den Carl-Duisberg-Centren zu den Marktpotentialen englischsprachiger Studiengänge. Nach einer detaillierten Untersuchung aller wesentlichen, interessanten Länder in Asien wurde deutlich, daß das Ausbildungsangebot akzeptiert würde, wenn es einen hohen Standard und eine hohe Qualität bietet. Dabei ist nicht zuletzt entscheidend, daß die vorhandenen Kapazitäten vieler asiatischer Länder überhaupt nicht dem erwarteten starken Zuwachs der Studienbewerber gewachsen sein werden.

Um ein klares Bild von unserem Wettbewerb, insbesondere in den USA, zu bekommen, haben Professoren der beteiligten Fakultäten im Rahmen von zwei intensiven, gut vorbereiteten Besuchsrunden ein Benchmark durchgeführt. Außerdem haben wir eine junge Studentin in die Welt geschickt, welche fünf US-Spitzen-Universitäten aus Studierendensicht besucht hat. Beide Benchmarks haben sehr interessante Ergebnisse geliefert und haben maßgeblich das Konzept des International Department beeinflußt.

3. Konzept des International Department

Viele unserer Ideen sind in dem üblichen universitären Rahmen nicht verwirklichtbar. Um z.B. Mechanismen, wie leistungsabhängige Gehälter, für das International Department nutzen zu können, und um zusätzliche Leistungen gegen Gebühren anbieten zu können, wurde eine gemeinnützige GmbH gegründet. Im Gegensatz zu Modellen, wie sie derzeit anderen Orts entwickelt werden, soll das International Department aber keine private Institution abseits der bestehenden universitären Strukturen und Einrichtungen, sondern in matrixartiger Form mit diesen verflochten sein. Sie hat einen Aufsichtsrat, dessen Vorsitzender der jeweilige Rektor ist und in dem außerdem die beteiligten Fakultäten, Industrievertreter, sowie unsere Studenten vertreten sind. Diese Organisationsform ist das Ergebnis intensiver Diskussionen. Um die GmbH überhaupt gründen zu können, haben wir zunächst einen Verein gegründet, der letztlich Gesellschafter der GmbH ist (Abb. 3).

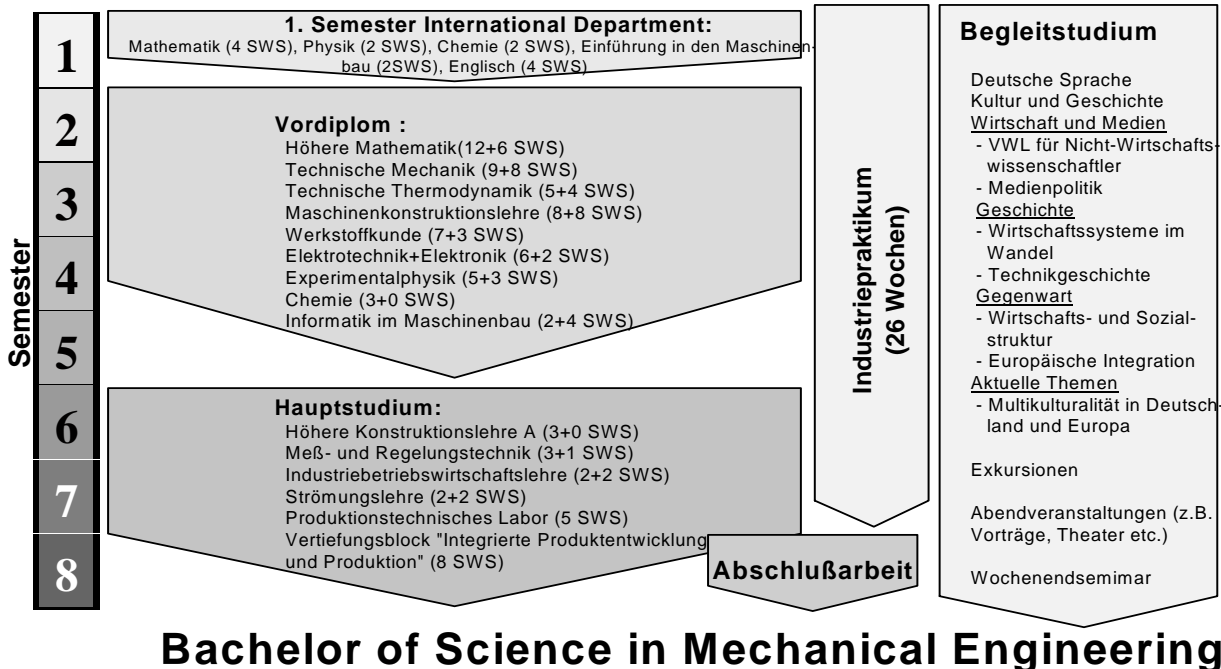
Abb. 3: Struktur des International Department



Die Ausbildung zum Bachelor of Science in Mechanical Engineering umfaßt ein acht Semester dauerndes Studium, das in drei Abschnitte eingeteilt ist (Abb. 4): Im ersten Semester sollen die aus sehr unterschiedlichen Schulsystemen stammenden und oftmals sehr viel jüngeren Studierenden auf ein einheitliches, dem deutschen Abiturienten entsprechendes Niveau gebracht werden. Wie in der regulären Ausbildung zum Diplom führen die folgenden vier Semester zum Vordiplom, gefolgt vom Bachelor-Hauptstudium, das mit einer Studienarbeit abgeschlossen wird. Durch die Parallelität zum deutschen Studiengang steht es den Studierenden offen, durch anschließendes Wahrnehmen der deutschen Lehrveranstaltungen außerdem den Grad des deutschen Diplom-Ingenieurs (2-3 Semester) oder einen Masterabschluß zu erlangen. Diese Option bietet einerseits den Studierenden die Möglichkeit, auf sehr unkomplizierte Weise einen Bachelor- mit einem Diplomtitel zu kombinieren.

Wir haben intensiv mit den Partnern aus der Industrie diskutiert, um die fachliche Vertiefung des Studienganges zu bestimmen. Die Ingenieure, die wir hier letztlich ausbilden wollen, sollen darauf vorbereitet sein, in aller Welt zu produzieren und Unternehmen zu betreiben. Sie sollen aber auch mit den Entwicklungszentren der Unternehmen in Deutschland kommunizieren können. Ein Vertiefungsblock im Hauptstudium wird sich daher der „Integrierten Produktentwicklung und Produktion“ widmen. Um den Praxisbezug zu vertiefen, absolvieren die Studierenden parallel zum Studium ein 26-wöchiges Industriepraktikum.

Abb. 4: Konzept des Bachelor of Science in Mechanical Engineering



SWS = Semesterwochenstunden, angegeben sind Vorlesungs- + Übungsstunden

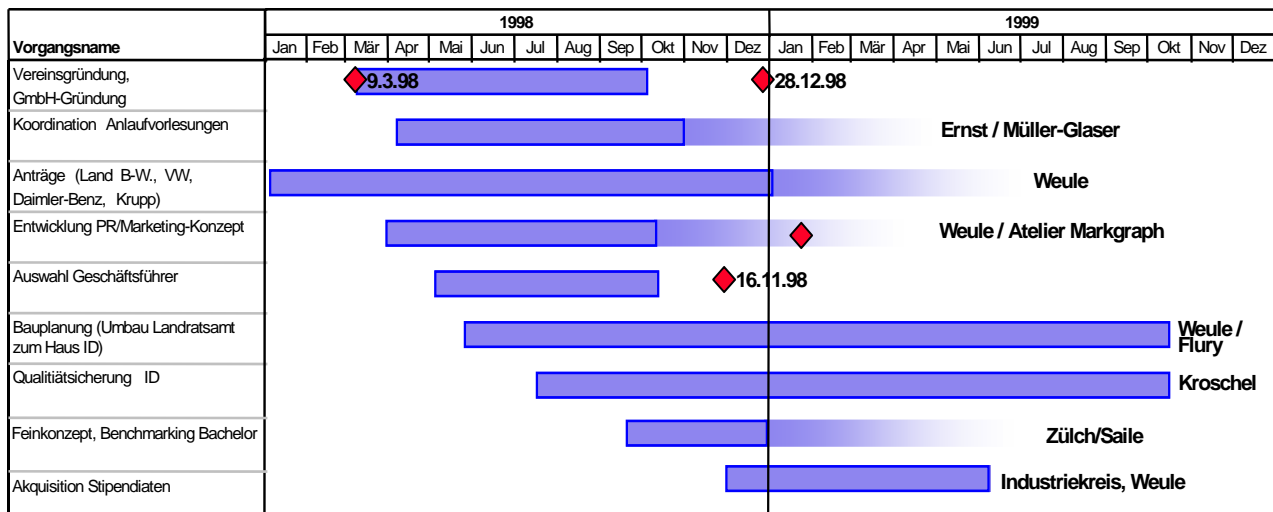
Da wir unsere Gäste aber auch mit dem Herz für unser Land und für Europa gewinnen wollen, haben wir außerdem ein überfachliches Begleitstudium in deutscher Sprache konzipiert. Ziel dieses Begleitstudiums ist es, den Studierenden Europa und vor allem Deutschland sowie dessen Geschichte, Wirtschaft, Kultur und Gegenwart näher zu bringen und damit eine sehr viel intensivere Bindung zu Deutschland herzustellen, als dies der „bloße“ Studienaufenthalt leisten könnte. Eine Ausbildung in deutscher Sprache legt außerdem die Grundlagen für ein hohes kommunikatives Niveau und ermöglicht z.B. den anschließenden Diplom-Abschluß im regulären deutschen Studiengang. Das Begleitstudium soll daher als Pflichtveranstaltung während der gesamten Studienzeit das eigentliche Fachstudium ergänzen. Es teilt sich in die sprachliche Lehre, die vom Studienkolleg-/Sprachenzentrum der Universität übernommen wird, und in das überfachliche Studium im engeren Sinn, das vom Interfakultativen Institut für Angewandte Kulturwissenschaft (IAK) betreut wird. Es ist verbunden mit Theaterbesuchen, Exkursionen und Diskussionsrunden, sowie mit einem Trainingsprogramm, das sich speziell den interkulturellen Chancen und Problemen widmen wird.

Für die Elektrotechnik wurde ein sehr ähnliches Konzept für einen Master-Studiengang entwickelt, das die gleichen zusätzlichen Leistungen wie z.B. Deutsch, ein Begleitstudium usw. umfaßt.

4. Umsetzung und Stand des Vorhabens

Wie setzt man solch ein Konzept an einer Hochschule um? Für uns war immer wichtig, daß die Idee des International Department nicht von „oben“ diktiert wird, sondern in einem intensiven Prozeß von allen Beteiligten im Senat, in den Fakultätsräten und von Studierenden diskutiert und gestaltet wird. Das Ergebnis war ein weitgehender Konsens und ein außerordentlich großes Engagement aller Kollegen. Abbildung 5 zeigt einen Ausschnitt der vielfältigen Aktivitäten.

Abb. 5: Aktivitäten 1998/1999

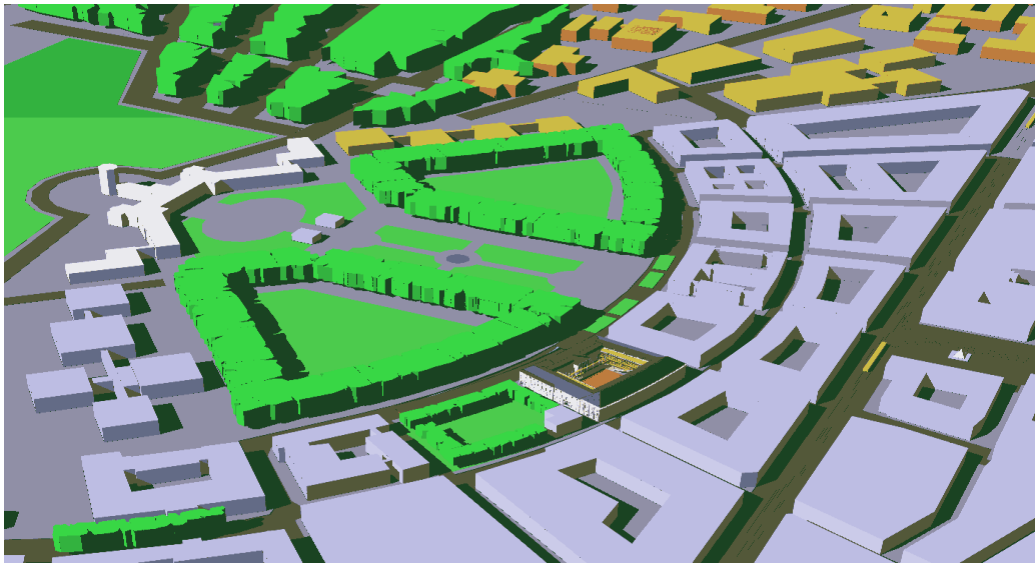


So werden beispielsweise seit dem vergangenen Wintersemester alle Anfängervorlesungen des Maschinenbaus sowohl in Deutsch, als auch in Englisch angeboten. Damit wurde ein erster Probelauf gestartet, noch bevor die ersten Studierenden des International Department im Juni 1999 erwartet werden. Die Reaktion der „regulären“, deutschen Studierenden auf dieses Angebot war sehr positiv: Mehr als ein Viertel der Studienanfänger erklärte, daß sie die englischsprachigen Vorlesungen besuchten. Einige von ihnen gehen ausschließlich in diese Lehrveranstaltungen.

Auch das Leben auf unserem Campus, der wohl zu den schönsten weltweit gehört, sollte von der Internationalisierung der Universität profitieren. Ein wesentliches Element unseres Konzeptes war daher ein Campuswohnheim zur Unterbringung von Studierenden und Dozenten. Durch ein sehr erfreuliches Engagement der Landeskreditbank Baden-Württemberg werden wir ein sehr repräsentatives Gebäude in hervorragender Lage unmittelbar zwischen Universität, Schloß und Fußgängerzone anmieten können (Abb. 6). Dieses „Haus des International Department“ wird das Herzstück für das Leben und Arbeiten werden. Mit einem Aufwand von 37 Mio. DM wird der Umbau dieses ehemaligen Landratsamtes bis Ende 1999 fertiggestellt werden. Offen war bisher der zusätzliche

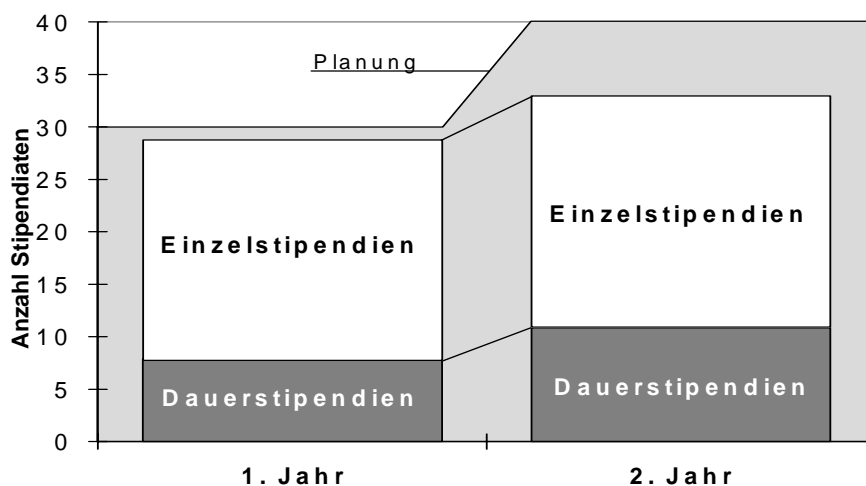
Bau eines Hörsaales im Innenhof des Gebäudes. Auch hierfür konnte jedoch im August 1998 ein privater Spender gefunden werden, so daß wir uns auf eine gelungene Keimzelle des International Department freuen können.

Abb. 6: Das Haus des International Department



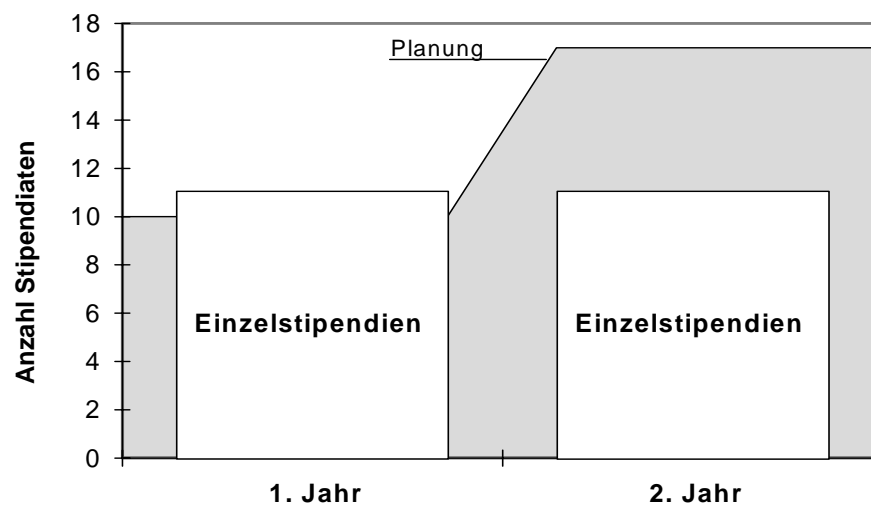
Wie finanziert man den Anlauf eines solchen "Ausbildungsproduktes"? Wir haben unser Konzept einigen Unternehmen gezeigt. Offensichtlich waren unsere Ideen überzeugend, denn die 30 Maschinenbau-Studienplätze für unser Startsemester im nächsten Sommersemester sind alle durch Stipendien abgedeckt (Abb. 7).

Abb. 7: Stand der Stipendienakquisition Maschinenbau



Erfreulicherweise gehören dazu auch eine Reihe Dauerstipendien, die durch eine Stiftung und ein großes Unternehmen finanziert werden. Wir streben langfristig an, die Hälfte unserer Kapazität mit Stipendien zu decken, um erstklassige Absolventen in der Welt zu akquirieren. Die entsprechenden Stipendiaten für den Maschinenbau werden derzeit gemeinsam mit den stipendienggebenden Unternehmen gesucht und von der Universität ausgewählt. Die gleiche Stipendiansituation ergibt sich für unsere Kollegen der Elektrotechnik, die etwas geringere Zahlen geplant haben (Abb. 8).

Abb. 8: Stand der Stipendienakquisition Elektrotechnik



Gemeinsam mit einer renommierten Agentur wurde ein PR- und Marketing-Konzept erarbeitet. Für die weitere Suche von Stipendienggebern sowie zur Akquisition von hervorragenden internationalen Studierenden und Dozenten wurden in diesem Zusammenhang u.a. englisch- und deutschsprachige Prospekte und Internet-Seiten erstellt sowie zahlreiche internationale Publikationen veröffentlicht. Entsprechend der hohen Anforderungen wurde außerdem ein Qualitätssicherungskonzept für die Bereiche Lehre und Verwaltung konzipiert, das langfristig die Grundlagen für den Erfolg des International Department legen wird.

Das Vorhaben International Department ist ein Projekt der gesamten Universität. Rektorat, die beteiligten Fakultäten, IAK, Studienkolleg, die Studierenden und viele mehr tragen gemeinsam zum Erfolg bei und werden dabei von zahlreichen Förderern aus der Industrie unterstützt. Wir sind der Überzeugung, das wir damit einen entscheidenden Beitrag zur Internationalisierung der Universität Karlsruhe leisten.



Ein Modellkonzept für ein interkulturelles Studienbetreuungsprogramm des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft (IAK)

Caroline Y. Robertson-Wensauer

Matthias Otten

1. Allgemeine Vorüberlegungen und Zielsetzung des Projekts

Das Interfakultative Institut für Angewandte Kulturwissenschaft (IAK) koordiniert die Entwicklung und Durchführung eines interkulturellen Betreuungsprogramms am International Department (ID) der Universität Karlsruhe. Auf der Grundlage ausgewählter Konzepte von Beratungs- und Betreuungsangeboten¹ für ausländische Studierende an verschiedenen deutschen Hochschulen und den dort vorliegenden Erfahrungen wird im folgenden ein Modellkonzept für ein interkulturelles Studienbetreuungsprogramm am ID vorgestellt.

Im Konzept des International Department gilt es, eine Reihe von Besonderheiten zu berücksichtigen, durch die sich das Ausländerstudium an einer internationalen Privatuniversität innerhalb einer deutschen Hochschule vom „normalen“ Ausländerstudium in Deutschland unterscheidet. In den meisten Formen des Ausländerstudiums werden ausländische Studierende in allgemeinen oder speziellen Studiengängen an deutschen Universitäten mit dem bestehenden deutschen Hochschulsystem konfrontiert; es geht hier vor allem um Fragen der Integration und des partnerschaftlichen Miteinanders innerhalb bestehender „deutscher“ bildungsinstitutioneller Strukturen.

Im Fall des ID werden hingegen neue Strukturen geschaffen, die einen speziellen Lehr- und Lernkontext für ausländische Studierende und vorwiegend deutsche Dozenten bilden. Dies birgt zahlreiche Chancen aber auch gewisse Gefahren in sich. Die Schaffung eines angepassten englischsprachigen Fachstudiums und des überfachlichen Begleitstudienprogramms in deutscher Sprache einschließlich einer gezielten Betreuung bietet zum einen die Möglichkeit, das Lern- und Studienumfeld sowohl didaktisch als auch organisatorisch besser an die Bedürfnisse der ausländischen Gäste anzupassen. Dadurch können Restriktionen und Schwierigkeiten, die sich sonst oft aus der

¹ Im folgenden soll zunächst allgemein von Betreuung die Rede sein. Wissend um die Unschärfen sind hiermit zunächst alle Formen der fachlichen, organisatorischen und sozialen fachübergreifenden Unterstützung der ausländischen Studierenden, der deutschen studentischen Mentoren und der Dozenten des ID gemeint (z.B. Beratung, Orientierungsphasen, Trainingsangebote, ...). Zur Differenzierung von Beratung und Betreuung ausführlicher z.B. BOEGE, Günther: Das fünfte Rad, in: Auszeit 32, 1995, WUS Wiesbaden, S. 105-125.

besonderen rechtlichen Stellung der Auslandsstudenten ergeben, verringert werden (Rechtsstatus der Ausländer, Anerkennung von Vorleistungen, Prüfungsmodalitäten, etc.). Die Verringerung organisatorischer Hürden für ausländische Studierende reicht allein jedoch nicht aus, um den mehrjährigen Studienaufenthalt in einer fremden Kultur optimal zu gestalten. Darüber hinausgehend ist ein umfassendes fachliches und soziales Betreuungskonzept notwendig, dessen Schwerpunkt auf den Herausforderungen liegt, die sich aus den kulturell bedingten Denk-, Lern- und Verhaltensunterschieden der Beteiligten ergeben. Dabei sollten vor allem die Chancen zur gegenseitigen kulturellen Bereicherung (interkulturelle Synergie) im Mittelpunkt stehen. Nur so werden sowohl die ausländischen Studierenden des ID als auch die übrigen Beteiligten ihre persönliche interkulturelle Handlungskompetenz nach und nach erweitern und für eine fruchtbare interkulturelle Kooperation einsetzen können. Das International Department bietet somit eine Chance, die internationale Zusammenarbeit in der Ingenieurausbildung nicht nur an den Maßstäben deutscher Universitäten auszurichten, sondern von Anfang an die Perspektive der ausländischen Studierenden adäquat zu berücksichtigen.

Die Schaffung eines speziellen Studienangebots im ID darf nicht zu einer Isolation der ausländischen Studierenden und zur völligen Abspaltung von dem sie umgebenden deutschen Studien- und Lebensumfeld in Karlsruhe führen. Es ist frühzeitig darauf hinzuwirken, daß auch im Rahmen eines international besetzten Studienprogramms für alle Beteiligten (Studierende, Dozenten, Betreuungspersonal) genügend interkulturelle Begegnungsräume für intensive Kontakte zwischen den ausländischen Gästen sowie dem lokalen und dem unmittelbaren sozialen Umfeld gegeben sind. Mit dem interkulturellen Studienbetreuungsprogramm sollen die Voraussetzungen für eine gleichberechtigte interkulturelle Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb des Universitätsbetriebs gezielt gestaltet werden: „(...) *contributions of students and scholars from other lands can be organized to provide an intercultural component in the educational activities of the institution, both in its formal academic programs and in its outreach to the surrounding community.*“ (CHRISTENSEN & THIELEN 1983, S. 210).

Diese Sichtweise verdient insofern eine besondere Beachtung, als daß sie unterstreicht, daß ausländische Studierende nicht nur als „Dienstleistungskonsumenten“ innerhalb eines national dominierten Bildungsprogramms gesehen werden dürfen, sondern vielmehr als wichtige gesellschaftliche und wirtschaftliche Bildungsressource betrachtet werden sollten (vgl. CHRISTENSEN & THIELEN 1983).

Bei der Konzeption des Studienbetreuungsprogramms gehen wir davon aus, daß eine ganzheitliche interkulturell orientierte Prozeßbegleitung eine Einbeziehung *aller* beteiligten Gruppen voraussetzt. Hierbei greifen wir auf Erfahrungen und Empfehlungen aus anderen Projekten an deutschen und internationalen Hochschulen zurück. Es werden Konzepte aus den USA und anderen Ländern berücksichtigt, wo die systematische interkulturelle Begleitung von internationalen Studiengruppen

eine gewisse Tradition hat (vgl. JENKINS 1983)². Für die Bundesrepublik hat vor allem der WUS (WORLD UNIVERSITY SERVICE) mit seinem deutschen Sitz in Wiesbaden in seiner Zeitschrift „Auszeit“³ Erfahrungen an deutschen Hochschulen dokumentiert, die bei der vorliegenden Konzeption eingeflossen sind. Um das bereits vorhandene Fachwissen aus Forschung und Praxis gezielt nutzen zu können ist geplant, mit Fachleuten aus dem Bereich des Ausländerstudiums und des interkulturellen Trainings an verschiedenen Hochschulen der Bundesrepublik Gespräche zu führen und das breite Know-how auf diesem Gebiet zu nutzen.

2. Kontextbezogene interkulturelle Orientierungs- und Trainingsmaßnahmen

Aus der großen Zahl einschlägiger Literatur haben wir für unser Betreuungskonzept eine allgemeine Begriffsbestimmung von interkulturellem Training von BRISLIN (1989) zugrunde gelegt, die die Perspektive vieler anderer Autoren integriert: „... *intercultural training attempts to develop the qualities of effectiveness identified by scholars interested in adjustment to other cultures.*“

Interkulturelle Trainings können je nach spezieller Ausgestaltung und Zielgruppe unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Prinzipiell kann aber davon ausgegangen werden, daß sie – je nach Art der Einbeziehung der Lernenden in unterschiedlicher Gewichtung⁴ – immer Lerneffekte in drei Bereichen bewirken sollen: im Denken (cognition), im Fühlen (affect) und im Verhalten (behaviour) (BRISLIN 1989; EDER 1996). Bei der Wahl geeigneter interkultureller Trainingsansätze stellt sich zum einen die Frage nach der Formalisierung derartiger Maßnahmen und zum anderen, inwieweit länder- bzw. kulturspezifische oder kulturallgemeine Trainings zu bevorzugen sind. In Anlehnung an GUDYKUNST & HAMMER (1983) lassen sich interkulturelle Trainingsmaßnahmen in diesem Sinne nach einem zweidimensionalen Klassifikationsschema differenzieren (vgl. FLECHSIG 1998): Auf der Ebene der Formalisierung des interkulturellen Lernens deutet die Bezeichnung ‘thematisierend’ („didactic“) auf solche Maßnahmen, die in eher unterrichtlich ausgeprägter Form Sach- und Orientierungswissen über eine fremde Kultur vermitteln. Demgegenüber sollen ‘erfahrungsbildende Lernformen’ („experiential learning“) die allgemeine interkulturelle Kompetenzentwicklung fördern und Verhaltenssensibilisierung und Verhaltensänderungen bewirken. Länderspezifische Trainingsmaßnahmen („culture-specific“) beziehen sich auf eine einzelne Kultur bzw. ein bestimmtes

² Hingewiesen sei hier z.B. auf Informationen auf entsprechenden Internet-Homepages international ausgerichteter Hochschulen in den USA und in anderen Ländern.

³ Vor allem die folgenden Ausgaben: Auszeit 32, Nr. 1-2, 1995: Das fünfte Rad, Studienberatung für Ausländer; Auszeit 20, Nr. 1-2, 1989: Studienbegleitprogramme; Auszeit 11, Nr. 1-2, 1985: Orientierungseinheiten für ausländische Studenten- Praxisberichte; Auszeit 9, Nr. 1. 1984: Studienberatung für Ausländer - Berichte aus der Praxis.

⁴ BRISLIN unterscheidet Trainingsansätze nach der Einbindung der Lernenden und spricht hier von „Amount on trainee involvement“. Je nach Art und Intensität der Einbeziehung stehen verschiedene Ziele im kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Lernen stärker im Mittelpunkt (vgl. BRISLIN 1989, S. 445).

Land, länder-unspezifisch ("culture-general") sind demgegenüber solche Trainings, deren Gegenstand übergreifende interkulturelle Sachverhalte sind, sowie Beziehungen zwischen eigenen und fremden Kulturen überhaupt.

Die Programmteilnehmer des International Department werden aus verschiedenen Ländern kommen, d.h. das Studiumfeld des ID ist durch wirkliche Multikulturalität geprägt und in den interkulturellen Interaktionssituationen (Unterricht, Wohnheim, Arbeitsgruppen, Exkursionen, Praktika) werden in der Regel immer mehr als zwei Kulturen beteiligt sein. Im Modellkonzept für das interkulturelle Studienbetreuungsprogramm für das International Department sollen die folgenden Zielgruppen durch geeignete Maßnahmen auf ihre zukünftigen Aufgabenfelder vorbereitet werden:

- ausländische Studierende, die nach Karlsruhe kommen werden,
- deutsche und erfahrene ausländische Studierende, die als studentische Mentoren beteiligt sind,
- Hochschuldozenten und das wissenschaftliche Lehrpersonal.

Für die Anforderungen des ID und der hier beteiligten unterschiedlichen Zielgruppen müssen die interkulturellen Begleitangebote unterschiedlich ausgestaltet sein: Für die ausländischen Gaststudierenden des ID sind zunächst landeskundliche, auf Deutschland als dem zukünftigen Gastland und vor allem auf das Studiumfeld in der Bundesrepublik bezogene Elemente der länderspezifischen Orientierung notwendig. Das jeweilige eigenkulturelle Orientierungssystem der Studierenden muß um handlungsrelevantes Wissen über das fremdkulturelle Orientierungssystem, in diesem Fall das spezifische System 'Studiensituation in Deutschland', ergänzt werden (vgl. THOMAS 1991, 1996). Allgemeine erfahrungsbildende Trainingselemente sollten diese sukzessive ergänzen, um eine „transkulturelle Kompetenz“ (FLECHSIG 1998) für die erfolgreiche Interaktion in der *multikulturellen* Studiengruppe zu entwickeln.

Für die Studentischen Mentoren und die Dozenten erscheint es sinnvoller, sich vor allem auf länder-unspezifische Orientierungs- und Trainingsmaßnahmen zu konzentrieren, da sie mit einer Vielzahl von Kulturen in den internationalen Studierendengruppen konfrontiert werden. Diese allgemeinen interkulturellen Trainings müssen aber auf *eindeutige* handlungsrelevante Kontexte aus dem Studienalltag (z.B. Fachunterricht, Lernen in einer studentischen Arbeitsgruppe mit Angehörigen unterschiedlicher Kultur) bezogen sein. Sie sollen also neben der Vermittlung allgemeiner kulturtheoretischer Grundlagen auch potentiell zu erwartende allgemeine „kritische Interaktionssituationen“, sogenannte „critical incidents“, zwischen den Studentischen Mentoren, den Dozenten und den ausländischen Studierenden praxisnah thematisieren (THOMAS 1996). Ein Beispiel für eine kontextbezogene kritische Interaktionssituation wäre die Besprechung und Diskussion einer Seminararbeit eines ausländischen Studierenden mit dem deutschen Dozenten.

Die stärkere Betonung von „culture-general“-Ansätzen schließt zusätzliche kulturspezifische Trainings zu bestimmten einzelnen Landeskulturen nicht aus. Es ist jedoch von Beginn an zu berücksichtigen, daß in den Studiengruppen Mehrheits- und Minderheitskulturen vertreten sein werden.

Eine Fixierung auf einzelne Kulturen/Nationalitäten, die zahlenmäßig besonders stark unter den Studierenden vertreten sind, sollte daher vermieden werden. Da zu erwarten ist, daß die nationale Zusammensetzung der Studierendengruppe erst kurz vor Beginn des Studienprogramms endgültig feststehen wird und sich auch relativ schnell wieder ändern kann, würde eine landesspezifische Vorbereitung (z.B. auf chinesische oder indonesische Studierende) nur einigen beteiligten Kulturen Rechnung tragen und der zu erwartenden komplexen Multikulturalität am ID kaum gerecht werden.

Ein interkulturelles Betreuungsangebot für die oben erwähnten Zielgruppen sollte zum einen eine realistische Einschätzung denkbarer kulturbedingter Schwierigkeiten bei der Begegnung mit einer fremden Kultur geben. Noch wichtiger ist allerdings, daß hierdurch das Spektrum an Gemeinsamkeiten und kulturellen Anknüpfungspunkten für die gegenseitige interkulturelle Ergänzung und eine erfolgreiche interkulturelle Interaktion aufgezeigt wird. Es geht also darum, gleichermaßen zu einer kritischen Reflexion der eigenen und der fremden Kultur zu ermutigen und die selbständige Erweiterung der eigenen „sozialen Handlungskompetenz als Bedingung und Wirkung interkultureller Begegnung“ (EDER 1996) frühzeitig anzuregen.

Nachdem grundsätzliche Überlegungen zur Konzeption von Trainingsmaßnahmen innerhalb eines angepaßten interkulturellen Studienbetreuungsprogramms vorangestellt wurden, soll nachfolgend für die drei hauptsächlich involvierten Personengruppen des ID die Notwendigkeit zielgruppenspezifischer Trainingsmaßnahmen differenzierter erläutert werden.

3. Zielgruppenspezifische Vorbereitung

3.1. Die Perspektive der ausländischen Studierenden

Herausforderungen durch neue Lernumgebung und neues soziales Umfeld

Die ausländischen Studierenden, die ihr Erststudium am ID aufnehmen werden, sind durch andere kulturelle Gesellschafts- und Bildungssysteme geprägt und sozialisiert worden. Als Studienanfänger treffen sie am ID auf Kommilitonen aus sehr unterschiedlichen Kulturen und auf ein Studienprogramm, das ihnen einerseits zwar eine „internationale Lernumgebung“ bietet, das sich andererseits aber in vielerlei Hinsicht von den bisherigen formalen Bildungsstrukturen ihrer Heimatländer unterscheiden wird. Zudem werden die ausländischen Gäste zusammen mit anderen Ausländern ihre Ausbildung in einem fremden Land antreten, das für die nächsten Jahre ihr gemeinsamer Studien- und Lebensort sein wird. Die Studierenden verbringen eine relevante Phase ihrer Lebenszeit in einer fremden Umgebung, weitgehend isoliert von ihrer gewohnten sozialen Umwelt. Dieser Umstand kann sich negativ auf das Lernen, die Bewußtseinsbildung, das Erkenntnisinteresse und das

allgemeine Wohlbefinden auswirken, wenn es nicht gelingt, soziale Beziehungen innerhalb und außerhalb des Studenumfeldes aufzubauen (BOEGE 1995, 1998). Das unmittelbare soziale Umfeld läßt sich nach FURNHAM & BOCHNER (1986) und Untersuchungen von HAGEMANN (1986) und GABRIEL-RAMM (1990) in drei Untergruppen differenzieren: das monokulturelle Netzwerk der Studierenden der eigenen Kultur, das bikulturelle Netzwerk mit Personen aus dem Gastland und das multikulturelle Netzwerk mit allen anderen ausländischen Studierenden. Das dreigeteilte soziale Umfeld bilden am ID zunächst die anderen ausländischen Kommilitonen (also ebenfalls „Ortsfremde“), darüber hinaus auch die deutschen studentischen Mentoren, die Dozenten und das Personal des ID und letztlich auch die allgemeine Bevölkerung vor Ort. Um die Anforderungen eines längeren Auslandsaufenthaltes bewältigen zu können, ist eine angemessene soziale Unterstützung notwendig, welche die affektive, die instrumentelle und die informative Dimension der Unterstützung einbezieht (GABRIEL-RAMM 1996).

Studium, soziales Umfeld und Rückkehr nach dem Studium

KARCHER & ETIENNE (1991) haben drei Ebenen identifiziert, auf denen Handlungshilfen zur Bewältigung der Lebens- und Studiensituation während des Auslandsstudiums angesiedelt werden sollten: Anforderungen des täglichen Lebens, Anforderungen der Hochschule und studiengang-spezifische Anforderungen. Dem läßt sich als weiterer wichtiger Aspekt die Frage der Situation nach dem Studium hinzufügen (vgl. z.B. BUCHRUCKER & MEINHARDT 1991). Aus der Perspektive der ausländischen Studierenden und mit Blick auf deren mehrjährigen Auslandsaufenthalt in einer fremden Kultur sollte ein interkulturelles Betreuungsangebot demzufolge Antworten und Hilfestellungen vor allem für die drei folgenden Lebensfelder liefern:

a) Bezogen auf die *Studiensituation*:

- Welche Herausforderungen bringt das mehrjährige Vollstudium in einer internationalen Studiengruppe (Teilnehmer aus verschiedenen Ländern), in einem fremden Land (Deutschland) mit fremden (deutschen und ausländischen) Dozenten und in fremden Sprachen (englisch und deutsch) mit sich?
- Wie kann ich mich auf eine Lernumgebung vorbereiten und einstellen, die von vielen fremdkulturellen Einflüssen geprägt sein wird und in der ich nur begrenzt mir vertraute Situationen vorfinden werde.
- Was wird von mir im Studienprogramm erwartet? (von mir selbst, von Dozenten und der Universität, von den Kommilitonen, von meinen Eltern, meinen Verwandten und meiner Heimat).
- Wie kann ich mein Lernverhalten im Hinblick auf ein erfolgreiches Studium und hinsichtlich der an mich gestellten Erwartungen erfolgreich an die neue Studiensituation anpassen?

b) Bezogen auf das *soziale Umfeld / die Alltagssituation* im Gastland:

- Welche Herausforderungen (Anpassungserfordernisse) bringt der Alltag in einem fremden Land mit sich; wie und woran kann ich mich in einer anderen Kultur orientieren, um alltägliche Probleme zu bewältigen?
- Welche Menschen sind für mich in meinem sozialen Umfeld wichtig / bedeutsam und wie gestalten sich die sozialen Kontakte zu diesen Menschen?
- Wo und bei wem finde ich soziale Unterstützung bei alltäglichen aber auch bei besonderen persönlichen Schwierigkeiten?
- Wie reagiere ich angemessen in möglichen Konfliktsituationen in der fremden Kultur und im Kontakt mit Personen anderer Kulturen.

c) Bezogen auf die *Rückkehr nach dem Studium*:

- Welche Herausforderungen werden sich nach dem Studium und bei der Rückkehr in meine eigene Heimatkultur ergeben?
- Was hat sich zu Hause in meiner alten Heimat während des Auslandsaufenthaltes verändert und was ist gleich geblieben?
- Wie werde ich nach meiner Auslandszeit zu Hause aufgenommen und behandelt, was wird von mir erwartet?
- Wie kann ich das Gelernte aus dem Studium und die Auslandserfahrungen in der eigenen Heimatkultur umsetzen?
- Wie kann ich die Beziehungen und sozialen Kontakte, die während des Studiums in Deutschland aufgebaut wurden, in der Heimat weiterhin aufrecht erhalten und fortführen?

Ein Phasenmodell zur Begleitung ausländischer Studierender

Anknüpfungspunkte zur Planung eines begleitenden Betreuungs- und Orientierungsprogramms für die ausländischen Gäste des ID bieten verschiedene Phasenmodelle, denen ähnlichen Vorhaben in den USA und Deutschland zugrunde liegen und die mit entsprechenden Modifikationen den konzeptionellen Begründungszusammenhang für eine Begleitung der Studierenden am ID bilden können (vgl. CHRISTENSEN & THIELEN 1983; HOEFERT et al. 1988). Die Phasen dieser Modelle folgen in der Regel dem zeitlichen Ablauf des Auslandsaufenthalts. Dabei sei betont, daß die Phasen nicht als strenger zeitlicher Ablaufplan von Maßnahmen mißzuverstehen sind, sondern in erster Linie inhaltliche Schwerpunkte andeuten sollen, die in einem entsprechenden Orientierungsseminar Berücksichtigung finden sollten.

In der Einführung geht es zunächst darum, allgemeine Unterstützung anzubieten, damit die Gäste sich am ID, an der Universität und in der Stadt Karlsruhe überhaupt orientieren können und die Lösung ihrer unmittelbaren alltäglichen Probleme weitgehend selbständig erledigen können. Es muß zunächst eine Vertrauensbasis unter den Studierenden des ID untereinander hergestellt werden, damit diese sich untereinander informieren und unterstützen können. Dazu gehört auch das Be-

kanntmachen mit zentralen Einrichtungen (Mensa, Bibliothek), die Begleitung und Beratung bei evtl. Behördengängen und Antragsformalitäten (Ärzte, Banken). Neben der Klärung der unmittelbaren organisatorischen Belange gehört zu der Einführung vor allem die Information über zentrale Fragen und Bedürfnisse im Hinblick auf das Studium und die Vermittlung inhaltlicher Studienzusammenhänge. Hier sind vor allem die Studentischen Mentoren und deren *persönliche* Unterstützung gefordert. Es ist eine hinlänglich bekannte Erfahrung, daß die ‘Übersorgung’ mit Informationsschriften und Hinweisblättern die ausländischen Gäste eher verwirrt als informiert. Daher sollte eine Einführung vor allem als ‘Hilfe zur Selbsthilfe’ dienen, die es ermöglicht gebotene Möglichkeiten zur Beratung und Unterstützung kennenzulernen und bei Bedarf gezielt eigenständig wahrnehmen zu können (DE GREEF, JOHLMANN & JUNG 1985). Im zweiten Schritt dient die Interpretationsphase dazu, die kulturellen Unterschiede im Gastland zu erkennen und zu interpretieren. Ungewohnte Situationen und Praktiken im Unterricht und im Wohnheim sowie deren Fehldeutung sind meistens wichtige Ursachen für Kulturschocks (CHRISTENSEN & THIELEN, 1983). Je früher das interkulturelle Schlüsselproblem des Kulturschocks (OBERG 1960; FURNHAM & BOCHNER 1986) bewußt gemacht werden kann, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß die ausländischen Studierenden ihre bis zu einem gewissen Grad immer notwendige Anpassung an die neue Studien- und Lebenssituation selbst aktiv bewältigen können.⁵ Zu den sozialen Fähigkeiten erfolgreicher Auslandsstudierender im Sinne einer interkulturellen Handlungskompetenz gehören: „*Interesse an sozialem Handeln, Sprachfertigkeiten, kulturadäquates Interaktionsverhalten, Wertschätzung, Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit Mißverständnisse und Frustration bewältigen zu können, Ambiguitätstoleranz und soziale Lernfähigkeit*“ (EDER 1996, S. 413). In der dritten Phase (Einbeziehung) soll primär darauf hingewirkt werden, daß sich den ausländischen Studierenden möglichst viele Gelegenheiten eröffnen, in denen sie sich aktiv und in einer ihnen gemäßen Form am universitären und gesellschaftlichen Geschehen innerhalb und außerhalb des International Department beteiligen können. Dazu gehört z.B., daß sie mit ihren jeweiligen kulturellen Hintergründen das Studienangebot, das soziale und kulturelle Leben auf dem Campus, im Wohnheim bis hin zu den Praktikastellen wesentlich bereichern können (z.B. Anbieten von Sprachkursen, Informationsveranstaltungen und Vorträgen zur aktuellen Situation in den jeweiligen Ländern, Mitarbeit in der studentischen Selbstverwaltung, in Initiativen und in Gremien, Veranstaltung von internationalen Festen, ...). In der vierten Phase rückt schließlich die Frage der Internalisierung der Auslandserfahrung, die Reintegration in die Heimatkultur und die Einschätzung des langfristigen Programmerfolgs in den Mittelpunkt.⁶ Bei den mehrjährigen Studiengängen wird dieses Thema sicherlich erst gegen

⁵ Eine ausführliche und zusammenfassende Auseinandersetzung mit dem Begriff der Anpassung im Bereich des Ausländerstudiums findet sich z.B. bei YI-SHAN (1995). Dort wird auch auf die sog. „U-Kurven-Hypothese“ von DANCKWORT (1959) eingegangen, die in der Austauschforschung nach wie vor einen wichtigen und aktuellen theoretischen Stellenwert hat und für die Integration von ausländischen Studierenden in das deutsche Hochschul- und Gesellschaftssystem von zentraler praktischer Bedeutung ist.

⁶ Auf Fragen und Probleme der Reintegration ausländischer Studierender nach ihrem Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland kann an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen werden, da es sich primär um die Konzeption eines vorbereitenden Programms handelt. Die Notwendigkeit, sich diesem Thema jedoch frühzeitig intensiv zuzuwenden,

Ende des Studiums explizit aufgegriffen und wäre als Element innerhalb einer Einführungsveranstaltung, die eben zuerst Orientierung vor Ort bieten soll, vermutlich eher verwirrend. Gleichwohl sollte dieser Punkt von Anfang an als wichtiger Bestandteil mit berücksichtigt werden, um ihn bei Zeiten in angemessen behutsamer Form aufzugreifen. Themenbezogene Seminare innerhalb des Begleitstudiums, organisatorische Unterstützung bei der Kontaktpflege in die Heimat und zum Aufbau neuer sozialer und beruflicher Kontakten nach vier wichtigen Auslandsjahren wären hier denkbare Wege (HOFERT et al. 1988).

Die hier beschriebenen Anforderungen an eine interkulturelle Betreuung und Begleitung ausländischer Studierender kann selbstverständlich nicht mit einem Orientierungsseminar abgedeckt werden. Es gilt, ein kontinuierliches Unterstützungsnetz aufzubauen, das Veranstaltungen (Trainings, Seminare, Informationsveranstaltungen) und Einzelberatungen beinhaltet, gleichzeitig aber auch Raum für informelle persönliche Kontakte zu einzelnen Personen und Institutionen bietet. Ein Orientierungsseminar, wie es innerhalb dieses Konzepts vorgesehen ist, kann hier lediglich einen Einstieg darstellen, in dem vor allem die Basis für eine weiterführende vertrauensvolle Zusammenarbeit gelegt werden kann.

3.2. Die Perspektive der studentischen Mentoren

In vielen Fällen kommt zwar zunächst den jeweils zuständigen Stellen (z.B. Studienkolleg, Akademischem Auslandsamt, Dozenten, Vertrauenspersonen und Programmbeauftragten an den Fachbereichen, etc.) eine besondere Verantwortung bei der Unterstützung der ausländischen Gäste bei speziellen Problemen zu. Aber im universitären und sozialen Alltag sind die unmittelbaren Partner und Partnerinnen der ausländischen Studierenden an den Hochschulen häufig andere Studierende, sowie die studentischen Vertretungen, Fachschaften und Initiativen (BARGEL 1998). Das interkulturelle Begleitkonzept für das ID soll daher gezielt auch deutsche und ausländische Studierende, die als studentische Mentoren bzw. als Tutoren und Tutorinnen in engem Kontakt mit den internationalen Gästen des ID stehen, als interkulturell lernende Partner mit einbeziehen. Das Mentorenmodell soll besonders intensive interkulturelle Interaktionsformen und damit für beide Seiten wichtige Kontakt- und Lernmöglichkeiten zwischen ausländischen Studierenden und deutschen Kommilitonen bieten.

Die detaillierte Ausarbeitung für ein zweitägiges Mentorentraining in Form eines Wochenendseminars, sowie für ein Wochenendseminar gemeinsam mit den ausländischen Studierenden an einem externen Ort (Seminarhaus) erfolgt in enger Zusammenarbeit mit den studentischen Fachschaften und Studierendengruppen. Dabei wird vor allem auf die praktischen Erfahrungen aus der Arbeit der Gruppen und anderen vergleichbaren Tutorenprogrammen an anderen deutschen Hochschulen zurückgegriffen, die zugänglich sind (vgl. z.B. AUSZEIT Nr. 11: Orientierungseinheiten für ausländi-

soll bereits hier mit dem Hinweis auf Erfahrungen und Empfehlungen in einem Sammelband von BUCHRUCKER & MEINHARDT (Hrsg.) (1991): „Studium und Rückkehr.“ betont werden.

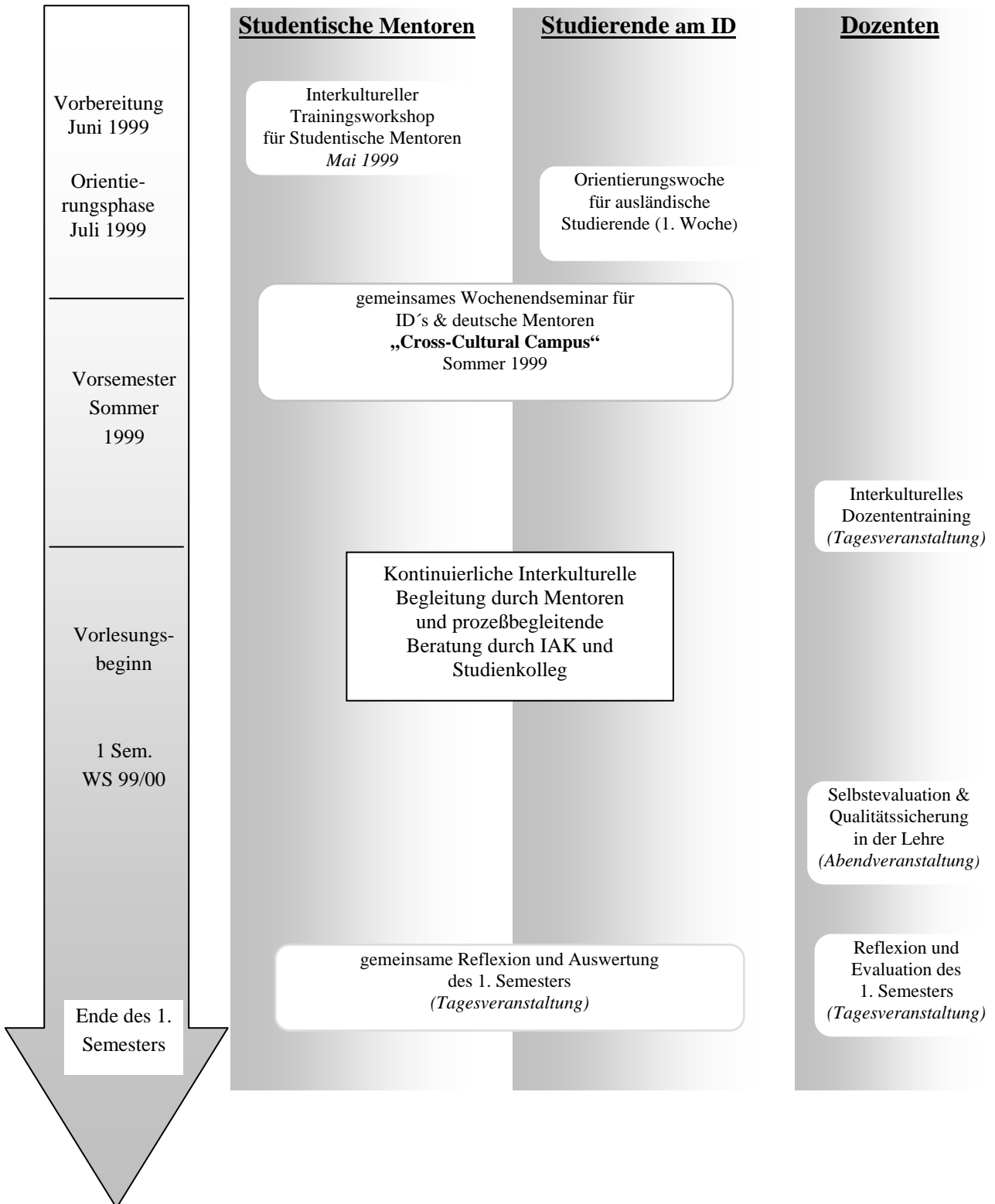
sche Studierende, Praxisberichte. AUSZEIT 20: Studienbegleitprogramme). Um frühzeitig die interkulturelle Perspektive in alle Aktivitäten zu sichern, wird in der Pilotphase am IAK auch eine russische Praktikantin bei der Konzeption und Durchführung mitarbeiten. Das Training soll eine Kombination aus Wissensvermittlung über allgemeine interkulturelle Problemstellungen und planerischen Einheiten zur zukünftigen Mentorenaufgabe z.B. aus dem Bereich der ‘Zukunftswerkstätten-Methode’ (JUNGK & MÜLLERT 1989) beinhalten.

3.3. Die Perspektive der Hochschuldozenten

Nicht nur für die ausländischen Gäste stellt das Auslandsstudium eine besondere Herausforderung dar. Auch für die deutschen Dozenten und ausländischen Gastdozenten am International Department ergeben sich aus der kulturellen Heterogenität der Studierendengruppe neuartige und ungewohnte Lehrsituationen. Wie für andere kulturelle Überschneidungssituationen gilt auch für den universitären Studienunterricht, daß die Beteiligten (Dozenten und Studierende) die Situation zunächst mit einer ethnozentristischen Perspektive wahrnehmen, d.h. eine Lernumgebung erwarten, die sie aus ihrer eigenen (hoch-)schulischen Sozialisation als Schüler bzw. als Lehrer her kennen. POWELL & ANDERSEN (1994) betonen daher generell: „*The entire educational system, together with the rules and procedures for effective classroom interaction, reflects a cultural dictate rather than a universal mandate.*“ (S. 322).

Dozenten in interkulturellen Lehrkontexten sollten sich – ungeachtet der Frage, ob die jeweiligen Wissensbestände ihrer Fachwissenschaften universelle Geltung beanspruchen oder nicht – in jedem Fall der zentralen Besonderheiten der verschiedenen Kulturen innerhalb des Lehrbetriebs und der eigenkulturellen Prägung ihrer Lehrtätigkeit bewußt sein. Auf der Grundlage einer reflektierten Wahrnehmung der eigenen kulturell geprägten Rolle als Dozent lassen sich angemessene Lehrmethoden für den Unterricht in mehrkulturell besetzten Studiengruppen finden. Hierzu gehört vor allem die kulturelle Bedingtheit ihres gesamten didaktischen Handelns, z.B. der Curriculum-Organisation, des eigenen Unterrichts- und Lehrstils, der Kommunikation mit den Studierenden und vieles andere mehr (vgl. POWELL & ANDERSEN 1994). Es gilt also Lehrformen und -techniken zu finden und anzuwenden, durch die die kulturell häufig unterschiedlich interpretierte Rolle des Lehrers berücksichtigt wird (z.B. Lehrer als gleichberechtigter Lernhelfer, Lehrer als Autorität) und gleichzeitig ein interkulturelles „voneinander Lernen“ möglich ist (DANCKWORTT 1987).

4. Zeitplanung für das interkulturelle Studienbetreuungsprogramm



5. Literaturverzeichnis

- Bargel, T. (1998): Deutsche Studierende und Ausländer: Kontakte und Haltungen. In: A. Hosseinizadeh (Hrsg.): Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium. Marburg. S. 195-223.
- Boege, G. (1995): Das fünfte Rad. In: Auszeit Nr. 32, 1995, WUS Wiesbaden, S. 105-125.
- Boege, G. (1998): Hochschule und Ausländerstudium – Problem erkannt, Problem gebannt? In: A. Hosseinizadeh (Hrsg.): Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium. Marburg. S. 118-130.
- Brislin, R. W. (1989): Intercultural Communication Training. In: M.K. Asante / W. B. Gudykunst (Ed.): Handbook of International and Intercultural Communication. Newbury Park, California. S. 441-460.
- Buchrucker, J.; Meinhardt, R. (Hrsg.) (1991): Studium und Rückkehr. Probleme und Erfahrungen ausländischer Studierender in der Bundesrepublik. Frankfurt/Main.
- Christensen, G. C. & Thielen, T. B. (1983): Cross Cultural Activities: Maximizing the Benefits of Educational Interchange. In: H. M. Jenkins: Educating Students From Other Nations. San Francisco u.a. S. 210-236.
- Cushner, C.; Brislin, R. W. (Eds.) (1996): Intercultural Interactions, 2nd Ed. Thousand Oakes.
- Danckwortt, D. (1959): Probleme der Anpassung - Eine sozialpsychologische Analyse der Auslandsausbildung. o.O.
- Danckwortt, D. (1987): Probleme Interkulturellen Lernens. In: Otto Benecke Stiftung (Hrsg.): Kulturelle Konfrontation oder interkulturelles Lernen. Baden-Baden. S. 5-20.
- Eder, G. (1996): Soziale Handlungskompetenz als Bedingung und Wirkung interkultureller Begegnung. In: A. Thomas (Hrsg.): Psychologie des interkulturellen Handelns. Göttingen. S. 411-422.
- Flechsigt, K.-H. (1998): Methoden interkulturellen Trainings. Internes Arbeitspapier 1/98 des Instituts für interkulturelle Didaktik, Universität Göttingen.
- Furnham, A.; Bochner, S. (1986): Culture Shock. London/New York.
- Gabriel-Ramm, E. (1990): Soziale und personale Lernerfahrungen während eines Auslandsstudiums. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Regensburg.
- Gabriel-Ramm, E. (1996): Soziale Unterstützung und interkulturelles Lernen. In: A. Thomas (Hrsg.): Psychologie des interkulturellen Handelns. Göttingen. S. 423-430.
- Greef, S. de; Johlmann, J.; Jung, M.: Tutorenschulung und Orientierungstage für ausländische Studenten an der Universität Hannover. In: World University Service (WUS): „Orientierungseinheiten für ausländische Studenten - Praxisberichte.“ Auszeit 11, Heft 1-2, 23. Jg. 1985. S. 23-78.
- Gudykunst, W. B.; Hammer, M. R. (1983): Basic Training Design: Approaches to Intercultural Training. In: D. Landis & R. W. Brislin (Eds.): Handbook of Intercultural Training Vol. I : Issues in Theory and Design. New York. S. 118-154.
- Hagemann, K. (1986): Die Bedeutung sozialer Beziehungen im Prozeß des interkulturellen Handelns. Untersuchung am Beispiel eines Auslandsstudiums. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg.
- Hofert, H.-W.; Danckwortt, D.; Schemling-Hummel, M. (Hrsg.) (1988): Begegnung mit Deutschland. Überlegungen und Vorschläge zur Qualifizierung der Stipendiatenprogramme für Entwicklungsländer. Baden-Baden.
- Hofstede, G. (1980): Culture´s Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills.
- Jenkins, H. M. (1983): Educating Students From Other Nations. San Francisco u.a.
- Jungk, R.; Müllert, N. R. (1989): Zukunftswerkstätten, 4. Aufl. München.
- Karcher, W. & Etienne, A. (1991): Studieren im Spannungsfeld zweier Kulturen. Bad Honnef.
- Oberg, K. (1960): Cultural Shock: adjustment to new cultural environments. Practical Anthropology 7, S. 177-182.

- Powell, R. G.; Andersen, J. F. (1994): Culture and Classroom Communication. In: L. A. Samovar; R. E. Porter (Eds.): Intercultural Communication - A Reader. 7th Ed. Belmont California.
- Thomas, A. (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: A. Thomas (Hrsg.): Psychologie des interkulturellen Handelns. Göttingen. S. 107-135.
- Thomas, A. (Hrsg.) (1991): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. SSIP Bulletin Nr. 6. Saarbrücken.
- Thompson, M., Ellis, R.; & Wildavski, A. (1990): Cultural Theory. Boulder.
- World University Service (WUS): „Das Fünfte Rad“ Studienberatung für Ausländer, Auszeit 32, Heft 1-2, 33. Jg. 1995.
- World University Service (WUS): „Orientierungseinheiten für ausländische Studenten - Praxisberichte.“ Auszeit 11, Heft 1-2, 23. Jg. 1985.
- World University Service (WUS): „Studienbegleitprogramme“, Auszeit 20, Heft 1-2, 27. Jg. 1989.
- World University Service (WUS): „Studienberatung für Ausländer. Berichte aus der Praxis“, Auszeit 9, Heft 1, 22. Jg. 1984.
- Yi-Shan, C. (1995): Ausländische Studierende in der BRD. Anpassung fernostasiatischer Studierender an das Leben in Deutschland. Münster/New York.



Über die Autorinnen und Autoren

◆ Matthias Breitling

Matthias Breitling, 1973 in Ludwigshafen geboren, studiert seit 1994 Physik an der Universität Karlsruhe (TH), seit 1997 zusätzlich das Begleitstudium Angewandte Kulturwissenschaft.

◆ Dieter Engelhardt

Prof. Dr. Dieter Engelhardt, Jahrgang 1935, ist seit 1976 Professor am Institut für Experimentelle Kernphysik der Universität Karlsruhe (TH). Neben seinem langjährigen Engagement im Bereich des Deutsch-französischen Hochschulaustausches ist er Mitinitiator des euphoria-Programms zur europäischen Ingenieurausbildung. Dieter Engelhardt hat zahlreiche internationale Fachpublikationen veröffentlicht und ist seit 1993 Mitglied des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft, wo er sich insbesondere für die internationale Vernetzung einsetzt.

Kontakt: Universität Karlsruhe (TH), Institut für Experimentelle Kernphysik, 76128 Karlsruhe, Tel. (0721) 608-3369.

◆ Martin Haberstroh

Martin Haberstroh, geboren 1972 in Pforzheim, studiert Wirtschaftsingenieurwesen an der Universität Karlsruhe (TH) und arbeitet derzeit als Visiting Research Student an der University of Georgia, in Athens (USA) an seiner Diplomarbeit zum Thema "Unternehmensstrategie und Electronic Commerce". Nach einem Auslandsstudienjahr an der Universität Glasgow absolvierte er 1998 das Begleitstudium Angewandte Kulturwissenschaft.

◆ Claus Heidemann

Prof. Dr.-Ing. Claus Heidemann, Jahrgang 1933, studierte von 1954 bis 1959 Bauingenieurwesen an der TH Braunschweig. Während seiner Assistenzzeit am Institut für Stadtbauwesen der TH Braunschweig promovierte er 1966. Dort war er dann Oberingenieur bis zu seinem Wechsel 1972 an die Universität Karlsruhe (TH) als Leiter des Instituts für Regionalwissenschaft. Das akademische Jahr 1969/70 verbrachte er als Post-Doctoral Fellow des Canada Council an der University of Toronto. Weitere Auslandserfahrungen sammelte er 1955 und 1956 als Praktikant in Griechenland und seit 1973 als Berater der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit bei mehrjährigen Vorhaben der Regionalplanung in Bolivien, Brasilien und Liberia. Im Rahmen der Fortbildung von

Fach- und Führungskräften aus Entwicklungsländern der Zentralstelle für Ernährung und Landwirtschaft der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung war er von 1986 bis 1991 an der Entwicklung und Erprobung eines mehrwöchigen Fortbildungsseminars zur Promotion of Rural Development beteiligt, das seither regelmäßig stattfindet. Für Neuerungen in der akademischen Lehre erhielt er zusammen mit Angehörigen des Instituts für Regionalplanung 1994 den Landeslehrpreis des Ministers für Wissenschaft und Kunst.

Kontakt: Universität Karlsruhe (TH), Institut für Regionalwissenschaft, Kollegengebäude Bauingenieure II, 76128 Karlsruhe, Tel. (0721) 608-2365, Fax. (0721) 608-2888

◆ **Isabelle Hornik**

Isabelle Hornik, 1952 in St.Vallier, Frankreich geboren, studierte von 1971 bis 1975 an der Universität Lyon II Sprachwissenschaften und hat dort das Übersetzerdiplom für Deutsch erworben. Seit 1975 lebt sie in Deutschland. An der Universität Karlsruhe (TH) ist sie seit 1993 an der Fakultät für Maschinenbau, Institut für Technische Mechanik, im Rahmen des Projekts „Defis“ (Deutsch-französischer Ingenieurstudiengang Maschinenbau) als Programmkoordinatorin und Übersetzerin beschäftigt und koordiniert vor allem den deutsch-französischen Personenaustausch. Neben dieser Tätigkeit nimmt sie Lehraufträge für Französisch an der FH Karlsruhe wahr und ist Mitglied des Prüfungsausschusses für Französisch der IHK Karlsruhe sowie Prüferin der CCIP (Chambre de Commerce de Paris).

Kontakt: Universität Karlsruhe (TH), Defis, Kaiserstr. 12, 76128 Karlsruhe, Tel. (0721) 608-2894, Fax. (0721) 608-6070.

◆ **Kristian Kroschel**

Prof. Dr.-Ing. Kristian Kroschel, geb. 1942 in Chemnitz, studierte von 1962 bis 1967 Informationstechnik in Karlsruhe und Erlangen. Über ein Thema der Systemtheorie promovierte er im Jahr 1971 zum Dr.-Ing. in Karlsruhe, wo er sich im Jahr 1974 auch für das Fach Nachrichtentechnik habilitierte. Seit 1977 ist er an der Universität Karlsruhe (TH) als Professor tätig und hat eine Reihe von Lehrbüchern zum Thema Statistische Nachrichtentheorie, Datenübertragung und Digitale Signalverarbeitung verfaßt. Neben seiner wissenschaftlichen Aktivitäten engagierte er sich vor allen Dingen für Auslandsstudiengänge. So hat er von Anfang an beim bisher einmaligen Tripartite-Programm mitgewirkt, bei dem Studienaufenthalte in Deutschland, Frankreich und Großbritannien bzw. Spanien modular ineinandergreifen. Auch das Doppeldiplomprogramm mit dem Institut National Polytechnique de Grenoble geht auf seine Initiative als stellvertretender Sprecher des Deutsch-Französischen Instituts für Automation und Robotik, Teilinstitut Karlsruhe, zurück. Vor kurzem

vereinbarte er ein Doppeldiplomprogramm mit der Technischen Hochschule in Danzig, das großes Interesse bei der Industrie fand und von dieser finanziell gefördert wird.

Kontakt: Universität Karlsruhe (TH), Europ. Gemeinschaftsstudium für Elektroingenieure, Institut für Nachrichtentechnik, 76128 Karlsruhe, Tel. (0721) 608-3350.

◆ **Tobias Kuhnimhof**

Tobias Kuhnimhof wurde 1973 in Stuttgart geboren. Nach seinem Zivildienst in Südafrika nahm er 1994 das Bauingenieurstudium (Vertiefungsrichtung Raum- und Infrastrukturplanung) an der Universität Karlsruhe auf. Seit 1995 studiert er Angewandte Kulturwissenschaft im Begleitstudium. Das Interesse an der Situation ausländischer Studenten wuchs durch persönliche Bekanntschaften und die Mitarbeit in der Selbstverwaltung eines Studentenwohnheimes. Zur Zeit studiert er als Austauschstudent an der University of Connecticut in den USA.

◆ **Matthias Otten**

Diplom-Sozialwirt Matthias Otten, geboren 1969 in Zeven (Niedersachsen), studierte im Anschluß an eine Ausbildung zum Industriekaufmann von 1992 bis 1997 Sozialwissenschaften an der Universität Göttingen, wo er im Fach Interkulturelle Didaktik seine Diplomarbeit zum Thema „Zusammenarbeit in multikulturellen Arbeitsgruppen“ verfaßte. Seit Mai 1998 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Interfakultativen Institut für Angewandte Kulturwissenschaft der Universität Karlsruhe (TH), wo er zu einem Thema der internationalen Bildungsforschung promoviert. Neben der wissenschaftlichen Tätigkeit am IAK übernimmt er Lehraufträge an der Fachhochschule Heilbronn und an der Merkur Akademie Karlsruhe. Die ehrenamtliche und freiberufliche Tätigkeit als Trainer und Referent in internationalen Multiplikatorenfortbildungen für interkulturelle Jugendbegegnungen im europäischen Ausland bilden seit rund zehn Jahren den praktischen interkulturellen Erfahrungshintergrund.

Kontakt: Universität Karlsruhe (TH), Interfakultatives Institut für Angewandte Kulturwissenschaft, 76128 Karlsruhe, Tel. (0721) 608-4384, Fax (0721) 608-4811.

◆ **Christian Rakowski**

Christian Rakowski, geboren 1971 in Bamberg, studiert seit 1993 Chemieingenieurwesen in Karlsruhe und seit 1997 das Begleitstudium Angewandte Kulturwissenschaft in Karlsruhe.

◆ **Caroline Y. Robertson-Wensauer**

Dr. Caroline Y. Robertson-Wensauer, 1951 in Glasgow geboren, studierte nach ihrer Ausbildung zur Hotelfachfrau Soziologie, Politikwissenschaft, Philosophie und Geschichte in Heidelberg und Karlsruhe und promovierte 1990 in Soziologie. Sie ist Gründungsmitglied und Geschäftsführerin des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft der Universität Karlsruhe (TH). Caroline Y. Robertson-Wensauer ist Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Kulturwissenschaft und Mitglied des Fachbereichs „Interkulturelle Frauenarbeit“ des Deutschen Frauenrats. Sie war Mitglied der Arbeitsgruppe „Frauen und Entwicklungspolitik“ des deutschen Nationalen Vorbereitungskomitees für die 4. Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Problembereiche des interkulturellen Vergleichs, ethnische Identität und politische Mobilisation. Derzeit leitet sie das Forschungsprojekt des IAK „Überfachliche Lehre im internationalen Vergleich“. An der Universität Karlsruhe (TH) lehrt sie im Rahmen der Studienbausteine Multikulturalität, Interkulturelles Lernen, Kultursoziologie, Kulturpolitik und Kulturökonomik des Begleitstudiums „Angewandte Kulturwissenschaft“.

Kontakt: Universität Karlsruhe (TH), Interfakultatives Institut für Angewandte Kulturwissenschaft,
76128 Karlsruhe, Tel. (0721) 608-4384, Fax (0721) 608-4811.

◆ **Dieter Prinz**

Prof. Dr. sc. agr. Dieter Prinz, 1943 in Homberg/Niederrhein geboren, promovierte 1976 nach einem gartenbaulichen und einem agrarwissenschaftlichen Studium und Auslandstätigkeit (1967-1969) in Kenia an der Universität Göttingen und war dort anschließend bis 1987 in verschiedenen wissenschaftlichen Funktionen tätig. Seit 1987 ist er Professor am Institut für Wasserbau (ab 1998 Wasserwirtschaft) und Kulturtechnik der Universität Karlsruhe (TH) und Leiter der Abteilung Kulturtechnik. Er leitet seit 1991 den internationalen Studiengang „Resources Engineering“ der Fakultät für Bauingenieur- und Vermessungswesen. Sein breiter internationaler Erfahrungshintergrund basiert u.a. auf diversen Lehr- und Forschungsaufenthalten im außereuropäischen Ausland seit 1973. Dieter Prinz ist seit 1998 Mitglied des IAK.

Kontakt: Universität Karlsruhe (TH), Institut für Wasserwirtschaft und Kulturtechnik, Resources Engineering,
76128 Karlsruhe. Tel. (0721) 608-4100, Fax. (0721) 608-6165.

◆ **Helmut F. Spinner**

Prof. Dr. Helmut F. Spinner wurde 1937 in Offenburg in Baden geboren. Er studierte Ökonomie, Pädagogik, Philosophie und Psychologie an den Universitäten Mannheim und Köln. Nach seinem

Diplom studierte er zudem Wissenschaftstheorie und Soziologie an den Universitäten Mannheim und Heidelberg. Von 1970 bis 1971 war er zu Studien- und Forschungszwecken an der University of London. 1979 promovierte Helmut Spinner zum Dr. phil. und habilitierte an der Universität Mannheim, an der auch 1983 die Zweithabilitation für das Fach Soziologie erfolgte. 1987 erhielt Helmut F. Spinner eine Professur für Philosophie an der Universität Karlsruhe, an der er seit 1987 das Studium Generale leitet und als Mitglied des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft tätig ist. Er führte ab 1988 das von der VW-Stiftung und dem Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg geförderte Forschungsprojekt „Zum Wandel der Wissensordnung in der Informationsgesellschaft“. Helmut F. Spinner ist Leiter des Deutsch-Russische-Kollegs an der Universität Karlsruhe (TH) und ferner Gründungsmitglied des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft, dessen Vorstand er seit 1998 angehört.

Kontakt: Universität Karlsruhe (TH), Deutsch-Russisches Kolleg, Abtl. Karlsruhe, 76128 Karlsruhe,
Tel. (0721) 608-3085, Fax. (0721) 608 6148

◆ Ulrich Suchy

Dipl.-Ing. Ulrich Suchy, geboren 1971 in München, studierte Maschinenbau, Fachrichtung Produktionstechnik an der Universität Karlsruhe (TH) mit Auslandsaufenthalten in Frankreich und den USA. Seit 1997 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Werkzeugmaschinen und Betriebstechnik der Universität Karlsruhe (TH) und war von den ersten Überlegungen an eng in das Vorhaben des International Department eingebunden.

Kontakt: Universität Karlsruhe (TH), International Department, Kaiserstr. 12, D-76128 Karlsruhe,
Tel. (0721) 608-7888, Fax. (0721) 608-7882

◆ Klaus Vittinghoff

Dr.-Ing. Klaus Vittinghoff, geboren 1943 in Neustadt/Weinstraße, studierte Chemie an der Fakultät für Chemie der Universität Karlsruhe (TH). Zur Anfertigung der Doktorarbeit wechselte er zur dortigen Fakultät für Chemieingenieurwesen und wurde zum Dr.-Ing. promoviert. Nach der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung erfolgte eine vertiefte Weiterbildung an der Verwaltungshochschule Speyer auf den Gebieten Organisation und Management, Personalwirtschaft und Personalführung sowie Finanzen und Wirtschaft. Klaus Vittinghoff war von 1971 bis 1984 Assistent beim Aufbaustudiengang "Internationales Seminar für Forschung und Lehre in Chemieingenieurwesen, Technischer und Physikalischer Chemie" an der Universität Karlsruhe (TH). Seit 1985 ist er

dort Geschäftsführer. Er ist Mitglied der Gesellschaft Deutscher Chemiker. Sein wissenschaftliches Interesse liegt auf dem Gebiet der Computerchemie.

◆ **Hartmut Weule**

Prof. Dr.-Ing. Hartmut Weule, geboren 1940 in Bitterfeld, studierte Maschinenbau, Fachrichtung Feinwerk- und Regelungstechnik und promovierte 1972 an der Technischen Universität Braunschweig. Seit 1973 arbeitete er in der Verfahrensentwicklung der Daimler-Benz AG und war daneben als Dozent und zuletzt als Honorarprofessor an der Universität Stuttgart tätig. 1982 übernahm er den Lehrstuhl für Werkzeugmaschinen und Betriebstechnik an der Universität Karlsruhe. Von 1990 bis 1996 wurde er von seiner Universitätstätigkeit beurlaubt und war als Mitglied des Vorstandes der Daimler-Benz AG zuständig für das Ressort Forschung und Technik. 1997 kehrte er zurück an das Institut für Werkzeugmaschinen und Betriebstechnik der Universität Karlsruhe. Er ist Initiator und derzeitiger Direktor des International Department der Universität Karlsruhe (TH).

Kontakt: Universität Karlsruhe (TH), International Department, Kaiserstr. 12, D-76128 Karlsruhe, Tel. (0721) 608-7888, Fax. (0721) 608-7882

◆ **Susanne Wolfer**

Dipl.-Geogr. Susanne Wolfer (geb. Geuppert), geb. 1966 im Kreis Schweinfurt, studierte Geographie an der Universität des Saarlandes und der Simon Fraser University in Burnaby / Kanada. Von 1992 bis 1994 lebte sie in der Republik Südafrika, wo sie am CSIR (Council for Scientific and Industrial Research) in Pretoria beschäftigt war. Sie unternahm zahlreiche Kulturreisen im südlichen und östlichen Afrika, und später auch in Südamerika und Asien. Seit 1994 arbeitet sie als Koordinatorin des internationalen Master-of-Science-Studienganges „Resources Engineering“ an der Universität Karlsruhe (TH). Neben der Geschäftsführung obliegt ihr insbesondere auch die interkulturelle Betreuung der Studierenden.

Kontakt: Universität Karlsruhe (TH), Institut für Wasserwirtschaft und Kulturtechnik, Resources Engineering, 76128 Karlsruhe. Tel. (0721) 608-4894, Fax. (0721) 606 046.