

Auszeit 24, Nr. 3/4
29. Jg. 1991

DAS STUDIENKOLLEG AUF NEUEN WEGEN?

oder: Ein Schritt vor - zwei Schritte zurück

WUS

World University Service

T
I
E
Z
S
U
A

A U S Z E I T

auszählen (sw, V.), (Boxen: Ein am Boden liegender, hockender, sitzender Boxer wird vom Ringrichter im Sekundentempo von 1 bis 9 ausgezählt, bei 10 ist er ausgezählt und der Kampf ist beendet (Knock-out).

Auszeit, die;-; -en (Basketball, Volleyball): Pause, Spielunterbrechung, die einer Mannschaft nach bestimmten Regeln zusteht. Die A. ist e. wesentliche Maßnahme, um auf das Geschehen Einfluß zu nehmen. Auszeit wird genommen, um taktische Maßnahmen für den Angriff oder die Verteidigung zu besprechen, der Mannschaft eine Erholungspause zu verschaffen, bei hektischer Spielweise das Spiel zu beruhigen, den Spielfluß des Gegners zu unterbrechen und die Mannschaft psychisch wieder aufzurichten.

Die Auszeit ist nur effektiv, wenn sie optimal genutzt wird. Taktische Anweisungen werden möglichst knapp und klar gegeben.

auszementieren (sw. V.): die Innenseite von etw. mit einer Zementschicht versehen: einen Schacht, einen Keller auszementieren.

IMPRESSUM

Herausgeber World University Service
Goebenstr. 35
6200 Wiesbaden
Tel.: 06 11 / 44 66 48

Redaktion: Günther Boege
Kambiz Ghawami

Innen- und Außentitelgestaltung
AG für Design und
Kommunikation
Bismarckring 3
6200 Wiesbaden
Tel.: 06 11 / 37 83 79

Herstellung BSS, Wiesbaden

Druck: Gegendruck, Wiesbaden

Alle Rechte vorbehalten
Nachdruck mit Quellen-
angaben erlaubt gegen
Übersendung von
zwei Belegexemplaren.
Zu beziehen:
World University Service
Goebenstraße 35
6200 Wiesbaden

**DAS STUDIENKOLLEG AUF NEUEN WEGEN?
oder: Ein Schritt vor - zwei Schritte zurück**

AUSZEIT 24, Nr. 3/4, 29. Jahrgang 1991

INHALTSVERZEICHNIS	Seite
EDITORIAL	5
I. Studienvorbereitung in der Bundesrepublik - eine Ideologie?	
Versuch eines Interviews: Kritische Überlegungen eines Experten zum Ausländerstudiums und zum Studienkolleg als Propädeutikum	10
ZU DIESEM HEFT: Ein Schritt vor - zwei Schritte zurück	17
Luise Dumrese, 20 Jahre Lehrerin am Studienkolleg für ausländische Studierende an der Universität Köln - und "kein bißchen weiser"	28
Nasi T., Studienvorbereitung - Studien- verhinderung?	40
Rolf Wilhelm, Probleme des Geschichts- unterrichts am Studienkolleg	49

**A
U
S
Z
E
I
T**

Günther Braun, Plädoyer für
das Langzeitstudium von Ausländern
aus der Dritten Welt an Hochschulen
der Bundesrepublik Deutschland -
und die Rolle der Studienkollegs 55

Der neue Bewertungsrahmen des Hochschul-
zugangs ausländischer Studienbewerber:
Auszug aus der Beschlußvorlage der KMK 82

Werner Nell, Studieren in der Zitadelle?
Die Krise der Entwicklungstheorien und die
Verlagerung politischer Präferenzen
haben auch Folgen für Curriculum und
Selbstverständnis des Studienkollegs 98

II. Studienvorbereitung in der früheren DDR - ein Vorbild?

Renate Gaudig, Zum studienvorbereitenden/
-begleitenden Deutschunterricht für
Ausländer in der DDR 116

Ein Brief aus Leipzig (von TH. Vissiennon) 125

Wie sich die Studienvorbereitung
im "Osten" auf die neuen Verhältnisse
einstellt: Diktat des "Westens"? 127

Zuflucht oder Pression: Studienvorbereitung
für ausländische Studienbewerber in Leipzig
- persönliche Erfahrungen aus der früheren
DDR 135

N.N., Position I
X.Y., Position II

Verzeichnis der lieferbaren Hefte 143

EDITORIAL

Seit über dreißig Jahren gibt es in Westdeutschland die propädeutische Einrichtung des Studienkollegs für ausländische Studienbewerber. Das erste Kolleg wurde 1958 in Hamburg eingerichtet. Zum 25-jährigen Jubiläum wurde viel Lob gespendet, es wurde darüber jubiliert, daß das Studienkolleg sich bewährt habe. Andererseits wurde dem Kolleg von Beginn an aber auch viel Kritik zuteil, Kritik, die ebenfalls in den Jubiläums-Veröffentlichungen ihren - wenn auch vorsichtig formulierten - Platz fand.

AUSZEIT hat sich zuletzt vor neun Jahren mit ihr auseinandergesetzt (Heft 5, Dez. '82 - noch lieferbar). Damals stand die Frage im Mittelpunkt: Ist die Einrichtung des Studienkollegs nun eigentlich noch Studienvorbereitung oder schon Kapazitätssteuerung. Unmittelbarer Anlaß war die Einrichtung eines zentralen Einweisungsverfahrens statt eines dezentralen Zulassungsverfahrens (für das also die einzelnen Hochschulen zu sorgen hatten) in Nordrhein-Westfalen. Es war ein Kritikpunkt, der so alt war wie das Studienkolleg selbst und stets auf der Hand lag: die Kollegs waren fast zu allen Zeiten durch ihre Größe und Ausstattung "naturgemäß" das Nadelöhr für die Bewerberzahl. Eklatant ist diese Funktion auch heute ablesbar an den bayerischen Verhältnissen, wo das einzige vorhandene Studienkolleg (für wissenschaftliche Hochschulen), nämlich in München, die Zahl der ausländischen Studenten in diesem Bundesland vorgibt.

10 Jahre zuvor beschäftigte sich die Vorgängerin von "Auszeit" in verschiedenen Dokumentation grundsätzlich mit den Pferdefüßen des Studienkollegs (EW/Entwicklungsländer - Informationen, Nachrichten,

Berichte, Dokumentationen für den Hochschulbereich; Dokumentation I , Bonn 1971, und EW, Heft 4, Bonn 1972), motiviert durch die breite Protesthaltung in den Kollegs selbst - ihrerseits angeregt durch die Studentenbewegung der späten 60er Jahre. Die Äußerungen in den zahlreichen Dossiers über die alltäglichen Zustände an den Universitäten Frankfurt, Aachen, Hannover usw. erscheinen sehr frisch, die Kritik an der Organisation der Kollegs, an der Haltung der Lehrerschaft, am Bewertungssystem könnten aus den 80er Jahren stammen. Selbst die dort entwickelten Reformvorschläge feiern in ihren Prinzipien im vorliegenden Heft, also nach genau 20 Jahren, fröhliche Urständ'.

Hat sich an den Studienkollegs in den letzten beiden Jahrzehnten also tatsächlich nichts verändert, fällt unseren Autoren nichts neues Kritisches ein?

Doch, es gibt Veränderungen in der Studienkolleg-Landschaft, und sie sind sicherlich auch positiv zu bewerten. Aber andererseits hat sich an dem eigentlichen Problem des Studienkollegs nichts geändert - und genau darauf versuchen die Autoren im vorliegenden Heft noch einmal nachdrücklich hinzuweisen. Es sind einerseits die alten Streitfragen nach der eigentlichen Funktion der Kollegs, nämlich fachliche Studienvorbereitung und/oder Qualifizierung des Sekundarabschlusses nach deutschem Vorbild, andererseits die Frage, ob das System des Studienkollegs mit seinen organisatorischen, personellen und pädagogischen Voraussetzungen dieser Absicht überhaupt gerecht werden kann. Und es sind die Fragen nach der Alternative.

Veränderungen der Landschaft - es gibt aktuelle Hinweise, daß sie stattfinden. Sie sind unmittelbarer Anlaß für uns zur Wiederaufnahme des Themas. Vor allem zwei Entwicklungen sind es, die AUSZEIT dazu animierten: Die Veränderung des Bewertungssystems durch die Kultusministerkonferenz und die zu erwartende Neugründung von Studienkollegs in den neuen Bundesländern.

Die beiden Veränderungsansätze zeigen deutlich das Dilemma der Propädeutik für ausländische Studenten in Deutschland bis auf den heutigen Tag - und ihre Widersprüchlichkeit. Die Modifikation des Bewertungssystems bringt sicherlich einzelnen Studenten gewisse Erleichterung, sie beseitigt einige Ungerechtigkeiten und Opportunismen, also: warum dürfen Studenten aus der Sowjetunion nach einer Feststellungsprüfung gleich das Studium aufnehmen, trotz ihrer nur 10jährigen Schulausbildung, und warum müssen marokkanische Studenten trotz ihrer 12jährigen Schulausbildung (nach französischem System!) für zwei Semester ins Studienkolleg? Diese Veränderung könnte ein Bruch mit der bisherigen Tradition signalisieren. Die Aufhebung der Kategorien I-III im bisherigen Bewertungssystem könnte bedeuten, daß endlich die Studierfähigkeit des ausländischen Studenten im Vordergrund steht und um ihre Ausbildung Sorge getragen wird und nicht die Einschätzung seines allgemeinen Bildungsstandes, die ja doch stets nur ideologisch sein kann. Damit wäre eine Heilige Kuh im Ausländerstudium in der Bundesrepublik geschlachtet.

Die zweite aktuelle Veränderung, die Einrichtung von Studienkollegs in den neuen Bundesländern, vor allem die Art und Weise, wie sie geschieht, deutet aber leider darauf hin, daß eine Lösung des Dilemmas nicht unmittelbar

bevorsteht. Es sieht so aus, als würde bei dieser "Abwicklung" mit einem Pragmatismus vorgegangen, der selbst im Bereich des Ausländerstudiums seinesgleichen sucht. Abgesehen davon, daß kein Anlaß gesehen wird, durch die Entwicklung im Osten Deutschlands motiviert, einmal neue Wege zu suchen, also eine Studienvorbereitung zu entwickeln, die weder organisatorisch noch inhaltlich alten Ballast tragen muß, sieht es so aus, als ob hier eine unreflektierte Neuauflage des Studienkolleg-Systems realisiert werden soll - mit allen Fehlern und Unzulänglichkeiten, versteht sich. Die Konstitutierung von Studienkollegs an den Hochschulen Wismar und Greifswald ist bereits vollzogen. Ihre Aufgabe ist es, den Universitäten Hamburg und Berlin "zuzuarbeiten". Diese Gründungshast hat seinen Grund nicht etwa im Bedarf, der dem Ausländerstudium immanent ist und etwa mit dem Interesse der ausländischen Studenten zu tun hat, sondern er liegt in dem Wunsch, möglichst keine Konflikte entstehen zu lassen, und zwar auf der organisatorisch-personellen Ebene wie auf der inhaltlichen: das frühere Herder-Institut in Leipzig und seine "Filialen" an den einzelnen Hochschulen, die die Studienvorbereitung der ausländischen Studenten in der früheren DDR übernommen hatten, möchten ihre Existenz sichern und beugen sich - wie es im Moment scheint - jedem Kompromiß. Und die alten Studienkollegs möchten möglichst komplett und möglichst schnell ihr eigenes System oktroyieren - um es nicht schon wieder in Frage stellen zu lassen?

Das könnte nämlich geschehen, wenn die Arbeit näher analysiert würde, die etwa das Herder-Institut in den vergangenen Jahrzehnten geleistet hat. Sein inhaltliches und pädagogisches Konzept gleicht Reformvorstellungen einer Propädeutik, wie sie hierzulande immer wieder von

einschlägiger Seite her als vernünftig gefordert wurden, und wie sie sich auch in diesem Heft darstellen. Von der ziemlich allumfassenden Kontrolle des einzelnen Studenten einschließlich der Meldung an die jeweilige Hochschulleitung, die das DDR-Konzept **auch** implizierte, wird dabei hier abgesehen.

Der langen Rede kurzer Sinn: es sieht so aus, als ob eine Weiterentwicklung des Studienkollegs-Gedankens zumindest offiziell nicht intendiert ist.

Nichts Neues also auf diesem Gebiet?

Versuch eines Interviews: Kritische Überlegungen eines Experten zum Ausländerstudium und zum Studienkolleg als Propädeutikum

Bonn. Ein komfortables Büro im Bildungszentrum. Der Blick durch die großen Glasfenster geht weit ins Grüne und über den Bad Godesberger Friedhof hinweg.

Der Experte sitzt locker hinter seiner großen, sehr beladenen Schreibtischplatte und mustert etwas ironisch sein fragendes Gegenüber: Sind das nicht alte Kamellen? Immer das gleiche?

AUSZEIT: Könnten Sie sich vorstellen, daß sich am Studienkolleg noch 'mal etwas grundsätzlich än ...?

EXPERTE: Beim Ausländerstudium hat sich in den letzten Jahren nichts bewegt, und es wird sich auch demnächst nichts ändern. Die offizielle Politik gegenüber den ausländischen Studenten ist schnöde und dumm. Das ist überhaupt nicht zu begreifen. Schließlich schreiben wir nicht mehr das Jahr '45, sondern '91 - alles verändert sich. Wir werden einen europäischen Binnenmarkt haben mit allen möglichen Veränderungen auch im

Bildungs- und Ausbildungsbereich, die Verhältnisse werden einander angepaßt - nur die Dispositionen des Ausländerstudiums ändern sich nicht: Nehmen Sie doch einfach mal die Tatsache, daß die ausländischen Studenten unter dem gleichen Ausländerrecht leben müssen wie die ausländischen Arbeitnehmer, obwohl Zielsetzung und Inhalt ihrer Arbeit sich nicht vergleichen lassen. Ein akademisches Studium unterliegt eben einem anderen Freiheitsbegriff als beispielsweise die produktive Arbeit. Die anoncierte Internationalität der deutschen Hochschullandschaft als eine der Begründungen des Ausländerstudiums: man hat doch eher den Eindruck, das Ausländerstudium solle verhindert werden - es werden dauernd neue Hindernisse gesetzt anstatt den Pferden das Springen zu erleichtern. Und wenn plötzlich Liberalität sichtbar wird, da sieht sie beim näheren Hinsehen sehr nach Opportunismus aus - oder soll ich sagen: Opportunismus? Sehen Sie, die Studenten aus der UDSSR mußten sich bisher über das Studienkolleg an das Hochschulstudium heranarbeiten, plötzlich sind jetzt ihre Examina jedoch kompatibel. Diese Studienäquivalenzen per Kulturabkommen und Federstrich kommen häufig vor: warum muß ein marokkanischer Studierender das Studienkolleg besuchen, ein französischer jedoch nicht, obwohl ihre Examina beziehungsweise Schulabschlüsse als praktisch gleichrangig gelten? Absurd? Ungerecht? Wie auch immer! Es ist jedenfalls kein Procedere, das den betroffenen ausländischen Studienbewerbern oder Studierenden Vertrauen gegenüber der Weisheit und Gerechtigkeit deutscher Bildungsbürokratie einflößt. Aber der Punkt Gleichwertigkeit innerhalb der Signatarstaaten ist ja nicht die einzige Ungereimtheit innerhalb des Auslandsstudiums, noch nicht einmal die gravierendste. Im Zusammenhang mit dem Studienkolleg und einer möglicherweise zu verändernden Struktur wird beispielsweise der Hochschulbeziehungsweise Schulstatus meistens ziemlich abstrakt diskutiert, obwohl er für den ausländischen Studienbewerber von hoher finanzieller Relevanz ist - ist er "Schüler", dann können ihm etwa seine Eltern keine Unterstützung in Form von Devisen zukommen lassen. Und dies in einem teuren Land wie der Bundesrepublik!

Aber auch wenn der Devisen-Transfer funktioniert: man muß sich doch das vor Augen halten - eine Unterstützung des Sohnes oder der Tochter, des Neffen, des Enkels aus weitaus den meisten Ländern der Dritten Welt bedeutet für die Angehörigen ein Vielfaches von dem, was sie im eigenen Land an Lebenshaltungskosten aufbringen müssen. So etwas muß

man doch auch im Kopf haben, wenn man Auslandsstudium anbietet und entsprechend Kapazitäten für ausländische Studienbewerber freihält. Aber anscheinend macht sich keiner so richtig Gedanken mehr darüber, was "Kapazitäten freihalten" eigentlich bedeutet, welchem immensen Geldaufwand das eigentlich bedeutet. Es ist ja nicht nur die Bereitstellung der Studienplätze, die erheblichen finanziellen Aufwand erfordert, sondern sie erstreckt sich über die gesamte Infrastruktur, in die die ausländischen Studenten eingebunden sind oder doch eingebunden werden müßten, angefangen vom notwendigen Wohnraum bis zu Versicherungsleistungen. Angesichts dieser Kosten würde es meiner Meinung nach gar keine Rolle mehr spielen - ich meine, im Verhältnis - wenn jedem Studenten ein Dach über dem Kopf zugestanden wird und er in die BAföG-Leistung gleichberechtigt zu seinem deutschen Kommilitonen einbezogen würde. Meiner Meinung müßte allerdings abhängig gemacht werden von Abkommen mit den entsprechenden Staaten. Keinesfalls wäre mit einer solchen nicht gesagt, daß der ausländische Student auf Rosen gebettet werden sollte, nein, ihm soll nur eingestanden werden, was dem deutschen Studenten zugestanden wird - und was ihn überhaupt erst in die Lage versetzt, einigermaßen intensiv und effizient zu studieren. Dann natürlich hat die Bundesrepublik das Interesse, daß der ausländische Student in angemessener Zeit das Studium beendet und seine erworbenen Kenntnisse in seinem Heimatland anwendet! Aber die Situation ist doch die, daß die ausländischen Studenten vor lauter Sorge um ihre existenziellen Verhältnisse oft nur verspätet ins Studium einsteigen und es abschließen. Und das sind doch nur die äußeren, die organisatorischen Schwierigkeiten, die anderen, die individuellen und persönlichen, die psychosozialen, die sich aus der neuen ungewohnten Umgebung ergeben: die erwähne ich erst gar nicht.

Ich bin nicht der erste, der SURPLACE befürwortet, meiner Meinung nach würde es den Industriestaaten gut anstehen mitzuhelfen, die Bildungs-Infrastruktur der Länder der Dritten Welt zu entwickeln, weil sie dies aus egoistischen Gründen als einstige Kolonialherren versäumt oder gar bewußt verhindert haben. Studieren funktioniert ja nicht so wie der Nürnberger Trichter, sondern ist ein komplizierter Bewußtseinsprozeß, bei dem natürlich die eigene Welt und die eigene Vorstellung von ihr eine Rolle spielen. Studieren im Sinne von Aneignung der Wahrheit, also als emanzipierter Prozeß, ist doch nicht abstrakt denkbar, sondern nur im Zusammenhang auch mit der eigenen

sozialen Umwelt. Oder doch mindestens einer Umwelt, die diese Vorstellungen akzeptieren kann. Das ist doch aber in der Regel für die ausländischen Studenten in Deutschland nicht gegeben. Also laßt uns das Bildungssystem dort ausbauen und entwickeln helfen, wo es nicht vorhanden ist oder nicht genügend vorhanden ist. Dort soll es dann möglich sein, an eigenen Ideen zu arbeiten.

Denn was hat es für einen Sinn, einen afrikanische Studenten in München auszubilden, wenn er das, was er in München lernt, zuhause nicht braucht oder nicht so braucht!

Aber wenn ausländische Studenten nun in diesem Land studieren, dann eben unter Verhältnissen, unter denen sie auch mitleben können, unter denen sie hier am Leben teilhaben, ohne sich selbst aufgeben zu müssen. Und da gibt es zwei Punkte, die mich sehr stören. Der eine betrifft das Gestrüpp der Verordnungen, unter denen die Studenten hier leben müssen (und das ja, wie wir wissen, einer ganz anderen Population gilt, nämlich den ausländischen Arbeitnehmern), das sie ihrer geistigen Bewegungsfreiheit eingeschränkt sind - obwohl ein Studium ja persönliche Freiheit zur Voraussetzung hat! Und zweitens ist das Desinteresse der Hochschulen selbst an dem ausländischen Studenten. Auch die Hochschulen haben offensichtlich nicht begriffen, daß die Zeiten sich geändert haben, daß, aus welchen "natürlichen" oder egoistischen Gründen auch immer, eine Internationalisierung auch der Wissenschaft und der Bildung längst eingesetzt hat. Ich möchte nicht wissen, wieviel ausländische Studenten Deutschland grimmig den Rücken zukehren, weil sie einfach hier gedemütigt, nicht-zur-Kenntnis-genommen werden. Das sind dann schlechte Vertreter für uns in der Welt. Also, ich meine, wenn ich von den realisierten Aufwendungen für das Ausländerstudium in Deutschland rede, nicht weniger Mittel, sondern mehr - aber am richtigen Ort und zur richtigen Stunde eingesetzt.

Nicht Hindernisse sollten vor dem ausländischen Studenten aufgebaut werden, sondern Förderung. Und zwar entscheidend auch von den Hochschulen selbst. Die Auswahlkriterien müssen überdacht werden und ihre Zielrichtung. Will ich beispielsweise über das Instrumentarium Studienkolleg die Spreu vom Weisen sondern und angebliche oder tatsächliche Bildungs- und Wissensdefizite ausgleichen, wie das gegenwärtig im Grunde genommen immer noch geschieht, oder will ich den Ausländern helfen, studierfähig zu werden? Möchte ich Lücken

feststellen und den Petenten bereits vor Studienbeginn gewissermaßen 'rausprüfen, oder bin ich an dem jeweiligen Studenten **interessiert** und möchte ihn so vorbereiten, daß sein Studium höchstwahrscheinlich erfolgreich sein wird - und zwar auch im Sinne eines selbstständigen Studiums?

Das hört sich vielleicht ähnlich an, ist aber grundsätzlich unterschieden. Im ersten Fall ist die Intention abwehrend, im zweiten Fall ist sie konstruktiv und sieht auf das grundsätzliche Interesse der Studenten **und** des Gastlandes Deutschland.

Das Studienkolleg ist über die Jahre repräsentativ für erstere Absicht geworden: ein Instrumentarium zur Lenkung des Ausländerstudiums aus organisatorischen und/oder politischen Gründen - die Beschlüsse von '82, vor allem Iraner und Türken betreffend, sind vielleicht noch in Erinnerung. Eine dumme und ungerechte Sache. Nein, die Kritik am Studienkolleg als Filterstation, aus der die "richtigen" Studenten dann 'rauskommen, ist berechtigt, das Kolleg als Propädeutikum hat sich stets selbst diskreditiert. Es ist die Frage, ob es reformiert werden kann, ob etwa eine Einbindung in die Hochschule die Misere beheben kann. Vermutlich hängt letzteres vom Interesse und Engagement der jeweiligen Hochschulen ab, sonst bleibt diese Integration nur ein formaler Akt. Beispiele dafür gibt es ja.

Andererseits: sollte man auf alle Feststellungen der Studierfähigkeit verzichten? Ich glaube nicht, daß es der richtige Weg wäre, jeden ausländischen "Petenten" gewissermaßen im Vertrauen auf seinen guten Willen zum Studium zulassen. Ich finde hier streift die akademische Freiheit leicht die Verantwortungslosigkeit. Die ausländischen Studienbewerber haben eben oft Schwierigkeiten, schon allein Schwierigkeiten mit der neuen Umgebung, mit der Wohnungssuche, mit ihren finanziellen Verhältnissen undsoweiter. Es ist nur die Frage, in welcher Weise, vor allen Dingen mit welcher Absicht sie gefördert werden sollen. Allgemeine Forderung: Die Feststellung ihrer Studierfähigkeit muß immer studienbezogen sein, also statt die Meßlatte eines fiktiven Bildungsniveaus, "Deutsches Abitur" oder wie immer man das benennt, muß zielgerichtet **und individuell** gefördert werden, immer in Sorge, dem Studenten nicht Wege zu verbauen. Konkret: bei türkischen oder iranischen Bewerbern kommt es darauf an, was sie können, nicht ob sie

den Hochschulzugang für eine heimatliche Universität haben - eine mehr als windige Regulierung im Sinne eigener politischer Interessen. Türken und Iraner waren nicht erwünscht, jedenfalls nicht in dieser großen Zahl. Nein, es muß künftig darauf ankommen, welche Voraussetzungen ein türkischer Student zu seinem Fachstudium hat, und wie er studiert, und nicht, wieviel türkische Studenten es an deutschen Hochschulen gibt (eine unverhältnismäßig hohe Beteiligung einer nationalen Gruppe am Auslandsstudium kann man ja durch eine Minderheitenschutzklausel vermeiden: so viele Türken wie möglich, aber auch andere ...).

Man muß abrücken von dem Bauchladen mehr oder weniger ideologischer Lern-Angebote, wie sie die Kollegs auch heute noch bieten. Wenn man inhaltliche Kriterien sagt, dann fiel zum Beispiel der starre und ungerechte Bezug auf die jeweilige Schulzeit der Petenten als Bewerbungsgrundlage weg. Tatsächlich ist es in der Regel völlig gleichgültig, ob man 11, 12 oder 13 Jahre in die Schule gegangen ist. Also zunächst: jeder Bewerber müßte grundsätzlich an einer Feststellungsprüfung teilnehmen können. Am besten geschieht das im Rahmen der Hochschule, wobei natürlich das Personal der (früheren) Studienkollegs entsprechend seiner Erfahrung teilnehmen sollte. Stellt sich bei dieser Prüfung heraus, daß der Bewerber für die Bewältigung seines gewünschten Studienfaches bestimmte Anforderungen noch nicht hat, so sollte anschließend eine gezielte Beratung und Förderung (innerhalb der Hochschule) einsetzen, immer mit der Vorstellung, die Hochschule, die Gesellschaft ist an einem Studium von Ausländern in Deutschland interessiert. Und natürlich nicht nur aus Gründen guter wirtschaftlicher und politischer weltweiter Beziehungen. Der Auftrag der Hochschulen bezüglich der ausländischen Studenten bedeutet schließlich nicht, Vollzugsorgan des BDI zu sein.

Von daher bestimmen sich dann auch die Förderungsmaßnahmen, sie sind eben nicht Hindernis oder gar Schikane, sondern sie sind notwendige Hilfe für die Bewältigung des Hochschulalltags. Und das alles sollte auch nicht in die Diaspora geschehen, sondern mitten drin im Hochschulgeschehen, der Bewerber ist Teil der sozialen Umwelt. Ich vermute, daß er oder sie beispielsweise Sprachprobleme viel eher und konkreter bewältigen kann als in dem intellektuell und sozial doch eher abgeschotteten Bereich meinetwegen eines Studienkollegs.

Also, so ganz stimmt mein anfänglicher Pessimismus bezüglich des Ausländerstudiums nicht ganz: ein wenig Bewegung ist in die Sache schon gekommen. Erst einmal hat sich an den Studienkollegs in der letzten Zeit einiges verändert. Bis auf Ausnahmen tendieren alle zur Integration in die Hochschule, auch ist die Kooperation mit den Hochschulen besser geworden, die Kultusministerkonferenz ist offensichtlich bereit, den Bewertungsrahmen zu modifizieren, schließlich überdenken auch die Stipendienvergeber ihr Förderungssystem: eher Förderung von Diplomanden als nur Studenten undsoweiter - aber ich kann leider nicht absehen, worauf diese Anstrengungen fußen, auf eine intelligentere Einschätzung der Wichtigkeit des Auslandstudiums und eine vernünftige Kritik an bisherigen Zulassungs- und Fördergepflogenheiten, oder ist das Ganze eher ein opportunistischer Akt - ohne nenneswerte Einsicht in die Grundsätzlichkeit der Problematik. Träfe letzteres zu, so würde sich meiner Meinung nach an den Verhältnissen auch in Zukunft nichts ändern ...

Schluß ... Eigentlich sollte das ja ein Interview sein. Kluge Fragen waren fixiert ... und jetzt? Alles gesagt - und wem das Herz voll ist, dem geht der Mund über.

ZU DIESEM HEFT: Ein Schritt vor - zwei Schritte zurück

Das neue Bewertungssystem und die Notwendigkeit, in den neuen Bundesländern die Studienvorbereitung für ausländische Studenten neu zu überlegen beziehungsweise die bisherige Aufgabe des dortigen Herder-Instituts (Leipzig) und der einzelnen studienvorbereitenden Institutionen an den jeweiligen Hochschulen neu zu bestimmen, bedeuten die Chance, auch unser System der Propädeutik einer gründlichen Revision zu unterziehen.

Es scheint, als würde diese Chance nicht ergriffen. Im Gegenteil - es zeichnet sich bereits jetzt ab, daß weitgehend unhinterfragt das vielkritisierte "Studienkolleg für ausländische Studienbewerber" aus vorwiegend pragmatischen Gründen den neuen Ländern und ihren Hochschuleinrichtungen einfach oktroyiert wird.

Nennenswerten Widerstand dagegen hat es in keinem "Fall" gegeben - jedenfalls sind entsprechende Äußerungen und Haltungen weder aus Leipzig, noch aus Rostock, noch aus Wismar oder Nordhausen gehört worden - um nur einige Standorte für studienvorbereitende Maßnahmen in der früheren DDR zu nennen. Und das, obwohl dort die Ansicht weit verbreitet ist, daß das Herder-Institut mit seinen "Fihalen" über das bessere vorbereitende Konzept verfüge und auch das kompetentere Lehrpersonal stelle.

Die Gründe liegen nach Lage der Dinge auf der Hand. Die Befürchtungen sind allgemein, daß die Studienvorbereitung für ausländische Studenten "abgewickelt" wird - wie momentan eben alles andere im Osten Deutschlands. Und daß dabei vor allem die Personalstellen auf der Strecke bleiben. Es gilt also jetzt, den Ist-Stand auf alle nur mögliche Weise zu halten, und sei es auf Kosten der eigenen pädagogischen Identität, und außerdem plagt das schlechte Gewissen, denn schließlich waren die studienvorbereitenden Institutionen auch so etwas wie Überwachungsvereine, die das politische Treiben der ausländischen Studentenschaft zu kontrollieren hatten. Es ist deswegen nicht weiter erstaunlich, daß deutsche Pädagogen wieder einmal den Weg des geringsten Widerstandes gehen und gewissermaßen in vorauseilendem Gehorsam in ihrer Neu-Konzeptionierung die Idee des "westlichen" Studienkollegs fröhliche

Urständ' feiern lassen. Einige Konzepte, die im vorliegenden Heft abgedruckt sind, geben dafür ein Beispiel.

Diese sehr pragmatische Lösung wird im Westen Deutschlands durchaus mit einem gewissen Wohlwollen gesehen. Auf der diesjährigen Tagung der Studienkolleg-Direktoren, zu der auch einige "Kollegen" aus Leipzig und anderen Uni-Orten eingeladen waren, war keine Stimme etwa im Sinne eines "Haltet ein! Und bedenket Euch!" zu hören. Es gab sogar einzelne sehr eigensüchtige Vorstöße seitens "westlicher" Hochschulen hinsichtlich einer Nutzbarmachung "östlicher" Institute für die eigenen Interessen, ohne daß sich Kritik regte. So scheinen die Institutionen in Greifswald und Wismar bereits von Hamburg und (West-)Berlin "vereinnamt" zu sein, um überhängige Studienbewerber dort ausbilden zu lassen. Inzwischen haben sie bereits den Status des "Studienkollegs". Anscheinend und merkwürdigerweise spielte da dann die politische und pädagogische Zuverlässigkeit und Kompetenz der Ost-Kollegen, sonst schnell in Zweifel gezogen, keine primäre Rolle.

Ohne den guten Sinn derartiger Vorstöße und Strategien völlig in Frage stellen zu wollen, sind sie hier erwähnt, um zu dokumentieren, wie steinbruchmäßig auch im Bildungsbereich die frühere DDR genutzt wird - und wie entsprechend chaotisch. Denn die Frage, ob ein lokales Herder-Institut nun als Studienvorbereitung so wie gehabt oder in irgendeiner Weise renoviert oder verändert weiterbesteht oder nicht, sollte ja doch wohl von übergeordneteren Kriterien abhängen als davon, ob etwa in (West-)Berlin eine bestimmte Fachrichtung, in diesem Fall Informatik, momentan nicht untergebracht werden kann und sich irgendeine "arbeitslose" Institution gerade anbietet, diese Aufgabe eilfertig zu übernehmen.

Generell, sollte man annehmen, wäre doch zuvor eine Bestandsaufnahme angebracht, in der dann ein bislang anscheinend unbeachteter Punkt möglicherweise eine primäre Rolle spielen würde, nämlich ob eine inhaltliche, personelle und organisatorische Veränderung der Studienvorbereitung in den neuen Bundesländern im Sinne des angestrebten beziehungsweise eines anzustrebenden Ausländerstudiums und im Interesse der betroffenen ausländischen Studienbewerber ist - oder eben nicht. Wir finden, daß gerade angesichts der Situation der Studienkollegs und der jahrzehntelangen Kritik an ihr keine Rede sein darf, sein System

umstandslos auf Verhältnisse zu übertragen, die mit denen der alten Bundesrepublik nicht vergleichbar sind. Dies gilt sowohl für die Studienbewerber-Klientel an sich, als auch für die Absichten des Ausländerstudiums wie - natürlich - für die kulturellen und intellektuellen Voraussetzungen eines Studiums in Deutschland.

Sie sollen kurz dargestellt werden, damit die Diskrepanzen - hoffentlich - provozierend klar werden.

Klientel: In der Bundesrepublik fast durchweg "Selbstzahler" aus vorwiegend Ländern der "Dritten Welt", wobei es ausgesprochene Schwerpunkt-Nationen gibt, also Iraner, Indonesier usw., die ihrerseits aus sehr unterschiedlichen Motiven die Bundesrepublik als Studienland gewählt haben, vorwiegend aus sozialen und politischen Gründen, die in der Situation der Heimatländer wurzeln (z.B. die Schwierigkeiten vieler indonesischer Studenten, zuhause

als "Chinesen" einen Studienplatz zu bekommen). Für die Finanzierung des Studiums sorgen in der Regel die Eltern beziehungsweise die Verwandten. In der DDR kamen die Studienbewerber meist aus den sogenannten Bruderländern, und zwar nicht nur aus Ländern der Dritten Welt, sondern eben auch aus den osteuropäischen Ländern. Sie alle waren Staatsstipendiaten, das heißt ausgesuchte und vorgeprüfte junge Leute, gewissermaßen Repräsentanten ihrer Regierungen oder auch ihrer Staatsparteien und in einer Art offizieller Mission.

Leicht zu schlußfolgern, daß ihre jeweilige Aufnahme mit mehr oder weniger offenen Armen geschah oder geschieht, mehr oder weniger gastfreundlich, je nachdem ob sie tatsächlich als Repräsentanten ihrer Länder gesehen wurden oder als Bittsteller auf der Suche nach Bildungsmöglichkeiten, die ihre Heimatländer nicht in der Lage waren, ihnen zur Verfügung zu stellen.

Diese diskrepanten Haltungen markierten in der DDR im wesentlichen auch das öffentliche Interesse an den ausländischen Studenten und das weitverbreitete private Desinteresse an ihnen, markierten auch gleichzeitig die Schwierigkeiten der ausländischen Studenten interkulturell und sozial Fuß zu fassen (wie konnten sie auch: bereits Anfang der 80er Jahre wurden die ausländischen Studenten mit dem Ihr-liegt-uns-auf-der-Tasche-Syndrom auf der Straße ziemlich selbstverständlich konfrontiert,

zu einer Zeit also, als die Brüchigkeit des Solidaritäts-Gedankens in der DDR noch gar nicht im allgemeinen Bewußtsein war).

Das regierungsamtliche Interesse setzte sich selbstverständlich durch und brachte etwas hervor, was in Westdeutschland stets undenkbar war, nämlich eine Rundum-Betreuung der ausländischen Studenten. Tatsächlich fehlte es den ausländischen Studenten in der DDR niemals an dem, weswegen sich die ausländischen Studenten in der Bundesrepublik stets so krummlegen müssen, weder an einer garantierten Unterkunft, noch an dem Täglichen Brot, noch an der sorgfältigen sprachlichen, kulturellen und intellektuellen Vorbereitung auf das Studium. Wenn letzteres hier besonders herausgehoben wird, so deshalb, weil es letzten Endes den eklatanten Unterschied zwischen Ausländerstudium/Ost und Ausländerstudium/West bezeichnet.

Zielvorstellung der Studienvorbereitung: Da das Ausländerstudium in der DDR Resultat einer interstaatlichen Übereinkunft von (zumeist) "Bruderländern" war und - zumindest formal - eine politische Entscheidung **unter Gleichrangigen**, spielten bildungsideologische Fragen, etwa die wissenschaftliche oder kulturelle Qualität von Studienvoraussetzungen, eine untergeordnete Rolle. Entsprechend war die Zielrichtung der Propädeutik die Studierfähigkeit in einem durchaus pragmatischen Sinn. Dieser Ansatz erleichterte die Vorbereitung in erfrischend instrumenteller Weise: es galt zunächst, die Möglichkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse der ausländischen Studenten herauszufinden, um alsdann inöglichst effizient und rasch etwaige Lücken für eine unproblematische Studienaufnahme zu schließen. Da die herausragenden "Bildungslücken" als Hemmnisse eines effizienten Studiums, nämlich die mangelnden Sprachkenntnisse in Deutsch, auf der Hand lagen, galten die primären Bemühungen der Studienvorbereitung eben dem Zweitsprachunterricht in Deutsch, und da Deutsch als Fremdsprache als das Lernziel schlechthin angenommen, realisiert und immer wieder erweitert wurde, sind hier mit der Zeit sehr differenzierte und erprobte sprachmethodische Untersuchungen und Strategien entstanden, die man in dieser allgemeinen und auch allgemein verbindlichen und überzeugenden Form in dem Propädeutikum der Bundesrepublik, dem Studienkolleg, weithin vergeblich sucht.

Die Vorstellungen, die in Westdeutschland zur Einrichtung der Studienkollegs geführt haben, lagen in der Einstellung gegenüber deutscher

Schulbildung einerseits und der Skepsis gegenüber der Hinlänglichkeit der Schulbildung anderer Länder, zumal der sogenannten unterentwickelten, später Länder der Dritten Welt genannt, begründet.

Dazu kam die Erkenntnis unter den Kennern der Materie, daß die traditionelle französische und englische Sekundarschulbildung der meisten Studienbewerber, die ja von den früheren Kolonialgebieten nach ihrer staatlichen Emanzipation in der Regel übernommen worden war, andere Unterrichtsgegenstände und -ziele hatten, als dies in Deutschland der Fall war. Der vorschnell und deswegen verhängnisvolle praktische Schluß dieser Einsichten war dann die Vorschaltung einer gerafften Version des klassischen deutschen Gymnasiums mit Quasi-Abitur vor dem eigentlichen Studium - in Form des Studienkollegs. Bedürfte es eines weiteren Belegs für diese Interpretation des bundesdeutschen Propädeutikums, könnte angeführt werden, daß nach der Absolvierung des Kollegs auch jegliche pädagogische und sonstige Bemühung um den ausländischen Studenten abrupt endet: die Abschlußprüfung ist gewissermaßen eindeutige Gewähr für eine erfolgsversprechende Konditionierung des Nun-Studenten für sein Studium. In diese ziemlich einfältige Vorstellung interkulturellen Studierens ist natürlich grundsätzlich der Gedanke eingeschlossen, daß, wer nunmehr nicht selbst zurechtkommt, selbst schuld ist. Das enthebt jeder weiteren Fürsorge - und zwar "unschuldigen" Herzens.

Es soll hier übrigens keineswegs behauptet werden, daß die Vorbereitungen nach Art des Herder-Instituts nicht ideologisch gewesen seien: in diesem Heft äußern sich einige frühere Zöglinge dieses Instituts eindeutig zu der ideologischen Ebene, zu der sie vor allem die obligatorischen Studien zum Marxismus-Leninismus zählen, sondern es soll vielmehr der ideologische Ansatz des Ausländerstudiums in der Bundesrepublik gezeigt werden, soweit er unzumutbare Barrikaden vor das eigentliche Studium setzt. Denn hier kommt zu der traditionellen deutschen Bildungsideologie, die ja auch immer etwas Elitäres an sich hat, die Ignoranz gegenüber den so "alltäglichen" Schwierigkeiten der ausländischen Studenten wie beispielsweise ihre Sprachprobleme, deren individuelle Bewältigung man bekanntlich einfach voraussetzt. Dies ist umso unverständlicher, als diese Vernachlässigung des Zweitsprachlernens praktisch bedeutet, daß die Studenten auf den "Schonraum" des Studienkollegs angewiesen sind und hier möglicherweise diese Unselbständigkeit erst entwickeln, über die die

Kollegs seit Jahr und Tag Klage führen und über die sie doch gleichzeitig ihre pädagogische Daseinsberechtigung herstellen: ein circulus vitiosus.

So passiert es auch, daß die Studienkollegiaten sich seit nunmehr dreißig Jahren darüber beschwerten, mit welchem Wust an Stoff sie während dieser beiden Vor-Semester traktiert würden, und daß sie zu der Bearbeitung ihres eigentlichen Defizits, ihrer meist mangelnden Sprachkenntnisse, nur wenig kämen, eine Klage, die von den ausländischen Studierenden in der früheren DDR kaum gehört wird. Im Gegenteil, häufig ist es so, daß die Einübung der Zweitsprache, die ja noch zu Anfang des eigentlichen Studiums begleitend fortgesetzt wurde, als so positiv eingeschätzt wird und wurde, daß offensichtlich negative Begleiterscheinungen der Vorbereitung, vor allem auch eine gewisse persönliche Unfreiheit, das Bewußtsein, ständig kontrolliert zu werden - und zwar von den Vertrauenspersonen selbst, Lehrern und Tutoren beispielsweise, die Prüfungen in den ideologieträchtigen Unterrichtsteilen der Mangel an Fachunterricht usw., dadurch praktisch überlagert werden. Dabei ist es anscheinend keineswegs so, daß die ausländischen Studenten in der DDR sich allgemein akzeptiert, sich gar kulturell, wissenschaftlich, emotional anerkannt sahen - nur eben die Vorbereitung auf das Studium, der Ausgleich der Defizite, die Methoden, auch die Art der Betreuung, alles in allem: sich aufgehoben zu fühlen im Hochschulbereich, Gewißheit zu haben, in absehbarer Zeit das Studium abschließen zu können, das Gesicht wahren zu können - das alles waren Kriterien, die beeindruckten.

Natürlich kann ein Propädeutikum, das in ein selbständiges Studium einführen will, dem Studenten nicht jeden methodischen Weg abnehmen, nicht jeden Gedanken vordenken, insofern ist die Studienvorbereitung für ausländische Studenten, soweit sie bisher in Westdeutschland stattgefunden hat, eine diffizile Aufgabe, zumal die ausländischen Studienbewerber in der Tat gewöhnt sind, im wissenschaftlichen Bereich eher rezeptiv zu denken als originell, überhaupt eigenes Denken und eigene Vorstellungen eher zurückzuhalten - das wird von ihnen auch offen eingestanden, Beispiele dafür sind in diesem Heft zu finden. Und andererseits waren sicherlich auch die enormen organisatorischen und personellen Aufwendungen, die in der früheren DDR im Zusammenhang mit dem Ausländerstudium getrieben worden sind, auch ein propagandischer Versuch eige-

ner Imagepflege, aber die Ausstattung ließ auf ernstgemeinte Absicht schließen: das Ausländerstudium galt als wichtig.

Auch hier galt und gilt das Ausländerstudium als wichtig - aus Gründen der internationalen kulturellen Reputation als auch - stets nur diskret genannt - der nützlichen wirtschaftlichen Kooperation. Auf die Hochschulen bezogen, hielt man das Studium von Ausländern aus Gründen einer gewissen Weltoffenheit für notwendig, gewissermaßen als eine Garantie wissenschaftlichen Muffs. Das ist die - oftmals verlautbarte - Regierungsmeinung bis heute.

Betrachtet man aber die alltägliche Situation der ausländischen Studenten, dann liegen zwischen Anspruch und Wirklichkeit Welten. Nehmen wir nur einmal die postulierte Teilnahme dieser Studenten am öffentlichen Leben der alma mater, so sehen wir, daß der Effekt der Weltoffenheit, des Interkulturellen, des gleichberechtigten wissenschaftlichen Austauschs über die ausländischen Kommilitonen keineswegs gegeben ist und niemals in den letzten 30 Jahren gegeben war - und dies bei bis heute etwa 90 000 ausländischer Studenten!

Wer immer mit diesen Studenten zusammen arbeitet oder sonst in Beziehung steht, kennt sie als aufgeschlossen, neugierig, tolerant, kommunikationsfreudig, vielerfahren, sozial und politisch interessiert und häufig hochgebildet - auch in einem europäischen, also uns unmittelbar verständlichen, Sinn. Wie kommt es also, daß ihr Einfluß auf das Geistesleben an den Hochschulen, ihren Arbeitsplatz, so gering ist, ja, daß sie als Fremde mit anderen Vorstellungen, anderen Denk- und Lebenseinstellungen, die auch für uns Hochindustrialisierte und -kultivierte interessant und wichtig sein müßten, kaum wahrgenommen werden?

Es liegt sicherlich auch an den Studenten selbst, ob sie aus ihrem Schattendasein hervortreten. Aber es ist schwierig, sich von den geradezu überwältigenden Eindrücken freizumachen, die sie in der ersten Phase ihres Hierseins erfahren, den Kopf über Wasser zu halten, das Selbstwertgefühl zu bewahren. Der Eindruck von Macht und Reichtum, von Ordnung und sozialer Sicherheit, von Logik und wissenschaftlicher Potenz macht viele zunächst so fassungslos, daß der Gedanke, sich "einzubringen", mitzuspielen und -zuhandeln als abwegig erscheint. Dazu kommt ihre Erziehungssituation, durch die es ihnen nicht ohne weiteres möglich ist, sich

individuell zu exponieren - bekanntlich unbedingtes Muß an europäischen Hochschulen -, sich selbst für wichtig zu nehmen: auch dies ist ja ein Triebmittel persönlichen Ehrgeizes in unserer Kultur.

Aber das ist nicht alles. Es sind vor allem die ungesicherten Lebensverhältnisse der ausländischen Studenten, die ihre Zeit und ihr Engagement mit Haut und Haaren fressen und die es ihnen fast unmöglich machen, ihre höchstpersönlichen Interessen und Erwartungen zu formulieren, geschweige mit ihrer unmittelbaren deutschen Umwelt in einen angemessenen kulturellen und intellektuellen Diskurs zu treten. Ein Studentenfarrer verglich diese Situation vor langer Zeit einmal mit den Erfahrungen deutscher Auswanderer in Amerika im 19. Jahrhundert und resümierte: "In Amerika gab es aber zumindest immer saure Äpfel, in die man beißen durfte. Hier aber werden oft, um im Bild zu bleiben, alle Äpfel, auch die sauren, in die man durchaus zu beißen bereit ist, weggenommen"*

Heute, 25 Jahre später, werden diese Äpfel dem ausländischen Studenten erst gar nicht angeboten. Er muß für sein Dach über dem Kopf, für seine Nahrung, seinen Studienkolleg- und Studienplatz selbst sorgen. Er ist offiziell erwünscht, aber er muß sich zum Beispiel im fremden Land völlig allein zurechtfinden, wenn er, frisch aus seinem Heimatland angereist, seinen Platz an der Sonne ergattern will. Womöglich muß er vorher noch die Anfangsgründe der fremden Sprache Deutsch lernen und sich zu diesem Zweck unter den vielen Sprachinstituten, die es bei uns auf dem "freien Sprachmarkt" gibt, das passende heraussuchen. Das alles in begrenzter Zeit. Das braucht viel Energie und Initiative - und Schlafen und Verköstigen muß er sich auch noch: dieser Aufwand wird ihm einfach zugemutet. Übrigens: wer spricht da von einem Mangel an Eigeninitiative und Durchsetzungskraft?

Bildungsstrukturen, -strategien, -organisationsformen sind immer auch Ausdruck der eigenen persönlichen und gesellschaftlichen Vorstellungen, und es ist natürlich nicht zufällig, daß die Studienvorbereitung der ausländischen Studenten in Westdeutschland so individualistisch und unsy-

* in: Ergebnisse eines Seminars des World University Service (zum Ausländerrecht) vom 20. bis 22. Okt. 1966 ("Schriftenreihe des WUS"), Bonn 1967, S. 9 (Referat von Stephen S. Dixon, Studentenfarrer in Bonn)

stematisch verläuft - oder eben in Form einer **schulischen** Maßnahme eingerichtet wurde, dem Studienkolleg, mit ihren Klassenverbänden und Notengebungen, ihrer Anwesenheitspflicht und ihren Lehrern, die - nebenbei gesagt - im allgemeinen von anderen öffentlichen Schulen an die Kollegs deligiert werden. Überflüssig zu sagen, daß diese Kollegs in der Regel nach wie vor den Schulabteilungen der jeweiligen Kultus- beziehungsweise Schulministerien unterstehen.

Alles dies unterstreicht sehr deutlich, auf welcher Ebene man bei uns die Ausbildungs- und Bildungs-Qualitäten der ausländischen Studenten sieht, von interkulturellen Absichten und Vorstellungen, wozu ja doch auch die Bereitschaft zum **gegenseitigen** Lernen gehört, ist wenig zu spüren. Natürlich zeigen sich im Laufe der Zeit pädagogische "Auflösungerscheinungen", hie und da auch im praktischen Unterricht, ein Eingehen auf spezifische Belange, Fähigkeiten und Befindlichkeiten der Klientel, aber das bleibt im wesentlichen Episode oder doch in die Initiative des einzelnen Lehrers gestellt (vgl. dazu im vorliegenden Heft die Beiträge von Braun und Wilhelm).

Auch der neue Bewertungsrahmen (vgl. die Beschlußvorlage der KMK im vorliegenden Heft), von einigen Insidern als Beginn eines Abschmelzprozesses begriffen, der die Wende dogmatisch-ethnozentristischer Unbeweglichkeit in der Studienvorbereitung signalisieren könnte, bedeutet zunächst einmal bei Lichte betrachtet nur eine Vereinfachung der Aufnahme-prozedur für das "Gastland". Es wird sich erst herausstellen müssen, ob in der künftigen Bewertung tatsächlich auch noch etwas anderes gemeint ist als eine nur organisatorische Innovation, nämlich die Bereitschaft auch andere Gedanken und Wissensstrategien als die mitteleuropäischen als Studiumlegitimation und der Wahrheitsfindung fähig anzuerkennen.

Was also wäre zu tun?

WUS hat - wie viele andere Institutionen, von den Studentenschaften bis zu den Studentengemeinden - stets eine Einbindung der Studienkollegs in den Rahmen der Hochschule gefordert. Vorrangiger Gedanke dabei war, es den ausländischen Studienbewerbern zu ermöglichen, sich dort von Anfang an sozial und intellektuell einzuleben, wo für die nächsten Jahre ihr Arbeitsplatz ist, nämlich in der Hochschule. Dazu kam, daß ein sol-

ches Konstrukt den Vorteil hätte, den Status des Bewerbers als "Student" zu konstituieren, und daß das Kolleg selbst eine Bildungseinrichtung unter vielen und gleichberechtigten wäre, etwa in Form einer sogenannten wissenschaftlichen Betriebseinheit. Die Gefahr der Verselbständigung, der die Kollegs bisher immer wieder unterworfen waren, wäre nahezu ausgeschlossen.

In der Zwischenzeit - diese Forderung besteht ja eigentlich schon so lange es Studienkollegs gibt - hat in den einzelnen Bundesländern längst eine eigene und unterschiedliche Organisation dieses Propädeutikums stattgefunden. In einigen Ländern ist eine Integration in die Hochschule tatsächlich erfolgt - jedoch gewissermaßen als formaler Akt und daher in der Regel unbefriedigend. Ein Kriterium nämlich, das nahezu allen Forderungen nach Integration immanent war: neben der organisatorischen auch die inhaltliche, kulturelle und soziale Einbindung, ist bis jetzt nirgendwo so recht sichtbar geworden. Vermutlich könnten alle Status-Vorteile der ausländischen Studenten an "integrierten" Kollegs mittlerweile auch ohne weitere Schwierigkeiten für Studenten an "autonomen" Kollegs realisiert werden - wenn es wirklich gewollt würde. Bei unseren Gesprächen mit Kolleg-Direktoren nicht-integrierter Kollegs in der letzten Zeit wurden wir immer wieder darauf hingewiesen, daß eine Eingliederung in die Hochschule, zu der sich an sich die meisten von ihnen verstanden, nur dann "etwas bringen würde", wenn die Hochschule auch wirkliches Interesse an den ausländischen Studenten hätte - und dies stehe und falle mit der jeweiligen Hochschulleitung, sei also zufällig. Die dabei angeführten Erfahrungen mit der Zusammenarbeit diverser Hochschulen und Studienkollegs bestätigen diese Annahme und scheinen die alte Integrationsforderung tatsächlich in den Bereich des Idealistischen zu verweisen.

In der Tat ist es so, daß die meisten Hochschulen überhaupt noch nicht begriffen haben, welche Möglichkeiten und wissenschaftliche Innovationen ihnen mit dem Bereich "Ausländerstudium" ins Haus steht, der ja schließlich auch Spiegel für die eigene wissenschaftliche Arbeit sein kann. Entsprechend wenig bereit sind sie, sich auf diesen Bereich, konkreter: auf die Gruppe der ausländischen Studenten, besonders einzulassen. Auch hier gilt der Spruch, je unauffälliger, desto angenehmer. Das macht schließlich weniger Arbeit. Ein Argument, das angesichts der Überlastung der Hochschulen und -leitungen nicht ganz unverständlich ist, aber den Eindruck einer geschlossenen Gesellschaft verstärkt.

Trotzdem ist der Weg der Eingliederung der einzige, der eine notwendige Veränderung der Studienkollegs zu garantieren scheint. Die Kollegs wären dann gezwungen - wie auch die Hochschulen selbst - in eine kulturelle-interkulturelle Auseinandersetzung einzutreten und sich damit gegenseitiger wissenschaftlicher Kontrolle zu öffnen.

Die Kollegs müßten sich dann aber auch gemäß eines noch zu formulierenden Betreuungsauftrags unterziehen und ihre Inhalte und Methode entsprechend verändern. Dabei wird sie sich eher dem Prinzip des Herder-Instituts annähern müssen als umgekehrt. Das Fatale an der gegenwärtigen Situation ist ja doch aber, daß sich das Herder-Institut (beziehungsweise die entsprechenden Einrichtungen) sich an die Studienkollegs anpassen muß (vgl. die entsprechenden Entwürfe im Innern des Heftes, S. 127 ff.). Dabei sollte das Prinzip der Studierfähigkeit, wie es das Herder-Institut verfolgt hat, noch dahingehend ausgeweitet und präzisiert werden, daß die Komponente einer Ausbildung zu wissenschaftlicher Selbständigkeit Vorrang hat. Erst dadurch gewönne der ausländische Student die Möglichkeit, sein hier gelerntes Wissen souverän auf die konkreten Verhältnisse seines Heimatlandes zu transponieren.

Und das wäre ja wohl eine Quintessenz wissenschaftlichen kreativen Strebens im Abendland.

Die Redaktion

Luise Dumrese

20 Jahre Lehrerin am Studienkolleg für ausländische Studierende an der Universität Köln und "kein bißchen weiter"!

I.

Ausbildungsnachweis
Ausländerquote
Ausländerstudium
Beratungsverfahren
Bewerbungsvoraussetzungen
Bewerbungsrahmen
Bewertungsgruppen
Bewertungsrichtlinien
Direktzugang
Fachbindung
Förderungsverfahren
Hochschulzugang
Hochschulzugangsvoraussetzungen
Konventionsland
Qualifikationsverfahren
Randbedingungen

II.

Aufnahmeprüfung
Ergänzungsprüfung
Feststellungsprüfung
PNDS
Durchschnittsnote
Mindestnote
Semesternote
Semesterendnote
Vornote
0-Kurs
(lies: Null-Kurs)
Sprachkurs: G1, G2...
Unterkurs/Oberkurs
Vorkurs
A-Kurs/F-Kurs
SP-Kurs

Sichtvermerk	(lies: Schwerpunktkurs)
Studentenstatus	Studienbegleitung
Studienbewerbervisum	Studienbegleitende
Studentenvisum	DaF-Kurse
Studienplatzzusicherung	Deutsches Sprachdiplom
Vorbildungsnachweis	der KMK 2. Stufe
Zulassungskriterien	Kleines Deutsches
Zulassungsverfahren	Sprachdiplom des
	Goethe-Instituts

Diese recht willkürliche Aufzählung des üblichen "Ausländerstudiumverwaltungswortschatzes" ließe sich fortsetzen.

Anspruch auf Vollständigkeit besteht nicht!

Als Einstieg in meine Darlegungen ist sie jedoch umfänglich genug.

Für die Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen der alten Bundesländer gibt es nach dem mir augenblicklich bekannten Stand 17 Studienkollegs, darunter ein privates. Für die Fachhochschulen gibt es ca. 10 Studienkollegs.

Es ist außerdem davon auszugehen, daß für die ausländischen Studienbewerber an Universitäten und Fachhochschulen der neuen Bundesländer Studienkollegs eingerichtet werden, so daß sich die Zahl der Unterrichtsstätten für ausländische Studienbewerber erhöhen wird.

Für alle gibt es in regelmäßig-unregelmäßigen Abständen erneuerte oder veränderte KMK-Richtlinien, die jeweils für die Studienkollegs in den einzelnen Bundesländern in Landesrecht umgesetzt werden.

Zu diesen Richtlinien äußern sich in der Regel möglichst viele Institutionen und Organsiationen, die irgendwie mit dem Ausländerstudium befaßt sind:

DAAD, Rektorenkonferenz, Lehrgebiete DaF an den Universitäten, Akademische Auslandsämter, Auswärtiges Amt, BMZ, BMBW, Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der Studienkollegs, WUS, Arbeitsgemeinschaft der Lehrer an den Studienkollegs in NRW.

Mit jeder neuen Richtlinie erweitert sich aber auch der Bestand des Verwaltungswortschatzes.

Nach 20-jähriger Unterrichtstätigkeit an der Bildungseinrichtung "Studienkolleg" kommt mir bei ersten Überlegungen zum Thema derartiges in den Sinn !

Eigentlich eine beunruhigende Tatsache für mich !

Andererseits ist wohl der Gedanke nicht von der Hand zu weisen, daß die Tätigkeit in einem Beruf je länger je mehr die Augen öffnet für alle die Bereiche, die verbesserungsbedürftig und verbesserungswürdig sind.

Kurz: Die kritische Distanz wird größer.

Fruchtbar werden muß sie allerdings auch, sonst sitzt man sehr schnell da, wo die "Spötter sitzen", in der berühmten Nörgelecke, aus der heraus die Kritik nicht mehr ernst genommen wird.

Daraus ergibt sich für mich:

1. Die Schuldfrage zu stellen und zu beantworten ist kontraproduktiv.
2. Die früheren Zeiten zu beschwören, "wo alles viel besser war"? s.o!
3. Resignation = Rückzug in die "Innerlichkeit" führt zu Grämlichkeit und deshalb s.o.!

Positiv heißt das dann:

1. Die Institution Studienkolleg, diese erste Unterrichtsstätte für ausländische Studierende auf ihrem Weg zu höheren akademischen Weihen und Ehren deutscher Universitäten oder Fachhochschulen, muß und kann von uns Lehrerinnen und Lehrern vor Ort, also auch von mir, für unsere Studierenden nützlich, ertragreich, lehrreich gestaltet werden.

2. Aus der Geschichte des Studienkollegs ist durchaus zu lernen, sie ist nämlich u.a. ein Beweis für die innere Flexibilität dieser äußerlich so unflexibel erscheinenden Institution.

Diese beiden Thesen will ich anhand von drei etwas ausführlicheren Bemerkungen zu entfalten versuchen.

I. Zum Stichwort Geschichte:

Während meiner dreijährigen Tätigkeit (1963-1966) als DAAD-Lektorin am Higher Institut of Modern Languages der Universität Bagdad saßen in einem "Überfliegerkurs" im 4. Studienjahr zur Vorbereitung auf den BA in Englisch (1.Fremdsprache) und Deutsch (2.Fremdsprache) 10 Studenten, die alle 1-7 Jahre an einer wissenschaftlichen Hochschule in der Bundesrepublik ein Studium (zumeist Ingenieurs- bzw. Naturwissenschaften) begonnen und erfolglos, auch ohne Vordiplom, abgebrochen hatten. Die Deutschkenntnisse waren in der Regel durchaus hinreichend, sodaß mit diesem Kurs recht anspruchsvolle sprach- und literaturwissenschaftliche Übungen erfolgreich durchgeführt werden konnten.

Auffällig war trotzdem eine nicht besonders große Vorliebe für Deutschland und dessen Studiensystem. Häufigster Kritikpunkt war mangelnde Betreuung, fehlende Hilfe bei der Aufarbeitung fachspezifischer und methodischer Defizite. In diesen Jahren wurden in der Bundesrepublik die ersten Studienkollegs an wissenschaftlichen Hochschulen eingerichtet. Ich sah (und sehe immer noch) in diesem Schritt auf dem Hintergrund unserer Erfahrungen das Bemühen, dem Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland deutlichere Erfolgchancen zu verschaffen, zumal bekannt war, daß in der DDR das Herder-Institut in Leipzig seit langem und mit Erfolg für die ausländischen Studierenden einhalb- bis einjährige Vorstudienkurse durchführte, von deren erfolgreichen Abschlußprüfungen ein Fachstudium an der Universität abhängig gemacht wurde. Zusätzlich hatten ausländische Studierende an der Universität studienbegleitende Sprachkurse als Pflichtveranstaltungen zu absolvieren.

Trotzdem:

Es gab Widerspruch in der Bundesrepublik Deutschland, Widerspruch von Institutionen, die mit dem Ausländerstudium an deutschen wissenschaftlichen Hochschulen befaßt waren und sind.

Dieser hing unter anderem damit zusammen, daß nicht jeder ausländische Studienbewerber das Studienkolleg besuchen mußte, sondern daß es drei Bewertungsgruppen zur Einteilung der Studierwilligen gab. Das Einteilungskriterium aber schien sich an der Europänahe bzw. Europaferne des heimatlichen Bildungssystems zu orientieren.

Also: je ferner das Heimatland des Studienbewerbers, umso zeitaufwendiger die Vorstudienauflagen. Ferne und Nähe wiederum bestimmen sich nicht nur marginal geographisch, vielmehr kulturvergleichend. So geschah es, daß die Einrichtung "Studienkolleg" von Anfang an nicht an seinen Ausbildungs- und Lernzielen gemessen wurde, sondern an den Kriterien, nach denen

- ein Studienbewerber das Studienkolleg besuchen und die Feststellungsprüfung ablegen mußte,
- nur die Feststellungsprüfung ablegen mußte,
- keines von beidem zu tun brauchte.

Dieser Widerspruch - das ist bis heute zu kritisieren - bezieht sich aber auf eine Festlegung, die nichts, aber auch gar nichts mit dem Studienkolleg als Unterrichtsstätte zur Studienvorbereitung ausländischer Studierender zu tun hat. Er bezieht sich auf die Bewertungsgruppen, die jedoch nicht vom Studienkolleg zu verantworten waren und sind. Die Bewertungsgruppen gibt es zwar so nicht mehr, aber auch heute noch gibt es ausländische Studienbewerber, die das Studienkolleg nicht zu besuchen und keine Feststellungsprüfung abzulegen brauchen. Dazu gehören beispielsweise alle Studienbewerber aus Ländern der EG.

Diese müssen jedoch an der von ihnen gewählten deutschen Universität eine "Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse" (PNDS) ablegen, die der Feststellungsprüfung im Fache Deutsch als Fremdsprache (DaF) vergleichbar ist. Aber sie ist es im Grunde bisher nicht, weil weder die studienfachbezogenen Sprachkenntnisse noch die studienfachbezogenen Methoden genügend Raum in den Lehrveranstaltungen zur Prüfungsvorbereitung an den Universitäten finden. Man könnte also auch andersherum argumentieren und sagen: Die Studienbewerber, die das Studienkolleg nicht besuchen dürfen, sind letzten Endes bei der Vorbereitung ihres Studiums an einer deutschen Hochschule benachteiligt, weil sie außer Sprachkenntnissen in der Allgemeinsprache Deutsch alle anderen Vorleistungen für ein erfolgreiches Studium selbst und ohne Hilfe erbringen müssen.

Es gibt leider keine Vergleichsstatistik über den Studienerfolg von ausländischen Studierenden mit Vorbereitung im Studienkolleg und solchen ohne diese Vorbereitung !

Soweit die Geschichte.

Aber es ist eben nur eine Seite der "Geschichte" !

II. Zum Stichwort Lehren und Lernen im Studienkolleg:

1. Schon als ich im August 1971 am Studienkolleg Köln meine Arbeit begann, waren die Studierenden in Kurse eingeteilt, die sich an den Fakultäten der Universität Köln orientierten. Es gab also einen Kurs für Medizin und "verwandte" Fächer, z.B. Biologie, Pharmazie, einen für Mathematik/Naturwissenschaften (außer Biologie), einen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und einen Kurs, der auf Studiengänge innerhalb der Philosophischen Fakultät vorbereitete. Die Studierenden konnten je nach Studienwunsch und -absicht einen der vier Vorbereitungskurse wählen, waren an der Universität Köln ordentlich immatrikulierte Studierende und hatten unter der Bedingung der bestandenen Feststellungsprüfung einen garantierten Studienplatz.

Jeder Kurs bekam außer dem Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) + Unterricht in seinen studienrelevanten Fächern:

Med.-Kurs: Chemie, Biologie, Physik/Mathematik

MNat.-Kurs: Mathematik, Physik, Chemie

WiSo.-Kurs: Mathematik, Wirtschaft, Sozialwissenschaften, Wirtschaftsgeographie

Phil.-Kurs: Geschichte, Sozialwissenschaften, Literatur, Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Russisch, Latein (Wahlpflichtfächer).

Schon damals bemühten wir Lehrerinnen und Lehrer uns um eine fach- und sachgerechte Einführung in die Fachsprache der einzelnen Studienfächer.

Das Unterrichtsmaterial, das für den Fremdsprachenunterricht gerade an den Studienkollegs von Anbeginn erarbeitet wurde, ist sehr vielfältig, bedarf jedoch aufgrund der Weiterentwicklung der Wissenschaften einer ständigen Überarbeitung und Aktualisierung. Deshalb ändern wir in der Regel unsere Textsammlung für den DaF-Unterricht ständig und erstellen bis heute auch immer wieder neues Übungsmaterial, denn der DaF-Unterricht ist eben kein Unterricht in der Umgangssprache, sondern streng studienfachbezogen.

2. Mit gutem Grunde spreche ich in dieser Hinsicht nicht von mir allein, sondern von der Arbeit aller Kolleginnen und Kollegen an den Studienkollegs:

2.1 Es gibt seit den siebziger Jahren eine überregionale, bundesweite Zusammenarbeit der DaF-Lehrerinnen und DaF-Lehrer an den Studienkollegs (seit 1990 unter Einbeziehung der Kolleginnen und Kollegen der neuen Bundesländer). Diese gipfelt in Jahrestagungen, die je von einem Studienkolleg organisiert und betreut werden. Die jeweiligen Themenschwerpunkte ergeben sich immer am Ende der vorhergehenden Jahrestagung.

Die Tagungen verstehen sich einmal als Fortbildungsveranstaltungen im Fach DaF, zum anderen als Arbeitstagungen, auf denen Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsthemen vorgestellt, diskutiert und koordiniert werden. In diesen Jahren der Zusammenarbeit ist für uns die Tatsache immer selbstverständlicher geworden, daß auch der Unterricht in den Sachfächern auch zum großen Teil Sprachunterricht ist. So sind Fachlehrerinnen und -lehrer schon seit Jahren nicht nur Teilnehmer unserer DaF-Tagungen, sondern sozusagen von der anderen Seite - der Fachseite aus - Mitarbeiter bei der Erstellung sinnvoller Unterrichtsmaterialien. Von hier kam auch der Anstoß, ein bislang zu wenig berücksichtigtes Thema, die Einführung in die Wissenschaftstheorie, die Einübung wissenschaftlicher Methoden im DaF-Unterricht jeweils studienfachbezogen mit den Studierenden zu bearbeiten. Dazu haben wir auf Fortbildungsveranstaltungen für DaF- und Fachlehrerinnen und -lehrer brauchbares Text- und Übungsmaterial zusammengestellt.

2.2 Ebenfalls in den siebziger Jahren hat sich im Bundesland Nordrhein-Westfalen mit seinen vier staatlichen und einem privaten Studienkolleg die Arbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer an den Studienkollegs in NRW gegründet. Wir haben von Anfang an das Ziel gehabt, die Vorbereitung unserer Studierenden möglichst studienfachbezogen, universitätsnah und individuell beratend zu gestalten. Zu diesem Zwecke haben wir überregionale Fachausschüsse für alle Fächergruppen gebildet.

In diesen werden vor allem Unterrichtsmethoden, -themen, -ziele vorgestellt, verabredet, diskutiert und koordiniert.

Darüber hinaus ist es unser Anliegen, die Studierfähigkeit unserer Studierenden so weit wie irgendetmöglich zu fördern. Ausgangsproblem ist die heterogene Zusammensetzung unserer Kurse. Heterogen sind sie in mancherlei Hinsicht:

- In jedem Kurs, ja eigentlich in jedem Fach sind Kenntnis- und Wissensstand der Studierenden sehr verschieden.
- In jedem Kurs gibt es Studierende mit Berufs- und/oder Studienerfahrungen.
- In jedem Kurs befinden sich Studierende aus vielen verschiedenen Ländern und Kulturkreisen.
- In jedem Kurs gibt es Studierende verschiedensten Alters (18-20 Jahre).
- In jedem Kurs gibt es Studierende unterschiedlichen Familienstandes: ledig, verheiratet, verheiratet mit Kind/Kindern, geschieden mit und ohne Kind.
- In jedem Kurs gibt es Studierende mit und ohne Geld zur Finanzierung des Studiums.

Die Heterogenität des Wissens, der Kenntnisse und Fertigkeiten ist durch einen dieses erkennenden und berücksichtigenden Unterricht im Laufe eines Studienjahres zu beheben. Auch Berufs- und Studienerfahrungen einzelner Studierender können für die übrigen im Unterricht und in den zahlreichen informellen Angeboten fruchtbar gemacht werden. Voraussetzung für beides ist allerdings, daß die Unterrichtenden ihre Studentinnen und Studenten kennen, daß sie wissen und interessiert daran sind zu wissen, wo sie den einzelnen Studierenden "abholen" können. Für dieses "Abholverfahren" eine Didaktik zu entwickeln, war und ist unser Ziel, dem wir auch Schritt für Schritt näher kommen.

Daß die individuell unterschiedlichen sozialen Gegebenheiten und Seinsweisen Bedeutung für den Studienerfolg haben, braucht hier nicht lange begründet zu werden.

Jedoch: Weder Alter noch Familienstand, weder Herkunft noch Geldmenge lassen sich beliebig - sozusagen studienfördernd - ändern.

- Bei Finanzierungshilfen sind uns außer Beratungen, wie und wo es der hilfebedürftige Studierende versuchen könnte, fast immer die Hände gebunden. Daß die Studienkollegs, d.h. ihre Lehrerinnen und Lehrer selbst bei der Bewältigung dieses kaum zu lösenden Problems nicht untätig zusehen, zeigt u.a. die Gründung einer ganzen Reihe von gemeinnützigen Vereinen zur Förderung des Ausländerstudiums z.B. in Mainz, Bonn und Köln.

- Bei der Bewältigung der Heterogenität von Alter, Familienstand und vor allem Herkunft muß eine spezifische Didaktik greifen:

Schon als ich 1971 am Studienkolleg Köln meine Arbeit begann, gab es dort die Anwesenheitspflicht der Lehrerinnen und Lehrer nicht nur zu den individuellen studienplanmäßigen Unterrichtszeiten, sondern zur Beratung der Studierenden sowohl für mehr oder weniger private Probleme als auch für Fragen zu Lerntechniken, Arbeitsweisen, Benutzung unserer sehr umfangreichen Bibliothek etc. Aus diesen Anfängen stammen unsere ersten praktischen Erkenntnisse über die Abhängigkeit des Lernerfolgs unserer Studierenden von Kultur und Denken, von heimatlicher Sozialisation und Fähigkeit des Fremdverstehens.

Unsere langjährigen Bemühungen sind deshalb darauf gerichtet, der Interdependenz zwischen Kultur und Denken in den Herkunftsländern unserer Studierenden auch theoretisch auf die Spur zu kommen.

Ein spezifisches Anliegen von Fortbildungsveranstaltungen unserer Arbeitsgemeinschaft ist es, die Herkunftskulturen u.a. als Ursache spezifischer Denk- und Lebensformen kennenzulernen.

Daraus konsequent abgeleitet, ergibt sich, daß wir als Basis unserer Didaktik das Lernen in kulturellen Überschneidungssituationen betrachten. Diese Tatsache hat in unserer Unterrichtsarbeit zu methodischen Konsequenzen geführt: So sind wir längst zu Arbeitsunterricht übergegangen, in dem die Studierenden selbsttätig fragend Thema und Bearbeitungsrichtung bestimmen, der Lehrer/die Lehrerin Hilfestellung gibt bei Themenformulierung, Fragestellung, Auffinden von Bearbeitungsverfahren und Durchführung der Arbeit. Die Problemlösung erfolgt dann in der Regel selbständig und mit starker Motivation der Studierenden.

In den einzelnen Kursen ist nicht die Menge des durchzunehmenden Stoffes unterrichts- und methodenbestimmend, sondern vielmehr eine Arbeitsweise, die die Überschneidung der Heimatkultur mit der deutschen bzw. europäischen Fremdkultur zum Ausgangspunkt nimmt. Läßt man die Studierenden in Fächern wie Geschichte, Sozialwissenschaften, Wirtschaft, Literaturwissenschaft Unterrichtsthemen vorschlagen, so ist man als Lehrerin bzw. Lehrer immer wieder überrascht, wie genau die Themen ebendiese kulturelle Überschneidungssituation der Studierenden spiegeln.

Durch diesen Teil meiner Bemerkung sollte an mehreren Beispielen deutlich werden,

- daß die innere Flexibilität der Studienkollegs eine sehr differenzierte, studienfachbezogene, universitätsnahe Vorbereitung ausländischer Studierender auf das Studium an einer deutschen Universität ermöglicht,
- daß die innere Flexibilität der Studienkollegs inzwischen didaktisch und methodisch bei den ausländischen Studierenden einen interkulturellen Studienansatz "provoziert", der an den deutschen Universitäten weitergeführt werden sollte.

III. Zum Stichwort Ausländerstudium an Universität und Hochschule in Deutschland:

1. Es hat für mich den Anschein, daß an den Hochschulen ausländische Studienbewerber aus Ländern der dritten Welt gegenüber anderen benachteiligt werden. Das beginnt mit der Streichung von Anfängersprachkursen für Studienbewerber, die nicht das Glück haben, in der Hauptstadt ihres jeweiligen Heimatlandes Deutschkurse z.B. des Goethe-Instituts besuchen zu können. Diese Anfängersprachkurse wurden in früheren Jahren von den Lehrgebieten Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten durchgeführt. Eine Hochschule nach der anderen schafft gerade diese sehr notwendigen Kurse ab zugunsten von Sprachkursen für z.B. EG-Studenten.

In NRW hat deshalb der Kultusminister Sprachkurse für Anfänger an den Studienkollegs eingerichtet, um wenigsten die schlimmsten Auswirkungen für die ausländischen Bewerber abzufangen.

Daraus ergibt sich für mich die Frage:

Was wäre wohl geschehen, wenn die Studienkollegs in NRW in die Universitäten integriert wären? Wären wohl außer den Anfänger-Sprachkursen möglicherweise auch noch andere studienvorbereitende Veranstaltungen "wegrationalisiert" worden?

2. In den einzelnen Fakultäten gibt es an den Universitäten so gut wie keine Studiengänge, die auf direkte Bedürfnisse von Ländern der dritten

Welt zugeschnitten wären. Andererseits wäre es doch durchaus denkbar, in der medizinischen Fakultät, in Studienfächern wie Biologie, Volks- und Betriebswirtschaft, Sozialwissenschaften, Sprachen stärker adressatenbezogene Studiengänge anzubieten, die dann eine Reintegration der so für ihr Heimatland ausgebildeten Jungakademiker nicht nur ermöglichen, sondern auch erleichtern, evtl. sogar "provozieren". Daß sich so etwas realisieren läßt, sieht man ja an den integrierten Studiengängen, die es im ERASMUS-Programm der EG für Studierende der EG gibt. Hatten diese Adressaten in und außerhalb der Hochschulen eine Interessenvertretung, die "unseren" Studienbewerbern aus der dritten Welt leider fehlt?

3. Es fehlt an Universitäten und Hochschulen an einer interkulturellen Didaktik, die dann wahrscheinlich das von mir in Punkt 2 Ausgeführte überflüssig machen würde. Diese interkulturelle Didaktik, auf deren Grundlage wir im Studienkolleg durchaus erfolgsversprechend arbeiten, könnte zu einer interkulturellen Studiengemeinschaft von deutschen und ausländischen Studierenden an den deutschen Universitäten führen. So weit ich sehe, sind sowohl in der Philosophie als auch teilweise in den Sozialwissenschaften und in der Geschichtswissenschaft Arbeits- und Forschungsergebnisse vorhanden, an die in der akademischen Praxis nur angeknüpft werden müßte.

Schlußbemerkung:

Die von mir dargestellten Bemühungen der Studienkollegs, eine wirklich effektive, adressatenbezogene Studienvorbereitung auf dem beschriebenen interkulturellen Hintergrund zu betreiben, ist in zahlreichen Veröffentlichungen dokumentiert und von Interessenten jederzeit erreichbar und einsehbar:

STUDIENKOLLEG

Studien, Dokumente, Materialien

Hg.: Studienkolleg Bochum

gegründet 1975

Eine Übersicht (Stand: 1987) über die Publikationsreihe befindet sich in

Heft 23: "Lernen und Lehren II" 1988

Inzwischen ist diese Reihe, die in unregelmäßiger Folge erscheint, auf mehr als 30 Hefte angewachsen, wie bisher zum Selbstkostenpreis vom Studienkolleg Bochum herausgegeben. Die einzelnen Aufsätze und Berichte werden in der Regel von Lehrerinnen und Lehrern der Studienkollegs oder von Referenten der Fortbildungsveranstaltungen verfaßt.

Daß es möglich ist, Lernen und Lehren am Studienkolleg zu Nutz und Frommen unserer ausländischen Studierenden so zu gestalten, wie ich es zu beschreiben versuchte, macht für mich die Arbeit mit und für unsere Studierenden sinnvoll und im Laufe von 20 Jahren außerordentlich lehrreich. Wenn aber dann sogar nicht nur mündliche, sondern auch hin und wieder schriftliche "Rückmeldungen" von Ehemaligen (wie nachfolgend originalgetreu abgedruckt) eintreffen, ist man geradezu glücklich!

Wuppertal, 7.4.91

Liebe Frau Dumrese!

Die Frage der Teilung der Epochen in der Geschichte ist immer spannend.

Im Moment lese ich dieses Buch, und ich bin von der "Renaissance des 12. Jahrhunderts"* begeistert, oder besser gesagt fasziniert.

Manchmal denke ich an unseren Unterricht. Sie waren für meine Ziele bedeutenswert. Deswegen schreibe ich Ihnen, um dieses Buch zu empfehlen. Es ist ein bißchen dick, und ich weiß, daß sie wenig Zeit haben, aber es lohnt sich.

Viel Spaß !

P.

* Adalbert Podlech: "Abaelard und Héloïsa oder Die Theologie der Liebe". Piper Verlag, München 1990. 503 S., geb., 58,-- DM

Nasi T.

Studienvorbereitung - Studienverhinderung?

Diesen Artikel habe ich vor ungefähr 3 Jahren zum 25jährigen Bestehen des Studienkollegs Mainz geschrieben. Heute sind einige Korrekturen nötig - wobei ich mich wundere, wie wenige es sein müssen: an meiner Einschätzung dieser Institution hat sich nicht viel geändert.

Das Studienkolleg ist praktisch eine Internationale Schule, in der die Länder vertreten sind, die ökonomisch oder technisch am ärmsten dran sind.

Was mich betrifft, so komme ich aus einem Land, dessen politische und wirtschaftliche Lage infolge verschiedener Ereignisse und Umbrüche in den letzten Jahren sehr instabil war, nämlich aus dem Iran.

Dort habe ich nach dem Schulabschluß an der obligatorischen staatlichen Aufnahmeprüfung für ein Universitätsstudium teilgenommen, die einmal im Jahr stattfindet. Vergeblich. Erst später ging mir auf, daß ein Studium zu Hause für mich überhaupt nicht in Frage kommen konnte.

Das ist die Strafe für das politische Engagement meines Vaters unter dem Schah-Regime - verhängt über seine Kinder.

Schon als 12 oder 13jähriges Mädchen hatte ich meine Zukunft geplant, und da gehörte es einfach nicht dazu, Hausfrau zu werden. Nun waren auf einmal all' diese schönen Träume von einem Studium an der Universität ruiniert. Über das, was ich in dieser grausamen Zeit durchgemacht habe, verliere ich an dieser Stelle lieber kein Wort.

Immerhin standen meine Eltern voll hinter mir und garantierten schließlich, daß ich im Ausland studieren konnte.

Für viele Perser gab es damals nur eine einzige Möglichkeit ins Ausland zu gehen, nämlich Deutschland. Dennoch hat es wegen der strengen Einreisebedingungen fast ein Jahr gedauert, bis ich meine Aufenthaltserlaubnis zum Studium in Deutschland bekommen habe.

Das Visum war für mich damals wie ein kostbarer Schlüssel, der aus dem Gefängnis führt.

Nun bin ich seit mehr als 4 Jahren in Deutschland. Am Anfang sind keine besonderen Probleme aufgetaucht - und das verdanke ich meinem Bruder, der vor meiner Ankunft alles in beste Ordnung gebracht hat.

Das größte Problem in dieser Zeit war für mich der Mangel an Deutschkenntnissen. Dieses Hindernis mußte erstmal überwunden werden, um überhaupt einen Zugang zu der fremden Kultur zu finden. Deshalb habe ich mich sehr darum bemüht, so schnell wie möglich die Sprache zu lernen.

Als ich endlich die Aufnahmeprüfung zum Studienkolleg hinter mich gebracht hatte, war ein neues Kapitel in meinem Leben aufgeschlagen, und ich dachte: es wird Zeit, richtig und gründlich Deutsch zu lernen. Dies lief aber leider nicht so, wie ich es erwartet hatte, und bald habe ich gemerkt, daß die deutsche Sprache für die ausländischen Studenten als letztes gelernt werden kann.

Daran gebe ich dem irrationalen Lernsystem des Studienkollegs die Schuld, das praktisch auf eine Unterdrückung der Studenten durch die Lehrer hinausläuft - besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern. Die Lehrer wollen in kurzer Zeit alles wiederholen, was wir zu Hause in 3-4 Jahren gelernt haben. Deshalb müssen sie den Stoff sehr gerafft darstellen. Das bringt den Studenten außer Durcheinander und Nervosität überhaupt nichts. Vor allem bleibt viel zu wenig Freizeit, um sich in der deutschen Sprache zu verbessern. Opfer dieser Methode sind dann die, die sich nach der Studienkolleg-Zeit immer noch nicht richtig sprachlich ausdrücken können - und das auf dem Hintergrund, daß man im fremden Land sehr schlecht behandelt wird, wenn man die Landessprache nicht gut beherrscht.

Zwölf Jahre lang mußten wir in unseren Schulen unter Zwang lernen. Alles, was die Lehrer oder die Schulbehörden sagten, sollte von uns ohne weitere Fragen akzeptiert werden. Das paßt vielleicht zu einem Entwicklungsland. Aber jetzt, in einem "demokratischen Land", der Bundesrepublik, erlebten wir dasselbe - und zwar im Studienkolleg. Die Studenten müssen gegenüber Ungerechtigkeiten schweigen, oder sie können mit sofortigen Ausschluß bedroht werden.

Und noch ein weiteres bedrückt mich: Warum wird das iranische Abitur nicht wie das deutsche Abitur anerkannt, obwohl wir doch hier außer den Fachausdrücken auf Deutsch nichts Neues und nichts Besonderes gelernt haben, und warum gilt diese Beschränkung nur für Studienbewerber der sogenannten Dritten Welt?

Überall in der Welt sind die Menschen verschieden voneinander, auch hier in Deutschland. Und auch die Nationen lassen sich in einigen Punkten voneinander unterscheiden. Zum Beispiel ist die Ordnung der Deutschen weltweit bekannt. Dennoch halte ich dies für nicht besonders bemerkenswert. Eine Maschine kann auch ordentlich sein. Wichtig ist doch der Unterschied zwischen Mensch und Maschine, der sich wohl in dem Mitgefühl des Menschen mit anderen Menschen ausdrückt.

Es ist leicht festzustellen, daß die Deutschen ihre Ressourcen nicht gern mit anderen teilen - schon gar nicht mit den Ländern der Dritten Welt.

Wegen einiger tausend Flüchtlinge im Land gerät man in Panik und man wundert sich über die Großzügigkeit eines Landes wie Pakistan, das trotz eigener Armut zwei Millionen Afghanen aufgenommen hat.

Auch wir im Iran teilen unsere Lebensmittel mit einer Million afghanischer Flüchtlinge, obwohl diese Lebensmittel heutzutage rationiert sind! Es ist doch so, daß wir Ausländer hier in der Bundesrepublik sind, weil uns keine andere Wahl geblieben ist.

Es sollte schließlich auch jedem klar sein, daß unser Studium hier nicht ganz selbstlos bereitgestellt wird. Wenn wir nach dem Studium in unseren Heimatländern arbeiten, ist durch unsere Person doch eine starke Verbindung zu Deutschland garantiert. Das hat sicher entsprechende wirtschaftliche und politische Folgen, die auch für Deutschland günstig sind. Anders ausgedrückt, wir zahlen für unser Studium später, dann, wenn wir wieder zu Hause sind, und zwar unbefristet.

Was aber mich selbst betrifft, so werde ich mein Ziel weiter verfolgen und es hoffentlich trotz aller Klippen auch erreichen. Und es liegt an den Menschen um mich herum, ob mir dies schwerer oder leichter fällt.

Nasi hatte uns freundlicherweise den Bericht über ihre Erfahrungen mit 5 Jahren Deutschland und dem Studienkolleg sehr prompt zugeschickt - als sei es ihr ein großes Bedürfnis, sich noch einmal darüber öffentlich zu äußern. Sie hatte ihn bereits drei Jahre zuvor in einer Broschüre veröffentlicht zum 25jährigen Jubiläum des Studienkollegs in M. Sie hat ihn jetzt zwar überarbeitet, doch die Bitterkeit ihres Resümees ist geblieben.

Ich möchte einen Gesprächstermin mit Nasi haben.
Sie stimmt sofort zu. Jetzt sitzen wir bei einer
Tasse Tee in ihrem kleinen Zimmer in einem
Studentenheim und unterhalten uns. Das Heim liegt
in einer stillen, "gehobenen" Wohngegend -
Villencharakter mit viel Grün:

Was war denn der Grund für die neue Veröffentlichung, nach all' den Jahren - eine bittere Aufarbeitung der Erfahrungen. Ganz einfach, meint Nasi, es habe sich seit damals nichts verändert, rein gar nichts! Was sie damals habe kritisieren wollen, das wären ja die Zumutungen gewesen, und zwar die Zumutungen in Form von unnötigem Unterricht, falschen Methoden, und dies habe sich ihrer Kenntnis nach bis heute nicht geändert. Sie halte diese öde Wiederholung von Unterrichtsstoff, der ja in der Heimat obligatorisch gewesen sei, für schikanös, andere Dinge von großer Dringlichkeit seien dafür zu kurz gekommen, vor allem der Sprachunterricht. Der sei am Studienkolleg gar nicht vorgesehen und komme nur in Verbindung mit dem Fachunterricht vor. Also zum Beispiel im Deutschunterricht. Das alles wäre im ersten Teil des Kollegunterrichts auch ganz locker gelaufen, aber es sei insgesamt eben so viel Stoff, daß die Lehrer schließlich Angst gekriegt hätten, und in der 2. Hälfte wäre die Leistungserwartung dann umso höher gewesen, und alle wären im Streß gewesen. Für ein methodisches und sorgfältiges Sprachlernen wäre nie Zeit gewesen.

Gerade die Beherrschung der deutschen Sprache sei aber das A und O, um hier einigermaßen akzeptiert zu werden, man würde sonst einfach überfahren.

Wie Nasi das sagt, klingt es so, als vermute sie hinter all' diesen Unzuträglichkeiten ein geplantes und gegen die Interessen der ausländischen Studenten geplantes Manöver. Wie kann sie auch wissen, daß es das unreflektierte Resultat der alten Idee ist, das Ausländerstudium auf dem spezifischen Niveau und Bildungsinhalt eines deutschen Abiturs aufzubauen. Entsprechend mußte der Stoffplan aufgebaut sein und methodisch so aufbereitet, daß er im Zeitraum eines Jahres zu realisieren ist -

sozusagen als Kurzlehrgang. Sprachunterricht? Wer hier studieren wollte, konnte doch selbstverständlich schon Deutsch. Schließlich gibt es doch Goethe-Institute in aller Welt!

Diese naiven Vorstellungen materialisierten sich eben in der Institution des Studienkollegs, und als es den Verantwortlichen mit der Zeit dämmerte, daß die realen Verhältnisse andere als die angenommenen waren, stand sie längst in Beton gegossen in der weiten Bildungslandschaft - anscheinend unverrückbar. Bis heute.

AUSZEIT: Du meinst also, für Ausländer sei die Kompetenz im Deutschen einfach unerlässlich?

Nasi: Ja, sicher, und das Geld. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß wir Ausländer eingeteilt werden in zwei Klassen, die einen, die Geld haben, und die anderen, die keins haben. Ich kenne eine Iranerin, die keinerlei Geldschwierigkeiten hat. Sie wird immer eingeladen. Irgendwie spielt es bei ihr keine Rolle, ob sie Ausländerin ist. Ich führe es auf ihr Geld zurück.

AUSZEIT: Willst Du damit sagen, daß die Deutschen opportunistisch sind?

Nasi: Also, sie sind zumindest ungerecht, ja? Ich will ja erst einmal sagen, wie bestimmte Verhaltensweisen auf den Ausländer wirken. Meine Erfahrungen sind subjektiv. Jedenfalls ist es so, daß hier Geld bestimmte Vorurteile anscheinend nicht entstehen läßt. Das ist auch mit Leistung gekoppelt: wenn ich die und die Leistung bringe, werde ich auch leichter anerkannt. Ich bin sicher, wenn ich das Vordiplom bestanden habe, werde ich von meinen deutschen Kommilitonen eher akzeptiert. Ganz bestimmt. Das sagen alle!

AUSZEIT: Hast Du Dir Dein Studium, Biologie, selbst ausgesucht?

Nasi: Ja.

AUSZEIT: Warum ausgerechnet Biologie?

Nasi: Weil Biologie ein "mildes" Fach ist - so sind wir Frauen im Iran eben erzogen. Natürlich habe ich es mir auch ausgesucht, weil es nicht so schwer wie bspw. Pharmazie ist. Eigentlich wollte ich Pharmazie studieren.

AUSZEIT: Hat sich dann Biologie hier als "mild" erwiesen?

Nasi: Na ja, eigentlich schon. Also mit "mild" meine ich vor allem konfliktlos. Wenn ich Probleme hatte, dann weniger vom Fach her, eher von seiten der Kommilitonen, genauer gesagt von den deutschen Kommilitoninnen. Mit den deutschen Studenten habe ich eigentlich nie Probleme gehabt.

AUSZEIT: Und wie erklärst Du die Probleme mit den Studentinnen?

Nasi: Überhaupt nicht. Ich konstatiere sie nur. Zum Beispiel bei Nachfragen. Da ist es mir immer wieder passiert, daß ich keine Antwort bekommen habe, bei Bitten um Hilfe generell. Männer sind da viel netter. Diese Schwierigkeiten tauchten übrigens im Studienkolleg nie auf. Im Gegenteil, da war die Hilfe untereinander groß. Ich erinnere mich an einen arabischen Mathematiklehrer, der es auf die jungen Frauen abgesehen hatte, er versuchte immer, uns reinzulegen. Wenn er glaubte, eine wußte 'was nicht, dann nahm er sie gerade dran. Wir haben dann zusammen Gegenmittel beraten, aber es kam dann nicht dazu, sie einzusetzen.

Andere Schwierigkeiten im Studienkolleg waren gravierender. Vor allem der ständige Druck, unter dem man stand. Viele konnten nicht standhalten, die sprangen einfach ab, manchmal hängten sie ein drittes Semester dran. Sie hatten einfach den Streß nicht ausgehalten. Da wurde literweise Kaffee getrunken, um sich wachzuhalten, Tabletten genommen, wir haben ja manchmal rund um die Uhr gearbeitet. Es kamen auch Ohnachten vor. Also ziemlich stressig. Dazu kam, daß der Stoff ziemlich langweilig war und daß wir von den Lehrern oft behandelt wurden wie Schüler, wie Kinder.

AUSZEIT: Dein Fazit in Deinem Bericht klingt sehr verbittert - wolltest Du das so ausdrücken? Ich selbst kenne Lehrer in den Studienkollegs, für die ich meine Hand ins Feuer legen würde, was ihr Engagement und ihre Kompetenz angeht.

Nasi: Ich rede ja über die Institution Studienkolleg. Und da sind die Lehrer erst einmal auch Mitgefangene. Sie sind ja auch bestimmten Regeln unterworfen. Ich glaube, ohne meinen Bruder hätte ich das Leben hier nicht geschafft. Vielleicht hört sich das in meinem Bericht alles tatsächlich ein bißchen sehr verbittert an, vielleicht spielt da mein sprachlicher Ausdruck eine Rolle. Aber ich bin eben auch verbittert, ich bin vor allem menschlich enttäuscht. Ich bin ja auch mit hohen Erwartungen hierher gekommen.

Ich finde es einfach nicht in Ordnung, den ausländischen Studenten das Leben so schwer zu machen. Ich selbst bin in meinem Land vom Studium ausgeschlossen worden und bin hierher gekommen, um mein Fach zu studieren, nicht, um einen Teil der deutschen Schulbildung in einem Schnellkurs nachzuholen. Ich bezweifle, daß das eine mit dem anderen etwas zu tun hat.

AUSZEIT: Du meinst, zur Studienfähigkeit gehört nicht unbedingt das Wissen eines deutschen Abiturienten.

Nasi: Das meine ich, ich empfinde es sogar als Zumutung. Ich fühlte mich nach dem Studienkolleg nicht "studierfähig". Dazu fehlte mir zu sehr der Umgang mit dem hier üblichen Wissenschaftsbetrieb: Das habe ich im Kolleg eben nicht gelernt.

AUSZEIT: Gehört Deiner Meinung nach dazu auch das sogenannte abstrakte Denken, das den ausländischen Studenten häufig abgesprochen wird?

Nasi: Sicher, wir sind in der Schule mehr zum rezeptiven Denken angehalten worden. Nach der Revolution ganz und gar, anderes war nicht erwünscht. Ich selbst ging auf ein Mädchengymnasium, Jungen und Mädchen wurden ja strikt getrennt. Wir wurden ausschließlich von Lehrerinnen unterrichtet, auch in den naturwissenschaftlichen Fächern.

Ich konnte keinen Unterschied erkennen zum Unterricht von meinen früheren Lehrern - überall galt es, Vorgesagtes nachzudenken, Rituale zu übernehmen. Wir mußten ja auch Schleier tragen. Aber im Menschen steckt ja das Kreative, und es ist vermutlich nicht schwer, es zu wecken und auszubilden. Ich kenne jedenfalls keinen von meinen ausländischen Kommilitonen, der damit grundsätzlich Schwierigkeiten gehabt hätte. Aber wir mußten es uns alle selbst erarbeiten, da hat uns keiner geholfen, im Grunde das Studienkolleg auch nicht - höchstens der eine oder andere Lehrer.

Rolf Wilhelm

Probleme des Geschichtsunterrichts am Studienkolleg

Am Studienkolleg ist kein "normaler", also schulischer, Geschichtsunterricht möglich. Zwischen den Abnehmern eines schulischen Geschichtsunterrichts und denen am Studienkolleg bestehen bekanntlich einige gravierende Unterschiede:

- a) Es handelt sich am Studienkolleg um Erwachsene, die auch in Geschichte in einer Fremdsprache lernen, die sie noch nicht beherrschen, oft erst wenig können.
- b) Es handelt sich um Erwachsene im Alter von meist 18-30 Jahren, nicht aber um Jugendliche;
- c) Es handelt sich um Leute, die in ihrem Heimatland einen - inhaltlich und stundenmäßig - unterschiedlichen Geschichtsunterricht gehabt haben, manchmal auch gar keinen.
- d) Es handelt sich um Leute, die ein Fach studieren wollen, das mehr oder weniger Grundkenntnisse der europäischen Geschichte voraussetzt.
- e) Es handelt sich meist um Menschen, denen unsere Kultur fremd ist, für die also ein Zugang zu unserer Geschichte nicht in gleicher Weise möglich ist wie für Jugendliche, die hier aufwachsen und ja nicht nur in der Schule lernen, sondern gerade auch durch die kulturelle Umwelt und die

populäre Tradition, sei es des Elternhauses, sei es des Fernsehens, sei es der Jugendlektüre.

Daß gerade der zuletzt angesprochene Unterschied von großer Bedeutung ist, daß im Geschichtsunterricht am Studienkolleg ein interkulturelles Lernen versucht werden muß, ist in meinem Aufsatz "Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht des Studienkollegs"¹ näher ausgeführt. Hier nochmal folgendes: Unsere Begriffe, die wir bei der Betrachtung der Geschichte verwenden, enthalten alle eine historisch-kulturelle Perspektive, was uns, die wir diese Sprache und Betrachtung gewohnt und vertraut sind, aber zunächst nicht bewußt oder gar fraglich wird. Das gilt selbst für scheinbar objektive Begriffe wie "Stadt" oder "Entdeckung" (s. mein Aufsatz dazu). Das Problem ist eigentlich seit dem Historismus bekannt, philosophisch exakt formuliert hat es Dilthey, der hier nur einmal zitiert werden soll: "... das Verstehen dringt in die fremden Lebensäußerungen durch eine Transposition aus der Fülle eigener Erlebnisse." Also konkret hier: Für den Ausländer, in einer anderen Welt großgeworden, ist europäische Geschichte nicht nur fremd, weil vergangen, sondern zudem fremd, weil mehr oder weniger große kulturelle Unterschiede bestehen und es keinerlei Lebensbezüge gibt, zu vielen Themen zumindest. Das von Dilthey so schön formulierte Problem besteht ja auch bei der Betrachtung der eigenen Geschichte. Dazu ein Zitat aus einem Aufsatz Otto Brunners, eines großen Vertreters moderner Sozialgeschichte in Deutschland: "...generalisierende Typenbegriffe wie Stadt, Bürgertum oder Adel sind uns als Verständigungsmittel unentbehrlich. Bei näherem Zusehen ergibt sich aber, daß sie an bestimmten historischen Erscheinungen gebildet sind, in unserem Falle an europäischen, im besonderen, da wir die deutsche Sprache gebrauchen, an deutschen Erscheinungen, und sie werden dann auf analoge Erscheinungen in anderen Kulturen übertragen. Dabei gehen aber notwendigerweise spezifische Merkmale ihrer ursprünglichen Bedeutung verloren, und der generalisierte Typenbegriff reicht in keiner Weise aus, ein einmaliges historisches Phänomen zu erklären."² Während Otto Brunner jedoch nur das Problem

1 Veröffentlicht in "Lernen in einer fremden Kultur". Festschrift zum 25-jährigen Bestehen des Staatlichen Studienkollegs an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. 1988. Dort S.202 - 207.

2 Otto Brunner, "Bürgertum" und "Feudaladel" in der europäischen Sozialgeschichte. In: GWU 7 (1956), S. 599-614. Das Zitat aus dem Nachdruck in dem Sammelband "Die Stadt

sieht, aus unserer Perspektive ähnliche Phänomene anderswo zu erkennen, geht es im Geschichtsunterricht am Studienkolleg vor allem darum, aus fremder Perspektive in der Fremdsprache Deutsch Phänomene europäischer, insbesondere deutscher Geschichte, zu erkennen. Das ist sicher für alle Beteiligten schwierig, muß aber versucht werden.

Vor kurzem hat Christian Meier, Althistoriker und zeitweise Vorsitzender des Deutschen Historikerverbandes, eine solche Weitung der Perspektive und eine solche interkulturelle Betrachtung auch für die Geschichtswissenschaft gefordert. In seinem Aufsatz "Jenseits von Europa"³ schreibt er: "Wenn aber die Fragen sehr viel umsichtiger, sehr viel mehr im Kulturvergleich zu stellen sind, so müssen auch die Antworten anders formuliert werden. Auch die moderne europäische Geschichte, und wieviel mehr die der frühen Neuzeit und des Mittelalters sind anders darzustellen, wenn man sie im Horizont der umfassenden Welt von heute sieht. Und: ... viele Eigentümlichkeiten der modernen westlichen Welt werden vermutlich in noch unverhofftem Ausmaß klarer werden, wenn wir uns gleichsam von außen zu sehen (und außen darzustellen) genötigt sind. Das aber bedeutet zugleich: Wenn wir die Perspektiven anderer übernehmen." Daß eine Betrachtung europäischer Geschichte aus der Perspektive fremder Kulturen auch unsere bisherige Sicht beeinflussen, in Frage stellen, korrigieren und verändern muß, sieht Christian Meier sehr richtig. Dasselbe gilt prinzipiell für den Geschichtsunterricht am Studienkolleg. Gleichwohl lautet angesichts der verschiedenen Beschränkungen dort mein Plädoyer bescheidener: Wir müssen in einem interkulturellen Unterricht die Fragen aus den anderen Perspektiven zulassen und ernstnehmen, wir müssen uns darüber klar sein, daß Menschen aus einer anderen Kulturwelt mit einer anderen Sozialstation ihrer eigenen, uns vielleicht nicht immer sofort verständlichen Fragen haben und nur so anfangen können, richtig - also nicht papageienhaft - zu lernen. Ein verständnisvolles Lernen ist eben erst möglich, wenn der Lernende mit der eigenen kulturellen Perspektive bewußt arbeiten kann, wenn diese vom Lehrer nicht als eine, wenn auch dunkle, tabula rasa betrachtet wird.

Der interkulturelle Geschichtsunterricht wird sich aber auch in methodi-

des Mittelalters", Bd.III, S. 483 f. Darmstadt 1973. - Zur Problematik der Begriffbildung in der Geschichtswissenschaft neuerdings ebenso: Paul Vayne, Geschichtsschreibung- Und was sie nicht ist. Edition Suhrkamp, NF Bd 472, dort S. 96 ff.

3 Gedruckt in der "Zeit" vom 24.4.1989, S. 54

scher Hinsicht deutlich vom normalen Geschichtsunterricht unterscheiden müssen. Hier nur einige Hinweise:

1. Zum interkulturellen Lernen gehört das Verständnis genauso wie das Mißverständnis. Beides läßt sich erst im Gespräch klären. Das Unterrichtsgespräch und die geduldige Ermutigung, Fragen zu stellen, sowie die Bereitschaft des Lehrers, darauf in jedem Fall, auch wenn er keine genügende Antwort hat, einzugehen, sind daher methodisch geboten.
2. Interkulturelles Lernen - der Begriff sagt es - geht nur, wenn sich auch der Lehrer auf diesen Lernprozeß einläßt. Wenn er sich hingegen verschließt - etwa durch eine "olympische Attitüde", durch ein schulgemäßes Rollenverhalten oder durch eine Ignorierung der interkulturellen Differenzen in der Weise, daß ein unangebrachtes Gleich zu Gleich versucht würde, dann blockiert er den ganzen Prozeß.
3. Studenten aus anderen Kulturen können nur deutsche und europäische Geschichte verstehen, weil hier nicht alles völlig anders war, denn - wie Dilthey einmal bemerkt hat - das völlig Fremde können wir nicht verstehen. Es geht also immer darum, das Besondere verständlich zu machen in und an Objekten, die vergleichbar sind. Beides.
4. Eine Faustregel für den Anfänger im interkulturellen Gespräch über Geschichte könnte daher lauten: Anderswo war es nicht völlig anders, aber auch nicht genauso. Verwandte Strukturen und Ähnlichkeiten suchen ja, aber dabei die Unterschiede nicht übersehen.
5. Wissen der Studenten sollte daher nach Möglichkeit - wenn es das Thema und die konkrete Lernergruppe erlauben - genutzt werden, auch damit der Geschichtsunterricht nicht als völlige Überfremdung erlebt wird.

Am Studienkolleg ist also kein normaler Geschichtsunterricht möglich. Was folgt aus dieser Einsicht? Der Geschichtsunterricht am Studienkolleg braucht eine eigene didaktische Konzeption und andere Arbeitsmittel als die Schule. Dazu kurz einige Bemerkungen.

- a) Verlangt ein Studium eines Faches, das ein Student einen G- oder S-Kurses studieren will, - von wichtigen methodischen Fertigkeiten einmal abgesehen - Überblickskenntnisse der europäischen Geschichte oder Spezialkenntnisse in einer Epoche? Beides kann der Geschichtsunterricht angesichts seiner beschränkten Möglichkeiten nicht leisten. Ich denke, Überblickskenntnisse sind wichtiger. Der spätere Student sollte, wenn er "Cäsar" hört oder liest, nicht zum Lexikon greifen müssen, um festzustel-

len, wen das Wort meint, er sollte wissen, wenn in der Vorlesung eine literarische Quelle aus dem Jahre 1627 erwähnt wird, daß es sich um einen Text aus der Zeit des beginnenden Absolutismus handelt, daß der Text also aus der Zeit nach der Reformation stammt. Zum Überblickswissen gehört eben auch die Fähigkeit, Daten in unserem (!) chronologischen Raster richtig einzuordnen.

b) In jedem Fall, wie auch immer eine studienkollegsgemäße didaktische Konzeption - oder entsprechende Konzeptionen - aussehen mag, Schulbücher kommen als reguläres Arbeitsmittel wohl nicht in Frage. Die Mittelstufenbücher enthalten zuviel Stoff und zuwenig Reflexion, den Oberstufenbüchern fehlt die für die Kollegiaten nötige Darstellung. Die auf dem Markt vorhandenen Lehrbücher sind im übrigen für Menschen unseres Kulturkreises und vor allem für Menschen, die Deutsch als Muttersprache sprechen, konzipiert. Die Oberstufenbücher setzen einen Mittelstufenunterricht voraus, die Mittelstufenbücher wiederum haben eine deutlich andere Zielgruppe und begleiten ein dreijähriges Unterrichtsunternehmen, das am Studienkolleg allein schon aus Zeitgründen nicht nachgeholt werden kann.

Verneint man meine Überlegungen und meine Forderung einer eigenen didaktischen Konzeption sowie nichtschulüblicher Arbeitsmittel, so kommt man zu einem reduzierten Mittelstufen- oder einem selektiven Oberstufenunterricht unter Anlehnung an ein Schulbuch, aber in Ignorierung der dann als Lernströmung betrachteten kulturellen Interferenzen. Der Satz: "Am Studienkolleg ist kein normaler Geschichtsunterricht möglich" gilt dann auch, nur wird dann der Geschichtsunterricht eben als defizitäres Unternehmen mit auch nur defizitären Leistungen am Ende betrachtet.

Eine solche studienkollegsgemäße Konzeption wird bei einer Zuordnung des Studienkollegs zum Schulbereich nur schwer durchführbar sein, zumindest solange man auf einer Angleichung der Lernziele und der Abschlußprüfung bzw. einer Vergleichbarkeit mit einer deutschen Abiturprüfung besteht. In diesem Rahmen wird man nur gewisse Abstriche akzeptieren, gewissermaßen nach dem Motto: Von den Ausländern kann man ja nicht soviel verlangen, die können eben weniger Deutsch und haben ja auch weniger Unterrichtszeit. Damit wird man aber den Besonderheiten des Geschichtsunterrichts am Studienkolleg, den gegebenen Grenzen und den bestehenden einzigartigen Möglichkeiten nicht gerecht.

Sicher, wenn das deutsche Abitur der Maßstab sein soll, wird die Feststellungsprüfung in Geschichte immer eine defizitäre Leistung erbringen, die Frage ist nur, ob dieser Vergleich in einem Fach wie Geschichte notwendig und richtig ist, ob sich nicht vielmehr das Unternehmen Geschichtsunterricht am Studienkolleg stärker an den Erfordernissen des späteren Studiums und den Möglichkeiten der Kollegiaten (Lernprozeß in Geschichte während des Lernprozesses in der Fremdsprache Deutsch, keine lebenslange Vertrautheit mit der deutschen Kultur, andererseits so positiv und fruchtbar das Lernen im Erwachsenenalter mit fremden Augen) orientieren muß. Ob das aber im Rahmen der Schulverwaltung, mit allem was dazu gehört, möglich ist, scheint mir zweifelhaft.

Die Studienkollegs selber haben diese Problematik, auch intern, bislang weitgehend ignoriert und nicht zum Gegenstand der fachlichen Diskussion und entsprechender Forderungen gemacht; ein offenes und der Schwierigkeiten bewußtes Gespräch hierüber gab es in der Vergangenheit nicht, vielleicht auch wegen der konstitutiven Anbindung an das Abitur-soll. Doch das muß gerade im Geschichtsunterricht neu bedacht und in Frage gestellt werden, wenn den Kollegiaten eine optimale Vorbereitung auf ihr Fachstudium - ohne falsche Anpassung an deutsche Schulziele und entsprechende Verzerrungen, was den Lernprozeß nur unnötig erschwert - zukommen soll.

GÜNTHER BRAUN

**PLÄDOYER FÜR DAS LANGZEITSTUDIUM
VON AUSLÄNDERN AUS DER DRITTEN
WELT AN HOCHSCHULEN DER BUNDES-
REPUBLIK DEUTSCHLAND - UND DIE ROLLE
DES STUDIENKOLLEGS**

Rückblick

Nach dem Krieg war es zunächst nicht selbstverständlich, daß zahlreiche Ausländer in der Bundesrepublik studieren würden wie vordem an den Universitäten und Technischen Hochschulen des deutschen Reiches zur Kaiserzeit und zur Zeit der Republik. Das internationale Ansehen der deutschen Universitäten und der deutschen Wissenschaft war durch Hitlers Politik der Vertreibung der jüdischen Wissenschaftler und vieler anderer Wissenschaftler und Intellektueller schwer geschädigt. Zwischen 1933 und 1939 haben 280.000 Wissenschaftler, Künstler und Angehörige akademischer Berufe das Reich verlassen.

Es waren zu allermeist Studienbewerber aus der Dritten Welt, die nach dem Kriege dann wieder als erste Ausländer zu uns kamen, um hier zu studieren. Ihr Verhältnis zur jüngsten Vergangenheit Deutschlands war

meist nicht durch das Urteil der Opfer des "3. Reiches" geprägt, sondern eher durch einen Antikolonialismus und Antiimperialismus, der sich nicht gegen die Bundesrepublik richtete, sondern gegen die Westalliierten, die Hitler bekämpft hatten.

Die ausländischen Studienbewerber aus der Dritten Welt wurden mit offenen Armen empfangen und anfangs auch kaum danach gefragt, ob ihre sprachliche und fachliche Vorbildung auch dazu ausreichte, an der deutschen Universität zu studieren.

Auf die Dauer konnte man aber nicht über die Defizite an Sprach- und Sachkenntnissen hinwegsehen, mit denen viele von ihnen ein Studium begannen. Das führte dann Anfang der 60er Jahre zu der Einrichtung der Studienkollegs, zunächst an den wissenschaftlichen Hochschulen, dann, nach der Anhebung der Ingenieurschulen zu Fachhochschulen, auch zur Einrichtung der Studienkollegs in den Fachhochschulen.

Die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen, eine Behörde der Kultusministerkonferenz, evaluiert seitdem ausländische Zeugnisse nach drei Kategorien. Nur die Zeugnisse der ersten Kategorie berechtigen zu einem Fachstudienbeginn, wenn der Bewerber genügend Sprachkenntnisse nachweisen kann. Die Bewertungsgruppen II und III betreffen Vorbereitungsnachweise, die, wie es heißt, dem deutschen Abitur zwar vergleichbar, aber nicht gleichwertig sind. Die Besitzer solcher Sekundarschulzeugnisse müssen vor Antritt des Fachstudiums zuerst eine Hochschulzugangsprüfung ablegen, die sogenannte Prüfung zur Feststellung der Eignung ausländischer Studienbewerber für die Aufnahme eines Hochschulstudiums, kurz Feststellungsprüfung genannt. Sie umfaßt außer Deutsch als Fremdsprache drei bis vier Fächer, die dem späteren Fachstudium zugeordnet sind. Das Studienkolleg bietet zur Vorbereitung auf diese Prüfungen entsprechende Kurse an.

Die Beschlußvorschläge des Schulausschusses und des Hochschulausschusses vom März 1991 zur "Überprüfung des gegenwärtigen Verfahrens der Hochschulzulassung ausländischer Studienbewerber und der Erarbeitung von Verbesserungsvorschlägen" stellen keine grundlegende Änderung des bisherigen Usus dar, nur, daß bisherige Ungereimtheiten in der Bewertung getilgt wurden.

Auf S. 4 des Berichtes heißt es u. a.: "Der im Folgenden vorgeschlagene Bewertungsrahmen nimmt die im Ausland verbrachten Schuljahre als

Grundlage der Bewertung. Das Erfordernis einer Kompensation - sei es in Form des Besuchs eines Studienkollegs, des Ablegens der Feststellungsprüfung oder nachgewiesener Hochschulsemester - bemißt sich nach den im Vergleich zur deutschen Hochschulzugangsberechtigung fehlenden Schulzeiten".

Die Folge davon kann sein, daß mehr ausländische Studienbewerber als bisher auf die Studienkollegs zukommen werden, einmal weil für mehr Sekundarabschlüsse die Möglichkeit eingeräumt wird, über die Feststellungsprüfung zum Fachstudium zu kommen, zum anderen, weil für eine Anzahl der Sekundarabschlüsse als Pflichtkompensation der Besuch des Studienkollegs vor Ablegung der Feststellungsprüfung verbindlich gesetzt worden ist.

Es könnten aber auch weniger sein, so daß die Studienkollegs in ihrer heutigen Rechtfertigung und Gestalt obsolet werden, nämlich wenn bundesweit ein 12-jähriger Schulbesuch zum deutschen Abitur führt; denn dann gäbe es kaum mehr "fehlende Schulzeiten" in Ländern der 3. Welt, die in der Bundesrepublik zu kompensieren wären. Die Frage nach der Notwendigkeit und dem Sinn der Studienkollegs als eines Studienpropädeutikums müßte neu gestellt werden - ein sehr heilsamer Zwang.

Dem Studienkolleg wird von der KMK, wie bisher auch, die Aufgabe zugewiesen, "bestehende Defizite im Hinblick auf ein Studium in der Bundesrepublik Deutschland anzugleichen". (S.5) "Schulausschuß und Hochschulausschuß sind der Auffassung, daß eine grundsätzliche Änderung der Strukturen der Ausbildung an den Studienkollegs nicht erforderlich ist". (S.6) Allerdings wird erlaubt, den Durchlauf durch das Studienkolleg gegebenenfalls zu verkürzen oder auch, einzelne Fächer vorweg zu prüfen, wenn der Leistungsstand des Studienbewerbers dies nahe legt.

Die neuen Regularien für das Ausländerstudium, besonders in Hinsicht auf das Langzeitstudium zu diskutieren, verlangte einen anderen Aufsatz. Im letzten Kapitel dieses Aufsatzes über eine Optimierung des Ausländerstudiums wird aber noch einmal auf die neuen Bedingungen eingegangen unter der Fragestellung, ob und wie sie zur Optimierung beitragen.

Wir kommen jetzt zum **Für und Wider** eines Langzeitstudiums von Ausländern aus Ländern der 3. Welt.

Die Befürworter des Studiums von Ausländern aus der Dritten Welt weisen hin:

- a) auf den Beitrag für die Entwicklungshilfe, den es darstellen soll,
- b) auf den good will, den es bewirken soll, und der politisch und wirtschaftlich für die Bundesrepublik zu Buche schlagen soll,
- c) auf die gewünschte Internationalität der deutschen Universitäten;
- d) auf die gewünschte Verbreitung der deutschen Sprache als Wissenschafts- und Konferenzsprache.

Pessimisten bezweifeln oder verneinen alle vier Wertungen des Studiums der Ausländer aus der Dritten Welt, und dies tun sie nicht erst seit gestern.

Zu a: Pessimisten und Kritiker weisen darauf hin,

- daß eine wissenschaftliche Ausbildung durch ein Langzeitstudium in der Bundesrepublik in den Ländern der Dritten Welt häufig nicht angewendet werden kann, weil hierfür noch keine oder zu wenig Arbeitsplätze zur Verfügung stehen,
- daß die wenigen Arbeitsplätze für wissenschaftlich-akademisch gebildete Spezialisten in den Entwicklungsländern sich in den großen Städten konzentrieren, und mithin die wissenschaftliche Ausbildung ein negativer Beitrag, nämlich einer zur Unterentwicklung (Marginalisierung) des übrigen Landes ist,
- daß wegen der Arbeitsmarktlage in den Heimatländern und wegen der Verführungskraft westlicher Gewohnheiten zuviele Akademiker aus der Dritten Welt anstreben, in der Bundesrepublik Deutschland zu bleiben oder in ein anderes westliches Ausland zu gehen.

zu b: Kritiker sagen,

- daß zu viele Studienabbrüche zu verzeichnen sind und mithin nicht zufriedene, sondern enttäuschte und vielleicht feindselige Gäste notgedrungen die Bundesrepublik verlassen,
- daß selbst ein erfolgreicher Studienabschluß nicht eine lebenslange Zuneigung zum Studienland garantiert.

zu c: Die Kritiker sagen,

- daß Internationalität kein Selbstwert ist, sondern nur dann für die deutschen Hochschulen von Wert, wenn dadurch Forschung und Lehre bereichert werden, wie durch zahlreiche ausländische Studenten und Dozenten in den Jahren vor dem ersten Weltkrieg und zwischen den Kriegen,
- daß die Studenten aus der Dritten Welt in den allerwenigsten Fällen jedoch nach ihrem Studium als akademische Lehrer tätig werden,
- daß ausländische Studenten aus der Dritten Welt meist nur Empfänger von Leistungen der Universität sind, also den Bildungsetat belasten, ohne selbst etwas einzubringen

zu d: Die Kritiker sagen ferner,

- daß die deutsche Sprache den Konkurrenzkampf mit den Weltsprachen sowieso verloren hat - (Während vor dem 2. Weltkrieg in den Naturwissenschaften auch von Amerikanern und Engländern in deutschen Fachzeitschriften und in internationalen Fachzeitschriften Deutsch publiziert wurde, publizieren heute deutsche Physiker, Biologen und Psychologen z. B. oft nur noch in englischer Sprache, auch in deutschen Fachzeitschriften),
- daß die Verbreitung einer Landessprache als Wissenschaftssprache nichts mit der Stellung des Landes auf dem Weltmarkt zu tun hat, wofür Japan und Korea Beispiele seien.

Man würde es sich zu leicht machen, wenn man diese Argumente gegen das Langzeitstudium von Ausländern aus der Dritten Welt an Hochschulen in der Bundesrepublik alle für Vorurteile halten würde und auch noch für solche, deren Quelle prinzipielle Ausländerfeindlichkeit ist.

Verneinen doch der Dritten Welt freundlich gesonnene Experten, die aber pessimistisch dem Langzeitstudium gegenüberstehen, keineswegs jede Unterstützung der Länder der Dritten Welt in ihrem Bemühen um eine bessere Bildung der Bevölkerung, fordern sie doch sogar das Postgraduiertenstudium in der Bundesrepublik oder schlagen die deutsche Finanzierung eines Sur-place-Studiums im Ausland vor oder finanzielle Hilfe und Beratungshilfe bei der Entwicklung des Schulwesens.

Ich möchte noch bemerken, daß die insgesamt negative Beurteilung des Langzeitstudiums von Ausländern aus der Dritten Welt in der Bundesre-

publik keineswegs nur konservativer Bewertung von Fakten und Vermutungen entstammt. Seit den 60er Jahren, also dem Anfang der Studienkollegs, gibt es eine linke Verneinung, die schärfere Formen annehmen kann als die konservative Kritik und dann etwa vom Kulturimperialismus spricht, welchen das Langzeitstudium von ausländischen Studenten aus der Dritten Welt darstellt.

Diskussion

Im folgenden Teil dieses Aufsatzes setze ich mich mit den negativen Bewertungen dieses Langzeitstudiums im einzelnen auseinander, in einem weiteren Teil mit Fragen seiner Optimierung.

An den Eingang der Erörterung möchte ich den Grundsatz stellen, daß zu einer offenen Gesellschaft gehört, Ausländer zu empfangen:

als Touristen, als Studenten, als Mitbürger, als Flüchtlinge.

Dieser Grundsatz soll nicht mehr hinterfragt werden. Wer ihn nicht teilt, will eine geschlossene Gesellschaft, und dann sehen freilich alle Fakten, die mit Ausländern zu tun haben, anders aus.

Mithin gilt, ob jemand das Langzeitstudium von Studenten aus der Dritten Welt für mehr oder weniger oder für gar nicht sinnvoll hält:

Es wird es geben, solange die Bundesrepublik Deutschland eine offene Gesellschaft zu sein beansprucht. Zirka 35.000 unter den 70.000 ausländischen Studenten an bundesdeutschen Universitäten sind solche Studenten aus der Dritten Welt, die von unserer offenen Gesellschaft Gebrauch machen. Insgesamt studierten im Jahre 1986 etwa 1,2 Millionen Studenten an deutschen Hochschulen. Nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik dürften es 1,5 Millionen Studierende sein. Der Prozentsatz von ca. 5 % ausländischen Studenten an deutschen Hochschulen dürfte sich dadurch eher verringern als vergrößern. Wenn hier und da deutlich höhere Zahlen gehandelt werden, können die meines Erachtens nur dadurch zustande kommen, daß die "Bildungsinländer" mitgezählt werden, also mitgezählt wird die wachsende Zahl türkischer und griechischer Studierender, die in Deutschland entweder einen türkischen, resp. griechischen Sekundarabschluß erworben haben oder an einem deutschen Gymnasium das Abitur. In beiden Fällen handelt es sich um eine Gruppe, die erstens einen Rechtsanspruch auf ein Studium in der Bundesrepublik hat - ihre Eltern sind hier Steuerzahler - und die zweitens

ganz anders zu betrachten sind; denn sie sind hier aufgewachsen und sprechen oft besser Deutsch als Türkisch oder Griechisch.

Nach ihren Motiven gefragt, und danach ist ziemlich oft gefragt worden, werden ziemlich alle ausländischen Studenten aus der Dritten Welt nach dem Hinweis auf die Studiengeldfreiheit in Deutschland angeben, daß sie später einen Beitrag zur Entwicklung ihres Landes leisten wollen. Freilich, am Anfang ihrer akademischen Karriere ist diese Antwort eher emotional als aufgeklärt über die realen Chancen dazu. Es wird aber auch kaum jemand verleugnen, daß er sehr persönliche Motive hat, wie Bildungsstreben, Berufs- und Statushoffnung, Emanzipationsabsicht, Neugierde - alles ehrenwerte Motive, die auch die meisten deutschen Studenten angeben, wenn sie gefragt werden, bis auf das erste, daß sie zur Entwicklung ihres Landes einen Beitrag leisten wollen.

Glücksstreben und Altruismus sind nicht notwendige Widersprüche, und wer vom Ersten redet, mag das Zweite stillschweigend mit einschließen. Um der genannten Motive willen wird eine offene Gesellschaft diese Gäste willkommen heißen. Infolgedessen sind alle übrigen Bedenken sekundär, jedoch laden sie dazu ein, darüber nachzudenken, erstens ob sie zutreffend sind und zweitens, wie das Studium von Ausländern aus der Dritten Welt in der Bundesrepublik so zu optimieren ist, daß sie wenigstens teilweise ausgeräumt werden können.

Zu den Einwänden zu a:

Studium von Ausländern aus der Dritten Welt - ein Beitrag zur Entwicklungshilfe oder zur Unterentwicklung?

Es ist zwar richtig, daß die Gefahr der bisherigen Entwicklungsstrategien darin besteht, die meisten Investitionen in und für die großen Städte zu tätigen, in denen die Arbeitsplätze für eurozentrisch-akademisch Gebildete akkumuliert werden. Es ist richtig, daß viele in Deutschland ausgebildete Studenten aus der Dritten Welt dann auch in den großen Städten ihre Arbeitsplätze suchen gemäß ihrer Ausbildung.

Jedoch handelt es sich bei den beschriebenen Fehlentwicklungen nicht um notwendige Entwicklungen. Was die Ausbildung von Akademikern in der Bundesrepublik angeht, gehe ich immer noch davon aus, daß diese Ausbildung und Bildung an unseren Universitäten, selbst wenn sie mit

Spezialisierung verbunden ist, der Analogie fähig ist. Dann ist aber nicht die Frage, ob ein hier spezialisierter Arzt ohne viel Diagnose- und Therapieapparatur Krankheiten feststellen und heilen kann, ob ein hier auf High Technology spezialisierter Ingenieur mit einer Technik von gestern umgehen kann oder eine angepaßte Technologie für sein Land entwickeln kann - er sollte es zumindest schnell lernen können - sondern die Frage ist, ob der Arzt ohne moderne Diagnose- und Therapieapparate heilen will oder angepaßte Technologie entwickeln will, und über den guten Willen hinaus ist die Frage, ob er in seinem Land eine Chance eingeräumt bekommt, auf diese Weise der Entwicklung zu dienen.

Noch einmal gesagt, ob ein in der Bundesrepublik ausgebildeter Akademiker in den unterentwickelten Regionen eines Landes Dienst leistet oder nicht, ist nicht davon abhängig, was er hier gelernt hat, sondern von politischen Gegebenheiten in dem Heimatland und von persönlichen Entscheidungen.

Wir haben als Gastgeber kein Recht und auch nicht genügend prognostische Fähigkeiten, hierüber im Einzelfall Vermutungen anzustellen. Es wird auch kaum möglich sein, für 35.000 ausländische Studenten, das sind nicht einmal 2,5 % aller Studierenden, Curricula einzurichten, die auf die Bedürfnisse unterentwickelter Regionen der Dritten Welt zugeschnitten sind. Es wird, bis auf Ausnahmen, auch gar nicht wünschenswert sein.

Es gibt heute schon Kritik aus den Ländern der Dritten Welt, die sehr allergisch auf den Begriff "Angepaßte Technologie" reagiert. Diese Kritik sieht in diesem Begriff die böse Absicht der Industrieländer an- oder ausgesprochen, die Entwicklungsländer auf die Dauer von der Produktion technisch hochwertiger Produkte des industriellen Sektors fernzuhalten, den Zustand auf dem Weltmarkt zu stabilisieren, demnach die Länder der Dritten Welt den Industrieländern Agrarprodukte, Rohstoffe und Halbzeug anbieten und die Industrieländer ihnen teure Technologie verkaufen, wovon die Folge ist, daß die Länder der Dritten Welt ewig Schuldner der Industrieländer bleiben und mithin auch politisch nach ihrer Pfeife tanzen müssen.

Nachdem die Industrieländer immer noch und immer wieder den freien Weltmarkt anpreisen und das Wirtschaftswachstum als den wichtigsten

Katalysator der freien Wirtschaft, kann man keinem Entwicklungsland verdenken, wenn es auf dem Weltmarkt soviel Geld für die Entwicklung des Landes verdienen will, wie möglich ist.

Auch scheint es ganz undenkbar, daß man ausländischen Studenten aus der Dritten Welt Studiengänge in Angepaßter Technologie offerieren könnte. Sie sind eher mehr fortschrittsgläubig und fasziniert von moderner Technik als deutsche Studenten. Sie sind u. a. in die Bundesrepublik gekommen, weil sie glauben, daß die Hochschulen in der Bundesrepublik in Medizin, Naturwissenschaften und vor allem in der Technik führend in der Welt sind. Davon wollen sie lernen - nicht lernen, wie man im 19. Jahrhundert fabrizierte, experimentierte und geheilt hat - ganz abgesehen davon, daß dies hierzulande auch niemand mehr beibringen kann.

Natürlich sind mit diesen Bemerkungen zu dem Kritikpunkt a) keineswegs die Bedenken ausgeräumt, welche die Kritik vorbringt. Es muß vielmehr gefragt werden, wie zu erreichen ist, daß außer oder neben der Ausbildung oder über sie hinaus der ausländische Student in der Bundesrepublik die Chance erhält, ein Bewußtsein zu entwickeln, meinetwegen ein Ethos, das die schweren Defizite der herkömmlichen weltmarktbezogenen Entwicklungsstrategien erkennt und während der Ausbildung schon danach trachtet zu erkunden, welche anderen Strategien für sein Land geeignet wären und wie seine Ausbildung für diese anderen Strategien nutzbar gemacht werden kann.

Dem Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und seinen nachgeordneten Behörden müßte es eine Selbstverständlichkeit sein, ausländische Studenten, die hier nach einem Langzeitstudium ihr Examen abgelegt haben, als counterparts in deutschen Entwicklungsprojekten einzusetzen und auch Verbindungen zwischen solchen Absolventen und deutschen Firmen, die in den Entwicklungsländern investieren, herzustellen.

Zu den Einwänden zu b:

Das Studium von Ausländern aus der Dritten Welt schafft mehr enttäuschte als zufriedene Gäste.

Letzte Statistiken sagen, daß ausländische Studenten in ihren Hochschul-examina fast genauso oft Erfolg haben wie ihre deutschen Kommilitonen und auch nach einem kaum längeren Studium.

Das sagt natürlich nichts darüber aus, ob ausländische Studenten aus der Dritten Welt nicht häufiger ihr Studium abbrechen als deutsche Studenten.

Um es vorwegzunehmen: Es gibt keine gültigen Statistiken über Studienabbrüche ausländischer Studenten und es kann sie auch in einer offenen Gesellschaft nicht geben, die ihre Gäste nicht observiert. Nur solange ausländische Studenten an ein und derselben Hochschule studieren, kann man Aussagen über ihren Studienerfolg machen. Selbst dann kann ein Studienfachwechsel schon als Studienabbruch registriert werden. Als Studienabbruch gilt auch der Wechsel von der Universität zur Fachhochschule oder umgekehrt. Alle Zahlen also über Studienabbrüche sind mit Vorsicht zu genießen, und die Leser sollten nachfragen, auf welchem Zahlenmaterial sie basieren.

Damit soll nicht geleugnet werden, daß es manche Studienabbrüche gibt und in jedem Falle zu viele, aber es ist damit noch nicht gesagt, daß es prozentual mehr Studienabbrüche unter ausländischen Studenten gibt als unter deutschen Studenten.

Es kann auch nicht geleugnet werden, daß der Studienabbrecher sein Ziel verfehlt hat, ob er aber als Gescheiterter zu bezeichnen ist, ist auch mehr als fragwürdig. Der Verfasser kennt solche "Gescheiterten", die mit ihren akademischen Pfunden und auch Deutschkenntnissen zu wuchern verstanden und zu Hause als Lehrer, Fremdenführer, Kaufleute und Manager arbeiten.

Das Fazit dieser Erfahrungen ist: Es ist nicht zu vermeiden, daß eine Teilmenge von Studienanfängern das Studium nicht abschließt. Es ist, vor allem auch von Studienkollegs, alles zu tun, daß Studienerfolg oder Mißerfolg weitgehend zur Selbstbestimmung des Studenten zu zählen sind. Studienmißerfolg aber bedeutet noch lange nicht Lebensmißerfolg und auch nicht die Sinnlosigkeit der bisher betriebenen Studien und des Aufenthaltes in der Bundesrepublik. Es würde allerdings zur Optimierung des Studiums von Ausländern aus der Dritten Welt in der Bundesrepublik gehören, wenn Studenten, die unterwegs erkennen müssen, daß sie für ein Studium nicht geeignet sind, über geeignete Organisationen der Entwicklungshilfe, z. B. die Carl-Duisberg-Gesellschaft, ein Weg zu einem Berufspraktikum eröffnet werden könnte.

Das neue Ausländergesetz ist in dieser Hinsicht leider restriktiv. Die ausländischen Studierenden leben hier aufgrund einer "Aufenthaltsbewilligung" die an den Zweck ihres Hierseins gebunden ist. Schon ein Studienfachwechsel, erst recht ein Wechsel von einer Universität zu einer Fachhochschule oder umgekehrt und unbedingt der Wechsel von einer akademischen zu einer stärker berufsbezogenen Ausbildung gefährdet oder entzieht die Aufenthaltsbewilligung. Es wird viel davon abhängen, wie die lokalen Ausländerbehörden das Gesetz auslegen. Es steht zu fürchten, daß es deshalb eine Menge Prozesse vor den Verwaltungsgerichten geben wird, da die Ausführungsbestimmungen des Gesetzes unklar oder aber auch nicht unbedingt gesetzeskonform sind. (Auch auf diesem Feld wird es wegen der Mängel des Gesetzes "Richterrecht" geben.)

Was nun aber die Schuldzuweisung angeht, die jemand, der hier in der Bundesrepublik gescheitert ist, vornimmt, was also damit auch das Verhältnis zum Gastland angeht, so behaupten die Psychologen, die sich mit interkulturellem Lernen befaßt haben, daß eher die Persönlichkeitsstruktur des einzelnen, die er aus seiner ersten Sozialisation mitbringt, dafür entscheidend ist, als der Verlauf der Studien im Gastland, womit nicht gesagt werden soll, daß ein glücklicher oder unglücklicher Verlauf keinen Einfluß auf die Einschätzung des Gastlandes hat. Manche Studien werden abgebrochen aufgrund der sozialen Schwierigkeiten, die sich zu den Studienschwierigkeiten und vielleicht auch zu den Persönlichkeitskrisen addieren, so daß ein Studienmißerfolg nicht mehr zu vermeiden ist.

Eine Verringerung von Studienabbrüchen, die mit bedingt sind oder alleine bedingt sind durch soziale Schwierigkeiten, könnte alleine dadurch erreicht werden, daß alle ausländischen Studenten aus der Dritten Welt eine eingeschränkte Arbeitserlaubnis bekämen für maximal 15 oder 19 Stunden Wochenarbeit, oder dadurch, daß die Stipendien vermehrt würden. Die vielen Studenten in Not, die dem Schreiber dieses Aufsatzes bekannt geworden sind, wären immer schon zufrieden gewesen, wenn sie diese eingeschränkte Arbeitserlaubnis gehabt hätten. Eine nicht geringe Rolle für die Wahl des Studienlandes Bundesrepublik Deutschland spielte bei vielen Studenten die Hoffnung, das Gerücht, das Vorurteil, man könne und dürfe in der Bundesrepublik Deutschland sein Studium durch Arbeit verdienen.

Wenn man sich die geringe Zahl ausländischer Studenten aus der Dritten Welt betrachtet und einmal davon ausgeht, daß von einer solchen Arbeitserlaubnis nur die Hälfte der Studenten Gebrauch machen würde, also 15.000 bis 18.000, wird man einsehen, daß dies überhaupt keine Belastung des Arbeitsmarktes darstellte, zumal es sich bei solchen Teilzeitarbeitern, die weniger als die Hälfte der 40-Stunden Woche betragen, durchweg um Arbeitsplätze handelt, auf die ein deutscher Arbeitsloser überhaupt nicht reflektiert, z. B. Arbeitsplätze an Wochenenden im Gaststättengewerbe.

Zu den Einwänden zu c:

Das Studium von Ausländern aus der Dritten Welt führt eher zu einer Internationalität deutscher Universitäten, die belastet, als zu einer Internationalität, die fruchtet.

Die wissenschaftlichen Beiträge ausländischer Akademiker aus Ländern der Dritten Welt zum Wissenschaftsbetrieb in der Bundesrepublik sind zahlreicher, als der mit der Materie nicht Vertraute annehmen mag.

Schon jeder langjährige Mitarbeiter am Studienkolleg kann eine Menge Belege dafür bringen. Wir gehen davon aus, daß jede Magisterarbeit, jede Diplomarbeit und jede Promotion einen solchen Beitrag darstellt, auch wenn er nicht meßbar ist. In den Universitätsinstituten und in deutschen Kliniken sind wissenschaftliche Mitarbeiter aus der Dritten Welt nicht eben selten. Wenn ausländische Wissenschaftler aber heute noch nicht die Bedeutung für die Wissenschaft in Deutschland haben sollten, die sie vor dem Ersten Weltkrieg und zwischen den Kriegen hatten, liegt das einmal an den Folgen des "Dritten Reiches" und dann auch ganz erheblich daran, daß ausländische Akademiker aus Staaten, die nicht zur EG gehören, nur schwerlich eine Arbeitserlaubnis erhalten.

Und man wird auch argumentieren dürfen, daß es im Sinne der Entwicklungshilfe ist, im Regelfall die Aufenthaltserlaubnis nach erfolgreich absolviertem Studium und einem Jahr nicht mehr zu verlängern.

Abgesehen von den Medizinern, deren praktisches Jahr Bestandteil des Studiums ist, haben jedoch alle examinierten Studenten und Studentinnen große Schwierigkeiten. Firmen zu finden, die ihnen ein einjähriges Prakti-

kum gewähren. Hier wäre eine Hilfe dringlich, die durch eine Zusammenarbeit der Auslandsämter der Hochschulen mit den regionalen Industrie- und Handelskammern gewährt werden könnte.

Von den Hochschulen müßten auch die Nachkontakte verstärkt werden. Beklagt wird nicht selten, daß die heimgekehrten Akademiker von der wissenschaftlichen Kommunikation und permanenten Fortbildung abgeschnitten sind. Die Folge der Isolation ist dann natürlich auch, daß dieser Akademiker für die Wissenschaft verloren ist, jedoch keineswegs notwendig damit auch für die Entwicklung seines Landes.

Es gibt nun auch heute noch Gründe, die für die Ausländerbehörde gewichtig genug sind, daß ein ausländischer Akademiker aus einem Lande der Dritten Welt nach einem erfolgreichen Abschluß seines Studiums und einem geduldeten praktischen Jahr in der Bundesrepublik bleibt: als in seinem Lande politisch Verfolgter, als Ehefrau oder Ehemann eines deutschen Partners, als Mitarbeiter einer Firma oder eines Institutes, wenn es im besonderen Interesse der Bundesrepublik liegt, wer auch immer darüber befinden mag. Wenn nun aber ein ausländischer Akademiker, dem ein Aufenthalt in der Bundesrepublik nicht länger gewährt wird, unter keinen Umständen in sein Heimatland zurückkehren will, dann ist auch die Verweigerung der Aufenthaltsgenehmigung kein Grund für ihn, nach Hause zu gehen, denn in anderen Industrieländern, z. B. in Kanada und in den USA oder Australien werden häufig solche ausgebildeten Akademiker aus der Bundesrepublik mit offenen Armen empfangen, hat doch das neue Gastland die Kosten für die Ausbildung gespart.

Ein Argument der meisten ausländischen Studenten aus der Dritten Welt für ihre Wahl der Bundesrepublik als Studienland ist die Gebührenfreiheit des Studiums hier, etwa im Unterschied zu Großbritannien und den USA. Die Gebührenfreiheit erscheint vielen so wichtig, daß sie ein Studium im Ausland einem Studium zu Hause vorziehen, daß sie ihre gut gelernte Fremdsprache Englisch oder Französisch drangeben, und statt in Großbritannien, Amerika oder Frankreich zu studieren, in die Bundesrepublik kommen und mühselig zunächst die schwere zweite Fremdsprache von Anfang an lernen.

Mithin erscheint die Universitätsausbildung als ein Geschenk, den Studenten vielleicht mit der Zeit als zu selbstverständlich, sozusagen "billig", den Deutschen, die darüber nachdenken mögen, vielleicht als zu teuer.

Am 15. Oktober 1987 veröffentlichte der Informationsdienst des Institutes der deutschen Wirtschaft eine Statistik, demnach der derzeitige Preis des Lebens während der Studienzeit durchschnittlich 69.100,-DM beträgt. Also leisten die allermeisten ausländischen Bewerber, die auf eigene Rechnung in der Bundesrepublik studieren, in etwa der Höhe von 70.000,-DM Beiträge zum Bruttosozialprodukt - nicht eben viel wird man sagen, aber doch auch ungefähr der Ausgleich für die Kosten, die sie im Studium verursachen.

Ich denke aber, daß kleinliche Rechnerei der Bedeutung des Ausländerstudiums für die Internationalität unserer Universitäten, für die Entwicklungsfähigkeit eines Landes der Dritten Welt, und für eine mögliche Verbesserung wirtschaftlicher und politischer Beziehungen der Bundesrepublik nicht gerecht wird.

Zu den Einwänden zu d:

Das Studium von Ausländern aus der Dritten Welt ist kein Beitrag zur Wiedereinsetzung des Deutschen als erste oder zweite Konferenzsprache in der Welt.

Vor 3 Jahren berichtete eine Studie, daß in den USA noch 700 Studenten ein Magisterexamen in Germanistik anstreben. 80 % der Fremdsprachenlerner in den USA lernen Spanisch, 10 % immerhin Französisch. Erst ab dem kommenden Jahr soll das Fremdsprachenlernen an den high-schools überhaupt wieder für 2 Jahre Pflicht werden. Wer Englisch kann, braucht sich eben um keine Fremdsprache zu bemühen. Auch weniger und weniger Menschen in unseren europäischen Nachbarländern lernen Deutsch. Frage ist, wieviel Kenntnisse sie in einem zu kurzen Deutschunterricht erwerben werden.

Fremdsprachenlernen ist eine Belastung, die der Lernende nur in Kauf nimmt, wenn er die Funktion davon erkennt.

Nicht, weil Englisch leichter ist als Französisch, haben die Kultusminister der Länder es im Regelfalle zur ersten Fremdsprache an unseren Sekundarschulen bestimmt, sondern weil es die Verkehrssprache für Wissenschaft und Politik der Gegenwart ist, weil wir Deutschen es zum Überleben brauchen.

So sehen das Englische auch Japaner, Indonesen, Inder, Afrikaner und Russen - alle sehen es so.

Es gibt sogar Stimmen in der Bundesrepublik, die dafür sprechen, an deutschen Hochschulen naturwissenschaftliche Studiengänge für Ausländer aus der Dritten Welt in englischer Sprache einzurichten. So gering wird der Wert des Deutschen als Überlebenshilfe von manchen eingeschätzt.

Der Schreiber dieses Aufsatzes geht davon aus, daß diese offene Gesellschaft weiterhin junge Menschen aus der Dritten Welt zum Studium in der Bundesrepublik einladen wird unter der Bedingung, daß sie Deutsch lernen.

Die Erfahrung des Deutschlehrers geht dahin, und weiß sich im kollegialen Konsens, daß bei entsprechender Motivation, Deutsch, diese angeblich so schwierige Sprache, in eineinhalb Jahren von der Unkenntnis zu einer Kenntnis gebracht werden kann, die Studierfähigkeit an einer deutschen Hochschule bedeutet - allerdings unter der Bedingung des Lernens am Studienkolleg, wo Sprache nicht im Leerlauf trainiert, sondern immer im Zusammenhang ihrer Funktion für Studium und Leben eingeübt wird.

Es unterliegt kaum einem Zweifel, daß ausländische Studenten, die in Deutschland ein Langzeitstudium absolviert haben, nach sechs oder sieben Jahren ihres Lebens und Studierens in Deutschland Deutsch zu einem Instrument ausgeformt haben, daß oft für intellektuelles und berufliches Leben, wenn schon nicht für ihr emotionales, von ebensolcher und manchmal höherer Bedeutung ist, als die Muttersprache.

Sie können davon um so weniger lassen, um so weniger ihre Muttersprache Wissenschaftssprache ist. Das bedeutet im optimalen Fall keine Entwurzelung aus der Muttersprache, sondern die Einwurzelung in einer

zweiten - interkulturelles Lernen hat dann zum interkulturellen Leben geführt.

Der Schreiber schämt sich, hier an dieser Stelle Vermutungen über eine Kosten-Nutzen-Rechnung anzustellen, aber es versteht sich von selbst, daß gebildete Kenner und Könner der deutschen Sprache verständige Freunde und kenntnisreiche Freunde der Deutschen werden können. Diese Bemerkung soll nicht drohen, sondern auf die Mitverantwortung hinweisen, die wir Deutschen für eine glückliche Zweitsozialisation der Gaststudenten, über die hier gesprochen wird, haben. Daß wir verständigere und verstehende Freunde in der Welt brauchen, darüber sollte es eigentlich keine Zweifel geben können.

Quantitativ gesehen bedeuten die Langzeitstudenten aus der Dritten Welt, die an deutschen Studienkollegs und deutschen Hochschulen studiert haben und studieren, vermutlich die weitaus größte Teilmenge aller erwachsenen Ausländer in der Welt, die des Deutschen mächtig sind.

Der Schreiber dieser Zeilen geht nämlich davon aus, daß die weitaus meisten der 811.000 ausländischen Schüler, die zur Zeit in der Bundesrepublik Schulen besuchen, nachher auch in der Bundesrepublik als Erwachsene bleiben und zählt sie darum nicht zu den Ausländern in der weiten Welt, die des Deutschen mächtig sind. Die Fortsetzung und entschiedene Förderung des Ausländerstudiums wird zwar das Deutsche (ebensowenig wie das Französische - da sind schon eher Arabisch und Spanisch im nächsten Jahrhundert an der Reihe -) nicht dem Englischen als Verkehrssprache an die Seite stellen, aber mitbewirken, daß Deutsch nicht zu einem provinziellen mitteleuropäischen Stammesdialekt schrumpft, sondern weltoffene Gelehrten-, Wissenschafts- und Politiksprache bleibt, in der unsere Welt beschrieben werden kann.

Mit wenigen Sätzen möchte ich noch auf die Behauptung eingehen, die Förderung des Studiums von Ausländern aus der Dritten Welt sei eine Form des Kulturimperialismus.

Die modernen Naturwissenschaften und die naturwissenschaftliche Technik sowie die modernen Geistes- und Sozialwissenschaften sind Früchte der europäischen Geschichte. Wer nun diese Wissenschaften studiert,

eignet sich auch, bewußt oder unbewußt, europäische Kultur an. Jedoch ist gerade dem naturwissenschaftlichen Teil dieser Kultur die Behauptung wesentlich, daß sie auf transkulturellen Eigenschaften des Menschen beruht, mithin Naturwissenschaft und Technik von Menschen in allen Kulturkreisen angeeignet werden können, ohne daß sie sich dabei ihrer eigentümlichen Humanität entfremden. So sehen es im übrigen auch die ausländischen Studenten, die aus anderen Kulturen zu uns kommen, gerade in der Hoffnung, den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt ihrer Länder und Zivilisationen durch die Anregung in Europa entwickelter Kenntnisse und Fertigkeiten fördern zu können.

Dies verhält sich anders in Bezug auf die Geistes- und Sozialwissenschaften, besonders, was die Anwendung der Textkritik, der Text- und Daseinsanalyse auf (geheiligte) Traditionen angeht. Die Geistes- und Sozialwissenschaften können jedoch die Aufklärung nicht mehr hintergehen, und wer solche Wissenschaften studiert, muß den Schritt über die Schattenlinie tun oder versteht nicht, was er tut.

Die Methoden dieser Wissenschaften und zum Teil auch ihre Erkenntnisse bewirken damit für Angehörige von Kulturen, deren Bildungssysteme sich mehr oder weniger erfolgreich vor einer aufklärerischen Entwicklung verschließen konnten, eine Entfremdung von der bisherigen kulturellen Perspektive.

Hier liegt ein Problem, das nicht in wenigen Worten ausreichend diskutiert werden kann. Wir Gastgeber können nicht anders, wenn wir ehrlich mit unseren Gästen umgehen, als den "Paradigmenwechsel" vom vorkritischen zum kritischen Denken zu wollen, wiederum in der Meinung, daß es sich dabei um einen humanen Fortschritt handelt, der allen Menschen offen stehen sollte.

Ein erheblicher Teil der Weltkultur wird heute schon von Menschen aus der Dritten Welt mitbestimmt, die in mehreren Kulturen gelernt haben.

Dies sind meine Antworten auf die Einwände von a) bis d) gegen ein Langzeitstudium von Ausländern aus der Dritten Welt an bundesrepublikanischen Hochschulen.

Diese Antworten können die Skepsis dagegen schon alleine darum nicht überwinden, weil diese Skepsis sich auf Tatsachen stützt, deren Zusammenhang einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung gleich kommt. Eine die Bedeutung verkennende und restriktive Behandlung dieses Langzeitstudiums ist nämlich der Hauptgrund für seine Fragwürdigkeit.

Darum muß über die Optimierung einiges gesagt werden, obgleich dieselbe um so utopischer erscheint, als sie nicht mehr Geld kostet, sondern mehr Nachdenken und politische Beachtung verlangt.

DIE OPTIMIERUNG DES LANGZEITSTUDIUMS VON AUSLÄNDERN AUS DER DRITTEN WELT

Arnold Gehlen schreibt in seinem Buch "Die Seele im technischen Zeitalter" der Geist müsse institutionalisiert werden, um wirksam sein zu können.

Der Verfasser hält diesen Satz für keines Beweises bedürftig: Kindergarten, Opernhaus, Orchester, Universität, Buchverlag, Parlament sind solche unter vielen Institutionalisierungen des Geistes, und das kleine Studienkolleg ist auch eine davon. Es soll Prozesse interkulturellen Lebens organisieren.

Lernprozesse sind geistige Prozesse, die, im guten Falle, die Entfaltung des Lernenden mit einer bestimmten Zielorientierung verbinden.

Die Optimierung des Lernprozesses sucht die Balance zwischen Regelmäßigkeit und Spontaneität zu finden, die den Entfaltungswunsch und die Zielorientierung in Einklang bringt.

Beide Motive: Entfaltung auch Emanzipation zu nennen und die Zielvorstellung Studien- und Berufswunsch, sind keine einander feindlichen Bestrebungen.

Es ist die Aufgabe der Didaktik, sie aufeinander zu beziehen, und nicht das Emanzipationstreben zu Gunsten der objektiven Zielvorstellung Studierfähigkeit zu unterdrücken.

Die deutsche Pädagogik war sich seit Klassik und Romantik immer bewußt, daß Kinder Individualitäten sind, die Schule nicht über einen Kamm scheren sollte.

Erwachsene sind noch entschiedener individuell, weil Erbe und Geschichte eine einmalige Prägung bewirkt haben. Der Verfasser hat aus Erfahrung und Reflektion die Überzeugung gewonnen, daß die Institution Schule nicht die am besten passende für den Beginn interkulturellen Lernens von Erwachsenen ist, welches Lernen das Ziel hat, ein Studium an deutschen Hochschulen zu ermöglichen, a) wegen der Klassenstruktur, b) wegen der Unterdrückung von Selbständigkeit und privatem Lernen, c) wegen der Lernzielsetzungen, d) wegen der dauernden Prüfungs- und Bewertungszwänge, e) wegen der damit verfestigten Schülerrolle.

Zu a): Die ausländischen Studenten am Studienkolleg sind zur Zeit in Klassen zusammengefaßt, die wöchentlich mindestens 32 Schulstunden lang in vier oder fünf Fächern gemeinsam unterrichtet werden.

Die Klassenstruktur verkennt;

- daß die Vorkenntnisse der Teilnehmer sehr unterschiedlich sind und eigentlich gar nicht eine Lernschrittfolge erlauben,
- daß es für viele Mitglieder der Klasse gar nicht gut ist, in vier oder fünf Fächern gleichzeitig zu lernen.

Zu b): Bei 32 Schulstunden pro Woche, die, mit Pausen, Springstunden, An- und Abreise, weit mehr als 40 Stunden Arbeitszeit ausmachen, bleibt keine Zeit und Kraft für privates Lernen und hochschulgerechtes Arbeiten, z. B. für die intensive und extensive Benutzung der Universitätsbibliothek, z. B. für das Anfertigen von Referaten, z. B. für einen didaktisch reflektierten Mediengebrauch.

Zu c): Arbeit in vier oder fünf Fächern, die im Studienhalbjahr von 20 Unterrichtswochen wenigstens zweimal durch Klausuren überprüft wird, bedeutet, daß nach einigen Wochen des Anfangs die Klassen ständig in Prüfungsvorbereitungen sind und das eigentliche Lernziel der Studierfähigkeit verdrängt wird.

Die Lehrer können sich noch so sehr um verstehendes Lernen bemühen, die Lernenden werden durch diese Struktur zu sehr gedrängt, Buchseiten und Lehrervortrag zu pauken.

Der Lehrer redet von Transfer, Analogiebildung, selbständiger Erarbeitung, - die Studenten erfahren aber in der Hetze, daß es zeitsparender ist, dem Buch und dem Lehrer nach dem Munde zu reden - und wir Lehrer sind zu klagen geneigt, dieses Lernverhalten sei typisch für ausländische Schulsysteme, z. B. für die Koranschultradition und auch typisch für die Mentalität von Nichteuropäern.

Zu d): Aus der Klassenstruktur entspringt die Anwesenheitspflicht. Sie übersieht soziale und psychische Schwierigkeiten am Anfang interkulturellen Lernens - aber davon soll hier nicht die Rede sein -, sie macht es den Kollegiaten unmöglich, selbst zu entscheiden, wie sie die Schwerpunkte ihres Lernens setzen wollen und müssen. Der Kollegiat wird als Erwachsener in eine Schülerrolle gedrängt, aus der er bei Strafe des Ausschlusses nicht herauskommt - und die Kollegs sind doch eigentlich dazu eingerichtet worden, die Studentenrolle zu lehren und zu lernen.

Auf der anderen Seite der Klasse stehen die Lehrer, mit einer hohen Pflichtstundenzahl angestellt, die ihnen nach Unterrichtsvorbereitung, Unterricht und Korrektur sowie der Abhaltung von Prüfungen und der Teilnahme an Konferenzen kaum Zeit zur individuellen Studienberatung läßt, keine Zeit läßt, dem Kollegiaten auch Tutor zu sein, und wenig Zeit, ihre pädagogischen Erfahrungen zu verwissenschaftlichen.

Außerdem muß das Kollegium ein Prüfungsvolumen bewältigen, daß dem mehrfachen des Prüfungsvolumens eines großen Gymnasiums entspricht.

Der Lehrer steht genauso wie der Student unter dem Prüfungsdruck, der ihn preßt, eher die Stofffülle, als das methodische Vorgehen zu respektieren.

Was wäre nun ein Kolleg, das nicht rundum mit dem Maßstab der Schule gemessen wird, ohne eine vergleichbare Lernzeit und Lernausstattung wie eine Schule zu haben?

Das Studienkolleg wäre ein integraler Bestandteil der Hochschule, am besten eine zentrale Hochschuleinrichtung, unter der Fach- Rechts- und Dienstaufsicht des Präsidenten.

1. An den vier oder fünf studienvorbereitenden Fächern, kombiniert nach Studienwunsch, sollte festgehalten werden.

2. Die Kollegiaten könnten, wie bisher, ohne Besuch des Studienkollegs nachweisen, daß ihre Kenntnisse in diesen Fächern so gut sind, daß Studierfähigkeit in entsprechenden Fachbereichen vermutet werden kann.
3. Kollegiaten, die zur Vorbereitung auf das Fachstudium das Kolleg besuchen wollen, werden verpflichtet, innerhalb einer bestimmten Frist Leistungsnachweise für alle Fächer zu erbringen, die Studierfähigkeit, siehe oben, vermuten lassen.
Der Nachweis geschieht durch den Erwerb von Seminar- und Übungsscheine, z. B. für Chemie in allgemeiner und anorganischer Chemie sowie in organischer Chemie, z. B. für Literatur in Systematik und Literaturgeschichte, z. B. in Volkswirtschaftslehre sowohl in Buchführung als auch in Nationalökonomie.
4. Diese Regelung ermöglicht jedem Kollegiaten, die Anzahl der Kurse, die er in einem Studienhalbjahr belegen will, in einem gegebenen Zeitrahmen selbst zu bestimmen.
5. Der Zeitrahmen könnte zwei Jahre betragen, innerhalb welcher alle Scheine erworben sein müßten, wenn eine Prüfung sich erübrigen soll.
6. Eine intensive Studienberatung hülfe den Kollegiaten bei der Zusammenstellung der Kurse in einem Studienhalbjahr.
7. Die Arbeitsbelastung der Lehrer dürfte nur so groß sein, daß sie den Kollegiaten ihrer Kurse auch Tutor sein können, dadurch, daß sie längerfristig experimentelle Arbeiten oder Seminararbeiten anregen, begleiten und bewerten können.
8. Nur Kollegiaten, die mit der Bewertung ihrer Leistungen nicht zufrieden wären, könnten in der freiwillig angewählten Feststellungsprüfung ihre Bewertungen verbessern.
9. Didaktik und Methodik würden durch wissenschaftliche Begleituntersuchungen in Zusammenarbeit des Kollegs mit den Fachbereichen der Lehrfächer sowie der Psychologie und Pädagogik optimiert.
10. Bei Neueinstellungen von Lehrern sollte auf die Befähigung zur Erwachsenenbildung geachtet werden, und es sollte ein Referendariat am Studienkolleg eingerichtet werden.
11. Am Kolleg sollten professionelle Studien-, Sozial- und Rechtsberatung angeboten werden, um die Unsicherheiten des Anfangs in einer unbekannt Fremde so schnell wie möglich in Selbstgewißheit und Selbstständigkeit zu geleiten.

Diese Skizze einer Optimierung soll nicht in den Fehler verfallen, eine Utopie in epischer Breite vorzustellen, sondern möchte durch einige Thesen zum Nachdenken und zur Diskussion anregen.

Dazu gehört aber auch, einige Züge der Wirklichkeit der neunziger Jahre, teils älterer, teils neuerer Herkunft, zur Kenntnis zu nehmen, die ausländische Studienbewerber als Hemmnisse erfahren.

1) Eine **Aufenthaltsbewilligung** zu Studienzwecken kann nicht in Deutschland selbst erworben werden, sondern nur aus der Ferne. Mithin geschehen die meisten Studienbewerbungen ohne vorausgegangene genügende Information und Studienberatung - auf gut Glück. Auch das neue Ausländergesetz hält daran fest, daß ein Touristenvisum nicht in eine Aufenthaltsbewilligung geändert werden kann, auch nicht, wenn der Reisende sonst alle Voraussetzungen für einen Studienbeginn in Deutschland erbringt. Eine professionelle Studienberatung findet so gut wie nie an einer der deutschen Institutionen im Ausland statt. Mithin erscheinen die meisten ausländischen Studienbewerber für ein Langzeitstudium hier, ohne die Studien- und Lebensbedingungen zu kennen, schon gar nicht der Stadt, von deren Universität und Ausländerbehörden sie den Zuschlag erhalten haben. Die Kultusministerkonferenz rätselt, wie zu bewerkstelligen sei, daß ausländische Studienbewerber sich nicht gleichzeitig an mehreren, gar dutzenden Universitäten bewerben und überlegt, hierzu eine neue Behörde einzurichten! Dabei wäre die Lösung ganz einfach und billig, nämlich die Wiedererlaubnis zur Umwandlung eines Touristenvisums in ein Studentenvisum (Aufenthaltsbewilligung).

Die Studienbewerber würden sich nach Beratung und Information an mehreren Hochschulen an **einer** einschreiben, und mit dem Stempel der örtlichen Behörde, z. B. "Aufenthaltsbewilligung zum Studium in X", wäre die Mehrfachbewerbung aus der Welt geschafft, ohne daß die Studienbewerber um die Chance der vielfältigen Orientierung vor der Einschreibung gebracht worden wären, wie das jetzt, trotz der Mehrfachbewerbungen, der Fall ist. Auch entfielen die Wartezeiten zwischen Bewerbung, Visumsantrag und Bewilligung, die die Bewerber meist mehr als ein Semester kosten.

2) Die Studienkollegs sind auf das Unterschiedlichste organisiert: Hochschulintegriert oder einer Bezirksregierung unterstellt, oder, in NRW, alle 5 **einer** Bezirksregierung unterstellt, die auch die zentrale Zulassungsbehörde ist, oder direkt dem Kultusministerium unterstellt.

Wie es mit den Studienkollegs in den neuen Bundesländern aussehen wird, ist noch nicht entschieden.

Somit wird eine Aufgabe, trotz der Harmonisierungsversuche der Direktorenkonferenz, auf das unterschiedlichste angegangen. Davon soll hier nicht die Rede sein, sondern davon, daß diese unterschiedliche Organisation eine unzumutbare Rechtsunsicherheit für die meisten der ausländischen Studienbewerber bedeutet; denn die meisten Studienkollegs sind leider nicht hochschulintegriert. Das bedeutet, daß die Hochschulen bei ihren Zulassungen keinerlei Rücksicht auf die zugeordneten Kollegs zu nehmen brauchen; denn die meisten Kollegs gehören zu einer anderen Administration. Die erste Folge davon ist, daß so gut wie an allen Kollegs zweimal im Jahr bei den Neuaufnahmen weit mehr Studienbewerber mit gültigen Hochschulzulassungen vor der Tür stehen, als es deren Lehrkapazität entspricht. Die Folge davon ist, daß in den Aufnahmeprüfungen entweder die Bedingungen so hoch gesteckt werden, daß nur entsprechend wenige Kandidaten sie bestehen können oder, daß auch solche Kandidaten, die die Prüfungen bestanden haben, nicht in das Studienkolleg aufgenommen werden können, z. T. ohne die Garantie, bei der nächsten Aufnahme die Ersten zu sein. (Der Verfasser hat diesen Mißstand selber mehrfach verwalten müssen.)

Dies hat wiederum 2 mißliche Folgen: die abgewiesenen Bewerber begeben sich auf einen Prüfungstourismus und versuchen ihr Glück an einem anderen Studienkolleg. Dies ist möglich, weil die Termine der Aufnahmeprüfungen an den Kollegs unterschiedlich festgesetzt sind.

Die Regel will, daß man die Aufnahmeprüfung nur 1 Mal wiederholen kann. Die Wirklichkeit ist, daß nicht wenige Studienbewerber ein Nichtbestehen an einem bei einem anderen Kolleg deshalb verschweigen oder ausdrücklich verneinen und mithin u. U. ihr Studium an einem Kolleg nur aufgrund einer Täuschung beginnen können, die im Aufdeckungsfalle dazu führen wird, daß der Studierende aus dem Kolleg verbannt wird und damit aller Wahrscheinlichkeit nach seine akademische Karriere beendet ist, bevor sie begonnen hat. Ein nur teilweise funktionierendes Nachrichtensystem unter den Kollegs macht die Sache nicht besser. Es will ein Verhalten verhindern oder bestrafen, das doch nur dem Versuch eines Betroffenen entspricht, die Anomalie im Zulassungsverfahren im Einzelfall zu korrigieren.

Denn es ist eine Anomalie und von zweifelhafter rechtlicher Qualität, daß Studienkollegs zugemutet wird, die von den Hochschulen zum Studium eingeladenen Studienbewerber durch Prüfungen in Berechtigte und Unberechtigte endgültig zu scheiden, bevor diese Studienbewerber ihre Studierfähigkeit oder -unfähigkeit haben unter Beweis stellen können. Die Aufnahmeprüfungen in der deutschen Sprache sind dazu gänzlich ungeeignet und stellen viel weniger fest, wer von den Bewerbern und Bewerberinnen Zeit und Geld genug hatte, vor Antritt der Reise genügend Deutsch zu lernen.

Selbst die neue KMK-Vorlage spricht von der "Aufnahmeprüfung/Einstufungsprüfung", dokumentiert damit die Absicht, die auch der Mehrheitsmeinung der Direktoren an Studienkollegs entspricht, nicht die Aufnahmeprüfung in Deutsch als Fremdsprache über die Zulassung zum Studium an einer deutschen Hochschule entscheiden zu lassen, sondern den Studienerfolg am Kolleg.

Dazu hatten die meisten Kollegs übrigens Deutsch-Vorkurse eingerichtet mit der Begründung, nur am Kolleg könnten die entsprechenden Bewerber in geeigneter Weise auf ein studiengemäßes Deutsch vorbereitet werden. So argumentierten auch die Lehrgebiete 'Deutsch als Fremdsprache' an den Universitäten für ihre Klientel. Mittlerweile jedoch ist es hier wie dort so, daß der ausländische Studienbewerber entweder schon keine Chance der Zulassung seitens der Hochschule mehr hat oder aber keine Chance, in einen Sprachkurs des Studienkollegs, resp. der Universität aufgenommen zu werden, wenn er nicht zuvor Deutschkenntnisse erworben hat, wie man sie sich in etwa 800 Stunden Unterricht erwerben kann. Das entspricht selbst zu Volkshochschulpreisen 1600 DM und, was noch weit kostspieliger ist, verlangt das vor der Einschreibung ein etwa 1 1/2 jähriges Leben in der Bundesrepublik zu nicht studentischen Preisen. (Keine Aufnahme in ein Studentenwohnheim, keine studentische Versicherung, kein Mensaessen.)

Den ausländischen Studienbewerberinnen und Bewerbern kommt es teuer zu stehen, daß sie Einladungen zum Studium haben, die nicht viel wert sind: Eine Reise nach Deutschland, mehrere Reisen in Deutschland mit Hotelübernachtungen. Eventuell 1 1/2 Jahre Leben zu Bedingungen eines Touristen. Viele haben ein kleines Vermögen ausgegeben, ehe sie einen Studienplatz an einem Kolleg einnehmen können und auch noch ein Dach über dem Kopf haben nach Zahlung der Maklergebühr, der Kautions- und

dreier Mieten im Voraus. Oft hat die schlichte Tatsache, daß die Hochschulen mehr Studienbewerber zu den Kollegs zulassen, als dort Plätze vorhanden sind, die Studienchancen eines Bewerbers aufgefressen - nämlich die Finanzmittel für ein ganzes Jahr und mehr, die die Familie mit Mühe hat aufbringen können; schon jetzt beginnt die Schwarzarbeit oder der Bettel, um die Löcher zu stopfen.

Gleiche Prüfungstermine an allen Kollegs könnten das Problem nur zudecken, nicht lösen. Nur die Integration der Kollegs in die Hochschule kann das Problem lösen. Denn dann müßte die Hochschulverwaltung auf die Kapazität des Kollegs bei den Zulassungen Rücksicht nehmen. Es würde dann auch deutlich, wieviele ausländische Studierende aus der 3. Welt eine Hochschule wirklich aufnehmen will. Die Hochschule wäre von vorne herein für die Studienbewerber, die sie auch immatrikuliert, verantwortlich.

Die Kultusministerkonferenz schlägt vor, die Stipendien für Studienbewerberinnen und Studienbewerber aus der 3. Welt zu vermehren. Die meisten Leute wissen es nicht, aber die weitaus meisten Studierenden aus Ländern der 3. Welt finanzieren sich selbst, und, von den politischen Flüchtlingen einmal abgesehen, sind es nicht einmal 10 % der ausländischen Studenten an den Studienkollegs, die ein Stipendium unseres oder ihres Staates haben. Unsere Stiftungen bevorzugen Postgraduierte, auch so der DAAD.

Nun wird das Vorhaben der KMK den Prozentsatz der Stipendierten aus Entwicklungsländern nicht gerade in die Höhe schnellen lassen; denn es ist beabsichtigt, nur Absolventen deutscher Schulen im Ausland zu fördern. Das sind in der dritten Welt herzlich wenig, und, so meine Vermutung, da studieren auch nicht die Bedürftigen, die unbedingt ein Stipendium benötigen.

Es wäre das billigste, Studenten aus der Dritten Welt Darlehen zu gewähren, die zurückgezahlt werden müssen, wenn die Studentin oder der Student nach dem Studium hier oder in einem anderen EG-Land bleibt, die aber behalten werden können, wenn er zurück geht oder in ein anderes Entwicklungsland. Das wäre die billigste und humanste Lösung, und die politisch klügste: die billigste, weil es weniger kosten würde als die zur Verfügungstellung eines Studienplatzes weit länger, als ein Studium benötigt, die humanste, weil sie den Gästen aus armen Ländern ein sorgenfrei-

eres und chancenreicheres Studium ermöglichte, und die klügste, weil sie uns lebenslange Sympathien einbrächte.

Wenn aber schon an eine solch großzügige Stipendierung nicht gedacht wird - die leicht vom Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit finanziert werden könnte - dann sollte wenigstens daran gedacht werden, den Studierenden aus der 3. Welt eine Arbeitserlaubnis für Teilzeitarbeit zu geben.

Jeder, der beruflich mit dem Ausländerstudium zu tun hat, weiß daß die Finanzierungsbescheide, die die Bewerberinnen und Bewerber den Botschaften vorlegen müssen, bevor sie eine Aufenthaltsbewilligung erteilt bekommen, sehr häufig nicht den Tatsachen entsprechen. Es gibt Länder der 3. Welt, deren Währungen gar nicht mehr konvertierbar sind, in den meisten anderen hat das Geld im internationalen Verkehr so wenig Wert, daß selbst ein ganzes Professorengeloh nicht einen halben Monat Finanzierung in Deutschland abdecken kann.

Nach den neuen Bestimmungen des Ausländergesetzes können die Behörden eine Aufenthaltsbewilligung dann nicht mehr verlängern, wenn die Studiendauer deutlich über der Regelstudienzeit liegt. Von Studierenden in ökonomischen Nöten kann aber nicht erwartet werden, daß sie zügig studieren.

Zusammenfassend kann man sagen, daß man eigentlich keinem ausländischen Bewerber mehr raten kann, in der Bundesrepublik zu studieren, es sei denn, er oder sie stammt aus einer sehr wohlhabenden Familie, die monatlich 500 Dollar erübrigen kann.

Plädoyer für das Langzeitstudium von Ausländern aus der 3. Welt an Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Studienkollegs.

Zusammenfassung:

Nach der Erörterung der Argumente für und wider ein Langzeitstudium von ausländischen Studenten aus Ländern der 3. Welt neigt sich die Schale zu Gunsten der Bejahung. So sieht das auch die Konferenz der derzeitigen Kultusminister, die in ihrer jüngsten Beschlußvorlage zum Ausländerstudium die Türen für Studienbewerber aus vieler Herren Länder weiter öffnen.

Das neue Ausländergesetz hingegen ist restriktiv, und seine Auslegung durch die Behörden sehr oft auch.

Die Folge von beidem wird sein, daß eine wachsende Zahl ausländischer Studienbewerber und Studenten, eingeladen von unseren Hochschulen aufgrund der Liberalisierung der Zulassungsbedingungen, in der Bundesrepublik an den Hürden des neuen Ausländergesetzes ihr Fiasko erleben werden, da von der KMK versäumt worden ist, durch flankierende Maßnahmen, zumal die Integration der Studienkollegs in die Hochschulen, dem größeren Andrang und dem Verlangen der Menschen nach Rechtssicherheit und der Hoffnung auf Gastfreundschaft Rechnung zu tragen.

Sekretariat der Ständigen Konferenz
der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland

Anlage V

z. NS 121. AK, 14./15.3.1991, Bonn

Zentralstelle
für ausländisches Bildungswesen

Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber

Bericht
und
Beschlüßvorschläge

des Schulausschusses und des Hochschulausschusses*

zur Vorlage an die Kultusministerkonferenz

Beschluß der KMK vom 14./15. März 1991

Anlagen

- Anlage 1: Bewertung ausländischer Ausbildungsnachweise
Anlage 2: Sprachliche Vorbereitung ausländischer Studienbewerber
Anlage 3: Weitere Maßnahmen für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber

* Bericht und Anlagen in der Fassung des Beschlusses der 121. Amtschefs-konferenz.

I. Sachstand

1. Auftrag

Die Amtschefskonferenz hat auf ihrer 106. Sitzung am 6. November 1987 (TOP 16) unter Einsetzung einer gemeinsamen Arbeitsgruppe den Schulausschuß und den Hochschulausschuß mit der "Überprüfung des gegenwärtigen Verfahrens der Hochschulzulassung ausländischer Studienbewerber und der Erarbeitung von Verbesserungsvorschlägen" beauftragt und gebeten, "im Hinblick auf eine ausgewogene Zusammensetzung der ausländischen Studierenden vorrangig die Problematik der Voraussetzungen für den Hochschulzugang sowie das Problem der sprachlichen Vorbereitung auf ein Hochschulstudium zu prüfen und ggf. Verbesserungsvorschläge vorzulegen."

2. Zielrahmen

Das Studium von Ausländern an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland ist in hohem Maße erwünscht, weil es

- die Internationalität von Ausbildung, Wissenschaft und Forschung stärkt,
- das Verständnis und den Dialog zwischen den verschiedenen Kulturen und Nationen fördert,
- zur Entwicklungszusammenarbeit beiträgt und
- das Ansehen der Bundesrepublik Deutschland in der Welt verbessern kann, mit allen - nicht zuletzt auch wirtschaftlichen - Konsequenzen.

Dabei ist zu bedenken,

- daß die deutschen Hochschulen - vor allem wegen der Tatsache, daß die deutsche Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen nicht so verbreitet ist und auch als "schwer" gilt - trotz der hohen Qualität der Ausbildung nicht das vorrangige Ziel der besten ausländischen Studienbewerber darstellen,
- daß sie aber wegen ihrer offenen Zulassungspolitik und der grundsätzlichen Gebührenfreiheit attraktiv sind.

Trotz der Gebührenfreiheit stellt ein Studium an einer Hochschule in der Bundesrepublik Deutschland für einen Ausländer eine derartig hohe Investition an Geld und Zeit dar, daß ein Scheitern im Studium vermieden werden muß. Dazu bedarf es einer bewußt fördernden Politik. Sie sollte insbesondere folgendes berücksichtigen:

- die enge Verbundenheit mit den europäischen Nachbarn (EG, Nordeuropa, Österreich und der Schweiz), die im Wege gegenseitigen wissenschaftlichen, insbesondere technologischen, aber auch kulturellen Austausches und der Zusammenarbeit der Hochschulen eine angemessene Präsenz von Studierenden aus diesen Staaten fordert;
- die traditionell enge wissenschaftliche Kooperation mit den Vereinigten Staaten von Amerika;
- das wachsende Interesse von Studierenden aus osteuropäischen Ländern (insbesondere Ungarn, Polen, CSFR, Sowjetunion) im Rahmen der Intensivierung der Kontakte auf den verschiedensten Ebenen;

- die Aufnahme von Studierenden aus vorderasiatischen Staaten, die aus verschiedenen Gründen (unter anderem wirtschaftlicher, aber auch gesellschaftspolitischer Natur) seit langem in größerer Zahl ein Studium in der Bundesrepublik Deutschland anstreben;
- die von entwicklungspolitischer Verantwortung getragene Förderung Studierender aus Entwicklungs- und Schwellenländern;
- darüber hinaus die Förderung des Studiums von Studierenden aus solchen Ländern, mit denen traditionell besondere Verbindungen bestehen.

Anzustreben ist insbesondere eine Erhöhung der Attraktivität deutscher Hochschulen für Studierende bisher unterrepräsentierter Länder, insbesondere Afrikas und Südamerikas. Dies ist jedoch ohne ein Stipendienprogramm, das speziell hierauf zielt, nicht zu erreichen. Schulausschuß und Hochschulausschuß teilen die Auffassung von Wissenschaftsrat und Beirat des Bundesministers für wirtschaftliche Zusammenarbeit, daß es eines solchen Programms bedarf; ein solches Stipendienprogramm könnte zunächst für die besten ausländischen Absolventen deutscher Auslandsschulen in Entwicklungsländern eingerichtet werden, da sie die erforderlichen fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen bereits erfüllen.

3. Vorschläge

Schulausschuß und Hochschulausschuß haben von der Erarbeitung einer Gesamtkonzeption zum Ausländerstudium abgesehen, zumal da in den letzten Jahren von verschiedener Seite Empfehlungen und Entwürfe zur Gesamtproblematik vorgelegt worden sind.*

* Kultusministerkonferenz: Bericht zur Situation ausländischer Studierender in der Bundesrepublik Deutschland (1981). Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage zum Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland vom 18. Oktober 1983 (BT Drs. 10/497). Westdeutsche Rektorenkonferenz: Zu Fragen des Ausländerstudiums (Zulassung ausländischer Studienbewerber). Stellungnahme des 143. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz. 1984. Wissenschaftsrat: Stellungnahme zum Studienangebot für Studenten aus Entwicklungsländern vom 10. Mai 1985. HIS GmbH: Studenten aus Entwicklungsländern. Untersuchung über Studienverlauf, Studienbedingungen, soziale Lage und Reintegration von Studenten aus Entwicklungsländern. Febr. 1986. Antwort der Bundesregierung auf eine Große Anfrage zu Situation und Perspektiven des Studiums ausländischer Studierender in der Bundesrepublik Deutschland vom 10. März 1986 (BT Drs. 10/5171). Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit: Empfehlungen zum Studium von Studierenden aus Entwicklungsländern in der Bundesrepublik Deutschland 1986. Professor Dr. Resch: "Qualifizierungsprozesse und Studienerfolg ausländischer Studenten an Fachhochschulen". 1986.

Schulsausschuß und Hochschulausschuß legen hiermit vor:

- einen Rahmen für die Bewertung ausländischer Ausbildungsnachweise im Hinblick auf den Zugang zum Studienkolleg, das Ablegen der "Feststellungsprüfung" und die unmittelbare Aufnahme eines Fachstudiums - "Bewertungsrahmen" - (s. u. Ziffer 3.1) (Anlage 1);
- Darstellung und Vorschläge für Maßnahmen im Hinblick auf die sprachliche Vorbereitung ausländischer Studienbewerber auf ein Studium in der Bundesrepublik Deutschland (s. u. Ziffer 3.2) (Anlage 2);
- Darstellung weiterer Problembereiche und Vorschläge für ergänzende Maßnahmen bei der Ausbildung im Studienkolleg und dem Zulassungsverfahren für ausländische Studienbewerber (s. u. Ziffer 3.3) (Anlage 3).

3.1 Bewertungsrahmen (Anlage 1)

Der Entwurf eines neuen Bewertungsrahmens für Ausbildungsnachweise ausländischer Studienbewerber hat der Amtschefskonferenz bereits zur Beratung vorgelegen (vgl. TOP 27 der 113. AK am 13./14.4.1989); die Amtschefskonferenz hat den Entwurf nebst Begründung zustimmend zur Kenntnis genommen und die Vorlage an den Schulsausschuß und den Hochschulausschuß zur weiteren Beratung mit der Maßgabe überwiesen, daß dem Auswärtigen Amt, dem BMBW, der WRK und dem DAAD vor einer abschließenden Beratung in der Kultusministerkonferenz Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben sei. Die erbetenen Stellungnahmen wurden in der vorliegenden Fassung des Bewertungsrahmens berücksichtigt.

Der im folgenden vorgeschlagene Bewertungsrahmen nimmt die im Ausland verbrachten Schuljahre als Grundlage der Bewertung. Das Erfordernis einer Kompensation - sei es in Form des Besuchs eines Studienkollegs, des Ablegens der Feststellungsprüfung oder nachgewiesener Hochschulsemester - bemißt sich nach den im Vergleich zur deutschen Hochschulzugangsberechtigung fehlenden Schulzeiten. Darüber hinaus werden im Ausland bestehende Stufen des Übergangs vom Sekundarschulabschluß zur Hochschule bei der Bewertung berücksichtigt.

Der neue Bewertungsrahmen verzichtet, von Ausnahmen abgesehen, auf eine ins einzelne gehende Bewertung der Schulsysteme einzelner Länder aus folgenden Gründen:

- eine solche detaillierte Bewertung hat in der Vergangenheit zu einer Kasuistik geführt, die rational kaum zu begründen und für die Betroffenen nicht mehr zu durchschauen ist, zumal es auch innerhalb des Schulsystems eines jeden Landes Schulen unterschiedlicher Qualität gibt;
- eine allzu enge Beurteilung ausländischer Hochschulzugangsberechtigungen allein gemessen am Maßstab des deutschen Abiturs würde zu nicht gerechtfertigten Hürden für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber führen und ließe sich im übrigen gegenüber anderen europäischen Ländern mit nur zwölfjähriger Schulzeit nicht aufrechterhalten;

- es ist Aufgabe der Studienkollegs, bestehende Defizite im Hinblick auf ein Studium in der Bundesrepublik Deutschland auszugleichen;
- die Entwicklung geht dahin, daß zunehmend ausländische Studienbewerber, die bereits im Ausland mehrere Studiensemester absolviert haben, zu einer Fortsetzung ihres Studiums an eine deutsche Hochschule wechseln. Die Einstufung kann dann aufgrund der erbrachten Studienleistungen vorgenommen werden. Auch diese Studienbewerber nochmals dem Maßstab des deutschen Abiturs zu unterwerfen, ist im internationalen Vergleich überzeugend nicht zu begründen.

Der neue Bewertungsrahmen hat deshalb folgende Vorzüge:

- er ist für die Betroffenen klarer nachvollziehbar,
- er ist einfacher anwendbar,
- er räumt den Hochschulen und den Studienkollegs mehr Spielraum bei der Beurteilung des einzelnen Falles ein.

Der Erfolg des neuen Systems ist allerdings davon abhängig, daß die Studienkollegs und die Hochschulen den ihnen eingeräumten Beurteilungsspielraum verantwortlich ausnutzen und nicht davor zurückschrecken, da, wo die fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen fehlen und nicht kompensiert werden können, dies möglichst frühzeitig anzuzeigen. In den Stellungnahmen der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der Studienkollegs wird der jetzt vorgeschlagene Beurteilungsspielraum grundsätzlich begrüßt.

3.2 Sprachliche Vorbereitung (Anlage 2)

Die erforderliche Kenntnis der deutschen Sprache ist neben einer adäquaten schulischen Vorbildung die unerläßliche Voraussetzung für die Aufnahme und Durchführung eines Studiums in der Bundesrepublik Deutschland.

- Ziel der vorgelegten Vorschläge zur Verbesserung der sprachlichen Vorbereitung ist es,
- ausländische Studienbewerber innerhalb eines überschaubaren Zeitraums mit Kenntnissen der deutschen Sprache auszustatten, damit sie in erfolgversprechender Weise ein Studium in der Bundesrepublik Deutschland aufnehmen, durchführen und abschließen können;
 - in diesem Rahmen den Freiraum des einzelnen sowie der beteiligten Institutionen zu stärken.

3.3 Weitere Maßnahmen (Anlage 3)

Die hiermit vorgelegten Verbesserungsvorschläge für den Hochschulzugang der ausländischen Studienbewerber und für deren fachliche und sprachliche Vorbereitung bedürfen der Ergänzung durch weitere Maßnahmen, die der Förderung des Ausländerstudiums dienen.

Schulausschuß und Hochschulausschuß befürworten die Durchführung ergänzender Maßnahmen, insbesondere auf folgenden Gebieten:

- Flexibilisierung der Ausbildung im Studienkolleg

Schulausschuß und Hochschulausschuß haben die von der Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der Studienkollegs in die Gespräche eingebrachten Vorstellungen zur Verbesserung der Ausbildung am Studienkolleg in die Analyse mit einbezogen. Sie sind der Auffassung, daß eine grundsätzliche Änderung der Strukturen der Ausbildung an den Studienkollegs nicht erforderlich ist. Maßnahmen der Vereinheitlichung, gegebenenfalls auch die Einrichtung weiterer Kursangebote, könnten jedoch sinnvoll sein. Ebenso kann je nach den Leistungen der Studienbewerber eine erleichterte Zulassung zur Feststellungsprüfung vorgesehen werden.

- Prüfung von Maßnahmen für die effizientere Zulassung ausländischer Studienbewerber

Das Zulassungsverfahren für ausländische Studienbewerber wird durch verschiedene Besonderheiten erschwert, die dazu führen, daß die Hochschulen im großem Umfang Mehrfachbewerbungen bearbeiten müssen, bei denen von vornherein feststeht, daß allenfalls ein kleiner Teil überhaupt erfolgreich sein kann; auch ist in den NC-Fächern eine Koordination der Zulassungen erforderlich, um ein einigermaßen sinnvolles Verfahrensergebnis sicherzustellen, insbesondere um die Studienplätze der einzelnen Hochschulen innerhalb des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens weitgehend besetzen zu können. Schulausschuß und Hochschulausschuß sprechen sich dafür aus, die Möglichkeiten zur Verbesserung des Zulassungsverfahrens zu prüfen, dabei insbesondere die Schaffung einer einheitlichen Anlauf- und Clearingstelle für sämtliche Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und für sämtliche ausländische Studienbewerber - soweit für sie nicht Sonderregelungen (z.B. Bildungsinländer) gelten -.

Darüber hinaus sehen Schulausschuß und Hochschulausschuß eine Notwendigkeit dafür, das Ausländerstudium durch Schaffung positiver Randbedingungen attraktiver zu machen, insbesondere durch verbesserte Förderungs- und Beratungsverfahren. Hierzu gehören insbesondere:

- eine mit den Zielen in Einklang stehende Stipendienpolitik, insbesondere die Einrichtung eines Stipendienprogramms zunächst für die besten ausländischen Absolventen deutscher Auslandsschulen in Entwicklungsländern,
- eine den Zielen entsprechende Regelung des Aufenthaltsrechts (vgl. Runderlaß des Auswärtigen Amtes vom 19. April 1989 zur Erteilung der Aufenthaltserlaubnis in der Form des Sichtvermerks),
- eine den Zielen dienende Beratung von Studieninteressenten bereits in den Herkunftsländern (vgl. Runderlaß des Auswärtigen Amtes vom 20. Oktober 1989 zur Beratung von Studienbewerbern durch die Auslandsvertretungen).

II. Beschlußvorschläge

Die Kultusministerkonferenz wird gebeten, folgenden Beschluß zu fassen:

1. Die Kultusministerkonferenz stimmt den Grundsätzen des vorgelegten Bewertungsrahmens (Anlage 1) zu. Sie beauftragt den Schulausschuß und den Hochschulausschuß, seine Auswirkungen auf die Hochschulzugangsberechtigungen der einzelnen Staaten zu prüfen und gegebenenfalls neue Bewertungsvorschläge zu erarbeiten.
2. Die Kultusministerkonferenz nimmt die vorgesehenen Maßnahmen zur Verbesserung der sprachlichen Vorbereitung ausländischer Studienbewerber (Anlage 2) zur Kenntnis. Sie hält diese Maßnahmen für geeignet, die sprachliche Vorbereitung ausländischer Studienbewerber auf ein Studium in Deutschland zu verbessern. Sie beauftragt den Schulausschuß und den Hochschulausschuß, die Möglichkeiten der Umsetzung zu prüfen und entsprechende Schritte einzuleiten.
3. Die Kultusministerkonferenz nimmt die weiteren in Anlage 3 vorgeschlagenen Maßnahmen (Ausbildung im Studienkolleg, Verfahren der Feststellungsprüfung, Prüfauftrag zur Verbesserung der Hochschulzulassungsverfahren) zur Kenntnis und beauftragt
 - a) den Schulausschuß, die zur Flexibilisierung der Ausbildung am Studienkolleg und zur Änderung des Verfahrens der Feststellungsprüfung vorgesehenen neuen Maßnahmen an einzelnen Studienkollegs erproben zu lassen und zu gegebener Zeit über die Erfahrungen zu berichten;
 - b) den Hochschulausschuß, die zur Verbesserung der Hochschulzulassungsverfahren für ausländische Studienbewerber vorgeschlagenen Verfahren zu prüfen und zu gegebener Zeit über das Ergebnis der Prüfung zu berichten.
4. Darüber hinaus nimmt die Kultusministerkonferenz die Vorschläge zur Auflegung eines Stipendienprogramms für die besten ausländischen Absolventen deutscher Auslandsschulen zustimmend zur Kenntnis und beauftragt die Kommission für internationale Angelegenheiten, die Schaffung eines solchen Stipendienprogramms in die Gespräche mit dem Auswärtigen Amt einzubeziehen.
5. Das Sekretariat wird beauftragt, nach Ablauf von zwei Jahren einen ersten Zwischenbericht über den Sachstand zu erstatten.

Anlage 1
zum Bericht
"Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber"
des Schulausschusses und des Hochschulausschusses

**Bewertung ausländischer Ausbildungsnachweise für den Zugang
zum Studienkolleg, die Ablegung der Feststellungsprüfung und
die unmittelbare Aufnahme eines Fachstudiums
("Bewertungsrahmen")**

B e g r ü n d u n g

Vorbemerkung

Der neue Bewertungsrahmen geht von den im Ausland verbrachten Schuljahren als Grundlage für den Zugang zum Studienkolleg bzw. die Ablegung der "Feststellungsprüfung" oder den Direktzugang zum Hochschulstudium aus. Bei zehnjähriger Schulbildung ist noch die weitere Absolvierung von Ausbildungszeiten im Ausland erforderlich, bevor der Weg über das Studienkolleg und die "Feststellungsprüfung" zum Hochschulstudium in der Bundesrepublik Deutschland eröffnet wird. Bei elfjährigen Schulbildungen wird die Ablegung der "Feststellungsprüfung" gefordert, die den Besuch des Studienkollegs voraussetzt. Bei zwölfjährigen Schulbildungen ist das Studienkolleg Angebot, nicht Pflicht. In jedem Fall muß jedoch die "Feststellungsprüfung" abgelegt werden. Ausnahmsweise ist der direkte Hochschulzugang für Bewerber aus Signatarstaaten der "Europäischen Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse" möglich und für Bewerber, die durch andere Regelungen begünstigt sind. Bei dreizehnjährigen Schulbildungen ist grundsätzlich ein direkter Zugang zum Studium in der Bundesrepublik Deutschland ohne Ablegung der "Feststellungsprüfung" möglich.

Damit modifiziert das neue Bewertungsschema die bisherigen Bewertungsgrundlagen, die inzwischen aus verschiedenen Gründen mit erheblichen Diskrepanzen belastet sind. So ist zum Beispiel der zehnjährige Sekundarschulabschluß aus der UdSSR im Hinblick auf die Aussiedlerproblematik in die Gruppe III (Studienkolleg) eingestuft, während der zwölfjährige Schulabschluß aus den USA überhaupt nicht berücksichtigt ist. Der türkische Sekundarschulabschluß nach elf Jahren ermöglicht in Verbindung mit der türkischen Hochschulaufnahmeprüfung den Direktzugang zum Studium in der Bundesrepublik Deutschland, während Bewerber aus afrikanischen Staaten mit einer Ausbildungszeit von dreizehn Jahren überwiegend das Studienkolleg besuchen und die "Feststellungsprüfung" ablegen müssen.

In der Anlage ist eine Länderliste mit der Gegenüberstellung der alten und neuen Hochschulzugangsvoraussetzungen in der Bundesrepublik Deutschland beigefügt.

In dem neuen System wird versucht, die bisherigen Divergenzen dadurch zu beheben, daß für die weitere Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland zunächst einheitlich auf die Dauer der absolvierten Schulbildung abgestellt wird. Darüber hinaus sollen mit Hilfe eines differenzierten Bewertungsrahmens die im Ausland bestehenden Stufen des Übergangs von dem Sekundarschulabschluß zur Hochschule erfaßt und für den Zugang zu den Studienkollegs und den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland herangezogen werden. Damit ergänzt das neue System die bisherige Zugangsregelung, die sich ausschließlich auf den Vorbildungsnachweise stützte, der im Heimatland des Bewerbers ein Hochschulstudium unmittelbar "ermöglichte", was im Endergebnis auf das Pendant zur deutschen Hochschulzugangsberechtigung hinauslief. In den meisten ausländischen Ausbildungssystemen existiert dieser Ausgangspunkt aber nicht mit der erforderlichen Deutlichkeit. Vielmehr gibt es gleitende Übergänge von der Schule zur Hochschule, für

die zwar der Sekundarschulabschluß eine unentbehrliche Voraussetzung ist, der aber durch weitere Prüfungen und Qualifikationsfeststellungen ergänzt wird. In Zukunft soll mehr auf diese ausländischen Zusatzqualifikationen zurückgegriffen werden, soweit sie für den Hochschulzugang in der Bundesrepublik Deutschland aussagekräftig sind. Unberücksichtigt bleiben aber ausländische Zusatzverfahren, bei denen sich qualitative Kriterien nicht von anderen Aspekten - Numerus-Clausus-Kriterien, politischen oder ideologischen Komponenten - trennen lassen.

Unabhängig von diesen Überlegungen soll zukünftig insbesondere in den Studienkollegs eine größere Flexibilität vorgesehen werden, um ausländische Studienbewerber entsprechend ihrer individuellen Fähigkeit in das deutsche Ausbildungssystem einzugliedern. Die bisherige schematische Zuordnung von Sekundarabschlüssen eines Staates zu einer bestimmten Bewertungsgruppe konnte diese individuelle Komponente ebenso wenig erfassen, wie die Unterschiede in dem Niveau der einzelnen Schulen, die in vielen Ländern beträchtlich sind. Qualitativ bessere Bewerber sollen zukünftig die "Feststellungsprüfung" früher als nach einem Jahr ablegen können.

1. Zur Anerkennung ausländischer Sekundarschulabschlüsse (Ziffer 1)

a) Zehnjährige Ausbildungen

Bei zehnjährigen Schulbildungen erscheint die Absolvierung von zwei erfolgreichen Studienjahren im Ausland erforderlich, um die notwendigen Voraussetzungen für eine weitere Ausbildung im Studienkolleg zu schaffen. Ausnahmsweise kann die Zulassung zum Studienkolleg bereits nach einem Studienjahr erfolgen, wenn der Hochschulaufnahme im Ausland eine Aufnahmeprüfung mit hohen Anforderungen vorausgeht, die alle Studienbewerber absolvieren müssen (z.B. UdSSR und China). Damit wird die Parallele hergestellt zu den elfjährigen Schulbildungen, die ebenfalls einen unmittelbaren Zugang zum Studienkolleg eröffnen.

Der zehnjährige Sekundarschulabschluß aus der UdSSR war bisher im Hinblick auf die besondere Situation der Aussiedler als unmittelbare Zugangsmöglichkeit zum Studienkolleg anerkannt (Bewertungsgruppe III). Diese Einordnung erfolgte u.a., um für Aussiedler in Numerus-Clausus-Fächern im Hinblick auf die Durchschnittsnotenberechnung und die Wartezeiten günstigere Zulassungsbedingungen zu eröffnen. Dies kann aber auch durch eine Änderung des entsprechenden Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 09.09.1985 erreicht werden, ohne daß der Sekundarschulabschluß der UdSSR wie bisher als Zugangsvoraussetzung zum Studienkolleg eingestuft bleiben muß.

Ein Direktzugang zur Hochschule in der Bundesrepublik Deutschland kommt für Studienbewerber aus Ländern mit 10jähriger Schulbildung dann in Betracht, wenn sie eine zusätzliche Studienzeit im Ausland von drei Jahren erfolgreich absolviert haben. Auch hier ist als Ausnahmeregelung vorgesehen, daß eine Aufnahme in das Hochschulstudium bereits nach zwei Studienjahren erfolgen kann, wenn im Ausland eine Hochschulaufnahmeprüfung mit hohen Anforderungen vorausgegangen war.

Die Hochschulen haben darüber hinaus jetzt schon die Möglichkeit, besser qualifizierte Bewerber nicht nur in das Erstsemester, sondern bereits in ein höheres Semester einzustufen. Die Hochschulen sollten von dieser Möglichkeit zukünftig verstärkt Gebrauch machen, soweit die Vorbildung des Bewerbers dies zuläßt.

b) Elfjährige Ausbildungen

Die hier geforderte Ablegung der "Feststellungsprüfung", der der Besuch des Studienkollegs vorausgeht, betrifft Studienbewerber aus den Ländern: Brasilien (III), Bulgarien (III), Irland (Europäische Konvention), Nordkorea (nicht bewertet), Kolumbien (III), Peru (III), Türkei (Europäische Konvention) und Venezuela (III).

Der Sonderfall der Türkei, deren Sekundarschulabschlußzeugnisse aufgrund der "Europäischen Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse" eine besondere Anerkennung genießen, wird in der vorgesehenen bilateralen Vereinbarung zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei sowie über die Änderung der "Europäischen Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse" geregelt (s. auch unter e)).

Studienbewerber mit einer elfjährigen Schulausbildung, die bereits ein zweijähriges erfolgreiches Studium im Ausland absolviert haben, können von den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland direkt zum Studium zugelassen werden. Im übrigen wird wegen der weiteren Einzelheiten der Zulassung auf die Begründung zu den entsprechenden Regelungen bei den zehnjährigen Schulbildungen verwiesen (S. 7, 8).

c) Zwölfjährige Ausbildungen

Die Regelung betrifft die Mehrzahl der ausländischen Studienbewerber. Die Ablegung der "Feststellungsprüfung" ist verbindlich vorgesehen; der vorbereitende Besuch im Studienkolleg ist Angebot, aber nicht Pflicht. Der Studienbewerber hat die Wahlmöglichkeit zwischen der direkten Ablegung der "Feststellungsprüfung" und dem vorherigen Besuch eines Studienkollegs.

Ausnahmsweise ist der Direktzugang zum Studium für Bewerber aus Ländern vorgesehen, die der "Europäischen Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse" angehören:

Belgien, Dänemark, Frankreich, Griechenland, Israel, Jugoslawien, Malta, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien und Zypern (s. auch unter e)).

Ferner berechtigten bisher die Sekundarschulabschlußzeugnisse der Länder Finnland und Chile unmittelbar zum Hochschulzugang (Gruppe I), die nun entsprechend der Neuregelung zu behandeln wären. Über eine Ausnahmeregelung hätte zunächst die Arbeitsgruppe "Bewertung ausländischer Ausbildungsnachweise und Hochschulzulassung ausländischer Studienbewerber" zu entscheiden.

Die Neuregelung gilt für die Bewerber aus den folgenden Ländern, die bisher bereits die "Feststellungsprüfung" ablegen mußten. Diese Länder waren entsprechend einer früheren Gruppeneinteilung noch in die Länder der Gruppe II (Ablegung der Feststellungsprüfung ohne Besuch des Studienkollegs) und der Gruppe III (Pflichtbesuch des Studienkollegs) eingeteilt. Diese Unterscheidung wurde dann durch Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 21.9.1971 aufgehoben, der das Studienkolleg als Angebot für Bewerber aus allen Ländern vorsah. Bei den nachfolgenden Ländern wird nicht mehr zwischen Gruppe II und III unterschieden, wie es jetzt noch in der nachfolgenden Auflistung angegeben ist. Die Bewertung in dem neuen Bewertungsrahmen ergibt sich aus der Tabelle, die im Anhang beigelegt ist. Es handelt sich um folgende Länder:

Ägypten (III), Äthiopien (nicht bewertet), Afghanistan (III), Argentinien (III), Australien (III), Bahrain (III), Bangladesch (nicht bewertet), Bolivien (III), Botsuana (nicht bewertet), Burundi (II), Costa Rica (III), Dominikanische Republik (III), Ecuador (III), El Salvador (III), Guatemala (III), Guinea (III), Honduras (III), Indien (III), Indonesien (III), Irak (III), Iran (III), Japan (II), Jemen (Nord) (III), Jemen (Süd) (III), Jordanien (III), Kanada (II), Katar (III), Komoren (III), Korea (Süd) (III), Kuba (III), Kuwait (III), Laos (nicht bewertet), Lesotho (nicht bewertet), Libanon (II), Liberia (nicht bewertet), Libyen (nicht bewertet), Madagaskar (II), Malawi (nicht bewertet), Mali (II), Marokko (II), Mexiko (II), Nicaragua (III), Pakistan (nicht bewertet), Panama (III), Papua Neuguinea (III), Paraguay (III), Polen (III), Ruanda (II), Rumänien (III), Saudi-Arabien (III), Südafrika (III), Syrien (III), Taiwan (nicht bewertet), Thailand (III), Tschechoslowakei (III), Ungarn (III), Uruguay (III), USA (nicht bewertet), Vietnam (II) und Zaire (III).

Studienbewerber mit einer zwölfjährigen Schulbildung, die im Ausland bereits ein Jahr studiert haben, können direkt zum Studium zugelassen werden. Bisher wurde hier noch entsprechend den ursprünglichen Bewertungsgruppen II und III zwischen den Ländern mit besserem und weniger gutem Ausbildungssystem unterschieden. Bewerber aus Ländern mit weniger gutem Ausbildungssystem (III) wurden erst nach einem zweijährigen Hochschulstudium im Ausland direkt zum Studium zugelassen, während für Studienbewerber aus Ländern mit dem besseren System (II) dies bereits nach einem Jahr möglich war. Die Hochschulen können sich dabei durch die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen beraten lassen.

d) Dreizehnjährige Ausbildungen

Die Absolventen aus Ländern mit dreizehnjährigen Ausbildungen sollen - wie es bisher schon weitgehend der Fall war - in Zukunft grundsätzlich direkt zum Studium zugelassen werden. Es handelt sich um folgende Länder, wobei die bisherige Einstufung (Gruppe I: direkter Hochschulzugang, Gruppe II: "Feststellungsprüfung") jeweils in Klammern angegeben ist:

Algerien (II), Bahamas (I), Barbados (I), Benin (II), Burkina Faso (II), Elfenbeinküste (II), Gabun (I), Gambia (I), Ghana (I), Großbritannien (I), Guayana (I), Hong Kong (I), Island (I), Italien (I), Jamaika (I), Kamerun (I), Kenia (I), Kongo (II), Luxemburg (I), Malaysia (I), Mauretanien (II), Niger (II), Nigeria (I), Schweiz (I), Senegal (I), Sierra Leone (I), Simbabwe (I), Tansania (II), Togo (II), Tschad (II), Tunesien (II), Uganda (I) und Zentralafrikanische Republik (II).

Die Arbeitsgruppe "Bewertung ausländischer Ausbildungsnachweise und Hochschulzulassung ausländischer Studienbewerber" kann bei einzelnen Ländern entscheiden, ob künftig die Ablegung der "Feststellungsprüfung" erforderlich ist.

Das Studienkolleg ist Angebot für diejenigen Studienbewerber, die die Feststellungsprüfung abzulegen haben.

e) Sekundarschulabschluß aus Signatarstaaten der "Europäischen Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse"

Inhaber von Hochschulzugangsberechtigungen aus "Konventionsstaaten" haben grundsätzlich Direktzugang zum Hochschulstudium. Dieser kann auch durch andere zwischenstaatliche Vereinbarungen gewährleistet sein. Andererseits kann es sein, daß eine Hochschulzugangsberechtigung aus "Konventionsstaaten" wegen materielle Unterschiede noch einer Bestätigung durch die Feststellungsprüfung bedarf (siehe die Zweite Erklärung zur Anwendung der Europäischen Konvention.)

Insofern ist der Direktzugang zum Studium für Bewerber aus Ländern vorgesehen, die der "Europäischen Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse" angehören:

Belgien, Dänemark, Frankreich, Griechenland, Israel, Jugoslawien, Malta, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien und Zypern.

Der Sonderfall der Türkei, deren Sekundarschulabschlußzeugnisse aufgrund der "Europäischen Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse" eine besondere Anerkennung genießen, wird in der vorgesehenen bilateralen Vereinbarung zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei sowie über die Änderung der "Europäischen Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse" geregelt.

2. Zur Berücksichtigung ausländischer Zusatzqualifikationen

Ziffer 2 regelt die Übernahme von Qualifikationen, die im Ausland zusätzlich zum Sekundarschulabschluß gefordert werden, für den Hochschulzugang in der Bundesrepublik Deutschland. Es handelt sich dabei u.a. um Testverfahren, Aufnahmeprüfungen und Notenerfordernisse, die dazu dienen, aus dem Kreis der Studienbewerber die besser geeigneten Bewerber auszuwählen. Die Verfahren können auch durch die besondere Situation im Herkunftsland - Numerus-Clausus, politische und ideologische Momente - beeinflußt sein.

Bei Qualifikationsverfahren, die sich im Ausland an den Sekundarschulabschluß anschließen, ist folgendes zu berücksichtigen: Es erscheint nicht angebracht, in den Fällen, in denen eine "Hochschulzugangsberechtigung" im deutschen Sinn häufig erst mit der Immatrikulation nachgewiesen wird, für den Hochschulzugang in der Bundesrepublik Deutschland den Immatrikulationsnachweis zu fordern. Damit bestünde eine nicht vertretbare Abhängigkeit von den ausländischen Verfahren, vor allem bei Verfahren mit Numerus-Clausus-Charakter oder mit politischen oder ideologischen Komponenten. Außerdem würde der Kreis der qualifizierten Studienbewerber zu stark eingeschränkt.

Auf der anderen Seite ist es nicht vertretbar, allein den Sekundarschulabschluß für den Zugang zu den Studienkollegs oder den Hochschulen maßgebend sein zu lassen. Denn dann besteht die Gefahr, daß unqualifizierte Bewerber in erheblicher Zahl den Zugang zum Studienkolleg beantragen.

Es wird hier ein Mittelweg eingeschlagen, bei dem auf ausländische Zusatzverfahren abgestellt wird, soweit sich in ihnen qualitative Kriterien von anderen trennen lassen. Ist diese Trennung möglich, dann sollen diese Verfahren auch für den Hochschulzugang in der Bundesrepublik Deutschland herangezogen werden. Sind in diesen Verfahren jedoch fachliche und politische oder ideologische Komponenten untrennbar vermischt, dann müssen diese Verfahren außer Betracht bleiben. Statt dessen sollen dafür an den ausländischen Schulabschluß bestimmte Anforderungen gestellt werden. Diese Anforderungen orientieren sich an dem Schultyp, der Zahl der Fächer und der Dauer der Ausbildung in diesen Fächern. Soweit die ausländischen Sekundarschulabschlüsse nur eine eingeschränkte Hochschulreife vermitteln, gilt die ausländische Hochschulzugangsvoraussetzung in der Bundesrepublik Deutschland nur in der eingeschränkten Bedeutung.

Buchstabe c) enthält eine Sonderregelung für den Fall, daß sich aus ausländischen Sekundarschulabschlüssen oder Qualifikationen keine eindeutige Empfehlung herleiten läßt oder die notwendigen Informationen fehlen. In diesen Fällen kann von Studienbewerbern, die in der Bundesrepublik Deutschland die Feststellungsprüfung abzulegen haben, eine Aufnahmeprüfung für das Studienkolleg oder die Absolvierung eines Probehalbjahrs im Studienkolleg gefordert werden.

3. Zur Fachbindung (Ziffer 3)

Die Zulassung zum Studienkolleg und den einzelnen Kursen richtete sich bisher nach der Fachbindung des ausländischen Sekundarschulabschlusses und den in den ausländischen Hochschulaufnahmeverfahren festgelegten Fachbindungen, die teilweise sehr eng waren. Die fachlichen Studienmöglichkeiten ausländischer Studienbewerber sollen sich zukünftig nach dem Kurs des Studienkollegs bzw. dem Schwerpunkt der "Feststellungsprüfung" richten. Der auf diesem Weg getroffenen Qualifikationsfeststellung ist insoweit eine höhere Bedeutung beizumessen als den entsprechenden Qualifikationsfeststellungen aus dem Herkunftsland. Zu diesem Zweck muß noch eine Korrespondenzliste zwischen den Kurs- und Prüfungstypen der Studienkollegs und den deutschen Studienfächern von der Arbeitsgruppe "Bewertung ausländischer Ausbildungsnachweise und Hochschulzulassung ausländischer Studienbewerber" hergestellt werden, wie sie bereits in einigen Bundesländern besteht.

Erfolgt die Immatrikulation aufgrund von Studienzeiten, die im Anschluß an den Sekundarschulabschluß im Ausland absolviert wurden, so besteht eine Fachbindung für die im Ausland studierte Studienrichtung wie für verwandte Studienrichtungen.

4. Besonderer Fachhochschulzugang

Für den Zugang ausländischer Studienbewerber zum Studium an Fachhochschulen wird nach der "Rahmenordnung für ausländische Bewerber um ein Studium an Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland" (KMK-Beschluß vom 1.6.1979 i.d.F. vom 26.4.1985) nicht zwischen "Universitäts"- und "Fachhochschulreife" differenziert, sondern auf den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Heimatland abgestellt (Ziffer 2.2). Das soll auch künftig so bleiben.

Eine sinnvolle Beratung der ausländischen Studienbewerber für den Besuch einer Fachhochschule oder einer Universität, Technischen Universität, Technischen Hochschule oder einer auf bestimmte Studienrichtungen spezialisierten Hochschule ist aber erwünscht und sollte schon frühzeitig in Abstimmung mit den für die Bewertung zuständigen Stellen erfolgen. Aus der Wahl des ausländischen Studienbewerbers für eine bestimmte Hochschule bzw. ein gewünschtes Studium ergibt sich das jeweils in Frage kommende Studienkolleg von selbst.

Über die bislang für Absolventen bestimmter Ausbildungseinrichtungen mit technischer Ausrichtung bestehenden begrenzten Studienmöglichkeiten hinausgehend wird die allgemeine Einführung einer gesonderten Fachhochschulzugangsberechtigung nicht für sinnvoll gehalten. Einzelfallregelungen, die im entwicklungspolitischen Interesse liegen, bleiben unberührt.

5. Mögliche Auswirkungen der Öffnung der Studienkollegs für alle Gruppen ausländischer Studienbewerber

Der neue Bewertungsrahmen sieht vor, daß der Besuch des Studienkollegs für Absolventen 10jähriger und 11jähriger ausländischer Schulbildungen vor der Ablegung der Feststellungsprüfung erfolgt, für Absolventen 12jähriger und solcher 13jähriger Schulbildungen, die noch einer Bestätigung durch die Feststellungsprüfung bedürfen, als Angebot vorgesehen sein soll.

Es kann nicht ausgeschlossen werden, daß daraufhin zunächst eine größere Anzahl ausländischer Studienbewerber dieses Angebot nachfragen wird als bisher. Bei einem entsprechenden weiteren Ausbau der Studienkollegs könnten nicht unerhebliche Kostensteigerungen damit verbunden sein. Andererseits könnte durch die vorgesehene Flexibilisierung der Ausbildung im Studienkolleg (Zulassung bereits zum 2. Semester aufgrund einer besonderen Prüfung, Erlaß der Teilnahme an bestimmten Fächern wegen mindestens ausreichenden Ergebnisses in dieser Prüfung) und die Möglichkeit zur früheren Absolvierung der Feststellungsprüfung möglicherweise auch in manchen Kursen der Studienkollegs ein gewisser Freiraum entstehen, der die Aufnahme der oben genannten weiteren Interessenten ohne erhebliche zusätzliche Kosten ermöglichen würde.

Insgesamt gesehen ist daher gegenwärtig kaum abzuschätzen, inwieweit sich die Öffnung der Studienkollegs für alle Bewerbergruppen und die Flexibilisierung der Ausbildung in den Studienkollegs sowie die Möglichkeiten einer vorgezogenen Absolvierung der Feststellungsprüfung auf die Belastung der Studienkollegs auswirken wird.

Für die Länder wird es daher nach Umsetzung des neuen Bewertungsrahmens wichtig sein, durch Beobachtung der Belegung der Studienkollegs festzustellen, inwieweit sich die Zahl der Studienkollegiaten nach oben oder nach unten verändert und welche Konsequenzen aus einer solchen Entwicklung zu ziehen sind.

Werner Nell

Studieren in der Zitadelle?

Die Krise der Entwicklungstheorien und die Verlagerung politischer Präferenzen haben auch Folgen für Curriculum und Selbstverständnis der Studienkollegs

Nicht nur in den ostdeutschen, sogenannten "neuen" Bundesländern haben es Fremde, zumal wenn sie anders aussehen als der einheimische "bleiche" Bevölkerungstyp derzeit schwer. Auch die Bürger, vor allem aber die für Entscheidungen und Akzente verantwortlichen Repräsentanten des politischen Systems und der Behörden in den sogenannten "alten" Bundesländern wenden der Problemstellung, wie Menschen aus verschiedenen Ländern, Kontinenten, Kulturen, Geschichten und Klassen miteinander ihr Leben auf der einen Erde abstimmen können und müssen, derzeit den Rücken zu. Zumindest haben sie dort keine Ohren, wie die Bundesregierung dies gegenüber der von ihr eingesetzten Ausländerbeauftragten Liselotte Funke jüngst erkennen ließ. Wurde diese durch Nichtbeachtung ihrer Erkenntnisse zum Rücktritt gezwungen, so brachten es Bundesregierung und Öffentlichkeit konsequenterweise dahin, auch diesen nicht zu beachten.

Wenn wir davon ausgehen, daß sich an der Institution der Ausländerbeauftragten nicht nur Steuergelder, schlechtes Gewissen und Sonntagsredner, sondern auch reelle Erwartungen festmachen ließen, so stellt das Verschwindenlassen der Beauftragten und ihrer nicht unmäßigen Forderungen und Vorschläge im Sommerloch 1991 ein Symptom dar. Bestand doch deren anstößige Forderung in nichts anderem als darin, die reale Situation der Bundesrepublik als einer Gesellschaft, in der Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kulturen, Haar-, Augen- und Hautfarbe neben- und miteinander leben (müssen), anzuerkennen und das politische Handeln entsprechend realistisch darauf einzustellen. "Tatsächlich ist die Bundesrepublik Deutschland heute ein Einwanderungsland; sie unterscheidet sich von klassischen Einwanderungsländern nur dadurch, daß die Einwanderung unregelt und nicht kontingentiert erfolgt. (...) Gerade diese Tatsache löst in der deutschen Bevölkerung Angst aus, die wiederum die Politiker hindert, klare politische Ziele zu formulieren." (L. Funke, zit. FR vom 27.3.1991). Hier geht es um Menschen, deren Probleme und Ansprüche schon deshalb auch durch Abwendung und Schweigen nicht so ohne weiteres von der Tagesordnung verdrängt werden können, weil diese Menschen zu mehreren Millionen bereits in der Bundesrepublik leben und Reaktionen nach dem Muster "Ausländer raus" nicht zuletzt der Bundesrepublik selbst schweren Schaden zufügen würden (vgl. H. Geißler 1990, S. 156ff.), wenn sie denn überhaupt durchführbar wären, ohne daß der Staat zu den Maßnahmen der faschistischen Vergangenheit (Sammellager, gesetzliche Regelungen von der Art der "Nürnberger Gesetze", Deportationen) greifen müßte und damit seine Legimität als freiheitliche demokratische Gesellschaftsform¹ verlöre (vgl. dazu L. Hoffmann 1990, S. 61ff.).

¹ Während ich dies schreibe, fällt mir auf, daß einem bösen Blick diese Maßnahmen bekannt vorkommen müssen: Gibt es nicht Sammellager - aber nur für Asylbewerber? Natürlich gibt es keine Rassegesetze mehr. Aber, so schreibt der französische Deutschland-Korrespondent von "Le Monde" am 5. Juli 1991 in der "Zeit" über das deutsche Staatsbürgerschaftsgesetz: "Wie kann ein Land, das auf seine Modernität stolz ist, noch mit diesem völkischen Relikt leben, das Blutrecht heißt? Einem Recht, das die Nachkommen schwäbischer Bauern, die vor zwei Jahrhunderten in die Steppen Zentralrußlands ausgewandert sind, privilegiert und das die Kinder türkischer Einwanderer in Kreuzberg verstößt, die keinen anderen Horizont kennen als das Cottbuser Tor oder den Kurfürstendamm? Das Bodenrecht, wie es in Frankreich angewendet wird, das allen Kindern, die auf französischem Boden geboren werden, ermöglicht, die Staatsbürgerschaft ihrer Wahlheimat zu erlangen, scheint mir jenen Ansprüchen an Moral und Humanität gerecht zu werden, die uns die Aufklärung hinterlassen hat." (L. Rosenzweig 1991, S. 5). Wie lassen sich schließlich - für die Betroffenen - Abschiebungen und Deportationen unterscheiden?

Demgegenüber nimmt sich die Gruppe einiger tausend ausländischer Studienbewerber und Langzeitstudenten aus außereuropäischen Ländern im Bildungssystem und in der Gesellschaft der Bundesrepublik recht klein aus, und es nimmt nicht wunder, daß auf sie in der derzeitigen Situation so gut wie gar keine Aufmerksamkeit gewendet wird. Vielmehr scheint es hier so zu sein, daß die Probleme, bei manchen immer auch noch die Genugtuung, angesichts der deutschen Einigung dahin geführt haben, daß nunmehr die Situation ausländischer Mitbürger ebensowenig mehr in Betracht gezogen wird, wie die Lage in anderen Ländern und Kontinenten, zumal dort, wo täglich nur Katastrophen- und andere Schreckensmeldungen auf Wahrnehmung warten. "Seit der Einheit", so notiert Luc Rosenzweig in durchaus wohlwollender Weise, "scheint es, als stürben weniger Bäume als zuvor, als seien die Atomkraftwerke weniger bedrohlich, die Männer ein bißchen weniger chauvinistisch." (L. Rosenzweig 1991, S. 5).

Vor einem in dieser Art umrissenen Hintergrund soll nun im folgenden die Situation der Studienkollegs näher betrachtet werden. Deren weitgehend unbeachtete, z. T. auch mißliche Stellung wird nun allerdings nicht allein durch die Zusammenhänge und Folgen der deutschen Einheit erklärt werden können. Vielmehr sind drei sehr unterschiedlich angelegte Sachverhalte dafür verantwortlich, daß die in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre festzustellende Innovationsbereitschaft der Studienkollegs im Begriff ist, zu versanden. Der deutsche Einheitsprozeß zeigt sich in diesem Zusammenhang dann eher als ein Gespinst, das die unterschiedlichen Faktoren und Handlungsbereiche durchdringt, bzw. so überzieht (und auch die Beobachter einhüllt), daß die Wahrnehmung einzelner Faktoren und Fragen behindert wird. Auf die beiden ersten Entwicklungen, nämlich

- (1) die Präferenzverlagerungen im entwicklungspolitischen Denken und damit einhergehend eine Krise der Entwicklungstheorien und

Damit verbunden war/ist auch, daß sich die Studienkollegs als Teil der auf die globale Entwicklung der Weltgesellschaft(en) bezogenen Handlungsansätze (vgl. hierzu Elsenhans 1990, S. 330 - 352) verstanden². Dies galt zunächst im Sinne des bis in die 1960er Jahre hinein bestimmenden Modernisierungsmodells, nach dem Entwicklung sich als Nachahmung des Modernisierungsprozesses der Industriestaaten über die Steigerung von Industrieproduktion, den Ausbau von städtischen Lebensformen und Infrastruktur sowie einen Anstieg der Investitions- und Sparquoten vollziehen sollte. Dieser Ansatz wurde dann im Laufe der 1970er Jahre durch die "Grundbedarfsstrategie", theoretisch durch eine Zunahme des Interesses an der sogenannten "Dependencia"-Theorie abgelöst (vgl. dazu die beiden einflußreichen Reader D. Senghaas 1972 und Senghaas 1974). In der Folge verlagerten sich die Schwerpunkte der Entwicklungspolitik auf die Entwicklung der ländlichen und städtischen Unterschichten. In beiden Fällen fiel den Studienkollegs eine wichtige Rolle zu, die, wenn auch nicht in der Gesellschaft oder im politischen Sektor bemerkt oder anerkannt, hieraus zumindest ihr Selbstverständnis ableiten konnten. So galt es zunächst im Zusammenhang der Modernisierungstheorie als unerläßlich, westlich gebildete Eliten zu erzeugen, die dann die Modernisierung der Entwicklungsgesellschaften durchführen konnten, während es im Rahmen der Grundbedarfsstrategie eher darum gehen mußte, Experten für angepaßte "mittlere" Technologien, landwirtschaftliche Entwicklung, das Leben in ländlichen Räumen, autozentrierte Entwicklung und hier nicht zuletzt Landwirtschaftshelfer, Sozialplanerinnen und Sozialarbeiter auszubilden. Nun war in den Studienkollegs immer wenig Platz (und Zeit), explizit Positionen im Rahmen von Entwicklungstheorien und -politik zu bestimmen. Gleichwohl begann Ende der 1960er Jahre und in der Folge stärker noch ausgeprägt, eine Phase bewußterer Positionsbestimmung, nicht zuletzt damit verbunden, daß Entwicklungshilfe in der Zeit der sozialliberalen Koalition ein stärker die Öffentlichkeit beschäftigendes Thema wurde (vgl. Eppler 1971).

² Für die Geschichte der Studienkollegs vgl. Lernen und Lehren 1985; dort S. 33ff. auch Hinweise zur wirtschaftlichen Bedeutung des Langzeitstudiums von Ausländern. Hintergrund und Geschichte der westdeutschen Entwicklungspolitik werden - auch in der Situation der Konkurrenz zur DDR - dargestellt bei A. Buro 1975, S. 328 - 348; R. Rode 1982, S. 19 - 46 und R. Tetzlaff 1982, S. 49 - 108.

- (2) die gesellschaftlichen Veränderungen und globalen Tendenzen, die innergesellschaftlich seit der Mitte der 1980er Jahre mit dem Begriff der "Risikogesellschaft" (U. Beck 1986) erfaßt und in ihren globalen Folgen im Bild der "Zitadellenkultur" (O. K. Werckmeister 1989) angesprochen werden können, gehe ich insoweit, als sie zur Anregung propädeutischer und curricularer Fragen im Studienkolleg anregen können, ausführlicher ein.

Ein drittes Thema, nämlich

- (3) die immer noch im Rahmen der Studienkollegs ungeklärte und auch zwischen den Studienkollegs zu wenig abgestimmte Frage, welchen Stellenwert sie als studienpropädeutische Einrichtungen einnehmen wollen (Kopie oder Kurzfassung der Sekundarstufe II oder bspw. eigenständiges Propädeutikum), wird zum Schluß im Hinblick darauf angesprochen, daß die Befunde von (1) und (2) hierzu einen Hinweis geben können.

Im Zentrum stehen der erste und der zweite Abschnitt, die auf die Binnenlage der westlichen Industriegesellschaften eingehen und diese als mitunter fatale oder kontra-produktive Rahmenbedingung für einen interkulturellen, emanzipativen Lernzusammenhang ansprechen.

1.

Die derzeit ungeklärten Fragen bezüglich der Aufgaben und Inhalte der Studienkollegs sind zentral mit der Lage im Bereich der Entwicklungspolitik und der diese z. T. begleitenden, z. T. auch kontrastierenden Entwicklungstheorie verknüpft. Von Anfang an waren die Studienkollegs auf Studienwillige vornehmlich aus den sogenannten "Dritte-Welt-Ländern" bezogen. Ihre Existenz war immer wieder auch damit begründet worden, daß die Bundesrepublik - anders als die "klassischen" Kolonialmächte England, Frankreich und Spanien - keine direkten Verbindungen zu den ehemals kolonialisierten Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas hatte und dadurch, verstärkt noch durch die damit gegebene sprachliche Situation, auch der Kontakte entbehrte, die für eine exportorientierte Wirtschaft und eine um Freihandel, Frieden und gerechten Ausgleich bemühte Politik gebraucht würden.

Im Grunde sind die Impulse aus dieser Zeit, so sehr sie sich in der theoretischen und entwicklungspolitischen Diskussion auch verändert haben mögen (vgl. U. Menzel 1991a, S. 17f.), noch immer wirksam; hier machen Studienkollegs keine große Ausnahme gegenüber der Zeitverzögerung in anderen Bildungseinrichtungen (möglicherweise wäre der Wunsch, dies zu ändern, auch ein Argument für eine hochschulnähere Anbindung der Studienkollegs). Im Rahmen dieser Aufnahme entwicklungstheoretischer und -politischer Impulse konnten bzw. mußten sich auch die Studienkollegs nun mit der Frage beschäftigen, inwieweit sie eine gegenüber dem herkömmlichen Sekundarbereich II und den obligatorischen Deutschkursen veränderte, eigene Aufgabenstellung wahrzunehmen hätten. Mit einer für Bildungsprozesse und Bildungssysteme charakteristischen Zeitverzögerung hat es schließlich bis in die 1980er Jahre gedauert, daß sich hier die Studienkollegs in einer breiteren Diskussion der Aufgabe bewußt wurden, ein eigenständiges Propädeutikum zu schaffen und damit auch ein den spezifischen Aufgaben entsprechendes Curriculum aufzubauen. Solange es im Rahmen "nachholender" Modernisierung um die Ausbildung "verwestlichter" Experten ging, hatten Studienkollegs vor allem die Aufgabe, Defizite auszugleichen, die der Ausbildung entsprechender Experten im Wege stehen mochten, seien diese nun Wissensdefizite im Bereich der Sekundarstufe oder Deutschkenntnisse. Da als Ziel ein "Schwarzer mit einer weißen Maske" (F. Fanon) vor Augen stand, mußten sich Studienkollegs als Kompensationsinstanzen vorfinden. Eines eigenständigen Lernmodells bedurfte es solange nicht, solange die Europäisierung/"Westernization" der Welt im Sinne der westlichen Industriestaaten und ihrer Wirtschaftsvorstellungen als Zielvorgabe galt - von deren nicht vorhandenem Umweltbewußtsein ganz zu schweigen. Nicht erst der "brain train", der nach Angaben des UN-Entwicklungsprogramms 1991 (UNDP) noch immer vor allem die afrikanischen Staaten hart trifft: "So arbeiten zum Beispiel vier Fünftel der Ärzte Ghanas heute im Ausland." (A. Zumach 1991, S. 13), sondern vor allem die sich verschärfende Armut und Unterentwicklung in den ärmsten Ländern, die sich erweiternde strukturelle Heterogenität in den mit großen Hoffnungen betrachteten sogenannten "Schwellenländern" wie Brasilien (vgl. U. Menzel 1991a, S. 10) und eine wachsende Einsicht in die globalen Folgen der durch Unterentwicklung und Ressourcenverschwendung erzeugten Umweltprobleme führten dann im Laufe der 1970er Jahre zu den oben angesprochenen Änderungen von Zielvorgaben und Strategien im Entwicklungsprozeß (vgl. G. Braun 1991, S. 13f.).

Für die Studienkollegs enthielt dieser Prozeß auch Chancen, das eigene Profil zu verstärken, zumal die nunmehr auszubildenden Experten auch von ihrer eigenen gesellschaftlichen Lage her differenzierter und heterogener - und zahlreicher - in Erscheinung traten (palästinensische Flüchtlinge aus Gaza neben der nach wie vor im Studienkolleg anzutreffenden lateinamerikanischen Großgrundbesitzerstochter, aber eben nicht mehr nur Eitenkinder, sondern auch Frauen und Männer aus den bolivianischen Bergarbeitergebieten, den brasilianischen Favelas, aus den westafrikanischen Großstädten und den afghanischen Flüchtlingslagern in Pakistan; iranische, irakische, türkische, kurdische und marokkanische Studienbewerber aus unterschiedlichen Klassen und Regionen neben ersten Studentinnen und Studenten aus Osteuropa). Die Studienkollegs wurden so seit den 1970er Jahren zum sensiblen Seismographen weltweiter Migrationsbewegungen, politischer und sonstiger Katastrophen - und wie dieser ohnmächtig gegenüber der Gewalt der Erdbeben. Dies zeigte sich erstmals beim Anstieg der iranischen, irakischen und kurdischen Studienplatzbewerbungen im Zusammenhang mit dem Beginn des Golfkriegs von 1980. In der Konsequenz, wenn auch nachhinkend und widersprüchlich, ergaben sich Veränderungen auch im Lehrgebäude. Es galt nun - von den Studenten oft mißtrauisch wahrgenommen, auch die ambivalenten Grundlagen der eigenen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu zeigen, damit auch die Abhängigkeit der zu vermittelnden Technik vom ökonomischen Niveau und kulturellen Hintergrund der westlichen Industriestaaten, und nicht zuletzt die Begrenztheit jeder Art von wissenschaftlichem Wissen. Im Konkreten ging es nun auch darum, eine Ärztin und einen Medizinstudenten auszubilden, die ihre praktische Hilfe ohne die Apparatedizin eines modernen Krankenhauses ausüben konnten und wollten, eine Lehrerin, einen Lehrer, die bereit sein würden, ihre Rolle im Rahmen informeller Bildungsunternehmungen von der Art der von Paulo Freire eingerichteten Arnienschulen wahrzunehmen usw. Nun war nicht mehr der westliche Experte gefragt, sondern ein Mensch, der in beiden verschiedenen Kulturen und unterschiedlichen Lebenswelten zu Hause sein sollte.

Damit änderten sich auch die Ansprüche an den Fach- und an den Deutschunterricht der Studienkollegs. Studienkolleg konnte nicht länger nur mehr Kompensation sein, sondern zielte auf ein eigenes Propädeutikum, das kompensatorische Elemente zu verbinden hatte mit Aspekten der Reflexion des interkulturellen Lernprozesses, der Bedeutung

angepaßter Technologien und eines entsprechend kulturell und sozial bedingten Wissens und nicht zuletzt der Bereitschaft, die "Grenzen des Wachstums" der westlichen Systeme als produktiven Impuls zur Kenntnis zu nehmen. Die Bedeutung eines eigenständigen Bewußtseins der nicht-westlichen Welt auch als Thema und Zielbestimmung der Lernprozesse im Studienkolleg wuchs damit an.

Auf diesem Stand dürfte sich die wohlmeinende Diskussion in vielen Studienkollegs noch bewegen, und tatsächlich - obwohl sich inzwischen politisch der Wind gedreht hat und auch in der theoretischen Diskussion die Rahmendaten für eine solche Betrachtung ins Schwanken geraten sind - lassen die seitdem in der politischen und entwicklungspolitischen Diskussion vorhandenen Beiträge noch keinen Ansatzpunkt erkennen, von dem aus sich ein anderes Modell entwickeln ließe, es sei denn man wollte zurück in die fünfziger Jahre. Während die Entwicklungspolitik seitens der Regierung pragmatisch vor allem politische Ziele verfolgt, ist in der entwicklungstheoretischen Diskussion zunächst einmal das große Jammern ausgebrochen (vgl. die Übersicht der Titel bei U. Menzel 1991a, S. 8).

Demgegenüber erscheint es auch in unserem Rahmen sinnvoll und dringlich, mit Ulrich Menzel die Notwendigkeit einer Neuformulierung von Zielen und einer Bestandsaufnahme der vorhandenen Vorstellungen und lieb gewonnenen Selbstverständlichkeiten anzuerkennen, sollen die Fragen eines Langzeitstudiums von Menschen aus Entwicklungsgesellschaften nicht im Strudel des "Fiaskos der Entwicklungstheorien" (E. Altvater 1989) untergehen. Dies hätte dann zur Folge, daß die Studienkollegs zur Weiterarbeit lediglich noch Impulse derart hätten, daß es eben die Institution gibt, die Lehrerstellen und (bescheidenen) Geldmittel da sind, und es die vielen einzelnen gibt, die eben durchkommen wollen.

Zu einer solchen Bestandsaufnahme gehört auch, einen Blick auf die oben bereits gestreifte bundesdeutsche Entwicklungspolitik zu werfen, so wie sie von der Bundesregierung vertreten wird. Hinter der wohlklingenden Leitlinie "Investition in den Menschen" (C.-D. Spranger 1991, S. 7) verbirgt sich zunächst einmal nur der Wunsch, Entwicklungshilfe nach dem Gutdünken der jeweils eigenen politischen und wirtschaftlichen Optionen zu verteilen. Der Grundsatz nimmt zwar den Impuls eines Abschieds von der "großen Theorie" auf, wendet sich dann aber mit der Konzentration auf "den Menschen" einer sozialwissenschaftlichen

Abstraktion allererster Güte zu (vgl. dazu N. Elias 1970, S. 110ff. und D. Claessens 1980, S. 94ff.). Die Problemlage eines solchen Ansatzes, falls es ihm denn ein Problem sein kann, umschiffte der Minister, indem er mit Bezug auf sein Programm dann im Einzelfall eine Hilfe für Kuba mit dem Verweis auf die "Menschenrechte" verweigern kann, während sie im Falle Chinas in dem Verständnis gewährt wird, "als sie direkt den Menschen zugute kommt, dem Umweltschutz oder der wirtschaftlichen Reform des Landes dient." (C.-D. Spranger, ebenda). Suchten die Studienkollegs nach einer einfachen, nahezu unerschütterlichen Begründung ihrer Arbeit, so könnten sie sich mit dem Verweis auf den Entwicklungshilfeminister helfen; der einzelne Studienbewerber ist ja Mensch genug, um eine Hilfe auf seinem Weg und zu seinem Lebensplan zu rechtfertigen.

Auch die politologisch ausgerichtete Entwicklungstheorie-Diskussion zeigt sich von einer eher merkwürdigen Seite: Wo nicht einfacher Katzenjammer herrscht, finden Wortlaute und Texte Anwendung, die jederzeit in die Feiertagsrede eines Politikers paßten, allerdings gerade auf methodische Reflexion oder analytische Operationalisierung weitgehend verzichten. Sie entbehren bei aller analytischen Schärfe, die auf die Destruktion der vorhandenen Entwicklungstheorien verwendet wurde (vgl. die Kritik an der Grundbedarfsstrategie bei G. Braun 1991, S. 15), gerade dann des analytisches Denkens und der Kritik, wenn es darum geht, die offenbare Ratlosigkeit durch wohlgesetzte Worte zu überdecken (vgl. V. Matthies 1991, S. 11 und G. Braun 1991, S. 19). Ein aktueller Vorschlag zielt gar darauf, unter Mißachtung der Gewaltprozesse, die mit der europäischen Geschichte und der europäischen Expansion verbunden waren und sind, europäisch westliche Einflußzonen im Weltmaßstab als "Treuhandschaften" einzurichten. "Die Treuhänder übernehmen die Finanzierung und Durchführung der Hilfe inklusive des logistischen und personellen Apparats und garantieren durch die Entsendung eigener Expertenstäbe, daß ausschließlich die bedürftigen Adressaten erreicht werden. Das kann notfalls auch mit einer partiellen und zeitweisen Einschränkung der Souveränität der einheimischen Behörden verbunden sein." (U. Menzel 1991b, S. 9).

Angesichts solcher Bezugnahmen auf europäische Selbstlegitimierung³ und "schlimmes koloniales Erbe" (H. Bühler 1991, S. 7) ist weitere Diskussion dringend erforderlich. Und sie betrifft an zentraler Stelle die Bildungsmöglichkeiten, damit auch die Funktion der Studienkollegs: "Als mit Bildungsfragen Beschäftigter", so schreibt Hans Bühler in seiner oben angeführten Kritik an Menzel, "stelle ich mit Entsetzen fest, wie diese Fragen immer mehr vergessen werden, obwohl in Zukunft weder politisch gerechte Verhältnisse in den armen Ländern denkbar sind noch weltweit möglich sein werden, wenn nicht allen Menschen das Grundrecht auf Bildung gesichert wird." (H. Bühler, ebenda). Hier könnten gerade wegen der derzeitigen Strukturverwerfungen Studienkollegs einen vernünftigen Platz einnehmen. Nicht nur das Recht auf Bildung verweist auf Möglichkeiten eines Lernens von Europa, auch ein Rückblick auf die Ausbildung der europäischen bürgerlichen Gesellschaften aus einem innerbürgerlichen Grundwiderspruch gibt die Gelegenheit, neu über die vorhandenen Entwicklungsbedingungen und -chancen nachzudenken: "Der innerbürgerliche Grundwiderspruch, welcher die Entwicklungsdynamik der aus der Aufklärung hervorgegangenen Gesellschaften in Gang gesetzt und gehalten hat, ist der zwischen einem Wirtschafts- und einem Menschenrechtsflügel." (L. Kreutzer 1987) Es käme derzeit darauf an, diese unterschiedlichen Handlungsansätze im Hinblick auf ein Curriculum zu betrachten, daß die Vermittlung von Wissen und die Erkenntnis von Ratlosigkeit verbindet mit dem Impuls zum Weiterfragen.

2.

Damit schließt die Diskussion um Inhalt und Selbstverständnis der Studienkollegs an jene Konzeption der "Risikogesellschaft" an, die Ulrich Beck 1986 zur Analyse der Rahmen- und Umweltbedingungen des Lebens in fortgeschrittenen Industriegesellschaften vorgelegt hat und die ebenso auf die Notwendigkeit der Selbstbegrenzung industriegesellschaftlichen Fortschritts wie auf die unumkehrbare Globalisierung seiner Folgen und Auswirkungen hinweist: "Modernisierungsrisiken ... besitzen eine immanente Tendenz zur Globalisierung. Mit der Industrieproduktion geht ein Universalismus der Gefährdungen einher, unabhängig von den

³ Wer jede Woche den "Spiegel" liest und dadurch mit der Korruption und den Skandalen im Bereich der Europäischen Gemeinschaft und der einheimischen politischen Klasse vertraut ist, fragt sich, wo Menzel seine "Treuhandler" rekrutieren will; Bestechlichkeit, Spesenrittertum und Lobbyismus sind ja keine Erscheinungen, die auf die Eliten der "Dritte-Welt-Staaten" beschränkt sind.

Orten ihrer Herstellung: Nahrungsmittelketten verbinden praktisch jeden mit jedem auf der Erde. (...) Diese Globalisierungstendenz läßt Betroffenheiten entstehen, die in ihrer Allgemeinheit wiederum unspezifisch sind." (U. Beck 1986, S. 48) Warum also nicht die Berichte über die Folgen der Chemieproduktion, die Beck dem "Spiegel" entnommen hat (vgl. U. Beck 1986, S. 57f.), als Texte im Deutsch-, Sozialkunde- oder Chemieunterricht des Studienkollegs? Hier böte sich ein Ansatz an, fächerübergreifend und interkulturell Informationen, Fertigkeiten, Sachwissen und Selbstreflexion miteinander ins Gespräch zu bringen. "In diesem Sinne produziert die Risikogesellschaft neue Interessengegensätze und eine neuartige Gefährdungsgemeinsamkeit, deren politische Tragfähigkeit allerdings noch völlig offen ist. In dem Maße, in dem Modernisierungsgefährdungen sich verschärfen, generalisieren und damit noch verbliebene Zonen der Nichtbetroffenheit aufheben, entfaltet die Risikogesellschaft (im Gegensatz zur Klassengesellschaft) eine Tendenz zur objektiven Vereinheitlichung der Betroffenheiten in globalen Gefährdungslagen. Im Grenzfall sind so Freund und Feind, Ost und West, Oben und Unten, Stadt und Land, Schwarz und Weiß, Süd und Nord dem gleichmachenden Ruck der sich potenzierenden Zivilisationsrisiken ausgesetzt. Risikogesellschaften ... enthalten in sich eine grenzensprengende, basisdemokratische Entwicklungsdynamik, durch die die Menschheit in der einheitlichen Lage zivilisatorischer Selbstgefährdungen zusammengezwungen wird. Insofern verfügen Risikogesellschaften über neue Quellen des Konflikts und des Konsenses." (U. Beck 1986, S. 62f.)

Dies bietet Ansatzpunkte für ein Unterrichtsgeschehen, das gemeinsame, wenn auch unterschiedliche Perspektiven entwickeln könnte und nicht mehr lediglich auf einen "trickle down effect" von seiten der Lehrenden angewiesen wäre. Die Orientierung an den Vorstellungen einer Weltgesellschaft müßte nicht aufgegeben, aber in ihren Ambivalenzen, Gefährdungen und Verantwortlichkeiten ernstgenommen werden. "Das im Modernisierungsprozeß entfaltete zivilisatorische Selbstgefährdungspotential läßt so auch die Utopie einer Weltgesellschaft ein Stück realer oder zumindest dringlicher werden." (U. Beck 1986, S. 63)

Bietet so das Konzept der "Risikogesellschaft" auch für den Lern- und Erfahrungszusammenhang der Studienkollegs die Gelegenheit, die in der fortgeschrittenen Modernisierung und Industrialisierung angelegten Spannungspotentiale in ihrer weltvernetzenden und weltgefährdenden

Bedeutung zu thematisieren, so halte ich den Begriff der "Zitadellenkultur" für geeignet, das Gefälle der Industriestaaten und die Bewußtseinslage ihrer Einwohner gegenüber den nicht zu dieser Staatengruppe gehörenden "peripheren" Gesellschaften anzusprechen. Noch immer und möglicherweise schärfer als früher sind Macht, Glück, Lebenschancen, Wissen, Partizipations- und Veränderungsmöglichkeiten zwischen den Ländern und Kontinenten ungleich verteilt; es scheint fast so, als ob die Menschen in den hochentwickelten Ländern die Bezugnahme auf das Elend der "Dritten Welt" brauchten, um die in den eigenen Sozialisationserfahrungen lauenden Ängste und die in der Struktur ihres Wirtschaftens angelegten Selbstgefährdungspotentiale (U. Beck, ebenda) in Bilder und Bereiche zu bannen, die, in der Kultur bearbeitet, damit zugleich zur politischen Entlastung genutzt werden könnten. "Zitadellen waren Festungen, von denen aus Städte, Zentren des Handels, der Kultur und der Macht nach außen gegen Angriffe von Feinden und nach innen vor dem Aufstand ihrer eigenen Bewohner gesichert wurden." (O. K. Werckmeister 1989, S. 11). Leben in der Zitadelle erlaubt ihren Einwohnern auch, die Freiheiten zu realisieren, die in der Welt "draußen" nicht nur nicht vorhanden sind, sondern gerade als Folge der Interventionen aus der Zitadelle und als Folge der dort bereits "hausgemachten" Unruhe und Gewalt nicht realisiert werden können.

Vor diesem Hintergrund muß der Bezug auf "den Menschen" als globales Argument für alle Interventionen erhalten, handelt es sich nun um Waffenverkäufe, Landungsunternehmen, die Sicherung von Ölfeldern oder sonstige Interessen. "Daß die demokratischen Industriestaaten mit der Aufrüstung zugleich die kapitalistische Wirtschaft auf den Höhepunkt ihrer heute möglichen Produktivität getrieben haben, hat dieser Wirtschaft die politische Legitimität verschafft, auf die sich die Regierungen berufen können. So ist die Demokratie zur Staatsform der waffenstarrten Zitadellengesellschaft geworden. In den Zuträgerländern dagegen, wo die kapitalistische Wirtschaft dem Interesse von Mehrheiten widerspricht, wird sie gestützt und gefestigt durch abgestufte Formen von Gewalt, durch Polizeistaaten, Militärdiktaturen, Einparteiendemokratien, Präsidialregime. Die politische Demokratisierung dieser Länder wird immer wieder eingeleitet, festigt sich jedoch so lange nicht, wie sie an der gesellschaftlichen Ungleichheit nichts ändert." (O. K. Werckmeister 1986, S. 13) Hilfe für die Notleidenden (heute vornehmlich in der Dritten Welt) wird, ähnlich den bürgerlichen und adeligen Wohltätigkeitsbasaren im Europa vor dem Ersten Weltkrieg, in Form von Sammelaktionen und

Popmusic-Festivals zum belebenden Faktor der kulturellen Szene ausgestaltet, ohne daß die zugrundeliegenden materiellen Bedürfnisse und Ungleichheiten überhaupt noch in Erscheinung treten: "Die schlußlose Bewegung der Zitadellenkultur, ihr offenes, beliebig aussetzbares Zeit- und Zukunftsbewußtsein, bestätigen diesen Wirtschaftsprozeß. Dessen Grundvoraussetzungen von Wachstum und Fortschritt scheinen jeden Tag von neuem fraglich und stellen sich am nächsten Tag noch einmal her, überschattet von der Sorge um das Ende der Konjunktur. Daß die Konjunktur dann doch nicht endet, gewährt keine langfristige Zuversicht. Und daß die ständig projektierten Reformprogramme alier Art, Abrüstung und Umschuldung, Hungerhilfe und Drogenbekämpfung, Arbeitsbeschaffung und Strukturwandel, sich gegen die herrschenden Interessen nicht durchsetzen werden, wird bei ihrer Erörterung bereits vorausgesetzt." (O. K. Werckmeister 1989, S. 24) Insoweit schließen die Krise und der Katzenjammer der Entwicklungsdiskussion diese lediglich an den Einflußbereich der "Zitadellenkultur" an.

Bleibt die Frage, welchen Sinn ein Studium in der Zitadelle haben kann, welche Bedeutung dies für die Einwohner der Zitadelle gewinnen mag, wenn wir von dem Wunsch nach individuellem Wohlergehen einmal absehen, den wir gerne bei uns, aber nur unfreundlich bei einem "bon sauvage" feststellen. Daß die Rede vom Studium in der Zitadelle keineswegs nur eine kulturräsonierende Metapher bleibt, dafür sorgen neben direkten administrativen Eingriffen und Verordnungen wie bspw. den Einreise- und Visumsbeschränkungen, den Hürden der Zeugnisanerkennung und der Vergabe von Stipendienplätzen, den geforderten Finanzierungsnachweisen, Aufenthaltsbeschränkungen und Verboten von Fachwechsellern oder Wechseln des Studienorts auch die allgemeinen Lebensbedingungen in der Zitadelle: Wohnungsnot, Arbeitsverbote oder lediglich eingeschränkte Arbeitsmöglichkeiten, Schwierigkeiten beim Geldtransfer und nicht zuletzt der alltägliche Rassismus zeigen den Individuen, in welche prekäre Lage sie sich mit ihrem Wunsch nach einem Studium in der Zitadelle begeben haben, und es ist nicht verwunderlich, daß Regierung, Opposition und eigene Bevölkerung intensiv daran arbeiten, die Zugänge zur Zitadelle noch weiter zu reglementieren.

Studienkollegs müssen sich bewußt sein, daß sie ebenfalls eine dieser Hürden darstellen und daß sie im Rahmen einer auf "absolute Sicherheit" in der Zitadelle zielenden Gesellschafts- und Weltvorstellung die Stelle eines unsicher bewachten Dienstboten- und Lieferanten-, bestenfalls eines

Kuriereingangs wahrnehmen. Sie werden dabei in dem Maße, wie die Sicherheitsansprüche und das die Zitadellenkultur konstituierende Krisenbewußtsein (vgl. O. K. Werckmeister 1989, S. 14), bzw. die Notwendigkeiten zur Verdrängung schlechten Gewissens anwachsen, zunehmenden Verdächtigungen und weitergehenden Kontroll- und Reglementierungsansprüchen ausgesetzt sein, oder sie werden mit der Aufgabe betraut, als entsprechende "Weißwaschanlage" sicherzustellen, daß es genug Repräsentanten "von draußen" in der Zitadelle gibt, die sowohl unsere Handelsinteressen als auch unsere Hilfsbestrebungen zufrieden stellen können und uns überdies der Ängste entheben, wie sie Thomas Bernhards "Jagdgesellschaft" plagen, daß wir nicht darüber informiert sind, was die Holzkäfer draußen an Schaden anrichten und an Feldzügen planen mögen. Zu diesen Aufgaben gehörte dann auch, darüber zu wachen, daß keine übermäßige Unruhe in die Zitadelle getragen wird: Ethnodance für eine Hungerhilfe auf dem Unifest: ja, Boykottaufrufe vor deutschen Banken, schlimmer noch Einblicke in die Ambivalenzen und Unsicherheiten unserer Gesellschaft und unseres Wissens: nein!

3.

Auch wenn die derzeitige politische Landschaft und auch die theoretische und curriculare Diskussion hier keine Hilfe anbieten, so kann es doch auch nicht darum gehen, abzuwarten, bis der Wind sich wieder einmal dreht und möglicherweise neue Hoffnungsträger heranweht. Es mag vielmehr für die Studienkollegs zunächst darum gehen, die geschilderte Situation im Sinne eines Anstoßes und einer Bestandsaufnahme aufzuarbeiten und im Rahmen von Unterrichtsgeschehen vorzustellen, um von hier aus an der Entwicklung von Perspektiven mitzuarbeiten, deren Dringlichkeit und deren mögliche Konflikthaltigkeit Bestandteile des Projekte darstellen.

Es mag zur Zeit und auch zum Leben in der Zitadelle passen, daß auch in den Studienkollegs Unterschiedliches nebeneinandersteht: Ethnodance und Mittelstufenunterricht hier und Arbeit an einem auf Hochschulpropädeutik zielenden Curriculum dort, zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen. Studienkollegs könnten in dieser Situation einer allgemeinen Erschöpfung der theoretischen Diskussion und einer pragmatisch nur noch schwach "allgemein-menschlich" ausgepolsterten und eher nach Opportunitätsgesichtspunkten ausgerichteten Entwicklungspolitik, hinter

der sich allerdings ein Überhang an Ideologie, die sich aus der Zeit der Blockkonfrontation dort angestaut hat, und handfeste Wirtschaftsinteressen verbergen, Zeit und Problemstellungen nutzen, um an der Ausbildung eines eigenständigen Profils zu arbeiten. Dies bestünde neben der Vermittlung notwendigen Handwerkszeugs wie Sprachkompetenz und Sachwissen in einer ausdrücklichen Bestandsaufnahme und in der Arbeit an einem (Selbst-)Reflexionsprozeß, die sich mit der Entwicklung und der Historisierung der westlichen Industriegesellschaften und mit der Lage in den außereuropäischen Gesellschaften, mit der Situation von Entwicklungstheorien und -politik, auch mit deren Brüchen und Fehlschlägen, und schließlich mit der Thematisierung von Entwicklungsaufgaben beschäftigen müßten. Die Studienkollegs würden damit in ihrem ureigensten Feld arbeiten, denn sie bereiten die künftigen Experten der "Entwicklung" auf die Probleme und Fragen vor, die tatsächlich als Widersprüche, Bruchstücke und Ambivalenzerfahrungen vorhanden sind. Solange sie aber nicht zureichend wahrgenommen werden, resultieren hieraus immer wieder Fehlschläge, werden Ideologien befördert und folgen an Punkten programmatischen Scheiterns Karrieredenken auf der einen, Resignation auf der anderen Seite und mitunter der Umschlag in Gewalt und Terror. Eine solche Problemerkörterung könnte im Rahmen der jeweiligen Fachunterrichte, des Deutsch-, Sozialkunde- und Geschichtsunterrichts stattfinden; ebenso aber auch im Rahmen begleitender Arbeitsgruppen für Studierende und Lehrende. Dies erfordert dann allerdings auch die Möglichkeit, ein eigenständiges Curriculum (samt Stundentafel) für die Bedürfnisse der Studienkollegs nach interdisziplinären und studienpropädeutischen Gesichtspunkten einzurichten.

Dadurch können die Studienkollegs an einem Prozeß der Selbstvergewisserung, der Kritik und der Ausbildung neuer Denk- und Analysekategorien teilnehmen, wie er in den Sozial- und Kulturwissenschaften bereits seit einiger Zeit diskutiert wird. Indem sie darüber berichten und reflektieren, werden nicht nur ExpertInnen auf die entsprechende Notwendigkeit zur Infragestellung, zur Selbstbegrenzung und zur Innovation des jeweiligen wissenschaftlichen Wissens und praktischen Könnens aufmerksam werden: sie leisten damit auch in einem präzisen Sinn Studienpropädeutik, indem sie Einführungen in universitäres Arbeiten und nicht zuletzt Fachwissen (in seiner ganzen Begrenztheit) vermitteln. "Dringender denn je brauchen wir Begrifflichkeiten, die - ohne falsch verstandene Hinwendung zu dem ewig alten Neuen, voller Abschiedsschmerz und mit guten

Beziehungen zu den ungehobenen Schatzkammern der Tradition - das uns überrollende Neue neu denken und uns mit ihm leben und handeln lassen." (U. Beck 1986, S. 16). Angesichts eines entwicklungspolitischen Pragmatismus und des Endes "großer Theorien" ist der Platz zur weiteren Arbeit an Bestandsaufnahmen, an produktiver Reflexion und themenbezogener Informationsgewinnung vorhanden. Jeder einzelne Kurs im Studienkolleg ist bereits die gemischte Experten- und Arbeitsgruppe, für deren Zusammensetzung internationale Organisationen Geld, Flugtickets, Hotels und Spesenzahlungen aufwenden, von denen ein Bruchteil reichte, die soziale Seite des Langzeitstudiums von Ausländern in der Zitadellenkultur abzusichern. Es mag für alle Seiten eine nützliche Lernerfahrung sein, zu erkennen, daß Europa nicht auf alles eine Antwort parat hat und daß schnelles Antworten möglicherweise viel mit Macht, aber wenig mit Erkenntnis zu tun haben kann.

Literaturverzeichnis:

- Altwater, Elmar 1989: Das Fiasko der Entwicklungstheorien oder Paradoxien der industriellen Entwicklung im tropischen Regenwald Brasiliens, in: Hartmut Elsenhans u.a. (Hg.): Frankreich - Europa - Welt-politik, Opladen, S. 442 - 457.
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich 1988: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit, Frankfurt a.M.
- Braun, Gerald 1991: Vom Wachstum zur dauerhaften Entwicklung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B25/26 (1991), S. 12 - 19
- Braun, Günther, Werner Nell, Chris Schreiber 1988 (Hg.): Lernen in einer fremden Kultur, Mainz
- Buch, Hans Christoph 1991: "Und was ist mit der Dritten Welt?", in: tageszeitung (taz) vom 7. Juni 1991, S. 10
- Bühler, Hans 1991: Wenn wir Reichen das Teilen nicht neu lernen. Gegen einen spiegelverkehrten Anspruch des Nordens. Eine Entgegnung auf Ulrich Menzels entwicklungspolitische Thesen, in: FRANKFURTER RUNDSCHAU (FR) vom 13. Juni 1991, S. 7.
- Claessens, Dieter 1980: Das Konkrete und das Abstrakte. Soziologische Skizzen zur Anthropologie, Frankfurt a.M.

- Elias, Norbert 1970: Was ist Soziologie? München.
- Elsenhans, Hartmut 1990: Nord-Süd-Beziehungen: Theorien über die Nord-Süd-Konflikformation und ihre Bearbeitung, in: Volker Ritterberger (Hg.): Theorien der Internationalen Beziehungen. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, Opladen (= PVS Sonderheft 21), S. 330 - 352.
- Eppler, Erhard 1971: Wenig Zeit für die Dritte Welt, Stuttgart Berlin Köln Mainz.
- Geißler, Heiner 1990: Meise zu Meise? Plädoyer für eine "multikulturelle Gesellschaft", in: Der Spiegel 13/1990, S. 155 - 173.
- Hauck, Gerhard 1975: Das Elend der bürgerlichen Entwicklungstheorie, in: Handbuch 2. Unterentwicklung, Frankfurt a.M., S. 36 - 63.
- Hoffmann, Lutz 1990: Die unvollendete Republik. Einwanderungsland oder deutscher Nationalstaat, Köln
- Knieper, Rolf 1991: Eine Welt. Die internationale Vernetzung erfordert eine anationale Staatlichkeit, in: taz vom 25. Juni 1991, S. 10.
- Kreutzer, Leo 1987: Menschenrechte, Investitionsklima, Entwicklung. Von den Folgen einer ungleichzeitigen Verbürgerlichung der Dritten Welt, in: FR vom 14. 3. 1987.
- Lernen und Lehren am Studienkolleg 1985: Eine Festschrift zum 25jährigen Bestehen der Studienkollegs, Saarbrücken
- Matthies, Volker 1991: Neues Feindbild Dritte Welt: Verschärft sich der Nord-Süd-Konflikt?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B25/26 (1991), S. 3 - 11.
- Menzel, Ulrich 1991a: Das Ende der "Dritten Welt" und das Scheitern der großen Theorie. Zur Soziologie einer Disziplin in auch selbstkritischer Absicht, in: PVS 32 (1991), S. 4 - 33.
- Menzel, Ulrich 1991b: Die Hilfe hilft nicht, Treuhandschaft wäre ein Weg. Die Nord-Süd-Politik bedarf dringend einer neuen Orientierung und muß ihre Tabus brechen, in: FR vom 3. Juni 1991, S. 9.
- Michler, Walter 1991: Afrika zwischen innerer Demokratisierung und äußerer Diktatur, Teile I und II, in: FR vom 4. Mai 1991, S. 14 und FR vom 6. Mai 1991, S. 10.
- Nuscheler, Franz 1985: Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik, Bonn
- Rode, Reinhard 1982: Handel und Friede, in: Reiner Steinweg (Red.): Hilfe + Handel = Frieden? Die Bundesrepublik in der Dritten Welt, Frankfurt a.M. (= Friedensanalysen 15), S. 19 - 46.

- Rosenzweig, Luc 1991: Als stürben weniger Bäume. Die Problem der Einigung überlagern die Katastrophenängste der Deutschen, in: Die Zeit Nr. 28 vom 5. Juli 1991, S. 5.
- Senghaas, Dieter 1972 (Hg.): Imperialismus und strukturelle Gewalt. Studien über abhängige Reproduktion, Frankfurt a.M.
- Senghaas, Dieter 1974 (Hg.): Peripherer Kapitalismus. Analysen über Abhängigkeit und Unterentwicklung, Frankfurt a.M.
- Spranger, Carl-Dieter 1991: Armutsbekämpfung und Umweltschutz als Ziele. Entwicklungsminister Spranger über die künftige Bonner Politik gegenüber der Dritten Welt, in: FR vom 28. März 1991, S. 7.
- Tetzlaff, Rainer 1982: Die Dritte-Welt-Politik der Bundesrepublik Deutschland zwischen Friedensrhetorik und Realpolitik. Eine Einführung mit politischen Empfehlungen, in: Reiner Steinweg (Red.): Hilfe + Handel = Frieden? Die Bundesrepublik in der Dritten Welt, Frankfurt a.M. (= Friedensanalysen 15), S. 49 - 108.
- Werckmeister, Otto K. 1989: Zitadellenkultur. Die Schöne Kunst des Untergangs in der Kultur der achtziger Jahre, München.
- Zumach, Andreas 1991: Gelder gegen das Elend sind da, in: taz vom 22. Mai 1991, S. 13.

Zum studienvorbereitenden/-begleitenden Deutschunterricht für
Ausländer in der DDR *

Sich in der heutigen Zeit informativ und zutreffend über studienvorbereitende und studienbegleitende Deutschausbildung von Ausländern in der DDR zu äußern, birgt mindestens zwei Schwierigkeiten: Zum einen wurden über Jahre hinweg, wenn überhaupt, nur spärliche und zum Teil widersprüchliche statistische Angaben zum Thema veröffentlicht, und zum anderen machen die umfangreichen gesellschaftlichen Veränderungen im Land auch vor dem Hoch- und Fachschulwesen nicht halt. Vieles von dem, was zum Alltag von Lehrkräften und Studenten gehörte, wird Neuem weichen müssen. Wenn ich dennoch den Versuch unternehme, einige Bereiche der Ausbildung und Betreuung ausländischer Studierender in der DDR darzustellen, so geschieht das noch ganz unter dem Eindruck eines Gedankenaustausches mit österreichischen Kolleginnen und Kollegen in Wien und weil ich glaube, daß einiges von dem in unserem Land Praktizierten durchaus überdenkens- und bewahrenswert ist.

Ich werde mich im folgenden auf den typischen, am häufigsten durchlaufenen Ausbildungsgang von Studenten/Aspiranten an Hochschulen und Universitäten der DDR beziehen. Die Deutschausbildung sowie Formen der beruflichen Qualifizierung von Ausländern sind natürlich wesentlich vielfältiger, als ich sie hier darstellen kann. Auch auf das Germanistikstudium werde ich nicht eingehen. Bitte informieren Sie sich im Bedarfsfall weiter.

Die Ausbildung ausländischer Studierender ist relativ fest in das System der Hoch- und Fachschulausbildung in der DDR eingebunden. Künftige DDR-Studenten bewerben sich in der Regel ein Jahr vor Ablauf ihrer Oberschulzeit (EOS - Erweiterte Oberschule, entspricht in etwa einem Gymnasium) an einer Universität oder Hochschule ihrer Wahl, jeweils für eine spezielle Fachrichtung, wobei 1-2 Ausweichmöglichkeiten angegeben werden

* Erstveröffentlichung in: ISDW Informationsdienst Studienförderung - Dritte Welt, Nr. 83, Mai 1990, Hg. Österreichische Forschungsförderung für Entwicklungshilfe - ÖFSE

können. Voraussetzung für die Immatrikulation an einer Universität/Hochschule ist der Nachweis der Hochschulreife, in der DDR entspricht dem das Abitur (in Österreich die Matura). Die Zulassung zum Studium wird unter strenger Einhaltung des *numerus clausus* auch nur für das angegebene Fach (bzw. die Ausweichfächer) erteilt. Für die Zeit seines Studiums ist der Student an ein und derselben Hochschule eingeschrieben. Hochschulwechsel können, vorwiegend aus sozialen Gründen, beantragt werden. Studiendauer, Lehrveranstaltungen und Prüfungen sind durch Lehrprogramme und Studienpläne genau vorgegeben, ein zeitliches und inhaltliches Abweichen davon ist nur in Ausnahmefällen möglich. Diese strenge Planung des Studiums bringt allerdings auch einige Vorteile mit sich: Jeder Student erhält ein Stipendium (in der Regel mindestens 200 bis 300 Mark), ist sozialversichert und hat Anspruch auf einen Platz im Studentenwohnheim, für den bisher monatlich 10 Mark Miete bezahlt werden mußten.

Die Zusammenfassung von jeweils etwa 20-25 Studierenden in sogenannten Seminargruppen bietet ein gewisses Maß an sozialer Integration, was besonders für den Ausländer durchaus von Bedeutung sein kann. Alle diese 'Rahmenbedingungen' treffen für den DDR-Bürger wie für den Ausländer gleichermaßen zu. Es stellt sich sicher jetzt die Frage: "Wie kommt ein Ausländer zum Studium in der DDR?" Die Zulassung ausländischer Studierender zum Studium in der DDR erfolgte lange Zeit ausschließlich auf vertraglicher Basis (Regierungsabkommen/Verträge zwischen Parteien, Organisationen und sogenannten Befreiungsbewegungen) bzw. durch Einladung, z.B. des Solidaritätskomitees der DDR. Inzwischen ist es auch möglich, auf kommerzieller Basis, z.B. mit Selbstfinanzierung, in der DDR zu studieren. Nach Angaben von E. Hexelschneider sind von 1951 bis 1983 etwa 25000 Ausländer auf vertraglicher Grundlage aus- und weitergebildet worden, davon 13000 aus Entwicklungsländern. Neben der Hochschulreife muß der ausländische Bewerber auch die für ein erfolgreiches Studium erforderlichen Deutschkenntnisse nachweisen. Dafür gibt es zwei Wege. Einmal erwerben die künftigen Studenten ihren Abschluß Deutsch als

Fremdsprache im Entsendeland. Das trifft vor allem für die sozialistischen Länder (Polen, Bulgarien, Ungarn, UdSSR, Kuba u.a.) zu, wo deutsche Lektoren an den studienvorbereitenden Einrichtungen arbeiten. Die zweite, vor allem von Studenten aus Entwicklungsländern genutzte Möglichkeit, ist, in der DDR Deutsch zu lernen. An erster Stelle genannt werden muß hier das Herder-Institut der Karl-Marx-Universität zu Leipzig, das bis 1979 alleinverantwortlich für die sprachliche und fachwissenschaftliche studienvorbereitung ausländischer Studienbewerber war und auch heute noch Leitfunktion auf diesem Gebiet ausübt. Da es inzwischen mehrere Veröffentlichungen über dieses Institut gibt (siehe Auswahl Literaturliste), möchte ich mich auf die für mein Vorhaben notwendigsten Informationen beschränken. Aus experimentellen Anfängen 1951 entwickelte sich bis 1956 ein Institut für Ausländerstudium der Leipziger Universität, das 1961 den Namen 'Herder-Institut' erhielt und bis heute im studienvorbereitenden Anfangsunterricht, der Studienbegleitung DaF, bei Deutschlehrgängen im In- und Ausland und nicht zuletzt in der Forschung zur Linguistik, Methodik, Landeskunde, Fremdsprachenpsychologie und Phonetik Bemerkenswertes geleistet hat.

Die Ausbildung im Bereich studienvorbereitung beginnt in der Regel im September und umfaßt 10 Monate. Da die meisten Teilnehmer ohne Vorkenntnisse anreisen, vermittelt ihnen ein 14tägiger Kurs vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn sprachliche Elementarkenntnisse und eine phonetische Einführung.

In enger Verbindung mit dem Spracherwerb vollzieht sich die Adaptionphase der Studenten an ihre neue Umgebung. Viele Probleme sind zu bewältigen - oft ist es für die meist jungen Leute der erste längere Aufenthalt weit von der Heimat; ein unbekannter Kulturkreis, ungewohnte Klima- und Lebensverhältnisse, das Zusammenwohnen mit anderen Studenten im Internat, Leistungsanforderungen durch das Studium - all das will innerhalb relativ kurzer Zeit gemeistert sein. Hier hat sich eine intensive Betreuung durch die Lehrkräfte bewährt. Die Studenten gehören, je nach der gewünschten zukünftigen Fachrichtung, multinationalen Sprachübungsgruppen von durchschnittlich 10

Personen an. Darüberhinaus existieren am Institut Ländergruppen, in denen die Studenten vor allem außerhalb des Unterrichts aktiv werden können. Gemeinsam mit den verantwortlichen Lehrern werden die ersten Behördengänge, Einkäufe, aber auch Feste und Feiern und ein einwöchiges Winterlager durchgeführt. Fachlich durchlaufen die Studenten nach dem Einführungskurs eine 12 Wochen umfassende Grundausbildung, die mit der Sprachkundigenprüfung I abschließt und danach die Oberstufe, die planmäßig nach 20 Wochen zum Abschluß der Sprachkundigenprüfung IIa führt. Je nach Studienrichtung beträgt die jährliche Gesamtstundenzahl zwischen 1000 und 1100 Stunden, 50% davon sind allgemeinsprachlicher Unterricht.

Da die Teilnehmergruppen in der Regel nach künftigen Studienrichtungen zusammengesetzt sind, werden am Herder-Institut die seit 1984 für die gesamte DDR verbindlichen Lehrprogramme in 5 Studienrichtungen:

- naturwissenschaftlich-technisch;
- medizinisch-landwirtschaftlich;
- wirtschaftswissenschaftlich;
- gesellschaftswissenschaftlich (Rechtswissenschaften, Philosophie, Geschichte, Journalistik, künstlerische Fachrichtungen) orientiert und
- Germanistik eingesetzt.

Während die Grundstufenausbildung im wesentlichen einheitlich erfolgt und wichtige grammatische Erscheinungen und Wortbildungsregeln vermittelt werden (Wortschatz etwa 2000 Wörter/Wendungen), vollzieht sich in der Oberstufe eine deutliche fachsprachliche Orientierung. Hier werden stärker als in der Anfangsphase auch Fachlehrer für Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Gesellschaftswissenschaften eingesetzt. Sie werden über ein postgraduales Studium für diesen Einsatz qualifiziert. (In der DDR ist zur Zeit ein spezieller Studiengang 'Deutsch als Fremdsprache' in Diskussion; Ergebnisse stehen aber noch aus.) Ziel des Fachsprachunterrichts ist es, Kenntnisse in den für das Hochschulstudium relevanten Grundlagenfächern zu vermitteln bzw. zu aktivieren und den entsprechenden Fachwortschatz (ca. 3000 Wörter/Wendungen) zu

sichern. In der Grundstufe noch in den Sprachunterricht integriert, bildet die Landeskunde in der Oberstufe ein 80 Stunden umfassendes selbständiges Unterrichtsfach. Einzelheiten zu Ausbildungsgang und -inhalten entnehmen Sie bitte den entsprechenden Lehrprogrammen, ich möchte an dieser Stelle nur das Beispiel einer Stundencafel zitieren.

Stundentafel für die naturwissenschaftlich-technische Vorbereitungsrichtung

Lehrgebiet	Gesamtstunden	Unterrichtswoche (Stunden)					
		davon Labor	1.-6.	7.-9.	10.-12.	13.-24.	25.-32.
Deutsch-Allgemein-sprache	452		32	24	20 Z	8	4 A
Deutsch-Fachspra.	484						
davon Mathema.	192		-	8	8 Z	8	6 A
Physik	200	40 *	-	-	-	10	10 A
Chemie	92		-	-	4	4	4 A
Landes-kunde DDR			-	-	-	4	4 A

* = Bei Studenten der Chemie --> Chemiepraktikum

Z = Zwischenprüfung

A = Abschlußprüfung

Bedingt durch einen Anstieg des Ausländerstudiums in der DDR führen seit 1979 inzwischen 13 Hoch- und Fachschulen der DDR "Kurse zur sprachlichen und fachlichen Vorbereitung von ausländischen Bürgern auf ein Studium, eine postgraduale Weiterbildung oder eine Aspirantur" (vgl. 9) durch. Die 1984 eingeführten neuen Lehrprogramme sind mit den für das Herder-Institut genannten identisch (siehe Literaturlauswahl).

Während der gesamten studienvorbereitenden Ausbildung erhalten die Studenten ein monatliches Stipendium und wohnen in Internaten der Karl-Marx-Universität bzw. einer entsprechenden anderen Hochschule. Studenten, die die Anforderungen der Vorbereitungsrichtung nicht erfüllen, können (teilweise) eine verlängerte Ausbildung in Anspruch nehmen bzw. in ihre Entsendeländer zurückkehren. Ein über die vereinbarte Ausbildung hinausgehender Aufenthalt von Ausländern in der DDR ist nach den gültigen Gesetzen nicht oder nur selten möglich.

Mit der Aufnahme des Direktstudiums an einer Universität oder Hochschule setzt der studienbegleitende Deutschunterricht für Ausländer ein. Er ist auf die Dauer von zwei Jahren mit jeweils 4 Wochenstunden (wie der Fremdsprachenunterricht für deutsche Studenten) geplant. Angestrebter Abschluß ist die Sprachkundigenprüfung III, die gleichzeitig die Voraussetzung für die Zulassung zu Fachschulabschluß, Diplomprüfung und Promotion A bildet. Ausgenommen davon sind Studenten, die das Abitur (einschließlich Deutsch) an einer deutschsprachigen Bildungseinrichtung des Auslandes, die von der DDR anerkannt ist, oder in der DDR abgelegt haben. (In meiner Praxis betraf das z.B. Absolventen von deutschsprachigen Gymnasien in Bulgarien.) Prüfungsbefreiung oder vorzeitige Zulassung zur Prüfung sind bei sehr guten Unterrichtsleistungen möglich.

In der Regel findet der studienbegleitende Deutschunterricht zweimal wöchentlich in Gruppen von maximal 10 Studenten statt. Es wird angestrebt, die Teilnehmer ihren Fachrichtungen entsprechend zusammenzufassen, lediglich bei Fächern, die nur von wenigen Ausländern belegt werden, machen sich 'Mischgruppen' notwendig. Dabei wird versucht, wenigstens verwandte Ausbildungsrichtungen zusammenzuführen. Ein Beispiel dazu: Im

Frühjahrssemester 1986 gab es an der KMU 22 Gruppen im studienbegleitenden Deutschunterricht, davon 19 reine Fachgruppen (Medizin, Veterinärmedizin, Rechtswissenschaft, Landwirtschaft, Journalistik) und nur 3 gemischte Gruppen. Für Aspirantengruppen gelten natürlich andere Bedingungen. Aber hier steht wohl weniger die fachsprachliche als viel mehr die generelle sprachliche Kompetenz (vor allem im verstehenden Lesen) im Mittelpunkt. Aspiranten sind nach meiner Erfahrung auf ihrem Fachgebiet ohnehin, aber auch im Gebrauch des deutschen Fachwortschatzes, recht schnell eingearbeitet und umfangreicher ausgestattet als ihr Deutschlehrer. An der Technischen Universität Dresden hat man dieses Problem so zu kompensieren versucht, daß eine Lehrkraft über längere Zeit möglichst Aspiranten der gleichen oder verwandter Fachdisziplinen unterrichten konnte und damit Gelegenheit hatte, gewisse fachwissenschaftliche Spezialkenntnisse zu erwerben. Anders als die Aspiranten, die zwar auch Stipendium und Wohnheimplatz bekommen, sonst jedoch relativ frei arbeiten, sind die ausländischen Studenten mit ihrer Immatrikulation einer der anfangs erwähnten Seminargruppen zugeordnet und dem festgeschriebenen Studiengang unterworfen. Je nach Mentalität des Ausländers und Integrationsbereitschaft der Kommilitonen kann das ein nicht zu unterschätzender Vorteil sein - die 'soziale Heimat' ist gegeben, meist wird ein Student als Betreuer gewonnen, der sich persönlich um den Ausländer kümmert, Vorlesungsmitschriften werden ausgetauscht, solange es notwendig ist, und der interkulturelle Austausch funktioniert. Das ist natürlich nicht die ganze Wahrheit. Extra-Wohnheime für Ausländer, unterschiedliche Lebensgewohnheiten und mangelnde Toleranz schaffen immer wieder Isolation und Probleme, die durch die nach der "Wende" in der DDR offen aufbrechende Ausländerfeindlichkeit nicht geringer werden. Das stellt natürlich besondere Anforderungen auch an den Lehrer im studienbegleitenden Deutschunterricht, der, zumindest in der Phase des Studienbeginns, für den Studenten eine von wenigen vertrauten Bezugspersonen ist.

Ob der seit Anfang der 80er Jahre wachsende Zustrom von

Studenten aus Entwicklungsländern auch nach den Veränderungen in unserem Land anhalten wird, bleibt abzuwarten. Daß wir aber den Ausländern, die bei uns eine berufliche Qualifikation erworben haben, gute Lehrer und aufmerksame Gastgeber waren, wünsche ich mir sehr, wie ich auch hoffe, daß einige der hier vorgetragenen Gedanken Anlaß für einen anregenden Austausch mit unseren österreichischen Kolleginnen und Kollegen werden könnten.

Literaturauswahl

1. Arnhold, R.: Die Vorbereitung ausländischer Studenten auf ein Studium in der DDR. Ein Beitrag zur Geschichte des Herder-Instituts der KMU.- Diss.A, Leipzig 1982.
2. Arnhold, R.; E. Hexelschneider: Beiträge zur Geschichte des Herder-Instituts.- Leipzig 1981 (Hausdruck).
3. Brunner, W. u.a.: Das Herder-Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig.- Leipzig 1981 (Hausdruck).
4. Deutsch als Fremdsprache. Forschungsergebnisse des Herder-Instituts.- In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität: Gesellschaftswissenschaftliche Reihe, Heft 1/1986.
5. Leipziger Universitätsreden. Neue Folge.- Heft 68, Leipzig 1987.
6. Studienplan zur sprachlichen Vorbereitung ausländischer Staatsbürger auf ein Studium an Universitäten und Hochschulen der DDR (1984).
7. Sturm, D.: Deutsch als Fremdsprache weltweit - Situation und Tendenzen.- München 1987.
8. 30 Jahre Studienvorbereitung am Herder-Institut. Erfahrungen, Probleme und Aufgaben.- Beiträge der internationalen wissenschaftlichen Konferenz am Herder-Institut der KMU Leipzig am 18. und 19.06.1986 - Wissenschaftliche Beiträge der KMU, Leipzig 1987.
9. Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen 1980, Nr.1 vom 10.04.1980.

(Gekürzte Fassung eines Vortrages, gehalten zur Frühjahrssitzung des Kontaktkomitees Studienförderung Dritte Welt am 20.03.90 in Wien).

Dr. Théophile Vissiennon

den 25. 7. 1991

World University Service
Deutsches Komitee e.V.
Goebenstr. 35
W-6200 Wiesbaden
z. Hd. Herrn Günther Boege

Sehr geehrte Damen und Herren,

vielen Dank für Ihren Brief vom 15.7.1991. In der Tat habe ich zur Vorbereitung meines Studiums das Herder-Institut der Universität Leipzig vom September 1980 - Juli 1981 besucht und bin durch meine diversen gesellschaftlichen Tätigkeiten bis heute noch in Kontakt mit dem genannten Institut.

Die Kategorien der ausländischen Studierenden in der DDR lassen sich in abnehmender Bedeutung wie folgt einteilen: unter Regierungsabkommen, gesellschaftlichen Institutionen der DDR (Parteien, FDGB, Solidaritätskomitee der DDR, Liga für Völkerfreundschaft, FDJ), auf kommerzieller Basis, Internationalen Institutionen (UNESCO, FAO, UNIDO, RGW u.a.), privater Basis. Wie die Mehrheit der ausländischen Studierenden gehörte ich in die erstgenannte Kategorie. Meine Sprachausbildung erfolgte in einer Gruppe mit 12 Studienkandidaten aus Bénin, Angola, Afghanistan, Indien und Zypern.

Die Ausbildung am Herder-Institut gewährte ein intensives Erlernen der deutschen Sprache innerhalb von 2 Semestern, beginnend im September.

Nach einem zweiwöchigen Einführungskurs in die deutsche Phonetik (Kurs 0 genannt) folgte eine 3-monatige Ausbildung (Deutsch intensiv oder Kurs 1 genannt). Als Ergebnis dieses Kurses kann sich der ausländische Studienkandidat im täglichen Leben relativ gut ausdrücken. Die Termini technici und die Morphologie der deutschen Sprache (Studienrichtung spezifisch) wurden in der 3. Phase (Deutsch Komplex genannt) vermittelt, die ca. 5 Monate dauerte.

Der Kurs 1 wurde von 2 Lehrern übernommen, die zugleich unsere direkten Betreuer in jeder Hinsicht (sozial, ökonomisch, psychologisch) waren. Da aber allgemein bekannt war, daß jeder DDR-Bürger potentieller Stasi-Mitarbeiter sein kann, nahmen wir allerdings diese Möglichkeit nicht uneingeschränkt in Anspruch. Diese intensive Betreuung wurde dadurch erleichtert, daß wir auf der gleichen Etage eines Studentenwohnheimes in 2- bzw. 3- Mann-Zimmer untergebracht waren. Die Gruppenzugehörigkeit wurde dadurch positiv beeinflusst.

Zur Vertiefung der Sprache wurden Exkursionen organisiert. Exkursionsziele waren Oberschulen, FDJ-, Partei-Schulen u.ä.. Im Anschluß an diese Exkursionen konnte jeder von uns einen Briefpartner gewinnen.

Ferner konnte jeder ausländische Studienkandidat die Leipziger "Kneipen" und Umgebung besuchen, um das erlernte "akademische" Deutsch mit dem "alltäglichen" in Einklang zu bringen. Diese Möglichkeit dürfte heutzutage aufgrund des zunehmenden Radikalismus und Extremismus in Ostdeutschland keine Rolle mehr spielen. Es ist gegenwärtig kaum möglich abends einen "Nichtdeutschen" in Gaststätten bzw. Restaurants zu finden.

Wie in Westdeutschland war die Ausbildung auch nicht ohne ideologischen Hintergrund. Wir hatten 4 Stunden/Woche das Fach "Landeskunde", einen vereinfachten Marxismus- Leninismus.

Nach Beendigung der einjährigen Intensivausbildung im Juli, setzte sich die Sprachlehre mit 4 Stunden Deutschunterricht pro Woche mit Beginn des eigentlichen Studiums am Studienort fort. Nach dem 4. Semester war die Sprachausbildung beendet und der Student erhielt ein Abschlußzertifikat mit einer Zensur.

Als Student hat allerdings der ausländische Freund anfangs sehr große akustische Schwierigkeiten mit den Lehrveranstaltungen, da viele Hochschullehrer einen starken muttersprachlichen Akzent haben. Dies wurde i. d. R. nach ca. 6 Monaten einigermaßen überwunden.

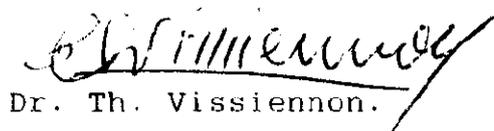
Ein Vergleich des Herder-Institut mit westdeutschen Sprachausbildungseinrichtungen ist mir nicht möglich. Ich möchte aber behaupten, daß das Herder-Institut in Bezug auf die Sprachausbildung und Studienvorbereitung eine sehr gute Starthilfe für ausländische Studenten ist.

Daß sich das genannte Institut zu einem Studienkolleg westdeutschen Modells machen lassen wird, ist mir erklärlich. Hier im Osten geht zugrunde alles, was sich mit einem Westdeutschen Modell vergleichen läßt.

Ich hoffe, daß Sie einen kleinen Überblick über den Ablauf der Ausbildung am Herder-Institut Leipzig erhalten haben.

für eventuelle Nachfragen stehe ich gern zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen



Dr. Th. Vissiennon.

Wie sich die Studienvorbereitung im "Osten" auf die neuen Verhältnisse einstellt: Diktat des "Westens"?

Informationen über unser Sprachintensivzentrum

1. Gegenwärtiger Stand der Studienangebote und der Arbeit generell

1.1. Zulassungs-/ Aufnahmemodalitäten:

keine; Zuweisung der Studenten erfolgte auf Delegierungsbasis durch das Ministerium für Gesundheitswesen, durch den Solidaritätsdienst "International" und den DAAD.

1.2. Kurse, ihre Frequenz, inhaltliche Schwerpunkte, ihre Dauer und ihr Ziel/Abschluß:

Fast ausnahmslos beginnen unsere Studenten ihren Sprachintensivkurs ohne Vorkenntnisse in der deutschen Sprache. Das Sprachtrainingsprogramm umfaßt in der Regel 32-34 Wochenstunden und orientiert auf die Ausbildung einer kommunikativen Kompetenz in medizinischen Berufen und Studienrichtungen.

Unser Sprachzentrum besteht seit 30 Jahren. Durch die langjährige Tätigkeit wurde ein umfangreiches Lehrmaterial für die sprachliche und fachliche Ausbildung ausländischer Studierender im Bereich Medizin erarbeitet.

Art, Umfang und Inhalt der einzelnen Kurse s. Übersicht

1.3. Studenten

- Anzahl: 113 Studienjahr: 90/91
- Herkunft: Afghanistan, Ägypten, Athiopien, Angola, Guinea-Bissau, Jemen, Jordanien, Kongo, Libanon, Libyen, Mali, Marokko, Mexiko, Mongolei, Nigeria, Nikaragua, Sambia, SAR, Simbabwe, Südafrika, Tansania, UdSSR
- Status: Stipendiaten
- Vorbildung: . Abschluß der 9. bzw. 10. Klasse
. Abiturienten
. Berufsausbildung
. Arzt, Facharzt (z.T. promoviert)

1.4. Mitarbeiter

- Anzahl: 15
- Qualifikation: Hochschulabschluß
Diplomlehrer
(größtenteils Fremdsprachenkombination mit Deutsch und Fachlehrer für Physik, Chemie, Mathematik, Biologie, Anatomie)
regelmäßige Weiterbildung im Rahmen der Zentralen Fachkommission Deutsch als Fremdsprache beim Ministerium für Gesundheitswesen

1.5. Institutioneller Rahmen, Status, Zuordnung

Medizinische Fachschule, z.Z. in Trägerschaft des Kultusministeriums von Sachsen-Anhalt

2. Künftige Gestalt, vorgesehene neue Strukturen

2.1. Konzept:

Zum Status der Medizinischen Fachschulen in Sachsen-Anhalt noch nichts entschieden !

- Variante 1: Studienkolleg
(aufbauend auf Erfahrungen mit bisherigen M-Kursen)
 - . 1989 existierte schon Gedanke, alle zukünftigen Medizinstudenten in Quedlinburg sprachlich vorzubereiten.
 - . Oktober 1990 Konzeption für ein Studienkolleg an Bezirksverwaltungsbehörde Halle übergeben.
 - . November 1990 Konzeption beim Kultusministerium Sachsen-Anhalt eingereicht.

Bisher (trotz beharrlicher Nachfragen) weder genehmigt noch abgelehnt !

- Variante 2: Evt. in Zusammenarbeit mit einem westdeutschen Partner Durchführung von Sprachintensivkursen für Interessenten unterschiedlicher Fachgebiete, z.B. auch medizinisches Personal aus der Gruppe der Aussiedler und anerkannten Asylanten.

2.2. Kurse, Studenten, Mitarbeiter:

Kursinhalt richtet sich nach Nachfrage und Anzahl der Mitarbeiter nach dem Auftragsangebot-

Aufnahme von Studenten - mögliche Kapazität: Obergrenze 160 Studenten
(Internatsplätze)

Quedlinburg, den 03.05.1991

Dr. Elke Arndt
Leiterin der Sprachausbildung

Daten und Informationen über das Studienkolleg für Ausländer an der TH Wismar

1. Gegenwärtiger Stand der Studienangebote und der Arbeit

- Zulassungs-/Aufnahmemodalitäten; Hochschulzugangsberechtigung, Aufnahmeprüfung, Bewerbungsunterlagen, Entscheidung durch Kommission der Hochschule, Antrag auf Wohnheimplatz (Kooperation mit Stk der TU Berlin und Uni Köln)
- Studienangebote/Kurse: 5 T-Kurse (3 x 1. Semester, 2 x 2. Semester) mit je 13 bis 19 Studenten, 1 Deutsch-Vorkurs mit 21 Studenten, studienbegleitender Deutschunterricht mit 21 Studenten/Aspiranten/Zusatzstudenten des 1./4. Semesters aller Fakultäten
Ausbildung nach ost- und westdeutschen Normen
- Studenten: 95 Studenten - Mongolei, Vietnam, Nikaragua, Äthiopien, Angola, Kambodscha, Indonesien, Syrien, Iran, Libanon, Jordanien, Peru, Irak, Marokko, Afghanistan, Benin, Algerien, Korea, Sudan, staatenlos; an der THW immatrikuliert; Abitur und Deutsch-Kurse Grund-/Mittelstufe
- Mitarbeiter: 10 hauptamtliche Lehrkräfte, 4 Lehrkräfte aus anderen Bereichen; Hochschulabschluß als Lehrer, Ingenieur, Germanist
- Studienkolleg ist selbständiger Bereich der Hochschule, in finanziellen und arbeitsrechtlichen Fragen Zusammenarbeit mit Sprachausbildung

2. Künftige Gestalt, vorgesehene neue Struktur

Studienkolleg entsprechend Rahmenordnung KMK; 4 T(W)-Kurse 1./2. Semester, 1 Deutsch-Vorkurs, Kurse studienbegleitender Deutschunterricht;
100 Studenten einschl. Deutsch-Kurs, max. 30 Studenten/Aspiranten in studienbegleitendem Deutschunterricht; 10 Mitarbeiter; entsprechend Landesschulgesetz der Schulbehörde unterstellt.

I N F O R M A T I O N S B L A T T

über die Sprachvorbereitung ausländischer Studierender am
Freiberg-Kolleg (Institut zur Erlangung der Hochschulreife)

1. Gegenwärtiger Stand der Studienangebote und der Arbeit generell

- Zulassungs- und Aufnahmemodalitäten

Studienvermittlung durch das Büro für Internationale Arbeit,
Sektor Ausländerausbildung beim Ministerium für Bildung
und Wissenschaft (der ehem. DDR) für das Studienjahr 90/91

1 ausländischer Studienbewerber der Bergakademie Freiberg/
Selbstzahler

- Aufnahmemodalitäten

Studierende mit Abschluß der Sekundarstufe in den Heimat-
ländern

Studierende ohne Sekundarabschluß (Ordinary Level)

- Studienangebote

M und T - Kurse für die 1- und 2jährige Sprachvorbereitung

Kurse: 1 M-Kurs / zweijährige Ausbildung (MZ)
2 T-Kurse / zweijährige Ausbildung (TZ)
1 T-Kurs / einjährige Ausbildung (TE)

Frequenz:	MZ-Gruppe	9 Studenten	verl. Grundkurs
	TZ-Gruppe	11 Studenten	verl. Grundkurs
	TZ-Gruppe	5 Studenten	Grundkurs im Heimatl.
	TE-Gruppe	4 Studenten	12 Wochen Grundkurs

Studentenafel:

MZ nach Grundstufe: (19 Wochen a 30 h/Woche)

1. Studienjahr	Deutsch	16 h/Woche
	Mathematik	6 h/Woche
	Chemie	4 h/Woche
	Biologie	4 h/Woche
	Physik	4 h/Woche

2. Studienjahr	Deutsch	6 h/Woche
	Mathematik	6 h/Woche
	Biologie	6 h/Woche
	Chemie	6 h/Woche
	Physik	6 h/Woche

TZ nach Grundstufe: (19 Wochen a 30 h/Woche)

1. Studienjahr Deutsch 16 h/Woche
 Mathematik 8 h/Woche
 Physik 6 h/Woche
 Chemie 4 h/Woche

2. Studienjahr Deutsch 6 h/Woche
 Mathematik 10 h/Woche
 Physik 10 h/Woche
 Chemie 4 h/Woche
 Techn. Zei. 2 h/Woche (1 Semester)

TE nach Grundstufe: (12 Wochen a 32 h/Woche)

Deutsch 6 h/Woche
Mathematik 10 h/Woche
Physik 10 h/Woche
Chemie 6 h/Woche

Abschluß:

für 1991 neuerarbeitete Bestimmungen zur Prüfungsdurchführung entsprechend den Modalitäten der Feststellungsprüfung

Zeugnis der Bergakademie - Studienkolleg - als Nachweis der Sprachvorbereitung

Ziel: Anerkennung des Zeugnisses im gesamten Bundesgebiet

Zeugnis der Bergakademie über die Hochschulreife für Studierende ohne Nachweis eines Hochschulzugangszeugnisses (betrifft eine Studentin)

Studenten

Nationalität	Zahl	Vorbildung	Status
Jemen	5	Sekundarstufe	DAAD
Jemen	1	"	SODI
Angola	6	"	DAAD
Nicaragua	3	"	DAAD
Palästina	2	"	DAAD
Palästina	1	"	SODI intern.e.V.
Vietnam	5	"	DAAD
Sambia	1	"	DAAD
Südafrika/ANC	1	Ordinary Level	SODI intern.e.V.
Mocambique	1	Sekundarstufe	DAAD
Äthiopien	2	"	DAAD
Bulgarien	1	"	Selbstzahler

Mitarbeiter

11 hauptamtliche Lehrer mit Diplom- bzw. Staatsexamensabschluß/langjährige Erfahrungen in der Abiturausbildung in der Erwachsenenqualifizierung

10 Lehrer davon sind gleichzeitig in der Hochschulvorbereitung/ Abiturausbildung deutscher Studenten tätig

- Institutioneller Rahmen

Sprachvorbereitung ist angegliedert an das Freiberg-Kolleg
Trägerschaft: Bergakademie Freiberg

2. Künftige Gestalt, vorgesehene neue Struktur

Profilierung zum Studienkolleg

Sprachvorbereitung ausländischer Studienbewerber der Bergakademie, der Medizinischen Akademie Dresden, weiterer sächsischer Hochschulen/Universitäten sowie Bewerber mit einer Zusage zum Hochschulstudium an anderen Hochschulen im Bundesgebiet

Kurse:

M-, T- und W-Kurse, in der Regel 2 Semester
Grundkurse nach Bedarf, ein Semester - 30 h/Woche

Mitarbeiter:

entsprechend der Richtzahl haupt- und nebenamtliche Lehrer, vorwiegend aus dem gymnasialen Dienst, vor allem vom Freiberg-Kolleg

Trägerschaft:

Bergakademie Freiberg

Verantwortlichkeit/Aufsicht:

Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst

erarbeitet:



Titze

geschäftsführende Leiterin
für Sprachvorbereitung

1) **Gegenwärtiger Stand der Studienangebote**

- Zulassungs-/Aufnahmemodalitäten:

- . bis September 1990 zentrale Zuweisung
- . seit Januar 91 generelle Aufnahmemodalitäten entsprechend der Studienkollegsordnung nach erfolgter Vorimmatrikulation durch eine wiss. HS/Universität
- . zur Ausschöpfung der Ausbildungskapazität
Übernahme von Bewerbern aus anderen Kollegs (Köln)

- Studienangebote:

z.Zt. 3 einsemestrige Vorkurse (25 Std. Deutsch, 6 Std. Mathematik

1 M-Kurs 6 Std. Bio, 6 Std. Ph, 8 Std. Ch, 8 Std. D, 6 Std. Ma

2 T-Kurse 10 Std. Ph, 4 Std. Ch, 10 Std. Ma, 8 Std. D, 2 Std. TZ

6 Kurse Studienbegleitung (1x Ökonomen, 4x Techniker,

1x Aspiranten

1 Sprachintensivkurs Juli (3 Gruppen)

Die Anzahl der Studenten pro Kurs \approx 10-12

Herkunft der Studenten:

Vietnam, Mongolische VR, Äthiopien, Polen, Laos, Kambodscha, Marokko, China, Algerien, Libyen, Simbabwe, Madagaskar, Jemen, Jordanien, Ägypten, Libanon, Tunesien, Kolumbien, Mexiko,

Status der Studenten:

für die Dauer der Studienvorbereitung immatrikuliert an der TH Köthen

Vorbildung der Studenten: Abitur oder Hochschulzugangsberechtigung des Heimatlandes

Mitarbeiter: 9 hauptamtlich

alle Diplomfachlehrer (D, Latein, Ma, Ph, Ch, Bio, Ge, Ru, En)

Institutioneller Rahmen: Sprachvorbereitung eigenständiger Bereich des Instituts Fremdsprachen, Fachlehrer zum Teil in disziplinarischem Unterstellungsverhältnis der Fakultät der TH Köthen

2. **künftige Gestalt**

Konzept:

- vom Senat bestätigter Antrag auf Studienkolleg für ausländische Studienbewerber
- eigene Betriebseinheit an der TH Köthen entsprechend der dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt zur Bestätigung vorgeschlagenen Ordnung

Studienangebote:

- einsemestrige Vorkurse
- T-, M-, W- und G/S-Kurse
- studienbegleitende Kurse (fakultativ)
- Sprachkurse für Bewerber der Bewertungsgruppe I

Zuflucht oder Pressure: Studienvorbereitung für ausländische Bewerber in Leipzig - persönliche Erfahrungen aus der früheren DDR

POSITION I

von N.N.

"Also diese Institution sollte man niemals abschaffen. Was mir so gefallen hat: Man hat gut Deutsch gelernt. Ich finde das wichtig, daß man die Landessprache gut spricht. Die Voraussetzungen dafür waren beim Herder-Institut sehr gut, von den Lehrern her und auch von der Ausstattung - das Lernen brauchte sich nicht auf den Sprachunterricht zu beschränken. Selbst im Studentenwohnheim gab es Einrichtungen zum Selberlernen, zum Repetieren, man konnte also auch in der Freizeit noch seine Kenntnisse komplettieren.

Ich spreche ja ganz gut Deutsch, das habe ich aber natürlich nicht nur im Sprachunterricht beim Herder-Institut gelernt oder in den Sprachlabors beim Selbststudium. Irgendwann habe ich im ersten Jahr gemerkt, daß meine Kommilitonen, die mit mir angefangen hatten, Deutsch zu lernen, die Sprache besser sprachen. Ich zweifelte ein bißchen an meinen

intellektuellen Fähigkeiten, weil ich wußte, ich betreibe das Sprachstudium intensiver als sie, ich habe ja richtig gebüffelt. Und dann sagte mir meine Lehrerin mal, Du mußt einfach unter die Leute gehen, das tust Du zuwenig. Das stimmte, ich habe halt immer gelernt, auch in meiner Freizeit, wenn die anderen irgendwo in der Stadt bummelten oder auch mal in der Kneipe saßen und sich mit den Leuten unterhielten. Das habe ich dann auch gemacht und ich habe dann auch bald gemerkt, daß das funktioniert, ich konnte viel besser mit der Sprache umgehen, im Alltag, meine ich. Und man hat viele freundliche Leute getroffen in Leipzig, die haben einen auch immer verbessert, wenn man was Falsches gesagt hat, einen Fehler gemacht hat. Man hat dadurch gelernt. Wir haben viele freundliche Leute in Leipzig getroffen. Was jetzt von Ausländerfeindlichkeit dort erzählt wird - es ist kaum glaublich. Aber solche Leute gibt's eben überall.

Als wir ankamen in Leipzig, wurden wir abgeholt und zu unserer Wohnung gebracht. Wir waren ungefähr 17 Leute in unserer Gruppe, alle aus Guinea/Conakry. In der ersten Zeit wurden wir in 3- und 4-Bett-Zimmern untergebracht, praktisch im ersten Jahr Vorbereitung. Im ersten Semester Uni auch noch, ab zweitem war man dann im allgemeinen in 2-Bett-Zimmern untergebracht. Der Kontakt mit den deutschen Kommilitonen und Mitbewohnern war eigentlich durchweg gut, wir machten viel zusammen, uns wurde auch viel geholfen, auch beim Lernen.

Ich studierte Veterinär-Medizin. Eigentlich wollte ich ja Human-Medizin studieren, aber dafür gab mein Land kein Stipendium. Im Moment promoviere ich hier in Gießen über Probleme und Lösungen tierischer Ernährung bei unseren einheimischen Rinderrassen. Es geht dabei im wesentlichen um die Frage der effizienten Zufütterung in der Trockenzeit. Da stehen bei uns die Rinder zwar auf den Weiden, aber deren Nährwert ist gegenüber der Regenzeit außerordentlich stark reduziert. Für die Zufütterung kommen in Guinea aber eigentlich nur Getreide- und Gemüseabfälle in Frage, die leider nicht in den Gegenden anfallen, in denen Rinderzucht betrieben wird, sondern an der Küste. Und da spielt dann der Transport eine große Rolle. Also, mit diesen Dingen schlage ich mich im Augenblick herum. Ich hoffe, die Arbeit spätestens im Herbst abschließen zu können, ich wollte es eigentlich schon im Sommer schaffen, aber ich bin krank geworden, Magengeschwür, und habe längere Zeit im Krankenhaus gelegen. Das ist mir auch in Leipzig passiert. Das

war während meiner Praktikumszeit, die sich da an das Studium anschließt, ein Jahr lang, und dann hat mich die Regierung zurückbeordert. Vielleicht dachten sie, ich wolle gar nicht mehr zurückkommen. Ich will die Promotion möglichst schnell abschließen - mein Heimweh wird immer stärker.

Wahrscheinlich werde ich im Landwirtschaftsministerium arbeiten, ich habe zwar keine Zusage, aber ich glaube, es wird klappen. Ich stamme übrigens auch aus der Hauptstadt. Nach meinem Studium in Leipzig habe ich mich zuhause zwei Jahre lang umgeguckt, hier und da mal volontiert, kleine Berichte und Gutachten geschrieben, dann habe ich im Hinblick auf meine Promotion die einschlägige Literatur studiert und schließlich vor Ort auf staatlichen Rinderfarmen die notwendigen Versuche durchgeführt. Das war zwischen '83 und '88. Ich habe mich dann für ein Postgraduierten-Stipendium beworben und habe es über das Ökumenische Studienwerk Bochum erhalten. Seit 3 Jahren bin ich jetzt hier in Gießen, wo es mir ganz gut gefällt. Der Umgang miteinander hier im Wohnheim unterscheidet sich nicht viel von Leipzig, die Leute sind auch freundlich, es ist nur viel anonym, wenn man sich nicht meldet, kümmert sich keiner um einen.

Manchmal in Leipzig habe ich gedacht, sie kümmern sich ein bißchen viel um einen. Die Tutoren waren ja nicht nur dazu da, uns die Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen. Der Gedanke an ihre Dossiers an die Hochschulleitung über uns ausländische Studenten hat mir nicht gefallen, aber trotzdem war die Kommunikation eigentlich immer gut, und sie halfen uns, wo sie konnten. Hier gilt ja eher das Prinzip "Schwimm' oder stirb'!"

Die Studienvorbereitung in Leipzig sah so aus, daß das A und O das Erlernen der deutschen Sprache war. Danach richtete sich eigentlich alles aus. Nach unserer Ankunft gab es erst einmal einen Empfang, und uns wurden die nächsten Schritte vorgestellt. Dazu gehörte in der ersten Woche eine medizinische Untersuchung, danach folgte eine Feststellung des Bildungs-Niveaus, also wie ist unser Kenntnisstand. Je nachdem, wie man abgeschnitten hatte, wurde man in bestimmte Gruppen eingeteilt, die auf Fachschul- oder Hochschulniveau vorbereiten sollten und auf bestimmte Fachrichtungen. Die Gruppen bestanden in der Regel aus rund

15 Leuten, und im Vordergrund standen jetzt die Intensiv-Sprachkurse. Wir konnten ja allesamt kein Deutsch und hatten auch nie Gelegenheit gehabt, in unseren Ländern Deutsch zu lernen.

Der Grundkurs dauerte 6 Monate und lief jeden Tag von morgens bis abends. Wie gesagt, ich habe dann auch noch in meiner Freizeit geübt. Dann war eine Prüfung angesetzt, und danach wurde der Stoff aufgeteilt in Sprachunterricht und Fachsprachunterricht. Das heißt, der Stoff bestand auch noch aus ein paar Stunden "Landeskunde" in der Woche, später kamen dann noch die Marxismus-Leninismus-Studien dazu. Soweit ich mich erinnere, waren das 4 Stunden pro Woche. Dann waren die 10 Monate 'rum, und es kam wieder eine Prüfung und die Aufnahme des Studiums. Wenn die Prüfungen nicht bestanden wurden, konnten sie nachgemacht werden; also falls beispielsweise die Prüfung nach dem Grundkurs schief lief, hängte man noch zwei Monate zusätzlich dran und war dann auch rechtzeitig zum Studienbeginn im September fertig. Jedenfalls wenn man die zweite Prüfung bestand.

Während der ersten beiden Semester war der studienbegleitende Sprachunterricht obligatorisch, ich glaube, 4 Stunden in der Woche. Ich fand ihn sehr wichtig, weil dabei der Sprachalltag bearbeitet werden konnte. Und da gab es schon ziemlich viel Probleme, in der ersten Zeit habe ich in den Vorlesungen gar nichts verstanden, die Professoren sprachen ja teilweise Dialekt und ließen sich dabei auch nicht von der Tatsache stören, daß er es auch mit ausländischen Studenten zu tun hatte. Da hieß es in der ersten Zeit also nur immer: Hören, Schreiben, Gucken!

Ich finde, es ist ganz wichtig, sich als ausländischer Student aufgehoben und anerkannt zu fühlen. Eine Rolle spielt dabei auch die Gewißheit, daß man sich um seine Unterkunft und sein Essen nicht ständig sorgen muß. Das ist ja hier der Fall. Gut, was das Essen angeht, es war für mich ungewohnt, und einige Speisen habe ich nie vertragen; ich bin schließlich dazu übergegangen, mir selbst zu kochen, oder wir haben zusammen gekocht. Das mach' ich übrigens hier auch. Aber sonst: man konnte sich auf die deutschen Kommilitonen verlassen, vor allem auf die Lehrer. Gefallen hat mir nie der verordnete Marxismus-Leninismus als Unterrichtsstoff, das hat mich irgendwie gelangweilt. Gefallen hat mir natürlich

auch nicht, daß die Lehrer uns fast durchweg wie die kleinen Kinder behandelt haben. Aber sonst war die Einrichtung des Herder-Instituts für mich sehr hilfreich. Man kann schließlich nicht alles verlangen."

POSITION II

von X.Y.

"Eigentlich möchte ich nicht darüber sprechen, ich weiß auch nicht, was ich sagen soll."

AUSZEIT: "Könntest Du nicht einmal einfach erzählen, wie Du im Nachhinein Dein Studium in Leipzig, vor allem die Studienvorbereitung empfunden hast. Als ganz persönliche Erfahrung?"

"Naja, das ist es ja! Eigentlich will ich darüber ja nicht reden."

AUSZEIT: Du sprichst sehr gut Deutsch.

"Ja, Deutsch habe ich in Leipzig ganz gut gelernt. Gegen die Methode der Vorbereitung ist auch nichts zu sagen. Im Gegenteil. Ich habe ja hier in Gießen einen gewissen Vergleich: ich promoviere hier. Die ausländischen Studenten hier haben einfach Schwierigkeiten, die wir in der früheren DDR nicht gehabt haben. Erst einmal waren wir sogenannte Staatsstipendiaten, und als solche wurden wir rund um die Uhr betreut. Wir hatten keine Probleme mit der Unterbringung: wir hatten vom ersten Tag an ein Dach über dem Kopf. Wir wurden gepflegt, notfalls konnten wir auch zuhause kochen. Wir lernten intensiv die deutsche Sprache, und wir wurden nach dem ersten Teil der Vorbereitung auch intensiv in die Fachsprachenterminologie eingewiesen - von Fachlehrern, die in der

Regel ein Zusatzstudium gemacht hatten: Deutsch als Fremdsprache. Also, das war alles sehr gut organisiert, und wir konnten uns auch ziemlich bald ziemlich selbständig bewegen. Wir waren Studenten schon im ersten Vorbereitungsjahr, waren in Kontakt mit der Hochschule, und der Übergang ins erste Studienjahr war eigentlich problemlos. Die Probleme der ausländischen Studenten hier mit Deutschlernern an irgendwelchen privaten Sprachschulen, die Wohnungssuche, die Bemühungen um Aufnahme in einem Studienkolleg - wenn es die Voraussetzung für das Studium ist - und dann die Befrachtung mit allem möglichen Unterrichtsstoff dort, von dem man nicht weiß, wozu er gut ist, schließlich vielfach die Suche nach einem Studienort - das mußten wir alles nicht durchstehen."

"Du siehst, ich berichte sehr positiv."

AUSZEIT: Aber Du hast schließlich das Studium abgebrochen - was war es, Landwirtschaft? - und bist wieder nach Hause gegangen. Das wird ja nicht gerade leicht gewesen sein, auch gegenüber Deiner Regierung.

"Ja."

AUSZEIT: Ist das der heikle Punkt?

"Was soll ich sagen! Ich bin einfach mit der Art und Weise der Kontrolle nicht zurechtgekommen: Ich habe mich ständig gegängelt gefühlt. Ich habe mir das Studium nicht so vorgestellt, daß ich über alles und jedes Rechenschaft ablegen mußte. Das war kein direkter Zwang, aber irgendwie eine ständige Manipulation. Zum Beispiel haben die ausländischen Studenten immer eine Vertrauensperson, an die sie sich wenden können. Die wird gewählt, und die Studenten wollten mich wählen. Angeblich ging das aber nicht, und schließlich wurde das ein Deutscher und ich sein Stellvertreter, aber nach den ersten Konflikten bekam ich Schwierigkeiten und war dann plötzlich nicht mehr Stellvertreter - also, ich kann das alles gar nicht mehr richtig nachvollziehen. Jedenfalls war das alles mit meinen Vorstellungen nicht zu vereinbaren. Man sieht sich ganz schnell sehr exponiert und auch isoliert ..."

AUSZEIT: War denn der Kontakt zu der Bevölkerung gut?

"Es war schwierig. Ich glaube, ich kann ziemlich viel aushalten und gehe auch gern auf andere zu, aber ich bin zum Beispiel nicht mehr in Restaurants gegangen. Mir paßte das Verhalten der Deutschen nicht. Jetzt wird ja viel von der Ausländerfeindlichkeit in der früheren DDR gesprochen, ich kann nur sagen, für uns ausländische Studenten war das schon Anfang der 80er Jahre das Problem. Zu mir hat man jedenfalls damals schon oft gesagt: Was machst Du denn hier, Du lebst doch hier auf unsere Kosten. Gerade in den Kneipen war das an der Tagesordnung. Aber auch im Hochschulbetrieb hatte man den Eindruck, daß wir als ziemlich überflüssig angesehen wurden"

**Verzeichnis
der lieferbaren Hefte**

AUSZEIT seit 1981

1991

AUSZEIT 24 Nr. 3/4

**DAS STUDIENKOLLEG AUF NEUEN WEGEN
oder: Ein Schritt vor - zwei Schritte zurück**

AUSZEIT 23 Nr. 1/2

**Lernziel: INTERKULTURELL-
Deutschland als Herberge**

1990

AUSZEIT 21 Nr. 1/2

**Unbehaust in der Fremde - Ausländische Studierende
und der Wohnungsmarkt**

1989

AUSZEIT 20 Nr. 1/2

Studienbegleitprogramme

1988

AUSZEIT 19 Nr. 3/4

Betr. Notfond

AUSZEIT 18 Nr. 1/2

Ausländische Studentinnen

1987

AUSZEIT 17 Nr. 1/2

**Multiplikatorenseminar
Studienbegleitprogramme
Medizin in Entwicklungsländern**

1986

AUSZEIT 16 Nr. 4/5

Aktuelle Retroperspektive des Ausländerstudiums

AUSZEIT 15 Nr. 2/3

Ausländische Studentinnen

AUSZEIT 12 Nr. 3/4

**Reintegration von Hochschulabsolventen aus
Lateinamerika**

AUSZEIT 11 Nr. 1/2

Orientierungseinheiten für ausländische Studenten
Praxisberichte

1984

AUSZEIT 10 Nr. 2/3

Ferienakademien
Entwicklungspolitische Studienbegleitung
Praxisberichte

AUSZEIT 9 Nr. 1

Studienberatung für Ausländer
Berichte aus der Praxis

1983

AUSZEIT 8 Nr. 4/5

Hochschulzugang von Ausländern
Entwicklung und Rechtsprechung

AUSZEIT 7 Nr. 3

Soziale Situation und Probleme ausländischer
Studenten

1982

AUSZEIT 5 Nr. 5

Studienkollegs - Propädeutikum oder
Kapazitätssteuerung

AUSZEIT 4 Nr. 3/4

Neuregelung der Zulassung für ausländische
Studenten
aus Entwicklungsländern
Analysen und Dokumente - II. Teil

AUSZEIT 3 Nr. 1/2

Hochschulausbildung für Dritte Welt Studenten
in West Europa
Studie und Dokumentation