

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und
Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 19

Herausgegeben von Ina Grieb, Rudolf Leiprecht,
Rolf Meinhardt, Hans-Peter Schmidtke

Seyed Ahmad Hosseinizadeh

Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule

Modelle und Praxis
der studienbegleitenden Betreuung und Beratung
ausländischer Studierender am Beispiel
ausgewählter Hochschulen in der
Bundesrepublik Deutschland und den USA



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2005

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0978-8

Inhalt

Danksagung	19	
Vorwort	21	
Zusammenfassung	23	
1	Einleitung: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule	25
1.1	Stand der Diskussion	25
1.2	Die Phasen des Ausländerstudiums in der BRD	27
1.2.1	Die Phase der Bildungshilfe	27
1.2.2	Die Phase der EU-Orientierung	27
1.2.3	Die Phase der Internationalisierung	28
1.3	Die Phasen des Ausländerstudiums in den USA	29
1.3.1	Klassische Ära	29
1.3.2	Moderne Ära	30
1.3.3	Postmoderne Ära	30
1.4	Ausländische Studierende in der BRD: Quantitative Entwicklungen	30
1.5	Internationale Studierende in den USA: Quantitative Entwicklungen	31
1.6	Die Stellung und Zielsetzung des Ausländerstudiums in der BRD und den USA	32
1.7	Die Rolle des Staates und der privaten Organisationen im Bereich des Ausländerstudiums in der BRD und den USA	33

1.7.1	Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)	33
1.7.2	Aktionsprogramme des DAAD	34
1.7.3	Starke Präsenz der privaten Organisationen in den USA	36
1.7.4	Association of International Educators (NAFSA)	36
1.7.5	NAFSA und die Forderung nach aktuellen staatlichen Initiativen	38
1.7.6	Institute of International Education (IIE)	40
1.8	Vergleich der Stellung des Ausländerstudiums in der BRD mit der in den USA	41
1.8.1	Abschließende Reflexion über die Stellung des Ausländerstudiums in der BRD und den USA	45
1.9	Stand der Forschung	46
1.9.1	Vierzig Jahre Forschung über das Ausländerstudium in der BRD	46
1.9.2	Literatur über die Betreuung und Beratung ausländischer Studierender in der BRD	55
1.9.3	Überblick zum Forschungsstand in den USA	60
1.9.4	„Advising“ und „Counseling“ in Bezug auf internationale Studierende in den USA	69
1.9.5	Zusammenfassung	75
2	Modelle und Praxis der Betreuung und Beratung ausländischer Studierender in der BRD und den USA	77
2.1	Begründung des Themas	77
2.2	Ziel der Studie und zentrale Fragestellungen	78
2.3	Eingrenzung des Themas	79
2.4	Methodischer Zugang	79
2.4.1	Fallstudien	79
2.4.2	Erhebungsinstrument	80
2.4.3	Auswahl der Hochschulen	82
2.5	Theoretischer Rahmen	83
2.6	Begriffserklärungen	84

2.6.1	Der Begriff der Orientierung anstelle der Integration	85
3	Betreuungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende an der Universität Hamburg	87
3.1	Hochschulen in der Metropole Hamburg	87
3.2	Universität Hamburg	87
3.3	Ausländische Studierende an der Universität Hamburg	89
3.4	Probleme der ausländischen Studierenden an der Universität Hamburg	91
3.5	International Center for Graduate Studies (ICGS)	93
3.6	Akademisches Auslandsamt der Universität Hamburg	95
3.6.1	Beratungsangebote des AKA	96
3.6.2	Modelle der Beratung in Hamburg	97
3.6.3	Verbesserungsvorschläge	97
3.6.4	Neue Strukturen/Abteilung Internationales	99
3.7	PIASTA	99
3.7.1	Lernorte im PIASTA-Programm	100
3.7.2	Profil der TutorInnen	101
3.7.3	Klientel des Programms	102
3.7.4	Intention des Programms	104
3.7.5	Erfahrungen der PIASTA-TutorInnen	105
3.7.6	Probleme und Perspektiven des Programms	109
3.8	Beratung durch Lehrende	110
3.9	Mobilitätsprogramme der Universität Hamburg	111
3.9.1	Die Organisation des SOKRATES-Programms	112
3.9.2	Beratungsangebote für SOKRATES-Studierende am Beispiel des Fachbereichs Rechtswissenschaft I	113
3.9.3	Deutsches Hochschulsystem aus der Sicht anderer europäischer Länder	114
3.10	ESG/STUBE	115
3.11	Arbeitskreis Ausländerstudium	116
3.12	World University Service (WUS)	117

3.13	Interkulturelles Training	117
3.14	Zusammenfassung	119
4	Betreuungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	123
4.1	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	123
4.2	Innere Reformen an einer Reformuniversität	124
4.3	Ausländische Studierende an der Carl von Ossietzky Universität	125
4.4	Forschung über ausländische Studierende an der Universität Oldenburg	127
4.4.1	Diplomarbeit von Bahram Chahardahcherik	127
4.4.2	Erhebungen von Rosemarie Nave-Herz u. a. von 1982 und 1993	128
4.4.3	Diplomarbeit von André Scharf	130
4.4.4	Diplomarbeit von Andreas Städter (1998)	132
4.5	Akademisches Auslandsamt (AAA)	133
4.5.1	Betreuungs- und Beratungsangebote für verschiedene Gruppen der ausländischen Studierenden	134
4.5.2	Gruppenspezifische Probleme und Angebote	135
4.5.3	Orientierungswochen	136
4.5.4	Verbesserungsvorschläge	137
4.6	Studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende	138
4.6.1	Geschichte und Entwicklung des Programms	138
4.6.2	Konzeptioneller Rahmen	140
4.6.3	Auswahl und Schulung der TutorInnen/Wissenschaftliche Begleitung	142
4.6.4	Finanzierung des studienbegleitenden Tutorienprogramms	144
4.6.5	Ausländische und deutsche TutorInnen: Beispiele	144
4.6.6	Probleme und Perspektiven des studienbegleitenden Tutorienprogramms in Oldenburg	150

4.7	Hochschulgruppe ausländischer Studierender (HGAS)	152
4.8	Zentrale Studienberatung (ZSB)	153
4.8.1	Spezielle Angebote der ZSB: Orientierungswoche, Schreiblabor und Kompass	155
4.8.2	Zentrale Studienberatung und ausländische Studierende	156
4.9	Fachbereichsbezogene Betreuung und Beratung der SOKRATES-Studierenden am Beispiel des Fachbereichs Pädagogik	157
4.10	Buddy-System	162
4.11	Evangelische Hochschulgemeinde (ESG)	162
4.12	Katholische Hochschulgemeinde (KHG)	163
4.13	STUBE Niedersachsen	164
4.14	Tandem	165
4.15	Zusammenfassung	166
5	Betreuungs- und Beratungsangebote für internationale Studierende an der Stanford University (California)	169
5.1	Stanford University	169
5.2	Internationale Studierende an der Stanford University	171
5.3	Forschung über internationale Studierende an der Stanford University	173
5.3.1	Die Studie von Violet Levine	173
5.3.2	Die Studie von Henry Selby und Clyde Woods	173
5.3.3	Die Studie von Kathy Foley-Giorgio	174
5.3.4	Die Studie von Megan Freitas	176
5.3.5	Die Relevanz der Studien an der Stanford University für diese Arbeit	178
5.4	Das Bechtel International Center: „center of own“	178
5.4.1	Problemfelder der internationalen Studierenden	180
5.4.2	Personelle Ausstattung und Aufgabenteilung	182

5.4.3	Orientierungs- und Einführungsprogramme	184
5.4.4	Kooperation mit anderen Institutionen	184
5.4.5	Beratungs- und Unterstützungsangebote für Familienangehörige	185
5.4.6	Welcome Committee for International Families	186
5.5	Undergraduate Advising Center (UAC)	186
5.5.1	UAC-Tutoring Program	187
5.5.2	Erfahrungen der UAC-TutorInnen: Beispiele	190
5.6	Community Committee for International Students (CCIS)	194
5.6.1	Home Stay	195
5.6.2	Hospitality Program	196
5.6.3	Community Advisors	196
5.6.4	English-in-Action Program	197
5.7	Studentische Gruppen und Organisationen	197
5.7.1	International Undergraduate Community (IUC)	199
5.7.1.1	International Orientation	199
5.7.1.2	International Big Sib/Littel Sib Program	200
5.7.1.3	International Dinner	200
5.7.1.4	International Week	200
5.7.1.5	International Undergraduate Survival Guide	200
5.7.2	Stanford German Student Association	201
5.7.2.1	Diskussionsveranstaltung mit Gerhard Casper	202
5.8	Academic Advisors und Research Advisors	203
5.8.1	Academic Advisors und Research Advisors aus Sicht einer Doktorandin	203
5.8.2	Beratung durch die Hochschullehrenden	204
5.8.2.1	Beispiel der School of Engineering	204
5.8.2.2	Beispiel der School of Education	206
5.9	Weitere Beratungseinrichtungen	207
5.10	Zusammenfassung	208

6	Betreuungs- und Beratungsangebote für internationale Studierende an der Towson University (Maryland)	213
6.1	Die Institution Towson University: Fakten und Zahlen	213
6.2	Internationale Studierende an der Towson University	214
6.3	International Education Office	217
6.4	International Student & Scholar Office (ISSO)	219
6.4.1	Probleme der internationalen Studierenden	221
6.4.2	Finanzierung des Studiums	221
6.4.3	Kulturschock und Sprachschwierigkeiten	222
6.4.4	Stärken der ISSO-Arbeit und Verbesserungsvorschläge	223
6.5	International Student Association	224
6.6	Tutorial Services Center	225
6.6.1	Mission des Tutorial Services Center	225
6.6.2	Kriterien zur TutorInnenauswahl und die Evaluation der Tutorenarbeit	227
6.6.3	Internationale Studierende und Tutorial Services Center	228
6.6.4	Stärken der Tutorentätigkeit/Verbesserungsvorschläge	228
6.7	Orientation and New Student Program/Student Orientation Leaders	229
6.8	Campus life als „Big Security“	230
6.9	Academic Advising Center	232
6.9.1	Internationale Studierende und Academic Advising Center	233
6.9.2	Advising, Counseling und Abwehrmechanismen	234
6.9.3	Class Participation	234
6.10	Counseling Center	235
6.11	Cross-Cultural Health Program (CCHP)	235
6.12	Career Action Plan	236

6.13	Student Center und Faculty Advising am Beispiel des College of Business and Economics	238
6.14	Lehrende und internationale Studierende: ein Beispiel	240
6.15	Erfahrungen der deutschen Studierenden an der Towson University: zwei Beispiele	241
6.16	Zusammenfassung	244
7	Vergleichende Analysen zu den Fallstudien	247
7.1	Einleitende Bemerkungen	247
7.2	Vergleichende Analysen der Universitäten Hamburg und Oldenburg	247
7.2.1	Internationalisierung	247
7.2.2	Einrichtung neuer internationaler Studiengänge und Programme	249
7.2.3	Quantitative Entwicklungen	250
7.2.4	Die zentralen Einrichtungen zur Betreuung und Beratung ausländischer Studierender	252
7.2.5	Statistische Erhebungen	254
7.2.6	Probleme ausländischer Studierender	254
7.2.6.1	Soziale Kälte und Anonymität in der Hochschule	256
7.2.6.2	Ausländerfeindlichkeit in der Gesellschaft	256
7.2.7	Schlussfolgerungen aus den Fallstudien für die Diskussion über die Probleme ausländischer Studierender	259
7.2.8	Schlussfolgerungen aus den Fallstudien für die hochschulpolitischen Diskussionen	260
7.2.9	Inhalt der Orientierungsprogramme	261
7.2.9.1	Orientierung durch Vermittlung von Informationen	261
7.2.9.2	Orientierung durch Kommunikation	262
7.2.9.3	Orientierung durch aktives Studienhandeln	262
7.2.9.4	Orientierung durch interkulturelles Lernen	262
7.2.10	Tutorienprogramme	264
7.2.11	Interkulturelle Programme und Initiativen	267

7.3	Vergleichende Analysen der Universitäten Towson und Stanford	270
7.3.1	Internationalisierung der Universitäten	270
7.3.2	Entwicklung des Ausländerstudiums	272
7.3.3	Quantitative Entwicklungen	273
7.3.4	Typ und Klassifikation der Universitäten	274
7.3.5	Die zentralen Einrichtungen zur Betreuung und Beratung internationaler Studierender	275
7.3.6	Statistische Erhebungen	276
7.3.7	Probleme der internationalen Studierenden	277
7.3.7.1	Visum und Aufenthalt	278
7.3.7.2	Probleme mit dem US-amerikanischen Hochschulsystem	278
7.3.8	Die Rolle der zentralen und dezentralen Beratungseinrichtungen	280
7.3.9	Academic Advisors	281
7.3.10	Tutoring Programs	283
7.3.11	Inhalt der Orientierungsprogramme	286
7.3.11.1	Prearrival Orientation	287
7.3.11.2	Campus Orientation	287
7.3.11.3	Continuing Orientation	288
7.3.11.4	Programs for Intercultural Exchange	288
7.3.11.5	Educational Enrichment	289
7.3.11.6	Programs for Intercultural Communication	290
7.3.12	Kommunikation	295
7.3.13	Campus Life	296
7.3.14	Umgang mit Studierenden	298
7.3.15	Die Rolle der studentischen Gruppen und Organisationen	299

8	Vergleichende Analysen der ausgewählten deutschen und US-amerikanischen Universitäten: Schlussfolgerungen, Empfehlungen und Perspektiven für die Praxis und die Forschung	303
8.1	Einführung: Formen und Inhalte des Vergleichs	303
8.1.1	Feldinternes, alltagstheoretisches, subjektives Vergleichen	303
8.1.2	Angewandt-wissenschaftliches, soziotechnisches oder professionelles Vergleichen	304
8.1.3	Theoriebildendes sozial- und bildungswissenschaftliches Vergleichen	304
8.1.4	Kulturelles, ethisches und politisches Vergleichen	305
8.2	Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Praxis	305
8.2.1	Internationalisierung	306
8.2.2	Qualitätsunterschiede	306
8.2.3	Quantitative Entwicklungen	307
8.2.4	Gründe für bessere Betreuung und Beratung	308
8.2.5	Die zentralen Einrichtungen zur Betreuung und Beratung ausländischer Studierender	310
8.2.6	Statistische Datenerhebung	311
8.2.7	Orientierungsprogramme	312
8.2.8	Tutorienprogramme	313
8.2.9	Interkulturelle Programme	315
8.2.10	Wahrnehmung der Studierenden	318
8.3	Perspektiven für die Forschung	319
8.3.1	Exemplarische Anwendung der heuristischen Feld-Darstellung auf den Fokus Profilbildung und Marketing von Hochschulen im Rahmen des internationalen Studierens	323
	Literaturverzeichnis	327

Anhang 349

Anhang 1:

Liste der besuchten Institutionen und der ExpertInneninterviews bei den Institutionen	349
1.1 Institutionen in der BRD	349
1.2 Institutionen in den USA	349
1.3 ExpertInneninterviews	349

Anhang 2:

Liste der ExpertInneninterviews und der schriftlichen Anfragen an der Universität Hamburg	350
2.1 ExpertInneninterviews	350
2.2 Schriftliche Anfragen	350

Anhang 3:

Liste der ExpertInneninterviews an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	351
---	-----

Anhang 4:

Liste der ExpertInneninterviews an der Stanford University	352
--	-----

Anhang 5:

Liste der ExpertInneninterviews an der Towson University	353
--	-----

Anhang 6:

Leitfaden für ExpertInneninterviews Akademisches Auslandsamt (AKA/AAA) Hamburg und Oldenburg / Leitungspersonal	354
---	-----

Anhang 7:

Leitfaden für ExpertInneninterviews: Studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende (Oldenburg) und Programm zur Integration ausländischer StudienanfängerInnen (PIASTA) (Hamburg) / Leitungspersonal	356
---	-----

Anhang 8:

Leitfaden für ExpertInneninterviews: Studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende (Oldenburg) und Programm zur Integration ausländischer StudienanfängerInnen (PIASTA) (Hamburg) / TutorInnen	358
---	-----

Anhang 9: Leitfaden für ExpertInneninterviews: SOKRATES-Beauftragte in den Fachbereichen Rechtswissenschaft (Hamburg) und Pädagogik Oldenburg	360
Anhang 10: Leitfaden für ExpertInneninterviews: Bechtel International Center (Stanford University) und International Student and Scholar Office (ISSO) (Towson University) / Leitungspersonal	362
Anhang 11: Leitfaden für ExpertInneninterviews: Tutoring Program – Undergraduate Advising Center (Stanford University) und Tutorial Services Center (Towson University) / Leitungspersonal	364
Anhang 12: Leitfaden für ExpertInneninterviews: Tutoring Program – Undergraduate Advising Center (Stanford University) und Tutorial Services Center (Towson University) / TutorInnen	366
Anhang 13: Leitfaden für ExpertInneninterviews: Stanford University und Towson University / ProfessorInnen	368
Anhang 14: Studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Aufgabenstellung	370
Anhang 15: Community Committee for International Students (CCIS) – Stanford University	372
Anhang 16: Tutorial Services Center-Towson University: Tutor Evaluation Form	373

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Vergleich der Stellung des Ausländerstudiums in der BRD mit der in den USA	42
Tabelle 2: Die quantitative Entwicklung der ausländischen Studierenden an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	126
Tabelle 3: Internationale Studierende an der Towson University im Vergleich zu den landesweiten Entwicklungen	216
Tabelle 4: Career Action Plan	237

Verzeichnis der Diagramme

Diagramm 1: Bechtel International Center Organization Chart	183
Diagramm 2: Feld-Darstellung zum Thema Internationales Studieren	322

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Prof. Dr. Wolfgang Nitsch (Universität Oldenburg), für seine vorbildliche und freundliche Betreuung sowie seine Hinweise, Anregungen, fruchtbaren Diskussionen und die konstruktive Kritik. Seine Unterstützung ermöglichte es mir, dieses Forschungsvorhaben erfolgreich durchzuführen. Sein Gedankenreichtum und seine wissenschaftliche Kompetenz haben mir die Gelegenheit gegeben, während meiner Promotion viel von ihm zu lernen.

Herzlicher Dank gilt auch meinem Zweitbetreuer, Prof. Dr. Franz Hamburger (Universität Mainz), der mir mit seinen Ideen, Anregungen und Hinweisen von Anfang an viel geholfen hat.

Ich möchte mich bei der Hans-Böckler-Stiftung für die Vergabe eines Promotionsstipendiums und für die Finanzierung zweier Forschungsaufenthalte in den USA bedanken. Mein Dank gilt hierbei insbesondere dem zuständigen Leiter des Referats Promotion, Kollege Werner Fiedler, sowie seiner Mitarbeiterin, Kollegin Iris Henkel, die mich mit Rat und Tat unterstützt haben.

Claudia Lohrenscheit, Heidemarie Aßmuth-Düster, Joachim Dabisch und Stefan Kanke möchte ich für ihre konstruktive Kritik, die hilfreichen Anmerkungen und die Korrekturvorschläge herzlich danken.

Mein Dank gilt auch meinen InterviewpartnerInnen und KollegInnen an den Universitäten Hamburg und Oldenburg in der BRD und an den Universitäten Stanford und Towson sowie beim Institute of International Education (IIE) und bei der Association of International Educators (NAFSA) in den USA für ihre Unterstützung und die Konsultationen im Rahmen dieser Arbeit. Hierbei möchte ich mich insbesondere bei Janene Oettel (Towson University), John Pearson (Stanford University), Todd M. Davis (IIE, New York), den KollegInnen der NAFSA in Washington, D.C. und Herrn Rüdiger Jütte (Internationale Abteilung der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn) bedanken.

Widmen möchte ich diese Arbeit meinen Eltern und vor allem meiner Mutter, die sich lebenslang für die Bildung ihrer Kinder und hierbei

vorbildlich für die wissenschaftliche Förderung ihrer Töchter eingesetzt hat.

Ich möchte abschließend an meinen verstorbenen Freund und Kollegen, Prof. Dr. Gottfried Mergner (1940-1999) erinnern, der mir zu Beginn meiner Dissertation für die Konzipierung und Planung meines Promotionsvorhabens zur Seite stand. Sein Engagement im Bereich des Ausländerstudiums in Oldenburg und bundesweit bleibt mir unvergesslich.

Vorwort

Mit seiner als Dissertation an der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Carl von Ossietzky Universität vorgelegten Studie bietet Ahmad Hosseinizadeh den am Themenfeld interessierten Leserinnen und Lesern Analysen und Orientierungen zu folgenden Gegenstands- und Problembereichen:

Er arbeitet vergleichende Grundzüge und Kernthemen der hochschulpolitischen und professionell-hochschuldidaktischen Fachdiskussion zu Trends und Positionen der Internationalisierung des Studiums in den USA und in Deutschland heraus.

Er resümiert und reflektiert den empirischen und theoriebildenden Forschungsstand in beiden Ländern in Bezug auf seine Relevanz für eine professionelle und adäquate Beratung und Orientierung ausländischer Studierender.

Er präsentiert Ergebnisse von vier Fallstudien zu den Programmen und Praktiken der Beratung und Orientierung ausländischer Studierender an je zwei Hochschulen unterschiedlichen Typs: in den USA die private Elite-Universität Stanford und die staatliche Towson University (Maryland), in der BRD die Hamburger Universität und die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Aus den Ergebnissen des Vergleichs des Forschungsstandes und der Auswertung der Fallstudien begründet der Autor eine Reihe von Empfehlungen und Perspektiven für die professionelle Gestaltung von Beratungs- und Orientierungsprogrammen und für praxisbegleitende Forschung.

Für diese Analyse bringt Ahmad Hosseinizadeh wichtige Voraussetzungen und Erfahrungen mit. Er hat seinen eigenen Weg als internationaler Student, Forschungsstipendiat und Lehrbeauftragter an deutschen Hochschulen kritisch reflektiert und hat mit Gruppen ausländischer Studierender (insbes. aus Ländern der Dritten Welt) an der Förderung ihrer Belange und an Begegnungen mit deutschen Hochschulangehörigen gearbeitet. Zusammen mit Hochschullehrern insbesondere an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg hat er

bereits in den neunziger Jahren erste Konzeptionen und Vorhaben zur professionellen Gestaltung von Beratungs- und Orientierungsprogrammen entwickelt und praktiziert. Er hat als Herausgeber eines vorbildlichen „Handbuchs zum Ausländerstudium“ ExpertInnen und Betroffene in diesem Feld zusammengeführt und ihre Analysen und Diskussionsbeiträge moderiert und editiert („Studium Internationale“, Marburg 1998).

Der Verfasser zeichnet ein recht kritisches Bild von dem vielfach noch fehlenden Bewusstseinswandel an deutschen Hochschulen gegenüber vielfältigen Chancen internationalen Studierens und Lehrens: zu Forschungslücken und methodischen Schwächen diesbezüglicher Forschung in der BRD, zur unzureichenden personellen Ausstattung und Förderung von Tutorien- und Beratungsprogrammen und zur Abhängigkeit der meisten existierenden Programme von persönlicher Initiative einiger Lehrender und Studierender. Auch Studierende und Lehrende aus anderen Ländern werden in der verspäteten und ungewollten deutschen Einwanderungsgesellschaft eher als fremd bleibende Gäste denn als selbstverständlich akzeptierte akademische MitbürgerInnen betrachtet.

Seine durch Forschung und professionelle Erfahrung begründeten Empfehlungen gehen von dem Gesamtzusammenhang aller Phasen eines internationalen Studiums aus – von der Vorbereitung bis zur Rückkehr oder zum Übergang in einen festen Aufenthalt bzw. die Immigration – sowie von den Wechselwirkungen zwischen Auslandsstudium inländischer und Studium ausländischer Studierender im GastgeberInnenland.

Ähnlich wie das von Ahmad Hosseinizadeh edierte Handbuch „Studium Internationale“ könnte diese Studie einen konstruktiven Beitrag zu den Auseinandersetzungen um die Qualität des internationalen Studierens liefern – zwischen Bildungsauftrag für die Eine Welt und Wettbewerbsorientierung für die ökonomische Globalisierung.

Wolfgang Nitsch

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Modellen und der Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der BRD und den USA auf dem Hintergrund zunehmender Internationalisierung der Hochschulen. Im ersten Kapitel wird der Forschungsstand in den beiden Ländern in Bezug auf seine Relevanz für eine professionelle Beratung und Betreuung ausländischer Studierender analysiert. Im Kapitel 2 werden die Begründung des Themas, Ziel der Studie, zentrale Fragestellungen, Eingrenzung des Themas sowie methodischer und theoretischer Rahmen dargestellt. Es wurde die relevante Sekundärliteratur ausgewertet und mit Hilfe von ExpertInneninterviews Einsicht in Organisationsstrukturen, bzw. Betreuungs- und Beratungsmodelle gewonnen. In den Kapiteln 3 bis 6 werden die Ergebnisse von Fallstudien an vier ausgewählten deutschen und US-amerikanischen Universitäten vorgestellt. Im Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Fallstudien in beiden Ländern vergleichend analysiert und auf den Forschungsstand bezogen. Das Abschlusskapitel 8 bietet Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Praxis und Forschung. Hierin ist eines der wichtigsten Anliegen dieser Arbeit, nämlich die gezielte Kombination von Theorie und Praxis im Bereich des Ausländerstudiums, zu erkennen.

Die Arbeit belegt, dass im deutschen Hochschulsystem für ausländische Studierende ein höherer Beratungsbedarf besteht. In diesem Zusammenhang werden konkrete Verbesserungsvorschläge für die Praxis gemacht, um somit einen Beitrag zur Optimierung der Betreuungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende zu leisten.

Mit der Bezugnahme auf die Praxis in den USA plädiert der Verfasser für einen Paradigmenwechsel hinsichtlich der Wahrnehmung und Organisation des Ausländerstudiums in der BRD. Hierbei müssen das Auslandsstudium und das Ausländerstudium im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen miteinander verzahnt werden. Er plä-

diert für eine intensivere akademische Betreuung, vielfältige zielgruppenorientierte Beratungsangebote, mehr Partizipation von ausländischen Studierenden an den Hochschulen und in der Gesellschaft und für eine interkulturelle Neuakzentuierung des Ausländerstudiums. Dadurch soll das Ausländerstudium nicht nur als Bildungshilfe für die Gäste (z. B. aus Entwicklungsländern), sondern als Bildungschance für die Hochschule wahrgenommen werden.

1 Einleitung: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule

1.1 Stand der Diskussion

Die Internationalisierung der Wissenschaft ist in aller Munde. Seit 1997 wird außerdem in der Bundesrepublik energisch darüber diskutiert, warum der Bildungsstandort Deutschland in der Zeit der verstärkten Internationalisierung der Wissenschaft für ausländische Studierende an Attraktivität verloren hat und wie eine Attraktivitätssteigerung zu erreichen wäre. Beide Debatten stehen in einem engen Zusammenhang und zeigen, dass die Wissenschaft und Politik in der Bundesrepublik sich diesem Thema erst spät zugewendet haben. Das neue Hochschulrahmengesetz (HRG) hat 1998 die Förderung der internationalen Kooperationen und des Ausländerstudiums im § 2 Abschnitt 5 als „Aufgaben“ der deutschen Hochschulen konstatiert:

„Die Hochschulen fördern die internationalen, insbesondere die europäische Zusammenarbeit im Hochschulbereich und den Austausch zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen; sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse ausländischer Studenten“ (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1998, S. 17).

Wissenschaft, Studium und Bildung sind ihrer Natur nach internationale Aufgaben und Begegnungsbereiche. Die wissenschaftliche Kommunikation stellt in unserer globalisierten und immer mehr zusammenwachsenden Welt eine der wichtigsten gegenwärtigen Aufgaben dar. Die ökonomischen und ökologischen Herausforderungen unserer Zeit erfordern mehr wissenschaftliche Kommunikation und Kooperation unter den Nationen, um der Bearbeitung der weltweit drängenden Probleme mehr Beachtung schenken zu können und Ansätze zu Problemlösungen aufzuzeigen.

Das Ausländerstudium ist Ausdruck und Konsequenz des notwendigen internationalen Charakters der Wissenschaft und daher ein inte-

graler Bestandteil der Hochschule. Die Aufnahme ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen leistet in diesem Rahmen einen wichtigen Beitrag zur Internationalität der Wissenschaft und für die Weltoffenheit in Forschung und Lehre. Durch die finanzielle Förderung des Ausländerstudiums und des StudentInnen- und WissenschaftlerInnenaustausches wird der Wunsch deutlich, die Internationalität der Wissenschaft in einer stark vernetzten Welt zu fördern. Seit den 90er Jahren widmen die wichtigsten relevanten Institutionen im Bildungsbereich der Internationalisierung des Studiums mehr Aufmerksamkeit. So nennt z. B. der Wissenschaftsrat 1992 in seinen „Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen“ vier wichtige Instrumente, welche im Bereich von Lehre und Studium von Bedeutung und fortzuentwickeln seien (vgl. Wissenschaftsrat 1992, S. 41-57):

1. Auslandsstudium, 2. Ausländerstudium, 3. Internationalisierung von Studieninhalten und 4. Anerkennung von Studienzeiten, Studienleistungen und Studienabschlüssen. Sowohl in diesen Empfehlungen als auch in einer aktuellen Wiedergabe dieser Empfehlungen unter dem Titel „Empfehlungen zum Ausländerstudium“ werden die Unterschiede der Rahmenbedingungen des Studiums ausländischer Studierender aus europäischen Ländern und Entwicklungsländern und daraus folgende Probleme, insbesondere für die betroffenen Langzeitstudierenden aus Entwicklungsländern, hervorgehoben (vgl. Wissenschaftsrat, in: Hosseinizadeh, Ahmad (Hrsg.) 1998, S. 303-313). Ganz anders verhält es sich mit dem Stellenwert des Ausländerstudiums und dementsprechend mit der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dieser Thematik in den USA. Die Vereinigten Staaten sind zum attraktivsten und bedeutendsten Studienland vor allem für Studierende aus Entwicklungsländern geworden. Die USA stehen auch an der Spitze der Rangliste der Gastländer für deutsche Studierende. Die deutschen Studierenden waren 1998/99 mit 9.568 die stärkste europäische Gruppe (vgl. Davis 1999, S. 8).

Laut UNESCO (1999) studierten 1995/96 insgesamt 453.785 ausländische StudentInnen in den USA. Damit waren ein Drittel aller weltweit mobilen Studierenden an den US-amerikanischen Hochschulen immatrikuliert. 80 % von ihnen kamen aus Entwicklungsländern, allein 64,1 % aus Asien (vgl. UNESCO, Statistical Yearbook 99, S. 486).

Die Ergebnisse der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, veröffentlicht vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie im Jahre 1999, zeigen, dass 63 % der ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern in der BRD lieber in andere Zielländer gegangen wären, wenn sie die Möglichkeit gehabt hätten. Mit 35 % stehen die USA ganz vorn in der Präferenzliste der befragten Studierenden. Unter den Studierenden aus Industrieländern stehen 49 % zu ihrer Entscheidung, in Deutschland zu studieren (vgl. Schnitzer 1999, S. 67).

Die aktuelle weltweit geführte Debatte um die Internationalisierung der Hochschulen ist vielschichtig und weist u. a. darauf hin, dass die Aufnahme ausländischer Studierender und WissenschaftlerInnen zum internationalen Profil gehört und einen Wettbewerbsfaktor für die Hochschulen darstellt. Da die Bundesrepublik im Rahmen der zunehmenden Globalisierung als zweitgrößtes Exportland der Welt auf die Ausbildung von Studierenden aus anderen Ländern nicht verzichten kann, stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um mit den USA auf diesem Feld auch nur ansatzweise konkurrieren zu können.

1.2 Die Phasen des Ausländerstudiums in der BRD

1.2.1 Die Phase der Bildungshilfe

Das Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland wurde nach dem Zweiten Weltkrieg in seiner klassischen Form überwiegend als das Studium von Studierenden aus Entwicklungsländern wahrgenommen. In diesem Sinne wurde das Ausländerstudium offiziell aus bildungspolitischen, entwicklungspolitischen, außenpolitischen, außenwirtschaftlichen sowie kulturpolitischen Gründen gefördert. Das Studium der Studierenden aus Entwicklungsländern wurde als Bildungshilfe im Rahmen der Entwicklungspolitik der Bundesregierung gefördert. Diese Phase dauerte bis Mitte der 80er Jahre an.

1.2.2 Die Phase der EU-Orientierung

Mitte der 80er Jahre kam eine auf EU akzentuierte Förderung im Bereich des Ausländerstudiums hinzu. Der Aspekt der Europäisierung der Bildung wurde nun zum wichtigsten Bestandteil des Ausländer-

studiums. Die Mobilität der Studierenden in der Europäischen Union wird seit 1987 durch verschiedene Gemeinschaftsprogramme wie ERASMUS (später SOKRATES), COMETT und LINGUA gefördert. Die Folge der Durchführung der europäischen Austauschprogramme für die Praxis des Ausländerstudiums war u. a. die Einrichtung der Sonderprogramme zur Förderung der Austauschstudierenden im Hochschulbereich. So wurden an den deutschen Hochschulen Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen zur Unterstützung der EU-Studierenden z. B. in Form von Einführungsveranstaltungen, Tutorien und Buddy-Programmen oder der Betreuung durch SOKRATES-Beauftragte innerhalb der Fachbereiche entwickelt. In dieser Phase fand an den meisten deutschen Hochschulen eine einseitige materielle Förderung des Ausländerstudiums statt, die zur Verbesserung der Beratungsangebote zugunsten der europäischen Austauschstudierenden sowie anderer Programmstudierenden führte. Die Defizite des Ausländerstudiums vor allem in Bezug auf die Förderung der Studierenden aus Entwicklungsländern, die mehrheitlich „Selbstfinanzierer“ waren, wurden in den 80er und 90er Jahren von Mittlerorganisationen, ExpertInnen und BetreuerInnen thematisiert. Dementsprechend wurden Reformvorschläge gemacht, die jedoch wenig Beachtung seitens der Politik fanden.

1.2.3 Die Phase der Internationalisierung

1997 wurde das Ausländerstudium unter veränderten Vorzeichen erneut Bestandteil einer breiten Bildungsdebatte. So fand die im Zeichen der „Globalisierung“ seit einigen Jahren stattfindende öffentliche Diskussion über den Wirtschaftsstandort Deutschland ihr Pendant in den Auseinandersetzungen um den Bildungsstandort Deutschland. Der Grundtenor wesentlicher Aussagen zu diesem Thema war vor allem kritischer Natur. Der Bundesaußenminister, der Bundesbildungsminister, die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Deutsche Akademischer Auslandsdienst (DAAD), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), der World University Service (WUS) und zahlreiche weitere VertreterInnen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik waren sich einig, dass der Studienstandort Deutschland für ausländische „Eliten“ im Vergleich zu anderen Ländern an Attraktivität verloren hat. Als Gründe für diese negative Entwicklung, die ein essentielles Problem für die deutsche Hochschule darstellt, wurden

genannt: lange Studien- und Prüfungszeiten, aufenthaltsrechtliche Hemmnisse für StudentInnen und WissenschaftlerInnen, nicht ausreichende fachliche und soziale Betreuung, die Verteuerung des Studiums durch hohe Lebenshaltungskosten und die Inflexibilität der Hochschule bei der Anrechnung ausländischer Studienabschlüsse (vgl. Hosseinizadeh 1998, S. 16). Durch diese Diskussion über den Hochschulstandort Deutschland wurde das Ausländerstudium im Kontext der Internationalisierung des Studiums zu einem aktuellen Thema von Politik und Wissenschaft. Der generelle Stellenwert des Ausländerstudiums für die Internationalisierung der Hochschule gewann hierdurch wieder an Bedeutung. Jedoch bedurfte es an der Jahrtausendschwelle eines neuen Anfangs der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Ausländerstudium mit dem Ziel der Überwindung der Informationsdefizite und einer Verbesserung der Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums. Dafür spricht die veränderte Gesamtsituation infolge der deutschen Wiedervereinigung, der wachsenden internationalen Verflechtungen und des europäischen Einigungsprozesses sowie der EU-Osterweiterung. Die Erfahrungen in anderen Aufnahmeländern der internationalen Studierenden können hierbei als Anregung und Modell zur Reform und Verbesserung der Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums in der BRD dienen. Die Theorie und Praxis des Ausländerstudiums in den USA, die ich im Rahmen meiner Arbeit vorstelle, kann in diesem Zusammenhang einen wertvollen Beitrag leisten.

1.3 Die Phasen des Ausländerstudiums in den USA

Todd Davis, der Forschungsdirektor des Institute of International Education (IIE) unterscheidet drei verschiedene Phasen des Ausländerstudiums in den USA:

1. Klassische Ära, 2. Moderne Ära und 3. Postmoderne Ära (Todd Davis, Interview 2000 und Foreword, in: Open Doors 1995/96).

1.3.1 Klassische Ära

Die Phase vor dem Zweiten Weltkrieg, genannt die klassische Ära, ist für Davis gekennzeichnet durch „grand tours“ und „elite exchange“. Die Mobilität der internationalen Studierenden geschah aus akademi-

schen und sozialen Gründen und kam eher einer akademischen und wirtschaftlichen Elite zugute.

1.3.2 *Moderne Ära*

Diese Ära begann nach dem Zweiten Weltkrieg mit den „reeducation programs“ für Deutsche und Japaner und umfasst einen Zeitraum von ca. 40 Jahren. Diese Phase war maßgeblich durch den Kalten Krieg geprägt. Dementsprechend wurde der Austausch von Studierenden und WissenschaftlerInnen im Dienste des Staates gefördert und expandiert. Er wurde dabei überwiegend im Sinne der Solidarität mit den verbündeten Alliierten, zum Vorzeigen des US-amerikanischen Stils des Wohlfahrtskapitalismus für Dritte-Welt-Länder sowie im Sinne des Aufbaus von verbündeten Ökonomien, die diese Partnerländer gegen Kommunismus widerstandsfähiger machen sollten, wahrgenommen und praktiziert.

1.3.3 *Postmoderne Ära*

Nach dem Ende des Kalten Krieges entstand eine postmoderne Ära des Ausländerstudiums, in der „die transnationalen Ströme“ von Studierenden überwiegend ohne Inanspruchnahme der Regierungsunterstützung auftraten. Immer mehr „Individuen“ erkannten, dass sie ihren künftigen Wohlstand und ihren Erfolg im globalen Netz von „commercial, cultural and information transactions“ suchen können (Davis 1996, Foreword, in: Open Doors 1995/96).

1.4 **Ausländische Studierende in der BRD: Quantitative Entwicklungen**

Im Wintersemester 1998/99 studierten 1,63 Mio. deutsche und 165.994 ausländische Studierende in der BRD. Damit machten die ausländischen Studierenden 9 % aller Studierenden an den deutschen Hochschulen aus (vgl. DAAD 2001, S. 9). Diese Zahl ist allerdings geschönt, da ein Drittel der ausländischen Studierenden BildungsinländerInnen waren, d. h. AusländerInnen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben hatten. Die Zahl der „echten“ ausländischer Studierender (BildungsausländerInnen) betrug 1999 108.785, von denen 46,7 % Frauen waren (ebenda). Im gleichen Jahr kamen 64 % aller ausländischen Studierenden bzw. 56 %

der BildungsausländerInnen aus Europa. Nach den europäischen Studierenden sind die asiatischen und afrikanischen Studierenden am stärksten repräsentiert. Die Studierenden aus Mittel- und Südamerika sowie Australien/Ozeanien sind dagegen unterrepräsentiert (ebenda, S. 12). 77 % aller ausländischen Studierenden waren an den Universitäten, 19 % an den Fachhochschulen und 4 % an den Kunst- und Musikhochschulen immatrikuliert (ebenda, S. 17).

Die beliebtesten Fächer ausländischer Studierender waren Wirtschaftswissenschaften, Germanistik, Maschinenbau, Elektrotechnik, Informatik, Humanmedizin und Rechtswissenschaften. Die Studierenden aus der Türkei waren mit 23.689 die stärkste Gruppe unter den ausländischen Studierenden, gefolgt von iranischen (7.867), griechischen (7.800), polnischen (7.015) und italienischen Studierenden (6.363). Die Studierenden aus den USA standen mit 3.719 auf Rang 13 der Herkunftsländer ausländischer Studierender (ebenda, S. 22f.).

1.5 Internationale Studierende in den USA: Quantitative Entwicklungen

Der Terminus „International Students“ wird als Präferenz-Begriff für die Nennung ausländischer Studierender in den USA verwendet. Dieser Terminus ist u. a. auf die Initiative der Mittlerorganisationen wie der National Association of International Educators (NAFSA) und des Institute of International Education (IIE) zurückzuführen, die konzeptionell das Ausländerstudium im Kontext der Internationalisierung der Bildung fördern. In der Verwaltungssprache verschiedener US-amerikanischer Hochschulen werden sowohl die Begriffe „International Students“ als auch „Foreign Students“ verwendet, wobei seit den 90er Jahren der erste Begriff bevorzugt wird. Diese Entwicklung ist u. a. auf die Präsenz der NAFSA-Mitglieder in vielen Administrationen der Hochschulen und vor allem bei den „International Offices“ und Englischkursen für internationale Studierende zurückzuführen.

Die IIE-Publikation „Open Doors“ berichtete im Jahre 1999, dass insgesamt 13.391.401 Studierende an den US-amerikanischen Hochschulen immatrikuliert waren. Die Zahl der internationalen Studierenden betrug 490.933. Die internationalen Studierenden machten demnach 3,6 % aller Studierenden in den USA aus. 1954/55 waren 1,4 %

und 1979/80, 2,4 % aller immatrikulierten Studierenden AusländerInnen (vgl. Davis 1999, S. 3). Die asiatischen Studierenden waren 1999 mit 56 % die stärkste Gruppe unter den internationalen Studierenden, gefolgt von europäischen mit 15 %, lateinamerikanischen mit 11 %, Studierenden aus dem Nahen Osten mit 7 %, Studierenden aus Nordamerika und Ozeanien zusammen mit 6 % und zuletzt von afrikanischen Studierenden mit 5 %. Die ersten zehn Sendeländer dieser Studierenden waren: 1. China, 2. Japan, 3. Südkorea, 4. Indien, 5. Taiwan, 6. Kanada, 7. Thailand, 8. Indonesien, 9. Malaysia, 10. Mexiko.

Deutsche Studierende standen mit 9.568 Personen auf Platz elf der Sendeländer, gefolgt von der Türkei, Hongkong, Brasilien sowie Großbritannien (mit 7.765 Studierenden) (vgl. Davis 1999, S. 8f.).

Die fünf beliebtesten Fächer bei den internationalen Studierenden waren: 1. Business and Management, 2. Engineering, 3. General Studies, Communication, Law, 4. Mathematics and Computer Sciences, 5. Social Sciences. Die Mehrheit der internationalen Studierenden studierten an den „Research Universities“, „Masters Institutions“ und „Community Colleges“ (ebenda, S. 13).

1.6 Die Stellung und Zielsetzung des Ausländerstudiums in der BRD und den USA

Wie bereits in Teil 1.2 erwähnt, wird das Ausländerstudium in der BRD im Interesse der Bildungspolitik, der Entwicklungspolitik, der Außenpolitik, der Wirtschaftspolitik und der auswärtigen Kulturpolitik wahrgenommen und gefördert. In der bildungspolitischen Debatte seit 1997 hat die Förderung des Ausländerstudiums im Kontext einer verstärkten Internationalisierung der Hochschulen an Bedeutung gewonnen.

Zur Bedeutung des Ausländerstudiums in den USA werden wissenschaftliche, außenpolitische, kulturelle sowie wirtschaftliche Interessen der USA als wichtigste Gründe genannt. In vielen Beiträgen wird als eine der wichtigsten Funktionen des Ausländerstudiums die kulturelle Vielfalt und Bereicherung des Campus durch die Anwesenheit der internationalen Studierenden hervorgehoben. Dadurch führt das Ausländerstudium nach Angaben von dessen Befürwortern (vor allem

die Mittlerorganisationen und Hochschulen) zur Förderung der Internationalisierung und des kulturellen Pluralismus auf dem Campus. Bedingt durch die Tatsache, dass die internationalen Studierenden an manchen Hochschulen vor allem im Bereich des graduate-Studiums eine Mehrheit bilden, wird auch auf die ökonomische Bedeutung des Ausländerstudiums hinsichtlich der Sicherstellung von Arbeitsplätzen hingewiesen. Einzelne Hochschulen beziehen den finanziellen Nutzen des Studiums von internationalen Studierenden in ihre Öffentlichkeitsarbeit mit ein, um in der Bevölkerung für mehr Interesse an internationalen Studierenden zu werben. So proklamiert z. B. die Towson University in ihrer Werbung, dass die Anwesenheit internationaler Studierender für Einnahmen in Höhe von 100 Millionen US-Dollar für den Bundesstaat Maryland und allein etwa 10 Millionen US-Dollar Einnahmen für die lokale Ökonomie in Baltimore gesorgt hat (vgl. ISSO, Towson University December 1998).

1.7 Die Rolle des Staates und der privaten Organisationen im Bereich des Ausländerstudiums in der BRD und den USA

Charakteristisch für die Förderung des Ausländerstudiums in der BRD ist die verstärkte Rolle des Staates. Obwohl politische Stiftungen oder Organisationen wie die Carl Duisberg Gesellschaft (getragen von Bund, Ländern und deutscher Wirtschaft) sowie kirchliche und private Förderinstitutionen ausländische Studierende und Graduierte unterstützen, ist der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) die wichtigste Mittlerorganisation und die Hauptanlaufstelle für die Planung und Durchführung der Förderprogramme im Bereich des Ausländerstudiums.

1.7.1 Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)

Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) ist eine gemeinsame Einrichtung der deutschen Hochschulen zur Förderung der Hochschulbeziehungen mit dem Ausland. Hierbei wird insbesondere der Austausch von Studierenden, Graduierten und WissenschaftlerInnen gefördert. Als größte Mittlerorganisation im Bereich des Ausländerstudiums ist der DAAD an der Gestaltung der auswärtigen Kulturpolitik der BRD beratend beteiligt (vgl. Littmann 1996, S. 99).

Der Aufbau des Austauschdienstes von deutschen Hochschulen im Jahre 1925 ist auf eine akademische Eigeninitiative zurückzuführen. Der Austauschdienst wurde 1945 aufgelöst und 1950 neu gegründet als eingetragener Verein privaten Rechts (ebenda). Der DAAD erfüllt durch seine Programme für die öffentlichen und privaten Geldgeber wie Auswärtiges Amt oder Stifterverband für die deutsche Wissenschaft Aufgaben der auswärtigen Kultur- und Wissenschaftspolitik, der internationalen Bildungs- und Hochschulpolitik und der Bildungs-kooperation (vgl. DAAD 1998, S. 358). Die wesentlichen Arbeitsfelder des DAAD sind (vgl. Littmann 1996, S. 99):

1. Die Vergabe von Stipendien an ausländische und deutsche Studierende, PraktikantInnen, jüngere WissenschaftlerInnen und HochschullehrerInnen zur Förderung von Forschungsarbeiten sowie der Aus- und Fortbildung im Hochschulbereich
2. Die Vermittlung und Förderung deutscher wissenschaftlicher Lehrkräfte an ausländischen Hochschulen
3. Die Information über Studien- und Forschungsmöglichkeiten im In- und Ausland durch Publikationen und durch die Organisation und Förderung von Informationsaufenthalten ausländischer und deutscher WissenschaftlerInnen und Studierendengruppen
4. Die Betreuung der ehemaligen StipendiatInnen durch Wiedereinladung, Nachkontakt usw.

Darüber hinaus stellt der DAAD vielen Hochschulen Mittel zur Betreuung und Beratung von ausländischen Studierenden zur Verfügung. Durch diese Mittel werden z. B. Einführungsveranstaltungen, Exkursionen oder Modelltutorien für ausländische Studierende finanziert. Bei der Organisation der EU-Austauschprogramme wie SOKRATES „fungiert der DAAD als sogenannte nationale Agentur, die die Stipendienmittel an die beteiligten deutschen Studierenden als Teilstipendien vergibt und die einzelnen deutschen Hochschulen über das Programm berät“ (ebenda).

1.7.2 Aktionsprogramme des DAAD

Der DAAD hat 1996 sein erstes und im Jahre 2000 sein zweites Aktionsprogramm zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland vorgelegt.

Wesentliche Schwerpunkte des ersten Programms, das unter dem Motto: „Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen“ veröffentlicht wurde, waren (vgl. DAAD 1998, S. 287-302):

- Entwicklung und Förderung attraktiver Studienangebote für Ausländer,
- Verbesserung der Zulassungs- und Anerkennungspraxis,
- Erleichterung ausländerrechtlicher Rahmenbedingungen,
- Hilfen zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen (Deutsch als Fremdsprache),
- Verbesserte Information und Hochschulmarketing.

Der DAAD hat sich 1998 zum Ziel gesetzt, den Anteil der „echten“ ausländischen Studierenden in Deutschland (BildungsausländerInnen) von damals ca. 5 % auf 10 % zu verdoppeln. Auch der Anteil der deutschen Studierenden im Ausland sollte von ca. 10 % auf 20 % erhöht werden. Diese Ziele stehen auch im Mittelpunkt des zweiten Aktionsprogramms des DAAD, das vorrangige Maßnahmen in drei Feldern vorgeschlagen hat (vgl. DAAD 2000, S. 6):

- international attraktive Angebote in Studium, Forschung und Lehre,
- gastfreundliche und kundenorientierte Rahmenbedingungen,
- professionelles Hochschulmarketing.

Im Rahmen des zweiten DAAD-Aktionsprogramms sind u. a. Maßnahmen vorgesehen wie die Einführung gestufter Studiengänge mit international kompatiblen Gradbezeichnungen (Bachelor/Master), Einführung eines „Diploma Supplements“ zur englischsprachigen Erläuterung deutscher Abschlüsse, Einführung eines Credit-Systems (wie ECTS) und Modularisierung der Studienstruktur, Entwicklung neuer internationaler Studien- und Weiterbildungsangebote, Internationalisierung des Lehrkörpers an deutschen Hochschulen sowie eine gastfreundlichere Gestaltung der rechtlichen, finanziellen und kulturellen Rahmenbedingungen für Einreise sowie Aufenthalt und wissenschaftliche Arbeit in Deutschland (vgl. DAAD 2000, Erläuterungen, S. 6f. und 25ff.).

1.7.3 *Starke Präsenz der privaten Organisationen in den USA*

Im Gegensatz zur dominierten staatlichen Förderung und Regelung des Ausländerstudiums in der BRD hat in den USA – abgesehen von wenigen Ausnahmen wie der Ausbau des Fulbright-Stipendienprogramms – der Staat seltener direkt in die Regulierung, Organisation und Gestaltung der Studienaufenthalte der ausländischen Studierenden eingegriffen (vgl. List 1998, S. 96). Die Regulierungsversuche des Staates wie etwa der sog. „Simpson-Mazzoli-Act“ Anfang der 80er Jahre sind an Widerstand und Initiativen der Hochschulen und der gesamten „scientific community“ gescheitert. Die Bundesregierung versuchte damals durch den „Simpson-Mazzoli-Act“ in einer gesetzlichen Vorlage zum Einwanderungsgesetz einerseits die Rückkehr der ausländischen Studierenden in ihre Heimatländer nach Beendigung ihres Studiums „zur Auflage“ ihrer Aufenthaltserlaubnis zu machen und andererseits die Zahl der ausländischen wissenschaftlichen Angestellten an den Hochschulen und in den Colleges zu begrenzen. Die US-amerikanischen Hochschulen haben solche Regelungen mit dem Hinweis auf die Bedeutung der ausländischen Studierenden und WissenschaftlerInnen für Forschung, Lehre und Industrie zurückgewiesen. Daher wird die Frage nach der Bedeutung und Förderung, nach den dafür geeigneten Fördermaßnahmen und Programmen sowie nach Personal von den jeweiligen Hochschulen selbst bestimmt. Eine Besonderheit der Förderung des Ausländerstudiums ist die bedeutende Rolle der privaten Organisationen und allen voran, der National Association of International Educators (NAFSA) und des Institute of International Education (IIE).

1.7.4 *Association of International Educators (NAFSA)*

Die NAFSA wurde 1948 als Interessenvertretung von BeraterInnen für ausländische Studierende (damals foreign students genannt) unter dem Namen „National Association of Foreign Student Advisers“ gegründet. Dieser Organisation kam eine Pioneer-Rolle in der Konzipierung der Förderprogramme und -maßnahmen zur Betreuung und Beratung ausländischer Studierender in den USA zu. Es schlossen sich im Laufe der Zeit neue Mitglieder und vor allem Lehrende an, die im Bereich Englisch als Fremdsprache tätig waren. 1964 wurde die Organisation in National Association for Foreign Student Affairs

(NAFSA) umbenannt. Um die Entwicklung der Internationalisierung der Bildung innerhalb der Hochschulen sowie des fortgeschrittenen wissenschaftlichen Austausches in den Bereichen des Ausländerstudiums und des Auslandsstudiums besser reflektieren zu können, nennt sich die NAFSA seit Mai 1990 „Association of International Educators“. 1990 hatte sie 6.400 Mitglieder an 1.800 US-amerikanischen Hochschulen (vgl. www.nafsa.org). Heutzutage gibt es auch NAFSA-Mitglieder außerhalb der USA, u. a. in der BRD. Die deutschen NAFSA-Mitglieder sind vor allem bei den Institutionen wie DAAD, HRK oder bei den Akademischen Auslandsämtern einzelner Hochschulen tätig. Die NAFSA veröffentlicht nützliche Informationsquellen, darunter Handbücher sowohl für die Betroffenen als auch für die BeraterInnen im Bereich des Ausländerstudiums und des Auslandsstudiums. Ein Beispiel ist die Herausgabe des Handbuches „International Student Handbook“, das kontinuierlich aktualisiert wird und den internationalen Studierenden nützliche Hinweise und Orientierungshilfen über Studium und Leben in den USA bietet. Eine weitere wichtige Publikation der NAFSA ist das „Adviser's Manual of Federal Regulations Affecting Foreign Students and Scholars“, eine Publikation, die seit 1966 inhaltliche Bestimmungen und Änderungen der „Immigration Law“ und deren Folgen für die internationalen Studierenden und die Hochschulpraxis darstellt und interpretiert (vgl. Cotten 1998). Diese Publikation ist eine unverzichtbare Quelle für die Hochschulverwaltungen und insbesondere für die Beraterinnen und Berater in den International Offices und in der Administration der Sprachkurse. Sie gilt daher als „Bibel“ der International Student Advisors an den US-amerikanischen Hochschulen.

Zu den wichtigsten Initiativen der NAFSA gehört die Entwicklung eigener Standards für den internationalen Austausch, d. h. im Bereich des Ausländerstudiums, des Auslandsstudiums und des WissenschaftlerInnen-Austausches im Oktober 1981. Diese Standards werden regelmäßig überarbeitet und aktualisiert. Hierbei sind vor allem die NAFSA-Standards für Rekrutierung, Zulassung, Betreuung und Beratung internationaler Studierender an den US-amerikanischen Hochschulen hervorzuheben, die wichtige Kriterien für die Information, Orientierung, Betreuung und Beratung der Betroffenen bieten (vgl. NAFSA's Principles of Good Practice for the Recruitment and Admission of International Students und NAFSA's Principles for Inter-

national Student and Scholar Services, in: www.nafsa.org). Sie dienen gleichzeitig der Vorbereitung, Aus- und Weiterbildung sowie einer besseren Berufsorientierung der BetreuerInnen und BeraterInnen im Bereich des Ausländerstudiums. Diese Standards haben zu einer bedeutenden Professionalisierung der Betreuung und Beratung hinsichtlich ausländischer Studierender auf der institutionellen und personellen Ebene geführt.

Eine weitere Besonderheit der NAFSA-Arbeit ist der „NAFSA's Code of Ethics“. Hier werden die wichtigsten Verantwortungen der NAFSA-Mitglieder festgelegt, die überwiegend als DirektorInnen bzw. BeraterInnen bei den International Offices sowie als Angestellte der Hochschulverwaltungen und LehrerInnen für Englisch als Fremdsprache tätig sind. Dazu gehören u. a. die Achtung der Zivil- und Menschenrechte, der Schutz der Studierenden, WissenschaftlerInnen und anderer Menschen vor Diskriminierungen (z. B. Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe, des Geschlechts, der Nationalität oder der politischen Einstellung) sowie der Respekt vor anderen Kulturen, Glaubensrichtungen und Bildungssystemen. Die Verstöße der NAFSA-Mitglieder gegen den „NAFSA's Code of Ethics“ können mit Sanktionen und Ausschluss bestraft werden (vgl. NAFSA's Code of Ethics, in: www.nafsa.org).

1.7.5 NAFSA und die Forderung nach aktuellen staatlichen Initiativen

Die Association of International Educators (NAFSA) forderte am 22. Februar 2000 in dem wichtigen Dokument „Toward an International Education Policy for the United States“ Präsident Bill Clinton auf, die Initiative zur Förderung von „International Education“ durch eine „International Education Policy“ zu ergreifen. Demnach sollten durch verschiedene Maßnahmen die wichtigsten Elemente von „International Education“ nämlich Ausländerstudium und Auslandsstudium gefördert werden:

“The President should: Announce the international education policy in a major address, decision memorandum, or message to Congress, and propose appropriate funding...” (vgl. NAFSA 2000).

In dem oben genannten Dokument weist NAFSA auf 11 Milliarden US-Dollar Devisen hin, die durch Studiengebühren und Lebensunter-

haltkosten von etwa 500.000 internationalen Studierenden im akademischen Jahr 1998-99 in die USA geflossen sind. Damit wurde das Ausländerstudium die fünftgrößte exportierte Summe im Dienstleistungssektor. Gleichzeitig betont NAFSA, dass es sich im Kontext des internationalen Austausches von Studierenden und AkademikerInnen um mehr als ökonomisches Interesse des Landes an internationalen Studierenden als „Devisenbringer“ handele:

“To educate them is to have an opportunity to shape the future leaders who will guide the political and economic development of their countries. In American classrooms, dormitories, and living rooms international students gain an in-depth exposure to American values and to our successful multicultural democracy, and they take those values home to support democracy and market economies. They develop an appreciation of American products and are likely to remain American customers throughout their lives. They enrich American campuses and provide many American students with their first-ever exposure to foreign friends and colleagues. The millions of people who have studied in the United States over the years constitute a remarkable reservoir of good will for our country, perhaps our most underrated foreign policy asset” (ebenda).

In einem „Memorandum for the Heads of Executive Departments and Agencies“ vom 19. April 2000 reagierte Präsident Clinton auf die Forderung der NAFSA und erklärte unter anderem:

“It is the policy of the Federal Government to support international education. We are committed to: encouraging students from other countries to study in the United States; promoting study abroad by U.S. students; supporting the exchange of teachers, scholars, and citizens at all levels of society; enhancing programs at U.S. institutions that build international partnerships and expertise ...” (vgl. The White House 2000).

Auch in der Antwort des Präsidenten werden die ökonomischen und politischen Gründe sowie die „Kulturelle Bereicherung“ von „Communities“ durch Anwesenheit internationaler Studierender hervorgehoben (ebenda).

Trotz der großen Bedeutung von privaten Organisationen wie NAFSA, die auch von der Bundesregierung und in der Politik Aner-

kennung finden, bleiben ihre Einflüsse auf die komplexen Immigrationsregelungen begrenzt, da im Gegensatz zur BRD keine einheitliche nationale Politik oder, wie das „Committee on Foreign Students and Institutional Policy“ des American Council on Education bereits 1982 schilderte, kaum eine „national philosophy or policy“ über das Ausländerstudium existiert. Wie dieses Komitee betonte, ist eine „U.S. policy toward foreign students“ ein „aggregate of thousands of local decisions“ (American Council on Education 1982, S. 2 f.). Der US-amerikanische Wissenschaftler Philip Altbach, in seiner Funktion als langjähriger Herausgeber der detaillierten Bibliographien über das Ausländerstudium, verweist 1998 in diesem Zusammenhang darauf, dass sich an den bescheidenen Erfolgen von Organisationen wie NAFSA nicht viel geändert hat:

“The United States does not have a national policy concerning foreign students, although immigration regulations set parameters. Advisory groups, including the National Association for Foreign Student Affairs (NAFSA), the CIES, and others, attempt to shape government policy, but often without notable success” (vgl. Altbach 1998, S. 152).

Gleichzeitig haben die privaten Mittlerorganisationen, wie NAFSA und IIE, im Bereich der systematischen Forschung über das Ausländerstudium und darüber hinaus in der Professionalisierung der Betreuungs- und Beratungsarbeit, der Aus-, Weiter- und Fortbildung des in diesem Bereich tätigen Personals an Bedeutung gewonnen. Im Gegensatz zur BRD existiert in den USA daher ein bundesweites System der Aus- bzw. Weiterbildung von BetreuerInnen und BeraterInnen für internationale Studierende.

1.7.6 *Institute of International Education (IIE)*

Das Institute of International Education (IIE) wurde 1911 gegründet, um die künftigen Führungskräfte und ExpertInnen aus anderen Ländern für die US-amerikanischen Hochschulen zu gewinnen, das Hochschulstudium zu internationalisieren und internationale Netzwerke im Bereich Bildung und Ausbildung zu schaffen (vgl. List 1998, S. 95). Das IIE koordiniert das staatliche Austauschprogramm „Fulbright“, das seit 1945 von der US-Regierung finanziert wird. Durch Fulbright-Stipendien können internationale Studierende und WissenschaftlerInnen in den USA studieren und forschen. Auch die Aus-

landsaufenthalte US-amerikanischer Studierender können durch dieses Programm gefördert werden. Durch die jährlichen Datenerhebungen, Analysen und die Herausgabe von Publikationen wie „Open Doors“ leistet IIE einen wichtigen Beitrag im Bereich der Forschung über das Ausländerstudium und das Auslandsstudium.

1.8 Vergleich der Stellung des Ausländerstudiums in der BRD mit der in den USA

Die Tabelle auf S. 42 gibt eine Übersicht über die Stellung des Ausländerstudiums in der BRD und den USA.

Wie aus dieser Gegenüberstellung ersichtlich wird, gibt es einen grundlegenden Unterschied beim Vergleich der Stellung des Ausländerstudiums in der BRD mit der in den USA.

Im Vorfeld des Wettbewerbs um ausländische Studierende haben die USA durch die Dominanz der englischen Sprache als „lingua franca“ einen Vorteil im Vergleich zum deutschen Hochschulsystem. Die Sprachvorbereitung der internationalen Studierenden wird hierdurch kürzer und die Kommunikation an der Hochschule und in der Gesellschaft wird erleichtert.

Ferner ist auf die Kompatibilität des US-amerikanischen Hochschulsystems hinzuweisen, die sowohl für die Anerkennung der bereits in der Heimat erworbenen Leistungsnachweise als auch für die Anerkennung der Studienabschlüsse von Bedeutung ist. Das deutsche Hochschulsystem ist dagegen bisher international weniger kompatibel, was bei ausländischen Studierenden Probleme mit der Anerkennung der in den Heimatländern erbrachten Leistungsnachweise und Abschlüsse hervorruft. Die Bemühungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) um mehr Kompatibilität im deutschen Hochschulsystem sind in diesem Zusammenhang als eine Antwort auf ein langjähriges Problem im Bereich des Ausländerstudiums bzw. des Auslandsstudiums zu betrachten (vgl. HRK-Stellungnahme, in: Hosseinizadeh (Hrsg.) 1998, S. 270-286).

Im Gegensatz zum deutschen Hochschulsystem ist das US-amerikanische System nach dem Zweiten Weltkrieg weltweit akzeptiert und von vielen Ländern übernommen worden.

Tab. 1: Vergleich der Stellung des Ausländerstudiums in der BRD mit der in den USA

BRD/Mit national-spezifischem Hochschulsystem	USA/Mit global akzeptiertem und dominantem Hochschulsystem
Als „Nichteinwanderungsgesellschaft“ mit unterschiedlich bewerteten Immigrationsgruppen	Als selektive Einwanderungsgesellschaft mit starken ethnischen Minoritäten
Ausländerstudium in klassischer Form als Bildungshilfe/Seit Ende der 80er Jahre Eurozentrismus in der Förderung ausländischer Studierender	Aktive Förderung des Ausländerstudiums im Zuge der „Globalisierung“ und wissenschaftlich-technischer Dominanz
Integration in das Studiensystem schwierig	Leichtere Integration in das Studiensystem möglich
Studiensystembedingte konstruierte Verinselung/verstärkt durch Nichtgleichbehandlung und Sondermaßnahmen (z. B. Studierende aus Entwicklungsländern)	Kaum studiensystembedingte Verinselung, eher thematische, fachliche Schwerpunkte
Verhältnis zu Aufnahmegesellschaft krisenhaft/politische Rahmenbedingungen erschweren eine Integration in die Aufnahmegesellschaft/Beispiele: Restriktive Ausländerpolitik, Nichtakzeptanz und Rassismus in der Gesellschaft	Verhältnis zur Aufnahmegesellschaft unterschiedlich, aber oft undramatisch
KaumVerhältnis zu den Immigrationsgruppen in der BRD (Ausnahme: BildungsinländerInnen)	Verwandte und gemischte ethnische Minoritäten als intermediäre Brücke
Dominante Rückkehrförderungs politik/ Einwanderung eher eine Ausnahme	Übergang in Einwanderung möglich (brain drain)

Ein Problem der ausländischen Studierenden in beiden Ländern ist die Auseinandersetzung mit dem Studiensystem. Auch hierbei bietet das US-amerikanische System durch eine intensivere individuelle Betreuung und Beratung mehr Orientierungs- und Anpassungsmöglichkeiten, während diese Unterstützungsmaßnahmen an den deutschen Hochschulen oft vereinzelt sind und, wie z. B. die Praxis der Tutorienprogramme zeigt, nicht institutionalisiert. Diese Situation stellt

für einheimische und ausländische Studierende gleichermaßen ein Problem dar. Beide Gruppen klagen über unzureichende individuelle Betreuung durch die Lehrenden oder durch die TutorInnen in der BRD, die vor allem wissenschaftlichen Neulingen helfen sollten, die teure und begrenzte Studienzeit effektiver zu nutzen.

Die intensivere Betreuung und Beratung der Studierenden in den USA ermöglicht den wissenschaftlichen Neulingen eine Lenkung z. B. durch TutorInnen, MentorInnen und academic advisors. Diese Betreuung hilft den Studienanfängern beim Studienaufbau und Studienplan sowie bei der Ausnutzung gewisser Freiräume im Studium. Im deutschen Hochschulsystem muss der Studienaufbau oft selbst bewerkstelligt werden, was zur Desorientierung und zu langen Studienzeiten führen kann.

Die Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums in den beiden Ländern unterscheiden sich grundlegend voneinander. In der BRD wird die Einwanderung und damit auch die akademische Einwanderung traditionell als Gefahr für den einheimischen Arbeitsmarkt bzw. als eine der Ursachen für „kulturelle Überfremdung“ betrachtet. Dies wird potenziert durch die Niederlassungsfreiheit für EU-BürgerInnen.

Ausschlaggebend für dieses allgemeine Bewusstsein ist die national-staatliche Definition der Volkszugehörigkeit. Im Gegensatz dazu haben die Vereinigten Staaten die Einwanderung primär volkswirtschaftlich definiert und sie im Sinne einer selektiven Einwanderung gefördert. Es gelang den USA über diese selektive Einwanderungspolitik die wissenschaftliche Elite aus allen Ländern und vor allem aus Entwicklungsländern anzuwerben. In diesem Zusammenhang wird zu Recht von einer „foreign study industry“ in den USA, aber auch weltweit gesprochen (vgl. Altbach 1998, S. 157ff.).

Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen begründen die unterschiedlichen Auffassungen hinsichtlich der akademischen Einwanderung in beiden Ländern. Während in der BRD der Aufenthalt ausländischer Studierender nicht verfestigt und nicht in einen Beruf münden sollte, ist in den USA der Übergang in Einwanderung bisher leichter gewesen. Eine Entwicklung, die in der einschlägigen Literatur unter dem Stichwort „brain drain“ oft thematisiert worden ist. Die „Green Card“-Initiative der Bundesregierung um die Jahrtausendwende kann darüber nicht hinwegtäuschen und stellt lediglich einen Bruch in die-

sem Zusammenhang dar. Die Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums in der BRD wurden durch die Novellierung des Ausländerrechts im Jahre 1990 kontinuierlich verschärft, was eine erschwerte Aufnahme der Studierenden aus Entwicklungsländern zur Folge hatte.

Das krisenhafte Verhältnis von ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern zur aufnehmenden deutschen Gesellschaft bestimmt die letzten 20 Jahre des Ausländerstudiums und wurde sowohl in der Literatur über das Ausländerstudium als auch in der hochschulpolitischen Diskussion aufgegriffen.

Die Tabelle greift darüber hinaus auch die „Verinselung“ von ausländischen Studierenden auf, die verschiedene Formen aufweist. Hierbei ist z. B. zwischen einer ethnozentristischen Verinselung und einer dynamischen, kosmopolitischen Verinselung zu unterscheiden. Die ethnozentristische Verinselung geschieht dadurch, dass die ausländischen Studierenden in eigener „Diaspora“ und in eigenen ethnischen bzw. nationalen Gruppen bleiben. Im Gegensatz dazu bietet das Ausländerstudium in einem fremden Land auch die Möglichkeit einer dynamischen, kosmopolitischen Verinselung, die dazu führt, dass ausländische Studierende enger Kontakte mit ihren KommilitonInnen aus anderen Ländern aufsuchen. Diese positive Tendenz könnte aber gleichzeitig die Kontakte zu einheimischen Studierenden beeinträchtigen, was auch die Qualität der kulturell orientierten Fachrichtungen (z. B. in den geisteswissenschaftlichen Fächern) mindern könnte.

Die Verinselung kann durch Faktoren wie Segregation, z. B. bedingt durch Vorurteile über Fremde in der deutschen Gesellschaft oder bereits erwähnte restriktive staatliche Ausländerpolitik (im Falle der BRD sind hierbei vor allem die Studierenden aus Entwicklungsländern betroffen), hervorgerufen werden. In diesem Fall kann von einer aufgezwungenen Verinselung gesprochen werden. Im Gegensatz dazu kann die Verinselung auch freiwillig und gewollt sein. So kann z. B. ein Teil der ausländischen Studierenden aus kulturellen, religiösen oder pragmatischen Gründen (oft bedingt dadurch, dass der Auslandsaufenthalt begrenzt ist) sich nur auf das Studium konzentrieren. Die Folge ist, dass diese Studierenden sich auf interkulturelle Erfahrungen nicht einlassen möchten.

1.8.1 Abschließende Reflexion über die Stellung des Ausländerstudiums in der BRD und den USA

Eine Retrospektive auf die Entwicklung des Ausländerstudiums in der BRD zeigt einen Wandel der Ziele und Schwerpunkte. So stand bis Anfang der 80er Jahre die Bildungshilfe für die Studierenden aus Entwicklungsländern im Mittelpunkt. Das Ausländerstudium wurde eher als Beitrag zur entwicklungspolitischen Zusammenarbeit mit den Ländern der so genannten Dritten Welt wahrgenommen. Mit dem Beginn der europäischen Austauschprogramme im Jahr 1987 dominierte die Förderung des Studierendenaustausches mit europäischen und vor allem den EU-Ländern. Seit Mitte der 90er Jahre wird die generelle Bedeutung des Ausländerstudiums im Kontext der verstärkten Internationalisierung der Hochschule und damit deren Bedeutung für die Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft hervorgehoben (zu dieser neuen Bedeutung, vgl. u. a. List 1998).

Die Entwicklung des Ausländerstudiums in den USA nach dem Zweiten Weltkrieg ist gekennzeichnet durch eine Phase der „Open Doors“ und einen enormen Zuwachs der Zahl der internationalen Studierenden in den 70er Jahren, die einen Regulierungs- und Einschränkungsvorstoß durch restriktive staatliche Maßnahmen und Gesetzesvorlagen Anfang der 80er Jahre zur Folge hatte. Dieser Versuch, eine neue Politik der selektiveren Förderung bzw. der Einschränkung im Bereich des Ausländerstudiums zu betreiben, ist am massiven Widerstand der US-amerikanischen Hochschulen gescheitert. In dieser Phase (80er Jahre) hat sich aber in der BRD eine restriktive Ausländerpolitik durchgesetzt, die bis Mitte der 90er Jahre dauerte.

Ende der 80er Jahre hat sich eine Debatte um die verstärkte Internationalisierung und die Bedeutung des Ausländerstudiums in diesem Zusammenhang innerhalb der einzelnen US-amerikanischen Hochschulen als wichtigste Entscheidungsträger und Akteure durchgesetzt. Eine Entwicklung, die aufgrund der Bedeutung der internationalen Studierenden und WissenschaftlerInnen aus aller Welt für Hochschulen und Wissenschaft, Industrie und Wirtschaft später auch bei der Politik auf Bundesebene Zustimmung fand.

1.9 Stand der Forschung

Im Folgenden wird der Stand der Forschung über verschiedene Aspekte des Ausländerstudiums im Allgemeinen sowie speziell über die Betreuung und Beratung ausländischer Studierender in der BRD und den USA dargestellt.

1.9.1 *Vierzig Jahre Forschung über das Ausländerstudium in der BRD*

Dieser Teil dokumentiert die Forschungsarbeiten über das Ausländerstudium in der alten Bundesrepublik. Das Ausländerstudium wurde bereits Ende der 50er Jahre in der BRD zu einem Thema der politischen Diskussion und in geringerem Maße auch der empirischen Sozialforschung. Zentrales Konzept der ersten Untersuchungen war das Konzept der „kulturellen Anpassung“ (vgl. Danckwortt 1958), oft verbunden mit Vorschlägen zur „Betreuung“ derjenigen, die Anpassungsschwierigkeiten hatten. In diesem Sinne ging es in den 50er und 60er Jahren zunächst um die erste Bestandsaufnahme der so genannten Anpassungs- und Studienprobleme der Studierenden (Stichworte: Leben und Lernen in einer fremden Kultur). Wesentliches Ziel der Untersuchungen war es, durch geeignete administrative Maßnahmen (Betreuung) zur Lösung der soziokulturell bedingten Probleme beizutragen (vgl. Breitenbach 1984, S. 317).

Die zweite Hälfte der 60er und die gesamten 70er Jahre waren geprägt von Aspekten der Planung und Erfolgskontrolle. Hierbei sind die Studien von Oehler/Pabel (1967), Gerstein (1974) und Grieswelle (1978) zu erwähnen. Die meisten Forschungsarbeiten dieser Phase sind Auftragsstudien diverser administrativer Institutionen wie DAAD, WRK, KMK, Deutsches Studentenwerk usw.

Erwähnenswert ist auch die Studie von Schade (1968), die sich mit den Orientierungsproblemen bei Studenten aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen befasst.

In den 80er Jahren beschäftigten sich einerseits die Betroffenen selbst mit der Problematik (vgl. Kotenkar 1980, Abu Laila 1981) und vor allem mit dem Akkulturationsprozess (Integration und Entfremdung), andererseits befassten sich die deutschen Analysen und Bewertungen mit Fragen der Organisation des Ausländerstudiums (vgl.

Schnitzer/Schröder 1996, S. 1). In dieser Phase findet man offizielle Stellungnahmen seitens der Kultusministerkonferenz im Jahre 1981 (vgl. KMK 1981, Bericht zur Situation der ausländischen Studenten in der BRD) sowie die Antwort des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zu einer kleinen Anfrage des Bundestages zum Ausländerstudium in der BRD (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Drucksache 10/497, 1983).

Die Studie von Diether Breitenbach (1984) „Ausländerstudium an deutschen Hochschulen als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung“ verweist auf theoretisch-methodische Schwierigkeiten des Ausländerstudiums bzw. der Austauschforschung in der BRD. Ihr zufolge beginnen diese Schwierigkeiten damit, „dass so eindeutige soziologische Fakten wie etwa Konfession oder Bildungsniveau im interkulturellen Bereich keineswegs mehr identisch sind (...) und damit als selbstverständliche Ordnungskategorien der Sozialforschung ausfallen“ (Breitenbach 1984, S. 319). Diese Probleme „transkultureller Äquivalenz“ würden sich mit „zunehmender Komplexität der in den Untersuchungsinstrumenten (Fragebögen, Beobachtungsbögen, Tests) enthaltenen Begriffe und Zeichen, insbesondere mit Zunahme ihrer semantischen und funktionalen Komplexität“ verstärken (ebenda). Daher muss sich die Austauschforschung nach Breitenbach aus Gründen der kulturellen Vergleichbarkeit und der Validität der Untersuchungsergebnisse auf „konkrete und hinsichtlich ihrer Merkmale möglichst präzise definierte Lebenssituationen ausländischer Studenten beziehen, womit zugleich die Forderung nach möglichst sozialaktiven Forschungsmethoden (Beobachtung, Interview, Gruppendiskussion) sowie nach breiter Einbeziehung von Kontext-Variablen in die Untersuchungssituation (Feldforschung) verbunden ist“ (ebenda, S. 322f.).

Als Reaktion auf die konstatierende Abwertung, Marginalisierung und Verschlechterung der Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums in den 80er Jahren als Folge einer restriktiven Ausländerpolitik befassten sich eine Vielzahl von Arbeiten mit speziellen Fragestellungen, wie z. B. rechtliche Regelungen, finanzielle Schwierigkeiten/Notfonds und Integration der Langzeitstudierenden. Hierbei sind die Planungsstudie von ISOPLAN (1982) zur Entwicklung von Maßnahmen gegen den Studienabbruch ausländischer Studierender und die

WUS-Publikation „Notfonds“ (Auszeit Nr. 19/1988) zu erwähnen. Eine wichtige Studie in dieser Phase war die vom Hochschulinformationssystem (HIS) durchgeführte Studie „Die wirtschaftliche Lage der Studenten aus Entwicklungsländern in der Bundesrepublik Deutschland“ (Schnitzer, 1984). Ebenso bot die HIS-Untersuchung im Jahre 1986 über „Studienverlauf, Studienbedingungen, soziale Lage und Reintegration von Studenten aus Entwicklungsländern“ eine aktuelle Bestandsaufnahme und beschäftigte sich mit Problemen und Perspektiven des Ausländerstudiums in der BRD. Diese Studie gilt auch heute nach etwa zwei Jahrzehnten als umfassendste Untersuchung über die Studien- und Lebenssituation der Studierenden aus Entwicklungsländern in der BRD (vgl. Schnitzer u. a. 1986). Die Bibliographie der Otto Benecke Stiftung (1987) unter dem Titel „Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland“ bietet eine umfassende Übersicht über den Forschungsstand im Bereich des Ausländerstudiums bis Mitte der 80er Jahre.

Klaus Schnitzer und Manuela Schröder stellen 1996 für die Fragestellungen bezüglich des Ausländerstudiums in den 90er Jahren eine „Eurozentrierte Einengung“ fest. Damit ist eine Überlagerung des Themas „Ausländerstudium“ durch einen neuen Aspekt der Internationalisierung von Ausbildung und Wissenschaft im Zuge des europäischen Einigungsprozesses gemeint. Die Europäisierung der Bildungsbereiche wird zum überlagernden Thema (vgl. Schnitzer/Schröder 1996, S. 2). Die Programme ERASMUS (später SOKRATES), COMET und TEMPUS werden als wichtigste Gemeinschaftsprogramme beschlossen und umgesetzt. Die Wissenschaftskooperation mit den EU- und osteuropäischen Ländern gewinnt mehr an Bedeutung. Die Erfolge des ERASMUS-Programms mit der finanziellen Unterstützung für „gemeinsame Studienprogramme“ hatte eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema „Wissenschaftlicher Austausch in Europa und EU-Austauschprogramme“ hervorgehoben. In der Regel waren die Untersuchungen vor allem Programmevaluationen (ebenda). Ein lebendiges Beispiel dafür lieferte die Gesamtevaluation „Auslandsstudienprogramme im Vergleich“ von Teichler (1988).

Die Situation der Studierenden aus Entwicklungsländern fand sowohl in der Praxis als auch in wissenschaftlichen Untersuchungen gerin-

gere Beachtung. Gleichzeitig sind gerade in den 90er Jahren einige wichtige Publikationen erschienen, die sowohl neue Konzepte und Modelle für Theorie und Praxis des Ausländerstudiums in der BRD vorgeschlagen als auch verschiedene Aspekte des Studiums der Studierenden aus Entwicklungsländern behandelt haben. Hierbei sind vor allem folgende Beispiele zu erwähnen:

1. Bernd Sandhaas veröffentlichte 1991 im Auftrag des BMBW die Studie: „Information, Betreuung und Rekrutierung ausländischer Studenten aus Entwicklungsländern“. Er stellt vor dem Hintergrund der Defizite in der Betreuung der Studierenden aus Entwicklungsländern in der BRD fest, dass Maßnahmen während der Vorstudienphase im Heimatland und während des Studiums in der BRD nötig wären, um die Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums zu verbessern. In diesem Zusammenhang werden die praktischen und theoretischen Erfahrungen der US-amerikanischen und britischen Universitäten hervorgehoben.
2. Die AutorInnen des von Buchrucker und Meinhardt 1991 herausgegebenen Buches „Studium und Rückkehr“ (insbesondere Gottfried Mergner) setzten sich kritisch mit dem Begriff „Reintegration“ auseinander und plädierten, wie der World University Service (WUS) und die Hochschulgemeinden, für alternative studienbegleitende und -ergänzende Maßnahmen wie z. B. Zwischenheimreisen für ausländische Studierende aus Entwicklungsländern. Das Modell der Zwischenheimreisen wird vom Studienbegleitprogramm der Evangelischen Kirche (STUBE) seit 1986 praktiziert.
3. Im „Handbuch zur interkulturellen Arbeit“, herausgegeben von WUS und GEW im Jahre 1993 spiegeln sich die oben genannten kritischen Analysen und neuere Modellvorschläge wider. Hierbei wurde vor allem ein wichtiger und vernachlässigter Aspekt des Ausländerstudiums, nämlich „die interkulturelle Kommunikation“, hervorgehoben (vgl. Boege, in: Jafari Gorzini/Müller (Hrsg.), Handbuch zur interkulturellen Arbeit 1993).
4. Wolfgang Karcher und Anthony Etienne haben 1991 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft die Situation indonesischer Studierender als viertgrößte Gruppe der asiatischen Studierenden in der BRD untersucht. Diese Studie umfasste Aspekte der Studienvorbereitung, Studiensituation, Stu-

dienverlauf (Organisation des Studiums, Studienschwierigkeiten, Umgang mit Dozenten usw.), soziales Umfeld (soziale Kontakte, Finanzierung des Studiums, Wohnsituation) sowie die Rückkehr und berufliche Reintegration von indonesischen Studierenden an der TH Karlsruhe, der Universität Stuttgart, der TU und der FU Berlin, der Universität Dortmund sowie der RWTH Aachen. Hierbei haben elf von 53 der Befragten die BRD als erste Wahl zum Studium genannt. Über die Hälfte der Befragten bevorzugten die USA „als Studienland mit der besseren Entsprechung des Studiensystems und der Studiengestaltung“ und mit „ihren besseren Kenntnissen der englischen Sprache“ (Karcher/Etienne 1991, S. 16). Ferner haben die Autoren festgestellt, dass etwa die Hälfte der Befragten Hilfestellung bei ihren Landsleuten aus höheren Semestern suchte. Hierbei handelte es sich u. a. um Informationen über Prüfungs- und Studienordnungen, über Anerkennung bzw. Anrechnung der in ihrer Heimat erbrachten Studienleistungen, über Anforderungsniveau und Arbeitsvolumen einzelner Veranstaltungen, Planung der Kombination von Veranstaltungen usw. Karcher und Etienne bemerken, dass die unausreichenden Informationen und Orientierungshilfen vor allem zu Beginn des Studiums die Verschaffung eines Überblicks über die Studienanforderungen bei diesen Studierenden erschweren (ebenda, S. 20). Im Hinblick auf den Umgang mit den Dozenten klagten über die Hälfte der befragten indonesischen Studierenden über Schwierigkeiten mit Lehrenden, wobei sprachliche Kommunikation, Arroganz und Diskriminierung als häufigste Begründung genannt wurden (ebenda, S. 22).

5. Insgesamt sind bisher die Studien- und Lebenssituation der ausländischen Studentinnen in der BRD selten erforscht worden. Eine Ausnahme stellt die explorative Studie von Hannelore Bublitz und Marlies Wehner dar, die im Auftrag des BMBW durchgeführt und in einer Kurzfassung 1994 vom BMBW veröffentlicht wurde. Die Autorinnen befassen sich mit den interkulturellen Erfahrungen von Studentinnen aus Entwicklungsländern in Studium und Alltag und stellen u. a. fest, dass Studentinnen aus Entwicklungsländern im Wintersemester 1991/92 lediglich 1,3 % aller Studierenden und 3,4 % aller studierenden Frauen in der BRD ausmachten. Die meisten dieser Studentinnen kamen aus asiati-

schen und europäischen Entwicklungsländern; die afrikanischen und südamerikanischen Studentinnen waren hingegen nicht stark vertreten (vgl. Bublitz/Wehner 1994, S. 14ff.). Neben der Auswertung der Statistik über die Studentinnen aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen führten Bublitz und Wehner Einzelinterviews mit 121 Frauen aus 36 Ländern sowie Gruppendiskussionen zur Überprüfung und Fundierung ihrer Auswertung durch (ebenda, S. 12 und 19). Insgesamt empfanden die meisten der befragten Studentinnen aus Entwicklungsländern ihren Auslandsaufenthalt und ihr Studium trotz aller Probleme als persönliche und kulturelle Bereicherung. Obwohl fast alle Befragten „über Erfahrungen mit rassistischer Ausgrenzung in der Bundesrepublik berichten konnten, werden die Spielräume zur Entwicklung ihres Lebensstils in der Bundesrepublik von ihnen als größer eingeschätzt, sehen sie hier mehr Möglichkeiten als im Herkunftsland, andere Lebensformen auszuprobieren“ (ebenda, S. 28). Die deutsche Hochschule kommt vielen befragten Studentinnen als „anonym“ und „ausgrenzend“ vor. Die Autorinnen berichten in diesem Zusammenhang über die Probleme dieser Studentinnen „bei der Wissensaneignung und -verarbeitung, in Seminardiskussionen und in den Beziehungen zu Lehrkräften der Hochschule“. Ferner gaben viele der Befragten an, sie hätten lieber in England, in den USA oder in Frankreich studiert und sich aus finanziellen Gründen oder aufgrund der Studienanforderungen für die BRD entschieden (ebenda, S. 39ff.). Die Autorinnen kommen zur Schlussfolgerung, dass „Rassismus und Sexismus in und außerhalb der Hochschule wie der Ethnozentrismus vieler Studieninhalte nur durch interkulturelle Lernangebote und durch Abbau von Konkurrenzstrukturen zu überwinden“ seien (ebenda, S. 52). Daher fordern sie anstelle der Integration eine Unterstützung der Studentinnen aus Entwicklungsländern in ihrer komplexen kulturellen und persönlichen Situation. Das bedeutet „die Berücksichtigung kultur- und frauenspezifischer Probleme sowie die Überprüfung der Anforderungsprofile des Auslandsstudiums von Frauen auf seine vermeintliche Kultur- und Geschlechtsneutralität und seinen Androzentrismus“. Abschließend verweisen Bublitz und Wehner darauf, dass derartige Veränderungen nicht nur im Interesse der Studentinnen aus Entwicklungsländern oder allgemein der aus-

ländischen Studierenden, sondern im Interesse aller Studierenden an deutschen Hochschulen seien (ebenda).

6. Darüber hinaus ist die WUS-Publikation „Auszeit“ zu erwähnen, die sich in verschiedenen Ausgaben in den 90er Jahren weiterhin mit Problemen und Defiziten des Ausländerstudiums befasst. Die Themen der „Auszeit“ umfassen bis zur Jahrtausendwende Aspekte wie Studienberatung für Ausländer (1995), Zwischenheimreise als Studienbegleitung im Ausländerstudium (1995), Rassismus an der Hochschule? (1997) und die soziale Situation von ausländischen Studierenden in Deutschland (2000).
7. In den späten 90er Jahren wurden diese Bemühungen durch das GEW-Handbuch „Studium Internationale“ (herausgegeben von Ahmad Hosseinizadeh im Jahre 1998) ergänzt und konkretisiert. Durch verschiedene wissenschaftliche und politische Beiträge leistet das Handbuch eine Bestandsaufnahme der diversen Aspekte des Ausländerstudiums und seiner Zielgruppen. Darüber hinaus werden konkrete Informationen zur verbesserten Orientierung der Betroffenen in Deutsch und Englisch sowie Positionen der relevanten Institutionen (HRK, Wissenschaftsrat, DAAD und Bundestagsfraktionen) wiedergegeben. Dieses Handbuch trug u. a. zwei weitere Aspekte in die Gesamtdiskussion, nämlich Rassismus an deutschen Hochschulen und die spezifischen Probleme ausländischer Studentinnen und Akademikerinnen.
8. Das Zentrum für Türkeistudien hat 1994 im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) die Situation türkischer Studenten und Hochschulabsolventen in Deutschland als größte Gruppe unter ausländischen Studierenden untersucht. Neben einer Bestandsaufnahme über die Situation türkischer Studierender und die Forschung über ihre beruflichen Zukunftsperspektiven in der BRD und der Türkei versuchte die Studie herauszufinden, ob die Gruppe der so genannten Bildungsinländer spezielle Probleme im Vergleich zu ihren deutschen Kommilitonen nachweist. Diese Studie wurde mit Empfehlungen zur Unterstützung der Studierenden aus der Türkei abgeschlossen (vgl. BMBW 1994). Diese Studie ist die erste nennenswerte Studie über die BildungsinländerInnen in Deutschland und daher von besonderer Bedeutung für die Gesamtdiskussion.

Die Gratwanderung bezüglich des generellen Stellenwerts des Ausländerstudiums in den politischen Debatten fand ihren Niederschlag in zwei Studien von Juliane List (1997 und 1998). Beide Studien sind vom Institut der deutschen Wirtschaft in Köln herausgegeben worden. Die Ergebnisse der ersten, kleineren Studie (1997), die unter dem Titel „Universitäten im internationalen Wettbewerb: Wie attraktiv sind deutsche Hochschulen für ausländische Studenten?“ veröffentlicht wurde, beschreiben „den Status quo deutscher Hochschulen im weltweiten Netz akademischer Wanderungen und deren Bedeutung für hochschulpolitische Veränderungen“ (vgl. List 1997, S. 5). Die Studie bietet eher eine kurze Bestandsaufnahme der Entwicklungen im Hinblick auf weltweite Wanderungen der ausländischen Studierenden und WissenschaftlerInnen.

Die zweite Studie von List „Lehr- und Forschungsstandort Deutschland: Wie attraktiv sind deutsche Hochschulen?“, vergleicht die deutsche Hochschulsituation mit den wichtigsten Konkurrenzländern, d. h. den USA, Großbritannien und Frankreich. Grundlage der Studie war u. a. die Befragung der 123 akademischen Auslandsämter in Deutschland im Jahre 1997 vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln (vgl. List 1998, S. 123). List sieht ein Grundproblem deutscher Hochschulpolitik (im Gegensatz zu den USA) im Umgang mit den ausländischen Studierenden in ihrer „zu starren Einbindung“ in formale rechtlichen Vorschriften; eine Tendenz, die auch bei „vorhandener Reformbereitschaft“ die Umsetzung der Reformen oft verhindert (List 1998, S. 171f.). Die zweite Studie von List ist umfassender und spricht konzeptionelle Empfehlungen zur Reform des Ausländerstudiums in Deutschland aus. Dazu gehören die Sicherstellung der Betreuungsstandards an den Hochschulen trotz fehlender Studiengebühren und die stärkere Einbeziehung ausländischer und deutscher Kommilitonen in die akademische Beratung der ausländischen Studierenden (vgl. List 1998, S. 184).

Schließlich finden sich bei der Literaturrecherche einige kleinere Diplom- und Abschlussarbeiten, die sich eher auf regionale Aspekte der Problematik oder einzelne nationale Zielgruppen konzentrieren.

Bei Dissertationen wird die Auseinandersetzung mit dem Thema „Ausländerstudium“ seltener. Eine Ausnahme für Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre stellt die 1989 zugelassene Dissertation von

Christiane Waldorf dar: Berufliche und soziale Reintegration nach einem Auslandsstudium am Beispiel iranischer Geisteswissenschaftler mit deutschem Hochschulabschluss.

Yi-Shan Chen untersuchte 1994 im Rahmen ihrer Dissertation die Anpassung fernöstlicher Studierender an das Leben in Deutschland. Ihrer Arbeit lagen qualitative Interviews mit 32 Studierenden aus Japan, Taiwan, Südkorea und der Volksrepublik China an der Universität Trier zugrunde. Chens Untersuchung lässt im Hinblick auf die Anpassungsschwierigkeiten der ostasiatischen Studierenden an das Leben in Deutschland folgende Problembereiche erkennen: Studien- und Alltagssituation, Einstellung zur Familie, psychische Probleme, soziale Kontakte, finanzielle Lage (vgl. Chen 1995, S. 107f.).

Mohammad Taufiq Alkozei untersuchte 1998 im Rahmen seiner Dissertation die „Studiensituation der Studierenden aus Migrantenfamilien an der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf“. Seine Dissertation zielt auf die Untersuchung der Studiensituation der Bildungsinländer an der Düsseldorfer Universität und liefert daher Informationen über diese Gruppe unter den ausländischen Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben. Die stärksten Gruppen unter den Bildungsinländern an der Düsseldorfer Universität waren Studierende aus der Türkei, Griechenland und Ex-Jugoslawien (vgl. Alkozei 1998, S. 32). Er führte anhand eines Leitfadens problemzentrierte Interviews mit 40 BildungsinländerInnen durch (ebenda, S. 77 und 90).

Alkozei stellt anhand seiner Untersuchung fest, dass es keine wissenschaftlichen Untersuchungen gibt, die genaue Informationen über diese Gruppe ausländischer Studierender vermitteln, was als „Grundlage für die allgemeine (Studien-) Beratung und Betreuung dienen könnten“ (S. 73). Dieses Ergebnis ist an dieser Stelle hervorzuheben, da, wie der Forscher zu Recht feststellt, die BildungsinländerInnen seit den 80er Jahren etwa die Hälfte aller ausländischen Studierenden in Deutschland ausmachen.

Etwa „70 % der Befragten gaben an, dass sie während der ersten zwei Semester große Schwierigkeiten hatten (zum Teil auch bedingt durch mangelhafte Informiertheit vor Studienbeginn), ihr Studium effektiv zu organisieren. Die Probleme reichten von der Gestaltung des Studienplanes bis zum Erwerb der Leistungsnachweise, Feststel-

lung der Relevanz von Lehrveranstaltungen sowie die Wichtigkeit der Lehrveranstaltungen für Prüfungen“ (S. 138). Bezogen auf meine eigene Arbeit haben die Befragten in Düsseldorf auf ein wichtiges Problem zum Studienbeginn, nämlich die „Orientierungslosigkeit“ hingewiesen. Ein Problem, das sie zwingt, auf die „Orientierungshilfe“ ihrer KommilitonInnen in höheren Semestern angewiesen zu sein, um ihr eigenes Studium „gestalten“ zu können (ebenda).

Alkozei kommt in seiner Dissertation zum Ergebnis, dass viele Probleme der Studierenden aus Migrantenfamilien (Bildungsinländer) an der Universität Düsseldorf wie Studienfachwahl, Leistungsanforderungen, Studienaufbau und Studienorganisation bereits im Vorfeld bzw. zum Studienbeginn „durch kompetente Beratung verhindert werden“ konnten (vgl. Alkozei 1998, S. 184). Ausgehend von dieser Erkenntnis empfiehlt er studienbegleitende Maßnahmen für Studierende aus Migrantenfamilien in folgenden Bereichen: 1. Studienorganisation, 2. Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens (Hausarbeiten, Referate usw.), 3. Prüfungsberatung, 4. Fächerkombination, 5. Studientechniken. Des Weiteren greift er eine wichtige Forderung an das Beratungspersonal in den beteiligten Beratungseinrichtungen auf, nämlich das Informieren und Vertrautmachen des Beratungspersonals durch Weiterbildungsmaßnahmen über die Lebenssituation der Studierenden aus Migrantenfamilien (z. B. biculturelle Sozialisation, geschlechtsspezifische Rollen- und Wertvorstellungen der Eltern). Hierbei sollte sich das Beratungspersonal nach Alkozei u. a. über Aspekte wie Zuwanderung und Migration, Bildungsvorstellungen der Eltern der Migrantenstudenten, schulische Situation der Migrantenkinder, interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen, interkulturelle Beratung sowie Umgang mit Fremdheit informieren (ebenda, S. 185f.).

1.9.2 Literatur über die Betreuung und Beratung ausländischer Studierender in der BRD

Ehling bemerkt 1987 in seiner Dissertation, dass in fast allen Untersuchungen zum Ausländerstudium in der BRD, die Fragen des Studienverlaufs und Studienerfolgs thematisiert haben, die entscheidende Rolle einer guten Beratung für den positiven Studienablauf festgestellt wird. Er befasst sich in seiner eigenen Untersuchung u. a.

mit dem Schwerpunkt „Studienberatung und soziale Betreuung“ und kommt diesbezüglich zur Schlussfolgerung, dass die Lage der ausländischen Studenten durch folgende spezifische Probleme gekennzeichnet ist (vgl. Ehling 1987, S. 213):

- „1. Defizite in den fachlichen Voraussetzungen trotz formaler Gleichwertigkeit der jeweiligen Vorbildung mit dem deutschen Abitur,
2. sprachliche Mängel speziell in den Fach- und Wissenschaftssprachen, die im studienvorbereitenden Spracherwerb nicht ausgeglichen werden können,
3. unzureichendes Beherrschen von Lern- und Arbeitstechniken, mit denen die deutschen Studienanfänger in der Regel aus dem Oberstufenunterricht vertraut sind,
4. Probleme, die aus der cross-culture-Situation der ausländischen Studenten entstehen,
5. soziale und ökonomische Probleme, die häufig für den einzelnen Studenten unüberwindbare Hindernisse darstellen, das begonnene Studium erfolgreich weiterführen zu können“.

Er schlägt in Bezug auf die Praxis des Ausländerstudiums eine verbesserte Beratung für die Studienbewerber vor. Inhaltlich hätte sich diese Beratung auf die folgenden Bereiche zu beziehen: studienvorbereitende Beratung (z. B. über Studiengänge, Studienablauf, Prüfungsordnungen usw.), Beratung in administrativen Fragen (z. B. Umgang mit Ausländerbehörden), persönliche Beratung (z. B. bei Hilfs- und Orientierungslosigkeit in der fremden kulturellen Umgebung) sowie Beratungen und Hilfen zur Gestaltung des Lebensalltags (z. B. Kontaktmöglichkeiten usw.). Ferner sollte eine gezielte Beratung Funktionen wie Informationsvermittlung, Erfahrungsvermittlung, Anleitung zur Selbsthilfe verfolgen (ebenda, S. 486f.).

Sandhaas setzte sich 1992 mit den Konzepten und Modellen zur Förderung der Integration von ausländischen Studierenden in der BRD kritisch auseinander und schlug vor, anstelle des unklaren Begriffs „Integration“ „neutraler und treffender von Studieneinführung, Studieneinführung und Studienbegleitung oder generell von Orientierung zu sprechen“ (vgl. Sandhaas 1992b, S. 22). Diesen Vorschlag habe ich im Rahmen meiner Dissertation zustimmend aufgenommen. Der von Sandhaas verwendete Begriff „Orientierung“ ist aus dem nord-

amerikanischen Kontext übernommen worden. In seinem Beitrag berichtet Sandhaas u. a. über eine Erhebung über studieneinführende und -begleitende Programme der deutschen Universitäten, die 1987/88 von der Redaktion des Betreuer-Forums (der Zeitschrift der Akademischen Auslandsämter) durchgeführt wurde. Aus dieser quantitativen Befragung der Akademischen Auslandsämter sei hervorgegangen, dass zu dieser Zeit die Betreuung der ausländischen Studierenden durch die deutschen Hochschulen unterschiedlich intensiv und im Vergleich zu den US-amerikanischen und britischen Hochschulen lückenhaft war (ebenda, S. 24). Ferner befasst sich Sandhaas mit Formen von Orientierung durch Informationsvermittlung, Kommunikation, aktives Studienhandeln und interkulturelles Lernen sowie mit hochschuldidaktischen Modellen und Modellen des interkulturellen Lernens¹.

In einer bedeutenden Publikation mit Beiträgen zur Integration und Reintegration von Studierenden aus Entwicklungsländern, herausgegeben von Alexander Thomas und Bernd Sandhaas (1992), befassen sich Karcher und Etienne mit den Schwierigkeiten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Sie betrachten das Ausländerstudium als einen Prozess interkultureller Auseinandersetzung und wenden sich dagegen, ausländische Studierende und vor allem Studierende aus der „Dritten Welt“ als eine Randgruppe mit besonderen Defiziten zu betrachten, die besonderer Unterstützung und Betreuung bedürfen:

„Studierenden aus der „Dritten Welt“ werden von offizieller Seite an bundesdeutschen Hochschulen häufig erhebliche Orientierungs- und Anpassungsschwierigkeiten im Hinblick auf Studium und Leben in der Bundesrepublik unterstellt. Diese werden zunächst als Defizite, später auch als Entfremdungserscheinungen thematisiert. Darauf wird üblicherweise mit „Beratung“ und „Betreuung“ reagiert, um eine „Anpassung“ an das Hochschulsystem und an die Gesellschaft in der Bundesrepublik zu fördern“ (Karcher/ Etienne 1992, S. 53).

Die Autoren kritisieren in diesem Zusammenhang die Sichtweise von Resch u. a., die in einer vom BMW veröffentlichten Dokumentation

1 Aufgrund der Relevanz dieses Beitrags für meine Arbeit werde ich im Kapitel 7 ausführlicher darauf eingehen.

(Effizienz des Ausländerstudiums, BMBW 1989) aufgrund der ihrer Meinung nach „sprachlichen, fachlichen, methodischen und arbeits-technischen Kenntnis- und Erfahrungsdefizite“ von ausländischen Studierenden eine „qualifizierte Studienberatung und Betreuung von der Hochschulzulassung bis zum Start ins Berufsleben“ zum Ausgleich der bereits erwähnten Defizite fordern (vgl. Karcher/Etienne 1992, S. 54, Zitat nach Resch u. a. 1989).

Dieser Kritik ist zuzustimmen, weil dadurch ausländischen Studierenden und vor allem denen aus Entwicklungsländern überwiegend Defizite zugeschrieben werden. Dabei wird übersehen, dass diese Studierenden oft mit Kompetenzen und bereits in der Heimat bzw. anderen Ländern erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen in die BRD einreisen und nicht nur als Problemgruppe und Objekte der Fremdbestimmung auf Hilfe und Betreuung von einheimischen Lehrenden und Personal angewiesen sind.

Karcher und Etienne fordern daher, die ausländischen Studierenden primär als „handelnde Subjekte“ ihres Studiums wahrzunehmen. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf einige wenige Ansätze in der Literatur über das Ausländerstudium, die einer solchen Thematisierung begrifflich entsprechen. So erwähnen sie z. B. den Beitrag vom Huber (1989), in dem er mit Bezugnahme auf Sandhaas (1986) den Begriff des „Studienhandelns“ eingeführt hat. Hierbei lehnen sie sich an neuere Ansätze in der Sozialisationsforschung an, wie den Vorschlag von Hurrelmann, „Sozialisation als produktive Verarbeitung der äußeren und inneren Realität einer Person zu verstehen, die damit als handelndes Subjekt ernst genommen wird“ (Karcher/Etienne 1992, S. 55, Zitat nach Hurrelmann 1989, S. 62f.). Theoretisch habe ich im Rahmen meiner vorliegenden Arbeit auf diese bedeutende und relevante Sichtweise Bezug genommen.

Karcher und Etienne behandeln in ihrem für das Ausländerstudium richtungsweisenden Beitrag folgende einzelne Aspekte:

1. Auslandsstudium versus Ausländerstudium,
2. Schwierigkeiten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen (z. B. Studienanforderungen, soziokulturell bedingte Wahrnehmungs- und Verhaltensunterschiede),
3. konzeptionelle Überlegungen zum Ausländerstudium (subjektzentriertes Verständnis und die daraus folgende kulturspezifische

Betrachtung bei ausländischen Studierenden und die Notwendigkeit einer kulturellen Selbstreflexion auf der deutschen Seite),

4. gesellschaftliche Rahmenbedingungen (restriktive Bestimmungen, Fremdenfeindlichkeit).

Die Autoren kritisieren die bis dahin dominante Dichotomie zwischen dem Auslandsstudium und dem Ausländerstudium. Sie plädieren dafür, das Ausländerstudium als „Chance“ zur interkulturellen Begegnung wahrzunehmen und damit entsprechend umzugehen. Da sie aber noch ein individuelles bzw. institutionelles Handlungsdefizit an den Universitäten feststellen, fordern sie, dass die „Arbeit mit Deutschen – d. h. mit Studierenden wie Dozenten – integrierter Bestandteil interkultureller Ansätze in Bezug auf das Ausländerstudium wird“, eine Arbeit, die innerhalb der Universität begonnen wird und sich auf den Bereich außerhalb der Universität erweitern sollte (ebenda, S. 65).

Hampel kritisiert 1995 in einer WUS-Publikation (Auszeit 33), dass das Studium von ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen nur unter dem Aspekt der „Hilfe“ gesehen wird (Hampel 1995, S. 119). Auch dieser Kritik ist zuzustimmen, weil die Betreuung und Beratung von ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern oft als einseitige Betreuung und Hilfeleistung wahrgenommen wird. Die Gründe für diese Sichtweise liegen, wie Danckwortt 1992 dargelegt hat, neben dem bereits erwähnten Aspekt der „Hilfe“ auch in der Dominanz der Lehrer-Schüler-Rolle (Deutsche als Lehrende und AusländerInnen als Lernende) und in der Überzeugung von einer europäisch-abendländischen Überlegenheit. Die Folge dieses „Mangels an Bewusstsein der geistigen Herausforderung“ nach Danckwortt ist, dass die „Chance eines interkulturellen Dialogs an den Hochschulen nur in wenigen Fällen ausgenutzt“ wird (Danckwortt 1992, S. 145).

Es ist an der Zeit, die ausländischen Studierenden nicht zu einem „Spezialobjekt der Ausländerpädagogik werden zu lassen“ (Danckwortt, ebenda), die als Problemgruppe mit Defiziten einer besonderen Betreuung bedürfen, sondern sie als „handelnde Subjekte“ ins Zentrum des Interesses der Hochschule zu stellen und ihr Studium als eine akademische Investition und Bereicherung wahrzunehmen.

Diese Sichtweise und Wahrnehmung der Studierenden als „handelnde Subjekte“ ihres Studiums muss im Kontext der Reform der deutschen Hochschulen auch auf die deutschen Studierenden ausgedehnt werden.

1.9.3 *Überblick zum Forschungsstand in den USA*

Das Ausländerstudium wird seit dem Ausbau des US-amerikanischen Hochschulsystems gezielt gefördert. Dementsprechend ist die Forschung über verschiedene Aspekte der Ausbildung von ausländischen Studierenden relativ fortgeschritten.

Cora Du Bois befasste sich 1956 mit den Anpassungsschwierigkeiten ausländischer Studierender in den USA. Sie unterscheidet im Anpassungsprozess der ausländischen Studierenden folgende Phasen: 1. „spectator phase“ (gekennzeichnet durch psychologische Distanziertheit vom neuen Erlebnis und Realitätsverkenntung); 2. „adaptive phase“ (gekennzeichnet durch aktive Auseinandersetzung mit dem Problem der Anpassung an das Leben im Gastland); 3. „coming to terms phase“ (gekennzeichnet durch Gleichgewicht und Verhaltensorientierung im Gastland) und 4. „predeparture phase“ (gekennzeichnet durch die Rückkehrvorbereitung) (vgl. Du Bois 1956, S. 67-73). Ihr Modell über die Anpassungsphasen findet durch Danckwortt (1959a) Verwendung in der deutschen Austauschforschung.

Ehling zählt 1987 international 4.500 verfasste Forschungsarbeiten zu den Problemen des Ausländer- und Auslandsstudiums (davon ca. 900 in Buchform). Die meisten Studien wurden in den USA verfasst (vgl. Ehling 1987, S. 111). Die Bibliographien von Tysse (1974 und 1977) und Spaulding/Flack (1976) geben einen guten Überblick über die genannten Forschungsarbeiten. Spaulding und Flack bemerkten anhand der Auswertung der Literatur über das Ausländerstudium, dass zu dieser Zeit an vielen US-amerikanischen Universitäten die angemessenen Orientierungsprogramme für ausländische Studierende bzw. das qualifizierte Personal für die Betreuung und Beratung ausländischer Studierender (foreign student advisor) fehlten (vgl. Spaulding/Flack 1976, S. viii). In den 70er Jahren sind außerdem die Studien von Myers „Education and Immigration“ (1972) sowie Burns „Higher Education Reform: Implications for Foreign Students“ (1978) zu erwähnen.

In den 80er Jahren sind unter vielen Publikationen, die Arbeiten von Boyan (1981), American Council on Education (1982) und Goodwin/Nacht (1983) erwähnenswert. Die umfassende Bibliographie der Fachzeitschrift „Comparative Education Review“ (No. 2/Vol. 28, 1984) stellte unter dem Motto „Foreign Students in Comparative Perspektive“ eine wichtige Bibliographie zu Fragen und Aspekten des Ausländerstudiums dar.

Eine wichtige Studie im Bereich des Ausländerstudiums in den USA ist die Studie von Motoko Lee, Professorin für Soziologie an der Iowa State University, Mokhtar Abd-Ella und Linda Burks, die unter dem Titel „Needs of Foreign Students from Developing Nations at U.S. Colleges and Universities“ (1981) von der National Association for Foreign Student Affairs (NAFSA) und der Agency for International Development (AID) herausgegeben wurde. Diese Studie gilt bis heute als umfassendste Untersuchung über die Studien- und Lebenssituation von Studierenden aus Entwicklungsländern in den USA und ist mit der bereits erwähnten HIS-Studie über die Studierenden aus Entwicklungsländern in der BRD (1986) vergleichbar. Lee, Abd-Ella und Burks befragten landesweit etwa 1.900 ausländische Studierende aus Entwicklungsländern an 22 Universitäten und fanden anhand der Auswertung und Analyse der relevanten Literatur heraus, dass folgende Bedürfnisse für ausländische Studierende aus Entwicklungsländern von Bedeutung sind: 1. academic needs; 2. linguistic needs; 3. other cultural related needs; 4. interpersonal needs; 5. financial needs; 6. daily-living materialistic needs und 7. post-return needs (vgl. Lee/Abd-Ella/ Burks 1981, S. 11).

Die AutorInnen haben außerdem belegt, dass Studierende aus Entwicklungsländern insgesamt den akademischen Zielen und Problemen mehr Bedeutung beimessen als nichtakademischen Problemen. Die befragten Studierenden bemängelten darüber hinaus, dass ihnen praktische Erfahrungen im Studium fehlen. Daher wurde von den AutorInnen u. a. empfohlen, dass das Curriculum zu Gunsten der Studierenden aus Entwicklungsländern verbessert werden sollte. Weiterhin forderten sie, dass diese Studierenden zum Zweck des notwendigen Erwerbs von Berufserfahrungen durch Praktika im Rahmen ihres Studiums unterstützt werden sollten (ebenda, S. 131 f.).

Die Studie von Lee/Abd-Ella/Burks entdeckte nicht nur die akademischen Probleme der ausländischen Studierenden in den USA, sondern zu dieser Zeit auch einen Mangel an Bewusstsein bei einem Teil der Bevölkerung in den USA über ausländische Studierende, wie Peterson/Briggs et al. (1999) bemerken:

“Lee, Abd-Ella, and Burks, 1981 discovered that important issues for international students were a lack of respect and a general lack of awareness on the part of Americans about the culture, history, and geography of their countries. Questions such as: Do you live in a tree? What is the capital of Africa? And Do you have electricity in New Zealand? demonstrate great ignorance to international students” (vgl. Peterson/Briggs et al. 1999 S. 70f.).

Daher ist Peterson/Briggs et al. zuzustimmen, dass die Studie von Lee, Abd-Ella und Burks als eine „ground breaking study“ eine wichtige Stellung im Bereich der Forschung über das Ausländerstudium einnimmt. Die Studie gab u. a. ExpertInnen und Organisationen wie NAFSA wichtige Impulse für die Konzipierung und Implementierung von Programmen und Initiativen zur Förderung der interkulturellen Kommunikation in der Gesellschaft und zur Bewusstmachung der Bedeutung des Ausländerstudiums für die Bevölkerung in den 80er und 90er Jahren, um der oben genannten Ignoranz entgegen zu wirken.

Die Bibliographie über das Ausländerstudium auf der internationalen Ebene und in den USA wird bis heute regelmäßig von Philip Altbach in verschiedenen Publikationen (z. B. für UNESCO oder für die Fachzeitschrift Higher Education) aktualisiert und schließt die deutsche Forschung über Ausländerstudium ein. Altbach stellt in seinen umfassenden Bibliographien verschiedene Bereiche und Aspekte des Ausländerstudiums dar (vgl. Altbach et al. 1981 und 1985). Dazu gehören Themen wie Zulassung, Studienfinanzierung, BetreuerInnen und BeraterInnen für ausländische Studierende, Sprache, Rückkehr, geschlechtsspezifische Thematisierung usw. Freitas (1998) fasst in Anlehnung an Altbach den dominanten Trend hinsichtlich der Literatur über das Ausländerstudium wie folgt zusammen:

“(...) an increasing number of doctoral dissertations focusing on international students, a domination in the literature by industrialized nations reflecting the debates and concerns of these nations, and an increase in policy debates (i.e. university and federal policies regar-

ding foreign students)" (vgl. Freitas 1998, S. 10, Zitat nach Altbach 1989).

Gleichzeitig nennt Altbach folgerichtig die Herausforderungen für die künftige Forschung in diesem Feld, indem er Themen wie die Forschung aus der Perspektive der sog. Dritte-Welt-Länder, Forschung über Curriculum und ökonomische Aspekte des Ausländerstudiums hervorhebt. Des Weiteren fordert Altbach, dass die Forschung mehr Aufmerksamkeit auf Minderheitengruppen unter den ausländischen Studierenden richten sollte (ebenda).

Das im Jahre 1911 gegründete Institut of International Education (IIE) in New York koordiniert und organisiert die Forschung zum Ausländerstudium in den USA in systematischer Weise. Daher ist ein großer Teil von aktuellen Berichten und Studien der 80er und 90er Jahre auf das IIE zurückzuführen. Die vom IIE herausgegebene „Research Project“-Reihe umfasst zahlreiche Berichte und Untersuchungen und behandelt wichtige Themen, die aus der Sicht der Betroffenen bedeutsam sind (vgl. Sandhaas 1991). So untersucht z. B. der Report Nr. 10 des IIE das Wahl- bzw. Auswahlverhalten ausländischer Studierender hinsichtlich der Colleges und Universitäten in den USA und der Report Nr. 14 die Betreuung der ausländischen und amerikanischen DoktorandInnen durch „Mentors und Supervisors“ (ebenda).

Ferner untersuchte Alice Chandler (1989) im Rahmen des 18. Reports des IIE die „Foreign Student Policy in Six Major Receiving Countries“. Sie befasste sich hierbei mit der Entwicklung des Ausländerstudiums in der BRD, Großbritannien, Frankreich, Japan, Australien und Kanada in den 80er Jahren und stellte u. a. eine restriktive „protektionistische“ staatliche Politik der drei von ihr untersuchten europäischen Länder in Bezug auf die Aufnahme der ausländischen Studierenden in den frühen 80er Jahren fest, die aber im Falle der BRD in den späten 80er Jahren „moderater“ wurde (vgl. Chandler 1989, S. 31).

Die wichtigste Publikation des IIE ist „Open Doors“ (Report on International Education Exchange), die jährlich aktualisierte Daten, Informationen und Analysen über das Studium der internationalen Studierenden in den USA und über das Studium der US-amerikanischen Studierenden im Ausland vermittelt. Diese Publikation hat sich im Bereich der internationalen Bildungsforschung und vor allem in der

Austauschforschung als ein wichtiges Standardwerk etabliert. „Open Doors“ diente als Vorbild für eine ähnliche Publikation in Deutschland, die unter dem Titel „Wissenschaft weltoffen: Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland“ 2001 vom DAAD herausgegeben wurde. Diese deutsche Version von „Open Doors“ ist aus dem Projekt „Open Doors Deutschland“ (1999-2000) im Auftrag des DAAD vom Hochschul-Informations-System (HIS) hervorgegangen.

Darüber hinaus werden in den USA zahlreiche Handbücher herausgegeben, die für die Beratung und Betreuung ausländischer Studierender wichtige Informationen bieten. Ein Beispiel dafür ist das von der Association of International Educators (NAFSA) und dem Educational Testing Service (ETS) erstellte „NAFSA's International Student Handbook“ (vgl. NAFSA/ETS 1998). Außerdem ist „Peterson's Guide for International Students“ zu erwähnen, das sowohl den Betroffenen als auch den BetreuerInnen und BeraterInnen umfangreiche Orientierungshilfen und Informationen vermittelt (vgl. Peterson's 1997).

Eine der bedeutendsten Publikationen im Bereich des Ausländerstudiums in den USA ist das für NAFSA im Jahre 1988 von Josef Mestenhauser, Gayla Marty und Inge Steglitz herausgegebene Buch „Culture, Learning, and The Disciplines. Theory and Practice in Cross-Cultural Orientation“. Das Buch umfasst die Beiträge von verschiedenen WissenschaftlerInnen, BetreuerInnen bzw. BeraterInnen und anderen im Bereich des Ausländerstudiums und des Auslandsstudiums beschäftigten Personals über Orientierungsprogramme für ausländische und einheimische Studierende und darüber hinaus für PraktikantInnen im Bereich der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit. Im zweiten Teil dieses Buches befasst sich Mestenhauser anhand zweier Beiträge mit der Theorie und Praxis interkultureller Orientierung und gibt Informationen über die quantitative Verteilung der Orientierungsprogramme sowie über den Bekanntheitsgrad und die Verwendung theoretischer Konzepte bei den BetreuerInnen und BeraterInnen im interkulturellen Bereich (vgl. Mestenhauser 1988, S. 133-182 und Sandhaas 1992b, S. 24).

Gleichzeitig bietet Mestenhauser in seinem Abschlussbeitrag ein idealtypisches Modell, das zentrale Begriffe des Ausländerstudiums bzw. der Austauschforschung, nämlich „Kultur“ und „Lernen“ in einen Kontext bringt. In diesem Modell des „Kultur-Lernens“ werden neben

der universitären Lernumwelt, der Heimat- und Gastkultur und dem Wissenstransfer auch Aspekte wie Theorien über Kultur und interkulturelles Lernen, akademische Disziplinen, kognitive Fähigkeiten sowie selbstständiges Lernen in Form von miteinander verbundenen und wechselseitig sich beeinflussenden Kreisen dargestellt (vgl. Mestenhauser 1988, S. 171ff.). Mestenhausers Modell hat durch Bernd Sandhaas Eingang in die Theorie und Praxis des Ausländerstudiums in der BRD gefunden. So stellt Sandhaas dieses Modell als ein Anregungsmodell für die Konzipierung der Ausländerstudiumsforschung vor und bemerkt, dass „mit dessen Hilfe auch Ziele und Relevanz von Orientierungsprogrammen, Studienbegleit- und Reintegrationsprogrammen bewertet werden können“ (vgl. Sandhaas 1992a, S. 14).

Insgesamt zeichnet sich das von Mestenhauser u. a. herausgegebene Buch gegenüber anderen Publikationen in diesem Bereich durch eine gezielte Kombination von Theorie und Praxis sowie durch die Verbindung des Ausländerstudiums mit dem Auslandsstudium im Kontext interkultureller Kommunikation und interkulturellen Austausches aus. Diese Verzahnung beider Bereiche ist eine sinnvolle Strategie gegen eine Dichotomie des Ausländerstudiums und des Auslandsstudiums und daher für die deutsche Praxis lehrreich, um dem hierzulande dominanten Verständnis in diesem Zusammenhang entgegen zu wirken.

Einer der viel erforschten Aspekte des Ausländerstudiums ist ohne Zweifel die interkulturelle Kommunikation. In diesem Zusammenhang kommt dem Beitrag von Josef Mestenhauser (1976 und 1981) unter dem Titel „Learning with Foreign Students“ eine Schlüsselrolle zu. Dieser Beitrag hat bis heute nicht an Aktualität verloren und hat die Entwicklung der interkulturellen Programme für ausländische und einheimische Studierende in den USA nachhaltig beeinflusst. Das Konzept ist aus einem Projekt unter der wissenschaftlichen Begleitung von Mestenhauser an der University of Minnesota im Jahre 1975 hervorgegangen. Das Konzept sieht vor, dass die ausländischen Studierenden als „Lehrer“ und „Ressource“ für die US-amerikanischen Studierenden eingesetzt werden. In diesem Sinne führte dieser Beitrag zu einem „Philosophiewandel“ im Bereich des Ausländerstudiums.

Peterson, Briggs et al. (1999) bemerken in diesem Zusammenhang zu Recht, dass dieser Beitrag nicht nur ausländische Studierende ermutigte, sondern auch ihren BetreuerInnen landesweit geholfen hat, sich in ihrer Funktion als „international student advisers“ nicht als Visa-ExpertInnen oder SozialarbeitInnen, sondern als PädagogInnen wahrzunehmen und zu praktizieren (Peterson/Briggs, et al. 1999, S. 71).

Stephanie Zimmermann (1995) untersuchte die Wahrnehmung interkultureller Kommunikation und interkultureller Kompetenz durch internationale Studierende auf dem Campus. Sie kommt zur Schlussfolgerung, dass die Kommunikation eine zentrale Rolle im „Adaptionsprozess“ von internationalen Studierenden einnimmt. Daher plädiert sie für eine verstärkte Interaktion der internationalen Studierenden miteinander sowie mit ihren Lehrenden und einheimischen Studierenden (vgl. Zimmermann 1995, S. 333).

Die universitäre Forschung widmet sich im Wesentlichen in Form von Dissertationen den verschiedenen Aspekten des Ausländerstudiums (Sprachschwierigkeiten, soziale Integration, Akkulturation, Rückkehr und Reintegraion, Diskriminierung, Rassismus, interkulturelle Kommunikation usw.). Die von UMI publizierten Monatsausgaben von „Dissertation Abstracts International“ sowie die „Digital Dissertations“ bieten hierbei einen guten Überblick über diese Aspekte im Bereich des Ausländerstudiums (vgl. UMI 1991-1999 und <http://www.lib.umi.com/dissertations/>).

Eine bedeutende Dissertation ist die von Farid Dalili (1985), die unter dem Titel „The International Student and United States Higher Education: The Development of International Student Services and a Profile of the Contemporary International Student Office“ veröffentlicht wurde. Dalili befasste sich in seiner Dissertation zuerst mit der historischen Entwicklung der „Migration“ von Studierenden in den USA und bot hierbei eine nützliche Übersicht über die Literatur zum Ausländerstudium in den USA und dessen relevante Aspekte, wie „orientation“, „advising and Counseling“, „international student advisors“ usw. In diesem Zusammenhang ist seine Darstellung von der Entwicklung des „International Student Office“ an den US-amerikanischen Hochschulen als zentrale Einrichtung zur Betreuung und Beratung von ausländischen Studierenden hervorzuheben. Er beschreibt die typi-

schen Aufgaben dieser Einrichtung sowie generell die Betreuungs- und Beratungsaufgaben der Hochschulen aufgrund ihrer institutionellen Verantwortung und kommt u. a. zur folgenden Auffassung:

“Perhaps the most fundamental responsibility of an institution of higher education is the informal contractual agreement an institution forms with the student upon admittance. The institution stands in a sense, in „loco parentis“ to the student, and is also bound to provide those programs and services it advertised to the student in order to attract that individual” (Dalili 1985, S. 258).

Dalilis Auffassung stellt den Bildungsauftrag der US-amerikanischen Hochschulen dar, dass sie im Interesse der Studierenden als „zahlende Kunden“ handeln und dementsprechend „Services“ anbieten müssen. Gleichzeitig spiegelt seine Ansicht eine erzieherische „an-stelle-Eltern“-Rolle wider, die von US-amerikanischen Hochschulen hinsichtlich der Betreuung von einheimischen und ausländischen Studierenden übernommen wird.

Robin Beers (1998) untersuchte die Erfahrungen der internationalen Studierenden in ihrem ersten akademischen Jahr (first-year university experience) an der United States International University (USIU) in San Diego, California. Die USIU unterscheidet sich von anderen US-amerikanischen Hochschulen vor allem durch eine im Vergleich höhere Prozentzahl internationaler Studierender. Ausgehend von den Erkenntnissen, dass die Qualität der Erfahrungen der Studierenden in ihrem ersten akademischen Jahr eine Schlüsselrolle beim erfolgreichen Studieren und Absolvieren einnimmt, und dass das Studium von internationalen Studierenden u. a. durch kulturelle und sprachliche Barrieren beeinflusst werden kann, setzte sich Beers mit den Erwartungen, Bedürfnissen und Problemen internationaler Studierender auseinander (Beers 1998, S. 8). Methodisch ist er anhand von Intensivinterviews mit internationalen Studierenden an seine Forschungsfragen herangegangen. Seine deskriptive Studie verfolgte das Ziel, die Bedürfnisse und Probleme von internationalen Studierenden aus der Perspektive der Betroffenen darzustellen. Die Untersuchung von Beers zeigte, dass die Befragten die „kulturelle Dimension“ der Anpassung an das Leben in den USA nicht als ihr zentrales Anliegen betrachten. Als allgemeine Probleme nannten die befragten internationalen Studierenden:

“The lack of campus work study positions for international students and lack of adequate information being made available to international students. This information was lacking in two basic areas, daily living logistical concerns such as transportation and in academic advising” (vgl. Beers 1998, Preview, S. 6).

Ferner wurde die zentrale Rolle der Sprachkompetenz von fast allen Befragten betont. Beers sieht daher die Sprache als „the central stumbling block“ im Anpassungsprozess von internationalen Studierenden (ebenda).

Der für meine Arbeit relevante Terminus „orientation“ wird von Beers wie folgt definiert:

“The term orientation refers to campus-specific informational sessions providing students with the location of on-campus services, the timing of on-campus events and the procedures necessary for students to follow” (vgl. Beers 1998, S. 16).

Weiterhin beschreibt Beers die speziell für internationale Studierende organisierte „new student orientation“ durch das International Student Services Office (ISSO). Im Rahmen dieser Orientierung nimmt die Informationsvermittlung über immigrationsbezogene Themen (Visum, Aufenthalt usw.), aber auch über unterschiedliche Wertevorstellungen und Gebräuche eine zentrale Stellung ein. Hierbei wird von ISSO ein „student handbook“ zur Orientierung von internationalen Studierenden herausgegeben und im Verlauf des Semesters eine Vielzahl von sozialen Aktivitäten zur Förderung des interkulturellen Austausches zwischen allen Studierenden organisiert (ebenda, S. 89f.).

Viele Dissertationen sind auf einzelne Hochschulen bzw. einzelne Gruppen unter den internationalen Studierenden fokussiert. So untersuchte z. B. Andrea Greene 1999 die Anpassungsprobleme von südasiatischen Studierenden aus Taiwan, Korea und Japan an der California State University, Fullerton. Methodisch kombinierte sie die quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden miteinander. So wertete sie die relevante Statistik über die taiwanesischen, koreanischen und japanischen Studierenden aus und verwendete qualitative Einzelinterviews mit den Studierenden aus diesen Ländern. Greenes qualitative Analysen ergaben, dass es eine der größten Schwierigkeiten der südostasiatischen Studierenden sei, Freundschaft mit den

Amerikanern zu schließen, wofür von Befragten das schnelle Tempo des Lebens, der Mangel an Interesse seitens der Amerikaner, Vorurteile und Misstrauen als Gründe genannt wurden. Weiterhin stellte Greene fest, dass die größte Schwierigkeit dieser Studierenden in Bezug auf die englische Sprache von Befragten nicht als Mangel an Sprachfähigkeiten und Sprachfertigkeiten wahrgenommen wird, sondern in der sozialen Auswirkung dieses Mangels (vgl. Greene 1999).

Ein Defizit in Bezug auf viele Dissertationen ist die undifferenzierte Behandlung der ausländischen Studierenden als eine homogene Gruppe, die sich nur durch die Nationalität unterscheidet. Um dieses Defizit im Bereich der internationalen Forschung zu decken, schlägt Altbach (1998) ethnographische Forschung über ausländische Studierende vor, wodurch die Bedürfnisse der ausländischen Studierenden als Individuen besser wahrgenommen werden können. Ferner bemerkt Altbach zu Recht, dass die Forschung über die Erfahrungen und Orientierungen von ausländischen StudentInnen von großer Bedeutung sei (vgl. Altbach 1998, S. 156).

Insgesamt ist bei einer Vielzahl von Dissertationen über ausländische Studierende in den USA eine Diskrepanz zwischen Quantität und Qualität festzustellen, so dass nur einige wenige Dissertationen den Anforderungsstandards einer wissenschaftlich fundierten Arbeit im Bereich der internationalen Austauschforschung entsprechen.

1.9.4 „Advising“ und „Counseling“ in Bezug auf internationale Studierende in den USA

Die Begriffe „Advising“ und „Counseling“ werden in der einschlägigen Literatur über das Ausländerstudium in den USA für die Betreuung bzw. Beratung von internationalen Studierenden verwendet. Beide Begriffe werden auch im Zusammenhang mit den Termini „orientation“, „adaption“, „adjustment“ und „integration“ berücksichtigt.

Hull untersuchte 1978 die Anpassung von ausländischen Studierenden an drei US-amerikanischen Universitäten und fand heraus, dass das oberste Ziel dieser Studierenden akademische Anforderungen seien und dass die Anpassungsprobleme ausländischer Studierender aus verschiedenen Herkunftsländern variieren (vgl. Lee et al. S. 4, Zitat nach Hull 1978).

Files und Sapp (1985) zitieren eine gemeinsame Publikation von der Agency for International Development (AID) und der National Association for Foreign Student Affairs (NAFSA) aus dem Jahre 1980, in der die zu dieser Zeit existierenden Orientierungsprogramme an US-amerikanischen Universitäten wie folgt kritisiert werden:

“Another problem is that existing orientation programs are often poorly structured, designed more for indoctrination than for orientation. These programs often focus on the interpretation of American ideals rather than dealing with the practical problems of adjustment” (Files/Sapp 1985, S. 11, Zitat nach AID/NAFSA 1980).

Die Kritik von AID und NAFSA bezog sich in der oben zitierten Publikation auf die Relevanz der Orientierungsprogramme für die ausländischen Studierenden, vor allem die aus Entwicklungsländern.

Richard Reiff und Margaret Kidd (1986) setzen sich mit den Fragen der „Integration“ der ausländischen Studierenden in das Campus- und Community-Leben kritisch auseinander. Der Beitrag dieser AutorInnen, die als LeiterInnen der „International Offices“ an der University of Georgia bzw. der University of Texas at Austin arbeiteten, ist aus zweierlei Gründen von besonderer Bedeutung: Zum einen stellt ihre Sichtweise die im Bereich des Ausländerstudiums übliche Kombination von Theorie und Praxis dar. Zum anderen stellen sie eine Reihe von Programmen und Maßnahmen vor, die die ausländischen Studierenden bei einem erfolgreichen Prozess der „adaption“ bzw. „adjustment“ unterstützen sollen. Diese Programme, die im Laufe der Zeit an vielen US-amerikanischen Hochschulen Eingang gefunden haben (bzw. bereits an manchen Hochschulen ansatzweise vorhanden waren und weiterentwickelt wurden) und durch Privatorganisationen wie NAFSA systematisch professionalisiert worden sind, umfassen Kategorien wie: Orientation, intercultural exchange, educational enrichment und intercultural communication (vgl. Reiff/Kidd 1986, S. 40ff.).

Cadieux und Wehrly ziehen 1986 keinen klaren Trennungsstrich zwischen den Aufgabenbereichen von „Advising“ und „Counseling“ im Hinblick auf ausländische Studierende in den USA (vgl. Cadieux/Wehrly 1986, S. 56). In ihrem Beitrag wird u. a. „advising“ von ausländischen Studierenden in Anlehnung an Palmer (1984) eine zentrale Bedeutung zugeschrieben:

“Poor advising is often the cause for students dropping out or transferring” (ebenda, S. 54, Zitat nach Palmer 1984).

Die Rolle der „Foreign Student Advisers“, ihre Aufgaben und die Aspekte ihrer Arbeit ist ein viel diskutiertes Thema in zahlreichen Publikationen, vor allem in wissenschaftlichen Fachzeitschriften. Die bedeutendste Publikation in diesem Zusammenhang stammt erwartungsgemäß aus den Reihen der NAFSA und wird von Gary Althen herausgegeben. Gary Althen, langjähriger „Foreign Student Adviser“ an der University of Iowa und NAFSA-Aktivist, veröffentlichte 1984 „The Handbook of Foreign Student Advising“. Dieses wichtige Handbuch war das erste dieser Art, das sich systematisch mit verschiedenen Aspekten der Beratung von ausländischen Studierenden und vor allem mit der komplexen Arbeit von „Foreign Student Advisers“ an den Hochschulen befasste. Dieses Handbuch wird seitdem aktualisiert und überarbeitet und hat sich im Laufe der Zeit als ein unverzichtbares Standardwerk für die Theorie und Praxis des Ausländerstudiums in den USA etabliert. Im Gegensatz zu vielen anderen Publikationen in diesem Bereich, verwendet Althen auch in einer überarbeiteten Auflage seines Handbuches im Jahre 1995 bewusst den für ihn „genaueren“ Terminus „foreign students“ anstelle des seiner Meinung nach „euphemistischen“ Terminus „international students“ (vgl. Althen 1995, S. 1). So diskutiert er in der 1995er Ausgabe seines Handbuches über theoretische und praktische Aspekte der Arbeit von BetreuerInnen für internationale Studierende und zeigt den konzeptionellen Rahmen der Arbeit dieses Personals, das eine entscheidende Rolle beim Studium von internationalen Studierenden in den USA spielt (vgl. Althen 1995, Introduction).

Einige typische Aspekte der Arbeit eines „Foreign Student Adviser“ (FSA) stellt Althen im Kapitel 7 seines Handbuches dar. Dazu zählen die Unterstützung der internationalen Studierenden in Bezug auf “admissions, orientation, housing, financial matters, health care and health insurance, advising and counseling, handling emergencies, immigration advising, general problem solving, liaison activities, working with student organizations, programming, community relationships, and relations with foreign alumni“ sowie die Förderung des „interkulturellen Lernens“ (Althen 1995, S. 153ff.). Aufgrund der wichtigen Stellung von Orientierungsprogrammen für internationale Stu-

dierende vor allem zu Beginn des Studiums weist Althen sowohl auf die Vermittlung von Informationen im Rahmen dieser Programme als auch auf die Einbeziehung verschiedener Akteure in diese Programme hin, was auch einer Initiative der „Foreign Student Advisers“ (FSAs) zur optimalen Gestaltung der Programme und zur Einbeziehung solcher Akteure bedarf:

“The Orientation program represents not only an opportunity to provide information and support for new students and initiate relationships with them, but also an opportunity to secure the participation and commitment of people on the campus and in the community. „Old“ students, nationality organizations, community program participants, and campus and community leaders might all have a place in the program. FSAs must be judicious in including such people, however, making sure they have something useful to contribute and that the style of their contribution is appropriate” (Althen 1995, S. 156f.).

Darüber hinaus sieht Althen weitere wichtige Aspekte der Arbeit von „Foreign Student Advisers“ (FSAs) in der Berücksichtigung und Einbeziehung von Themen wie „culture learning, internationalization, globalism und development“. Während er unter dem Terminus „culture learning“ mehr Sensibilität und Empathie für ausländische Studierende durch das Personal, die einheimischen Studierenden und die Bevölkerung fordert, betrachtet er das Engagement der FSAs im Hinblick auf die Rekrutierung der ausländischen Studierenden sowie auf die Förderung der Interaktion zwischen diesen Studierenden und den einheimischen Studierenden bzw. Lehrenden und dem Personal als wichtige notwendige Instrumente zur Internationalisierung des Campus. Unter dem Terminus „globalism“ versteht Althen im Allgemeinen das Bewusstsein der BeraterInnen von ausländischen Studierenden über die globale Interdependenz sowie „global education“. Die Anwesenheit der ausländischen Studierenden sei seiner Ansicht nach ein „Medium“ zur Bewusstseinsweiterung der einheimischen Bevölkerung über globale Probleme wie Menschenrechte, Hunger und Umweltverschmutzung. Hierbei schlägt er die Organisation verschiedener Informationsveranstaltungen zu diesen globalen Problemen vor, bei denen ausländische Studierende als ReferentInnen bzw. DiskussionspartnerInnen von den FSAs eingeladen werden. Zuletzt versteht Althen unter dem Terminus „Entwicklung“ die Wahrnehmung der

ausländischen Studierenden, vor allem die aus den so genannten „Dritte-Welt-Ländern“, als Führungskräfte für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung ihrer Heimatländer. Daher sollten die FSAs die berufliche Integration der ausländischen Studierenden im Kontext der ökonomischen und politischen Entwicklung ihrer Länder fördern (ebenda, S. 49f.).

Von zahlreichen Publikationen über verschiedene Aspekte der psychosozialen Beratung internationaler Studierender (Counseling) ist vor allem die Publikation „Counseling Across Culture“ von besonderer Bedeutung, die von Pederson, Draguns, Lonner und Trimble (1996) herausgegeben wurde. Paul Pederson, der als einer der bedeutendsten Pioniere in Bezug auf die Einbeziehung interkultureller Aspekte im Bereich der psychosozialen Beratung gilt, nennt die „cross cultural counseling“ als vierte Kraft in der psychosozialen Beratung:

“Cross cultural counseling has been recognized as the „fourth force“ in Counseling, coequal in its relevance and impact to the three traditional „forces“ of psychoanalytic, behavior modification, and humanistic counseling” (Pederson et al. 1996, Introduction).

Die oben genannten Autoren sehen die gleichen Prioritäten für „Counseling across cultures“ wie für psychosoziale Beratung im Allgemeinen und sie heben daher die Bedeutung und den praktischen Nutzen des Multikulturalismus für die Theorie und Praxis der psychosozialen Beratung hervor (ebenda).

In der oben genannten Publikation ist auch der Beitrag von T. L. Leong und Elayne L. Chou (1996) erwähnenswert, in dem sie sich mit der psychosozialen Beratung von internationalen Studierenden (Counseling International Students) befassen. Sie geben in ihrem Beitrag sowohl eine gute Übersicht über die Literatur in diesem Bereich als auch Hinweise über die Beratungsarbeit aus Sicht der Klientel und BeraterInnen. Hierbei werden Aspekte wie Kulturschock, Isolation, Einsamkeit in der Fremde thematisiert und den BeraterInnen empfohlen, sich die Bedeutung der kulturellen Unterschiede bewusst zu werden. Darüber hinaus empfehlen sie die Entwicklung von interkulturellen Trainingsmaßnahmen für die BeraterInnen durch Organisationen wie NAFSA (Leong/Chou, in: Pederson et al. 1996, S. 210-242).

Ein wichtiger Aufsatz über das Ausländerstudium im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen in den USA lieferten Peterson, Briggs, Dreasher, Horner und Nelson, der 1999 unter dem Titel „Contribution of International Students and Programs to Campus Diversity“ veröffentlicht wurde. Dieser Beitrag spiegelt die praxisorientierte Sicht des Leitungspersonals und der ExpertInnen für Ausländerstudium bzw. für das Auslandsstudium in Iowa, Oregon und Michigan wider. Die interkulturellen Programme bzw. die Programme zur Internationalisierung des Campus, die in den 80er bzw. 90er Jahren in Oregon, Iowa und Michigan entwickelt wurden, haben inzwischen eine Vorbildfunktion übernommen. Dadurch gewinnt dieser Beitrag an Bedeutung und Relevanz. Die AutorInnen illustrieren, dass die internationalen Studierenden eine der wichtigsten Ressourcen für die Internationalisierung des Campus und der Berufsfelder (vor allem bezogen auf die Hochschulen) seien. Sie betrachten verschiedene Serviceleistungen und Programme zur Betreuung und Beratung von zugelassenen internationalen Studierenden und die Rücksicht der Hochschulen auf Bedürfnisse dieser Studierenden als eine selbstverständliche Pflicht, die von jeder Hochschule wahrgenommen werden müsse (Peterson, Briggs et al. 1999, S. 68). Sie unterstreichen u. a. den Aspekt des weltweiten Wettbewerbs der US-amerikanischen Hochschulen um internationale Studierende mit den Universitäten in Großbritannien und anderen EU-Ländern, aber auch in Australien, Kanada, Japan und Singapur. In diesem Zusammenhang bemerken sie, dass US-amerikanische Hochschulen, die die internationalen Studierenden nur als GebührenzahlerInnen und „cash cows“ betrachten, ohne gleichzeitig geeignete professionelle Programme und Services zur Unterstützung dieser Studierenden zu entwickeln, mit der Gefahr der Bekanntmachung ihrer schwachen Programme rechnen sollten. Als Hauptgrund dafür nennen sie die weltweite Verbreitung des Internets als Informationsnetz, die den internationalen Studierenden ermöglicht, sich über die Hochschulen und deren Programme und Serviceangebote bereits im Vorfeld ihres Studiums zu informieren (ebenda, S. 68).

1.9.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die vierzigjährige wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Ausländerstudium in der BRD eine eher ernüchternde Bilanz bezüglich der Gesamtdiskussion und der Konzipierung aufweist. Hinsichtlich der Forschung über ausländische Studierende aus Entwicklungsländern war Mitte der 80er Jahre eine stagnierende Tendenz feststellbar. In den 90er Jahren entstanden dennoch vereinzelt Publikationen, die innovative Modelle und Konzepte (teilweise mit Bezug auf Modelle in den USA) für die Theorie und Praxis des Ausländerstudiums und die Betreuung und Beratung ausländischer Studierender, darunter auch solcher aus Entwicklungsländern, vorgestellt haben.

Im Gegensatz dazu wird die Forschung über das Ausländerstudium in den USA systematisch koordiniert (vor allem durch Mittlerorganisationen wie die NAFSA und das IIE) und übernimmt im Rahmen der internationalen Austauschforschung eine führende Rolle. Gleichzeitig ist im Hinblick auf die universitäre Forschung in Form der Dissertationen und Abschlussarbeiten an den einzelnen Hochschulen eine Diskrepanz zwischen der Quantität und Qualität dieser wissenschaftlichen Arbeiten festzustellen.

Die neuen weltweiten Entwicklungen seit 1989 und die verstärkte Internationalisierung der Bildung und Wissenschaft stellen perspektivisch für die Forschung über das Ausländerstudium in beiden Ländern bzw. für die internationale Austauschforschung neue Herausforderungen dar, was innovative und zugleich umfassende Konzepte erfordert.

2 Modelle und Praxis der Betreuung und Beratung ausländischer Studierender in der BRD und den USA

2.1 Begründung des Themas

Eine qualifizierte Beratung ausländischer Studierender ist von großer Bedeutung für die Erstellung eines optimalen Studienplans und für einen erfolgreichen Studienabschluss. Es ist offensichtlich, dass sich z. B. die Austauschstudentin aus den USA oder Großbritannien, der türkische Studienanfänger mit deutschem Abitur (Bildungsinländer) und der ghanaische Anfänger mit einem mehrsemestrigen Studium im Heimatland hinsichtlich ihrer Lernbiografie und ihrer kulturellen Vorerfahrungen stark unterscheiden.

Die Orientierungsinfrastrukturen und -angebote für ausländische StudentInnen im Grundstudium sind an vielen Hochschulen in der BRD immer noch inhaltlich wenig entwickelt. Die konzipierten Studienbegleitprogramme, die sich oft als attraktive Anziehungsfaktoren für regionale Hochschulstandorte erwiesen haben, sind in den festgeschriebenen Strukturen der Hochschulen nicht institutionalisiert und müssen oft um ihre Überlebenschance bangen.

Die gesellschaftliche Zielsetzung US-amerikanischer Hochschulen, die sozialen Begleitumstände des US-amerikanischen Hochschulwesens und die Erwartungen an Lehrpersonal und Studierende implizieren eine stärkere „Betreuung“ der StudentInnen als in der BRD (vgl. Littmann 1996, S. 21).

US-amerikanische Universitäten werden vor allem als in Konkurrenz stehende dienstleistende Institutionen betrachtet und weniger als Vermittler ganzheitlicher Bildung im Humboldtschen Sinne. Ihre „Produkte“ sind Bildungsangebote, die zu unterschiedlichen Preisen auf den „Bildungsmarkt“ gebracht werden. Die hohe Flexibilität des US-amerikanischen Hochschulsystems in vielen Fachrichtungen, verbunden mit einer entsprechenden Organisation ermöglicht es, einheimische und ausländische StudentInnen zielstrebig zu betreuen.

2.2 Ziel der Studie und zentrale Fragestellungen

Diese Vergleichsstudie über das Ausländerstudium in der BRD und den USA versucht, sowohl inhaltliche und formale Ähnlichkeiten beider Hochschulsysteme als auch grundsätzliche strukturelle Unterschiede in Bezug auf Betreuung und Beratung ausländischer bzw. internationaler Studierender zu reflektieren. Das deutsche und das US-amerikanische Hochschulsystem unterscheiden sich in erster Linie durch das rechtliche Umfeld des deutschen Bildungswesens sowie die Hochschul- und Studienfinanzierung. Die deutsche Forschung über das US-amerikanische und deutsche Hochschulsystem muss sich im Grunde von zwei Missverständnissen oder „Mythen“ emanzipieren: von der Vergleichbarkeit der beiden Systeme und dementsprechend einer idealtypischen, vereinfachten Übertragung der erfolgreichen Modelle aus den USA einerseits und von der überbetonten Unvergleichbarkeit der Systeme und dem Übersehen der jeweiligen innovativen Modelle und Praxis im Hochschulbereich andererseits.

Wesentliches Ziel dieser Studie ist es, durch die Untersuchung und den Vergleich der Modelle und der Praxis der Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der BRD und den USA konkrete Verbesserungsvorschläge und innovative Anregungen für die Praxis des Ausländerstudiums in der BRD zu machen.

Aus der Erkenntnis, dass die qualifizierten studienbegleitenden Betreuungs- und Beratungsangebote von großer Bedeutung für die Erstellung eines optimalen Studienplans bzw. für einen optimalen Studienverlauf, für die Verkürzung von Studienzeiten und einen erfolgreichen Studienabschluss sind, stellen sich folgende zentrale Fragen:

1. Wie hat sich das Ausländerstudium an den jeweiligen Universitäten entwickelt?
2. Wie versuchen die Hochschulstandorte die Attraktivität und den Qualitätsstandard des Ausländerstudiums zu sichern?
3. Welche Strategien und Maßnahmen werden auf institutioneller und personeller Ebene eingesetzt? Liegen hochschulpädagogische Konzepte diesen Maßnahmen zugrunde?
4. Welche Folgerungen ergeben sich für die Hochschulpraxis?

2.3 Eingrenzung des Themas

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Modellen und der Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung für ausländische Studierende an ausgewählten deutschen und US-amerikanischen Universitäten schließt gleichzeitig folgende Themen bzw. Zielgruppen aus:

1. studienvorbereitende und studienbegleitende Beratung und Betreuung an Studienkollegs in der BRD,
2. Studierende an den Fachhochschulen in der BRD und in Community Colleges in den USA,
3. studienergänzende Programme (z. B. Reintegrationsmaßnahmen und Zwischenheimreisen in der BRD),
4. Nachbetreuungsmodelle.

2.4 Methodischer Zugang

2.4.1 Fallstudien

Anhand von Fallstudien zu ausgewählten deutschen und US-amerikanischen Hochschulen bin ich auf meine zentralen Fragestellungen eingegangen. Obwohl bei Fallstudien qualitative Verfahren der Sozialforschung einen überragenden Stellenwert besitzen, werden sie mit quantitativen Verfahren ergänzt. In diesem Zusammenhang habe ich auch die relevante sekundäre Literatur und Statistik ausgewertet. Mit Hilfe der ExpertInneninterviews (Leitfadengespräche) habe ich Einsicht in Organisationsstrukturen sowie Betreuungs- und Beratungsmodelle gewonnen.

Fallstudien ermöglichen keine repräsentativen Aussagen. Sie haben heuristischen Wert. Ihre Bedeutung liegt vor allem in ihrem Wert für die pädagogische Praxis. In der Pädagogik wird die Fallstudie u. a. als ein „ertragreiches Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung“ verwendet, das auf „Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnis“ abzielt (vgl. Fatke 1997, S. 57ff.). Aus Fallstudien können daher auch Impulse für weitere Forschung erwachsen. Sie stehen vermittelnd zwischen Theorie und Praxis und können daher eine Brücke zwischen Theorie und Praxis bilden. Nach der allgemeinen Typologie von Lamnek (1995) handelt es sich bei meiner Untersuchung um Fallstudien, mit denen

die Binnenstruktur eines „sozialen Aggregats“ (einer Gruppe oder Institution) untersucht wird. Ziel ist das Auffinden von Interaktionsmustern der Komponenten eines sozialen Aggregats bzw. von Organisationsmustern (vgl. Lamnek 1995, S. 32) und von möglichen institutionellen Lösungsstrategien.

2.4.2 *Erhebungsinstrument*

Nach Lamnek müssen „die Erhebungstechniken der Einzelfallstudie kommunikativ sein, damit die soziale Wirklichkeit in der Erhebungssituation präsent wird“. Die Untersuchung soll sich an realen Alltagssituationen orientieren. Der Forscher sollte sich durch „die Verwendung verschiedener Techniken ein klareres und umfassenderes Bild von der Untersuchungseinheit verschaffen“. Allerdings „dürfen die Einzelfallstudien nicht bei der reinen Reproduktion der Kommunikationsinhalte stehen bleiben; sie sollen interpretierend und typisierend sein“ (vgl. Lamnek 1995, S. 34). Als ein qualitatives Verfahren der empirischen Sozialforschung habe ich für meine Forschung im Bereich der internationalen Bildungsforschung das ExpertInneninterview im Rahmen eines Methodenmix eingesetzt. Das ExpertInneninterview ist eine geeignete Methode zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände (vgl. Meuser und Nagel 1997, S. 481). Mein Erhebungsinstrument war das leitfadengestützte halbstrukturierte Interview. Die Wahl der zu interviewenden ExpertInnen geschah in Anlehnung an Meuser und Nagel (1997) in „Kenntnis der Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen, Entscheidungswege des jeweiligen Handlungsfeldes“. Mein Wissen und meine bereits erarbeiteten Erkenntnisse über die ausgewählten Hochschulen wurden 1999 durch Besuche, Besprechungen und Recherchen an den ausgewählten Hochschulen in der BRD und den USA erweitert. Dadurch wurden auch die ExpertInneninterviews für das Jahr 2000 besser geplant und organisiert. In der Phase der Ausarbeitung habe ich zuerst die relevante Sekundärliteratur in beiden Ländern bzw. die Studien zu den ausgewählten Hochschulen (soweit sie vorhanden waren) sowie die relevanten Statistiken ausgewertet. Bereits in der Anfangsphase meiner Recherchen war ich mit der Problematik der Datenerhebung über ausländische Studierende an den beiden ausgewählten deutschen Hochschulen konfrontiert. Dieses Defizit der systematischen und kontinuierlichen Datenerhebung auf der deutschen Seite stellte einen er-

heblichen Unterschied zwischen den deutschen und US-amerikanischen Hochschulen dar. Darüber hinaus wurden auch zugängliche Dokumente vor Ort wie z. B. Evaluierungsberichte oder unveröffentlichte Positionspapiere der ExpertInnen im Bereich des Ausländerstudiums ausgewertet. Im Anschluss an diese Auswertungen habe ich die in den beiden Ländern durchgeführten ExpertInneninterviews transkribiert und ausgewertet.

Trotz mancher institutioneller und personeller Unterschiede in beiden Ländern habe ich gezielt ähnliche Institutionen und ähnliches Personal gesucht und die Leitfäden an die jeweiligen lokalen oder nationalen Strukturen bzw. ExpertInnen angepasst. Meine theoretischen Kenntnisse und praktischen Erfahrungen im Bereich des Ausländerstudiums in der BRD haben hierbei eine entscheidende Rolle gespielt. In beiden Ländern wurden die Leitung und jeweils eine Beraterin bzw. ein Berater für ausländische Studierende bei den Akademischen Auslandsämtern bzw. den International Offices von mir interviewt. Auch das zuständige Personal für Tutorienprogramme an den ausgewählten deutschen und US-amerikanischen Hochschulen wurde interviewt. Aufgrund der formellen Begleitung des studienbegleitenden Tutorienprogramms für ausländische Studierende durch die Zentrale Studienberatung (ZSB) in Oldenburg sowie der konzeptionellen Beteiligung der ZSB in der Anfangsphase des oben genannten Programms, habe ich eine zuständige Beraterin der ZSB interviewt, die gleichzeitig weitere Einblicke in die Beratungsmöglichkeiten der Universität Oldenburg für alle Studierende gab. Diese vielfältige Rollenteilung fand auch bei den Interviews mit den Tutorinnen und Tutoren an den vier ausgewählten deutschen und US-amerikanischen Hochschulen statt. Hierbei wurde der Leitfaden für die Interviews so konzipiert, dass die TutorInnen in ihrer „Doppelrolle“ als Student bzw. Studentin in einem Erfahrungsprozess als Studierende mit eigenen Erfahrungen und Problemen und dann als „ExpertInnen“ in ihrem Kompetenzfeld „Tutorium“ interviewt wurden (siehe die Leitfäden im Anhang).

2.4.3 *Auswahl der Hochschulen*

Die zwei ausgewählten deutschen Hochschulen Hamburg und Oldenburg haben Erfahrungen sowohl mit den üblichen Infrastrukturen der fachlichen und sozialen Beratung und Betreuung ausländischer Studierender (Akademisches Auslandsamt, Studienberatung usw.) als auch mit den speziellen Modellen und Programmen. Diese Universitäten stellen zwei typische Varianten einer deutschen Hochschule dar. Die Universität Hamburg als „Massenuniversität“ erfüllt ihren Bildungsauftrag in einer Metropole mit den größeren und vielfältigeren MigrantInnengruppen anders als eine kleine Reformuniversität wie Oldenburg, die überwiegend Studierenden aus ihrer eigenen Region ein Studium anbietet. Es laufen in Hamburg und Oldenburg seit einigen Jahren studienbegleitende Tutorienprogramme für ausländische Studierende als Modellversuche mit unterschiedlichen Intentionen. An den oben genannten Universitäten sind auch die aktuellen Modelle und Programme der Betreuung und Beratung verschiedener Zielgruppen wie Studierende aus EU-Ländern (z. B. SOKRATES), Langzeitstudierende aus Entwicklungsländern usw. untersucht worden.

In den USA wurden zwei „Typen“ von Universitäten ausgewählt: Stanford University als eine „big-name“-Universität mit langjährigen Erfahrungen bezüglich der Internationalisierung der Studieninhalte und des Ausländerstudiums auf der theoretischen und praktischen Ebene, die für viele weitere Universitäten vorbildlich sind. Die Stanford University in Kalifornien ist eine private Forschungsuniversität, die ihre Klientel sehr selektiv weltweit sucht und auswählt und gleichzeitig eine starke Akzentuierung auf die Ausbildung der Graduierten (graduate study) aufweist.

Towson University ist eine staatliche Universität, die eher Studierende im Bundesstaat Maryland und Umgebung ausbildet und mehr Akzente auf das undergraduate-Studium legt. Die Universität hat aber in den 90er Jahren die Internationalisierung der Studieninhalte, des Lehrpersonals und der Studentenschaft ernsthaft in ihren Entwicklungsplan mit einbezogen. Towson University ist eine der aktivsten Kooperationspartnerinnen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Diese Partnerschaft und Zusammenarbeit auf der administrativen und akademischen Ebene hat eine wichtige Rolle bei der Aus-

wahl dieser Universität für meine wissenschaftliche Untersuchung gespielt.

2.5 Theoretischer Rahmen

In dieser Arbeit wird das Ausländerstudium als Teil „eines sehr viel länger dauernden Prozesses der Kulturbeggnung“ im Sinne von Sandhaas (1991) betrachtet, in dem die Rahmenbedingungen, die Vorbereitung, Betreuung und Beratung und die anschließende Nachbetreuung als integrale Bestandteile dieser Begegnung gewertet und die Einzelmaßnahmen zur Förderung dieses Prozesses organisiert werden (vgl. Sandhaas 1991, S. 21). Bei den Modellen und Theorien, auf die ich in meiner Forschungsarbeit Bezug nehme, sind die hochschuldidaktischen Modelle und das Modell des interkulturellen Lernens hervorzuheben. Das Ausländerstudium bietet den ausländischen Studierenden genauso wie den einheimischen Studierenden und Teilen der Bevölkerung in den Aufnahmeländern sehr bedeutende wissenschaftliche, intellektuelle und interkulturelle Begegnungs- und Kommunikationsmöglichkeiten. In der Bundesrepublik Deutschland hat der interkulturelle Aspekt durch die Forschungsarbeiten von Dieter Danckwortt, Diether Breitenbach und Alexander Thomas Zugang in den Bereich des Ausländerstudiums gefunden.

Das primär aus der Praxis des Auslands- und Ausländerstudiums hervorgegangene Modell des Interkulturellen Lernens im Rahmen des Ausländerstudiums wurde Mitte der 80er Jahre von Bernd Sandhaas weiterentwickelt. Auch an der Technischen Universität Berlin haben Marie-Theres Albert u. a. (1990) diesen Ansatz mit ihrer eigenen Akzentuierung weiterentwickelt und erprobt (vgl. Sandhaas 1991, S. 30 und Albert u. a. 1990). Die Diskussion über das Modell interkulturellen Lernens in der BRD wurde auch durch die Arbeiten von Josef Mestenhauser, dem ehemaligen NAFSA-Vorsitzenden aus den USA in seiner damaligen Doppelrolle als Professor in Social Sciences und Direktor des Office for International Education in Minneapolis/St. Paul stark beeinflusst. Mestenhauser ist einer der ersten Wissenschaftler in den USA, der auf die „Kulturgebundenheit von Lernstilen“ verwiesen hat und bis heute eine „interkulturelle Ausrichtung der Lehr-

Lernforschung“ in Bezug auf ausländische Studierende fordert (vgl. Sandhaas 1991, S. 31).

2.6 Begriffserklärungen

Zu den zentralen Begriffen der vorliegenden Arbeit gehören die Begriffe Betreuung, Beratung und Orientierung, die an dieser Stelle kurz erläutert werden sollen. Ich habe den Begriff „Betreuung“ in Anlehnung an Danckwortt (1959b) verwendet. Nach Danckwortt umfasst Betreuung „alle Hilfeleistungen, die über den Rahmen der normalen Ausbildung in einer höheren Lehranstalt hinausgehen, die also mehr als reine fachliche Instruktion sind. Betreuung richtet sich nach den Hilfebedürfnissen des zu Betreuenden, nicht nach Erziehungs- und Propagandaabsichten“. Der Begriff der Ausländer-Betreuung war Gegenstand kontroverser Diskussionen, vor allem, weil das Wort „Betreuung“ nach Danckwortt im deutschen Sprachgebrauch das „Odium“ des „von oben herab“ und „milde Gabe“ mit einschließt (Danckwortt 1959b, S. 9).

Er verwendet daher den Begriff der Betreuung im Sinne der „Hilfestellungspflicht“, die jeder Gastgeber gegenüber seinem Gast (und in erster Linie, wenn dieser Gast Schwierigkeiten hat) einzunehmen habe. Gastgeber seien in diesem Sinne die staatlichen Einrichtungen und die Bevölkerung in der Bundesrepublik (ebenda). Gleichzeitig weist Danckwortt darauf hin, dass „alle Betreuungsmaßnahmen Ersatz der nicht mehr vorhandenen oder nicht mehr möglichen individuellen Gastfreundschaft“ seien. „Der Betreuer empfindet diesen Ersatzcharakter seiner Maßnahme“ (ebenda, S. 12). Die Verwendung der Begriffe Gast und Gastgeber durch Danckwortt verweist zugleich auf den Gaststatus der ausländischen Studierenden. So gesehen, werden diese Studierenden auch von der Mehrheit der Befürworter des Ausländerstudiums in der BRD als „Gäste auf Zeit“ und ihr Aufenthalt als eine Art „Migration auf Zeit“ wahrgenommen.

Zuletzt erinnert die Verwendung des Begriffs „studienbegleitend“ in meiner Arbeit daran, dass ich nicht nur die akademischen Betreuungs- und Beratungsangebote und Programme, sondern darüber hinaus alle soziokulturellen Angebote und Maßnahmen berücksichtigen

will, die das Studium der ausländischen Studierenden studienbegleitend positiv beeinflussen können.

In den angelsächsischen Bildungssystemen und vor allem in den USA wird zwischen „Advising“ und „Counseling“ unterschieden. Während „student advisement“ im deutschen Kontext zu übersetzen wäre mit „Betreuung“ durch ProfessorInnen und wissenschaftliche MitarbeiterInnen auf Fachbereichsebene bzw. durch das Personal auf zentraler Ebene (z. B. durch MitarbeiterInnen des International Office), wird der Begriff „student counseling“ insbesondere für psychosoziale Beratung auf der zentralen Ebene (Counseling Center) verwendet. An den US-amerikanischen Hochschulen ist „Counseling“ ein großer Dienstleistungsbereich, für den auch „student counselors“ speziell ausgebildet werden (vgl. Schwarz 2001, S. 15f.).

2.6.1 Der Begriff der Orientierung anstelle der Integration

In der Theorie und Praxis der Migration in Deutschland wird der Begriff „Integration“ in Bezug auf das Verhältnis der Migrantinnen und Migranten zur deutschen Mehrheit verwendet. Trotzdem bleibt dieser Begriff meist undeutlich, weil „der Begriff der Integration so vielseitig ist wie die Zahl derer, die mit Integration von Amts wegen befasst sind“ (vgl. Sandhaas 1992b, S. 22, Zitat nach Deutschem Jugendinstitut 1988). Im Bereich des Ausländerstudiums wurde auch von „Integration“ gesprochen, wobei die Erfahrungen aus der Praxis des Ausländerstudiums in den letzten vier Jahrzehnten zeigen, dass die Integration der Mehrheit von ausländischen Studierenden als „Gäste auf Zeit“ weder politisch erwünscht noch ausländerrechtlich möglich war. Die Studierenden aus Entwicklungsländern sind „weder strukturell, noch sozial, noch kulturell in der deutschen Gesellschaft integriert“ (vgl. Sandhaas 1992b, S. 22).

Anstelle des Begriffes „Integration“ wird in meiner Arbeit vom neutraleren und treffenderen Begriff der „Orientierung“ gesprochen, der auch im US-amerikanischen Kontext verwendet wird.

Mestenhauser (1988) bietet der Diskussion um das Ausländerstudium einen erweiterten Begriff der „Orientierung“ an, indem er Orientierung als „Prozess“ nicht nur für Studierende, sondern für Institutionen, Sponsoren und das im Bereich des Ausländerstudiums mitbeteiligte Personal definiert (vgl. Mestenhauser 1988, S. 158). Auch in

Deutschland hat der Begriff „Orientierung“ seit einigen Jahren u. a. in die interkulturelle Pädagogik und Didaktik sowie in die interkulturelle Psychologie Eingang gefunden (vgl. Sandhaas 1992b, S. 22).

3 Betreuungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende an der Universität Hamburg

3.1 Hochschulen in der Metropole Hamburg

Hamburg mit etwa 1,7 Millionen Einwohnern, zählt zu den zehn wichtigsten Containerhäfen der Welt und ist die zweitgrößte deutsche Stadt. Es lebten 1997 nach Angaben der Behörde für Wissenschaft und Forschung etwa 260.000 ausländische Bürgerinnen und Bürger in dieser deutschen Metropole. Sie machten 15,5 % der Gesamtbevölkerung aus. Bevölkerungsprognosen rechnen mit einem Anteil von 23,4 % an der Hamburger Bevölkerung bis zum Jahr 2010 (vgl. Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg 1997, S. 6). 68.000 Studentinnen und Studenten waren an den neun Hochschulen in Hamburg eingeschrieben, unter denen die Universität Hamburg mit rund 42.000 Studierenden und 900 ProfessorInnen die größte Hochschule ist. Die Universität wirbt im Jahr 110 Millionen DM als Drittmittel für wissenschaftliche Projekte ein. Es werden über 100 Studiengänge und 127 Sprachen an der Hamburger Universität angeboten (ebenda, S. 4f.). Historisch gesehen waren die internationalen Beziehungen für eine Welthandelsstadt wie Hamburg von großer Bedeutung.

Insbesondere durch verstärkte globale Verflechtungen hat diese Tatsache mehr an Gewicht gewonnen. Der wissenschaftliche Austausch wird durch Partnerschaften mit 40 ausländischen Hochschulen gepflegt.

3.2 Universität Hamburg

Die Universität Hamburg zählt zu den „jüngeren“ deutschen Universitäten, wenngleich ihre Wurzeln bis in das beginnende 17. Jahrhundert zurückführen. 1613 wurde in Hamburg das „Akademische Gymnasium“ gegründet, das als Zwischenstufe zwischen Schule und Universität konzipiert war. Diese Einrichtung wurde 1883 aus Mangel an

Zuhörern geschlossen. Nach der Gründung der „Hamburgischen Wissenschaftlichen Stiftung“ im Jahre 1907 und des Kolonialinstituts im Jahre 1908 wurden wichtige Schritte zur Gründung einer Universität getan. Diese „Hamburgische Universität“ wurde dann am 10. Mai 1919 eröffnet. Die junge Universität erlangte in der Weimarer Republik durch herausragende Gelehrte in einigen Disziplinen auch internationalen Rang (vgl. Universität Hamburg, Präsidialverwaltung, Pressestelle Oktober 2000).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Universität im November 1945 als „Universität Hamburg“ wiedereröffnet. 1919 hatte die Universität 1.729 Studierende. Diese Zahl war Anfang der 50er Jahre auf rund 6.000, 1960 auf 12.600 und 1970 auf 19.200 angestiegen. Zur Zeit sind rund 39.000 Studierende, unter ihnen 3.700 ausländische Studierende, an der Universität Hamburg immatrikuliert (ebenda).

Die Universität verfügt über 18 Fachbereiche und sieben so genannte Senatsunmittelbare Einrichtungen. Zu diesen Einrichtungen gehört u. a. das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD). „Historisch gewachsene Schwerpunkte“ gibt es im sprach- und kulturwissenschaftlichen Bereich, eine intensive wissenschaftliche Beschäftigung mit dem „Ausland“ und internationalen Themen findet u. a. in Disziplinen wie Rechtswissenschaft und Volkswirtschaftslehre statt. Durch die Nähe Hamburgs zur See wurde die Meeres- und Klimafor schung als Teil der Umweltforschung stark ausgebaut. In jüngerer Zeit sind insbesondere Molekularbiologie, Informations- und Kommunikationstechnologie, Mikrostruktur- und Halbleiterforschung im Forschungsspektrum gefördert worden (vgl. Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg 1997, S. 17f.).

Das Leitbild der Universität Hamburg proklamiert als Ziele der Universitätsentwicklung nach Angaben des Präsidenten der Universität u. a. „Internationalisierung von Bildung und Wissenschaft für eine friedliche und menschenwürdige Welt“ (vgl. Lühje 2000). Im Bericht des Präsidenten Jürgen Lühje wird im Teil 3 (Lehre, Studium, Weiterbildung) auch auf die Situation ausländischer Studierender aufmerksam gemacht. Dort werden aktuelle Probleme von ausländischen Studienbewerbern wie „fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung“ in den Studiengängen Humanmedizin, Zahnmedizin und Pharmazie genannt. In diesem Bericht wird die Dezentralisierung der ausländischer-

behördlichen Angelegenheiten als eine „auf mehr Kundenfreundlichkeit und adressatengerechte Verfahrensweise zielende Umorganisation“ beschrieben, was einem in vielen Gesprächskontakten mit der Behörde vorgetragenen „Anliegen der Universität“ entspricht. Darüber hinaus wird das Problem Studienfinanzierung für ausländische Studierende aus Nicht-EU-Ländern und die so genannte „Vorrangregelung“ in diesem Zusammenhang erwähnt. Nach der Vorrangregelung werden ausländische Studierende aus Nicht-EU-Ländern bei der Jobvergabe durch die Arbeitsverwaltung nachrangig behandelt, was sie faktisch vom Jobben und von Teilzeitarbeit neben dem Studium ausschließt. Die Universität Hamburg hat diesbezüglich die Vorschläge des Hochschulamtes unterstützt, „über eine Bundesratsinitiative eine Änderung im Sinne einer Ausnahmeregelung der entsprechenden Verwaltungsvorschriften für ausländische Studierende herbeizuführen“ (Lüthje 2000). Die Auseinandersetzung der Universität Hamburg mit den Problemen ihrer ausländischen Studierenden und die Darstellung ihrer spezifischen Lage im Rahmen eines Jahresberichts des Präsidenten ist positiv zu bewerten.

3.3 Ausländische Studierende an der Universität Hamburg

Im Wintersemester 1998/99 waren insgesamt 3.418 ausländische Studierende an der Universität Hamburg eingeschrieben. Ihr Anteil an der Gesamt-Studierendenzahl der Uni betrug 8,6 % (Ward, schriftliche Anfrage 2001). Dieser Anteil entspricht dem Durchschnitt aller Hochschulen. 35 % der ausländischen Studierenden waren BildungsinländerInnen. Damit betrug die „bereinigte Ausländerquote“ nach Abzug von 35 % BildungsinländerInnen nur 5,6 % (vgl. Windisch/Amon 2000).

Die türkischen Studierenden waren mit 478 die stärkste Gruppe, gefolgt von iranischen Studierenden mit 297, polnischen Studierenden mit 179, griechischen Studierenden mit 174 und russischen Studierenden mit 154. Fünf weitere am stärksten vertretene Sendeländer der ausländischen Studierenden waren Spanien, China, Jugoslawien, Korea und Italien (Ward, schriftliche Anfrage 2001).

Am häufigsten gewählte Studienbereiche der ausländischen Studierenden an der Universität im gleichen Zeitraum waren: BWL (414),

Medizin (375), Rechtswissenschaft (261), Deutsch (219) und Informatik (201). Bundesweit waren im Wintersemester 1998/99 nach Angaben vom DAAD Wirtschaftswissenschaften, Germanistik, Maschinenbau/Verfahrenstechnik, Rechtswissenschaften, Humanmedizin, Elektrotechnik, Musikwissenschaft und Informatik die beliebtesten Fächer unter den BildungsausländerInnen (vgl. DAAD 2001, S. 23). Daher entspricht die Studienwahl der ausländischen Studierenden in Hamburg etwa dem bundesweiten Trend.

Insgesamt ist nach Angaben vom Leiter des Akademischen Auslandsamtes, Gerhard Müller die Zahl der ausländischen StudienbewerberInnen von ca. 2.800 pro Jahr in den 80er Jahren auf etwa 3.000 in den frühen 90er Jahren angestiegen. Zur Zeit bearbeitet das Akademische Auslandsamt 5.000 Bewerbungen von ausländischen Studierenden zum Studium an der Hamburger Universität, von denen 3.418 Studierende im Wintersemester 1998/99 zugelassen wurden. Im Verlauf der vergangenen Jahre ist ein massiver Anstieg der Studienbewerbungen aus den mittel- und osteuropäischen sowie asiatischen Ländern wie Polen, Bulgarien, Russland, Weißrussland, Ukraine, Georgien, Kasachstan, Armenien sowie Litauen und Estland und der Volksrepublik China zu verzeichnen. Dagegen haben die Bewerbungen aus dem Iran und der Türkei, die in den 80er Jahren dominierten, abgenommen (Müller 2002, schriftliche Anfrage).

Insgesamt verzeichnen die aktuellen Zahlen einen deutlichen Anstieg der Zahl der europäischen Studierenden und vor allem aus den osteuropäischen Ländern. Im Wintersemester 1998/99 kamen 60 % der ausländischen Studierenden (einschließlich der BildungsinländerInnen) an der Universität Hamburg aus Europa, davon etwa 22 % aus den EU-Ländern. Die zweitgrößte Gruppe der ausländischen Studierenden (24 %) stammen aus Asien, davon die größten Gruppen aus dem Iran, China und Südkorea.

Studierende aus Amerika (hauptsächlich aus den USA und Brasilien) mit 8 % sowie Afrika (6 %) folgen diesen Gruppen. Eine Seltenheit stellt die Zulassung von Studierenden aus Australien und Lateinamerika dar (vgl. Windisch/Amon 2000, S. 3).

3.4 Probleme der ausländischen Studierenden an der Universität Hamburg

Nach Ana Findert (2000b) lassen sich die Probleme ausländischer Studierender an der Universität Hamburg in zwei Kategorien aufteilen: ausländerrechtliche (allgemeine) und studienbezogene (universitäre). Unter ausländerrechtlichen (allgemeinen) Problemen sind restriktive Zulassungsbeschränkungen (u. a. Nachweis von Deutschkenntnissen, Finanzierungsnachweis) sowie aufenthalts- und arbeitsrechtliche Auflagen (u. a. Bevorrechtigungsregelung, begrenzte Aufenthaltsdauer) zu verstehen. Studienbezogene Probleme (universitäre) sind eine unübersichtliche Studienstruktur und ein restriktives System der Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen an ausländischen Hochschulen (vgl. Findert 2000b, S. 163).

Die quantitative Befragung der ausländischen Studierenden an der Universität Hamburg im Sommersemester 1997, an der 409 ausgewählte Studierende teilgenommen haben, berücksichtigte sieben große Themenbereiche: Information, Beratung und Betreuung, Studienmotivation, Sprachkenntnisse, Sich-Zurechtfinden an der Uni, Lernformen und Studienprobleme sowie die sozialen Rahmenbedingungen des Studiums (Wohnungssuche, Schwierigkeiten mit der Ausländerbehörde und Probleme bei der Arbeitssuche). Die Befragten hatten außerdem die Gelegenheit, ihre Meinung zu bestimmten Themenbereichen oder Problemen auch qualitativ in Form eines Kommentars zu äußern (vgl. Findert 2000a, S. 31).

„Man weiß nicht, wie es läuft und was man machen soll – unter diesem Motto haben etwa 70 % der Befragten ihre Schwierigkeiten mit der Studienorganisation und -planung zugegeben“ (ebenda, S. 32). Sie klagten über wenig Grundinformationen in Bezug auf den Studienaufbau und die üblichen Arbeitsformen, über unklare Studienordnungen, lange Wartezeiten und eine schlechte Verbindung zwischen den einzelnen Beratungsstellen. Unter „besten Beratungsstellen“ finden die Befragten das Akademische Auslandsamt als Anlaufstelle zur Beratung und Betreuung bezüglich der Zulassung und Verwaltung. Hierbei haben der Allgemeine Studentenausschuss (AStA) und das Beratungszentrum für Studierende eine relativ schlechte Bewertung bekommen (ebenda). Das größte Problem für ausländische Studierende bleibt die deutsche Sprache: „Man braucht zwei Semester, um

die sprachlichen Probleme zu bewältigen – um zu begreifen, worum es eigentlich geht“ (ebenda, Zitat nach Kommentaren der Befragten). So wird durch die Umfrage deutlich, dass über 50 % der befragten ausländischen Studierenden Sprachprobleme haben. Dazu kommt noch die fehlende Information über die bestehenden Deutschkurse der Universität: „Ich hatte keine Ahnung, dass der Kurs Deutsch als Fremdsprache überhaupt stattfand. Gibt es vielleicht eine Möglichkeit, alle ausländischen Studierenden per Post über solche Kurse zu informieren?“ (ebenda). Darüber hinaus klagt ein Drittel der Befragten über allgemeine „soziale Kälte“ in den Fachbereichen, was an einer Massenuniversität wie Hamburg durch einen verstärkten Individualisierungsprozess sowie mehr Anonymität zur sozialen Isolierung der ausländischen Studierenden führt: „Die meisten sind Einzelgänger – Professoren wie Studierende“, „Viel zu große Gruppen im Erstsemester behindern den Kontakt zwischen den Studenten. Alles ist viel zu anonym“ (ebenda). Weiterhin fühlen sich 24 % der befragten ausländischen Studierenden von den Lehrenden unzureichend betreut. Es wurden mangelnde Fachberatung, geringe Orientierungshilfe und überforderte Dozenten als wichtigste Problempunkte erwähnt (ebenda, S. 33).

Neben den studienbezogenen (universitären) Problemen können bestimmte soziale Bestimmungen den Studienverlauf negativ beeinflussen. Die Jobsituation der ausländischen Studierenden aus Nicht-EU-Ländern ist besonders problematisch. Die Mehrheit der sog. „echten“ ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern sind in der Regel Selbstfinanzierer und daher auf einen Job in den Semesterferien und/oder während des Semesters angewiesen. Durch die im April 1997 in Kraft getretene Bevorrechtigungsregelung können ausländische Studierende aus den Nicht-EU-Ländern eine Teilzeitbeschäftigung während des Semesters nur dann ausüben, wenn sich vier Wochen lang kein Deutscher oder EU-Bürger um diese Stelle bewirbt. Insgesamt war ein Drittel der Befragten mit den Problemen außerhalb des Studiums konfrontiert. Die Jobsuche stand im Vordergrund (ebenda).

Zusammenfassend hat die Befragung ausländischer Studierender an der Universität Hamburg noch einmal die Notwendigkeit der Verbes-

serung der Beratungs- und Betreuungsangebote sowie der sozialen Rahmenbedingungen verdeutlicht.

3.5 International Center for Graduate Studies (ICGS)

Eine Besonderheit an der Uni Hamburg stellt das International Center for Graduate Studies (ICGS) dar. Das Studienangebot dieses Zentrums richtet sich an hochqualifizierte ausländische Studierende mit einem ersten Studienabschluss (z. B. Bachelor). Das ICGS-Projekt ist in der Zeit der Diskussion über die Internationalisierung und Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende als ein Beitrag zur Steigerung der internationalen Attraktivität der Universität Hamburg entstanden. Seit dem Wintersemester 1999/2000 werden im Rahmen des ICGS folgende fünf interdisziplinäre Studienprogramme angeboten: Intercultural Studies, Law and Economics, Environmental Sciences, Life Sciences, The Structure of Matter – From Quarks to Advanced Materials. Die Studierenden können bei weitgehend individueller Gestaltung des Studienplans und unter intensiver Betreuung (u. a. Mentoren-Programm, Bereitstellung von Wohnraum, Deutschkurse) in zwei bis drei Jahren den Abschluss Diplom/Magister/Master erlangen (vgl. Pressestelle der Universität Hamburg 1999, S. 44).

Die Integration der ausländischen Studierenden in den Studienbetrieb und in das Universitätsleben wird ausdrücklich betont und angestrebt (Mellert-Hartling 2000, S. 160). So werden zum Studiumsbeginn vom ICGS Hilfestellungen im Umgang mit Behörden angeboten. „Sprachliche Kompetenz in Deutsch wird am International Center for Graduate Studies nicht vorausgesetzt, sondern angepasst an den Bedarf der Studierenden in Sprachkursen entwickelt. Vor allem in der ersten Studienphase werden die Studienprogramme in Englisch durchgeführt. Außerdem besteht die Möglichkeit, Studien- und Prüfungsleistungen in englischer Sprache zu erbringen“ (ebenda).

Das Studium in den fünf fächerübergreifenden Programmen ist strukturiert. Das für die Strukturierung des Studiums entwickelte Konzept sieht keine starren Curricula vor. Die Studierenden erarbeiten mit ihren MentorInnen eine Studienvereinbarung, die auf ihren Einzelfall zugeschnitten ist. Die zu erbringenden Leistungen für die Universität

und die Studierenden werden in der Studienvereinbarung festgelegt. Diese Vereinbarung gibt „den Studierenden eine verlässliche zeitliche und fachliche Perspektive“ und gleichzeitig die Möglichkeit zu einer „individuellen Studiengestaltung“. Darüber hinaus können die Studierenden ihre bereits erworbenen „Vorleistungen und Qualifikationen unbürokratisch anerkennen lassen und den Verlauf ihres Studiums daran ausrichten“ (ebenda). Die inhaltliche Qualität der Studienprogramme wird nicht nur durch die „flexible Studiengestaltung in der Studienvereinbarung“ sichergestellt, sondern auch durch „die Verbindung zu Sonderforschungsbereichen und Graduiertenkollegs sowie zu Gastdozentinnen und Gastdozenten“ (ebenda). Das individuelle Studienprogramm wird durch Kolloquien, Vortragsveranstaltungen, Workshops und Summer Schools um Inhalte ergänzt, die im Rahmen der regulären Universitätsveranstaltungen nicht behandelt werden können.

„Zentraler Bestandteil des ICGS ist das gemeinsame Wohnen und Arbeiten im Kolleggebäude“. Wohnen und Arbeiten unter einem Dach fördern eine internationale, kommunikative und arbeitsintensive Atmosphäre (ebenda, S. 161).

Auch deutsche Staatsbürger können im Rahmen des ICGS-Programms studieren und zusammen mit ausländischen Studierenden als Leistungsnachweise Scheine und Credit Points erwerben. Es hat sich im Wintersemester 1998/99 herausgestellt, dass das Interesse deutscher Studierender an Veranstaltungen des ICGS sogar stärker ist als das der ausländischen Kommilitoninnen und Kommilitonen (vgl. Findert 2000b, S. 165). Findert sieht in der Konzipierung und Errichtung des International Center for Graduate Studies einen positiven Beitrag der Universität, wichtigen Problemen der ausländischen Studierenden, wie allgemeiner Kälte und Desinteresse, durch Teilnahme deutscher Studierender an den ICGS-Veranstaltungen und durch gemeinsames Wohnen entgegenzuwirken. Sie merkt gleichzeitig an, dass die Teilnahme der ausländischen und deutschen Studierenden an zwei Auswahlkriterien geknüpft ist: 15.000 DM im Jahr (Stand: Wintersemester 1998/99) zu bezahlen und Englisch auf Muttersprachlerniveau zu beherrschen. Dadurch sieht sie eine „zusätzliche Hürde“ für Französisch- oder Chinesischsprachige vor der Zulassung. So fokussieren diese Studienangebote in erster Linie auf englisch-

sprachige ausländische Eliten aus „wirtschaftlich dynamischen Ländern“ Westeuropas und Nordamerikas und nicht auf qualifizierte ausländische Studierende aus Ländern, die nicht bezahlen können. Außerdem wirft sie u. a. die berechnete Frage auf, ob „die Mentorentätigkeit zur Zeit überforderter Professoren nicht zu Lasten der ohnehin in erheblicher Reduzierung begriffenen Lehr- und Betreuungskapazitäten der Universität gehen wird“ (ebenda, S. 167).

3.6 Akademisches Auslandsamt der Universität Hamburg

Das Akademische Auslandsamt (AKA) an der Universität Hamburg ist aus der „Akademischen Auslandsstelle“ und mit dem Aufbau einer Präsidialverwaltung im Jahre 1972 entstanden (vgl. Amon, Interview 2000). Im Gegensatz zu vielen anderen Akademischen Auslandsämtern in Deutschland sind die Administrations- und Beratungsaufgaben in Hamburg nicht getrennt. Das Hamburger Konzept sieht vor, dass die Zulassung und Beratung ausländischer Studierender unter einem Dach stattfinden soll. Eine logische Konsequenz eines solchen Modells ist, dass die Beratung bzw. Betreuung der Studierenden von administrativen Aufgaben nicht getrennt wird und dadurch die MitarbeiterInnen des AKA oft überfordert werden. Darüber hinaus führt diese Nichttrennung der Aufgaben zu langen Wartezeiten für ausländische Studierende.

Ein weiterer wichtiger Unterschied ist, dass das AKA keine Stelle für die Förderung der internationalen Hochschulbeziehungen ist, da dafür ein eigenes Referat existiert.

Im Jahr 2000 waren zehn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ein Leiter beim AKA tätig. Die Arbeit des AKA wird durch Bundes- und Landesmittel finanziert (ebenda). Neben der Beratung bzw. der Betreuung ausländischer Studierender veranstaltet das AKA u. a. kulturelle Veranstaltungen, d. h. Theater- und Literaturprogramme. Diese Programme werden von einer ausländischen Studentin zusammengestellt und vom AKA bezuschusst (ebenda).

3.6.1 *Beratungsangebote des AKA*

Ein wichtiger Teil der Arbeit beim AKA ist die Beratung der Studienbewerberinnen und -bewerber. Es werden durchschnittlich 2.000 Anträge im Semester eingereicht (ebenda). Die Anfragen per E-Mail haben sich in letzter Zeit vermehrt. Chronologisch gesehen kommen viele Studierende von außerhalb der EU mit einem abgeschlossenen Studium nach Hamburg. Ein Problem ist hierbei die Anerkennung der bereits im Heimatland erworbenen Leistungsnachweise und Zeugnisse solcher Studierenden, da die erworbenen Leistungsnachweise oft nicht in dem Umfang anerkannt werden, wie es von den betroffenen Studierenden gewünscht wird. Eine vom Interdisziplinären Institut für Hochschuldidaktik (IZHD) und AKA durchgeführte Studie im Jahre 1997 (veröffentlicht im Jahre 2000) zeigte, je größer der Kulturabstand zu Deutschland ist, desto größer sind die fehlenden sozialen Kontakte der Studierenden (Amon, Interview 2000). Diese Tatsache offenbart gruppenspezifische Probleme ausländischer Studierenden in Hamburg und dementsprechend die Notwendigkeit einer besonderen Betreuung. Frau Susanne Amon, Beraterin für ausländische Studierende beim AKA in Hamburg, sieht darüber hinaus diese besondere Betreuung auch dadurch bedingt, dass die finanziellen Rahmenbedingungen des Studiums für ausländische Studierende schlecht sind. Die Kontakte zur Ausländerbehörde sind nach Schätzung von Frau Amon „nicht die besten“ (Amon, Interview 2000). Seitdem die einzelnen Ausländerbehörden in verschiedenen Bezirken dezentralisiert sind, „hören wir“, so Frau Amon, „weniger Beschwerden seitens der Studierenden“. Diese Auffassung wird von Haralampos Papadopoulos, dem Koordinator des Programms zur Integration ausländischer Studienanfängerinnen und -anfänger (PIASTA) geteilt (Papadopoulos, Interview 2000). Einerseits ist diese Dezentralisierung der Ausländerbehörde vorteilhaft für die Studierenden, da sie nicht mehr mit langen Wartezeiten rechnen müssen. Andererseits haben das AKA und andere im Bereich der Betreuung und Beratung ausländischer Studierenden engagierte Stellen und Initiativen es nicht mehr mit einer „Institution“ Ausländerbehörde im Interesse der betroffenen Studierenden zu tun, sondern mit „zehn kleinen Ausländerbehörden“ (Amon, Interview 2000).

3.6.2 *Modelle der Beratung in Hamburg*

Es gibt eine Eingangsberatung in Form einer Einführungsveranstaltungen. Nach Meinung von Frau Amon wäre hierbei ideal, die Studienanfänger bereits vor den ersten Lehrveranstaltungen zu beraten. Darüber hinaus werden Fachberatungen über Fachbereiche in Form von Orientierungseinheiten (OE) angeboten. Es werden Orientierungstage von PIASTA und Fachbereichen organisiert. Es wird auch vom Akademischen Auslandsamt (AKA) eine Einführungsveranstaltung organisiert. Hierbei werden die bürokratischen Vorgehensweisen wie Rückmeldung, Fachwechsel und Anerkennung von bereits erworbenen Studienleistungen dargestellt. Außerdem werden Informationen über Wohnen, Stipendienmöglichkeiten, Rechtsberatung und andere Beratungsangebote vermittelt. Die Rechtsberatung wird durch einen Rechtsanwalt durchgeführt und vom AstA-Sozialreferat finanziert. Die Teilnahme an dieser Veranstaltung wird zur Pflicht gemacht, weil diese Einführung ein Bestandteil des Einschreibungsverfahrens ist. Durch diese „Pflichtübung“ bleibt aber die Begeisterung der ausländischen Studierenden für diese Einführungsveranstaltung begrenzt (Amon, Interview 2000).

Die Resonanz der Orientierungstage (Einführungsveranstaltungen) des AKA zum Studienbeginn ist nach der Einschätzung des Leiters des AKA, Gerhard Müller, „sehr groß“, so dass etwa 85 % der neuzugelassenen ausländischen Studierenden pro Semester daran teilnehmen (Müller, schriftliche Anfrage 2002).

Seit der Durchführung des Programms zur Integration ausländischer Studienanfängerinnen und -anfänger (PIASTA) hat diese Institution eine wichtige Funktion übernommen, nämlich als Bindeglied zwischen dem AKA und den Fachbereichen zu fungieren. Es gibt ein Netz von Vertrauensdozentinnen und -dozenten für ausländische Studierende. Sie werden regelmäßig vom AKA zum Informations- und Erfahrungsaustausch eingeladen.

3.6.3 *Verbesserungsvorschläge*

„Wenn wir mehr Zeit hätten, wäre eine Grundvoraussetzung für eine bessere Betreuung und Beratung erfüllt“, so nennt Frau Amon als Beraterin für ausländische Studierende die Zeit als wichtiges Problem der AKA-MitarbeiterInnen. Mehr Zeit zu investieren bedeutet für das

AKA aber gleichzeitig eine Verbesserung seiner Kapazitäten, weil durch mehr Personal das Beratungssystem besser organisiert werden könnte. Die Studieneingangsberatung ist für die Betroffenen sinnvoll und wichtig. Gerade hierbei stößt die AKA-Beraterin täglich an ihre Grenzen, weil diese Beratung viel Zeit in Anspruch nimmt. Aufgrund der Sparmaßnahmen sieht Frau Amon für eine bessere personelle Ausstattung keine Chance. Es müssten aber grundsätzliche Lösungen gefunden werden. Eine intensivere Betreuung, die bundesweit im Bereich des Ausländerstudiums proklamiert wird, sei eine „prima Idee“. Wie kann man aber solche Maßnahmen finanzieren? Das US-amerikanische System kann man in diesem Zusammenhang „nicht ansatzweise übernehmen; diese Übernahme würde sich als problematisch erweisen“. Die Anordnung des Präsidenten der Universität Hamburg, Herrn Dr. Lühje, dass die Lehrenden mindestens zwei Sprechstunden in der Woche anbieten, ist nach Auffassung von Frau Amon eine sehr gute Idee, von der auch ausländische Studierende profitieren könnten. Darüber hinaus versucht die Universität die Einführungsveranstaltungen dezentral zu erweitern. In diesem Zusammenhang seien die Studierenden-Zentren im Gespräch. Hierbei sollte jeder Fachbereich seine Anlaufstelle für Beratung haben. Jedes Zentrum baut sich automatisch aus und bietet studienspezifische Angebote wie Tutorien und spezielle Seminare zu den Arbeitstechniken an (Amon, Interview 2000).

Durch solche Einführungsveranstaltungen versucht die Universität, ihre Beratungsangebote zu erweitern. Auch der Leiter des Akademischen Auslandsamts, Gerhard Müller, sieht Problempunkte der Betreuungs- und Beratungsarbeit des AKA in einer „adäquaten personellen und sachlichen Ausstattung von Beratungs- und Betreuungsbereichen“. Seiner Meinung nach könnten sich die Angebote diesbezüglich durch folgende Maßnahmen verbessern (vgl. Müller, schriftliche Anfrage 2002):

1. Verbesserung der Abstimmung zwischen den VertreterInnen der Fachbereiche bzw. Institute und der Abteilung Internationales der Universität
2. Erhöhung des Personaleinsatzes
3. Ausbau von speziellen Informations- und Orientierungsveranstaltungen

3.6.4 *Neue Strukturen/Abteilung Internationales*

Am 1. November 2001 ist eine Reorganisation der Zentralverwaltung der Universität Hamburg vollzogen. Im neuen Rahmen ist das Akademische Auslandsamt jetzt Teil der Abteilung Internationales und zuständig für den gesamten Studiengangsbereich: Beratung und Betreuung von ausländischen StudienbewerberInnen sowie für den „outgoing“-Bereich (Auslandsstudium für deutsche Studierende). Hierbei sind sieben Stellen vorgesehen.

Neben dem Akademischen Auslandsamt existiert seit dem 1. November 2001 das Referat „Betreuung und Förderung“ von ausländischen Studierenden. Dieses Referat wird von Frau Amon geleitet, die in der alten Struktur des AKA Beraterin für ausländische Studierende war. In diesem Referat (für die Betreuung und Beratung ausländischer Studierender) arbeiten drei MitarbeiterInnen. Darüber hinaus existiert noch das Referat „Projekte, Programme, Partnerschaften“ mit drei weiteren MitarbeiterInnen. Dieses Referat wird von Dr. Schaller geleitet (vgl. Müller, schriftliche Anfrage 2002).

3.7 **PIASTA**

Die Abkürzung PIASTA steht für Programm zur Integration ausländischer Studienanfängerinnen und -anfänger an der Universität Hamburg. Die Aufgabe dieses Programms ist die Beratung ausländischer Studierender während der Vorlesungszeit, vor allem zu Beginn des Studiums, mit Gewicht auf sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer (vgl. Papadopoulos/Windisch 2000, S. 89). Der im Titel des Programms enthaltene Integrationsbegriff ist nach Meinung des Leiters, Dr. Windisch, und des Koordinators des Programms, Papadopoulos, für ausländische Studierende „nicht notwendig anziehend“ (ebenda, S. 95).

„Eine Integration, die rechtlich doch nur vorübergehend geduldet wird, wird während des Studiums prinzipiell mit Vorbehalt erwogen oder vollständig abgelehnt: „Ich finde mich hier fast ausschließlich von Ausländern umgeben; die größte Gruppe der Ausländer sind die Deutschen“, oder: „Ich will mich nicht integrieren“. Das Interesse der deutschen Studierenden an ihren ausländischen Mitstudierenden scheint im gesamten Universitätsleben auch nicht sehr ausgeprägt.

Unser Programm ist für viele ausländische Studierende ein Ort, um die deutsche Sprache frei zu sprechen, ihre Heimatsprache sprechen zu können, Kontakt und Geborgenheit zu finden“ (ebenda, S. 95f.).

Das Programm wurde im interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) konzipiert und ist dort institutionell eingebunden. Diese Einbindung ist sehr sinnvoll, weil meiner Meinung nach das Programm wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden kann und dadurch die wissenschaftlichen und didaktischen Zielsetzungen des Programms an Bedeutung gewinnen. Diese Einbindung gewährleistet auch die notwendige finanzielle Absicherung des Programms.

3.7.1 *Lernorte im PIASTA-Programm*

Die Tutorinnen und Tutoren verweisen auf die „Lernorte“ im Programm, an denen sie für sich und ihr Studium lernen können. Folgende „Lernorte“ (ebenda, S. 96ff.) sind hierbei zu unterscheiden:

1. *Informationstage*: Die Tutorinnen und Tutoren haben bereits im Rahmen einer vorbereitenden Schulung gelernt, am ersten wichtigen Lernort „Informationstage“ Kleingruppen zu leiten, verständliche und verwertbare Informationen weiter zu geben und die Beratung zu organisieren. Sie sollen auf die neu zugelassenen Studierenden zugehen, mit ihnen in ersten Kontakt treten, sie über die Universitätsstrukturen informieren und ihnen zur Teilnahme an den Orientierungseinheiten raten.
2. *Tutorenschulung*: In der zweiwöchentlichen Tutorenschulung wird geübt, mit den TutandInnen „ins Gespräch zu kommen“. Neben den Beispielen der Gruppenleitung und dem Vergleich der individuellen Gesprächsformen werden Erfahrungen in der Beratungsarbeit innerhalb verschiedener Fachgebiete ausgetauscht. Außerdem werden Aufgaben der Werbung und Informationssammlung entwickelt und koordiniert. Diese Gruppensitzungen werden auch dafür genutzt, Konflikte in der Gruppe zu erkennen und Lösungen zu suchen.
3. *Beratungscafés*: Die Einrichtung des Beratungscafés dient der Doppelfunktion jeder Kommunikation, nämlich Verständigung und Unterhaltung. Hier können die TutorInnen die ausländischen Studierenden treffen und individuelle Gespräche mit ihnen führen. In

dieser wichtigen Anlaufstelle können auch mit den anderen TutorInnen Erfahrungen ausgetauscht werden. Ein besonderer Anziehungspunkt stellt das Kulturprogramm des PIASTA-Cafés dar. Es werden wöchentlich Vorträge über verschiedene kulturelle Aspekte aus verschiedenen Ländern organisiert und durchgeführt. Es kommen zu jedem Termin 30 bis 60 ausländische Studierende.

4. *Wochenendseminare*: Ein weiterer Lernort ist das Wochenendseminar, für das eine Zulassungsbeschränkung auf 25 Teilnehmende besteht. Zu den Themenbereichen der Wochenendseminare gehört Methodenpropädeutik. Hierbei werden Grundfragen der Methodologie im Fächervergleich bearbeitet. Die Wochenendseminare setzen sich aus Studierenden verschiedener Nationalitäten sowie verschiedenen Fachbereichen und Semestern zusammen. Da die Wissenschaftssprache für viele Studierende ein Problem darstellt, wird im Rahmen der Wochenendseminare versucht, „die alltäglichen Denkweisen oder die fachbezogenen Vorstellungen von Studierenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu nehmen“ (Papadopoulos/Windisch 2000, S. 98). Die Kosten für die Durchführung der Wochenendseminare und des PIASTA-Cafés werden aus Mitteln des Akademischen Auslandsamts (AKA) mitfinanziert.

3.7.2 *Profil der TutorInnen*

Um andere Kommilitoninnen und Kommilitonen im Studium und Hochschulalltag beraten zu können, sollen die TutorInnen wichtige Voraussetzungen erfüllen (Papadopoulos/Windisch 2000, S. 89f.). Dazu sollen sie erfolgreich studiert haben und die Schwierigkeiten und Abläufe aus der eigenen Anfangszeit kennen. Eine andere Voraussetzung ist die Präsenz im Fachbereich und der Kontakt zu Lehrenden, Sekretariaten, Fachschaften und weiteren Stellen, um sich selbst zu informieren und die Ratsuchenden an „richtige“ Stellen weiterleiten zu können. Schließlich erfordert diese Tätigkeit ein Engagement mit Fantasie und Ausdauer im Umgang mit den verschiedenen Institutionen innerhalb der Universität sowie die Erledigung ungeklärter Details. Die TutorInnen werden während des Semesters für vier Stunden in der Woche bezahlt. Die bisherigen Erfahrungen zei-

gen, dass oft der Zeitaufwand noch weitere vier bis sechs Wochenstunden umfasst. Daher wird ein Teil der TutorInnen Tätigkeit quasi auf ehrenamtlicher Basis geleistet. Dementsprechend ist man auf das Engagement und die Einzelinitiative der TutorInnen angewiesen. Bei der Wahl der Tutorinnen und Tutoren wird außerdem auf die Vielfalt und Präsenz der verschiedenen Gruppen von ausländischen Studierenden sowie auf die Konflikte zwischen den Nationalitäten geachtet (Windisch, Interview 2000).

3.7.3 *Klientel des Programms*

Das Programm ist für die verschiedenen Gruppen der ausländischen Studierenden offen. Etwa 400 ausländische Studierende werden im Sommersemester und 500 im Wintersemester von der Universität Hamburg zugelassen.

„Die Bildungsinländer (Ausländer mit deutschem Abitur) werden vom Studentensekretariat für deutsche Studierende mitbetreut. Die EU-EuropäerInnen werden von einer anderen Stelle des Studentensekretariats verwaltet. Für diese Gruppe ist die Orientierung zu Beginn des Studiums besonders schwierig, weil sie fremd wie alle ausländischen Studierenden sind, rechtlich anders gestellt sind als die deutschen Studierenden und keinen direkten Zugang zur Beratung haben, etwa durch das Akademisches Auslandsamt, das meist die erste Informationsstelle für alle Zulassungs- und Orientierungsprobleme ist“ (vgl. Papadopoulos/Windisch 2000, S. 92).

Mehr als die Hälfte der zugelassenen ausländischen Studierenden sind Europäer. Die sich verändernde Zusammensetzung der zugelassenen ausländischen Studierenden hat in den letzten Jahren „zu einer Aufsplitterung von Fach- und Nationalitätsgruppen geführt. Es sind schwer überschaubare Vereinzelungen und Sonderprobleme entstanden, die auch einen größeren fächerübergreifenden Beratungsaufwand nach sich ziehen“ (ebenda). Ausländische Studierende aus den osteuropäischen Ländern, aus den traditionell stark vertretenen „Gastarbeiterländern“ und aus Entwicklungsländern (BildungsausländerInnen) stellen nach Angaben von Windisch und Papadopoulos die größte Gruppe der „dauerhaft Ratsuchenden und am internationalen Milieu des PIASTA-Programms Interessierten“ (ebenda, S. 93). Das Programm erreicht durch Telefon-Information, Briefwech-

sel, Internet-Beratung sowie intensive Einzelberatungen 180-220 Ratsuchende im Semester (ebenda, S. 92).

Die neue Ansiedlung des Programms auf dem Campus hat dazu geführt, dass mehr ausländische Studierende die PIASTA-Räume entdecken und Beratungen im Rahmen des Programms in Anspruch nehmen. Diese neue zentrale Lage hat nach Angaben des Koordinators des Programms die Erreichbarkeit und Kommunikation zwischen den potenziellen TutandInnen und TutorInnen gefördert. Die Stärke bzw. der Vorteil des Programms ist nach Angaben des Koordinators, Haralampos Papadopoulos in einem „anderen Stil“ im Umgang mit den Studierenden zu sehen: „Unser Stil ist anders. Wir gehen auf die Leute zu. Auch private Kontakte helfen dabei, ausländische Studierende zu erreichen“ (Papadopoulos, Interview 2000). Er promoviert zur Zeit und fungiert neben der Koordination des Programms auch als Tutor für Geowissenschaften. Bevor er nach Deutschland kam, hat er sein Studium in seiner Heimat Griechenland abgeschlossen. Die Bekanntmachung des Programms erfolgt nach seinen Angaben durch Werbematerial, Informationsveranstaltungen und zuletzt durch Aufklärungsarbeit einzelner TutorInnen. Dabei wird auch gezielt versucht, erfahrene, qualifizierte Studierende als Tutor/in zu werben, die selber einmal in der Anfangsphase ihres Studiums als TutandInnen Ratschläge für eigene Probleme beim PIASTA gesucht haben. Diese Gruppe von TutorInnen erweist sich erfahrungsgemäß durch die eigenen Erfahrungen als sehr engagiert (Papadopoulos, Interview 2000).

Die Zahl der ausländischen Studierenden in höheren Semestern hat in den letzten Jahren zugenommen. Daher gehören zu der Klientel des Programms auch Postgraduierte, deren Studien in Hamburg nicht oder unzureichend anerkannt werden, was zu „unsinnigen Wiederholungen und Studienzeitverlängerungen“ führt (vgl. Papadopoulos/Windisch 2000, S. 94). Die Probleme dieser Postgraduierten unterscheiden sich deutlich von denen der Erstsemester. „Sie nutzen PIASTA zur Bestätigung bereits vorhandener Informationen oder zur Korrektur, können aufgrund ihrer Studienerfahrungen die Besonderheiten der deutschen Universität rasch umsetzen, können bald Kontakt zu Lehrenden aufnehmen und finden ihre soziale Orientierung in der internationalen Gruppe“ (ebenda, S. 94f.). Die Untersuchung über ausländische Studierende an der Universität Hamburg im Sommer-

semester 1997 zeigte, dass die Einführungsveranstaltungen des PI-ASTA-Programms von einer Mehrheit der Befragten (58 %) positiv bewertet werden. Jedoch werden weniger Personen von diesem Programm erreicht als vom Akademischen Auslandsamt (vgl. Amon/Windisch 2000, S. 11).

3.7.4 *Intention des Programms*

Welche Intention verfolgt das Programm zur Integration ausländischer StudienanfängerInnen (PIASTA)?

Der Begriff „Integration“ in der Überschrift sagt „alles Mögliche und je nach Auffassung sagt er was anderes“. So antwortete der Leiter des Programms, Alfred Windisch, in einem persönlichen Interview und führte dabei aus, dass im Bereich des Programms im Wesentlichen zwei Ziele verfolgt werden: Studium und Soziales. Im Rahmen des Programms wird den ausländischen Studierenden geholfen, erfolgreich zu studieren. Durch die bessere Orientierung sollen Anfangsprobleme vermieden werden. Die ausländischen Studierenden sollen darüber hinaus in ihrem sozialen Leben besser zurechtkommen. Die Integration dieser Studierenden ist „nicht gewünscht und auch nicht programmiert. Für die Bevölkerung ist jeder ausländische Studierende ein potenzieller Asylsuchender“ (Windisch, Interview 2000). Die Gesellschaft ist dementsprechend nicht auf die Wichtigkeit der ausländischen Studierenden als künftige Partnerinnen und Partner der Wissenschaft, Wirtschaft und Politik vorbereitet. Die konservative Politik hatte zwar proklamiert, künftige potenzielle „Botschafter“ zu fördern, hat dabei aber Präferenzen zugunsten der Studierenden aus Ostasien gesetzt und insgesamt die Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums in den letzten zwei Dekaden verschlechtert. Nicht nur diese Strukturen, sondern auch die „fehlenden pluralistischen und integrativen“ Ansätze seien für diese Entwicklung verantwortlich (ebenda). Die Universität als eine multikulturelle Institution versucht durch PIASTA ein Stück erfolgreiches „Hochschulleben“ zu vermitteln und durch dieses Hochschulleben Defizite auszugleichen. Dazu meint Windisch: „Wir haben keine richtige Hochschulkultur, keine Arbeitsräume, keine von der Hochschule initiierte Hochschulkultur“ (ebenda).

Der Begriff „Integration“ stimmt Windisch zufolge nicht mit den politischen Intentionen überein und ist daher schlecht an die Universität

anzulehnen. Die Intention des PIASTA-Programms bleibt bei der Hilfestellung zur Orientierung im Studium und der Vermittlung der Kulturveranstaltungen zum kulturellen Austausch. Dies könnte nach Auffassung von Windisch als eine Art „internationale Integration“ wahrgenommen werden (ebenda).

3.7.5 *Erfahrungen der PIASTA-TutorInnen*

Senif ist eine Bildungsinländerin aus der Türkei, die als PIASTA-Tutorin für ausländische Studierende im Fachbereich Medizin arbeitet. In einem Interview hat sie sich an ihre eigene Zeit als Studienanfängerin erinnert. Zum Beginn ihres Studiums wurde sie von TutorInnen im Rahmen der Orientierungseinheiten (OE) des Fachbereichs Medizin betreut. Ihr zufolge sind die OE-Tutorien im Fach Medizin gut strukturiert, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass dieses Fach „sehr verschult“ sei und von Studierenden erfordere, dass sie „ein Stück ihrer akademischen Freiheit abgeben“ (Senif, Interview 2000). Im Rahmen der Orientierungseinheiten (OE) werden Medizin-Studierende intensiv betreut. Hierbei werden viele „Bereiche und Aspekte“ angesprochen. So wird z. B. neben den Studieninhalten und dem Studienablauf oder den Berufsperspektiven auch auf Fragen eingegangen wie: „Was ist überhaupt Medizin oder welche Bücher kauft man?“ Insgesamt soll dabei keine Frage offen bleiben. In diesem Rahmen wählen die „Neulinge“ zusammen mit ihren TutorInnen ihre Kurse. Diese Studierenden und TutorInnen treffen sich weiter im ersten Semester und besprechen relevante Aspekte des Studiums, um dadurch den StudienanfängerInnen zu ermöglichen, sich im Studium besser zu orientieren (ebenda).

Senif hatte zu Beginn ihres Studiums keine Sprachschwierigkeiten, weil sie in Deutschland geboren ist und bereits im Kindergarten Deutsch gelernt hat. Es war vor allem das Abschrecken vor der Arbeitsmenge, mit der sie sich auseinandersetzen musste:

„Das Problem war der immense Lernstoff und die Angst davor, es nicht zu schaffen. Man konnte alles nicht aufnehmen“ (ebenda).

Schockierend wirkten auch die Massenveranstaltungen im Fach Medizin und die „Anonymität“ im Studium an einer Großstadt-Universität wie die Hamburgs. Sie habe durch die Orientierungseinheiten und durch ihre eigene kontinuierliche Arbeit diese Anfangsschwierigkeiten

gemeistert. Auch wenn die fachlichen Anforderungen im Vergleich zu ihrem Studienbeginn gestiegen sind, stellt sie gewisse „Ähnlichkeiten“ zwischen ihren eigenen Problemen und denen ihrer jetzigen TutandInnen fest.

Sie wird eigenen Angaben zufolge von ihren TutandInnen als „eine kompetente Beraterin mit einem gewissen Vertrauenbonus“ wahrgenommen, die nicht nur fachlich betreut oder berät, sondern auch bei zwischenmenschlichen Problemen für sie da ist. Was hierbei von Senif hervorgehoben wird, stellt ein wichtiges Merkmal der Tutorienprogramme für ausländische Studierende wie PIASTA dar. Diese Programme können durch ihren studienbegleitenden Charakter mehr Vertrauen bei ausländischen Studierenden wecken, da sie durch die Konzeption nicht nur fachliche Bedürfnisse der TutandInnen berücksichtigen, sondern durch vielfältige soziokulturelle Initiativen auch die zwischenmenschliche Kommunikation fördern. Diese Förderung beeinflusst die akademische und soziale Orientierung ausländischer Studierender positiv.

Senifs Beratungsarbeit umfasst den Semesterstudienplan für StudienanfängerInnen, vor allem für diejenigen, die die Orientierungseinheiten des Fachbereichs nicht besucht haben oder in einem „Nachrückverfahren“ später einen Studienplatz bekommen haben. Außerdem gibt sie Erläuterungen zur Prüfungsordnung, Tipps zur Vorbereitung auf das Physikum und Verweise auf Arbeitsgruppen. Spezielle Lernstrategien oder Nachhilfen werden von ihr nicht angeboten. In diesem Zusammenhang werden aber „Tipps“ im Umgang mit den Studieninhalten und den Prüfungen gegeben. In den meisten Fällen überwiegt die soziale Beratung, weil ihre TutandInnen mehr mit sozialen Problemen konfrontiert sind. Hierbei begleitet Senif die Betroffenen bei Behördengängen (z. B. zur Ausländerbehörde vor allem im Falle der BildungsausländerInnen aus Entwicklungsländern) oder zur Bafög-Beratung. Sie betrachtet ihre Tutorienarbeit im Rahmen des PIASTA-Programms nicht als „Konkurrenz“ zu OE-Einheiten des Fachbereichs, sondern als Ergänzung. Die OE-TutorInnen verweisen ausländische Studierende im Fach Medizin auf ihre Tätigkeit. Eine „Extraleistung“ seitens des PIASTA-Programms sei nach Angaben von Senif in der Vermittlung der „Vorinformationen“ zu sehen. Hierbei werden von ihr als Tutorin beispielsweise Fragen zum Studienkolleg

für ausländische Studierende vor Aufnahme des Studiums an der Universität oder zur Wahl der Veranstaltungen nach der Zulassung und dem Studienbeginn sowie in Bezug auf die Studienstruktur und Studienleistungen beantwortet (ebenda).

Bei meiner Frage nach der Verbesserung der Betreuungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende an der Uni schlägt Senif folgende Maßnahmen vor:

1. Zum einen sollte die Betreuung bzw. Beratung ausländischer Studierender an einer „Massenuniversität“ wie der Hamburgs möglichst in kleineren Gruppen durchgeführt werden, um damit neben einer intensiveren Betreuung bzw. Beratung auch der herrschenden „Anonymität“ innerhalb der Hochschule entgegen zu wirken.
2. Zum anderen sollten die Kontakte und die Kommunikation ausländischer und deutscher Studierender mit den Lehrenden zum Zweck einer besseren Betreuung bzw. Beratung intensiviert werden (ebenda).

Bela ist ein deutscher Student, der im Fachbereich Rechtswissenschaft als Tutor im Rahmen des PIASTA-Programms arbeitet. Zur Zeit des Interviews (April 2000) war er der einzige deutsche Tutor dieses Programms zur Integration ausländischer StudienanfängerInnen. Ausschlaggebend für sein Engagement im Rahmen des PIASTA-Programms waren nach seinen eigenen Angaben längere Auslandsaufenthalte nach dem Zivildienst und vor dem Studienbeginn. Rückblickend verwies Bela in seinem Interview auf eigene Erfahrungen im Fachbereich Rechtswissenschaft, bei denen die Orientierungseinheiten (OE) als eine anfängliche Hilfe für Studierende im ersten Semester eine zentrale Rolle in Bezug auf die Orientierung in das akademische Leben eingenommen haben. Hierbei wurden die StudienanfängerInnen eine Woche vor Studienbeginn in verschiedene Gruppen eingeteilt, wo sie nützliche Informationen zum Studium bekamen. Diese Einzelgruppen haben sich in den darauf folgenden sieben Wochen getroffen und zum Einstieg in das Studium mit Hilfe der erfahrenen Studierenden aus höheren Semestern zusammengearbeitet. Außerdem wurden in diesen Arbeitsgruppen Arbeitstechniken vermittelt. Daher hält Bela diese Orientierungseinheiten in einem

„klar durchstrukturierten Fach wie Jura“ für sehr wichtig (Bela, Interview 2000).

Er hat sich sowohl als Referent beim AStA als auch in der Fachschaft engagiert. Darüber hinaus wurde er als Tutor für alle Studierenden in seinem Fach eingesetzt, bis er seine Tutorentätigkeit beim PIASTA begann. Die Probleme der ausländischen TutandInnen unterscheiden sich seiner Meinung nach erheblich, vor allem durch die rechtliche Ungleichstellung dieser Studierenden, weil dadurch besonders die sozialen Probleme bei ausländischen Studierenden stärker ausgeprägt sind. Beispiele dafür sieht er in der Beratung bzw. Betreuung dieser Studierenden bezüglich der aufenthaltsrechtlichen und arbeitsrechtlichen Probleme. Ein gemeinsames studienbezogenes Problem von deutschen und ausländischen Studierenden liegt nach Belas Auffassung in den „Massenveranstaltungen, die manchmal zu einem Lehrenden-Studierenden-Verhältnis von 1:200“ führen. Darüber hinaus sieht er ein weiteres Problem aller Studierenden in der Auseinandersetzung mit der „Anonymität“ innerhalb einer Massenuniversität wie der Hamburgs, was die Orientierung in einer „Hochschulstruktur mit viel Freiheit“ erschwert. Im Falle der ausländischen Studierenden wird diese Konfrontation nach Auffassung von Bela noch „schwieriger“, da sie oft aus Bildungssystemen kommen, in denen soviel Freiheit ungewöhnlich ist. Seine Beratung beinhaltet die Vermittlung von Informationen über Studienaufbau, Studienanforderungen, Verweis auf die Beratungszentren innerhalb der Universität, wie etwa Studienberatung oder Akademisches Auslandsamt, Informationen über die Organisation der Arbeitsgruppen usw. Belas Beratungsangebote sind offen für alle Gruppen ausländischer Studierender, wie etwa Studierende aus Entwicklungsländern oder Austauschstudierende. Fragt man nach der Kommunikation zwischen deutschen und ausländischen Studierenden im Fachbereich Rechtswissenschaft, so stellt er eher ein „Nebeneinander anstelle Miteinander“ fest. Gründe dafür findet er in der bereits erwähnten Anonymität innerhalb einer Massenuniversität, in Massenveranstaltungen, im herrschenden sozialen Klima und in der fehlenden Bereitschaft mancher deutschen Studierenden zum Austausch mit anderen KommilitonInnen. Des Weiteren kritisiert er die Form vieler Veranstaltungen, vor allem die der Vorlesungen, die keine Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, sondern einen „Monolog anstelle des Dialogs“ fördern. Hier-

bei sollten die Professoren „an sich arbeiten, um mehr Kontakte zu Studierenden herzustellen“ (Bela, Interview 2000).

Bela sieht die Stärke des PIASTA-Programms in der sinnvollen Kombination von fachlichen und sozialen Komponenten, die persönliche Kontakte und die Kommunikation unter den Studierenden fördern. Eine Entwicklung, die ihm zufolge verhindert, dass die Tutorinnen und Tutoren die Rolle einer Betreuerin bzw. eines „Betreuers“ für die Vermittlung des Fachwissens oder in Form einer „abgehobenen Beratung“ wahrnehmen und erfüllen. Vielmehr stehe hierbei das Konzept „Hilfe zur Selbsthilfe“ im Mittelpunkt der Tutorienarbeit, weil es sich gerade im deutschen Hochschulsystem darum handle, das Studium für „sich selber zu organisieren“. Daher liegt die Rolle des PIASTA-Programms seiner Ansicht nach in der Beratung der Studierenden, um eigene Fähigkeiten zu erkennen und zu reflektieren.

Fragt man nach Verbesserungsvorschlägen im Hinblick auf die Beratung von ausländischen Studierenden, so stellt Bela fest, dass die Erweiterung der Fachtutorien in den jeweiligen Fachbereichen hierbei eine wichtige Hilfe auf dem Weg zu einem sinnvollen fachlichen Einstieg in das Studium sein kann. Außerdem sieht er in der bevorstehenden Initiative zur „Dezentralisierung“ der Beratungsangebote innerhalb der Universität Hamburg eine weitere Hilfe zur fachlichen Unterstützung aller Studierenden in den Fachbereichen (Bela, Interview 2000).

3.7.6 *Probleme und Perspektiven des Programms*

Trotz der Förderung des PIASTA-Programms musste das Programm seit seiner Entstehung Probleme verschiedenster Art lösen. Zuerst musste nach Angaben des Leiters des Programms, Alfred Windisch, über ein Jahr die Bürokratie bewältigt werden. Ein weiteres Problem stellte die Qualifizierung der TutorInnen dar: „Sie mussten selbst lernen, die anderen zu informieren.“ Die Organisation der Turentätigkeit war ein weiteres Problem. Die TutorInnen haben oft viel Aufwand betrieben, ihr eigenes Informationssystem zu organisieren und auszubauen. Hierbei mussten sie u. a. darauf achten, dass sie nicht mit den orientierenden Einheiten (OE) der Fachbereiche konkurrieren, sondern eher kooperieren. Das Programm ist trotz der Bekanntschaft und des Engagements ihrer TutorInnen sowie der kompetenten wis-

senschaftlichen Begleitung durch IZHD nach etwa zehn Jahren kein integraler Bestandteil der Universität geworden. „Man weiß, dass es das Programm gibt. Es wird erkennbar. Aber wenn wir ein Anliegen haben, haben wir keine Chance“ (Windisch, Interview 2000). Das Programm ist nach den Angaben des Leiters zwar finanziell nicht gefährdet, leidet aber perspektivisch vor allem unter der fehlenden Institutionalisierung. So bleibt z. B. bisher die Frage unbeantwortet, wie das Programm nach der Emeritierung des Leiters in einigen Jahren geleitet werden wird (ebenda). Sollte das Programm nur von einem Koordinator und nicht wie bisher von einem Wissenschaftler geleitet werden, so würde ein sehr wichtiger Aspekt, nämlich die wissenschaftliche Begleitung, verloren gehen. Die wissenschaftliche Begleitung des Programms durch IZHD stellt eine der wichtigsten Besonderheiten des Hamburger Modells zur Integration von ausländischen StudienanfängerInnen dar.

3.8 Beratung durch Lehrende

„Schlechte und dürftige Beratung (oberflächlich). Bessere Sprechzeiten bei Professoren und Dozenten. Gegenwärtig maximal einmal in der Woche und deswegen Wartezeiten.“ So wurde in der Befragung ausländischer Studierender an der Universität Hamburg auf das Defizit der Beratung im Allgemeinen und insbesondere durch Hochschullehrer hingewiesen (vgl. Windisch/Amon 2000, S. 9). Etwa die Hälfte der 409 Befragten hat sich von den Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern eine Unterstützung gewünscht, um sich an der Universität zurechtzufinden. Fast die Hälfte der Hilfesuchenden war mit der Unterstützung zufrieden, während der Anteil der „Weder-noch-Antworten“ mit 30 % hoch war. 22 % der Befragten haben die Informationen durch die Lehrenden als „gut“ bewertet, was nicht als „hinreichende oder erfolgreiche Unterstützung“ betrachtet werden kann. Studierende im Hauptstudium bewerteten die Qualität der Fachberatung „relativ besser als zum Studienbeginn“ (ebenda).

3.9 Mobilitätsprogramme der Universität Hamburg

Die Universität Hamburg fördert das Studium ausländischer Studierender aus europäischen Ländern, die im Rahmen der Programme SOKRATES, LINGUA, LEONARDO/COMETT, TEMPUS COPERNICUS nach Hamburg kommen. Solche Studierende bewerben sich in der Regel nur um eine zeitlich befristete Zulassung (ein oder zwei Semester ohne Studienabschluss). Zu dieser Kategorie des Ausländerstudiums in Hamburg gehören auch die sog. „free-mover“, die außerhalb der offiziellen Hochschulkooperations- bzw. Studienaustauschprogramme kurzfristig studieren und daher eine zeitlich befristete Zulassung bekommen. Die Studierenden im Rahmen der „Mobilitätsprogramme“ der Universität sollen sich vor ihrer Ankunft in Bezug auf ihre Studienplanung und wissenschaftliche Betreuung mit den jeweiligen Fachbereichen und Instituten in Verbindung setzen. Dadurch wird der Kontakt zu ProfessorInnen ermöglicht, die für die wissenschaftliche Betreuung dieser Studierenden zuständig sind. Der Professor bzw. die Professorin muss die Gewährleistung dieser Betreuung bestätigen (vgl. Universität Hamburg, Präsidialverwaltung-Referat 23, 1999). Es wird bei diesem Zulassungsverfahren davon ausgegangen, dass diese Studierenden über ausreichende Deutschkenntnisse für das angestrebte Fachstudium verfügen. Sie können daher nicht an dem Deutschtest der Universität für Studierende mit einem Hochschulabschluss aus dem Heimatland oder an den Deutschkursen der Universität teilnehmen. Nach der Ankunft sollen sich diese Studierenden unmittelbar vor Semesterbeginn bei ihren ProgrammkoordinatorInnen melden und gleichzeitig ihren „Immatrikulationsantrag“ bei dem Akademischen Auslandsamt einreichen. Diese Studierenden können sich für einen Wohnheimplatz an den Senatsbeauftragten für Wohnheimangelegenheiten wenden. Auch in diesem Zusammenhang können die wissenschaftlichen BetreuerInnen behilflich sein (ebenda). Ein weiterer Vorteil dieser Gruppe von ausländischen Studierenden ist die Gewährleistung der Anerkennung ihrer künftig an der Universität Hamburg zu erwerbenden Leistungsnachweise. Die Universität Hamburg strebt die „sukzessive“ Einführung des European Credit Transfer System (ECTS) an. Hierbei geht es der Universität zufolge um mehr „Transparenz und Berechenbarkeit“ in einer unbürokratischen Anerkennung von Studienleistungen und

„nicht um die Angleichung von Inhalten und Studieninhalten“ (ebenda).

3.9.1 *Die Organisation des SOKRATES-Programms*

Die Universität hat im Rahmen des SOKRATES-Programms zur Förderung der Kooperation mit europäischen Hochschulen Austauschbeziehungen mit etwa 190 europäischen Hochschuleinrichtungen. Obwohl der Studierendenaustausch der wichtigste Bestandteil des SOKRATES-Programms darstellt, werden auch andere Aktivitäten wie der Austausch von Lehrenden und die „Entwicklung gemeinsamer Curricula“ gefördert. Vier Merkmale der Organisation des SOKRATES-Programms werden von der Universität Hamburg hervorgehoben (vgl. Universität Hamburg, Präsidialverwaltung-Referat 23, 1999):

1. Die zentrale Rolle der HochschullehrerInnen, als „entscheidende Ebene“ des Programms: Hier lässt sich die Philosophie eines „dezentralen“ Programms erkennen, in dem „die Initiative zur Gestaltung europäischer Austauschbeziehungen vielmehr von einzelnen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern (Programmkoordinatoren/innen) ausgeht, die gemeinsam mit ihren Partnern an anderen europäischen Universitäten den Umfang, den akademischen Inhalt und die Dauer der Austauschflüsse festlegen“ (ebenda).
2. SOKRATES-Beauftragte der Fachbereiche als erste Anlaufstelle: Bei dieser Anlaufstelle im jeweiligen Fachbereich informieren sich die Austauschstudierenden „über die im Fachbereich existierenden Austauschprogramme und die Namen der jeweiligen Programmkoordinator/innen“ (ebenda).
3. Zuständigkeit: Das Referat 12 der Präsidialverwaltung ist für die Verwaltung des SOKRATES-Programms, die Gestaltung der Rahmenbedingungen, Abschluss der Verträge mit der EU-Kommission und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) sowie für die Betreuung der Fachbereichsbeauftragten und ProgrammkoordinatorInnen zuständig (ebenda).
4. SOKRATES-Unterausschuss: Der Ausschuss für Internationale Hochschulbeziehungen (AfIH) hat speziell für das SOKRATES-Programm einen Unterausschuss ins Leben gerufen, „der Ent-

scheidungen in grundsätzlichen Fragen der Programmgestaltung und der internen Mittelverteilung trifft bzw. dem Präsidenten entsprechende Vorschläge unterbreitet“ (ebenda).

3.9.2 *Beratungsangebote für SOKRATES-Studierende am Beispiel des Fachbereichs Rechtswissenschaft I*

Im Fachbereich Rechtswissenschaft I wird die Beratung und Betreuung der Austauschstudierenden im Rahmen des SOKRATES-Programms von einem SOKRATES-Beauftragten im Bereich der Kriminologie und des Jugendstrafrechts, Prof. Klaus Sessar, koordiniert. Er verweist auf die „außerordentlich wichtige Stellung“ des Programms für seinen Fachbereich, da seiner Meinung nach auf diesem „kleinen Sektor“ Europa verwirklicht werden könnte. Zu den wichtigsten Kooperationspartnern gehören französische und spanische Hochschulen wie in Bordeaux und Bilbao.

Die Integration der Austauschstudierenden ist für Prof. Sessar und den Fachbereich wichtig, da einige Studierende aus einem anderen Bildungssystem kommen und sich in einem neuen akademischen und sozialen Umfeld orientieren müssen. Um diesen SOKRATES-Studierenden anfänglich eine „Bleibe“ zur Verfügung zu stellen, wurden im Studentenwohnheim Europa-Haus Zimmer für sie reserviert. Als Ansprechpartnerin für die Austauschstudierenden hilft außerdem die Mitarbeiterin von Prof. Sessar im Sekretariat, Frau Billon, die Informationen und Hilfen vor allem im sozialen Bereich und für die Verwaltungsmodalitäten anbietet. Auf meine Frage, ob die Gaststudierenden spezifische Probleme haben, antwortet Sessar: „Ich habe den Eindruck, sie haben außer Alltagsproblemen, die jeder hat, keine anderen Probleme“ (Sessar, Interview 2000). Trotz dieser Einschätzung weist er auf Sprachdefizite mancher Austauschstudierenden vor allem aus Frankreich hin, für die er versuchte, einen Deutschkurs über juristische Fachbegriffe zu organisieren. Dieser Versuch ist allerdings durch fehlende finanzielle Förderung gescheitert.

Die speziellen Beratungsprogramme für ausländische Studierende wie PIASTA stehen auch den SOKRATES-Studierenden offen, da trotz der Koordination der Betreuung der Austauschstudierenden in verschiedenen Fachbereichen auch solche Studierende mit „typi-

schen bürokratischen Problemen“ im Hochschulalltag konfrontiert werden (vgl. Windisch, Interview 2000).

Einmal im Jahr findet eine Versammlung statt, die die Kommunikation unter den SOKRATES-Studierenden aus verschiedenen EU-Ländern und deutschen Studierenden, die im Rahmen des Sokrates-Programms ins Ausland gehen, fördert. Eingeladen werden auch die Lehrenden. Bei diesen Treffen in einem Lokal werden ganz persönliche Erfahrungen ausgetauscht und über Probleme der Betroffenen in Deutschland und anderen EU-Ländern diskutiert.

Prof. Sessar nennt diese Treffen eine wichtige „Börse für die Einstellungen, Meinungen und Informationen“. Diese Treffen dienen gleichzeitig einer „informellen Evaluierung“ des Programms im Fachbereich Rechtswissenschaft (Sessar, Interview 2000).

3.9.3 *Deutsches Hochschulsystem aus der Sicht anderer europäischer Länder*

Prof. Sessar weiß aus seinen Auslandsaufenthalten z. B. von Gesprächen mit den Kolleginnen und Kollegen im europäischen Ausland, dass das deutsche Hochschulsystem als „zu liberal“ und die Humboldtschen Ideale als „suspekt“ gelten. Wenn die Studierenden aus Großbritannien, Frankreich und Spanien nach Deutschland kommen und hier studieren, sehen sie sich mit einer „zu großen Liberalität“ im Hochschulstudium konfrontiert. Trotz seiner persönlichen Schätzung der Freiheit im Studium sieht Sessar keine Zukunft für dieses System in der bisherigen Form. Er nehme an, dass das Studium in Zukunft einer stärkeren Verschulung ausgesetzt werde. „Das jetzige deutsche Hochschulsystem macht Studenten älter“ (Sessar, Interview 2000). Das deutsche Hochschulsystem muss sich seiner Meinung nach international anpassen und kompatibel werden. Als „großer negativer Punkt“ der deutschen Universität betrachtet Sessar die Massenhaftigkeit. Diese Massenhaftigkeit produziert u. a. schlechte Betreuung. Die Beratungs- und Betreuungsprogramme an der Universität müssen geändert werden. Man müsse einen „stärkeren Mittelbau“ z. B. durch Tutoren schaffen.

„Unser System ist völlig falsch in der Betreuung. Ich habe manchmal den Eindruck, dass die SOKRATES-Studierenden intensiver betreut werden als die deutschen Studierenden“ (ebenda). Prof. Sessar hat

vor etwa 27 Jahren in Boston (USA) Soziologie studiert. Er hatte die ganze Zeit einen „advisor“, der ihm bei verschiedenen Fragen rund um das Studium helfen konnte (ebenda).

3.10 ESG/STUBE

Die Evangelische StudentInnengemeinde (ESG) in Hamburg ist 1936 von der Landeskirche gegründet worden und verfolgt drei große Ziele: die seeliche und finanzielle Hilfe für deutsche und ausländische Studierende, die Integration der ausländischen Studierenden in die Hochschule und Gesellschaft sowie die Hilfe zur Reintegration ausländischer Studierender in ihre Heimat (vgl. Kraft 2000, S. 70). In Deutschland gibt es rund 130 ESGen. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen einen deutlichen Anstieg des Bedarfes an psychosozialer Beratung der 65.000 Studierenden in Hamburg, von denen etwa 6.000 ausländische Studierende sind. Diese neue Entwicklung führte zu etwa 30 Beratungsgesprächen pro Woche durch Studentenpastoren und -pastorinnen. Um der erhöhten Anfrage gerecht zu werden, wurde ein weiterer Beratungstag eingeführt (ebenda). Die ESG kann die in Not geratenen Studierenden in Situationen wie Krankheit oder einer kritischen Studienphase wie Abschluss, Examen usw. finanziell unterstützen. Darüber hinaus bietet die ESG seelsorgerische und studienbegleitende Beratungen, Andachten und Gottesdienste für Studierende sowie die Möglichkeit der Bildung von Arbeitsgruppen, die autonom arbeiten und die ESG-Infrastruktur nutzen. Ein Beispiel für die Arbeitsgruppen ist die Arbeitsgruppe „SOS“ (Struggles of Students), die sich für politisch verfolgte Studierende aus Afrika einsetzt (ebenda).

Aus der Arbeit der Evangelischen Studentengemeinden Hamburg, Bremen und Kiel ist das Projekt Studienbegleitprogramm für ausländische Studierende (STUBE Nord) entstanden. Das Studienbegleitprogramm STUBE gibt es in allen Bundesländern sowie in Indien und Indonesien. Dieses Programm bietet den NichtstipendiatInnen aus den Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas ein Forum zur Begegnung und zum Austausch über berufliche Perspektiven. Im Rahmen dieses Programms werden Wochenendseminare zu speziellen entwicklungspolitischen Themen angeboten und berufsvorbereitende Praktika sowie die Zwischenheimreisen zu Forschungsarbeiten oder

zur Vorbereitung einer Abschlussarbeit über eigene Länder gefördert (vgl. Schmidt 2000, S. 76f.). Außerdem werden Werkstätten organisiert, die „den praxisbezogenen Umgang in basisorientierten Bereichen“ wie z. B. zum Thema „Alternative Energien am Beispiel der Solarenergie“ vermitteln (ebenda). Weitere Angebote sind Studientage (z. B. Vorstellung der Institutionen und Programme im Bereich der Reintegration) und Rückkehrberatung. Studierende aus den „Neuen Entwicklungsländern“ Russland, Litauen und Osteuropa können an den STUBE-Veranstaltungen teilnehmen (ebenda, S. 75).

3.11 Arbeitskreis Ausländerstudium

Anfang der 80er Jahre wurde ein „Arbeitskreis Ausländerstudium“ gegründet, der sich im Laufe der Zeit als umfangreiche Initiative etabliert hat. Mitglieder dieses Arbeitskreises sind: die Akademischen Auslandsämter aller Hochschulen bzw. der Fachhochschule in Hamburg, das Studentenwerk Hamburg, die Otto-Benecke-Stiftung, das Studienkolleg, die Hochschulgemeinden (ESG und KHG), der World University Service (WUS), Deutschkurs sowie das autonome AusländerInnenreferat im AStA (Amon, Interview 2000).

Dieser Arbeitskreis befasst sich mit den Problemen ausländischer Studierender in Hamburg. Er ist kein Verein und hat keine Satzung. Trotz dieser lockeren Struktur hat dieses Informations- und Erfahrungsforum mittlerweile bei den Behörden eine Reputation. Einmal im Semester wird die zuständige Referentin der Behörde für Wissenschaft und Forschung (BWF) vom Arbeitskreis Ausländerstudium zu einem Informationsgespräch über die aktuellen Probleme des Ausländerstudiums eingeladen (vgl. Steuer 2000, S. 86).

Es werden hierbei kontinuierlich die Arbeits- und Aufenthaltsprobleme der ausländischen Studierenden diskutiert und nach Lösungsmöglichkeiten gesucht. Auch die VertreterInnen der Ausländerbehörde werden zu den Gesprächen über Probleme wie Fachwechsel, Arbeitserlaubnis usw. eingeladen. Diese Kontakte sind aber bisher nicht institutionalisiert (ebenda).

Margret Steuer, als Vertreterin des Studentenwerks im Arbeitskreis Ausländerstudium, sieht den Nutzen der Kooperation verschiedener Institutionen und Initiativen im Rahmen des Arbeitskreises darin, dass

„eine Brücke zwischen den Perspektiven und Arbeitsweisen der verschiedenen Institutionen und Personen aus dem Umfeld von ausländischen Studierenden möglich wird. Dadurch besteht die Chance, über den vorherrschenden Individualismus des psychologischen und pädagogischen Blicks der Einzelberatung hinaus im politischen Raum wirksamer auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums Einfluss zu nehmen“ (ebenda, S. 87).

3.12 World University Service (WUS)

Der World University Service (WUS) ist eine internationale nichtstaatliche Organisation, die sich als eine Gemeinschaft von Studierenden, Lehrenden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Bildungsbereich versteht. Der WUS setzt sich für das Menschenrecht auf Bildung ein. Einer der wichtigsten Arbeitsschwerpunkte des WUS ist die Förderung ausländischer Studierender.

Der WUS Hamburg bietet zielgruppenorientierte Deutschkurse. Die Teilnahme an den studienbegleitenden Kursen für Studierende, die schon ein Studium angefangen haben und Deutsch als Wissenschaftssprache benötigen, ist Pflicht. Diese Kurse werden vier bis sechs Stunden in der Woche angeboten, um den ausländischen Studierenden die Gelegenheit zu geben, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und zu optimieren. Der WUS Hamburg ist Mitglied des Arbeitskreises Ausländerstudium.

3.13 Interkulturelles Training

Interkulturelles Training für deutsche und ausländische Studierende ist ein gemeinsames Programm der Universität, der Fachhochschule und des Studentenwerks in Hamburg. Um den Defiziten einer interkulturellen Kompetenz in der Hochschule entgegenzuwirken, haben die Akademischen Auslandsämter der Universität Hamburg und der Fachhochschule Hamburg in Kooperation mit dem Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) und dem Studentenwerk Hamburg das hochschulübergreifende Projekt (HOPIKOS) ins Leben gerufen.

Dieses Projekt ist auf zwei Jahre begrenzt und wird durch Mittel aus dem Tutorenprogramm der Wissenschaftsbehörde finanziert. Im Rah-

men dieses Projekts ist ein interkulturelles Training für deutsche und ausländische Studierende konzipiert worden. Dieses Trainings-Programm versucht unter dem Motto „Interkulturelle Orientierung – Baustein für ein effektives Studium“ (Universität Hamburg/Fachhochschule Hamburg/Studentenwerk Hamburg 1999) folgende Zielgruppen anzusprechen:

- ausländische Studierende in Hamburg,
- deutsche Studierende, die wegen des Studiums oder des Praktikums bzw. der Arbeit ins Ausland gehen,
- Tutorinnen und Tutoren, die in den verschiedenen Fachbereichen als OE-Tutorin/Tutor tätig sind,
- alle Studierenden, die am Erwerb interkultureller Kompetenz interessiert sind.

So wurde z. B. von Oktober 1999 bis Anfang 2000 ein interkulturelles Training angeboten, das die Unterstützung ausländischer Studierender beim Umgang mit der fremden (Hochschul-) Kultur und die Vorbereitung der deutschen Studierenden auf ein Praktikum, ein Studium oder einen Arbeitsaufenthalt im Ausland sowie eine Erweiterung der Kompetenz für die kulturelle Vielfalt an den Hochschulen in Hamburg beinhaltete. Das Programm wurde als Wochenendseminar durchgeführt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten ein Zertifikat. Die Erfahrung hat gezeigt, dass mehr deutsche als ausländische Studierende solch ein Angebot annehmen (Amon, Interview 2000).

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Interkulturellen Trainingsprogramms (Ambos, Bodrozic u. a.) sind der Meinung, dass in Bezug auf die kulturellen Probleme der Integrationsprozess durch ein interkulturelles Training erleichtert werden könne. Diese Trainings unterscheiden sich in kulturgenerelle und kulturspezifische Ansätze. Kulturgenerelle Trainings verallgemeinern die einzelnen Kulturkreise. Das zentrale Ziel ist dabei die Förderung einer generellen interkulturellen Kompetenz, das in der Regel durch drei Lernphasen interkultureller Kompetenz angestrebt wird: Bewusstwerden, Wissen und Fertigkeiten. Kulturspezifische Trainings fokussieren gezielt auf ein Land. Der Schwerpunkt liegt in der Beachtung der Unterschiede zwischen dem Heimat- und dem Gastland. Hierbei werden Kommunikationsprobleme in direkter Interaktion und durch gemischte Gruppenzusammen-

setzung aufgezeigt (vgl. Ambos, Bodrozic u. a. 2000, S. 142f.). Die kulturspezifischen Trainings werden meist für ManagerInnen, Geschäftsleute oder PraktikantInnen zur Vorbereitung eines Auslandsaufenthalts organisiert. „Eine Variante dieser spezifischen Trainings ist in der englischsprachigen Literatur unter dem Begriff Expatriate Briefings bekannt“ (Ambos, Bodrozic u. a. 2000, S. 143, Zitat nach Hofstede 1991).

Die mündlichen Rückmeldungen und die Ergebnisse der ersten formalen Evaluierung weisen nach zwei Semestern auf ein reges Interesse der TeilnehmerInnen und einen erfolgreichen Projektverlauf hin. Dennoch merken selbst die InitiatorInnen des Projekts zu Recht an, dass interkulturelle Trainings keine „Allheilmittel“ für Probleme ausländischer Studierender darstellen, die z. B. mit negativen sozialen Erfahrungen wie Diskriminierung oder ökonomische Einschränkungen (eingeschränkte Arbeitserlaubnis) konfrontiert sind (vgl. Ambos, Bodrozic u. a. 2000, S. 155f).

Schließlich sollte die Vermittlung interkultureller Kompetenzen zum integralen Bestandteil des Studiums werden und nicht auf zeitlich limitierte Projekte beschränkt bleiben, weil sie eine wichtige Herausforderung für die heutige Gesellschaft sind (ebenda, S. 156).

3.14 Zusammenfassung

Die Universität Hamburg proklamiert in ihrem Leitbild die Internationalisierung von Bildung und Wissenschaft als Ziele der Universitätsentwicklung. Zur Steigerung der internationalen Attraktivität der Universität Hamburg ist u. a. das International Center for Graduate Studies (IGGS) eingerichtet, das sich an hochqualifizierte ausländische Studierende mit einem ersten Studienabschluss richtet. Zu den wichtigsten Komponenten des IGGS-Programms gehören eine umfassende individuelle Gestaltung des Studienplans, eine intensive Betreuung, der Einsatz von Mentoren, Deutschkurse und die Bereitstellung von Wohnraum. Von diesen sinnvollen Betreuungs- und Beratungsangeboten können nur diejenigen ausländischen Studierenden Gebrauch machen, die Englisch auf dem Muttersprachlerniveau beherrschen und finanziell in der Lage sind, 12.000 Euro (Stand: 2002) Gebühren zu zahlen.

Von rund 39.000 Studierenden der Universität waren 1998/99 insgesamt 3.418 ausländischer Herkunft. Sie machten 8,6 % aller Studierenden aus. Dieser Anteil entspricht dem Durchschnitt aller Hochschulen. Da 35 % der ausländischen Studierenden an der Universität Hamburg BildungsinländerInnen waren, betrug die Zahl der „echten“ ausländischen Studierenden (BildungsausländerInnen) 5,6 %. Die Zahl der ausländischen StudienbewerberInnen und Studierenden ist in den letzten zehn Jahren angestiegen. Die Mehrheit der ausländischen Studierenden kommt aus Europa. Die Zahl der StudienbewerberInnen aus Osteuropa ist stark angestiegen. Die Probleme ausländischer Studierender in Hamburg teilen sich in zwei Kategorien: ausländerrechtliche (allgemeine) und studienbezogene (universitäre). So werden z. B. die Studierenden aus Nicht-EU-Ländern bei der Jobsuche durch die Arbeitsverwaltung nachrangig behandelt. Die Befragung ausländischer Studierender im Jahre 1997 machte deutlich, dass 70 % der Befragten Schwierigkeiten mit der Studienorganisation und -planung hatten. Sie klagten über geringe Grundinformationen in Bezug auf den Studienaufbau und die üblichen Arbeitsformen, unklare Studienordnung und schlechte Verbindung zwischen den einzelnen Beratungsstellen. Diese Fakten über unübersichtliche Hochschulstrukturen wurden durch Ergebnisse meiner eigenen Untersuchung an der Universität Hamburg bestätigt. Die wichtigste Stelle für die Beratung und Betreuung ausländischer Studierender ist das Akademische Auslandsamt. Das Akademische Auslandsamt der Universität Hamburg unterscheidet sich durch zwei Merkmale von vielen anderen Akademischen Auslandsämtern der deutschen Hochschulen. Zum einen ist das Akademische Auslandsamt keine Stelle zur Förderung der internationalen Hochschulbeziehungen, weil bereits ein eigenständiges Referat dafür existiert. Zum anderen sind beim Akademischen Auslandsamt die administrativen Aufgaben von der Betreuung bzw. Beratung ausländischer Studierender nicht getrennt. Die Zusammenführung von Zulassung und Betreuung bzw. Beratung unter einem Dach kann zu langen Wartezeiten für die hilfesuchenden ausländischen Studierenden sowie zur Überforderung der MitarbeiterInnen führen.

Neben dem Akademischen Auslandsamt nimmt das Programm zur Integration ausländischer StudienanfängerInnen (PIASTA) eine zentrale Rolle bei der Beratung ausländischer Studierender an der Univer-

sität Hamburg ein. Das PIASTA-Programm wurde im interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) konzipiert und ist dort institutionell eingebunden. Durch diese Einbindung ist eine wissenschaftliche Begleitung sowie die notwendige finanzielle Absicherung des Programms gewährleistet. Vor allem die wissenschaftliche Begleitung des Programms fördert didaktische Zielsetzungen des Programms und ist daher vorbildlich für solche Tutorienprogramme für ausländische Studierende an anderen deutschen Hochschulen. Trotz einer etwa zehnjährigen kontinuierlichen Arbeit und einer positiven Bilanz ist das PIASTA-Programm kein integraler Bestandteil der Universität. Die fehlende Institutionalisierung solcher Tutorienprogramme ist aber kein Hamburger Problem, sondern ist auf ein strukturelles Problem des Hochschulsystems, Mangel an Hilfeleistungen, Betreuungsarbeit und Tutorien für alle Studierenden zurückzuführen.

Die Fachberatungen über Fachbereiche in Form der Orientierungseinheiten, die eine Tradition in Hamburg haben, sind auch für ausländische Studierende, vor allem in den stärker „strukturierten“ Fächer wie Medizin oder Rechtswissenschaft von großer Bedeutung.

Außerdem sind außeruniversitäre Institutionen, Gruppen und Initiativen wie die Hochschulgemeinden ESG und KHG, STUBE und der World University Service (WUS) in die Betreuung und Beratung ausländischer Studierender involviert. Diese Institutionen und Gruppen übernehmen Aufgaben, die grundsätzlich von der Hochschule zu erfüllen wären. Die Arbeit dieser Gruppen ergänzt und ersetzt teilweise die Betreuungs- und Beratungsangebote der Universität. Die Universität Hamburg fördert das Studium der ausländischen Studierenden aus europäischen Ländern im Rahmen ihrer Mobilitätsprogramme. Diese Studierenden sollen sich in der Regel vor ihrem zeitlich befristeten Studium mit den jeweiligen Fachbereichen in Verbindung setzen. Diese Verbindung ermöglicht eine intensivere und koordinierte Betreuung durch HochschullehrerInnen, die z. B. als SOKRATES-Beauftragte in den verschiedenen Fachbereichen fungieren. Auch hier findet wie beim oben genannten ICGS-Programm eine selektive Förderung zu Gunsten bestimmter Gruppen von ausländischen Studierenden statt.

Zur Förderung der interkulturellen Kompetenz hat die Universität Hamburg in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule und dem Stu-

dentenwerk in Hamburg das HOPIKOS-Projekts ins Leben gerufen. Im Rahmen dieses Projekts sollen ausländische Studierende beim Umgang mit einer fremden (Hochschul-) Kultur unterstützt werden. Die deutschen Studierenden sollen dabei auf ein Praktikum oder Studium bzw. das Arbeiten im Ausland vorbereitet werden. Die positive Initiative der universitären Einrichtungen wie das AKA, das IZHD und das Studentenwerk ist ein sinnvoller Schritt auf dem Weg zur interkulturellen Kommunikation im Hochschulalltag. Gleichzeitig darf diese Initiative nicht eine Institutionalisierung der interkulturellen Kompetenz ersetzen, weil die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz grundsätzlich zum integralen Bestandteil des Studiums werden soll.

Zusammenfassend hat meine Untersuchung an der Universität Hamburg, wie die Befragung der ausländischen Studierenden im Jahre 1997 zeigte, die Notwendigkeit der Verbesserung der Betreuungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende sowie der sozialen Rahmenbedingungen verdeutlicht.

4 Betreuungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

4.1 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, gegründet im Jahre 1973, gehört zu den jungen Universitäten in der Bundesrepublik. Die Universität ist aus der Pädagogischen Hochschule hervorgegangen. Sie ist nach dem Friedensnobelpreisträger, Journalisten und Pazifisten Carl von Ossietzky (1889-1938) benannt worden.

Das Fächerspektrum in Oldenburg umfasst Sozial-, Erziehungs-, Kultur-, Sprach-, Wirtschafts- und Naturwissenschaften sowie Mathematik und Informatik. Die Zahl der Studierenden ist von 2.500 im Gründungsjahr 1973 auf 12.139 im Wintersemester 1998/99 gestiegen. Die quantitative Entwicklung der Studierendenzahl weist darauf hin, dass sowohl 1978 als auch 1998 „etwa drei Viertel“ aller Studierenden der Universität Oldenburg aus dem nordwestlichen Niedersachsen einschließlich Bremen kamen. Auch die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der Studierenden Anfang der 90er Jahre zeigten, dass für 39 % der Studierenden „regionale Bindungen“ der wichtigste Faktor zur Wahl der Universität als Studienort war. Für 28 % der Studierenden war „die Qualität der Universität“ und für 18 % der Studierenden „die Attraktivität der Stadt Oldenburg“ von entscheidender Bedeutung zur Studienaufnahme an der Universität (vgl. Günther-Arndt 2000, S. 55, Zitat nach Scholz 1992). Trotz des wichtigen regionalen Bildungsauftrags stellt die Internationalisierung von Forschung und Lehre eine der wichtigen Herausforderungen der Universität in ihrer gegenwärtigen Entwicklung und im Rahmen ihres Strukturwandels dar.

Eine wichtige Ebene des Internationalisierungsprozesses an der Oldenburger Universität ist der Austausch von Studierenden und Lehrenden im Rahmen der internationalen Wissenschaftsbeziehungen. 1998 bestanden wissenschaftliche Kooperationen mit über 100 Uni-

versitäten weltweit. Eine „privilegierte“ Stellung nehmen hierbei die Partnerschaftsverträge mit der Rijksuniversität Groningen (1980), der Nikolaus-Kopernikus-Universität Toruń (1983), der Staatlichen Universität Novosibirsk und der Towson University (Maryland) ein (vgl. Günther-Arndt 2000, S. 42). Die internationalen Studiengänge sind eine weitere Initiative der Universität zur Förderung der Internationalisierung. Zu diesen Studienangeboten gehören das deutsch-französische Doppel-Diplom für Wirtschaftswissenschaften, der Studiengang Niederlande-Studien in Kooperation mit der Universität Groningen und seit 1998 die englischsprachigen Masterstudiengänge Engineering Physics sowie Produkttechnologie (Chemie) (ebenda).

Die Universität hat ca. 600 Lehrende. Die Umwelt- und Energieforschung gehören zu den herausragenden interdisziplinären Schwerpunkten der Universität (vgl. Akademisches Auslandsamt 1999, S. 7). 1987 wurde das interdisziplinäre Institut für Chemie und Biologie des Meeres (ICBM) gegründet. 1993 wurde der Diplomstudiengang Landschaftsökologie, 1996 der Magisterstudiengang Jüdische Studien und 1996/97 der Studiengang Frauen- und Geschlechterstudien eingeführt. Eine Besonderheit der Studienangebote der Universität stellt der Studiengang Regenerative Energien dar, der sich vor allem an Graduierte aus Entwicklungsländern wendet (ebenda).

4.2 Innere Reformen an einer Reformuniversität

Die junge Oldenburger Reformuniversität hat vor vielen traditionellen deutschen Universitäten auf die systematischen Veränderungen des deutschen Hochschulsystems in den 90er Jahren reagiert. Diese inneren Reformen lassen sich an der „Evaluation“, der Einführung des Modellversuchs „Globalhaushalt“ und der Verknüpfung von Lehre und Forschung in Kooperation mit der Universität Bremen zur Verbesserung der „Attraktivität und Leistung beider Universitäten“ erkennen (Günther-Arndt 2000, S. 42f.). Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ist seit 1994 Mitglied im Verbund norddeutscher Hochschulen, der die Universitäten Hamburg, Bremen, Oldenburg, Kiel und Rostock umfasst. Im Rahmen des „Nordverbundes“ wird seit 1995 jährlich in zwei Fächern evaluiert. Bei diesen „staatsunabhängigen“ Evaluationen hat der „Nordverbund“ von den Erfahrungen eines anderen Partners, nämlich der Universität Groningen gelernt. Die

ersten in Oldenburg evaluierten Fächer im Jahre 1995 waren Biologie und Germanistik. Die Oldenburger Universität nimmt darüber hinaus an den Evaluationen der neu gegründeten „Zentralen Evaluationsagentur Niedersachsen“ teil (Günther-Arndt 2000, S. 42). Die Evaluation der Lehre ist ein seit Jahrzehnten verbreiteter Vorgang an den US-amerikanischen Hochschulen zur Verbesserung und Reform des Lehrbetriebs. Auch an den niederländischen Universitäten werden seit den 80er Jahren Evaluationen durchgeführt.

Die zweite große „innere Reform“ in Oldenburg war die Einführung des „Globalhaushalts“, in deren Rahmen die Finanzmittel der Universität vom Land Niedersachsen global zugewiesen werden und die Universität über die Verwendung der Mittel „mit Ausnahme der Mittel über die Personalstellen“ autonom entscheiden kann. Das Modell des globalen Haushalts ermöglicht der Universität eine „größere Flexibilität bei der Bewirtschaftung von Mitteln oder der Erzielung eigener Einnahmen“ (Günther-Arndt 2000, S. 43).

Die dritte Veränderung der 90er Jahre ist die Kooperation mit der Universität Bremen, in deren Rahmen 1995 das Hanse-Wissenschaftskolleg entstand und das erst im Jahre 1998 in Delmenhorst als „Stiftung des privaten Rechts“ der Bundesländer Bremen und Niedersachsen eröffnet wurde. Im Hanse-Wissenschaftskolleg können „25 Fellows aus der ganzen Welt für drei bis zehn Monate zusammenleben und sich an Forschungen, teilweise auch der Lehre in Oldenburg und Bremen beteiligen“ (ebenda).

4.3 Ausländische Studierende an der Carl von Ossietzky Universität

In der Gründungsphase der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg waren sehr wenige ausländische Studierende an dieser Universität immatrikuliert. 1976 waren 33 (1 %) und zwei Jahre später 90 (2 %) ausländische Studierende an der Oldenburger Universität eingeschrieben. Die Zahl der ausländischen Studierenden stieg während der 80er Jahre an. So machten sie 1980 mit 110 etwa 2 % und 1989 mit 488 etwa 5 % der Gesamtzahl der Studierenden aus. Seit Mitte der 90er Jahre ist ein Rückgang der Zahl der ausländischen Studierenden zu verzeichnen. Die Tabelle 2 gibt einen Überblick über die

quantitative Entwicklung der ausländischen Studierenden an der Oldenburger Universität:

Tab. 2: Die quantitative Entwicklung der ausländischen Studierenden an der Universität Oldenburg

Jahr	alle Studierenden	ausländische Studierende	Anteil der AusländerInnen in %
1976	3.418	33	1
1978	4.537	90	2
1980	5.609	110	2
1982	7.002	208	2,8
1984	8.255	334	4
1989	9.672	488	5
1991	12.163	585	4,8
1993	12.354	600	4,9
1994	12.774	617	4,8
WS 96/97	12.573	559	4,4
WS 98/99	12.139	507	4,2

Quellen: Dezernat Planung und Statistik der Universität Oldenburg, Zahlenspiegel 1990-1999 und Nave-Herz, Onnen-Isemann, Oßwald (1994)

Im Wintersemester 1998/99 waren folgende Länder unter den ausländischen Studierenden am stärksten vertreten: 1. Türkei 68 (13,4 % der Gesamtzahl ausländischer Studierender), 2. Iran 38 (7,4 %), 3. USA 35 (6,9 %), 4. Russische Föderation 33 (6,5 %), 5. Taiwan 30 (5,9 %). Weitere Länder mit den meisten Studierenden in dieser Rangliste waren: Polen, Griechenland, Frankreich, Volksrepublik China, Sudan, Niederlande sowie Marokko (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Dezernat 3 Immatrikulationsamt, 2.12.1998). Die beliebtesten Fächer bei den ausländischen Studierenden waren:

1. Wirtschaftswissenschaften (108), 2. Germanistik (83), 3. Informatik (44), 4. Sozialwissenschaften (28) und 5. Biologie (24). Die hohe Zahl

der immatrikulierten ausländischen Studierenden im Fach Germanistik bezieht sich auf die StudienbewerberInnen in den Deutschkursen, die vorübergehend in diesem Fach eingeschrieben sind (ebenda).

4.4 Forschung über ausländische Studierende an der Universität Oldenburg

Ausländische Studierende in Oldenburg sind seit den 80er Jahren zum Gegenstand der Forschung geworden. Hierbei sind die Erhebungen von Nave-Herz u. a. von 1982 und 1993, die Diplomarbeit von Chahardahcherik (1990), die Diplomarbeit von Scharf (1996) und zuletzt die Diplomarbeit von Städter (1998) zu erwähnen.

4.4.1 *Diplomarbeit von Bahram Chahardahcherik*

Der iranische Sozialwissenschaftler Bahram Chahardahcherik untersuchte 1989 im Rahmen seiner Diplomarbeit „die Lage der ausländischen Studierenden an der Universität Oldenburg“. Methodisch ging er mit Hilfe eines Fragebogens an seine Untersuchung heran. Der Fragebogen zu seiner Untersuchung gliederte sich in sechs Bereiche: Grund- und Sozialdaten, Wohnsituation, Studiensituation, Kontakte zum Heimatland, Finanzierung des Studiums und die Einstellung zur Bundesrepublik Deutschland (vgl. Chahardahcherik 1990, S. 120). Er ordnete seine Forschungsarbeit in den Bereich „Meinungsforschung“ ein (ebenda, S. 5). Zur Zeit seiner Befragung (1989) studierten 456 ausländische Studierende aus 60 Ländern an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, die 4,7 % aller immatrikulierten Studierenden (9.672) ausmachten. Über die Hälfte der ausländischen Studierenden (55 %) kamen aus drei Ländern: Iran, Griechenland und der Türkei (ebenda, S. 16f.). Die Rücklaufquote seiner Umfrage betrug 112 Fragebögen 24,5 % (ebenda, S. 22). Die Untersuchung von Chahardahcherik hat gezeigt, dass die ausländischen Studierenden an der Universität Oldenburg mit verschiedenen Problemen konfrontiert waren, die „einen großen Einfluss auf den Studienverlauf, auf den Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland und gar auf die privaten und persönlichen Bindungen und Beziehungen haben“ (ebenda, S. 120). Genannt wurden hierbei finanzielle Schwierigkeiten, Benachteiligung bei der Wohnungssuche, ineffektive Studiensituation und das Fehlen einer Organisation zur Planung und Durchführung des Studiums, was

in vielen Fällen zur „Verdoppelung der regulären Studiendauer“, insbesondere bei den Studierenden aus Entwicklungsländern, führten (ebenda, S. 121).

Die Untersuchung von Chahardahcherik stellte die Probleme der ausländischen Studierenden aus der Perspektive der Betroffenen dar und gab daher wichtige Empfehlungen zur Verbesserung der Studiensituation ausländischer Studierender wie z. B. durch den Einsatz der Tutorinnen und Tutoren. Der Autor war langjähriger Vertreter ausländischer Studierender und aktiver Mitarbeiter der Hochschulgruppe ausländischer Studierender (HGAS), der sowohl durch seine eigenen Erfahrungen als auch als studentischer Berater für andere ausländische Studierende mit den wichtigsten Problemen der Betroffenen vertraut war. Eine Stärke seiner Arbeit im Vergleich zu anderen Untersuchungen in Oldenburg war die Einbeziehung der beruflichen Stellung der Eltern von ausländischen Studierenden in seinem umfassenden Fragebogen als „Indiz für die soziale Stellung und soziale Herkunft der Befragten“ (ebenda, S. 35ff.). Dadurch konnte er auch die soziale Schichtzugehörigkeit ausländischer Studierender reflektieren.

4.4.2 Erhebungen von Rosemarie Nave-Herz u. a. von 1982 und 1993

Zwei Erhebungen der Soziologie-Professorin Rosemarie Nave-Herz u. a. wurden 1982 und 1993 als Lehr- und Forschungsprojekte in Zusammenarbeit mit den Studierenden geplant. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden 1983 bzw. 1994 veröffentlicht (vgl. Beckhuse/Bolle/Göhler/Nave-Herz/Oßwald 1983 und Nave-Herz/Onnen-Isemann/Oßwald 1994). Die erste Erhebung über die soziale Situation der ausländischen Studierenden an der Universität Oldenburg hatte zum Ziel, die Entwicklung des Ausländerstudiums an einer neugegründeten „jungen Universität von Anfang an zu verfolgen“ (vgl. Nave-Herz, Onnen-Isemann, Oßwald 1994, S. 5). Auch die zweite Studie von 1993 sollte die Fortführung des Ausländerstudiums untersuchen, um über die Probleme der ausländischen Studierenden zu informieren und Verbesserungs- bzw. Veränderungsvorschläge in Bezug auf die soziale Situation der Betroffenen machen zu können. Gleichzeitig sollten beide Untersuchungen auch „hochschulpolitischen Zwecken dienen“ (ebenda). Als Methode wurde das mündliche Inter-

view mit standardisierten, halbstandardisierten und offenen Fragen gewählt. 1982 und 1993 wurden die ausländischen Studierenden in zwei Gruppen, „europäische“ und „außereuropäische“, eingeteilt. So wurden z. B. die türkischen Studierenden 1982 „wegen der von der europäischen stark abweichenden Kultur Asien zugerechnet“ (ebenda, S. 15). Dementsprechend ergab die Studie, dass zu dieser Zeit mehr asiatische als europäische Studierende an der Oldenburger Universität studierten. Die Ergebnisse der Studien von 1982 und 1993 zeigten, dass über die Hälfte der ausländischen Studierenden (59 % im Jahre 1982 und 56 % im Jahre 1993) „ablehnende Haltungen von Deutschen erfahren haben“ (ebenda, S. 51). Häufigste Erfahrungen mit Diskriminierungen hatten die Studierenden aus Afrika (75 %) und aus den arabischen Ländern (64 %), gefolgt von Studierenden aus Europa (51 %), Asien (50 %) und Amerika (42 %). So vermuten die AutorInnen, „dass das Empfinden von Ablehnung stärker wird, je größer die kulturelle Distanz zu Deutschland ist“ (ebenda, S. 52). Häufigste Erfahrungen mit Diskriminierungen hatten die beiden Gruppen der ausländischen Studierenden mit den Behörden. Befragt nach den Problemen innerhalb der Universität, haben ausländische Studierende in erster Linie die „Universitätsorganisation und -verwaltung“ genannt (ebenda, S. 63). Außerdem gaben 1993 etwa zwei Drittel der befragten außereuropäischen und 49 % der europäischen Studierenden an, während des Studiums Sprachprobleme zu haben. 1982 hatten 52 % der Befragten Sprachschwierigkeiten (ebenda, S. 39). Bei den Beratungsstellen waren 1993 das Akademische Auslandsamt und die Hochschulgruppe ausländischer StudentInnen (HGAS) die bekanntesten Stellen für ausländische Studierende. Insgesamt waren 63 % aller Befragten mit der Arbeit des Akademischen Auslandsamts und 54 % der Befragten mit der Arbeit der HGAS zufrieden (ebenda, S. 55).

Die beiden sozialstatistischen Erhebungen von Nave-Herz und ihren MitarbeiterInnen haben die ausländischen Studierenden in zwei Gruppen, „europäische“ und „außereuropäische“, eingeteilt, was auf keinen Fall der Heterogenität der verschiedenen Gruppen ausländischer Studierender wie BildungsinländerInnen, Studierenden aus Entwicklungsländern oder Industrieländern gerecht wird. Diese Differenzierung ist für die Analyse der Besonderheiten des Ausländerstudiums auf der lokalen und bundesweiten Ebene von großer Bedeutung. Der

verwendete Kulturbegriff ergibt sich als besonders problematisch. Dadurch finden eurozentristische und rassistische Sichtweisen Ausdruck bei der Problemanalyse bis hin zu den Verbesserungsvorschlägen. So werden z. B. die türkischen Studierenden wegen ihrer „von der europäischen stark abweichenden Kultur Asien zugerechnet“ (Nave-Herz/Onnen-Isemann/Oßwald 1994, S. 15). Auch die Forderung nach Gründung von Nationalitäten-Clubs, wie etwa Deutsch-Türkischer oder Deutsch-Iranischer, entspricht nicht dem Geist der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Austausches. Hierbei wäre es viel sinnvoller und wichtiger gewesen, für etablierte Internationale Clubs zur Förderung der Völkerverständigung zu plädieren.

Die Studie von 1993 gibt u. a. positive Empfehlungen wie etwa individuelle Hilfeleistung für ausländische Studierende durch ihre deutschen KommilitonInnen bei der Orientierung innerhalb der Universität und im Umgang mit Behörden oder bei der Wohnungssuche sowie eine „stärkere und engere Kooperation zwischen ausländischen und deutschen Studierenden“, um Diskriminierungen entgegen zu wirken (ebenda, S. 64). Insgesamt behandeln aber beide Erhebungen durch eine Vielzahl von allgemeinen Aussagen sowohl in der Fragestellung als auch in der Auswertung sowie durch die fehlende Berücksichtigung der Heterogenität verschiedener Gruppen von ausländischen Studierenden in Oldenburg die Problematik des Ausländerstudiums in Oldenburg oberflächlich. Hierbei merkt Andreas Städter (1998) zu Recht an, dass die zu allgemeinen Aussagen der Erhebung (bedingt durch die gestellten Fragen) z. B. bei der Einschätzung der Beratungsdienste an der Oldenburger Universität für diese oberflächliche Behandlung des Themas verantwortlich seien (vgl. Städter 1998, S. 40). Darüber hinaus „schreiben die Autorinnen kulturelle Identität fest“ (die türkische ist eine von der europäischen stark abweichende Kultur), was dazu führt, dass sie „unbeabsichtigt mit der neuen Form eines Kulturrassismus argumentieren“ (ebenda, S. 41f.).

4.4.3 *Diplomarbeit von André Scharf*

André Scharf gehörte als Student des Studiengangs Diplom-Sozialwissenschaften den studentischen MitarbeiterInnen der wissenschaftlichen Untersuchung von Nave-Herz im Jahre 1993 an. Seine Dip-

lomarbeit wurde 1996 unter dem Titel „Eine qualitative Studie über die empfundenen sozialen Vorurteile der ausländischen Studierenden an der Universität Oldenburg“ veröffentlicht. Seine Untersuchung hatte zum Ziel, in Anlehnung an die Ergebnisse der beiden Studien von Nave-Herz u. a. diese Ergebnisse qualitativ zu überprüfen und „festzustellen, ob Diskriminierung gegenüber ausländischen Studierenden vorhanden ist, diese von ausländischen Studierenden selber wahrgenommen wird und wie sie sich, wenn vorhanden, auswirkt“ (Scharf 1996, S. 9). In seiner Untersuchung setzte er sich mit den Theorien der Vorurteilsforschung sowie den theoretischen Grundlagen zum Ausländerstudium auseinander (ebenda). Als Methode hat er das nicht-standardisierte Intensivinterview verwendet, wobei er sein Sample aus einer Zufallsstichprobe gewählt hat. Hierbei wurden neun Studierende aus China, Iran, Südkorea, Indien, Portugal, Italien, den Niederlanden und Norwegen interviewt und in zwei Gruppen „fremdländisch und europäisch Aussehende“ eingeteilt, um einen Vergleich mit den beiden Studien zu erleichtern (ebenda, S. 47f.). Scharf kommt u. a. zu der Schlussfolgerung, dass „das fremdländische Aussehen in allen Aussagen zum Bereich der Diskriminierung in der Uni keine Relevanz“ hat. Gleichzeitig zeigte sich die Diskriminierung im alltäglichen Leben stärker (ebenda, S. 65f.). Das fremdländische Aussehen war Scharf zufolge „nicht relevant für die Diskriminierung“ (ebenda, S. 77). Als wichtiges Problem ausländischer Studierender betrachtet Scharf die soziale Integration und schlägt daher eine stärkere Betreuung ausländischer Studierender zu Beginn ihres Studiums vor (ebenda, S. 79). Insgesamt stimmt seine Untersuchung in einigen Punkten, wie Diskriminierung durch die Behörde im Alltagsleben oder Sprachschwierigkeiten, mit den Studien von 1982 und 1993 überein.

Die Analysen im Rahmen der beiden Erhebungen von Nave-Herz u. a. sowie der Studie von Scharf sind meiner Meinung nach symptomatisch für die Defizite der Forschung über ausländische Studierende an vielen deutschen Hochschulen. Aufgrund des fehlenden Problembewusstseins über das Ausländerstudium bei den ForscherInnen vermitteln solche Untersuchungen zwar allgemeine Statistiken und Informationen über ausländische Studierende, sie führen aber durch ihre methodische und konzeptionelle Vorgehensweise zu Vereinfachungen, die der Problematik nicht gerecht werden.

4.4.4 *Diplomarbeit von Andreas Städter (1998)*

Andreas Städter untersuchte 1998 im Rahmen seiner Diplomarbeit im Studiengang Interkulturelle Pädagogik das Unterstützungsangebot für ausländische Studierende an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Er ging an seine Untersuchung mit der Hypothese heran, „dass es Hilfsangebote geben müsse, die speziell auf die Bedürfnisse der Gaststudentinnen und -studenten zugeschnitten seien“ (Städter 1998, S. 6). Methodisch verwendete er die Gruppendiskussion als Mittel zur qualitativ-empirischen Datengewinnung sowie das Experteninterview. Er setzte sich in seiner Arbeit mit den Ergebnissen der Erhebungen von Nave-Herz u. a. (1982 und 1993) sowie den Intensiv-Interviews von Scharf kritisch auseinander und lieferte hierdurch nützliche Anhaltspunkte. Seine Hypothesen wurden durch die Ergebnisse seiner eigenen Untersuchung bestätigt. Er kommt zu der Schlussfolgerung, dass ausländische Studierende in bestimmten Bereichen, wie im Hinblick auf Sprache, mit anderen Problemen konfrontiert seien als die einheimischen Studierenden und dass es deswegen sowohl „Sonderprogramme“ für ausländische Studierende als auch „allgemeine Programme“ für einheimische und ausländische Studierende geben müsse, um sie im Hochschulalltag zu unterstützen (Städter 1998, S. 55). Hierbei übersieht er aber einen weiteren wichtigen strukturellen Unterschied der einheimischen und ausländischen Studierenden, nämlich die rechtliche Stellung, was die sozialen Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums eindeutig erschwert.

Des Weiteren plädiert Städter für die Übernahme des Berliner Modells der „One-to-One Tutorien“ in Oldenburg. Im Rahmen dieses Modellprogramms an der Freien Universität Berlin absolvieren die Studierenden des Zusatzstudiums Deutsch als Fremdsprache (DAF) ein Praktikum, in dessen Rahmen sie ausländische Studierende individuell betreuen (ebenda, S. 120).

Darüber hinaus vergleicht er an einer Stelle kurz die Betreuungssysteme für Studierende in Deutschland und den USA, ohne die Verbindung zu dem tatsächlichen Forschungsgegenstand in Oldenburg vollständig herzustellen. Dieses Defizit gilt auch für sein Schlussfazit hinsichtlich der geringen Austauschzahlen einheimischer Studierender in Oldenburg. So leidet seine Arbeit an den oben genannten Stellen eher unter einer Fülle von Informationen, die in den Schlusskonse-

quenzen konzeptionell nicht genügend in Einklang gebracht werden. Trotz dieser Defizite bietet seine Diplomarbeit in vielen Punkten aufschlussreiche Hinweise über die Situation ausländischer Studierender in Oldenburg. Beispiele dafür sind in der Darstellung der Besonderheiten des studienbegleitenden Tutorienprogramms für ausländische Studierende, der Beratungs- und Betreuungsarbeit der Katholischen Hochschulgemeinden (vor allem bezüglich „kommunitäre Systeme“ oder eines „Spannungsverhältnis“, in dem sich viele ausländische Studierende befinden, S. 76) und der Evangelischen Hochschulgemeinden sowie der Hochschulgruppe ausländischer Studierender (HGAS) zu sehen.

4.5 Akademisches Auslandsamt (AAA)

Die zentrale Einrichtung zur Betreuung und Beratung ausländischer Studierender an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ist das Akademische Auslandsamt (AAA). Das Akademische Auslandsamt in Oldenburg wurde 1981 eingerichtet. Bis 1997 war es (damals AKA) personell unterbesetzt, weil es dort bis zu diesem Zeitpunkt nur eine Leitungsstelle und eine Beratungsstelle gab. 1997 hat der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) im Zusammenhang mit einer verstärkten Debatte um die Internationalisierung der Hochschulen und das Ausländerstudium ein Aktionsprogramm zur Förderung der Internationalisierung der deutschen Hochschulen eingeführt, in dessen Folgen mehr Aufgaben vom DAAD, als zentrale Mittlerorganisation, an die einzelnen Hochschulen verlagert wurden. Ein Beispiel dafür ist in der Auswahl der Stipendien für ausländische Studierende festzustellen, die den Hochschulen mehr Möglichkeiten bietet, autonom zu entscheiden. Darüber hinaus mussten an vielen Hochschulen mehr personelle Kapazitäten zur Verfügung gestellt werden. So wurde auch beim AAA an der Oldenburger Universität nach jahrelanger personeller Unterbesetzung die Notwendigkeit der Einrichtung zweier weiterer Stellen erkannt, um die wichtigsten Säulen der Internationalisierung, nämlich das Ausländerstudium und das Auslandsstudium, verstärkt zu fördern.

Frau Birgit Bruns, seit 1997 Leiterin des AAA an der Universität Oldenburg, hat in einem persönlichen Interview im April 2000 diesen Trend in der Förderung der Internationalisierung unterstrichen und die

aktuelle personelle Ausstattung des AAA im Jahre 2000 als „normalen Zustand“ im vergleichbaren bundesweiten Standard bewertet (Bruns, Interview 2000). Neben ihrer Leitungsstelle wurden eine halbe Sekretariatsstelle (ab Juni 2000), eine neue Stelle zum Auslandsstudium sowie eine Beratungsstelle für ausländische Studierende besetzt. Neu zu diesem Zeitpunkt war auch eine weitere halbe Beratungsstelle für ausländische Studierende aus Entwicklungsländern in internationalen Studiengängen wie Regenerative Energiequellen und Physical Engineering. Die Fachrichtung Physical Engineering wird in Oldenburg neu eingeführt und zu 50 % von internationalen Studierenden besucht. Außerdem waren zwei studentische Hilfskräfte beim AAA tätig.

4.5.1 *Betreuungs- und Beratungsangebote für verschiedene Gruppen der ausländischen Studierenden*

Nach Angaben der Leiterin des Akademischen Auslandsamts (AAA), Birgit Bruns, kommt das AAA mit einer Gruppe unter den ausländischen Studierenden „sofort“ in Kontakt, nämlich mit den Programmstudierenden, deren Zahl zur Zeit des Interviews im Jahre 2000 ca. 100 Studierende pro Jahr ausmachte (Bruns, Interview 2000). Unter dem Begriff „Programmstudierende“ sind die befristet eingeschriebenen ausländischen Studierenden zu verstehen, die über Programme wie DAAD-Jahresstipendien, Stipendien der Partneruniversitäten oder der eigenen Regierungen für ein bis zwei Semester in Oldenburg studieren. Es gibt auch Studierende der Partneruniversitäten, die ohne Stipendium in Oldenburg studieren. Der wichtigste Unterschied zwischen Programmstudierenden und anderen ausländischen Studierenden ist, dass sie maximal zwei Semester an der Oldenburger Universität studieren. Auch die administrativen Anforderungen für verschiedene Gruppen der ausländischen Studierenden sind unterschiedlich: So müssen z. B. die Langzeitstudierenden mehr Unterlagen zur Zulassung und Einschreibung einreichen als die Programmstudierenden. Eine weitere Gruppe der ausländischen Studierenden, die kein Langzeitstudium in Oldenburg anstreben, ist die der Austauschstudierenden im Rahmen des SOKRATES-Programms. Während die Einschreibung der Langzeitstudierenden über das Immatrikulationsamt erfolgt, wird die Einschreibung und Betreuung der Programmstudierenden vom Akademischen Auslandsamt (AAA) durchgeführt. Das

AAA fördert die „Integration“ der Programmstudierenden durch verschiedene Informationsveranstaltungen und ein Buddy-System. Auch das studienbegleitende Tutorienprogramm für ausländische Studierende beim AAA bietet diesen Studierenden, die nur ein bis zwei Semester in Oldenburg bleiben, verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten im Hochschulalltag. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass die anderen, vor allem „Langzeitstudierenden“ oft das AAA „später“ entdecken und die Programme des AAA nur „spärlich“ wahrnehmen (Bruns, Interview 2000). Daher hat das AAA die Einführungszeit auf zwei Wochen ausgeweitet und über die zuständige Beraterin für die Zulassung und Einschreibung der ausländischen Studierenden beim Immatrikulationsamt alle neu zugelassenen ausländischen Studierenden zu dieser Einführungsveranstaltung eingeladen. Darüber hinaus besteht für verschiedene Gruppen von ausländischen Studierenden die Möglichkeit, sich auf den Exkursionen des AAA kennen zu lernen. Solche Exkursionen werden in der Regel von Langzeitstudierenden und Programmstudierenden gleichermaßen wahrgenommen und gut besucht (ebenda).

4.5.2 *Gruppenspezifische Probleme und Angebote*

Es wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass die Gruppe ausländischer Studierender aus Entwicklungsländern mehr Bedarf an Betreuung und Beratung hat, weil sie rechtlich mit den deutschen aber auch den EU-Studierenden nicht gleichgestellt ist. Diese Sonderbehandlung beginnt mit dem Visumerwerb bei den Auslandsvertretungen der BRD und begleitet diese Studierenden über die gesamte Studienzeit. Die Studierenden, die über europäische Austauschprogramme wie SOKRATES in die Bundesrepublik kommen, können auf Partnerschaften bauen, die zwischen den Hochschulen bestehen und infolge des europäischen Einigungsprozesses verstärkt gefördert werden. Im Rahmen dieser Partnerschaften und europäischen Austauschprogramme können EU-Studierende die entsprechenden Infrastrukturen an den deutschen Hochschulen nutzen. Die Mehrheit der Langzeitstudierenden aus Entwicklungsländern in Oldenburg sind dagegen EinzelbewerberInnen, die auf ihre eigene Initiative nach Deutschland gekommen sind. Sie müssen oft als „Selbstfinanzierer“ ihr Studium unter schwierigen Bedingungen wie eingeschränkter Arbeitserlaubnis (90 Tage im Jahr) durchführen. Bei mei-

ner Frage nach Problemen der ausländischen Studierende in Oldenburg werden nach Angaben der verantwortlichen Beraterin und Betreuerin für ausländische Studierenden beim AAA in Oldenburg, Katrin Gahn, folgende aktuelle Probleme genannt (Gahn, Interview 2000):

1. „Kulturschock“: Hierbei gilt das Prinzip, je unterschiedlicher die Kultur ist, desto größer ist der „Kulturschock“.
2. Aufenthaltsrechtliche Probleme: Die Studierenden aus den außer-europäischen Ländern sind mehr mit diesen Problemen konfrontiert. In letzter Zeit vereinbart das AAA zum Semesterbeginn spezielle Termine für ausländische Studierende mit der Ausländerbehörde, eine Mitarbeiterin des AAA begleitet sie zu der Behörde. Die Erfahrungen zeigen, dass die Studierenden dadurch besser behandelt werden und ihr Anliegen bei der Behörde wie etwa ein Antrag auf die Aufenthaltsbewilligung, schneller und leichter wahrgenommen und bearbeitet wird.
3. Wohnen
4. Sich im Studium zurecht finden: Dieses Problem ist bei den verschiedenen Gruppen von SOKRATES-Studierenden bis zu den Langzeitstudierenden aus Entwicklungsländern festzustellen. Vor allem, wenn sie ohne Studien- und Stundenplan ihr Studium individuell beginnen.

4.5.3 *Orientierungswochen*

Die TutorInnen des studienbegleitenden Tutorienprogramms beim AAA nehmen nach Angaben der Leiterin des AAA vor allem seit Ende 1999 „sehr aktiv“ an der Gestaltung der Orientierungswochen teil. Sie müssen die Organisation mit vorbereiten und durchführen, was vor allem die „Campus-Rundgänge“ für neue Studierende und die Einführung in den Studienalltag betrifft. Auch für die Organisation der „speziellen Veranstaltungen“ wie etwa das internationale Sommerfest wird eine/r der TutorInnen beauftragt. Ob die TutorInnen auch im Sinne der ursprünglichen Konzipierung des Tutorienprogramms „semesterbegleitend“ eingesetzt werden, „hängt oft vom Geld ab“ (Bruns, Interview 2000). Ansonsten würden sie überwiegend die Aufgaben einer Orientierungstutorin bzw. eines Orientierungstutors wahrnehmen. Die

Arbeit der TutorInnen für ausländische Studierende an der Oldenburger Universität umfasst eine Kombination von Orientierungshilfen und studienbegleitender Betreuung. Die Auswertung der Tätigkeit der einzelnen TutorInnen zeigt, dass sie am Semesterbeginn aufgrund der Anfragen der ausländischen Studierenden über Studienplan und -organisation und studienbedingte Probleme, über Anerkennung der in der Heimat erworbenen Leistungsnachweise und eine Begleitung zu Prüfungsamt sowie in den Prüfungszeiten (meistens Ende des Semesters) öfter von ausländischen Studierenden aufgesucht werden. Während des Semesters werden die TutorInnen „mehr für soziale Beratung“ und vor allem für „aufenthaltsrechtliche Probleme“ in Anspruch genommen (vgl. Sunny, Interview 2000).

Zusammenfassend sind die Orientierungswochen als eine aktuelle Initiative des AAA in Oldenburg, als eine Kombination von informativen und sozialen Veranstaltungen zur Orientierung in einem neuen akademischen und sozialen Umfeld wie Oldenburg zu sehen. Die Vielfalt der Angebote und der Einsatz der TutorInnen und MitarbeiterInnen des AAA in den Orientierungswochen kommt allen Gruppen von ausländischen Studierenden und vornehmlich den Austausch- und Programmstudierenden zugute.

4.5.4 *Verbesserungsvorschläge*

Eine bessere personelle Ausstattung des Akademischen Auslandsamts im Vergleich zu den 80er und bis zur Mitte der 90er Jahre kommt ohne Zweifel den verschiedenen Gruppen ausländischer Studierender zugute. Gleichzeitig sei an dieser Stelle bemerkt, dass die Integration der Gaststudierenden in den Hochschulbetrieb in der Zeit der verstärkten Internationalisierung auch ein wichtiges Anliegen aller Fachbereiche und verschiedenen universitären Einrichtungen sein muss. Das Akademische Auslandsamt (AAA) an der Universität Oldenburg hat nach Angaben ihrer Leiterin in den letzten Jahren versucht, die Fachbereiche auf diese „neue Entwicklung“ hinzuweisen und sie über „neue Prozesse“ im Bereich der Internationalisierung zu informieren. Neue Initiativen müssen aber von den Fachbereichen selbst aufgegriffen werden (Bruns, Interview 2000). Ein Beispiel in diesem Zusammenhang stellt die inhaltliche Aufbereitung der Austauschprogramme in den Fachbereichen dar. Dort müssen Fachbe-

reiche „aktiv“ werden. In Bezug auf das Engagement der VertrauensdozentInnen bzw. Ausländerbeauftragten der Fachbereiche haben Bruns Angaben zufolge „dreiviertel aller Fachbereiche“ ihre Ausländerbeauftragten genannt (ebenda).

4.6 Studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende

4.6.1 *Geschichte und Entwicklung des Programms*

Das studienbegleitende Tutorienprogramm wurde im Juni 1995 ins Leben gerufen. Dieses Programm ist aus den studentischen Bemühungen um die Organisation vom „Tag der offenen Tür“ und von der Projektarbeit im Rahmen des Projekts „Informieren statt Kapitulieren“ im Jahre 1994 entstanden. Das Programm wurde vom Sozialwissenschaftler Ahmad Hosseinizadeh und Prof. Gottfried Mergner, Hochschullehrer beim Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) im Fachbereich Pädagogik, konzipiert und in Zusammenarbeit mit dem Akademischen Auslandsamt (AAA) sowie dem IBKM organisiert. Die Initiatoren wollten mit diesem Schritt einer seit Jahren gestellten Forderung ausländischer Studierender an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, nämlich dem Einsatz von TutorInnen für Orientierungshilfen im Studium nachkommen. Bereits 1990 hatte Chahardahcherick, langjähriger Vertreter der Hochschulgruppe ausländischer Studierender (HGAS) an der Oldenburger Universität, in seiner Diplomarbeit aus Sicht der Betroffenen die Notwendigkeit des Einsatzes von studentischen Tutoren und Mentoren in den verschiedenen Fachbereichen hervorgehoben (vgl. Chahardahcherick 1990). Seine Umfrage wurde vom Akademischen Auslandsamt der Universität Oldenburg unterstützt. In seiner Diplomarbeit „Umfrage zur Lage der ausländischen Studierenden der Universität Oldenburg“ hatte er u. a. die Studiensituation der ausländischen Studierenden und insbesondere der Studierenden aus Entwicklungsländern in Oldenburg als „absolut ineffektiv“ bezeichnet. Demzufolge wird das Studium von ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern durch fehlende Organisation und Planung in der Phase zwischen dem Besuch einer Sprachschule oder einem Studienkolleg und der Studienaufnahme an der Universität verlängert. Deshalb sollte man langen Studienzeiten durch studienbegleitende Kurse und Seminare, wie

etwa fachspezifische Sprachkurse (für Naturwissenschaft, Wirtschaft usw.), aber auch durch den Einsatz der Tutoren und Mentoren entgegenwirken und damit für die fachliche und soziale Unterstützung der ausländischen Studierenden im Hochschulbetrieb sorgen (vgl. Chahdahcherick 1990).

Das vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft geförderte Projekt „Informieren statt Kapitulieren“ wurde ursprünglich im Mai 1993 vom Deutschen Komitee des World University Service (WUS) zur Bekämpfung rassistischer Übergriffe an deutschen Hochschulen konzipiert. Das Projekt lief bis 1995 bundesweit an elf Hochschulen, darunter auch an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Im Rahmen dieses Projekts in Oldenburg wurde unter dem Motto „Hilfe zur Selbsthilfe“ versucht, durch eine aktuelle Diskussion über das Ausländerstudium und mit Hilfe von Informationstagen (vor allem Tag der Offenen Tür) eine aktive Öffentlichkeitsarbeit mit und für ausländische Studierende zu betreiben. Darüber hinaus wurde angestrebt, durch Konzeption von verschiedenen Maßnahmen einen Beitrag zur Verbesserung der akademischen und sozialen Lage der ausländischen Studierenden in Oldenburg zu leisten. In diesem Zusammenhang wurden zuerst die Aktivitäten der im Bereich des Ausländerstudiums tätigen Gruppen und Hochschulgemeinden in Oldenburg koordiniert und im Dezember 1994 ein „Runder Tisch“ zum Ausländerstudium eingerichtet, der sich mit aktuellen Probleme des Ausländerstudiums in Oldenburg befasste. Der „Runde Tisch“ hatte u. a. Maßnahmen zur Verbesserung der akademischen und sozialen Integration ausländischer Studierender erarbeitet und auch die Verbesserungsvorschläge der studentischen Vertretungen und Betroffenen berücksichtigt. Im Rahmen des Projekts „Informieren statt Kapitulieren“ wurden 1994 in Zusammenarbeit mit der HGAS, dem AStA und dem Akademischen Auslandsamt zum ersten Mal in der Orientierungswoche Tutorinnen und Tutoren für eine Orientierungshilfe und zur Einführung in das Studium eingesetzt. Die praktischen Erfahrungen dieses Modelltutoriums zum Semesterbeginn gab den Initiatoren des studienbegleitenden Tutorienprogramms erste Anstöße für die Umsetzung eines umfangreichen Programms im Jahre 1995 (vgl. Hosseinizadeh/Mergner 1997). Es wurde darüber hinaus die Entwicklung von ähnlichen Modellversuchen an anderen Hochschulen in Norddeutschland ausgewertet und versucht, mit den jeweiligen Hoch-

schulen zum Zweck des Informations- und Erfahrungsaustausches und der Zusammenarbeit zu kooperieren.

4.6.2 *Konzeptioneller Rahmen*

Das Konzept für ein studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende in Oldenburg wurde 1996 von Ahmad Hosseinizadeh und Prof. Gottfried Mergner vorgelegt. Als wesentliches Ziel des Programms wurde die fachliche und soziale Integration der ausländischen Studierenden in den normalen Studienbetrieb genannt (vgl. Hosseinizadeh/ Mergner 1997, S. 83). Hierbei wurden zur Begründung der Konzipierung eines „Sonderprogramms“ zur Förderung der Integration ausländischer Studierender folgende Aspekte hervorgehoben (ebenda):

1. *Gaststatus*: Die Gruppen ausländischer Studierender in Oldenburg und woanders in Deutschland sind nicht homogen. Studierende aus europäischen Ländern als Austausch- oder Langzeitstudierende, die auf eigene Initiative nach Oldenburg kommen, werden genauso wie Studierende aus Industrieländern von Übersee oder Studentinnen und Studenten aus Entwicklungsländern als „ausländische Studierende“ zusammengefasst. Gemeinsam ist allen diesen Gruppen, dass die deutsche Sprache nicht ihre Muttersprache ist, dass sie keinen deutschen Pass besitzen und „Gäste auf Zeit“ sind. Der Gaststatus bedingt eine besondere Verantwortung der Gastgeber, nämlich der Universitäten.
2. *Deutsches Hochschulsystem*: Das deutsche Hochschulsystem basiert auf der selbstbewussten Eigeninitiative der einzelnen Studierenden. Obwohl auch die deutschen Hochschulen mehr und mehr „verschulen“ und damit eine Trennung von Forschung und Lehre erleben, bleibt in der Regel das erfolgreiche Studieren in der Verantwortung des Einzelnen. Diese Freiheit im Studium und das offene Curricula ist für viele Gaststudierende nicht selbstverständlich und führt zur Desorientierung vor allem in der Anfangsphase des Studiums und zur Verlängerung der Studienzeiten. Da für die BildungsausländerInnen nach dem deutschen Ausländerrecht eine Studienzeitsbeschränkung besteht, führt die Verlängerung der Studienzeit auch zu Aufenthaltsproblemen.

3. *Deutsch als Fachsprache*: Ein zentrales Problemfeld für verschiedene Gruppen der ausländischen Studierenden ist die deutsche Sprache und vor allem Deutsch als Fachsprache. Deutsch als Lehrsprache wird in den verschiedenen Fachrichtungen sehr differenziert angeboten. Die allgemeine Sprachvermittlung befähigt oft nicht zu einem differenzierten Gebrauch dieser verschiedenen Fachsprachen in den einzelnen Fächern.
4. *Umgang der Behörde*: Die aufenthalts- und arbeitsrechtlichen Probleme der ausländischen Studierenden, vor allem der aus Entwicklungsländern, und eine strikte Auslegung des Ausländerrechts durch die Behörde erfordern ein besonderes Augenmerk und eine besondere Fürsorge der Hochschule gegenüber ihren ausländischen Gästen. Die ausländischen Studierenden sind ihren deutschen KommilitonInnen rechtlich nicht gleichgestellt. Sie sollten aber als gleichberechtigte „akademische Bürgerinnen und Bürger“ den deutschen Studierenden gleichgestellt werden. Die rechtliche Ungleichbehandlung führt oft zur Verschlechterung der sozialen Rahmenbedingungen im Studium der ausländischen Studierenden, vor allem, wenn sie als Selbstfinanzierer für ihren Lebensunterhalt sorgen müssen.

Der zweite, dritte und vierte Aspekt ist für die inhaltliche Ausrichtung von besonderen Maßnahmen ausschlaggebend. Um den ausländischen Studierenden eine rasche Orientierung in das fachliche und soziale Leben an der Hochschule zu ermöglichen und sie damit in alle „akademischen Bürgerrechte und -pflichten“ sowie in ein Erfolg versprechendes Studium zu integrieren, bedarf es einer besonderen Zuwendung im Rahmen eines Tutorienprogramms (vgl. Hosseinizadeh/Mergner 1997, S. 84).

Das studienbegleitende Tutorienprogramm an der Carl von Ossietzky Universität hat die Vermittlung folgender Kenntnisse zum Ziel gesetzt, die nach Angaben der Initiatoren des Programms nicht nur den betroffenen ausländischen Studierenden helfen sollten. Auch die Universität könnte dadurch mehr und umfassender von ihren ausländischen Gästen profitieren (ebenda):

1. Vermittlung eines ausreichenden Wissens über die Institutionen und institutionellen Hilfsmöglichkeiten an und im Umfeld der Hochschule
2. Vermittlung der Bedeutung und der Besonderheiten der Fachsprache der gewählten Studienrichtung
3. Vermittlung von Erfolg versprechenden Studienstrategien. Dazu gehören auch der interessierte und sachliche Umgang mit den Lehrenden und die Fähigkeit, mit deutschen Studierenden zusammenzuarbeiten
4. Vermittlung von Einstellungen, die dem Einzelnen helfen, bei aufkommenden Schwierigkeiten nach Lösungen zu suchen und sich nicht zurückzuziehen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, bei Schwierigkeiten rechtzeitig die verschiedenen Hilfsmöglichkeiten (zum Beispiel Tutorienprogramm, Psychosoziale Beratungsstelle, Gespräch mit dem Lehrenden usw.) in Anspruch zu nehmen
5. Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen und die Schaffung von Kommunikationsmöglichkeiten sowie gemeinsames Erarbeiten von Konfliktlösungsstrategien
6. Vermittlung von Strategien, die eigenen Fragen, Problemsichtweisen und Erfahrungen so weit wie möglich in das Studium einbringen zu können (zur Aufgabenstellung der TutorInnen siehe auch Anhang 14)

4.6.3 Auswahl und Schulung der TutorInnen/ Wissenschaftliche Begleitung

Das Programm hat seine Arbeit mit sieben TutorInnen in ausgewählten Fachbereichen und einem Koordinator mit einer Koordinationsstelle beim Akademischen Auslandsamt aufgenommen. Der Koordinator hat neben der Projektkoordination und Kontakten zu verschiedenen Fachbereichen und Gremien auch Betreuungs- und Beratungsarbeit für ausländische Studierende aller Fachbereiche übernommen. Für die Fachbereiche ohne TutorInnen hatte der Koordinator die Aufgabe, Kontaktpersonen bzw. Lösungen in den jeweiligen Fachbereichen bzw. Fachschaften zu vermitteln. Das Programm wurde beim Akademischen Auslandsamt angesiedelt. Das Akademische Auslandsamt hat das Programm durch Infrastruktur, Werbung,

Beratung und kritische Begleitung unterstützt. Die Koordinationsstelle wurde Ende 1997 durch fehlende Finanzierung und die Umstrukturierung des Akademischen Auslandsamts abgeschafft. Bis Dezember 1997 wurde die Koordinationsstelle des Programms als wissenschaftliche Hilfskraftstelle mit 40 Arbeitsstunden im Monat finanziert. TutorInnen werden seit dem Programmbeginn als studentische Hilfskräfte mit 20 Arbeitsstunden im Monat bezahlt. Im Jahre 2000 waren sieben TutorInnen in neun Fachbereichen eingesetzt. 1999 wurden die Aufgaben des Koordinators von einer Mitarbeiterin des Akademischen Auslandsamts übernommen, die im Rahmen ihrer Beratungsarbeit für ausländische Studierende auch für das Tutorienprogramm zuständig ist. Das Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationprozessen (IBKM) war bei der Auswahl, der Schulung von TutorInnen sowie der Konzeptentwicklung beteiligt. Das IBKM war durch Prof. Mergner als Hochschullehrer für Interkulturelle Pädagogik und Barbara Henning als Leiterin des Bereiches Deutschkurse der Universität vertreten. Eine weitere vorgesehene Aufgabe des IBKM, nämlich die Evaluierung des Programms, wurde nicht verwirklicht. Nach dem Tod des engagierten wissenschaftlichen Begleiters des Programms, Professor Mergner, wurde seine ehrenamtliche Arbeit von keinem anderen Hochschullehrer fortgesetzt, wodurch eine große Lücke entstanden ist. Die fehlende wissenschaftliche Begleitung in dem Programm stellt zur Zeit ein erhebliches Defizit dar. Diese Entwicklung weist wiederum auf eine Besonderheit des Ausländerstudiums in der Bundesrepublik hin, dass nämlich die Förderung der ausländischen Studierenden oft auf die Einzelinitiative der engagierten Personen angewiesen ist, die als überzeugte InternationalistInnen und „mitleidende Seelen“ an den Hochschulen ihr Amt ausüben.

Zur Auswahl der TutorInnen wurden folgende Kriterien berücksichtigt:

1. erfolgreiches eigenes Studium im jeweiligen Fach,
2. die TutorInnen sollten möglichst selbst AusländerInnen sein oder als deutsche Studierende über interkulturelle Erfahrungen verfügen und mit den Besonderheiten des Ausländerstudiums vertraut sein,
3. didaktische und kommunikative Fähigkeiten,
4. Erfahrung in der Arbeit mit ausländischen Studierenden .

Bei der Auswahl wurde außerdem darauf geachtet, dass Frauen sowie ausländische und deutsche Studierende gleichermaßen als Tutor bzw. Tutorin eingesetzt werden. Gleichzeitig wurde auch auf soziales Engagement der BewerberInnen innerhalb und außerhalb der Hochschule z. B. vorherige Tutoren- bzw. Mentorentätigkeit oder Fachschaftsarbeit sowie Arbeit bei der Hochschulgruppe ausländischer Studierender und dem Allgemeinen StudentInnenausschuss (AStA) Wert gelegt.

4.6.4 *Finanzierung des studienbegleitenden Tutorienprogramms*

Das Programm wurde durch Mittel des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) finanziert. Da diese DAAD-Anschubfinanzierung nicht ausreichte, wurden später Zuschüsse zur Finanzierung des Programms durch die Hochschulgruppe ausländischer Studierender (HGAS) als Interessenvertretung sowie das Studienbegleitprogramm der Evangelischen Kirche (STUBE) in Niedersachsen sowie die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Oldenburg bewilligt. Erst später haben sich auch die Dekane der Fachbereiche an der Finanzierung des Programms beteiligt. Allerdings dauerte diese Unterstützung der Fachbereiche nicht länger als zwei Semester, so dass die Fortführung und finanzielle Förderung des Programms in der Anfangsphase ungewiss war und oft nur kurz vor Semesterbeginn abgesichert wurde. Zur Zeit wird das Programm durch verschiedene Zuwendungen und vor allem aus Mitteln des DAAD finanziert.

4.6.5 *Ausländische und deutsche TutorInnen: Beispiele*

Das ursprüngliche Konzept des studienbegleitenden Tutorienprogramms für ausländische Studierende hat von Anfang an auf die persönlichen Erfahrungen ausländischer Studierender im Hochschulbetrieb als wichtige Voraussetzung für den Einsatz solcher Studierender Wert gelegt. Gleichzeitig hat es die Bedeutung einer interkulturellen Kommunikation und eines interkulturellen Austausches zwischen den ausländischen und deutschen Studierenden im Rahmen des Tutorienprogramms unterstrichen. Etwa fünf Jahre später (im Jahre 2000) ist auch eine interkulturelle Konstellation der TutorInnen festzustellen. Im Folgenden sollen drei Beispiele aus der Praxis der Tutorentätigkeit

in Oldenburg gegeben werden, die die interkulturelle Zusammensetzung sowie die Schwerpunkte der Arbeit im Rahmen des studienbegleitenden Tutorienprogramms verdeutlichen:

Sunny, ein 29-jähriger Student der Fächer Informatik und Wirtschaftswissenschaften aus Pakistan, der seit 1998 als Tutor für ausländische Studierende arbeitet, hat sich aus „persönlichen Gründen und Kontaktfreude“ für die Tätigkeit interessiert. Er hat 1997 nach einem Sprachkurs bei der Volkshochschule mit dem Deutschkurs in der Mittelstufe 2 an der Universität Oldenburg angefangen. In seiner Heimat hat er bereits ein Studium mit dem Grad eines „Bachelor of Science“ in Wirtschaftswissenschaft absolviert. Für die Wahl der Universität Oldenburg hat die geografische Nähe zu seinen Eltern in Emden eine Rolle gespielt. Anfangs fehlten ausreichende Informationen über das Studium und die Studieninhalte an der Oldenburger Universität, über die Anerkennung seiner bereits erworbenen Studienleistungen sowie über Studien- und Stundenplan. Die fehlende „Studienstruktur“ war für ihn als Student aus einem „verschulten Bildungssystem“ in Anlehnung an das britische System eine „große Überraschung“ (Sunny, Interview 2001). Erst nach den Beratungsgesprächen mit dem damaligen Koordinator des Tutorienprogramms beim Akademischen Auslandsamt (AAA) und sonstigen Informationen durch das AAA konnte er sich ein Bild von den Studienstrukturen und universitären Einrichtungen machen. In dieser Zeit hat er sich auch aktiv bei der Initiative „TANDEM“ engagiert, die den internationalen Austausch unter Studierenden fördert. Neben den relevanten Informationen über das Studium und dem fehlenden Studienplan hat er auch finanzielle Schwierigkeiten gehabt. Sein Studium hat er durch Jobben neben dem Studium finanziert. Folgende Stellen haben ihn in der für ihn „sehr wichtigen Phase“ des Studiums mit Informationen und Beratungen unterstützt: Deutschkurs, Tutorienprogramm beim Akademischen Auslandsamt und TANDEM. Darüber hinaus habe er „auf eigene Initiative“ Kontakte zu den Lehrenden hergestellt. Auf meine Frage nach den Problemen von seinen TutandInnen, unterscheidet Sunny folgende Bereiche:

1. aufenthaltsrechtliche Probleme,
2. fachliche Probleme infolge der Unkenntnis über das deutsche Hochschulsystem, vor allem wenn die Studierenden ihr Abitur nicht in Deutschland gemacht haben,
3. finanzielle Schwierigkeiten,
4. soziale Probleme wie Wohnungssuche und Job finden,
5. Sprachprobleme,
6. Mangel an sozialen Kontakten,
7. Ausländerfeindlichkeit in der Gesellschaft.

Er war persönlich mit dem zweiten, dritten und siebten Problem-bereich, nämlich Hochschulsystem, finanziellen Schwierigkeiten und Ausländerfeindlichkeit in seinem sozialen Umfeld außerhalb der Hochschule konfrontiert. Seine bisherigen Betreuungs- und Beratungsangebote sind sowohl fachlicher als auch sozialer Natur gewesen, wobei erfahrungsgemäß bei den Studierenden aus Entwicklungsländern die soziale Betreuung und Beratung und bei den Austauschstudierenden die fachliche Hilfestellung überwiegt. Seine aktuellen TutandInnen aus China, aus einigen arabischen Ländern und Polen mussten sich vor allem mit den aufenthaltsrechtlichen Problemen auseinandersetzen. Die Kommunikation zwischen ausländischen Studierenden und deutschen ProfessorInnen ist seiner Ansicht nach oft „sehr unterschiedlich“. Fragt man danach, ob die TutandInnen hauptsächlich durch Lehrveranstaltungen die Studieninhalte erlernen oder ob oft Nacharbeiten erforderlich wären, antwortet Sunny, dass Nacharbeiten „beinah unverzichtbar“ seien:

„Deutschen ProfessorInnen in der Veranstaltung gut zu folgen und sie vollkommen zu verstehen, ist auch für deutsche Studierende schwer“.

Das hat seiner Meinung nach mit der Art und Weise des Lehrens und mit dem Verständnis von „der Betreuung“ seitens der Lehrenden zu tun. Daher wird versucht, durch Bildung von Arbeitsgruppen, solchen aus den Lehrveranstaltungen hervorgerufenen fachlichen Problemen entgegenzuwirken. Insgesamt wird Sunny eigenen Angaben zufolge von seinen hilfeschuchenden TutandInnen als „eine Vertrauensperson“ mit Erfahrungen im Hochschulalltag angesehen und um Hilfe gebeten. Eine Kooperation zwischen ihm und anderen TutorInnen des studienbegleitenden Tutorienprogramms des Akademischen Auslands-

amts mit „Wohnheim-TutorInnen“ des Studentenwerks in Oldenburg, die neuerdings in den Studentenwohnheimen ausländische Studierende unterstützen, sei seiner Meinung nach auf dem Weg zu einer Verbesserung der Beratungs- und Betreuungsangebote für ausländische Studierende „wichtig“. Dadurch könnte die Mehrheit der StudienanfängerInnen, die erfahrungsgemäß in den Studentenwohnheimen wohnt, besser erreicht und beraten werden (Sunny, Interview 2001) .

Yang, eine Tutorin aus China, die in ihrer Heimat bereits Germanistik studierte und in Oldenburg Pädagogik studiert, sieht im Vergleich zur Anfangsphase ihres eigenen Studiums Verbesserungen der Betreuungs- und Beratungsangebote in Oldenburg durch Initiativen wie „Tutorienprogramm und Orientierungsveranstaltungen“. Zu ihrer Zeit als Studienanfängerin habe sie den Eindruck gehabt, dass es „keine Beratung oder Betreuung für ausländische Studierende aus den Ländern außerhalb der EU und Nordamerika gäbe“ (Yang, Interview 2001). Die typischen Probleme ihrer TutandInnen in Oldenburg sind folgende:

1. fehlende Informationen über das Studium und die Universitätsstrukturen,
2. Probleme mit dem deutschen Hochschulsystem,
3. aufenthaltsrechtliche Probleme,
4. Anerkennung der in der Heimat erworbenen Leistungsnachweise,
5. soziale Probleme wie Arbeits- und Wohnungssuche,
6. Sprachprobleme und vor allem Probleme mit Deutsch als Fachsprache,
7. Ausländerfeindlichkeit in der Gesellschaft.

Sie war persönlich als Studienanfängerin von den ersten, zweiten und dritten Problembereichen betroffen.

Diese „Betroffenheit“ ist eines ihrer wichtigsten Motive, ausländischen KommilitonInnen als Tutorin und „vertrauensvolle Freundin“ zu helfen (ebenda). Die Mehrheit ihrer TutandInnen kommt zur Zeit aus China und studiert in verschiedenen Fachbereichen, so dass Yang für diese hilfesuchenden Studierenden auch Informationen und Unterstützung aus den jeweiligen Fachbereichen und Fachrichtungen einholen muss. Chinesische Studierende sind quantitativ gesehen eine der stärksten Gruppen unter den ausländischen Studierenden an der Uni-

versität Oldenburg. Die bisherige Tütoientätigkeit von Yang weist auf mehr „soziale Beratung und Betreuung im Vergleich zu den fachlichen Hilfestellungen“ hin. Fragt man sie nach der Vermittlung der speziellen Lern- und Studienstrategien im Rahmen ihrer Tütoientätigkeit, werden hierbei „Erfahrungsaustausch und Tipps zur Prüfungsvorbereitung, Methoden zur Ausarbeitung von Referaten und Hausarbeiten, Hinweise über Recherchieren in der Bibliothek und Arbeit in den Arbeitsgruppen“ erwähnt. Bei meiner Frage nach dem Umfang des Erlernens von Studieninhalten durch Lehrveranstaltungen und nach der Notwendigkeit der Nacharbeiten für ausländische Studierende in diesem Zusammenhang sieht sie folgende Besonderheiten:

1. Bei einigen ausländischen Studierenden sei manchmal die Notwendigkeit der Nacharbeit durch zwei weitere Faktoren bedingt: „Sprachschwierigkeiten“ vor allem zum Studienbeginn sowie „eine zurückhaltende“ Partizipation in den Vorlesungen und anderen Veranstaltungen aus kulturellen Gründen.
2. Manche ProfessorInnen verhalten sich gegenüber den Studierenden so, als ob „sie für ihre Studierenden keine Zeit hätten“. Die anderen gehen mehr auf die fachlichen Probleme ihrer Studierenden ein und sind auch über ihre offiziellen „Sprechstunden“ hinaus ansprechbar.

Nach Auffassung von Yang sind die Etablierung des studienbegleitenden Tutorienprogramms beim AAA und die Kooperation der AAA-TutorInnen mit den TutorInnen des Studentenwerks in den Studentenwohnheimen wichtige Schritte zur Verbesserung der Betreuungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende in Oldenburg (Yang, ebenda).

Christian, ein 23-jähriger deutscher Student des Faches Informatik, arbeitet seit April 2000 als Tutor für die Fächer Informatik und Mathematik im Rahmen des studienbegleitenden Tutorienprogramms des AAA für ausländische Studierende. Er hat auch im Rahmen der Modelltutorien der Zentralen Studienberatung (ZSB) als Fachtutor in seinem Fachbereich gearbeitet und wurde daher von der ZSB geschult. Die dreitägige ZSB-Schulung umfasste u. a. die Vorbereitung auf „hochschuldidaktische und pädagogische Problemfelder“ (Christian, Interview 2000). Er habe selbst zum Studienbeginn von den

Erstsemester-Tutorien für alle Studierenden im Fachbereich nichts gewusst und daher die „Orientierungswoche“ verpasst. In seinem Studiengang Informatik, in dem „es einen festen Plan und nicht viele Alternativen gibt“, könnte dieses Versäumnis zur Verlängerung der Studienzeit führen. Er konnte trotzdem alles nachholen und denkt, dass die Situation nach sechs Semestern sich zugunsten seiner jetzigen TutandInnen „minimal“ verbessert habe (ebenda). Die Tutorentätigkeit für ausländische Studierende, die er als „sinnvoll“ bewertet, wird für vier Stunden in der Woche bezahlt. In den Monaten April und Mai wird aber oft auch mehr als diese vier Stunden gearbeitet. Seine Beratung beinhaltet verschiedene Aspekte wie Lernform, Studienaufbau und Studienplan, Sprache, Kontakte zu den Lehrenden, Nachhilfe in Mathematik und Informatik sowie soziale Probleme. Daher sieht er seine Rolle als „Fachberater und Vertrauensperson“ für Studierende, denen er „seine eigenen Erfahrungen erzählt“ und sie im Hochschulalltag ermutigt, „sich zu trauen und überall hinzugehen“ um die Uni-Ängste abzubauen zu können (ebenda). Die Langzeitstudierenden aus Entwicklungsländern unter seinen TutandInnen müssen sich auch mit aufenthalts- und arbeitsrechtlichen Problemen auseinandersetzen. Seine bisherigen TutandInnen aus verschiedenen Ländern hatten mehr fachliche Probleme als soziale. Die Kommunikation zwischen Studierenden seines Fachbereichs Informatik wertet Christian als „eher schlecht“, weil jeder auf sich selbst gestellt ist. Die Kommunikation zu den Lehrenden sei aber besser und „unkompliziert“, weil die Lehrenden auf die Studierenden zugehen und auch außerhalb der Sprechstunden Kontakte zu Lehrenden möglich seien. Auf die Frage nach dem Erlernen der Studieninhalte durch Lehrveranstaltungen und nach der Notwendigkeit der Nacharbeiten erläutert Christian:

„In der Vorlesung wird viel Lehrstoff, also viel Wissen, präsentiert. Das Verstehen kann aber nicht nur dort erfolgen.“

Wenn man in einer Mathematik-Vorlesung mit 80 oder 100 Leuten aus verschiedenen Fächern zusammen sitzt, ist es auch sehr wichtig, sowohl zu Hause viel zu schreiben und nachzuarbeiten als auch nach den Vorlesungen in Arbeitsgruppen zusammenzuarbeiten. Es gibt im Hauptstudium Projektgruppen, in denen die Studierenden ihre Aufgaben gemeinsam lösen. Fragt man nach Verbesserungsvorschlägen,

so ist seiner Meinung nach eine bessere Vermittlung von Vorinformationen über das Studium und die Studienangebote der Universität ein wichtiger Schritt zur Verbesserung der Beratungsangebote für deutsche und ausländische Studierende (Christian, Interview 2000).

4.6.6 *Probleme und Perspektiven des studienbegleitenden Tutorienprogramms in Oldenburg*

Bereits in der Anfangsphase der Tutorenarbeit entstand eine Diskrepanz zwischen den Zielsetzungen des studienbegleitenden Tutorienprogramms und den realen Handlungsmöglichkeiten der TutorInnen. Diese Diskrepanz wurde bei den regelmäßigen TutorInnen-Sitzungen in Anwesenheit der wissenschaftlichen Begleitung, des Koordinators und VertreterInnen des IBKM diskutiert. Hierbei wurden u. a. neben der fehlenden Unterstützung der TutorInnen durch die einzelnen Fachbereiche und der geringen finanziellen Ausstattung auch Probleme wie Erreichbarkeit der ausländischen StudienanfängerInnen durch TutorInnen und interethnische Vorbehalte gegenüber den TutorInnen als mögliche Gründe für diese Diskrepanz genannt (vgl. Henning, Protokoll der TutorInnen-Sitzung vom 28. Februar 1996). Insgesamt hat die interne Auswertung der Tutorenarbeit in der Anfangsphase des Programms gezeigt, dass ein großer Teil der Zielsetzungen des Programms auch bei großem Engagement der TutorInnen nicht allein von ausländischen TutorInnen bewältigt werden konnte, z. B. im Bereich der Fachsprachvermittlung (ebenda). Gleichzeitig hatten die TutorInnen in dieser Phase größte Erfolge bei der „sozialen Beratung“. Einige von ihnen hatten „Erfolge bei der Einrichtung von Arbeits- und Lerngruppen“. Bei einigen gab es eine große Nachfrage, obwohl andere in ihren Sprechstunden vergeblich auf „Klientel“ gewartet haben (vgl. Hosseinizadeh/Mergner 1997, S. 86). Es wurde in diesem Zusammenhang versucht, durch mehr Werbung und Information in Zusammenarbeit mit den zuständigen Stellen wie Immatrikulationsamt, Zentrale Studienberatung und der Arbeitsstelle Deutsch als Fremdsprache für mehr Transparenz und Bekanntmachung des Programms bei den ausländischen Studierenden zu werben und nicht auf Hilfesuchende in Sprechstunden zu warten, sondern auf die ausländischen Studierenden zuzugehen. Außerdem wurden Maßnahmen wie die Einbeziehung von professioneller Kompetenz und Kapazität in das Programm vor allem auf der inneruniversitären Ebene, Einsatz

neuer deutscher und ausländischer TutorInnen, Fortbildungsmaßnahmen für TutorInnen, Kontakte und Zusammenarbeit mit den Tutorien der Fachbereiche ergriffen, um das Programm innovativ zu gestalten und zu organisieren. Probleme der Finanzierung bzw. der finanziellen Ausstattung des Programms haben von Anfang an das Programm begleitet. Nach der Finanzierung durch Mittel des DAAD, der GEW, STUBE Niedersachsen, des Asta und der HGAS wurde das Programm im Wintersemester 1996/97 sowie im Sommersemester 1997 durch Zuschüsse der Fachbereiche und der Universitätsleitung finanziert. Die Initiatoren des Programms haben sich bei der Konzipierung zum Ziel gesetzt, das Tutorienprogramm als eine universitäre Institution zu etablieren und vor allem die Fachbereiche stärker in dieses Programm einzubeziehen, so dass das Programm von den jeweiligen Fachbereichen getragen und finanziert würde. Diese Zielsetzung wurde nur kurzfristig realisiert. Die Initiatoren des Programms haben bereits in der Zeit der „experimentellen Erprobung“ des Tutorienprogramms (1995-96) die Sorge zum Ausdruck gebracht, dass „Bereiche, die institutionell und etatmäßig nicht fest im Universitätsalltag und im Universitätshaushalt verankert sind, leicht den immer härter werdenden Verteilungskämpfen“ innerhalb der Universität zum Opfer fallen (vgl. Hosseinizadeh/ Mergner 1997, S. 87). Diese Sorge wurde bereits Ende 1997 bestätigt. Nach der einjährigen finanziellen Absicherung des Programms musste das Akademische Auslandsamt als Träger wiederum für die Fortführung des Programms Bundes- und Landesmittel, z. B. DAAD-Mittel, für die Betreuung ausländischer Studierender beantragen. Das finanziell gefährdete Programm wurde nach 1998 zusammen mit anderen Tutorien der Uni durch Zusammenarbeit mit der Zentralen Studienberatung (ZSB) organisiert.

Das Fehlen einer wissenschaftlichen Begleitung seit 1998 ist ein weiteres Problem des Programms. Hochschulpädagogisch und hochschuldidaktisch gesehen stellt dieses Problem ein großes Defizit dar. Anders als in Hamburg, wo sich an der Universität infolge der Hochschulreform in den 70er Jahren ein interdisziplinäres Institut für Hochschuldidaktik etabliert hat, das den Tutorienprogrammen der Universität und darunter auch solchen zur Integration ausländischer Studierender durch wissenschaftliche Begleitung zugute kommt, fehlt dem Oldenburger Tutorienprogramm eine institutionelle wissenschaftliche Einbindung. Die Ansiedlung des Tutorienprogramms für ausländische

Studierende beim Akademischen Auslandsamt der Universität Oldenburg war ein Schritt, der zwar in der Anfangsphase zum Überleben des Programms geführt hat, aber auf Dauer nur auf der bürokratischen Ebene und aufgrund des Verwaltungsaufwands sinnvoll ist. Die Einrichtung einer wissenschaftlichen Leitungsstelle würde dem Programm viel mehr zugute kommen. Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung, dass Institutionen wie das Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM), das Didaktische Zentrum (DIZ) und die Zentrale Studienberatung (ZSB) in die Evaluierung des Programms, in die Schulung, das Training und die Weiterbildung der TutorInnen einbezogen werden.

Ein aktuelles Problem des Programms ist nach Angaben der verantwortlichen Mitarbeiterin des AAA für das Tutorienprogramm „die Fortbildung der Tutorinnen und Tutoren“ (Gahn, Interview 2000).

4.7 Hochschulgruppe ausländischer Studierender (HGAS)

Die Hochschulgruppe ausländischer Studierender (HGAS) ist die Interessenvertretung der ausländischen Studierenden an der Universität Oldenburg. Alle immatrikulierten ausländischen Studierenden gelten als Mitglieder der HGAS und haben gemäß §3 Absatz 3 des HGAS-Statut (beschlossen am 15.12.1982) das Recht, Veranstaltungen und Aktivitäten über die politische, ökonomische und gesellschaftliche Situation ihrer Heimat zu organisieren (vgl. HGAS 1991, S. 51). Zu den wichtigsten Aufgaben der HGAS gehört die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Problemen ausländischer Studierender wie Studienprobleme, finanzielle Schwierigkeiten, Wohnungsprobleme, Sprachschwierigkeiten und Ausländerfeindlichkeit. Eine weitere Aufgabe liegt in der Förderung der Beziehungen zwischen deutschen und ausländischen Studierenden, unter anderem durch das Informieren der deutschen Studierenden über die politische, soziale und kulturelle Situation in den Heimatländern der ausländischen Studierenden aber auch durch die Öffentlichkeitsarbeit über die Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland (Ausländergesetz, Gastarbeiterkinder, Rassismus usw.). Das Antirassismus-Projekt „Informieren statt Kapitulieren“ zur Verbesserung der sozialen Lage ausländischer Studierender an der Universität Oldenburg wurde 1994-95 ursprünglich bei der HGAS angesiedelt. Das Projekt führte später durch die

Zusammenarbeit mit dem Akademischen Auslandsamt, dem Oldenburger Komitee des World University Service (WUS), dem AStA, dem Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationprozessen (IBKM), den einzelnen interessierten Lehrenden, ausländischen und deutschen Studierenden sowie den Evangelischen und Katholischen Hochschulgemeinden (ESG und KHG) zur Einrichtung des „Runden Tisches“ zum Thema Ausländerstudium und zur Konzipierung des studienbegleitenden Tutorienprogramms für ausländische Studierende. Nach einer Phase der aktiven politischen und sozialen Arbeit für und mit den ausländischen Studierenden (1990-1998) hat die Präsenz der HGAS als eine anerkannte Interessenvertretung ausländischer Studierender nachgelassen. Ursächlich für diese Entwicklung könnte Folgendes in Betracht kommen:

1. Eine Generation der aktiven HGAS-VertreterInnen und -MitarbeiterInnen hat ihr Studium abgeschlossen und sich damit von der Hochschule und der Hochschulpolitik verabschiedet.
2. Die Mehrheit der HGAS-VertreterInnen aus verschiedenen Jahren konnte sich aufgrund ihrer fachlichen und sozialen Kompetenz für die Arbeit beim Tutorienprogramm für ausländische Studierende qualifizieren und wurde dort als TutorInnen eingesetzt. Auch diese Tatsache zeigt, dass die aktive Arbeit im Bereich des Ausländerstudiums durch wenige Interessierte, oft selbst betroffene Personen, getragen wird.
3. Die allgemeinen Entpolitisierungs- und Entsolidarisierungsprozesse in der Gesellschaft und an der Hochschule machen sich auch bei der neuen Generation ausländischer Studierender bemerkbar.

4.8 Zentrale Studienberatung (ZSB)

Die Zentrale Studienberatung (ZSB) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg hat generell den Auftrag, Interessierte über Studiemöglichkeiten, Inhalte, Aufbau und Anforderungen im Studium, über den Übergang in den Beruf sowie bei studienbezogenen, persönlichen und sozialen Problemen zu beraten und zu informieren. Bei den studienrelevanten Informationen und Beratungen der ZSB kann es

sich um folgende Themen handeln (vgl. Zentrale Studienberatung November 1999):

1. Informationen über die Studienangebote in Oldenburg und an anderen deutschen Universitäten und Fachhochschulen zu geben,
2. Erläuterung der Studieninhalte und -bedingungen,
3. Informationen und Beratungen über die Anforderungen und die Organisation des Studiums,
4. Klärung der Zulassungsvoraussetzungen,
5. Erläuterung der prüfungsrelevanten Vorbereitungen,
6. Darlegung der beruflichen Tätigkeitsfelder nach Abschluss des Studiums,
7. Hinweise auf Studienfinanzierungsmöglichkeiten,
8. Hinweise auf Auslandsstudiengänge, Aufbau- und Weiterbildungsangebote.

Die Zentrale Studienberatung (ZSB) an der Oldenburger Universität wurde im November 1975 eingerichtet.

Eine Mitarbeiterin der ZSB, die seit 1993 Studieninteressierte sowie Studierende der Carl von Ossietzky Universität berät, betrachtet die Beratungsangebote zur „Verbesserung der Studienqualität und Studienleistungen“ als eine „typische Aufgabe“ der Zentralen Studienberatung der Hochschule. Zu den „typischen“ Instrumenten zur Verbesserung der Studienqualität und Studienleistungen gehören Informationen über das Studium, Workshops sowie die Tutorienprogramme. Auch die neuen Zusatzangebote der ZSB wie Schreiblabor und Kompass sollen diesbezüglich einen Beitrag leisten (Ladenthin, Interview 2000). Eine Besonderheit in den 90er Jahren stellte die Förderung der Modelltutorien dar mit dem Ziel, diese Tutorien in die Fachbereiche zu integrieren und sie zur „selbstverständlichen Aufgabe einer Beratungsstelle und der Hochschule“ zu machen. In Oldenburg werden solche Modelltutorien seit 1995 mit dem „übergeordneten Ziel“ angeboten, eine bessere Integration der Studierenden im Studium zu ermöglichen und vor diesem Hintergrund die Studienabbrecherzahl zu reduzieren und die Studienzeiten zu verkürzen (ebenda).

4.8.1 *Spezielle Angebote der ZSB: Orientierungswoche, Schreiblabor und Kompass*

Die Zentrale Studienberatung (ZSB) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg bietet allen Studieninteressierten, SchülerInnen und Studierenden spezielle Veranstaltungen an. Zu diesen speziellen Angeboten gehören ein jährlicher Hochschulinformationstag (Tag der offenen Tür), die Orientierungswoche für StudienanfängerInnen zum Einstieg ins Studium, ein Schreiblabor für Studierende aller Fächer, die Fortbildungsreihe KOMPASS sowie die Herausgabe eines Studienführers mit Informationen über Studienangebote und -inhalte, Forschungsschwerpunkte und Studien- bzw. Lebensbedingungen an der Universität (vgl. Zentrale Studienberatung November 1999). Die Orientierungswoche wird zu Beginn des Semesters in Kooperation mit den Fachbereichen und den Fachschaften organisiert und macht die StudienanfängerInnen mit „dem Hochschulalltag, den Studienbedingungen und -inhalten vertraut“. Darüber hinaus bietet die ZSB den Studierenden „Unterstützung bei der Gestaltung und Strukturierung“ ihres ersten Semesters an (vgl. Zentrale Studienberatung November 1999).

Dass die Unterstützung der StudienanfängerInnen bei der anfänglichen Gestaltung und Strukturierung des Studiums im Informationsmaterial der Zentralen Studienberatung der Universität Oldenburg zum Ausdruck kommt, ist ein wichtiger Beweis für das Erkennen eines der grundsätzlichen Probleme der einheimischen und ausländischen Studierenden, nämlich das Problem des Studienaufbaus. Die Erfahrungen in Oldenburg und an den anderen bundesdeutschen Universitäten zeigen, dass sowohl der fehlende Studienplan als auch die fehlende optimale Begleitung und Betreuung durch die Lehrenden in den ersten drei Semestern zur Desorientierung, zum Studienfachwechsel und Studienabbruch vieler Studierender führt. Auch das Schreiblabor der ZSB versucht, durch Seminare und Workshops zum Thema „Wissenschaftliches Schreiben im Studium“ die Studierenden aller Fächer mit den erforderlichen Arbeitsschritten und „Grundelementen des wissenschaftlichen Schreibens“ vertraut zu machen (ebenda).

Neu ist in Oldenburg auch die Fortbildungsreihe „Kompetenzen aneignen durch Schlüsselqualifikationen im Studium KOMPASS“. Durch

dieses Projekt versucht die ZSB den Studierenden der Universität und der Fachhochschule in Oldenburg im Hauptstudium eine weitere Qualifizierungs- und Handlungskompetenz über das eigene Studium hinaus zu ermöglichen. Für die Teilnahme an dieser Zusatzqualifikation, die über zwei Semester läuft, und die im Wintersemester 1999/00 begann, wird eine einmalige Gebühr in Höhe von 90 DM entrichtet (ebenda). Inhaltlich wird im Rahmen des KOMPASS-Projekts in Kooperation mit den Fachbereichen und Fächern, bzw. Instituten „ein jeweils fachbereichsbezogenes Curriculum an Schlüsselqualifikationen ausgearbeitet“ (vgl. Zentrale Studienberatung Oktober 1999).

Das KOMPASS-Projekt soll den Studierenden u. a. bei der Bestimmung ihrer persönlichen Studienschwerpunkte im Hauptstudium, bei der Verbesserung der Fähigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens, bei einer sinnvollen Zeitstrukturierung sowie einer Orientierung auf den Berufseinstieg helfen (ebenda).

4.8.2 *Zentrale Studienberatung und ausländische Studierende*

Auch die Zentrale Studienberatung der Hochschule (ZSB) hat die Notwendigkeit eines Engagements für ausländische Studierende im Zuge der Internationalisierung der Hochschule erkannt, wenngleich sie ausländische Studierende nicht anders behandeln will:

„Ausländische Studierende gehören zum Hochschulalltag, sie sind ein fester Bestandteil der Hochschule. Sie müssen unbedingt gefördert werden“ (Ladenthin, Interview 2000).

Frau Ladenthin war auch am „Runden Tisch“ zum Ausländerstudium beteiligt, der u. a. zur Konzipierung des studienbegleitenden Tutorienprogramms für ausländische Studierende beim Akademischen Auslandsamt (AAA) im Jahre 1995 als Sonderprogramm zur Integration ausländischer Studierender führte. Zu dieser Zeit unterstützte sie das Tutorienprogramm bei der Schulung der ausländischen und deutschen TutorInnen. Diese Zusammenarbeit führte auch zur verstärkten Kooperation zwischen ZSB und AAA. Nach der Umstrukturierung des AAA und durch die fehlende wissenschaftliche Begleitung des Tutorienprogramms für ausländische Studierende sollte dieses Programm ab 1998 in enger Zusammenarbeit mit der Zentralen Studienberatung (ZSB) durchgeführt werden. Dieser Plan wurde aber nicht stark implementiert. Die Erfahrungen von Frau Ladenthin als ZSB-Beraterin

wiesen darauf hin, dass die größte Gruppe unter den ausländischen Ratsuchenden bei der ZSB sich bereits im Studium befindet. Diese ausländischen Studierenden sind mit den Problemen wie „Nichtvertrautheit mit dem deutschen Hochschulsystem“, „unausreichende Betreuung im Studium“ und „Fragen über Stundenplan und Prüfungen“ konfrontiert. Daher bedarf es einer „sehr detaillierten Studienverlaufsberatung“, bei der vermittelt werden soll, wie das Hochschulsystem funktioniert. Diese studienbegleitende Beratung ist auch für deutsche Studierende von großer Bedeutung. Dass die ausländischen Studierenden oft nicht wissen, „wohin sie gehen können, unterscheidet sich nicht großartig von deutschen Studierenden, wie scheu sie zur Fachstudienberatung oder zu ProfessorInnen gehen“ (Ladenthin, ebenda).

Daher sind nach Auffassung von Ladenthin Tutorien- und Mentorenprogramme für Studierende sehr wichtig. Gute Ansätze aus dem US-amerikanischen Hochschulalltag, wie mehr Service, könnte man übernehmen und möglichst eine angepasste „Mischform“ zur verstärkten Betreuung der ausländischen und deutschen Studierenden entwickeln. Aber dabei sollte nicht übersehen werden, dass innovative Ideen und Konzepte zur Verbesserung der Beratungs- und Betreuungsangebote für alle Studierenden ohne personelle Ausstattung und finanzielle Mittel nicht verwirklicht werden können (ebenda).

4.9 Fachbereichsbezogene Betreuung und Beratung der SOKRATES-Studierenden am Beispiel des Fachbereichs Pädagogik

Nach den Angaben des SOKRATES-Beauftragten des Fachbereichs Pädagogik, Prof. Hans-Peter Schmidtke, haben von 1989 bis zum Jahre 2000 etwa 25 europäische Austauschstudierende im Rahmen des ERASMUS-Programms und des nachfolgenden EU-Programms SOKRATES im Fachbereich Pädagogik studiert. Im gleichen Zeitraum sind etwa 80 Oldenburger Studentinnen und Studenten zum Zweck eines Kurzstudiums im Rahmen der genannten EU-Programme ins europäische Ausland gegangen. Die Entstehung und Entwicklung des ERASMUS- bzw. des SOKRATES-Programms im Fachbereich Pädagogik ist nach Angaben von Schmidtke auf „individuelle und persönliche“ Kontakte zurückzuführen. Prof. Schmidtke ist

für die Beratung und Betreuung der einheimischen und ausländischen Austauschstudierenden zuständig und arbeitet gleichzeitig als Auslandsbeauftragter des Fachbereichs Pädagogik. Er fungiert als ERASMUS- bzw. SOKRATES-Beauftragter seit 1989 und war nach eigenen Angaben der erste Hochschullehrer der Uni, der durch Kontakte zu den ausländischen Hochschulen ein ERASMUS-Programm koordiniert hatte (Schmidtke, Interview 2000). Die Gründe für die geringe Zahl der Austauschstudierenden im Fachbereich Pädagogik sieht er darin, dass Oldenburg keine Weltstadt ist und geografisch nicht im Zentrum Deutschlands liegt. Ihm zufolge würden sich die Austauschstudierenden aus den EU-Ländern in erster Linie größere und im Ausland bekanntere Universitäten und Universitätsstädte wie Heidelberg, Berlin, Hamburg, München oder Göttingen und überhaupt Universitäten mit Tradition und besseren Ruf, z. B. durch ihre weltweit bekannten Nobelpreisträger und Lehrenden aussuchen (ebenda). Trotz dieser „Unbekanntheit“ in der Welt habe die Förderung der SOKRATES-Studierenden eine wichtige Stellung im Fachbereich Pädagogik und vor allem sei solch ein Programm und der Schwerpunkt Europa ein „ganz zentrales Anliegen“ im Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationprozessen (IBKM), bei dem er als Lehrender arbeite. Im Rahmen des IBKM wird der Studiengang Interkulturelle Pädagogik angeboten, bei dessen Einrichtung in den 80er Jahren die Oldenburger Universität bundesweit eine Vorreiterrolle gespielt hat. Die Kommunikation der SOKRATES-Studierenden zu deutschen Studierenden wird vom SOKRATES-Beauftragten, aber auch von anderen Lehrenden des IBKM gezielt gefördert, weil dadurch den deutschen Studierenden die Möglichkeit eines interkulturellen Austausches geboten wird. Gleichzeitig wird durch diesen interkulturellen Austausch die Orientierung der Gaststudierenden im Hochschulleben gefördert. Die Austauschstudierenden in den Fächern Deutsch als Fremdsprache und Germanistik suchen gezielt Kontakte zu deutschen Studierenden zum Zweck des Sprachaustausches. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass die spanischen Studierenden auch den Vorteil nutzen, nach der Ankunft Kontakte zu den lateinamerikanischen Studierenden zu knüpfen, die als Langzeitstudierende länger an der Universität studieren und dadurch den spanisch-sprechenden Studierenden bei der Einführung in das Hochschulleben zusätzlich helfen können. Die Austauschstudierenden kamen über-

wiegend aus Spanien, Italien, England, Irland und Schweden. Im Fachbereich Pädagogik gibt es außerdem Kooperationen und Partnerschaften mit den Hochschulen und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen in Entwicklungsländern. Als zwei gute Beispiele sind Kooperationen mit den Hochschulen und anderen Einrichtungen (z. B. im Bereich der LehrerInnenausbildung und Sozialarbeit) in Südafrika und Jordanien zu nennen. Bei der Beratung und Betreuung der SOKRATES-Studierenden ist es nach Angaben von Schmidtke wichtig, sie als Gäste des Instituts, des Fachbereichs und der Universität wahrzunehmen und ihnen während des Studiums bei verschiedenen Angelegenheiten des akademischen und sozialen Lebens in Oldenburg zu helfen und sie zu begleiten. Daher ist manchmal auch das Abholen vom Bahnhof oder vom Flughafen und die Unterbringung dieser Gäste im Studentenwohnheim keine Seltenheit. Bei der Betreuung der Austauschstudierenden, die nur für ein dreimonatiges Praktikum nach Oldenburg kommen, steht die Organisation des Praktikumsplatzes und nicht die fachliche Integration innerhalb des Fachbereichs im Vordergrund. Hierbei nehmen nach Angaben von Schmidtke seine „persönlichen Kontakte“ eine zentrale Rolle ein. Als Beispiel nennt er die Organisation der Praktikumsplätze für zwei Studentinnen der Sonderpädagogik aus Barcelona in einer Schule für geistig behinderte Kinder in Oldenburg. Da diese Studentinnen Sprachprobleme hatten, wurde die Hilfe und Begleitung eines spanischsprachigen deutschen Lehrers für diese Studentinnen vermittelt. Sie wurden in der Schule auch von Schmidtke, der spanisch spricht, begleitet und konnten dort hospitieren (ebenda). Die Probleme der SOKRATES-Studierenden lassen sich nach Meinung des SOKRATES-Beauftragten Prof. Schmidtke in drei Bereiche aufteilen (ebenda):

1. *Sprachkompetenz*: Anders als bei den Langzeitstudierenden, die bei der Zulassung ausreichende Deutschsprachkenntnisse nachweisen müssen und auch Deutschkurse der Universität besuchen können, kommen einige Austauschstudierende ohne ausreichende Sprachkenntnisse. In den letzten Jahren ist von Schmidtke versucht worden, solchen Studierenden, aber auch PraktikantInnen zu helfen, ihre Sprachkenntnisse auf eigene Kosten bei Institutionen wie der Volkshochschule zu verbessern

2. *Anerkennung der Leistungsnachweise:* Für die Austauschstudierenden, die nach Oldenburg kommen, ist die Frage der Anerkennung der in Oldenburg erworbenen Leistungsnachweise manchmal von großer Bedeutung. Hierbei ist es nach Angaben des SOKRATES-Beauftragten des Fachbereichs Pädagogik, Prof. Schmidtke, vorgekommen, dass die Studierenden die sprachlichen Voraussetzungen für eine Prüfung in Oldenburg nicht ganz erfüllen konnten. Im Falle einer Austauschstudentin aus Spanien musste Schmidtke nach „pragmatischen Lösungen“ suchen. So konnte diese Pädagogik-Studentin ihre Hausarbeit im Bereich Anglistik in ihrer Muttersprache schreiben und bei Schmidtke, der die spanische Sprache beherrscht, abgeben. Die Arbeit wurde von Schmidtke bewertet und an die verantwortliche Dozentin im Fachbereich Anglistik weitergeleitet, um am Ende für die spanische Studentin einen Leistungsnachweis über ihre wissenschaftliche Arbeit in Oldenburg ausstellen zu können (Schmidtke, ebenda). In der Tat widerspricht eine solche Initiative dem Sinn und auch einem der Kriterien des SOKRATES-Programms, nämlich die Beherrschung der Grundbasis der Sprache des Gastlandes, in diesem Falle Deutsch. Andererseits zeigt dieses Beispiel, dass der durch das Engagement der einzelnen HochschullehrerInnen koordinierte Austausch mit europäischen Hochschulen gerade durch persönliche Initiativen der Verantwortlichen mühsam aufrechterhalten wird.
3. *Deutsches Hochschulsystem:* Nach Auffassung von Schmidtke liegt die Schwierigkeit darin, dass die Mehrheit der Austauschstudierenden in seinem Fachbereich in ein „vollkommen freies Studium“ kämen, in dem ihnen nicht gesagt wird, was sie machen müssen. Durch die Erfahrungen mit den Studierenden aus vorwiegend kleineren Hochschulen kommt Schmidtke zu der Einstellung, dass die Gaststudierenden mit der Erwartung einer persönlichen, individuellen Betreuung nach Oldenburg kommen. So wird aber das Studium in einem freien Studiensystem, in dem das Individuum die Verantwortung zum eigenen Lernen, Studieren und überhaupt zum Studienaufbau und zur Studienorganisation trägt, zum Problem. Prof. Schmidtke kennt dieses Problem durch seine Gastdozenturen in lateinamerikanischen Ländern, weil dort eine „sehr größere Verpflichtung“ an der Hochschule existiert, das

Studium stärker „verschult“ ist und sogar die unterschiedlichen Bezeichnungen „Schüler“ und „Student“ sprachlich nicht so stark betont sind wie in Deutschland. Als Befürworter und Vertreter des deutschen Hochschulsystems mit seiner „Vielfalt und Offenheit“, sieht Schmidtke die Arbeit der ProfessorInnen in einem verschul-ten System sogar einfacher, weil das Eingehen auf neue Studie-rende von Semester zu Semester seiner Meinung nach „Unsi-cherheiten auf beiden Seiten und vor allem bei Lehrenden ver-schaffe“. Darüber hinaus würden Studierende in einem verschul-ten Hochschulsystem „eigene Schwerpunktsetzung und Verant-wortung“ aufgeben. Er weiß gleichzeitig, dass gerade durch die Einführung des Europäischen Credit Transfer System (ECTS) auch das deutsche System sich Eigenschaften eines verschul-ten Studiensystems wie Vorgaben, Punkte, Anwesenheitskontrolle zu eigen macht (Schmidtke, Interview 2000).

Die fachliche und soziale Integration der Austauschstudierenden er-folgt sowohl durch die Betreuung und Beratung durch den SOKRA-TES-Beauftragten als auch durch Sonderprogramme der Universität wie das studienbegleitende Tutorienprogramm für ausländische Stu-dierende, das Buddy-System und das TANDEM-Programm. Die Kooperation mit den inneruniversitären Einrichtungen und vor allem mit dem Akademischen Auslandsamt (AAA) ist daher von großer Be-deutung. Auch die üblichen Kontakte und Kooperationen des Fachbe-reichs mit außeruniversitären Einrichtungen, wie etwa Kindergärten, Schulen, Diakonie oder Caritas, werden zugunsten der interessierten Austauschstudierenden genutzt. Ein kontinuierlicher Informations-und Erfahrungsaustausch unter den verschiedenen SOKRATES-Beauftragten verschiedener Fachbereiche ist nach Angaben von Schmidtke bisher nicht initiiert worden. Es findet aber ein gemeinsa-mes Treffen der SOKRATES-Beauftragten statt. Fragt man nach Verbesserungsvorschlägen zur Optimierung des SOKRATES-Pro-gramms, ist es nach Schmidtkes Auffassung wichtig, dass der Ver-waltungsaufwand „so gering wie möglich“ bleibt und die Hochschul-lehrer dadurch entlastet werden (vgl. Schmidtke, Interview 2000).

4.10 Buddy-System

Für die Austauschstudierenden, die im Rahmen der Austauschprogramme der Universität nach Oldenburg kommen, wird ein spezielles Betreuungsprogramm durch interessierte deutsche Studierende organisiert. Dieses „Buddy-System“ beinhaltet eine umfassende Betreuung wie das Abholen der Studierenden vom Bahnhof oder Flughafen, gemeinsamer Rundgang auf dem Campus und in der Stadt und gemeinsame Freizeitaktivitäten. Das Programm wird in Zusammenarbeit mit der studentischen Initiative AIESEC durchgeführt. Seit 1999 ist das Programm auf alle Fachbereiche ausgeweitet (Bruns, Interview 2000). Die Erfahrungen des Akademischen Auslandsamts (AAA) zeigen, dass alle Austauschstudierenden einen Buddy haben möchten. Das System ist auch offen für alle anderen Studierenden (ebenda). Ursprünglich war das Buddy-System als Betreuungsmodell zur Unterstützung der Austauschstudierenden aus USA, Kanada, Großbritannien und Irland im Fachbereich Anglistik entwickelt worden (vgl. Städter 1998, S. 99).

4.11 Evangelische Hochschulgemeinde (ESG)

Evangelische StudentInnen Gemeinden (ESGs) werden bundesweit von den jeweiligen Landeskirchen finanziell und personell ausgestattet. Ein Schwerpunkt der ESG-Arbeit in Oldenburg stellt die Beratung und Betreuung ausländischer StudentInnen dar. Diese Aufgaben für ausländische Studierende in Oldenburg wurden über 25 Jahre lang von einer engagierten ehrenamtlichen Mitarbeiterin der ESG, Ursula Greis, erfüllt. Die wichtigste Zielgruppe bei der Beratungsarbeit von Greis waren die Studierenden aus Entwicklungsländern. Hierbei hatte sie den betroffenen ausländischen Studierenden bei „Auseinandersetzungen mit Behörden, Banken, Gerichten, Krankenkassen, Vermietern“ und in „Fällen von Kontaktschwierigkeiten, Examensängsten, Krankheiten, Einsamkeit“ geholfen (vgl. Städter 1998, S. 103, Interview mit Frau Greis). Frau Greis war auch als Vertreterin der ESG Oldenburg am „Runden Tisch“ zum Ausländerstudium in Oldenburg beteiligt. Ende der 90er Jahre wurde die Beratungsstelle der ESG Oldenburg als halbe hauptamtliche Stelle ausgestattet und mit einer neuen Beraterin besetzt, die gleichzeitig an der Oldenburger Universität Interkulturelle Pädagogik studierte und zu den Mitgründerinnen der

TANDEM-Initiative zählte. Auch die jetzige ESG-Beraterin für ausländische Studierende, die seit 2000 im Amt ist, studiert Interkulturelle Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Eine positive Konsequenz der neuen Entwicklungen bei der ESG ist die Gründung eines „Interkulturellen Kreises“. Die ausländischen Studierenden in Oldenburg haben die Möglichkeit, bei dieser ESG-Beratungsstelle Gespräche „in persönlichen, sozialen und studienbedingten Fragen“ wahrzunehmen (vgl. Akademisches Auslandsamt 1999, S. 29). Außerdem bietet die ESG den ausländischen Studierenden in Härtefällen finanzielle Unterstützung in Form von Beihilfen und Stipendien. Weitere Freizeitangebote der ESG umfassen Veranstaltungen wie „Spieleabende, Grillen und Freiluftkino“ (ebenda).

4.12 Katholische Hochschulgemeinde (KHG)

Bei der Katholischen Hochschulgemeinde Oldenburg (KHG) bietet ein Pastoralreferent als Hochschuleseelsorger den ausländischen und deutschen Studierenden Beratungen und Hilfen bei verschiedenen Problemen. Klaus Hagedorn, der seit Mitte der 80er Jahre diese Aufgabe im Hochschulbereich erfüllt und zu dessen Aufgaben eine spezielle Beratung für ausländische Studierende gehört, sieht seine Arbeit als „Begleitungsarbeit“ in Zusammenarbeit mit den ausländischen Studierenden. In einem persönlichen Interview im Rahmen der Diplomarbeit vom Andreas Städter (1998) weist Hagedorn auf „Anpassungsschwierigkeiten“ und ein „Spannungsverhältnis“ hin, mit dem sich viele ausländische Studierende in Oldenburg auseinandersetzen müssen. Hagedorns Aussagen zufolge überwiegen in den Heimatländern vieler ausländischer Studierender „kommunitäre Systeme“, die nicht im Einklang mit dem herrschenden „Individualismus“ in der deutschen Gesellschaft stehen. Hierbei spielen auch „die Begegnung mit Vorurteilen und Fremdheitserfahrungen“ eine Rolle. Weitere Schwierigkeiten der ausländischen Studierenden seien Visum- und aufenthaltsrechtliche Probleme, Kontakte mit den Behörden, finanzielle Not-situationen durch „Devisenausfuhrsperr“ in den Heimatländern, „politische Umbrüche“ oder „ein plötzliches Unvermögen der Eltern“ (Städter 1998, S. 77, Interview mit Klaus Hagedorn). Daher wurde bei der KHG ein „Notfonds“ für die finanzielle Unterstützung der ausländischen Studierenden ins Leben gerufen, dessen Mittel aus Spenden

finanziert werden. Für die ausländischen Studierenden besteht außerdem die Möglichkeit, bei der KHG Abschlussbeihilfen und Stipendien zu beantragen. Weitere Unterstützungsmöglichkeiten gibt es „in Form von sozialer und psychologischer Beratung: bei Prüfungsschwierigkeiten, Partnerschaftsproblemen und Eingewöhnungsschwierigkeiten wegen kultureller Unterschiede“ (vgl. Städter 1998, S. 77). Ein wichtiges Anliegen der KHG Oldenburg ist die Begegnung zwischen deutschen und ausländischen Studierenden. Zu diesem Zweck wird einmal im Monat ein „Internationaler Treff mit Völkerküche“ organisiert (vgl. Akademisches Auslandsamt 1999, S. 29). Dieser „Internationale Treff“ dient der interkulturellen Begegnung. In den 90er Jahren haben interessierte ausländische Studierende bei der KHG im Rahmen der „Länderberichte“ Vorträge über Politik, Kultur, Geografie und soziale Situationen in ihren Heimatländern gehalten. Darüber hinaus hat der zuständige Pastoralreferent Klaus Hagedorn als KHG-Vertreter mit dem „Runden Tisch“ zum Ausländerstudium in Oldenburg zusammengearbeitet.

4.13 STUBE Niedersachsen

Das Studienbegleitprogramm für ausländische Studierende an niedersächsischen Hochschulen (STUBE) wurde als ein gemeinsames Projekt der ESG und des Kirchlichen Entwicklungsdienstes (KED) der Evangelischen Kirchen in Niedersachsen entwickelt. STUBE fördert die Zwischenheimreisen von ausländischen Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika „zur Anfertigung oder Vorbereitung einer entwicklungsbezogenen Studienarbeit“ sowie „zur Absolvierung eines studien- oder berufsrelevanten Praktikums im Hauptstudium“ (vgl. Akademisches Auslandsamt 1999, S. 29f.). Darüber hinaus organisiert STUBE Seminare und Veranstaltungen und fördert die Aktivitäten der ausländischen Studierenden in Oldenburg. So wurden z. B. in den 90er Jahren die Initiativen für ausländische Studierende in Oldenburg wie der „Runde Tisch“ zum Ausländerstudium und das studienbegleitende Tutorienprogramm in ihrer Entstehungsphase von STUBE Niedersachsen finanziell unterstützt.

4.14 Tandem

Das TANDEM-Programm wurde 1996 von drei deutschen Studentinnen der Fachrichtung Interkulturelle Pädagogik der Universität Oldenburg entwickelt. Diese Studierenden haben ihr Konzept innerhalb des IBKM diskutiert und beim „Runden Tisch“ zum Ausländerstudium beim Akademischen Auslandsamt vorgestellt. Das Programm hat folgende Aufgaben vorgesehen (vgl. Henning 1996):

1. Vermittlung von Kontakten zwischen deutschen und ausländischen Studierenden auf der Ebene von gegenseitiger Sprachvermittlung, gemeinsamer Freizeitaktivitäten und dem Austausch von herkunftsspezifischem Wissen und Erfahrung;
2. Die deutschen PartnerInnen sollten ihren ausländischen KommilitonInnen Hinweise auf die für Einzelfragen zuständigen Stellen und Institutionen wie Studienberatung, Tutorienprogramm, Hochschulgemeinden usw. geben und sie zu diesen Stellen und Institutionen begleiten.

Die Aktivitäten des TANDEM-Programms und vor allem die Organisation der „International Coffee Hours“ wurden in der Anfangsphase der Entstehung dieses Programms von der Hochschulgruppe ausländischer Studierender (HGAS) und dem Akademischen Auslandsamt (AAA) finanziell unterstützt. Zur Zeit werden solche Treffen durch das Akademische Auslandsamt (AAA) finanziert. Im Rahmen des TANDEM-Programms werden Erfahrungen im „Studium“ oder in Bezug auf „Sprachen, Literatur, Kunst, Computer, Kino etc.“ ausgetauscht (vgl. Akademisches Auslandsamt 1999, S. 24). Die interessierten deutschen und ausländischen Studierenden haben Zugang zu einem „Karteikartensystem“, das Kontakte zu anderen KommilitonInnen zum Zweck der gemeinsamen Aktivitäten und des Austauschs bietet. Das Studentenwerk Oldenburg hat für diese Treffen von ausländischen und deutschen Studierenden einen Raum in der Cafeteria der Universität zur Verfügung gestellt. Die Resonanz auf das Programm im Zeitraum 1997-2000 war gut. Das Angebot wurde von verschiedenen Gruppen der ausländischen Studierenden wie Programmstudierenden, Austauschstudierenden aus EU-Ländern, Langzeitstudierenden aus Entwicklungsländern sowie interessierten deutschen Studierenden wahrgenommen. Ein aktuelles Problem des Programms besteht

darin, nach dem Ausscheiden der MitgründerInnen und AktivistInnen infolge des Studienabschlusses oder aus persönlichen Gründen sowie dem Einsatz der TANDEM-AktivistInnen bei anderen Projekten und Förderprogrammen wie Tutorienprogramm für ausländische Studierende, NachfolgerInnen für dieses ehrenamtliche Engagement an der Universität zu finden.

4.15 Zusammenfassung

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg gehört zu den jungen Universitäten in der BRD. Sie bildet überwiegend Studierende in der Weser-Ems Region aus. Trotz dieses regionalen Bildungsauftrags stellt die Internationalisierung von Forschung und Lehre eine der wichtigsten Herausforderungen der Universität in ihrer gegenwärtigen Entwicklung und im Rahmen ihres Strukturwandels dar. Die wichtigsten Ebenen des Internationalisierungsprozesses an der Oldenburger Universität sind im Austausch von Studierenden und Lehrenden im Rahmen der internationalen Wissenschaftsbeziehungen und in der Einrichtung der internationalen Studiengänge zu sehen. So sind z. B. in den 90er Jahren das deutsch-französische Doppel-Diplom für Wirtschaftswissenschaften oder der Studiengang Niederlandistik-Studien in Kooperation mit der Universität Groningen sowie seit 1998 die englischsprachigen Masterstudiengänge Engineering Physics und Produkttechnologie (Chemie) eingerichtet worden. Die Reform-Universität Oldenburg erhebt den Anspruch, vor vielen deutschen Traditionsuniversitäten auf systematische Veränderungen in den 90er Jahren reagiert zu haben. Ausdruck dieser inneren Reformen lassen sich in der Evaluation, der Einführung des Modellversuchs „Globalhaushalt“ und der Verknüpfung der Lehre und Forschung in Kooperation mit der Universität Bremen zur Verbesserung der „Attraktivität und Leistung beider Universitäten“ erkennen. Verglichen mit dem Kooperationspartner im Nordverbund, der Universität Hamburg, war die Zahl von ausländischen Studierenden Ende der 90er Jahre mit 507 relativ gering. Ausländische Studierende machten 4,2 % aller immatrikulierten Studierenden (12.139) aus. Die zentrale Einrichtung zur Betreuung und Beratung verschiedener Gruppen ausländischer Studierender an der Oldenburger Universität ist das Akademische Auslandsamt (AAA), das 1981 eingerichtet wurde. Es blieb bis 1997 personell un-

terbesetzt. Eine positive Folge einer verstärkten bundesweiten Debatte um das Ausländerstudium seit 1997 war die bessere personelle Ausstattung des AAA im Rahmen der Einführung des Aktionsprogramms vom DAAD zur Förderung der Internationalisierung an deutschen Hochschulen. Die Förderung des Ausländerstudiums in Oldenburg in der Zeit zwischen Mitte der 80er und Mitte der 90er Jahre war gekennzeichnet durch eine mehr oder weniger einseitige eurozentristische Förderung zugunsten der EU-Studierenden und der Programmstudierenden, die im Rahmen der offiziellen Partnerschaften nach Oldenburg kamen. Hierbei wurden z. B. in Oldenburg wie an vielen anderen Universitäten, Betreuungs- und Beratungsmaßnahmen zur Förderung der ERASMUS/SOKRATES-Studierenden entwickelt. Diese Entwicklung entsprach dem bundesweiten Trend im Rahmen des Ausländerstudiums. Zur Förderung ausländischer Studierender und vor allem der Langzeitstudierenden aus Entwicklungsländern ist 1995 ein studienbegleitendes Tutorienprogramm ins Leben gerufen worden, das bis jetzt beim AAA angesiedelt und auch für die Austausch- und Programmstudierenden offen ist. Im Rahmen dieses Tutorienprogramms bieten ausländische und deutsche TutorInnen Orientierungshilfe zu Studienbeginn sowie studienbegleitende Hilfe im akademischen und sozialen Bereich. Das Tutorienprogramm hat allerdings ein wichtiges Ziel verfehlt, nämlich als eine universitäre Institution etabliert zu werden und die Fachbereiche als Förderer und Mitträger in die Verantwortung einzubeziehen. Eine wichtige Folge dieser Entwicklung ist die fehlende finanzielle Absicherung des Programms, die das Akademische Auslandsamt (AAA) zwingt, das Programm oft kurzfristig durch Betreuungsmittel des DAAD zu finanzieren und fortzuführen. Das Fehlen einer wissenschaftlichen Begleitung stellt ein weiteres perspektivisches Problem dieses Tutorienprogramms dar. Weitere Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen werden von studentischen Initiativen wie der Hochschulgruppe ausländischer Studierender (HGAS), von AIESEC und der Evangelischen und Katholischen Hochschulgemeinde, ESG und KHG, angeboten. Eine positive neue Entwicklung in der Förderung des Ausländerstudiums in Oldenburg stellt die Konzipierung und Durchführung interkultureller Aktivitäten und Programme seit 1996 durch die studentische Initiative TANDEM dar.

5 Betreuungs- und Beratungsangebote für internationale Studierende an der Stanford University (California)

5.1 Stanford University

Die Stanford University befindet sich in Palo Alto, etwa 34 Meilen süd-östlich von San Francisco im Bundesstaat Kalifornien und ist weltweit bekannt als eine sehr prestigereiche Privatiniversität. Die Universität wurde am 4. November 1885 von Jane und Senator Leland Stanford gegründet. Die Lehrtätigkeit der „University of Stanford“ begann am 1. Oktober 1891. Im ersten Jahr waren 559 Studierende immatrikuliert. Genauso wie die Universitäten Cornell und John Hopkins an der Ostküste war Stanford eine „koedukative“ Universität und ihre Gründerin Jane Stanford hatte sich nachdrücklich für die Frauenförderung in der neugegründeten Hochschule eingesetzt (vgl. Müller 1994, S. 44f. Zitat nach Nagel 1975). Im zweiten Jahr wurden die Fakultäten von 17 auf 29 erweitert. 1948 wurde die Stanford University umstrukturiert und ist seitdem in sieben „Schools“ aufgeteilt: Earth Science, Education, Engineering, Business, Humanities and Sciences, Law und Medicine. Die sieben „Schools“ sind in sich in bis zu 70 Departments unterteilt (ebenda, S. 45). Darüber hinaus gibt es über 30 interdisziplinäre Zentren, Programme, Forschungslabore und -einrichtungen. Zu diesen nicht innerhalb der „Schools“ organisierten Einrichtungen gehören u. a. das Institute for International Studies (IIS), das Stanford Center for Study of Family, Children and Youth und die weltweit bekannte, politisch konservativ orientierte „Hoover Institution on War, Revolution and Peace“. Das Institute for International Studies (IIS) koordiniert in Zusammenarbeit mit den sieben Schools der Stanford University sowie der oben genannten Hoover Institution die Forschung über die Grundsatzfragen (policy-relevant issues) mit internationalem Charakter. So organisiert IIS z. B. das „Stanford Program on International and Cross-Cultural Education“ (SPICE), das international orientierte Curriculum für die LehrerInnen in den „public schools“ (vgl. Stanford University, Stanford Bulletin 1998-99, S. 613). Die

„International Education“ ist mit der Einrichtung des IIS Ende der 80er Jahre zu einem integralen Bestandteil aller Aspekte des Studiums in Stanford geworden (vgl. Milhouse 1994, S. 53). Die Internationalisierung der Studieninhalte und Lehrpläne hatte ihren Ursprung jedoch nicht allein in der Einrichtung von Institutionen wie IIS, sondern auch in den Debatten um die Studieninhalte beispielsweise die Kritik an den dominanten Eurozentrismus in den Lehrplänen, die von der Bürgerrechtsbewegung bzw. der darauf folgenden Multikulturalismus-Bewegung in die Universität getragen wurde. Mitte der 80er Jahre hatte die „Regenbogenkoalition“, ein Zusammenschluss der „Black Student's Union“ und anderer Minderheitenorganisationen, „eine Überarbeitung des damals geltenden Pflichtfaches Westliche Kultur“ gefordert (vgl. Steiner-Khamsi 1992, S. 157). Diese Reforminitiative wurde durch jüngere Fakultätsmitglieder unterstützt. So wurde am 31. März 1988 durch den Beschluss des akademischen Senats der Stanford University das Pflichtfach „Western Culture“ abgeschafft und an dessen Stelle ein neuer Kurs „Cultures, Values, Ideas“ eingeführt (ebenda, S. 164). Seit 1989 müssen die undergraduate-Studierenden an der Stanford University ein Jahr lang mindestens eine außereuropäische Kulturform studieren. Darüber hinaus verpflichtet sie eine neue Studienordnung, über drei Trimester einen Kurs zu wählen, in dem die Frage gesellschaftlicher Minderheiten thematisiert wird (vgl. Schütte 1989, S. 26).

Der Lehrkörper der Stanford University umfasste 1998 etwa 1.534 Lehrende, denen 14 Nobelpreisträger, drei Gewinner des Pulitzer Preises, 20 BesitzerInnen von „National Medal of Sciences“ und 114 Mitglieder von „National Academy of Sciences“ angehörten (vgl. Stanford University, Stanford Bulletin 1998-99, S. 6). Das Lehrenden-Studierenden-Verhältnis lag im Herbst 2000 bei 1:7,1. Auf der Rankliste der US-amerikanischen Universitäten steht Stanford ganz oben unter „top ten“ und wird als „most competitive“ bezeichnet. Die Studierenden werden sehr selektiv zugelassen. Im Herbst 1999 waren 14.219 Studierende an der Stanford University eingeschrieben. Über die Hälfte von ihnen (7.625) waren graduate-Studierende. Um einen Studienplatz im undergraduate-Studium und die Zulassung als „freshman“ haben sich etwa acht BewerberInnen beworben (vgl. Stanford University, Stanford Bulletin 2000-01, S. 7). Abgesehen von „School of Law“ hat Stanford ein Vierquartärsystem. In einem akademischen

Jahr, geteilt in Herbst, Winter, Frühling können auch im Sommerquartar Kurse belegt werden.

5.2 Internationale Studierende an der Stanford University

Die ausländischen Studierenden werden an der Stanford University wie in vielen anderen privaten und staatlichen Hochschulen International Students genannt. Bereits mit der Betriebsaufnahme der Universität im Jahre 1892 ließen sich Studierende aus 14 verschiedenen Ländern einschreiben. Die Zahl der internationalen Studierenden ist nach dem Zweiten Weltkrieg kontinuierlich gestiegen: von 324 im Jahre 1954 und 1013 im Jahre 1967 bis zu 2.878 internationalen Studierenden aus 102 Ländern im Jahre 1998/99. Zu diesem Zeitpunkt waren 74 % von ihnen (2.132 Personen) graduate-Studierende (zum Vergleich: diese Prozentzahl lag landesweit bei 50,3 %). Diese Prozentzahl spiegelt die starke Akzentuierung von Stanford in Bezug auf die Aufnahme und Ausbildung von graduate-Studierenden wider und stellt gleichzeitig einen wichtigen Unterschied zwischen Stanford und vielen privaten und staatlichen Universitäten in den USA dar. Asiatische Studierende waren 1998/99 mit 1.462 (50 %) die stärkste Gruppe unter den internationalen Studierenden, gefolgt von europäischen Studierenden mit 690 (24 %), den nordamerikanischen Studierenden mit 301 (10 %), sowie den Studierenden aus dem Nahen Osten und Nordafrika mit 170 (6 %) und den südamerikanischen Studierenden mit 131 (5 %). Dagegen blieben die Studierenden aus Afrika mit 45 (2 %) und Zentral Amerika mit 18 (1 %) unterrepräsentiert (vgl. Bechtel International Center 1998, S. 41). Damit lag die Stanford University nur in Bezug auf die Prozentzahl der europäischen Studierenden über dem landesweiten Trend mit 15 % (vgl. Davis 1999, S. 9). Sie stand gleichzeitig auf Platz 24 der Rangliste der 40 Top „Research Institutions“ hinsichtlich der Zahl der internationalen Studierenden (ebenda, S. 42). In der Statistik der Stanford University werden auch PostdoktorandInnen unter dem Begriff International Students erfasst. Ihre Zahl betrug 1998/99 419 Personen, unter ihnen PostdoktorandInnen aus der BRD und der Volksrepublik China mit jeweils 62 Personen, die die stärksten Gruppen bildeten (vgl. Bechtel International Center, Student & Scholar Statistics, Autumn 1998). Die Gesamtzahl der deutschen Studierenden betrug zu dieser Zeit 136.

Sie waren die stärkste Gruppe unter den europäischen Studierenden. Studierende aus folgenden Sendeländern waren im graduate-Studium am stärksten vertreten: 1. Volksrepublik China (288), 2. Republik of Korea (196), 3. Indien (176), 4. Kanada (151), 5. Taiwan (139). Die Bundesrepublik nahm hierbei, gemessen an der Gesamtzahl der internationalen Graduates mit 61 Graduierten, den neunten Platz unter den Sendeländern ein. Im undergraduate-Studium waren Studierende aus folgenden Ländern die stärksten Gruppen: 1. Singapur (51), 2. Kanada (35), 3. Indien (19), gefolgt von Japan, Südkorea und Türkei (12) sowie der BRD mit 10 Undergraduates (ebenda). Im undergraduate-Studium standen folgende Fächer an der Spitze der Wunschfächer der internationalen Studierenden: 1. Economics, 2. Computer Science, 3. Electrical Engineering, 4. Physics, 5. International Relations. Hierbei war das Wahlfach von 136 internationalen Undergraduates als „Undeclared Major“ registriert, weil sie ihr Hauptfach noch nicht gewählt hatten. Im graduate-Studium waren die beliebtesten Fächer wie folgt: 1. Electrical Engineering, 2. Business, 3. Eng-Econ Systems & Op Research, 4. Computer Science, 5. Mechanical Engineering (ebenda).

Die Geschichte und Entwicklung des Ausländerstudiums an der Stanford University ist facettenreich und verweist in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts jedoch nicht nur auf Offenheit und Förderung, sondern auch auf Segregation und Ausgrenzung. So wurde zu dieser Zeit ein Fall dokumentiert, bei dem ein chinesischer Student von weißen Studierenden aus dem Studentenwohnheim „Encina Hall“ ausgewiesen wurde. Die Folge dieser Ausgrenzung war die Errichtung des „Chinese Club House“ für Studierende aus China, das 1971 für den Bau der neuen „Law School“ abgerissen wurde. 1942 wurden 24 US-amerikanische Studierende japanischer Abstammung in die Internierungslager geschickt (vgl. Bechtel International Center 1993, S. 3).

5.3 **Forschung über internationale Studierende an der Stanford University**

5.3.1 *Die Studie von Violet Levine*

Die Anwesenheit der internationalen Studierenden war das Thema der Abschlussarbeit von Violet Levine an der School of Education im Jahre 1949. Sie deutete in ihrer Arbeit darauf hin, dass für das Studium von etwa 20.000 internationalen Studierenden in den USA im Jahre 1948 folgende Gründe ausschlaggebend waren:

“Progress of U.S. science, attraction of democratic lifestyle and the ability to learn English” (vgl. Bechtel International Center 1993, S. 5, Zitat nach Levine).

Sie erwähnt anhand ihrer schriftlichen Befragung der internationalen Studierenden auch die „Sorgen“ dieser Studierenden, die von Sprachschwierigkeiten und finanziellen Problemen über soziale Anpassung und Diskriminierung, Probleme hinsichtlich des intellektuellen Austausches mit den US-amerikanischen Studierenden bis zur Sorge um die Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Leistungen an der Stanford University reichten. Der Aspekt der Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Leistungen in einem anderen, oft unterschiedlichen Bildungssystem führte in der Studie von Levine zu folgender Annahme seitens der Betroffenen:

“American academic work was based more on grades than in acquiring skills” (ebenda).

5.3.2 *Die Studie von Henry Selby und Clyde Woods*

In der Frühjahrsausgabe der Zeitschrift „Sociology of Education“ im Jahr 1966 wurde eine Studie zweier Stanford-Autoren unter dem Titel „Foreign Students at a High Pressure University“ veröffentlicht. Die Autoren untersuchten, wie sich internationale Studierende der akademischen Umwelt an der Stanford University anpassten (vgl. Bechtel International Center 1993, S. 11, Zitat nach Henry Selby und Clyde Woods). Theoretisch verwendeten sie den Begriff der „Adaption“. Die Studie von Selby und Woods kam zur Schlussfolgerung, dass viele internationale Studierende hinsichtlich der Anpassung an das US-amerikanische Bildungssystem Probleme hatten, in dem ihrer Meinung nach der Wettbewerb stärker betont wird, Studiengewohnheiten

intensiver sind und die Noten „unerlässlich“ bleiben. Die Autoren vermuten, dass diese Probleme u. a. die zwischenmenschlichen Beziehungen einschränkten und die sozialen Kontakte zu den einheimischen Studierenden negativ beeinflussten (ebenda). Das Bechtel International Center merkt in einer Retrospektive über die Geschichte der internationalen Studierenden in Stanford (1891-1990) an, dass sowohl die internationalen als auch die mit ihnen in der Beratung und Betreuung beschäftigten Personen auch im Jahr 1991 mit gleichen „Herausforderungen“ konfrontiert waren (Bechtel International Center 1993, S. 11).

5.3.3 *Die Studie von Kathy Foley-Giorgio*

Kathy Foley-Giorgio untersuchte im September 1997 im Rahmen ihrer Abschlussarbeit (Master of Arts) unter dem Titel „International Students Academic Adjustment: Expections, Experiences, and Interactions with Student Services“ die Erfahrungen der internationalen Studierenden bezüglich ihrer akademischen Anpassung (academic adjustment) sowie ihrer Interaktion mit Beratungsangeboten verschiedener Einrichtungen. Die Studie wurde vom Bechtel International Center materiell und ideell unterstützt und ist dem Bereich der „International Educational Administration and Policy Analysis“ zuzuordnen (vgl. Foley-Giorgio 1997). Die Studie war fokussiert auf die akademische Anpassung der undergraduate- und graduate-Studierenden in ihrem ersten akademischen Jahr. Methodisch ist Foley-Giorgio neben der Auswertung der Statistik und Literatur über internationale Studierende in Stanford und landesweit mit Hilfe eines Fragebogens vorgegangen, der per Post an 319 Undergraduates und Graduates geschickt wurde. Hierbei hat sie internationale Studierende in den Schools: Law, Graduate School of Business und Medical School ausgenommen, weil diese Schools ihre eigenen Orientierungsprogramme und Services anbieten. Die Rücklaufsquote betrug mit 131 Personen 41 % (ebenda, S. 23). Darüber hinaus interviewte sie vier MitarbeiterInnen der folgenden universitären Einrichtungen: English for Foreign Students (EFS) Program, Bechtel International Center, New Student Orientation sowie Undergraduate Advising Center (UAC). Die Studie zeigte, dass etwa die Hälfte (46 % von Undergraduates, 47 % von Graduates) der Befragten nach eigenen Angaben mit den verfügbaren Unterstützungsangeboten verschiedener Stellen und Personen

zufrieden waren und alle ihre Erwartungen von diesen Diensten erfüllt seien (ebenda, S. IV). Zwei Ergebnisse der Befragung von Foley-Gorgio sind von besonderer Bedeutung:

1. Zum einen wurden die Befragten nach den schwierigsten Aspekten ihres Studiums in Bezug auf Anpassung im ersten akademischen Jahr an der Stanford University gefragt. Hierbei nannten die Undergraduates folgende Aspekte (ebenda, S. 35): 1. Social Life/Making Friends (22 %), 2. Academic Workload (19 %), 3. Writing Papers (15 %), 4. Being Away from Family & Friends/Homesickness (11 %), 5. Class Participation (7 %).

Die Graduates hoben folgende Aspekte als Herausforderung hervor: 1. Academic Workload (28 %), 2. Social Life/Making Friends (16 %), 3. Class Participation (11 %), 4. English Language (7 %), 5. Competition with Other Students (6 %).

Die Aspekte „Academic Workload“ und „Social Life/Making Friends“ waren die wichtigsten Herausforderungen für beide Gruppen.

2. Zum anderen haben die internationalen Studierenden auf die Frage nach den aufgesuchten Beratungsstellen und -personen wegen ihrer Fragen und Problemen im Studium folgende Personen angegeben (ebenda, S. 49):

Undergraduates: 1. Advising Associate/ vermittelt durch Undergraduate Advising Center (UAC/ 23 %), 2. Residence Hall Members (20 %), 3. Classmates (16 %), 4. Teaching Assistant (11 %), 5. Faculty Advisor (10 %).

Graduates: 1. Classmates (35 %), 2. Teaching Assistant (20 %), 3. Faculty Advisor (18 %), 4. Professor (14 %), 5. Other (friends, etc.) (5 %).

Diese Ergebnisse weisen u. a. darauf hin, dass neben den offiziellen Beratungsstellen, Lehrenden oder professionellen BeraterInnen auch die KommilitonInnen für beide Gruppen eine wichtige Rolle spielen. Der damalige Präsident der Stanford University, Gerhard Casper, unterstreicht die Bedeutung der Erfahrungen der KommilitonInnen im Studium. Seiner Meinung nach „nehmen Studierende wenigstens 50 Prozent von dem, was sie lernen, von ihren Kommilitonen und nicht von den Professoren auf“. Daher sucht sich die Stanford Uni-

versity bei der Selektion der Undergraduates nicht nur BewerberInnen mit guten wissenschaftliche Leistungen, sondern auch Leistungen „hinsichtlich ihrer sozialen Schicht“, sowie „ihrer persönlichen Neigungen“ und einer Vielfalt an Interessen. Casper beschreibt diese gewünschte Gruppe von Studierenden als „inspirierende Leute“, die eine „Herausforderung für die Kommilitonen ist“ (Müller-Scholz/Stockheim, Interview mit Gerhard Casper, 1997, in: Capital 12/97, S. 103).

5.3.4 *Die Studie von Megan Freitas*

Megan Freitas hat in ihrer Abschlussarbeit (Master of Arts) die Erfahrungen der internationalen Studentinnen an der Stanford University hinsichtlich ihrer sozialen Anpassung untersucht. Ihre Arbeit wurde im September 1998 mit dem Titel „The Social Adjustment Experiences of Female International Students at Stanford University“ im Bereich der „International and Comparative Education“ veröffentlicht. Die Studie verglich die Erfahrungen der internationalen graduate-Studentinnen mit Familie (Partner oder Kinder) mit denen der unverheirateten Studentinnen in Bezug auf folgende Bereiche bzw. Probleme: 1. social adjustment difficulties, 2. primary coping mechanism, 3. use of Stanford student services.

Abgesehen von ihrer geschlechtsspezifischen Fragestellung unterscheidet sich diese Studie von der Foley-Giorgios durch ihre Konzentration auf die soziale Anpassung (social adjustment) der internationalen Studentinnen und nicht auf die akademischen Anpassungserfahrungen. Auch diese Abschlussarbeit wurde vom Bechtel International Center unterstützt. Methodisch hat Freitas neben der Organisation von zwei Gruppendiskussionen einen Fragebogen entwickelt, der per Post an 260 internationale Studentinnen geschickt wurde. Die Rücklaufquote lag mit 36 Personen (davon 17 verheiratet und 19 unverheiratet) niedrig (14 %). Folgende Ergebnisse der Studie sind hervorzuheben:

1. Die Studie dokumentierte die folgenden schwierigen Erfahrungen der internationalen graduate-Studentinnen in Bezug auf soziale Anpassung:

Die verheirateten Studentinnen haben hinsichtlich sozialer Anpassung in Stanford folgende Kategorien als „very difficult“ angegeben: 1. Balancing School and Home, Cost of living 2. Day Care,

Missing Spouse, Making American friends, Keeping in touch with friends and family, Transportation sowie 3. Making friends with students from my home country.

Die unverheirateten Studentinnen nannten folgende Kategorien als „very difficult“:

1. Cost of Living, 2. Transportation, 3. Making American friends, Making friends with students from my home country und 4. Keeping in touch with friends and family.

2. Die „top coping strategies“ für die befragten verheirateten Studentinnen waren:

1. Talking with my husband and/or children, 2. Corresponding with friends/family at home, 3. Meeting with American friends, 4. Meeting with students from my home country, Recreational Activities.

Die unverheirateten haben folgende Strategien genannt: 1. Meeting with American friends, 2. Meeting with students from my home country, 3. Corresponding with friends/family at home, recreational activities (ebenda, S. 32).

3. Hinsichtlich der Beratungsstellen und Services an der Stanford University hat die Mehrheit beider Gruppen von Studentinnen in erster Linie die Angebote des Bechtel International Center wie Immigration/Student, Visa Services und Graduate Student Orientation als wichtige Dienste der Universität wahrgenommen. Danach kommen Personen in Frage wie: Graduate Resident Assistants (GRA), gefolgt von International Organisations or E-Mail Lists, Cowell Student Health Services, Social Events of Bechtel International Center (ebenda, S. 35). Megan Freitas schlägt anhand der Ergebnisse ihrer Untersuchung die Entwicklung eines Buddy-Programms zwischen US-amerikanischen und internationalen Studierenden vor, in dem einheimische Studierende vor allem in der Orientierungsphase als „guide“ oder „Mentor“ für internationale Studierende fungieren und sich gleichzeitig mit dem Land und der Kultur der internationalen Studierenden vertraut machen. Darüber hinaus sollte das Bechtel International Center Seminare und Workshops entwickeln, die wichtige akademische und kulturelle Aspekte und Themen für beide Gruppen diskutieren (ebenda, S. 43f.).

5.3.5 *Die Relevanz der Studien an der Stanford University für diese Arbeit*

Alle oben genannten Studien über internationale Studierende an der Stanford University kreisen um die zentralen Themen „soziale“ und „akademische Anpassung“ und die damit verbundenen „Herausforderungen“ für die Betroffenen. Die neueren Studien aus den 90er Jahren (Arbeiten von Foley-Giorgio und Freitas) haben auch einen wichtigen Aspekt mit einbezogen, nämlich die Betreuungs- und Beratungsangebote für internationale Studierende auf institutioneller und personeller Ebene. Eine wichtige Schlussfolgerung aus allen diesen Studien für meine Arbeit ist die Analyse der aktuellen Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung für internationale Studierende an einer renommierten Universität wie Stanford. Hierbei soll u. a. auf die Fragen eingegangen werden, wie sich die Angebote und Serviceleistungen in Stanford entwickelt haben und welche Bedeutung sie für die akademische und soziale Orientierung der Betroffenen haben.

5.4 **Das Bechtel International Center: „center of own“**

Das Bechtel International Center ist Nachfolger des alten „International Center“. Aufgrund des zunehmenden Interesses der Bevölkerung an internationalem Austausch in der Region um die Stanford University (Palo Alto/Stanford) entstand Mitte der 50er Jahre die Idee der Errichtung eines Zentrums zur Förderung der internationalen Aktivitäten an der Stanford University. Die Idee des Aufbaus eines zentral gelegenen Gebäudes, das als „center of own“ für die Koordinierung der Austauschprogramme, für Administration sowie für vielfältige Aktivitäten benutzt werden sollte, wurde im November 1957 verwirklicht. Vor der Eröffnung dieses Zentrums haben Studierende, Lehrende und Freiwillige aus der Bevölkerung intensiv am Aufbau dieses Zentrums mitgearbeitet, um letztendlich das International Center nach dem Prinzip „home away from home“ in ein neues Zuhause für Studierende und Interessierte zu verwandeln (vgl. Bechtel International Center 1993, S. 26). Das International Center wurde im November 1961 durch einen Brand zerstört. Es wurden danach großzügig Räume für ein neues International Center zur Verfügung gestellt. Nach den Bauarbeiten in den 60er Jahren wurde das neue „Internati-

onal Center“ 1978 durch Spenden von den Familien Bechtel und Lane um neue Räume und Ausstattungen erweitert (ebanda). In den Räumen des Bechtel International Center wird heute nicht nur Beratung für Ausländerstudium und das Auslandsstudium angeboten, sondern es werden viele soziokulturelle Veranstaltungen organisiert, um die interkulturelle Kommunikation und den Austausch zwischen US-amerikanischen und internationalen Studierenden, WissenschaftlerInnen sowie ihren Familienmitgliedern zu fördern. Durch Spenden ist das Bechtel International Center mit „large screen TV“, Videogeräten und weiteren Multimedien ausgestattet. Die Räume werden für kostenlose Englischkurse für Studierende und ihre Familienmitglieder sowie Vorträge und Filmvorführungen usw. genutzt. Sie sind gleichzeitig eine Quelle zusätzlicher Einnahmen für das Bechtel International Center, wenn sie für verschiedene Veranstaltungen gemietet werden.

John Pearson leitet das Bechtel International Center als Direktor und ist seit 1988 im Amt. Auf meine Frage bezüglich der aktuellen Serviceleistungen des Bechtel International Center für internationale Studierende nennt er in einem persönlichen Interview im Jahre 2000 folgende Aktivitäten:

- Einzelberatungen für Visum und Aufenthalt, Arbeitserlaubnis, Praktikum, Sprachkurse, Stipendien, Interkulturelle Kommunikation
- Orientierungsprogramme für internationale Studierende und WissenschaftlerInnen sowie Orientierungsveranstaltungen und semesterbegleitende Seminare und Programme für ihre Familienangehörige
- Workshops für internationale Studierende und ihre Familien zu den Themen: Jobben, Arbeitserlaubnis und Steuer
- Kontakt und Treffen mit dem Immigration and Naturalization Service (INS), dem State Department und dem Department of Labor in der Region zum Zweck einer schnelleren Hilfestellung für die Betroffenen bei Aufenthaltsschwierigkeiten
- mehr Informationsvermittlung durch die Erweiterung der elektronischen Medien und der Websites für Studierende. Der monatliche Newsletter des Bechtel International Center „International Focus“ wird per E-Mail an alle immatrikulierten internationalen Studierenden geschickt

- Organisation und Durchführung verschiedener soziokultureller Veranstaltungen
- Unterstützung der Veranstaltungen von studentischen Organisationen (International Student Organizations)
- Herausgabe von verschiedenen Publikationen wie Guides und Bulletins für internationale Studierende, WissenschaftlerInnen sowie ihre Familienangehörigen.

5.4.1 *Problemfelder der internationalen Studierenden*

Internationale Studierende werden nach Angaben von John Pearson von verschiedenen Einrichtungen in Stanford als „absolut gleichberechtigte Hochschulangehörige“ wahrgenommen und behandelt. Sie sind gleichzeitig mit spezifischen Problemen konfrontiert, die sie und die MitarbeiterInnen des Bechtel International Center herausfordert. Er nennt folgende Problemfelder:

1. Visums- und Aufenthaltsprobleme als wichtigste Probleme
2. kulturelle Neuorientierung in einer fremden Umgebung
3. Auseinandersetzung mit dem US-amerikanischen Hochschulsystem und dem Studiensystem innerhalb der Stanford University

Das Studiensystem innerhalb Stanfords unterscheidet sich von denen vieler staatlicher und privater Hochschulen in den USA und führt manchmal zur Desorientierung der neuen einheimischen Transfer-Studierenden oder der internationalen Studierenden.

Die kulturelle Neuorientierung und Auseinandersetzung mit einer neuen sozialkulturellen Umgebung wird durch Unterstützungsangebote der verschiedensten Institutionen innerhalb und außerhalb der Universität erleichtert. Hierbei übernehmen nicht nur Beratungsstellen wie Bechtel International Center eine fördernde Rolle, sondern auch die studentischen Gruppen als internationale und nationale Vereinigungen sowie private Initiativen der interessierten Hochschulangehörigen und der „volunteers“ in der Gesellschaft. Das für manche Studierende „ungewohnte“ Bildungssystem in Stanford soll durch eine Vielzahl von Orientierungshilfen, Betreuungs- und Beratungsangeboten für Undergraduates und Graduates zu einem gewohnten akademischen Umfeld werden. Das erste Problemfeld „immigration related aspects“ wird von Pearson wie folgt beschrieben: „It becomes every

year more and more extensive and intensive“. Eine Entwicklung, die ihm zufolge weder der demografischen Entwicklung der Studentenschaft und des Lehrkörpers innerhalb der Stanford University noch der gesellschaftlichen Entwicklung in der Region um Silicon Valley entspricht. In universitären und außeruniversitären Bereichen sei eine „sehr globale“ Zusammensetzung der Bevölkerung festzustellen. Er macht eine „unefficient Federal Agency“ als regulierende Behörde für diese Entwicklung in den 80er und 90er Jahren und für den Zwang des „Sonderservice“ verantwortlich (John Pearson, Interview 2000). Diese „Sonderbehandlung“ seitens der Behörde produziert „Probleme“ und nimmt viel „Zeit und Energie“ des Bechtel International Center in Anspruch. Sie führt zu Situationen, die besondere Lösungsansätze erfordern. Eine Entwicklung, die von Pearson wie folgt dargestellt wird: „a struggle between programmatic side of our office and the regular side“.

Daher hebt das Bechtel International Center immer wieder seine eigene konzeptionelle „programmatische Aufgabe“ hervor, nämlich die Förderung der interkulturellen Kommunikation durch „cross cultural programs“ und „cross cultural advising“. Das Ziel der Beratungsarbeit des Bechtel International Center hinsichtlich solcher Maßnahmen ist es, internationalen Studierenden beim „erfolgreichen Studieren“ in einer „soziokulturell sicheren und vertrauten“ Umgebung, sei es am Campus oder in der Community, zu unterstützen. Die aktuelle Entwicklung und die Last der immigrationsbezogenen Probleme führen zu einem pragmatischen Versuch der MitarbeiterInnen des Bechtel International Center, zwischen „what we have to do and what we like to do“ auszubalancieren (John Pearson, ebenda). Das Übergewicht der Beratungsarbeit in Bezug auf Visums- und Aufenthaltsprobleme führt auch zur Kooperation mit verschiedenen Institutionen innerhalb und außerhalb der Stanford University. So werden zum Beispiel diesbezüglich mit den Nachbaruniversitäten in San Francisco und San Jose regelmäßige Treffen zum Informations- und Erfahrungsaustausch vereinbart und gemeinsam Sitzungen mit den Behörden in der Region zu den Themen wie Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis für internationale Studierende organisiert. Darüber hinaus wird auch mit anderen Universitäten wie MIT im Rahmen der überregionalen Konferenz der Direktoren der International Offices in Zusammenhang mit

den immigrationsbezogenen Problemen der internationalen Studierenden kooperiert (ebenda).

5.4.2 *Personelle Ausstattung und Aufgabenteilung*

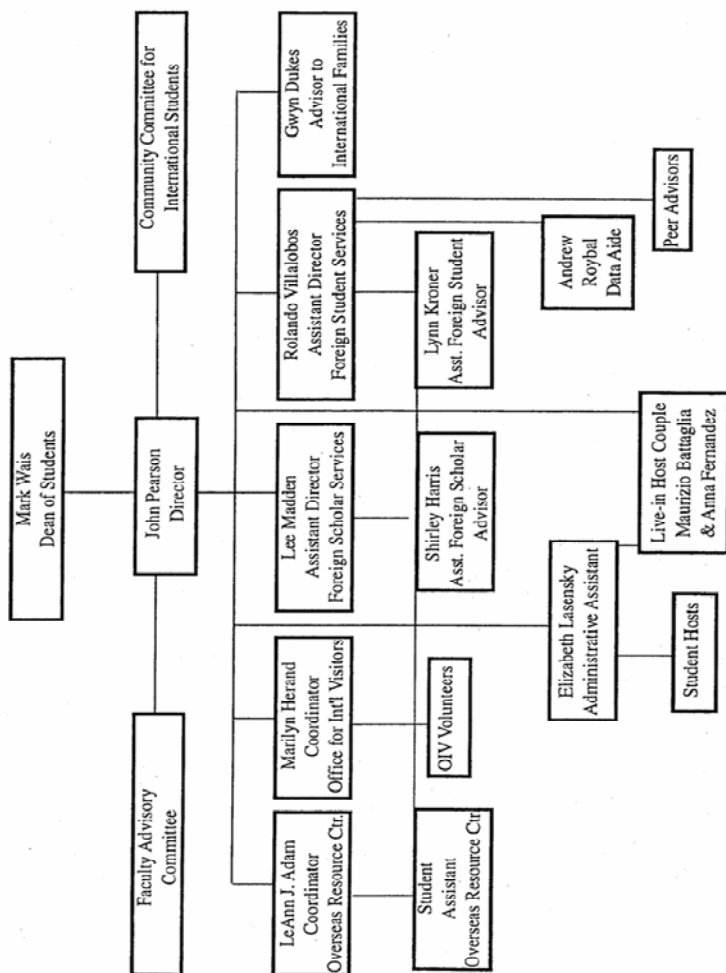
Im Herbst 2000 waren neben dem Direktor neun hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beim International Center beschäftigt. Für die Beratung internationaler Studierender, WissenschaftlerInnen und ihrer Familien sind sechs BeraterInnen zuständig. Dazu kommen noch studentische Hilfskräfte und ehrenamtliche HelferInnen (volunteers), deren Zahl sich von Zeit zu Zeit ändert. Zwei weitere Stellen zur Beratung von internationalen Studierenden sind nach Angaben des Direktors des Bechtel International Center bis zum Herbst 2001 geplant, die allerdings keine vollen Stellen sind und aufgrund des gewachsenen Bedarfs an Beratung vor allem in Bezug auf immigrationsbezogene Angelegenheiten vorgesehen sind (John Pearson, Interview 2000).

Das Organisationsdiagramm des Bechtel International Center verdeutlicht die Aufgabenteilung der MitarbeiterInnen (siehe folgende Seite, Diagramm 1: Bechtel International Center Organization Chart).

Wie aus diesem Diagramm zu entnehmen ist, wird die Beratung der internationalen Studierenden und WissenschaftlerInnen zielgruppenorientiert durchgeführt. So wird hierbei beispielsweise zwischen Beratung für Studierende, WissenschaftlerInnen, Familienmitglieder und Gäste als KurzbesucherInnen (z. B. für Recherchen und Forschungsplanungen) unterschieden. Eine Besonderheit des Services des Bechtel International Center stellt die Beratung der Familienangehörigen der internationalen Studierenden durch eine Beraterin (Gwyn Dukes) dar. Ein weiteres Spezifikum ist die Einbeziehung des Community Committee for International Students (CCIS) sowie die studentischen Volunteers für verschiedene Aktivitäten. So sind z. B. zwei italienische Studierende an der Planung verschiedener Veranstaltungen im International Center mitbeteiligt. Diese Form der Zusammenarbeit mit den interessierten internationalen Studierenden und Volunteers entlastet die MitarbeiterInnen in ihrem üblichen Arbeitspensum und fördert gleichzeitig die gesellschaftliche Stellung des Ausländerstudiums.

Diagramm 1: Bechtel International Center Organization Chart

Quelle: Bechtel International Center Annual Report 1998/99, S. 2



Bechtel International Center Organizational Chart

5.4.3 *Orientierungs- und Einführungsprogramme*

Orientierungs- und Einführungsprogramme werden vor allem für die neuen Studierenden im Grundstudium angeboten. Hierbei werden wichtige Informationen über Sprachkurse, Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis, Tutorien, Krankenversicherung, Leben in Stanford und den USA sowie über die relevanten Institutionen für internationale Studierende an der Stanford University und vor allem an den Beratungszentren vermittelt. Auch für die graduate-Studierenden wird ein spezifisches Orientierungsprogramm angeboten. Alle TeilnehmerInnen werden um eine Evaluierung der organisierten Orientierungsprogramme gebeten. Als wichtigste Stelle für die Betreuung und Beratung von internationalen Studierenden bietet das Bechtel International Center jedoch keine spezifischen Programme für spezielle Gruppen wie etwa Studierende aus Entwicklungsländern oder Europa an. Stattdessen sind die Beratungsangebote den Bedürfnissen aller internationalen Studierenden angepasst. John Pearson, der Leiter des Bechtel International Center, betont die enorme Bedeutung der Orientierungsprogramme für internationale Studierende unter anderem bedingt durch die Tatsache, dass manche zum ersten Mal im Ausland ohne ihre Familie und FreundInnen sind. Eine Erfahrung, die auch für viele einheimische undergraduate-Studierende als „ein enormer Schritt“ im Leben gilt. Daher dauern die Orientierungsprogramme für Undergraduates länger (etwa eine Woche) und sind im Verlauf intensiver. Neben den Orientierungsveranstaltungen des Bechtel International Center für internationale Graduates übernehmen die Schools und Departments hierbei eine wichtige Funktion in Bezug auf Organisation und Durchführung solcher Programme (John Pearson, Interview 2000).

5.4.4 *Kooperation mit anderen Institutionen*

Die Kooperation mit anderen inner- und außeruniversitären Institutionen wird vom Bechtel International Center ernst genommen. Die wichtigsten Partner sind hierbei: Community Committee for International Students (CCIS), Admission Office (für die Zulassung und Einschreibung), Career Planning and Placement Center (CPPC), Cowell Student Health Center und die Initiativen und Organisationen von internationalen Studierenden. Außerdem wird mit den Gemeinden,

Familien, Privatpersonen, Schulen und der Wirtschaft zum Zweck der Unterstützung von internationalen Studierenden sowie zur Förderung des interkulturellen Austausches zusammengearbeitet (ebenda).

5.4.5 *Beratungs- und Unterstützungsangebote für Familienangehörige*

Eine Besonderheit bei der Beratung der internationalen Studierenden an der Stanford University stellen die Unterstützungsangebote für PartnerInnen und Kinder von Studierenden dar. Die zuständige Beraterin ist Gwyn Dukes, die als dienstälteste Mitarbeiterin des Bechtel International Center diese Aufgaben erfüllt. Sie berät die Familienangehörigen der internationalen Studierenden bei den Fragen und Problemen wie Visa (z. B. work visa), Suche nach Kindergarten oder Schule für Kinder, Wohnen und Miete, Englischkurse, Weiterbildung, Praktika und „volunteer“-Tätigkeiten. Sie koordiniert gleichzeitig Aktivitäten wie „International Speakers Bureau“ und „A Personal Welcome in your language“ (Gwyn Duckes, Interview 2000). Im Rahmen des International Speakers Bureau können internationale Studierende und ihre Familienmitglieder mit verschiedenen Zielgruppen von Schulkindern bis zu Erwachsenen kommunizieren und über die kulturelle, politische und soziale Situation in ihren Ländern berichten bzw. sich mit anderen Interessierten austauschen. Der Austausch kann in verschiedenen Formen geschehen, z. B. in Form von Vorträgen und Diskussionen bei Non-Profit-Organisationen, in Firmen, Bibliotheken, an Schulen und in Krankenhäusern oder als Praktizieren einer Fremdsprache mit High-School-SchülerInnen sowie Vorstellung der nationalen Gerichte in einem Kochkurs (cooking class). Das Bechtel International Center hält für Familienangehörige von internationalen Studierenden weitere vielfältige soziokulturelle Angebote bereit. Es wird ein Bulletin für internationale Familien herausgegeben, in dem solche Angebote ausführlich vorgestellt werden. Hierbei werden Initiativen wie „Friday Morning Coffee“ für internationale Familien, „International Play Group“ für Kinder in der vorschulischen Phase oder „International Women's Circle“ zum Erfahrungsaustausch für Frauen aus verschiedenen Ländern vorgestellt. Dieses Bulletin wurde im Jahre 2000 unter dem Titel „2000-01 at Stanford“ für Familien von internationalen Studierenden publiziert (Gwyn Dukes, Interview 2000).

5.4.6 *Welcome Committee for International Families*

Eine Initiative zur Unterstützung der Familienangehörigen der internationalen Studierenden ist das „Welcome Committee for International Families“. Die Mitglieder dieses Komitees helfen den Familienangehörigen von internationalen Studierenden bei verschiedenen Fragen in ihren eigenen Sprachen. Diese ehrenamtliche Aufgabe wird von freiwilligen Mitgliedern des Komitees erfüllt. Das Bulletin „2000-2001 at Stanford“, herausgegeben vom Bechtel International Center für die Familienmitglieder der internationalen Studierenden, stellte im Jahre 2000 freiwillige Helferinnen und Helfer mit Namen und Telefonnummern vor. Hierbei gab es für manche Sprachen wie Deutsch, Japanisch, Portugiesisch, Chinesisch, Französisch, Arabisch und Englisch mehrere Helferinnen und Helfer. Hinzu kamen HelferInnen für Finnisch, Polnisch, Koreanisch, Persisch, Ungarisch, Niederländisch, Urdu, Hindi, Tamil, etc. (Bechtel International Center, 2000-2001 at Stanford, 2000).

5.5 **Undergraduate Advising Center (UAC)**

Eine der wichtigsten Beratungseinrichtungen der Stanford Universität für die Beratung der einheimischen und internationalen Studierenden ist das Undergraduate Advising Center (UAC). Der Auftrag des UAC ist die Koordinierung der unterstützenden Beratungsprogramme und -systeme innerhalb der Universität, die für ein erfolgreiches undergraduate-Studium in einem stark verschulerten Hochschulsystem wie Stanford von großer Bedeutung sind. Diese Beratungsprogramme und -systeme beinhalten akademische Beratungen und Hilfe durch Tutorien, Kurse zum Erwerb der Lernmethoden und -fähigkeiten usw. Das UAC versucht durch Zusammenarbeit mit den Lehrenden, Fachbereichen, dem Hochschulpersonal, den Fachberatern in den Fachbereichen, den Freiwilligen und Eltern sicherzustellen, dass alle Studierenden ihre bestmöglichen akademische Fähigkeiten im Studium wahrnehmen und realisieren. Das UAC bietet einzelnen StudentInnen (darunter auch internationalen Undergraduates) und Kleingruppen Beratungen an, um ihnen bei der Erreichung ihrer akademischen und intellektuellen Ziele und bei der Entwicklung erfolgversprechender akademischer Strategien zu helfen. Die professionellen Beraterinnen

und Berater am UAC helfen u. a. bei folgenden Angelegenheiten (vgl. UAC 1999):

1. Hilfestellung, wenn der offizielle „advisor“ nicht zur Verfügung steht,
2. Hilfe bei der Curriculum-Planung, Auswahl der Kurse, Entwicklung eines Vierjahresstudienplans,
3. Hilfe bei der Wahl des Hauptfaches (major) und des Nebenfaches (minor),
4. persönliche und akademische Beratung,
5. Beratung für Fach- und Hochschulwechsler (transfer student advising),
6. Verweisung auf andere Beratungsstellen der Universität,
7. Vermittlung der interaktiven computergestützten Daten über Studienstipendien und Auszeichnungen,
8. Informationen über Austauschprogramme,
9. berufsvorbereitende Beratung (pre-professional advising) in den Fächern Jura, Wirtschaft, Medizin (und verwandte Fächer),
10. vormedizinische Gruppenberatung (pre-medical group advising),
11. berufsvorbereitende Curriculumplanung,
12. allgemeine E-Mail-Beratung.

5.5.1 *UAC-Tutoring Program*

Das Tutorienprogramm des UAC bietet allen undergraduate-Studierenden Unterstützung für das Studium in der undergraduate-Phase ihres Studiums. Hierbei wird insbesondere auf die Einführungskurse Wert gelegt. Die TutorInnen sind sowohl undergraduate- als auch graduate-Studierende und werden vom Lehrpersonal in den Departments empfohlen. Einige von ihnen haben sogar Lehrerfahrungen. Es werden TutorInnen in den Fächern Mathematik, Chemie, Physik, Biologie, Wirtschaft und Writing (wissenschaftliches Schreiben, Hausarbeiten) eingesetzt. Die TutandInnen (Tutees) können Termine mit den TutorInnen vereinbaren. Aufgrund der großen Nachfrage für das Writing-Tutorium wird den interessierten Studierenden empfohlen, sich so früh wie möglich mit den jeweiligen TutorInnen in Verbindung zu setzen. Im Rahmen des UAC-Tutorienprogramms ist zwischen den Wohnheim-TutorInnen (Resident Tutors) und Fachgebiet-TutorInnen (Subject Tutors) zu unterscheiden. Wohnheim-TutorInnen sind spe-

ziell für Wohnheimbewohner verfügbar, aber auch zugänglich für alle anderen hilfesuchenden Studierenden. Das UAC-Tutorienprogramm wird von Dr. Lynn Freeman geleitet. Sie wies in einem persönlichen Interview auf die langjährigen Tutorien an der Stanford University hin und unterstrich zugleich den Versuch der Universität, durch neue Organisation und Koordination solche Hilfsangebote im undergraduate-Bereich effizienter zu gestalten. An der Stanford University ist eine starke Akzentuierung auf das graduate-Studium feststellbar und es gab auch kritische Stimmen innerhalb der Universität, die auf Defizite im undergraduate-Studium aufmerksam machten. Nach ihren Angaben waren insgesamt 150 Fach- und Wohnheim-TutorInnen im Herbst 2000 im Einsatz, von denen 35 Studierende als „writing tutor“ fungierten. Die Zahl der internationalen Studierenden, die beim UAC-Tutorienprogramm als TutorInnen in dieser Zeit gearbeitet haben, betrug 20. Die interne Auswertung der Tutorentätigkeit durch Freeman zeigt, dass zuletzt etwa 10 % aller TutandInnen internationale Studierende waren. Die internationalen TutorInnen kamen vor allem aus Deutschland, Mexiko, Singapur, Hongkong sowie einigen osteuropäischen Ländern (Lynn Freeman, Interview 2000). Die TutorInnen werden von den Lehrenden in verschiedenen Schools und Departments vorgeschlagen. Sie werden dann von der Leiterin des Tutorienprogramms interviewt. Als Auswahlkriterien gelten nicht nur gute Noten (A oder B grades), sondern die kommunikativen und intellektuellen Fähigkeiten der TutorInnen zur Vermittlung des Fachwissens. Sie werden nach der Auswahl trainiert. Es handelt sich hierbei um einen Kurs in Form von zwei „Units“, der im Rahmen eines Seminars während des Semesters durchgeführt wird und Themen wie „learning skills, learning style“ beinhaltet. Manche TutorInnen haben bereits vor ihrer Zusammenarbeit mit dem UAC-Tutorienprogramm Lehrer Erfahrungen gesammelt. In der Trainingsarbeit werden auch die landesweiten Tutorienerfahrungen berücksichtigt. Zur Evaluierung der Tutorentätigkeit werden die Anfragen der „Tutees“ sowie die Arbeit der TutorInnen und Ergebnisse der Tutorentätigkeit von der Leiterin des Programms ausgewertet. Darüber hinaus werden TutorInnen individuell von ihren einzelnen „Tutees“ evaluiert. Die TutorInnen müssen regelmäßig Arbeitsberichte schreiben. Nach Angaben der Leiterin des Programms verfolgt das UAC-Tutorienprogramm die Intention oder „Philosophie“, dass die TutorInnen, die als „Peers“ zur Hilfestellung für ihre Kommili-

tonInnen eingesetzt werden, vor allem folgende Vorteile gegenüber den ProfessorInnen, anderen Lehrenden oder Teaching Assistants (TA) vorweisen (Lynn Freeman, Interview 2000):

1. Studentinnen und Studenten als TutorInnen unterscheiden sich vor allem durch ihren Umgang von den Lehrenden oder AssistentInnen. Dieser Umgang ist viel freier und ermöglicht den hilfesuchenden Studierenden erfahrungsgemäß, viel mehr Fragen zu stellen.
2. Wenn die TutorInnen im Wohnheim mit anderen KommilitonInnen wohnen, handelt es sich um ein mehr oder weniger gemeinsames akademisches und soziales Leben, um Freundschaften und gemeinsame Erlebnisse, wodurch den TutandInnen geholfen wird, sich intellektuell mit den akademischen Anforderungen und ihren eigenen Kompetenzen aktiv und kreativ auseinander zu setzen und ihre Fähigkeiten wahrzunehmen.

Dieser flexible Umgang sowie die vielfältigen Aktivitäten in den Wohnheimen und am Campus sind nach Aussagen der Leiterin des Programms nicht die einzigen Stärken. Auch die dezentrale Organisation und die Präsenz in verschiedenen Fächern und Departments (trotz der Koordination durch UAC) wird von Freeman als vorteilhaft betont. Gleichzeitig verweist sie auf Anfangsschwierigkeiten in ihrer Amtszeit in Bezug auf die Reorganisation des Tutorienprogramms. Dazu gehörten ein gewisser Mangel an Kooperationsbereitschaft seitens mancher HochschullehrerInnen, die kompetente TutorInnen empfehlen sollten sowie die Einarbeitung der TutorInnen in ihre Tätigkeit und Aufgabenstellungen. Entwicklungsbedarf sieht sie in der Erreichbarkeit von mehr potenziellen undergraduate-Tutees. Hierbei gäbe es keinen Mangel an Werbung oder Bekanntheit des Programms, vielmehr scheint der Grund im Zeitmanagement der Stanford-Studierenden zu liegen, da sie „überbeschäftigt“ seien und oft von „8 Uhr morgens bis 8 Uhr abends am Campus sind und sich mit ihrem Studium und zusätzlichen Aktivitäten“ auseinandersetzen (ebenda). Das Tutorienprogramm ist finanziell abgesichert und institutionell in das undergraduate-Studium eingebunden. Die Finanzierung des Programms ist über die Universitätsgelder über den „Provost for undergraduate Education“ abgedeckt.

Das UAC-Tutorienprogramm behandelt die internationalen Studierenden nicht als eine „Sondergruppe“ mit spezifischen Bedürfnissen. Lynn Freeman weist in diesem Rahmen darauf hin, dass die internationalen „Undergraduates“ sehr selektiv zugelassen werden und daher über „sehr gute Sprachkenntnisse“ verfügen. Die Sprachprobleme im Studium seien daher bei einigen internationalen Studierenden nur in Bezug auf „Formulierungsstil oder Schreibstruktur“ in einer Fremdsprache, „Forschungsarbeiten“ oder in anderen Fächern wie Naturwissenschaften im Zusammenhang mit „der Gewohnheit an den unterschiedlichen Lernstrategien“ festzustellen, was das Tutorienprogramm zu kompensieren versucht. Das UAC-Tutorienkonzept setzt daher keine Präferenzen zugunsten bestimmter Gruppen und beinhaltet keine Beratung mit den Lehrenden über hochschuldidaktische Fragen bezüglich der internationalen Studierenden. Gleichzeitig kooperiert das Tutorienprogramm des Undergraduate Advising Center (UAC) mit dem Bechtel International Center als wichtigste Stelle zur Unterstützung der internationalen Studierenden in den Bereichen des „Peer Advising“ und bei „Orientierungsprogrammen“ für internationale Undergraduates z. B. durch Präsentationen im Rahmen der Orientierungsveranstaltungen (Lynn Freeman, Interview 2000).

John Pearson, der Direktor des Bechtel International Center betont den Unterschied der undergraduate- und graduate-Ebenen sowohl im Sinne einer sehr „selektiven und zentralisierten“ Zulassung im Gegensatz zur „dezentralisierten“ Zulassung durch die „Departments“ an der Stanford University als auch in Bezug auf die Qualität sämtlicher Beratungsangebote. Diese sei insgesamt „sehr gut“ im graduate-Studium. Im undergraduate-Studium sieht er jedoch noch Defizite und Entwicklungsbedarf; eine Entwicklung, die er folgendermaßen beschreibt (John Pearson, Interview 2000):

“A research university is not always translated into good advising.”

5.5.2 *Erfahrungen der UAC-TutorInnen: Beispiele*

Ana ist eine neunzehnjährige „Sophmore“, d. h. Studentin im zweiten akademischen Jahr und UAC-Wohnheim-Tutorin für Undergraduates. Sie arbeitete als „writing tutor“ und sollte zukünftig auch als Tutorin für Spanisch tätig werden. Ihr Fach war zum Zeitpunkt meines Interviews mit ihr (Dezember 2000) noch ungeklärt (undeclared major). Sie

möchte aber in der School of Engineering Chemie studieren. Sie kommt aus Mexiko, hat sich vor dem Studium in Stanford fünf Jahre in England aufgehalten und dort die Schule besucht. Im Anschluss hat sie ihren Schulabschluss zweisprachig in einer mexikanisch-US-amerikanischen High School in Mexico City abgeschlossen. Ein wichtiger Grund für die Wahl der Stanford University war das Studium ihrer Mutter, ihres Vaters sowie weiterer Verwandter in Stanford, so dass sie fünftes Mitglied ihrer Familie in Stanford ist. Sie und ihre Familie identifizieren sich mit Stanford nicht nur als Studienort, sondern als eine Art „Zuhause“ im Sinne eines „gewohnten“ akademisch-sozialen Umfeldes. Sie musste sich zum Studienbeginn eigenen Angaben zufolge nicht mit den finanziellen oder aufenthaltsrechtlichen Problemen auseinandersetzen. Auch ihre Sprachkompetenz hat zu Beginn ihres Studiums ausgereicht, um Veranstaltungen an der Stanford University ohne Sprachprobleme zu folgen.

Den einzigen „Schock“ habe sie in zwischenmenschlichen Beziehungen und in der Auseinandersetzung mit einer für sie „ungewohnten Distanz“ zwischen den Individuen festgestellt (Ana, Interview 2000). Daher waren der Aufenthalt im Studentenwohnheim und die „Orientierungshilfen“ zu Studienbeginn wichtig und hilfreich, so dass sie sich später an ihre neue Umgebung gewöhnen konnte. Die Orientierungsveranstaltungen zu ihrem Studienbeginn betrachtet sie als eine „campuswide orientation“, die auch Aktivitäten wie „trips“, „shopping“ und „dinner“ umfasste. Sie empfindet das Leben im Wohnheim (Dorm) als Leben in einer „big community“. Auf die Frage nach Beratungsstellen und Personen, die sie anfänglich im eigenen Studium aufgesucht hat, nennt sie in erster Linie die „Peers“. Danach hat sie die Beratung eines studentischen „academic advisor“ in Anspruch genommen. Dieser „academic advisor“ war eine graduate-Studentin, die jedoch nicht viel Zeit für Ana investieren konnte. Daraufhin wurde sie einer Dozentin als „Faculty Advisor for Academics“ zugewiesen. Nachdem Ana ein Seminar dieser Dozentin im Bereich Biotechnologie besucht hatte, hat sie die „richtige Ansprechperson“ für ihr künftiges Studium finden können (ebenda). In ihrer Funktion als Tutorin berät und betreut sie mehr US-amerikanische als internationale Studierende. Die Probleme ihrer „Tutees“ sieht sie vor allem in den Bereichen „akademisch“ und „Sprache“. Akademisch sehen sich ihre „Tutees“ mit den hohen Erwartungen und erforderlichen Leistungen in Stanford sowie dem

Anspruch eines effektiven und kreativen Lernens konfrontiert. Daher werden von ihr vor allem Korrekturhilfen und Lernstrategien vermittelt, die zum größten Teil auf ihre eigenen Erfahrungen in ihrem ersten akademischen Jahr zurückzuführen sind. In diesem Zusammenhang spricht Ana von einem „Austauschprozess“, in dem sie auch selber lernen kann. Sprachliche Probleme sind ein Thema sowohl für einheimische als auch für internationale Studierende, wobei internationale Studierende diesbezüglich „härter“ als nativ speakers arbeiten müssen (ebenda). Die Stärke ihrer Arbeit sieht Ana in der Zugänglichkeit für hilfeschuchende Studierende. So können diese Studierenden sie entweder direkt im Wohnheim, telefonisch oder über E-Mail erreichen. Sie wird vom Undergraduate Advising Center (UAC) für sechs Stunden in der Woche bezahlt, macht jedoch manchmal auch Überstunden ohne Bezahlung. Sie sieht ihre Rolle als „peer“, „friend“ und studentische „Beraterin“ für KommilitonInnen, die oft im gleichen Alter sind. Die Arbeit der Beratungseinrichtungen wie UAC und Bechtel International Center für internationale Studierende wertet sie als gut und angemessen aus, wenngleich sie den Einsatz von mehr „writing tutors“ durch UAC als eine wichtige Maßnahme zur Verbesserung der Unterstützung aller Stanford-Studierenden vorschlägt (ebenda).

Oliver ist ein 22-jähriger „Subject-Tutor“ und studiert als undergraduate-Student seit drei Jahren Computer Science. Er kommt ursprünglich aus Estland, besuchte zunächst in seiner Heimat die Schule und ging danach zu einer französischen Schule in Finnland. Im Anschluss absolvierte er seine zwölfte Schulklasse an einer „High School“ im US-Bundesstaat Connecticut, bevor er zur Stanford University kam. Der primäre Grund für seine Tutorentätigkeit war sein Interesse am „Lehren“ und in diesem Zusammenhang eine einjährige Tätigkeit als Tutor in der Schule. Die größte Herausforderung war für ihn zu Beginn des Studiums das „time management“ als Folge der hohen akademischen Anforderungen in einer renommierten Universität wie Stanford. Neben „academic workload“ nennt er „social life/making friends“ als Herausforderung. Er sah sich daher zum Studienbeginn mit dem Problem konfrontiert, zwischen seinem akademischen und sozialen Leben am Campus ein sinnvolles Gleichgewicht zu finden. Hierbei haben ihm Orientierungsveranstaltungen in Stanford, wie die Begrüßungsveranstaltung „Welcoming International Students“ vom Bechtel International Center sehr geholfen. Er sieht daher in den aka-

demischen und sozialen Veranstaltungen für internationale Studierende eine wichtige einführende Funktion (Oliver, Interview 2000). Als hilfeschender „Neuling“ habe er die wichtigste Unterstützung von seinen KommilitonInnen bekommen. Daraufhin habe ihm sein „academic advisor“ (major advisor) bei der Wahl der Kurse und beim Studienplan geholfen. Eine Rolle, die er auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studium und Abschluss als „sehr wichtig“ bewertet. Anfänglich waren es mehrheitlich US-amerikanische „Peers“, die ihm geholfen haben, später überwogen die erfahrenen internationalen Studierenden. Sein Studium wird von seiner Familie finanziert, was ihm nicht „angenehm“ ist. Insgesamt hätten die internationalen Studierenden in der graduate-Phase des Studiums in Stanford bessere Chancen, ihr Studium durch ein Stipendium im Bereich Forschung oder Lehre zu finanzieren. Er sieht daher manche seiner „tutees“ im undergraduate-Studium nicht nur mit Herausforderungen wie akademischen Leistungen, der Sprachkompetenz oder dem sozialen Leben, sondern auch mit der Studienfinanzierung und den Lebenskosten in einer teuren Umgebung wie Palo Alto konfrontiert. Er betrachtet die Stellung der einheimischen und internationalen Studierenden im akademischen und sozialen Leben an der Stanford University als „different but not very different“ und beschreibt die akademischen Anforderungen folgendermaßen:

“In terms of education you jump to the same boat with the rest of people.”

Gleichzeitig erinnert er daran, dass US-amerikanische Studierende „keinen Stress“ bezüglich einer Studienfinanzierung oder Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis haben (Oliver, Interview 2000). In seiner Rolle als Tutor für Mathematik wird er von seinen „tutees“ als „friend and mentor“ wahrgenommen. Seine Tutorentätigkeit beinhaltet Hilfeleistung bei Studierenden, die ihre mathematischen Kenntnisse auffrischen müssen, Schwierigkeiten mit dem Lernstil oder mit dem Tempo des Lehrens in einem Seminar haben oder sich auf Prüfungen vorbereiten müssen. Bei meiner Frage nach den wichtigsten Beratungsstellen für die internationalen Studierenden, nennt er in erster Linie das Bechtel International Center als wichtigste Stelle in Bezug auf Visum, Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis, aber auch als Treffpunkt und Raum für soziale Aktivitäten. Gleichzeitig hebt er die Problematik der Perso-

nalausstattung hervor. Oliver betrachtet das Bechtel International Office als eine gut funktionierende Einrichtung mit „very supported small staff“. Seiner Ansicht nach sei das Bechtel Internationalen Center personell dem „enormen“ Zuwachs der Studierendenzahl nicht gewachsen. Das Ergebnis sei Zeitdruck und die Überforderung der MitarbeiterInnen dieser wichtigsten Einrichtung zur Betreuung und Beratung von internationalen Studierenden (ebenda). Bei der Frage nach der Kommunikation zwischen den Lehrenden und den internationalen Studierenden sowie zwischen den einheimischen und internationalen Studierenden, bewertet Oliver den Umgang der Mehrheit von Lehrenden mit ihren internationalen Studierenden als „good“, wenngleich seiner Meinung nach manche Professoren durch ihre zahlreichen Beschäftigungen und Beratungstätigkeiten außerhalb der Universität weniger Zeit für ihre Studierenden investieren. In seinem Department betrachtet er die Kommunikation zwischen internationalen Studierenden und US-amerikanischen Studierenden als „nicht genügend“. In diesem Zusammenhang weist er auf eine gewisse Art von „Verallgemeinerung“ oder gar „Stereotypisierung“ seitens seiner US-amerikanischen KommilitonInnen hin, womit er in einem „sehr globalen“ Umfeld wie Stanford nicht gerechnet hätte. Er findet sich einen Grund dafür, dass er in der jetzigen Phase seines Studiums weniger US-amerikanische als internationale FreundInnen auf dem Campus hat (Oliver, Interview 2000).

5.6 Community Committee for International Students (CCIS)

Die Geburtsstunde des Community Committee for International Students (CCIS) ist auf das Jahr 1953 zurückzuführen, als Werner Warmbrunn, ein „Foreign Student Advisor“, eine Gruppe von interessierten Bürgerinnen und Bürgern in der „Community“ um Hilfe und Unterstützung für neue internationale Studierende und WissenschaftlerInnen bat. Die neuangekommenen Gäste sollten von freiwilligen BürgerInnen freundlich empfangen werden. Diese neue Organisation und ihre Initiativen haben im Laufe der Zeit auch landesweit an Bedeutung gewonnen. Sie haben dabei für andere Hochschulen eine Vorbildfunktion übernommen (vgl. Bechtel International Center 1993, S. 26). Ein „University Report“ aus dem Jahre 1962 beschreibt die Aktivitäten der CCIS-Mitglieder wie folgt:

“They are virtually fairy godmothers. They met trains, planes and buses. They opened their homes to new arrivals, interpreted customs, answered questions (...) took foreign wives under their wings (and) explained everything from supermarkets to parking meters” (vgl. John Pearson, in: Bechtel International Center 1993, S. 2).

Ende der 50er Jahre hatte CCIS über 100 Mitglieder. Im Jahre 2000 waren es nach Angaben des Direktors des Bechtel International Center, John Pearson, über 600 Mitglieder, von denen etwa 200 bis 220 als „aktive“ Mitglieder in die CCIS-Aktivitäten und Initiativen involviert waren (John Pearson, Interview 2000).

Die aktuellen Initiativen des CCIS umfassen Programme wie Home Stay, Hospitality Program, Community Advisors, English-in-Action Program, Spouse Education Fund, Cooking, Craft Courses, Discussion Groups, Loan Closet with basic housekeeping equipment, etc. (siehe Anhang 15).

5.6.1 *Home Stay*

Seit vielen Jahren werden Gastfamilien durch CCIS vermittelt, die auf eigene Kosten einen „home stay“ für internationale Studierende anbieten. Ziel dieses Programms ist die rasche Orientierung der internationalen Studierenden. Ende August 2000 wurden 47 graduate-Studierende sowie 2 Angehörige für einen „home stay“ in 31 Familien vermittelt, wobei manche Familien mehr als eine Person aufgenommen haben (vgl. Chula & Hubert Morel-Seytoux 2000). Die Studierenden bzw. ihre Familienangehörigen halten sich bis zu fünf Tage bei Gastfamilien auf. Die meisten Studierenden bleiben jedoch nur wenige Tage in den Gastfamilien, bevor sie dann in ein Zimmer oder Apartment am Campus einziehen. Da nicht für alle interessierten internationalen Studierenden ein „home stay“ vermittelt werden kann, sind die CCIS-AktivistInnen ständig auf der Suche nach neuen Familien. Die Studierenden ohne „home stay“ werden zum Teil von studentischen Gruppen wie indische und chinesische Organisationen vom Flughafen abgeholt (airport welcome and hospitality). Hubert Morel-Seytoux, der Koordinator des „Home Stay“-Programms beim CCIS und seine Frau als CCIS-Aktivistin, charakterisieren den Sinn und Zweck des „home stay“-Programms nicht als Vermittlung von Wohnmöglichkeiten für einige Nächte, sondern vielmehr als Förde-

rung der zwischenmenschlichen Kommunikation und Beziehungen. Sie fassen ihre langjährigen Erfahrungen wie folgt zusammen:

“A successful homestay is not a five nights fling, it is a life-long friendship” (vgl. Chula & Hubert Morel-Seytoux 2000).

5.6.2 *Hospitality Program*

Das Hospitality-Program wird von Mitgliedern des CCIS zum Zweck des Austausches zwischen internationalen Studierenden und der einheimischen Bevölkerung organisiert. Im Rahmen dieses Programms werden internationale Graduates, WissenschaftlerInnen und gelegentlich ihre Familienmitglieder mit interessierten US-Bürgerinnen und Bürgern zusammengebracht. Hierbei werden oft Treffen zum gemeinsamen Essen und Gespräch in den Wohnungen der Studierenden bzw. WissenschaftlerInnen oder ihrer einheimischen PartnerInnen, zum Wandern oder zu gemeinsamen Konzertbesuchen organisiert. John Heron, der Koordinator des Hospitality-Programms bei CCIS beschreibt die Philosophie und Zielsetzung des Programms, in dessen Rahmen sich im Jahre 1999 dreißig „Paare“ zu gemeinsamen Aktivitäten zusammengeschlossen haben, wie folgt:

“CCIS Hospitality is an opportunity for both to learn about another culture in a relaxed, non-threatening way. Some folks get together a few times a year, and others meet more often” (vgl. Heron 2000).

5.6.3 *Community Advisors*

Eine spezielle Aktivität für CCIS-Mitglieder ist die Mitarbeit als „community advisor“ im Rahmen des CCIS-Orientierungsprogramms. Wenn die neuen graduate-Studierenden und GastwissenschaftlerInnen und ihre Familien in Stanford ankommen, werden sie von community advisors begrüßt. Diese Volunteers begleiten die neuangekommenen Studierenden und WissenschaftlerInnen und geben ihnen die wichtigsten Informationen über das community-Leben und verschiedene Aspekte „des neuen Lebens“ in der US-amerikanischen Gesellschaft. Sie helfen beim Ausfüllen der Formulare und beantworten die Fragen der neuen Mitglieder der Stanford-Community. Die freiwilligen community advisors betrachten sich oft als „privilegiert“, da sie die „first American friends“ der neuangekommenen Studierenden und WissenschaftlerInnen sein wollen. Im Herbst 2000 gab es 20

„community advisors“, die 545 von insgesamt 875 neuen internationalen Graduates geholfen haben (62 %) (vgl. CCIS, December 2000).

5.6.4 *English-in-Action Program*

Im Rahmen des „English-in-Action“-Programms werden internationale Studierende, WissenschaftlerInnen und ihre Familienmitglieder mit den Partnerinnen und Partnern aus der Community zusammengebracht, um die Kommunikation zwischen beiden Seiten zu fördern und gleichzeitig den Gästen zu ermöglichen, mehr Englisch im Alltag zu sprechen. 1998-99 haben durch diese CCIS-Initiative 292 internationale Studierende, WissenschaftlerInnen und ihre Familienangehörigen Partnerinnen und Partner gefunden. Davon waren 138 Studierende bzw. WissenschaftlerInnen und 154 Familienangehörige. Die Mehrheit der interessierten internationalen GesprächspartnerInnen kamen aus Japan (96), China und Taiwan (63), Korea (58), Europa (32) und Lateinamerika (22) (vgl. Bechtel International Center 1999, S. 16).

5.7 **Studentische Gruppen und Organisationen**

Neben einer Vielzahl studentischer Gruppen, die zu den wichtigsten Trägern und Organisatoren der studentischen Aktivitäten und des Campus Life zählen, existieren zahlreiche nationale und internationale studentische Gruppen, deren Aktivitäten und Veranstaltungen von der Stanford University finanziell und ideell unterstützt werden. In diesem Rahmen galten die 70er Jahre als eine Dekade der Politisierung internationaler Studierender in Stanford. Innerhalb der „International Association“ als Interessenvertretung der internationalen Studierenden wurde unter anderem über die politische Orientierung dieser studentischen Organisation debattiert. Einige Mitglieder dieser Organisation betonten eine politische Orientierung der „International Association“, während andere deren Rolle nur als Vertretung der internationalen Studierenden sahen (vgl. Bechtel International Center 1993, S. 15). Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre wurden verschiedene Probleme einzelner Gruppen von internationalen Studierenden diskutiert. So standen z. B. Probleme mit der Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis iranischer Studierender als Folge der so genannten „Iranian Crisis“ im Mittelpunkt. Auch ein Versuch der US-Regierung

zur Reduzierung der Anzahl internationaler Studierender und WissenschaftlerInnen zu Beginn der 80er Jahre wurde nicht nur von den Betroffenen, sondern auch vom damaligen Präsidenten der Stanford University, Donald Kennedy, kritisiert. Dementsprechend wurden Initiativen zur Unterstützung der Betroffenen ergriffen, so dass dieser Versuch der Regierung gestoppt werden konnte. In den 90er Jahren übernahmen die studentischen Gruppen zunehmend eine wichtige Rolle bei der Orientierungshilfe für die neuen internationalen Studierenden sowie in der Organisation soziokultureller Veranstaltungen zur Förderung der Kommunikation und Verständigung zwischen US-amerikanischen und internationalen Studierenden. Hierbei liegt nach Angaben des Direktors des Bechtel International Centers, John Pearson, die Herausforderung heutzutage nicht nur in der Förderung der Interaktionen zwischen einheimischen und internationalen Studierenden, sondern, bedingt durch eine vielfältigere internationale Zusammensetzung der internationalen Studierenden, in einer interkulturellen Kommunikation und internationaler Verständigung unter den verschiedenen Nationalitäten. John Pearson unterstreicht zugleich eine wichtige Funktion dieser „national groups“, nämlich die Orientierungshilfe für die neuen internationalen Studierenden im Sinne der Einführung in das soziale und akademische Leben in Stanford sowie die Wahrnehmung einer Rolle als studentische „Buddies“ (John Pearson, Interview 2000). Das Bechtel International Center, als Hauptkooperationspartner und Förderer der internationalen studentischen Organisationen, verweist internationale Studierende in seinen Publikationen auf die Kontakt- und Unterstützungsmöglichkeiten der studentischen Gruppen sowie die Möglichkeit der Bildung neuer Interessengruppen und listete 1999 folgende Organisationen auf (vgl. Bechtel International Center 1999):

Stanford African Students Association, Argentinians in Stanford, Armenian Students Association, ASHA (an Action Group for Basic Education in India), Down Under (students from Australia, New Zealand, and South Africa), Belgica, Brazilian Students Association, Bulgarian Students Association, The Canadian Club, Caribbean Student Association, ACSSS (Association of Chinese Student & Scholars at Stanford), Colombian Students Association, Filipino Students Association, German Students Association, Hellenic Students Association, Hong-kong Students Association, Stanford Desis (Indian sub-continent),

Indonesian Students Association, International Undergraduate Community, Islamic Students Association, Israeli Students Association, Italian Students Association, Stanford Japanese Association, Korean Students Association, Lebanese Students Society, Latin-American Students Association, Malaysian Students Association, Mexican Students Association, Nigeria-Stanford Educational Resources Organization, Norwegian Students Association, Outlandish, Pakistani Students Association, Persian Students Association (PSA), Singapore Students Association, Association of Spanish Students at Stanford (Iberia), Swedish Students Association, Taiwanese Students Association, Thai Students Association, Turkish Students Association.

5.7.1 *International Undergraduate Community (IUC)*

Die International Undergraduate Community (IUC) ist eine studentische Organisation, die sich in zwei Bereichen besonders engagiert:

1. Unterstützung für internationale undergraduate-Studierende an der Stanford University
2. „Bindeglied-Funktion“: Herstellung einer Verbindung zwischen den internationalen undergraduate-Studierenden und der gesamten Stanford-Community

Die IUC versteht sich als eine „free form“ Organisation, die viel Wert auf die Partizipation ihrer studentischen Mitglieder legt und alle Studierenden ungeachtet ihrer Nationalität ermutigt, ihre Interessen in allen internationalen Belangen der Universität zu vertreten. Die IUC organisiert verschiedene Veranstaltungen an der Stanford University. Hierbei sind insbesondere folgende Aktivitäten hervorzuheben (vgl. IUC 1999):

5.7.1.1 International Orientation

Dieses Orientierungsprogramm ist eine einwöchige Veranstaltung, in der neue internationale Studierende (freshmen) sowie Transferstudierende in das „Stanford Leben“ eingeführt werden. Beide genannten Gruppen kommen zwei Tage vor dem Rest der Studierenden an. Nach ihrer Begrüßung am Flughafen werden für sie Treffen, Informationsveranstaltungen, Abendessen, Strandbesuche, Ausflüge in die Region sowie eine Party im Bechtel International Center organisiert.

5.7.1.2 International Big Sib/Littel Sib Program

Dieses Programm ist eine Art „Brother-Sister“-Programm. Es bietet den neuangekommenen Studierenden die Möglichkeit, ältere internationale Studierende in höheren Semestern kennen zu lernen. Diese Begegnung wird als „Sib Families“ (Geschwister Familien) bezeichnet. Nachdem den großen Geschwistern (big sibs) die kleineren Schwestern/Brüder (little sibs) zugeordnet sind, gibt es im Verlauf des Jahres eine Reihe verschiedener Aktivitäten wie „sib dance“ oder „sib dinners“.

5.7.1.3 International Dinner

Dieses Programm ermöglicht Studierenden und Hochschulangehörigen in Stanford, verschiedene internationale Gerichte kennen zu lernen. Es gab nach Angaben der IUC 1997 u. a. Gastauftritte der Gruppen wie „National Collegiate A Cappella Champion Stanford Talisman“ im Rahmen dieses Programms (ebenda).

5.7.1.4 International Week

Eine Woche lang werden international ausgerichtete Veranstaltungen angeboten. Diese Veranstaltungen sind für alle Studierenden zugänglich und werden in Zusammenarbeit mit dem Bechtel International Center organisiert und durchgeführt.

5.7.1.5 International Undergraduate Survival Guide

Eine weitere Initiative der International Undergraduate Community (IUC) ist die Herausgabe eines Handbuches für internationale undergraduate-Studierende. Dieses Handbuch unter dem Titel „International Undergraduate Survival Guide“ bietet den internationalen Studierenden vor allem im ersten Jahr ihres Studiums relevante Tipps über das akademische und soziale Leben in Stanford und versteht sich als Ergänzung zu anderen Informationsquellen und nützlichen Publikationen, die internationale Studierende zur Orientierung in Stanford erhalten. Das Handbuch ist eine modifizierte Version von „Graduate Student Handbook“, das vom Bechtel International Center herausgegeben wird und wichtigste Tipps und Informationen zur Orientierung der graduate-Studierenden anbietet (vgl. IUC 1998). Der „International Undergraduate Survival Guide“ ist in verschiedene Kapitel eingeteilt

wie etwa: Academics at Stanford, Adjustment to New Country & Culture, Bechtel: Your Second Home, Career Planning and Placement Center, Counseling, Immigration Information, Undergraduate Advising Center, Health Care, Religious Life at Stanford, etc. Das Handbuch bietet den undergraduate-Studierenden Informationen in verschiedenen Bereichen, von aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen, akademischer Orientierung und Beratungsangeboten über die Wertevorstellungen und Gewohnheiten in der US-amerikanischen Gesellschaft bis hin zu Gewaltprävention und Sicherheit oder Vorbereitung auf Erdbeben usw. Insgesamt wird „The International Undergraduate Survival Guide“ seinem Namen gerecht, weil es inhaltlich Themen aufgreift, die für die undergraduate-Studierenden vor allem zum Studienbeginn von großer Bedeutung sind. Die Einbeziehung der internationalen Studierenden für die inhaltliche Konzipierung und die Herausgabe dieses Handbuchs fördert sowohl die Partizipation der Gaststudierenden innerhalb der Stanford University als auch das Vertrauen der internationalen Studierenden in die Universitätseinrichtungen und vor allem in das Bechtel International Center als zentrale Einrichtung zur Betreuung und Beratung internationaler Studierender. Der „International Undergraduate Survival Guide“ wurde 1998 von dem Präsidenten der International Undergraduate Community (IUC), dem indischen Studenten Arijit Sengupta und seinen KommilitonInnen Noeen Anwar und Sentheel Salvam aktualisiert. Eine weitere Besonderheit dieses Handbuches ist es, dass die Herausgeber auch auf wichtige Informationen für internationale Studierende hinweisen, die landesweit von außeruniversitären Institutionen (wie das International Office an der Harvard University oder das Office of International Students and Scholars an der Cornell University) angeboten werden (ebenda, S. 39). Dadurch werden die Erfahrungen an weiteren renommierten Universitäten mit einbezogen.

5.7.2 *Stanford German Student Association*

Die Stanford German Student Association (SGSA) wurde 1997 gegründet. Im Jahre 2000 hatte sie 250 Mitglieder, von denen 95 % graduate-Studierende waren. Die SGSA versteht sich als Forum zur Förderung der Kommunikation zwischen den deutschen Studierenden einerseits und anderen Communities am Campus andererseits. Darüber hinaus wird vom Kulturreferat der SGSA eine Verbindung mit

den anderen deutschen Institutionen vor Ort, wie etwa dem Goethe Institut, dem Stanford German Department und der Deutschen Botschaft hergestellt (vgl. www.german.stanford.edu/SGSA/). Die Mitglieder der SGSA haben 1999 die „German Stanford Association“ als eine Vereinigung für ehemalige Mitglieder mit Vereinssitz in Berlin gegründet, um Kontakte und Austausch zwischen den deutschen Studierenden an der Stanford und den „Ehemaligen“ zu intensivieren (ebenda). Die German Student Association organisiert darüber hinaus in Zusammenarbeit mit anderen studentischen Organisationen Veranstaltungen am Campus. So wurde z. B. im Jahre 2000 zusammen mit den türkischen, griechischen, spanischen, französischen, skandinavischen und libanesischen Studierenden eine „Euromed Party“ organisiert (ebenda).

5.7.2.1 Diskussionsveranstaltung mit Gerhard Casper

Eine Initiative der German Student Association war die Organisation einer Diskussionsveranstaltung mit dem damaligen deutschen Präsidenten der Stanford University, Gerhard Casper, am 5. Mai 1999 anlässlich der Diskussion um die Reform des deutschen Hochschulsystems. Auf dieser Veranstaltung wurde über die Probleme des deutschen Hochschulsystems und mögliche „erfolgversprechende Lösungsansätze“ gesprochen (vgl. Bürgin, Stanford German Student Association 1999). Ausgehend von den Erkenntnissen und Erfahrungen in der BRD und den USA hat Casper folgende Reformmaßnahmen vorgeschlagen, um die Rahmenbedingungen für einen Wettbewerb der Universitäten um die besten Studierenden und Lehrenden zu schaffen (ebenda):

1. deutsche Hochschulen sollen flexibler und wettbewerbsorientierter gestaltet werden
2. Gewährung von mehr Gestaltungsfreiheit im Bereich der Verwaltung
3. Einführung eines effektiveren Evaluationsverfahrens an den Hochschulen
4. Begrenzung der Studierendenzahl und die Autonomie der Universität bei der Selektion ihrer Studierenden
5. Einführung von Studiengebühren

Bei der Einführung von Studiengebühren schlug Casper gleichzeitig vor, ein „kompensatorisches Stipendiensystem“ einzuführen, um soziale Ungerechtigkeit zu verhindern. Darüber hinaus plädierte er für „eine starke Dezentralisierung bezüglich der Entscheidungskompetenzen, weg von der staatlichen und hin zur Universitätsebene, bei gleichzeitiger Konzentrierung der Verantwortung an der Spitze einer schlanken und effizienten Hochschulverwaltung“ (ebenda). Nach Angaben der Stanford German Student Association fanden Caspers Vorschläge zur erhöhten Flexibilität und Selbstständigkeit in der Verwaltung der Hochschulen sowie für ein effektiveres Evaluationsverfahren Zustimmung bei der Mehrheit der anwesenden deutschen Studierenden. Gleichzeitig sind seine Vorschläge zur Reduzierung der Studierendenzahl und Einführung der Studiengebühren auf geringe Zustimmung gestoßen und wurden kontrovers diskutiert (vgl. Bürgin, Stanford German Student Association 1999).

5.8 Academic Advisors und Research Advisors

Die neuimmatrikulierten Studierenden (freshmen) werden einem academic advisor zugewiesen, der in der Regel ein/e Lehrende/r oder ein/e Student/in in höheren Semestern des graduate-Studiums (oft DoktorandInnen) ist. Die Studierenden können ihre „Advisors“ bei der Wahl des Hauptfaches (declaring of major) ändern. Im graduate-Studium spielt auch die Beratung und Betreuung der DoktorandInnen in den Departments durch wissenschaftliche BetreuerInnen als Research Advisor (PhD Advisor) eine zentrale Rolle.

5.8.1 Academic Advisors und Research Advisors aus Sicht einer Doktorandin

Tina ist eine graduate-Studentin aus dem Iran, die nach einem Studium an der renommierten iranischen Technischen Universität Sharif als Graduierte ihr Studium an der Stanford University fortsetzt und zur Zeit im Fach „Civil and Environmental Engineering“ promoviert. Sie hat wie viele andere internationale „Graduates“ durch ihre Begabung und Vorqualifikation einen Studienplatz an der Stanford University mit einem Forschungsstipendium bekommen. Sie merkt in einem persönlichen Interview an, dass sie wie viele andere KommilitonInnen aus dem Iran und anderen Ländern nicht „aus eigener Kraft oder durch

die Unterstützung der Eltern“ die hohen Studiengebühren finanzieren könnte. Eine wichtige Rolle bei der Wahl der Stanford University habe, ihren Angaben zufolge, das „Campus Life“ mit vielfältigen Angeboten gespielt. Sie hat zum Studienbeginn die ersten Orientierungshilfen von einer studentischen Gruppe, der Persian Student Association (PSA) bekommen. Zur Zeit des Interviews (Dezember 2000) war sie als eines der fünf Vorstandsmitglieder der PSA am Campus aktiv. Neben den Studierenden aus ihrer Heimat haben ihr auch die Orientierungsveranstaltungen des Bechtel International Center für Graduierte eine gute Einführung in das akademische und soziale Leben in Stanford ermöglicht. Später wurde die Rolle des „academic advisor“ im Department einer Professorin, der sie zugewiesen war, wichtiger. Diese Professorin habe ihr bei der „Wahl der Kurse“ und den „wichtigen Entscheidungen“ im graduate-Studium geholfen. In der Promotionsphase wurde die Beratung und Betreuung nach ihren eigenen Angaben noch wichtiger. Mit ihrem Research Advisor (PhD-Advisor) trifft sie sich mindestens zweimal wöchentlich, um Forschungsschritte zu besprechen, abzustimmen und weiter zu planen. Eine Betreuung, die sie als „sehr persönlich, sehr hilfreich, sehr sozial“ und in ihrer Forschungsgruppe als „sehr familiär“ bewertet. Die DoktorandInnen-ProfessorInnen-Beziehung in ihrer Arbeitsgruppe beschreibt sie abschließend folgendermaßen (Tina, Interview 2000):

“It is like a marriage together. You like each other. You pick your advisor, your advisor picks you.”

5.8.2 *Beratung durch die Hochschullehrenden*

Im Folgenden sollen zwei Beispiele für die Beratung durch die Lehrenden an der Stanford University gegeben werden. Sie verdeutlichen sowohl die Stellung der Beratung durch die Lehrenden als einen wichtigen Bestandteil ihrer Lehrtätigkeit im Allgemeinen als auch die Bedeutung der Beratung internationaler Studierender auf der dezentralen Ebene (in den einzelnen Departments bzw. Schools):

5.8.2.1 Beispiel der School of Engineering

Im Herbst 2000 studierten 13 internationale Undergraduates sowie 455 Graduates im Fach Electrical Engineering an der School of Engineering. Internationale Studierende machten 49,7 % aller immatriku-

lierten Graduates in diesem Fach aus (vgl. Bechtel International Center, Student & Scholar Statistics 2000).

Prof. Bruce Wooley, Leiter des Department of Electrical Engineering, arbeitet seit 1984 als Hochschullehrer und verfügt als academic advisor und research advisor über Erfahrungen in der Betreuung und Beratung einheimischer und internationaler Studierender in den undergraduate- und graduate-Phasen. Im Herbst 2000 waren allein in seiner eigenen Arbeitsgruppe die Hälfte der 22 DoktorandInnen ausländischer Herkunft. Prof. Wooley nennt in einem persönlichen Interview die wirtschaftliche und technologische Entwicklung allgemein in den USA und spezifisch in Silicon Valley sowie die internationale Zusammensetzung der Gesellschaft im universitären Umfeld als wichtigste Faktoren für die Attraktivität dieser School in Stanford für begabte Studierende und StudienbewerberInnen aus aller Welt. Gleichzeitig sieht er Stanford im Vergleich zum renommierten MIT nicht als „typische Ausbildungsstätte“ für Electrical Engineering, wenngleich Stanford im Wettbewerb um die besten BewerberInnen mit MIT und anderen „top universities“ steht. Seinen Angaben zufolge kommen die internationalen Graduates vor allem aus asiatischen Ländern wie Iran, Malaysia, Taiwan, China, Hongkong, Korea und Indien. Aus Europa sind vor allem Studierende aus Belgien und Griechenland vertreten. Die große Zahl iranischer Graduierte ist unter anderem auf die Initiative eines ehemaligen Doktoranden des Departments und Stanford-Alumni zurückzuführen, der in den 80er Jahren dort promovierte und danach eine Karriere als Hochschullehrer an der renommierten iranischen Technischen Universität Sharif in Teheran begann. Seitdem kommen von dort mehr AbsolventInnen dieser Universität, die nach Angaben vom Wooley „eine sehr gute undergraduate-Ausbildung“ anbietet, zur Stanford University (Bruce Wooley, Interview 2000). Bei meiner Frage nach möglichen Problemen internationaler Studierender in seinem Department, benennt er die Studienfinanzierung sowie die Arbeitserlaubnis für Studierende aus dem Iran und China und nicht-akademische Probleme. Viele internationale Studierende im graduate-Studium finanzieren ihr Studium durch Stipendien und andere Forschungsmittel, die von Lehrenden eingeworben werden. Die interne Statistik zeigt, dass die Mehrheit der einheimischen und internationalen Studierenden im Fach Electrical Engineering ihr Studium erfolgreich abschließt. Bei der Frage nach „drop out“-Raten

antwortet Wooley, dass er grundsätzlich „keine“ kennt. Es gebe aber einige Fälle eines „freiwilligen Studienabbruchs“ bei Graduates infolge einer Karriere bei verschiedenen Firmen in Silicon Valley. Einer der berühmtesten Fälle dieser freiwilligen „Aussteiger“ ohne Doktorarbeit ist einer der Gründer von Yahoo, der in den 90er Jahren in der School of Engineering an der Stanford University studiert hatte (ebenda). Die akademische Beratung der einheimischen und internationalen undergraduate-Studierenden in seinem Department und generell in der School of Engineering bewertet er als „nicht ausreichend“ und entwicklungsbedürftig, jedoch im graduate-Studium als „gut“. Die Beratung der Undergraduates läuft über „administrators, academic advisors, zentrale Einrichtungen der Universität sowie PhD-Studierende“. Bei den Graduates übernehmen die Lehrenden eine wichtige Rolle. Hierbei beschreibt Wooley die Betreuung und Beratung der Graduates vor allem in der Promotionsphase als „a very close relationship“ (ebenda).

5.8.2.2 Beispiel der School of Education

Karen Mundy ist Professorin für das „International and Comparative Education Program“ (ICE) in der School of Education. Das ICE-Programm der Stanford University wird als „multidisciplinary, international, cross-cultural program of training“ angeboten. Die Arbeitsschwerpunkte von Karen Mundy sind u. a. Internationale Beziehungen und Organisationen im Bereich der Erziehungswissenschaften sowie Bildungssysteme in Ost- und Südafrika. Mundy ist Mitglied des „Faculty Advisory Committee“ des Bechtel International Center zur Förderung des Ausländerstudiums an der Stanford University. Die School of Education bietet nur Studiengänge für Graduates. Im Herbst 2000 haben 328 Graduates in der School of Education studiert, von denen 42 internationale Studierende (12,8 %) waren (vgl. Bechtel International Center, International Student & Scholar Statistics 2000). Die School of Education bietet nach Angaben von Karen Mundy in einem persönlichen Interview „small size classes“, so dass auf 328 Studierende etwa 40 Lehrende kommen. Daraus ergibt sich ein Lehrenden-Studierenden-Verhältnis von 1:8,2. Eine Konsequenz dieses günstigen Lehrenden-Studierenden-Verhältnisses ist eine intensive Betreuung und Beratung der Studierenden sowie eine „intensivere“ zwischenmenschliche Kommunikation sowohl zwischen Lehrenden und

Studierenden als auch zwischen einheimischen und internationalen Studierenden. Nach Angaben von Mundy hat die große Mehrheit der internationalen Studierenden in ihrem Bereich Beratungen bei ihr gesucht. Mundy betont auch die Rolle verschiedener Gruppen von internationalen Studierenden als „Peers“ innerhalb der School of Education zur Förderung interkultureller Kommunikation. Sie ermöglichen den Studierenden ein angenehmeres akademisches und soziales Leben am Campus als „big society“ (Karen Mundy, Interview 2000). Als Gründe für die Förderung internationaler Studierender durch die School of Education nennt Mundy die thematische Fokussierung innerhalb dieser School vor allem in Bezug auf interkulturelle, internationale und vergleichende Bildungsforschung sowie die internationale Herkunft vieler Lehrender, die trotz der betonten Gleichbehandlung durch die Universität ein besonderes „Augenmerk“ im positiven Sinne auf internationale Studierende haben. Darüber hinaus haben Studierende als „zahlende Kunden“ die berechnete Erwartung, guten „Service“ in der Form von Betreuung und Beratung zu bekommen (ebenda). Ihre Aufgabe als „academic advisor“, die Karen Mundy als „a real contract“ mit ihren zugewiesenen Studierenden wahrnimmt, ist vor allem die Hilfe und Kontrolle bei der Kurswahl, die Vorbereitung auf Forschungsarbeiten sowie weitere Beratungen nach Bedarf. Sie bietet zweimal in der Woche Sprechstunden für ihre Studierenden an. Weitere Beratungs- und Betreuungsangebote werden von TutorInnen (vor allem writing tutors) und DoktorandInnen angeboten. Spezielle Sonderprogramme für internationale Studierende sind jedoch nicht im Angebot (ebenda).

5.9 Weitere Beratungseinrichtungen

Neben den speziellen Beratungsangeboten der verschiedenen Einrichtungen können internationale Studierende sich an weitere Stellen wenden, die für alle immatrikulierten Studierenden der Stanford University zugänglich sind. Dazu gehören z. B. das Graduate Life Office mit Angeboten zur Begrüßung, Orientierung und Beratung neuer Graduates (New Graduate Student Welcome, Information and Orientation Program, das Graduate Student Information Center), der Cowell Student Health Service mit den Beratungsangeboten wie Counseling & Psychological Services (CAPS), Women Center für Studentinnen

und Partnerinnen der Studierenden, Career Planning and Placement Center, The Bridge (for 24-hour Peer Counseling Service), Stanford Associated Ministries (for Religious Life at Stanford) sowie die Beratungsangebote der studentischen Vertretung „Associated Students of Stanford University (ASSU)“ wie Legal Counseling Service.

5.10 Zusammenfassung

Die internationalen Studierenden an der Stanford University können während des Studiums eine Vielzahl von Beratungs- und Betreuungsangeboten nutzen, um sich im Hochschulalltag besser zu orientieren und den Anforderungen im akademischen und sozialen Bereich zu entsprechen. Zum größten Teil sind diese Angebote Serviceleistungen, die eine prestigereiche Universität wie Stanford ihren „zahlenden Kunden“ ungeachtet ihrer Nationalität anbietet. Diese Serviceleistungen in akademischen und sozialen Angelegenheiten sind selbstverständlich. Zu diesen allgemeinen Einrichtungen gehören Undergraduate Advising Center (UAC) mit verschiedenen Beratungsangeboten und Tutorien, Career Planning and Placement Center, Cowell Student Health Services, Women Center und studentische Vertretungen wie Associated Students of Stanford University (ASSU) mit verschiedenen Angeboten, z. B. Legal Counseling Service. Dazu kommen noch New Student Orientation Office, The Graduate Life Office (GLO) mit Angeboten wie Graduate Student Information Center und Orientierungsprogramme für Graduierte. Es gibt auch eine Vielzahl von speziellen Angeboten für internationale Studierende. Die wichtigsten Anbieter solcher Sonderprogramme sind Bechtel International Center, Community Committee for International Students (CCIS) sowie studentische Gruppen und Organisationen wie International Undergraduate Community (IUC) und nationale Gruppen. Insgesamt wird die Beratung der internationalen Studierenden im undergraduate-Studium zentral und im graduate-Studium dezentral von Schools und Departments organisiert. Bei der Betreuung und Beratung der internationalen Studierenden spielt das Bechtel International Center die zentrale Rolle. Der wichtigste Vorteil der Stanford University ist im Vergleich zu vielen anderen US-amerikanischen Hochschulen die Konzipierung des Bechtel International Center mit einer Doppelrolle als Institution für Beratung und Administration einerseits und als internationaler

Club für soziokulturelle Aktivitäten andererseits. Trotz der betonten Gleichbehandlung aller Studierenden an der Stanford University sind internationale Studierende aufgrund ihres rechtlichen Status und der Bestimmungen des Immigration and Naturalization Service (INS) mit spezifischen Problemen bezüglich des Aufenthalts oder der Arbeit konfrontiert, die sowohl sie selbst als auch ihre Beraterinnen und Berater beim Bechtel International Center herausfordern. Diese Herausforderung nimmt mehr als die Hälfte der Zeit und Ressourcen des Bechtel International Center in Anspruch und zwingt gleichzeitig das Personal zu einer pragmatischen Kombination seiner proklamierten Ziele, wie etwa die Förderung der interkulturellen Kommunikation und der fortgeschrittenen Internationalisierung an der Universität, mit den Beratungen zu immigrationsbezogenen Problemen. Das Studium in Stanford ist stark verschult und sehr strukturiert. Daher übernehmen im akademischen Bereich faculty advisors und academic advisors in verschiedenen Departments eine wichtige Rolle bei einer studienbegleitenden Beratung zur Planung und Organisation des Studiums bis zum Abschluss. Die Studierenden werden sehr selektiv zugelassen. Durch die Vielzahl von Lehrenden und ein dementsprechend günstiges Lehrenden-Studierenden Verhältnis (1:7,1 im Jahre 2000) können sich die Lehrenden viel Zeit zur Betreuung ihrer StudentInnen nehmen. Die fachliche Förderung hat oberste Priorität an der Hochschule, deren Serviceangebote vielfältig und professionell organisiert sind. Gleichzeitig ist eine starke Akzentuierung des graduate-Studiums (80 % aller Studierender, 89 % der internationalen Studierenden in Stanford) festzustellen, was u. a. auch zum Qualitätsverlust und zu Defiziten in der Beratung der einheimischen und der internationalen undergraduate-Studierenden führt. Die soziale Integration und die Gestaltung des studentischen Lebens wird nicht nur von der Hochschule alleine vorangetrieben, obwohl die Hochschule oftmals für einheimische undergraduate-Studierende eine Art „anstelle Eltern“-Funktion übernimmt. Das soziale Leben wird auch von inner- und außeruniversitären Institutionen, Initiativen, studentischen Gruppen, Gastfamilien, Volunteers aus der Community usw. gestaltet. Initiativen wie das „Hospitality Program“ und der „Home Stay“ haben eine langjährige Tradition an der Stanford University und sind landesweit von anderen Hochschulen übernommen worden. Hierbei beeinflusst eine institutionalisierte und koordinierte Gastfreundlichkeit auch den

Studienerfolg positiv und macht das Auslandsstudium für internationale Studierende zu einem angenehmen und erfolgreichen Erlebnis. Die Pflege der Kontakte seitens der ehemaligen internationalen Studierenden (Alumni) mit Stanford und das Fungieren dieser „Ehemaligen“ beim Anwerben von qualifizierten Studierenden (vor allem Graduierten), aber auch das Studium in mehreren Generationen sind u. a. Beweise für die Zufriedenheit einer Mehrheit der internationalen AkademikerInnen, die an der Stanford University studiert haben und sich mit der Universität identifizieren. Zusammenfassend haben internationale Studierende an der Stanford University die Möglichkeit, folgende Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten innerhalb der Universität in Anspruch zu nehmen:

- A. Für undergraduate-Studierende: 1. Bechtel International Center, 2. Undergraduate Advising Center (UAC), 3. International Undergraduate Community (IUC/International Orientation, International Big Sib-Little Sib Program, International Week, etc.), 4. New Student Orientation, 5. Resident and Subject Tutors (UAC), 6. Faculty Advisors and Academic Advisors, 7. Community Committee for International Students (CCIS), 8. Career Planning and Placement Center, 9. Cowell Student Health Service, 10. Student Organizations, 11. Associated Students (ASSU), 12. Women Center, 13. The Bridge, 14. Stanford Associated Ministries, 15. Students (from home country, U.S. students, other international students).
- B. Für graduate-Studierende: 1. Bechtel International Center, 2. School/Department Orientation Programs, 3. Faculty Advisors, 4. Graduate Life Office (Graduate Information Center/New Graduate Student Welcome, Information and Orientation Program, etc.), 5. Graduate Resident Assistants, 6. Community Committee for International Students (CCIS/Community Advisors, Hospitality Program, Home Stay), 7. Career Planning and Placement Center, 8. Cowell Student Health Service, 9. Student Organizations, 10. Associated Students (ASSU), 11. Women Center, 12. The Bridge, 13. Stanford Associated Ministries, 14. Students (from home country, U.S. Students, other international Students).
- C. Für Familienmitglieder: 1. Bechtel International Center, 2. Community Committee for International Students (CCIS/Community

Advisors, English-in-Action Program, Hospitality Program, Home Stay, etc.), 3. Cowell Student Health Service, 4. Women Center, 5. The Bridge, 6. Associated Students (ASSU), 7. Escondido Village Informational services for family and Spouses, 8. Student Organizations, 9. Stanford Associated Ministries.

6 Betreuungs- und Beratungsangebote für internationale Studierende an der Towson University (Maryland)

6.1 Die Institution Towson University: Fakten und Zahlen

Die Towson University (TU) ist eine staatliche Hochschule mit etwa 16.000 Studierenden im Großraum Baltimore (Maryland). Sie ist die zweitgrößte Universität in Maryland und Mitglied von „University System of Maryland“. Towson wurde ursprünglich 1866 als erste Hochschule für die LehrerInnenausbildung für allgemeinbildende Schulen (public schools) in Maryland gegründet. 1915 verlagerte die Hochschule ihren Standort in einen Vorort im Norden von Baltimore, Towson. Hier hat sich eine Campus-Universität entwickelt, die in den 90er Jahren zielstrebig ihren Platz unter den besseren staatlichen Hochschulen der Ostküste fand. Im Juli 1997 wurde die Towson State University in Towson University (TU) umbenannt.

Towson wird innerhalb des Klassifikationssystems der US-amerikanischen Hochschulen als „comprehensive university“ bezeichnet, d. h. es gibt dort neben den vierjährigen College-Programmen in einigen Fächern Graduiertenstudiengänge mit dem Abschluss des MA bzw. MSC, allerdings keine Möglichkeit zur Promotion (vgl. Kriszio 1994, S. 51). Die Errichtung der Promotionsprogramme ist eine Zukunftsvision der Towson University für die Zeit nach 2000. Dadurch würde die Universität den Status einer regionalen „Doctoral/Research-Intensive University“ erlangen. Die Towson University ist in sechs „Colleges“ aufgeteilt: College of Business and Economics, College of Education, College of Fine Arts and Communication, College of Health Professions, College of Liberal Arts, College of Science and Mathematics.

Die Zahl der Studierenden betrug 1999 16.647, von denen 13.981 im undergraduate-Studium und 2.666 im graduate-Studium waren. Diese Zahlen zeigen die Konzentration der Towson auf die Ausbildung von Undergraduates. Die meisten undergraduate-Studierenden waren in

den Fächern Business Administration (1.862), Mass Communication (1.282), Elementary Education (909) und Psychology (784) eingeschrieben. Die vier beliebtesten Fächer bei den Graduates waren Computer Science (217), Psychologie (193), Human Resources Development (137) und Elementary Education (132). Der Lehrkörper der Towson University umfasste im gleichen Jahr 482 hauptamtliche und 585 teilzeitbeschäftigte Personen. Das Verhältnis von Studierenden und Lehrenden betrug 17:1 (alle statistischen Angaben hier nach Towson University, University Relations Department 2000).

Die „in-state“-Studierenden (Landeskinder) mussten 1999-2000 für ein akademisches Jahr (neun Monate) 4.520 US Dollar und die „out-of-state“-Studierenden (Studierende aus anderen Bundesstaaten und internationale Studierende) 10.524 Dollar für ihr Studium zahlen. Internationale Studierende mussten darüber hinaus mit etwa 5.480 Dollar für Unterkunft und Essen in den Studentenwohnheimen, ca. 600 US Dollar für Bücher sowie 2.468 US Dollar für weitere persönliche Kosten rechnen. Die Studien- und Lebensunterhaltskosten für Studierende aus anderen Ländern beliefen sich jährlich auf insgesamt etwa 19.500 US Dollar (vgl. Towson University, Office of International Admissions 1999, S. 18).

6.2 Internationale Studierende an der Towson University

Der Terminus „International Student“ wird an der Towson University wie an den meisten US-amerikanischen Hochschulen als eine Alternative zum Begriff „foreign student“ verwendet und umfasst die Studierenden, die mit einem Nichteinwanderungsvisum (non-immigrant visa) in den USA studieren. Dadurch werden sie in erster Linie von „foreign born“-Studierenden mit der unbefristeten Aufenthaltserlaubnis (Green Card) unterschieden. Die ausländischen Studierenden mit ständigem Wohnsitz in den USA werden seit 1991 in der Statistik nicht mehr als ausländische oder internationale Studierende erfasst. Diese Gruppe der Studierenden ohne US-amerikanischen Pass sind mit den BildungsinländerInnen in Deutschland zu vergleichen. Wenn die Zahl von „echten“ internationalen Studierenden (653) mit der von foreign-born Studierenden und der mit ständigem Wohnsitz in den USA (migrants with U.S. permanent residency) zusammengeführt würde, so würde die Zahl der internationalen Studierenden von Tow-

son University in einer breiteren Auslegung dieses Terminus sogar auf etwa 1.200 steigen. Nach den Angaben von „Open Doors“ 1998-1999, herausgegeben vom Institute of International Education (IIE) stand Towson University mit der Zahl der internationalen Studierenden auf Rang 25 aller Hochschuleinrichtungen mit „master's level“ in den USA (vgl. Davis 1999, S. 44). Die interne Statistik über die internationalen Studierenden an der Towson University zeigt, dass in der Zeit von September 1990 bis September 1998 die Zahl der internationalen Studierenden sich fast verdreifacht hat: 1990 waren 248 und 1998, 691 internationale Studierende an der Towson University immatrikuliert (vgl. ISSO December 1998).

Die Towson University verfolgt eine aktive Rekrutierungspolitik bezüglich der Aufnahme internationaler Studierender. Die Vertreter des Office of International Admissions reisen daher ins Ausland, um internationale Studierende zu rekrutieren. Nach Angaben des stellvertretenden Leiters des Office of International Admissions, Stanton Cheah, werden hierbei auch kleine Stipendien als Anreiz angeboten, die aber nicht für eine Studienfinanzierung ausreichen (vgl. Cheah, Interview 2000). Darüber hinaus werden internationale Studierende gezielt bei den Verwaltungseinrichtungen wie Office of International Admissions, International Education Office und International Student and Scholar Office als AssistentInnen oder studentische Hilfskräfte angestellt. Das Tutorial Services Center setzt qualifizierte internationale Tutorinnen und Tutoren zur Betreuung einheimischer und internationaler Studierender ein. Im Dezember 1998 haben 653 internationale Studierende aus 89 Ländern an der Towson University studiert. Dazu kommen noch neun GastwissenschaftlerInnen, die in der Statistik als „International Scholars“ zusammengeführt werden. Von 653 Studierenden waren 74 Personen in Englischkursen als „English Language Center Students“ eingeschrieben. Für die GastwissenschaftlerInnen besteht außerdem die Gelegenheit, in Towson an einem Englischsprachkurs im Sommer teilzunehmen.

Diese Personen werden als „Participants for the Summer in Maryland Programm“ in der Statistik zusammengeführt. Die Zahl dieser zusätzlichen TeilnehmerInnen an den Sprachkursen betrug 1998 110. Zusammen betrug die Zahl der internationalen Studierenden, Graduier-

ten und TeilnehmerInnen der Englischkurse 772 (vgl. ISSO, Dezember 1998).

Die Undergraduates machten 1998 mit 393 Personen etwa 60,2 % der Gesamtzahl der internationalen Studierenden aus. Diese Zahl ist höher als die durchschnittliche Gesamtzahl internationaler undergraduate-Studierender (landesweit 49,7 %, ebenda). Diese Tatsache spiegelt die wichtige Stellung und die Betonung des undergraduate-Studiums an der Towson wider, ist aber auch ein Beleg für die aktive Rekrutierung der internationalen Undergraduates durch das Office of International Admissions an der Towson University.

52,2 % der internationalen Studierenden an der Towson University waren 1998 Frauen. Auch hier liegt der Anteil eindeutig höher als der landesweite Anteil in den USA mit 41 %. Die Frauen bildeten 1998 mit 62,1 % die Mehrheit aller Studierenden an der Towson. Die Tabelle 3 zeigt die Anzahl internationaler Studierenden aus verschiedenen Kontinenten bzw. Regionen an der Towson University im Vergleich zum landesweiten Trend:

Tab. 3: Internationale Studierende an der Towson University im Vergleich zu den landesweiten Entwicklungen

Herkunftskontinent und -region	Anzahl der internationalen Studierenden an der Towson University	prozentualer Anteil an der Gesamtzahl internationaler Studierenden an der Towson University	prozentualer Anteil in den USA
Asien	396	60,6	57,0
Europa	108	16,5	14,9
Afrika	75	11,5	4,8
Zentral- und Südamerika	38	5,9	10,8
Naher Osten	23	3,5	6,5
Nordamerika	12	1,8	5,2
Ozeanien	1	0,1	0,8

Quelle: ISSO-Towson University, Statistical Report, December 1998

Wie aus der Tabelle 3 ersichtlich ist, kommen die stärksten Gruppen unter den internationalen Studierenden in Towson aus folgenden Kontinenten: Asien mit 60,6 % (USA 57 %), Europa 16,5 % (USA 14,9 %), Afrika 11,5 % (USA 4,8 %). Eine niedrigere Prozentzahl als im landesweiten Trend ist bei Studierenden aus Zentral- und Südamerika, dem Nahen Osten, Nordamerika und Ozeanien feststellbar.

Japanische Studierende waren 1998 mit 114 die stärkste nationale Gruppe. Chinesische Studierende mit 104 und südkoreanische Studierende mit 54 nahmen hierbei den zweiten und dritten Platz ein.

Im undergraduate-Studium sind Business Administration (24,2 %), Computer Science (11,4 %), Mass Communication (8,6 %) und International Studies (7,4 %) die beliebtesten Fächer für internationale Studierende. In den drei erstgenannten Fächern studierte 1998 mehr als die Hälfte aller Gaststudierenden. Im graduate-Studium stand Computer Science mit 74,5 % an der Spitze der Wunschfächer der internationalen Studierenden.

Insgesamt werden 76,4 % der internationalen Studierenden an der Towson Universität während des Studiums durch ihre Familie finanziell unterstützt. 15,8 % von ihnen werden von US-Sponsoren und 4,8 % von der eigenen Regierung finanziell gefördert. Landesweit waren 1998/99 über zwei Drittel (67 %) aller internationalen Studierenden „Selbstzahler“, d. h. ihr Studium wurde in erster Linie durch ihre Familie oder Verwandte und nicht durch staatliche oder private Stipendien aus dem Ausland oder aus den USA finanziert (vgl. Davis 1999, S. 5).

6.3 International Education Office

Das International Education Office koordiniert internationale Bildungsprogramme und Aktivitäten der Towson University sowie Austauschprogramme für Studierende und Lehrende der Universität mit ausländischen Hochschulen und fördert ein besseres Verständnis von internationalen und multikulturellen Angelegenheiten in Towson. Dieses Büro entwickelt und fördert die Kooperation zwischen der Universität und der Gemeinde, zum Beispiel mit den Schulen, der Wirtschaft, der lokalen Regierung und dem University System in Maryland in allen Fragen der internationalen Bildung (vgl. International Education Office

2000, S. 3). Hoke L. Smith, der Präsident der Universität, betrachtet die internationale Bildung (international education) als „top priority“ an der Towson University (ebenda, S. 1). Dementsprechend bietet das International Education Office eine Vielzahl von Serviceleistungen an für internationale Studierende und WissenschaftlerInnen sowie für verschiedene akademische Departments innerhalb der Universität. Zwei Hauptkomponenten des International Education Office sind das Study Abroad Office und das International Student and Scholar Office (ISSO). Das Study Abroad Office organisiert und koordiniert die Austauschprogramme mit ausländischen Hochschulen, berät die Studierenden bei einem Auslandsaufenthalt und bereitet sie vor. So gesehen fungiert das International Education Office als zentrale Einrichtung der Towson University im internationalen Bereich als Bindeglied zwischen Studierenden, verschiedenen administrativen Einrichtungen und Fakultäten am Campus und ausländischen Universitäten. Das International Student and Scholar Office (ISSO) unterstützt internationale Studierende und WissenschaftlerInnen durch verschiedene Serviceleistungen und fungiert als wichtigste Einrichtung zur Beratung und Betreuung internationaler Studierender aus verschiedenen Ländern, die als Langzeitstudierende an der Towson University studieren oder sich nur vorübergehend als Austauschstudierende dort aufhalten. Die Arbeitsaufteilung unter den verschiedenen Institutionen innerhalb des International Education Office entlastet das ISSO und gibt den Beraterinnen und Beratern für internationale Studierende die Gelegenheit, sich intensiver mit den Fragen und Problemen der hilfesuchenden internationalen Studierenden zu beschäftigen und mehr Zeit in ihre Beratungsarbeit zu investieren. Das International Education Office wird seit 1988 von Dean Esslinger, Prof. für Geschichte, geleitet. Unter seiner Leitung sind die internationalen Beziehungen und die Internationalisierung der Hochschulausbildung zu einer wichtigen Priorität der Towson University geworden. Esslinger nennt in einem persönlichen Interview verschiedene Instrumente an der Towson University als „global environment“, die die Internationalisierung an einer staatlichen Hochschule wie Towson vorantreiben. Dazu gehören neben einer aktiven Rekrutierung internationaler Studierender die Organisation von international orientierten Kursen und Seminaren für alle Fächer (General Education) sowie die internationale Öffnung der Departments und des Curriculums (Esslinger, Interview 2000). Er

bemängelt gleichzeitig die Fremdsprachenkompetenz der US-amerikanischen Studierenden, die für die Förderung eines Auslandsstudiums von großer Bedeutung ist. Daher nennt er als ein weiteres wichtiges Instrument zur Internationalisierung der Hochschulbeziehungen die Förderung der Fremdsprachenkompetenz der einheimischen Studierenden (ebenda). Internationale Studierende aus verschiedenen Ländern werden im International Education Office als MitarbeiterInnen eingesetzt. Esslinger sieht diese Studierenden als „Brücke“ zwischen verschiedenen Bildungssystemen und Institutionen (vor allem Hochschulen) und Towson University (ebenda).

Zu den Initiativen des International Education Office zur Förderung der internationalen Beziehungen der Towson University gehört u. a. die Organisation eines einwöchigen „home stay“. Dieser „home stay“ ermöglicht den ausländischen Gästen der Universität im Rahmen des Sommersprachkurses (Summer in Maryland Program), in einer US-amerikanischen Familie Englisch zu sprechen und gleichzeitig die kulturellen Bedingungen des Gastlandes sowie den Alltag einer Familie näher kennen zu lernen. Dieser Aufenthalt kann auch für ein Wochenende organisiert werden. Dieser „home stay“ wird von einer Mitarbeiterin des International Education Office koordiniert und ist ein integraler Bestandteil des Englisch-Intensivkurses der Universität.

6.4 International Student & Scholar Office (ISSO)

Das International Student & Scholar Office als Hauptanlaufsstelle für die Beratung von internationalen Studierenden bietet allgemeine Informationen und Assistenz in den folgenden Bereichen an (vgl. Oettel 1997):

- Visumantrag und Beratung bei den immigrationsbezogenen Angelegenheiten,
- Vorbereitung für die Ein- und Ausreise sowie auf das Leben in den USA,
- Logistik für Ankunft, Unterbringung, lokale Transportmöglichkeiten, Ernährung, etc.,
- interkulturell vermittelte Informationen über Gesundheitsversorgung und Sicherheit,
- kulturelle Orientierung und Anpassung an das Leben in den USA,

- Freundschaften mit US-amerikanischen und anderen internationalen Studierenden,
- vorbereitende und weiterführende Unterstützung für den akademischen Erfolg im US-amerikanischen Hochschulsystem,
- Verstehen und Befolgen des universitären Regelwerks,
- Inanspruchnahme von universitären Serviceleistungen,
- Gelegenheit für internationale und einheimische Studierende, sich in außercurricularen sozialen und bildungsbezogenen Programmen und Veranstaltungen kennenzulernen,
- Mediation bei interkulturellen Missverständnissen,
- Betreuung in Übereinstimmung mit den staatlichen Gesetzen in Bezug auf die Inhaber zeitlich begrenzter Visa: Aufenthaltsstatus, Reisen aus den USA und Rückkehr in die USA, Beschäftigung, Besteuerung/Steuern,
- Hinweise auf Gemeinderessourcen,
- Anfragen der Gemeinde (community) nach Kontakten mit internationalen Studierenden und WissenschaftlerInnen der Hochschule,
- Notfallsituationen, die internationale Studierende betreffen.

Die Beraterinnen und Berater des International Student and Scholar Office (ISSO) sind vom Immigration and Naturalization Service (INS) autorisiert, Studierende bei visa- und immigrationsbezogenen Angelegenheiten zu beraten. Da die internationalen Studierenden in der Regel mit einem zeitlich begrenzten Visum (temporary non-immigrant Visa) in den USA studieren, werden sie oft mit den strikten Bestimmungen des INS konfrontiert. Hierin ist einer der wichtigsten Schwerpunkte der Beratungsarbeit des International Student and Scholar Office (ISSO) an der Towson University und ähnlichen Einrichtungen an anderen Hochschulen zu erkennen. Darüber hinaus werden Beratungen bezüglich der akademischen Orientierungsschwierigkeiten, der Partizipation im Studium sowie der Schwierigkeiten im Umgang mit KommilitonInnen und Lehrenden angeboten. An der Towson University wurde das International Student and Scholar Office (ISSO) ursprünglich in den frühen 80er Jahren unter dem Namen „International Student Center“ mit dem English Language Center der Uni zusammengeführt. Nach der Reorganisierung wurde das ISSO Ende der 80er Jahre dem neugegründeten International Education Office mit einem Vizepräsidenten an seiner Spitze zugeordnet (vgl. Oettel

1997). Die Englischkurse wurden davon getrennt und werden seitdem als eigenständige Institution verwaltet und organisiert.

In der neuen Struktur wurde außerdem die administrative Arbeit (Zulassung, Einschreibung usw.) für internationale Studierende vom Office of International Admissions übernommen. Neben den Serviceleistungen und der Vermittlung von Informationen sieht das International Student and Scholar Office als zentrale Einrichtung für Beratung internationaler Studierender seine Rolle als Förderer der „Internationalisierung des Campus“. Hierbei betrachtet die Leiterin des ISSO, Janene Oettel, die Begegnung und Interaktion zwischen Studierenden mit verschiedenem kulturellen Hintergrund als eine „Chance“ zur „Lebensbereicherung“ für Studierende und als eine Maßnahme zur „Förderung der Internationalisierung des Campus“ (Oettel, Interview 2000).

6.4.1 *Probleme der internationalen Studierenden*

Frau Oettel leitet das ISSO seit 1995. Sie hat vor ihrem Amtsantritt zuerst als Englischlehrerin in China und danach als Foreign Student Advisor an der Cornell University gearbeitet. Sie gilt als Aktivistin und Expertin für China bei der National Association of International Educators (NAFSA). Es gibt neben ihrer Leitungs- und Beratungsstelle fünf weitere feste Stellen sowie sechs studentische Assistentenstellen beim ISSO für die Beratung und Betreuung internationaler Studierender. Das Hauptproblem der internationalen Studierenden und dadurch das wichtigste Arbeitsfeld für die BeraterInnen des ISSO bleibt das Visum- und Aufenthaltsproblem. Nach Angaben von Frau Oettel beansprucht dieses Arbeitsfeld mehr als 50 % der gesamten Arbeitskapazität der ISSO-MitarbeiterInnen. Von diesem Problem sind fast alle Gruppen der internationalen Studierenden, z. B. Studierende aus Entwicklungsländern, aber auch aus den europäischen Ländern, betroffen.

6.4.2 *Finanzierung des Studiums*

Es gibt auch zusätzliche, spontan auftretende Probleme, von denen bestimmte Gruppen betroffen sind. Das beste Beispiel dafür war die so genannte „Asienkrise“, von der Studierende aus den Ländern Südkorea, Malaysia, Thailand usw. betroffen waren. Für diese Zielgruppe

hatte das ISSO nach Besprechungen mit der INS eine „Erweiterung der Arbeitserlaubnis“ durch eine Sondergenehmigung erreicht, um sie bei einer Teilfinanzierung ihres Studiums zu unterstützen. Internationale Studierende besitzen in der Regel ein Nichteinwanderungsvisum (non-immigrant visa), das ihnen ermöglicht, in den USA zu studieren. Sie müssen eine finanzielle Erklärung einreichen, die zeigt, dass sie alle Lebens- und Studienkosten während des Studiums an der jeweiligen Hochschule aufbringen können. Inhaber des „non-immigrant“-Visum sind nicht berechtigt, außerhalb des Campus zu arbeiten. Unter gewissen Umständen können sie aber doch außerhalb des Campus „off campus“-Tätigkeiten aufnehmen. Diese Ausnahmeregelung wurde bei der Unterstützung südostasiatischer Studierender angewendet, um ihnen zu helfen, einen Teil ihrer Studiengebühren zu zahlen. Auch die Arbeit innerhalb des Campus ist beschränkt erlaubt und ermöglicht auf keinen Fall die Finanzierung des Studiums.

6.4.3 *Kulturschock und Sprachschwierigkeiten*

Neben den Problemen mit Visum, Aufenthalt und Finanzierung des Studiums sieht Frau Oettel auch die Auseinandersetzung mit der US-amerikanischen Kultur und einer fremden Umgebung zu Beginn des Studiums als „Problem“ für manche internationale Studierende und vor allem für die Langzeitstudierenden, die zu einem „Kulturschock“ führen könnte. Hierbei zeigen die Erfahrungen von Frau Oettel, dass die Studierenden aus Entwicklungsländern und vor allem Südostasien generell mehr mit der „Anpassung“ an eine fremde Umgebung, wie der US-amerikanischen Gesellschaft, konfrontiert sind als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus Europa oder Nordamerika. Gleichzeitig sind viele internationale Studierende aus Entwicklungsländern durch den Besuch der Schule oder Hochschule in ihren Heimatländern akademisch besser auf die Universität vorbereitet als die US-amerikanischen Studierenden (Oettel, Interview 2000).

Zusätzliche Probleme der internationalen Studierenden beziehen sich insbesondere auf Sprachschwierigkeiten (vgl. Oettel 1997). Einige davon sind:

1. anfängliche Probleme begründet durch einen Mangel an Selbstvertrauen, jahrelanges Englischlernen ohne die Möglichkeit zu haben, Muttersprachler zu hören

2. Ermüdung vom täglichen Gebrauch einer Zweitsprache, Unvertrautheit mit dem US-amerikanischen Akzent, lokalen Dialekten, Slang
3. Mitschreiben während des Unterrichts
4. Lehrende und KommilitonInnen, die nicht lange genug auf eine Antwort warten (es wird zusätzliche Zeit für Antworten gebraucht) oder lauter sprechen, anstatt langsamer und mit vereinfachter Sprache zu sprechen
5. Hausarbeiten (coursework), die Teamprojekte oder Gruppenpräsentationen erforderlich machen
6. der höhere Zeitaufwand oder der Gebrauch von Wörterbüchern bei Klassenarbeiten oder der Erstellung von Artikeln (papers).

6.4.4 *Stärken der ISSO-Arbeit und Verbesserungsvorschläge*

Patrick, ein studentischer Mitarbeiter des ISSO aus Deutschland, sieht eine der größten Stärken der ISSO-Arbeit in der umfassenden statistischen Datenerhebung über internationale Studierende in jüngster Zeit, an der auch er beteiligt ist (Patrick, Interview 2000).

Dadurch wird ein wichtiger Schritt in Richtung Planung und Qualifizierung der Beratungsarbeit unternommen. Eine weitere Stärke der ISSO-Arbeit ist die Pflege der Kontakte und Teilnahme an den regionalen und überregionalen Konferenzen und Workshops des NAFSA, was einen Informationsaustausch mit anderen Hochschulen und vor allem Schulung, Training und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in wichtigen Bereichen wie Immigration, Orientierungsprogrammen und Interkulturelle Kommunikation fördert.

Bei der Frage nach Verbesserungsvorschlägen stellt Frau Oettel vor allem bei zwei Aspekten ihrer Arbeit bzw. der des ISSO (als Hauptanlaufstelle zur Beratung internationaler Studierender) einen Entwicklungsbedarf fest. So nennt die Leiterin des ISSO die Unterstützung der in Not geratenen Studierenden durch „Emergency Funding“, wofür sie sich engagiert. Hierbei ist es juristisch nicht möglich, solche Notfonds über staatliche Mittel (z. B. Steuergelder im Bundesland Maryland) an einer State University wie Towson zu finanzieren. Daher ist sie bemüht, solche Mittel durch „Spenden“ zu erwerben. Zu diesem Zweck ist ein Komitee ins Leben gerufen worden und sie persön-

lich pflegt Kontakte zu den interessierten Personen, zum Beispiel aus den Reihen der Ehemaligen (Alumni) der Towson University.

Eine weitere Herausforderung stellt die Erweiterung der Kommunikation und Kooperation mit den Lehrenden der Universität sowie verschiedenen Institutionen in der Gesellschaft zu einer verstärkten Förderung internationaler Studierender dar. Hierbei ist sie zuversichtlich, da sie durch demografische Änderungen in Towson (z. B. durch vermehrte Anstellung von MigrantInnen als Lehrpersonal) und in der Region (Arbeitsmarktentwicklung) eine weitere „Globalisierung“ der Bevölkerung feststellt. In diesem Zusammenhang ist ihrer Meinung nach auch eine Verstärkung der Kommunikation mit der „community“ von großer Bedeutung für die Entwicklung des Studiums von internationalen Studierenden in Towson (Oettel, Interview 2000).

6.5 International Student Association

Die International Student Association fördert die Beziehungen zwischen internationalen und US-amerikanischen Studierenden an der Towson Universität. Die Association bietet in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Institutionen allen Hochschulangehörigen in Towson durch die Organisation verschiedener kultureller Veranstaltungen „Kulturellen Austausch“ und einen Prozess des „voneinander Lernens“. Diese Aktivitäten werden vor allem im „International Club“ organisiert und vom International Students and Scholar Office (ISSO) unterstützt. Eine Mitarbeiterin des ISSO koordiniert u. a. die Zusammenarbeit mit der International Student Association. Eine der wichtigsten Veranstaltungen der International Student Association im Jahre 2000 war die Organisation des International Festival. Dieses Festival wurde durch die Zusammenarbeit mit anderen studentischen Gruppen wie Black Student Union, South Asian Student Association, Chinese Students and Scholars Association, Latin American Student Association, Caribbean Student Association, African Diaspora Club, Zeta Sigma Chi Multicultural Sorority etc. organisiert. Eine Präsidentin bzw. ein Präsident wird für ein Jahr von den internationalen Studierenden für die Leitung ihrer Interessenvertretung gewählt. Diese Person vertritt die Association nach außen. Die International Student Association wurde 2000/2001 von Aicha Hassane aus Niger geleitet. Sie ist gleichzeitig als engagierte Tutorin für US-amerikanische und

internationale Studierende in den Fächern Computer Science und International Business und als Aktivistin bei Black Student Union bekannt (Aicha, Interview 2000).

6.6 Tutorial Services Center

Das Tutoriennetzwerk der Towson University umfasst unter dem Slogan „Helping students succeed in the classroom“ verschiedene Einrichtungen, die vielfältige Serviceleistungen anbieten. Eine zentrale Rolle nimmt hierbei das Tutorial Services Center ein, das auch Tutorial Services and Testing Center genannt wird.

Das Tutorial Services Center bietet Tutorien für Studierende, die Schwierigkeiten mit den Kursaufgaben haben. Dieses Zentrum bietet außerdem computergestützte Einführungen an in den Bereichen Buchführung, Logik und der Verbesserung von Lernfähigkeiten und Studienkompetenzen. Das Zentrum hat seinen eigenen Computerraum. Es werden Tutorien für die Fächer Informatik, Sprachwissenschaft, Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik und Mathematik), Musik und Writing angeboten. Im Jahre 2000 haben 80 TutorInnen in verschiedenen Fächern und Departments gearbeitet. In manchen Gebieten werden mehrere TutorInnen nach Anfrage und Bedarf eingesetzt. Das Tutorial Center ist 1969 aus früheren Initiativen und kleineren Tutorienprogrammen zur Integration der Minderheiten in den frühen 60er Jahren hervorgegangen und Mitte der 70er Jahre erweitert worden. Raft Woodus leitet das Zentrum als Direktor seit 1979.

6.6.1 *Mission des Tutorial Services Center*

Das Tutorienprogramm in Towson ist nach Angaben von Raft Woodus in dem Moment entstanden, in dem Studierende Schwierigkeiten in ihren Kursen und in den Klassen hatten und ein „zusätzliches“ Unterstützungsprogramm (additional support) zur Integration solcher Studierender im akademischen Leben der Universität notwendig wurde. Die „Mission“ des Tutorial Services Center wird von drei Gruppen, nämlich den Studierenden, ihren Eltern und den Lehrenden wahrgenommen. Dieses Dreieck der Interessenvertretung mit einer gemeinsamen Zielsetzung, nämlich erfolgreiches Studieren und Absolvieren, um sich auf einen Beruf in einer wettbewerbsorientierten

Gesellschaft vorbereiten zu können, entspricht der Zielsetzung und der Mission der Towson University (Woodus, Interview 2000). In diesem Sinne lässt sich nach Woodus die Aufgabenstellung des Tutorienprogramms an der Towson University in zwei wichtige Komponenten kategorisieren (ebenda):

1. Unterstützung der Studierenden, um ihnen zu helfen, erfolgreich zu studieren und ihr Studium abzuschließen
2. der Herausforderung gerecht zu werden, die Studierenden beim Übergang von der „Junioren-Phase“ in die „Senioren-Phase“ zu unterstützen

Die zweite Komponente spiegelt einen wichtigen Unterschied zwischen US-amerikanischen und deutschen Hochschulen wider. Die US-amerikanischen Studierenden sind durchschnittlich jünger als die Studierenden in Deutschland und es gehört selbstverständlich zum Auftrag der Hochschulen, eine „Anstelle-Eltern“-Rolle im Sozialisationsprozess der Studierenden zu übernehmen und Studierenden beim Erwachsenwerden zu helfen. Die Lehrenden betrachten oft die Tutorentätigkeiten des Tutorial Services Center als eine „Entlastung“ ihrer Arbeit, da sie neben der Lehre in anderen Bereichen wie Forschung oder Beratungstätigkeiten für die Industrie und die Wirtschaft tätig sind. Sie wissen andererseits, dass nicht alles in Vorlesungen und Seminaren gelernt werden kann und dass manchmal nach dem Besuch einer Massenveranstaltung, aber auch kleinerer Seminare viel Nachholbedarf besteht.

Die Entstehungsgeschichte des Tutorial Services Center in Towson weist u. a. auf dieses Defizit hin, dass nämlich die Studierenden nicht alles in den Klassen gelernt und nach zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen gefragt haben.

Woodus sieht aber auch weitere wichtige Gründe, die die Tutorentätigkeit an der Towson University oder an den anderen Hochschulen in den USA „unabdingbar“ machen. Das Schulsystem in den USA wertet er als weniger kompatibel aus, was zu Lerndefiziten sowohl dort als auch in der „High School“ führt. In diesem Sinne trägt die Hochschule in erster Linie die Last der „High School“. Eine bedeutende Problematik des Hochschulsystems ist dadurch entstanden, dass die Colleges und Universitäten – bedingt durch einen Studienabbruch – nicht alle ihre zugelassenen Studierenden halten können. Woodus kennt vor

allem durch den langjährigen Einsatz und die wissenschaftliche Begleitung deutscher TutorInnen in seinem Tutorienprogramm die andere Akzentuierung des deutschen Hochschulsystems, in dem die akademische Freiheit in den Händen der Studierenden liegt. In dem US-amerikanischen Hochschulsystem spielen nach Auffassung von Woodus Tutorien und gute, vielfältige Beratungen durch die Beratungszentren, Departments und Fakultäten eine wichtige Rolle auf dem Weg zum erfolgreichen Studieren und Absolvieren des Studiums (ebenda). Das Tutorienprogramm in Towson ist nach etwa drei Dekaden etabliert und zu einem integralen Bestandteil des Hochschulbetriebs geworden.

6.6.2 *Kriterien zur TutorInnenauswahl und die Evaluation der Tutorenarbeit*

Die Tutorinnen und Tutoren werden in der Regel von den Lehrenden in verschiedenen Fächern empfohlen. Werden sie sonst über andere Institutionen oder durch die Einzelbewerbungen gewählt, so wird die Tutorentätigkeit mit den jeweiligen Lehrenden abgestimmt, um die Fachkompetenz der künftigen TutorInnen sicherzustellen.

Die TutorInnen sollen selber erfolgreich studiert haben und die „grades“ A oder in manchen Fällen mindestens B (z. B. im Fach Mathematik) nachweisen. Dafür werden die Berichte (grade report) über sie vom Leiter des Tutorial Services Center gelesen. Die TutorInnen sollen Spaß an Kommunikation und Freude an der Vermittlung von Wissen und Informationen und möglichst Lehrkompetenzen haben.

Eine interne Evaluation zum Zweck der Erfolgskontrolle und der weiteren Planung erfolgt jedes Semester durch den Leiter. Es wird intern evaluiert und überprüft, wie viele TutandInnen von den jeweiligen TutorInnen betreut worden sind, wie viele Fälle erfolgreich abgeschlossen sind und inwieweit die Noten und „grades“ sich durch die Tutorien verbessert haben. Den letzten Evaluierungsberichten zufolge liegt die Erfolgsquote der Tutorentätigkeit des Tutorial Services Center bei 70 %, d. h. etwa 70 % der TutandInnen finden Lösungen für ihre Fachprobleme und absolvieren die Prüfungen erfolgreich und verbessern dabei ihre Noten bei Klausuren (Woodus, Interview 2000).

Die fachliche Kompetenz der TutorInnen sowie ihr menschlicher Umgang mit TutandInnen wird von den jeweiligen TutandInnen durch

Ausfüllen der Formulare (Tutor Evaluation Form) evaluiert und beim Tutorial Services Center abgegeben (siehe Anhang 16).

Die hauptsächliche Zielgruppe des Tutorienprogramms in Towson sind die undergraduate-Studierenden, obwohl dieses Zentrum auch für graduate-Studierende ein „open house“ bleibt. Die Tutorienprogramme von „Departments“ werden dezentral für Graduate-Studierende organisiert und helfen den Studierenden bei den fachspezifischen Problemen.

6.6.3 *Internationale Studierende und Tutorial Services Center*

Es werden beim Tutorial Services Center keine Sonderprogramme für internationale Studierende angeboten. Stattdessen wird aber gezielt versucht, qualifizierte internationale Studierende als Tutor bzw. Tutorin für alle Studierende zu rekrutieren und einzusetzen und hierdurch auch verschiedene Gruppen der internationalen Studierenden im akademischen Leben zu fördern (Woodus, Interview 2000).

6.6.4 *Stärken der Tutorentätigkeit/Verbesserungsvorschläge*

Shazli, ein internationaler Student aus Sri Lanka, der Computer Science und International Business studiert und als Tutor beim Tutorial Services Center arbeitet, sieht die Stärke der Tutorentätigkeit an der Towson University in der unbürokratischen Inanspruchnahme der Tutorinnen und Tutoren sowie in ihrer Flexibilität. Er hat seine „High School“ in Abu Dabi in einer britisch orientierten internationalen Schule absolviert. Trotz des Abschlusses in einer internationalen Schule sah er sich zu Beginn seines Studiums mit einem „großen Wandel“ im Leben konfrontiert, was eine gewisse „Anpassung“ an eine neue akademische und soziale Umgebung erforderte. Durch die Teilnahme an verschiedenen Orientierungsprogrammen bekam er nicht nur nützliche Informationen, sondern auch „verschiedene Bilder von den USA“ (Shazli, Interview 2000). Nach diesen Orientierungsprogrammen habe er sich an KommilitonInnen als erste „Hilfsquelle“ in den Vorlesungen gewandt. Die wichtigste Hilfe habe er aber dann vom Academic Advising Center bekommen, da er bei der Wahl seines Hauptfaches (major) unentschlossen war. Auch die Beratungsangebote des International Students and Scholar Office (ISSO) haben ihm während seines bisherigen Studiums geholfen (ebenda).

Perspektivisch könnte seiner Meinung nach mehr Effizienz bei der Evaluation dem Programm in seiner Weiterentwicklung zugute kommen. Bei der Frage nach der Stellung und der Intensität der Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden nennt er die verstärkte Zusammenarbeit und die Kommunikation zu den Lehrenden als die wichtigsten Zwecke der Tutorentätigkeit, die gleichzeitig als wichtige Herausforderungen des Programms wahrgenommen und intensiviert werden sollten (ebenda).

Auch der Leiter des Programms, Raft Woodus, betont diese Intention im Rahmen des Programms und fügt in diesem Zusammenhang hinzu, dass der Erwerb von interkultureller Kompetenz und die Einbeziehung von interkulturellen Aspekten kommunikationsfördernd und von großer Bedeutung für die künftige Schulung und das Training von Tutorinnen und Tutoren sei (Woodus, Interview 2000).

6.7 Orientation and New Student Program/ Student Orientation Leaders

Alle neuzugelassenen „first year“-StudentInnen sowie Transfer-Studierende können an einem Orientierungsprogramm teilnehmen, das vom Office of Orientation and New Student Program organisiert wird. Dieses Office ist bei der Student Union angesiedelt und hilft den neuen Studierenden und HochschulwechslerInnen im ersten Semester bei der Orientierung im akademischen Leben an der Towson University. Es werden vor dem Beginn des Semesters Student Orientation Leaders eingesetzt, die bis in die Willkommen-Woche (welcome week) neue Studierende (freshmen) in die neue akademische Umgebung (Towson) einführen. Dabei werden Studierende in „First Year Experience Groups“ aufgeteilt, in denen neben einem student orientation leader auch ein academic advisor für die Orientierung von neuimmatrikulierten Studierenden arbeitet (vgl. Towson University, Undergraduate Catalog 2000-2001, S. 36). Bevor diese Orientierung in Gruppen durchgeführt wird, plant die Universität ein eintägiges Programm. Im Rahmen dieses Programms „TU CARES“ (Towson University Campus Advising and Registration for Entering Students) wird allen „freshmen“ neben den Informationen über das bevorstehende Orientierungsprogramm die Möglichkeit gegeben, sowohl ihren künftigen Studienplan im ersten Semester mit einem advisor zu beraten

und von ihm bestätigen zu lassen als auch dabei ihren Studentenausweis (Student Identity Card) zu erwerben, ihr Immunisierungszeugnis (immunization records) zu aktualisieren und wichtigste Modalitäten für das akademische und soziale Leben in Towson zu erledigen (ebenda).

Eine afrikanische Studentin wertete in einem persönlichen Interview ihre besuchten Orientierungsveranstaltungen und die Arbeit von „Student Orientation Leaders“ als „effektiv“ und ihre Begleitung vor und am Anfang des Semesters als „wichtige Hilfeleistungen“ in ein neues Leben (student life). Sie persönlich hat die ersten zwei Semester im Studentenwohnheim gewohnt, wo sie zusätzlich von studentischen „residence assistants“ betreut wurde (Aicha, Interview 2000). Die Erfahrungen dieser Studentin zeigen, dass die internationalen Studierenden aus Entwicklungsländern eher zu einem Aufenthalt auf dem Campus vor allem am Anfang des Studiums tendieren als die Studierenden aus Europa. Die europäischen Studierenden bevorzugen „Off-Campus“-Wohnen. Gleiche Erfahrungen wurden von Dean Esslinger, dem Vizepräsidenten der Towson University und Leiter des International Education Office in seiner Funktion als höchstverantwortliche Person für die Förderung der internationalen Studierenden, aber auch von der Leiterin des ISSO, Frau Oettel berichtet. Das Wohnen am Campus bietet der Mehrheit der internationalen Studierenden eine weitere Maßnahme im Orientierungsprozess. Die Sozialisationsprozesse vieler internationaler Studierender verweisen auf ein gewohntes Gemeinschaftsleben, in dem mehr Kontakt und Kooperation angestrebt wird und diesbezüglich Studentenwohnheime (dormitories) mehr Raum und Zeit anbieten. Auch der Wille nach mehr sozialen Kontakten zu einheimischen sowie anderen internationalen Studierenden zum Zweck der Entwicklung vermehrter Sprachkompetenz im Alltag spielen nach Angaben aller interviewten Studierenden hierbei eine wichtige Rolle.

6.8 Campus life als „Big Security“

Auch Khaldun, ein „writing tutor“, der aus Syrien stammt und in Frankreich aufwuchs und beim „Writing Lab“ internationalen Studierenden hilft, betrachtet das soziale Leben am Campus als ein sehr positives und hilfreiches Erlebnis und eine „big security“, obwohl dieses Leben

sich seiner Meinung nach oft vom „realen Leben“ in der Gesellschaft unterscheidet.

Er hat im Studentenwohnheim zusätzlich die Funktion eines „residence assistant“ übernommen. Ein weiterer Aspekt des Campus-Lebens ist für ihn die Bildung einer „international orientierten Identität“, die eine starke nationale Verbundenheit oder gar Ghettoisierung verhindert (Khalidun, Interview 2000). Er ist der einzige internationale Student von insgesamt sieben TutorInnen im Writing Lab des Programms English for Speakers of other Languages (ESOL). Diese Einrichtung wird vom Department of English organisiert und wissenschaftlich begleitet. Es gibt weitere Einrichtungen, die Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben in den verschiedenen Phasen des Studiums helfen. Die Vielfalt der Angebote im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens verdeutlicht die Bedeutung des Schreibens für alle Studierenden während des Studiums in allen Bereichen. Dazu gehören Writing Lab des Departments (offen für alle Studierende) und Writing Program Computer Lab. Dieses Programm wurde 1989 beim English Department errichtet und ist jetzt eine eigenständige Abteilung, die dem College of Liberal Arts zugeordnet ist. Dieses Programm steht allen Studierenden 60 Stunden in der Woche zur Verfügung und bietet mehr als 1.300 Studierenden computergestützten „writing service“ (vgl. Towson University, Writing Program Computer Lab).

Diese Türentätigkeit des oben genannten internationalen Studenten (Khalidun) hat ihn als Fremdsprachler nicht „überrascht“, sondern zuerst in einigen Fällen an seine eigenen Anfangsschwierigkeiten und vor allem an den Umgang mit der selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit erinnert. Seine Aufgaben beinhalten sowohl die Korrektur von „papers“ als auch die Vermittlung der Schreibstrukturen, Grammatik und „Logik des Schreibens“. Soziale Beratung gehört nicht zu seinem Aufgabenbereich, wird aber notfalls für die internationalen Studierenden und in Zusammenarbeit mit International Student and Scholar Office (ISSO) geleistet. Zuerst hat er als Tutor für Physik gearbeitet, bis er von der Leiterin des ESOL-Writing Lab, Dr. Carol Pippen, als einziger Fremdsprachler als „writing tutor“ eingesetzt wurde. Auf die Frage, ob einheimische und internationale Studierende alles in den Seminaren und Vorlesungen lernen, antwortet Khalidun: „nie“. Tuto-

rien sieht er vor allem für internationale Studierende als „unbedingt notwendig“. Seine eigenen Anfangsprobleme fasst er in drei Bereiche zusammen: 1. Interpersonal, 2. daily life und 3. financial.

Dagegen habe er aufgrund des Aufwachsens in Europa keinen „Kulturschock“ erlebt. Er und andere TutorInnen im Writing Lab werden von ihren TutandInnen als eine Kombination von „teacher and friend“ betrachtet. Er wohnt im Studentenwohnheim und arbeitet dort als „residence assistant“. Entwicklungsbedarf sieht dieser „writing tutor“ bei der finanziellen Ausstattung des „Writing Lab“. Dadurch könnten mehr Tutorinnen und Tutoren angestellt werden, die den Studierenden beim Schreiben während des Studiums „effektiver“ helfen könnten (Khaldun, Interview 2000) .

6.9 Academic Advising Center

Als ein „clearing house“ für Informationen über akademische Vorgehensweise, Prozeduren und Erfordernisse berät das Academic Advising Center Studierende der Towson University. Die Beraterinnen und Berater helfen den Studierenden bei der Entwicklung akademischer Ziele, der Planung der Programme, beim Aussuchen der Kurse und bei der Auswahl ihrer Hauptfächer (majors) (vgl. Towson University, Office of International Admissions 1998, S. 6).

Warum sollten die Studierenden der Towson University sich mit einer Beraterin bzw. einem Berater treffen?

Das Academic Advising Center nennt in ihren Werbungen zur Ermutigung der Studierenden zum Beratungsgespräch an diesem Zentrum u. a. folgende Gründe (vgl. Towson University, UAAC 2000), um:

1. die Auswahl im Bereich der Allgemeinbildung (general education), aber auch die allgemeinen Erfordernisse an der Universität zu erörtern,
2. eigene Fortschritte in Richtung Graduierung zu überprüfen,
3. die künftigen Semester zu planen,
4. Universitätsprozeduren zu verstehen,
5. die Grundsätze der Universität (university policy) zu klären,
6. die Bildungsziele zu erkennen,
7. die Wahl des Hauptfaches (major) zu hinterfragen,
8. Strategien für akademischen Erfolg zu erörtern,

9. eigene Interessen und Fähigkeiten mit den Zukunftsplänen zu verbinden,
10. Campusressourcen zu erlernen.

6.9.1 *Internationale Studierende und Academic Advising Center*

Studierende aus anderen Ländern können in Towson verschiedene Beratungsmöglichkeiten des Academic Advising Center für eine optimale Studienplanung und -organisation in Anspruch nehmen. Marc Lee, stellvertretender Leiter des Academic Advising Center und professioneller Advisor, stellt in einem persönlichen Interview drei Hauptquellen von „academic advising“ in Towson wie folgt dar (Lee, Interview 2000):

1. Staff or faculty member (advisors in verschiedenen Colleges und Departments)
2. Academic advisors (die Lehrenden)
3. Academic Advising Center

Das Academic Advising Center verfügt über Beraterinnen und Berater, die hauptamtlich professionelle Beratungen anbieten. Die Arbeit konzentriert sich auf die Beratung von Undergraduate-Studierenden. Für die Beratung von neuzugelassenen Studierenden (First Year Advising) werden auch studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingesetzt. Für diese Beratungstätigkeit werden sie geschult und trainiert. Ein generelles Problem vieler einheimischer und internationaler Studierender ist nach Angaben von Lee die Wahl des Hauptfaches (major). Es gibt daher Studierende, die sich im ersten Semester noch nicht festgelegt haben und später entscheiden (major declaring). Auch später auftretende fachliche Probleme führen Studierende zum Academic Advising Center. Internationale Studierende als „special population“ haben manchmal bei der Wahl des Hauptfaches Sorgen um künftige Arbeitsmöglichkeiten in ihren Heimatländern. Da nicht alle „advisors“ den Arbeitsmarkt in den einzelnen Ländern genau kennen, ist ein besonderes „Engagement“ von Mark Lee persönlich oder von einzelnen Beraterinnen und Beratern notwendig. Lee sieht die „spezifischen Probleme „von internationalen Studierenden in drei Kategorien:

- Probleme mit der Anpassung an das US-amerikanische Hochschulsystem,

- Visum- und Aufenthaltsprobleme,
- emotionale Probleme wie Heimweh und fehlende familiäre Unterstützung,
- unzureichende Sprachkenntnisse bei manchen Studierenden.

Im Interesse der internationalen Studierenden kooperiert das Academic Advising Center mit anderen Einrichtungen innerhalb der Universität und vor allem mit dem International Students and Scholar Office (ISSO). Ein lebendiges Beispiel ist die Zusammenarbeit im Rahmen der Orientierungsprogramme für internationale Studierende. Darüber hinaus arbeitet das Academic Advising Center im Interesse aller Studierenden der Towson University mit dem Counseling Center sowie dem Career Center und dem Tutorial Services Center zusammen.

6.9.2 *Advising, Counseling und Abwehrmechanismen*

Die Arbeitserfahrungen von Lee an der University of Maryland und danach an der Towson University zeigen nicht nur akademische oder soziale Probleme bei den internationalen Studierenden, sondern darüber hinaus auch Abwehrmechanismen, die manchmal einige internationale Studierende davon abhalten, zu den traditionellen Beratungszentren wie dem Academic Advising Center oder dem Counseling Center zu gehen. Dieses Abwehrverhalten lässt sich nach Meinung von Lee als „Scheu oder Angst vor der Beratung“ erklären. Da die Suche nach Beratung bei einigen Studierenden vielleicht als „Schwäche“ betrachtet wird, bevorzugen es die betroffenen Studierenden manchmal, sich an „Freunde, KommilitonInnen oder Familienmitglieder“ als informelle „advisors“ oder „counselors“ zu wenden. Diese Sichtweise: „Man zeigt Schwäche, wenn er bzw. sie über Schwäche redet“, kommt vor allem bei der Beratungssuche beim Counseling Center vor. Der Bedarf an einem Beratungsgespräch wird dann erst in den fortgeschrittenen Phasen und durch die Vermittlung anderer Personen oder Institutionen entdeckt. Diese Problematik ist durch zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen erkannt worden (ebenda).

6.9.3 *Class Participation*

Mark Lee als US-amerikanischer Wissenschaftler mit chinesischer Abstammung (seine Eltern kommen aus Taiwan) interessiert sich für die Entwicklung und die erfolgreiche akademische und soziale Integ-

ration internationaler Studierender. Das Interesse an einer professionellen Beratungstätigkeit hat Lee während des Studiums durch sein Engagement als „Student Orientation Leader“ für neue KommilitonInnen an der Universität bekommen. Aus seiner eigenen Berufserfahrung und Arbeit mit einigen Gruppen von südostasiatischen Studierenden in Towson sowie aufgrund einer Gastdozentur in Taiwan macht er auf ein zusätzliches Problem einiger internationaler Studierender aus China und anderen südostasiatischen Ländern aufmerksam: Wenn Studierende in der Heimat in der Schule oder an der Uni nicht an „diskutieren und debattieren“ gewohnt seien und eher Kurse in Form von „lecture“ und die Rolle der Lehrenden als „höhere Autorität“ und vielleicht „Alleswisser“ kennen, werden sie sich nicht in Seminaren und Vorlesungen stark partizipieren (ebenda).

Das Thema „Lack of Class Participation“ bei einigen Gruppen von internationalen Studierenden ist in der Literatur schon oft Gegenstand von Untersuchungen gewesen.

6.10 Counseling Center

Das Counseling Center bietet eine Vielzahl von professionellen Serviceleistungen mit dem Ziel an, Studierende bei ihren emotionalen Problemen, beim Lernen neuer persönlicher und sozialer Kompetenzen (z. B. bei der Stressbewältigung und Selbstvertrauensgewinnung, etc.) und bei der Entwicklung der persönlichen und beruflichen Ziele zu unterstützen. Die Suche nach Lösungen für Probleme mit KommilitonInnen, in der Familie, Probleme mit Alkohol oder Drogen gehören zu den üblichen Serviceleistungen des Counseling Center (vgl. Towson University, Undergraduate Catalog 2000-2001, S. 37). Das Counseling Center ist mit einer Psychosozialen Beratungsstelle an den deutschen Hochschulen vergleichbar. Die internationalen Studierenden können die Beratungsmöglichkeiten und die Unterstützung des Counseling Center wie alle anderen immatrikulierten einheimischen Studierenden in Anspruch nehmen.

6.11 Cross-Cultural Health Program (CCHP)

Das Cross-Cultural Health Program (CCHP) ist ein Hilfsprogramm für internationale Studierende und US-amerikanische (ethnische) Minderheiten am Campus. Das CCHP ist beim Dowell Health Center als offi-

zielle Stelle für die Gesundheitsfürsorge am Campus angesiedelt. Hauptziel dieses Programms ist die Unterstützung der internationalen Studierenden und Studierenden aus den Minderheitenfamilien (Afro-amerikanerInnen, HispanoamerikanerInnen usw.) in Gesundheitsfragen. Das CCHP fungiert als Bindeglied zwischen Dowell Health Center, Counseling Center und den genannten Gruppen von Studierenden. Die MitarbeiterInnen des Programms sind internationale sowie einheimische Studierende, aber auch die freiwilligen Lehrenden und MitarbeiterInnen der Towson University, die an einer ehrenamtlichen Tätigkeit in diesem Bereich interessiert sind. Zu den typischen Hilfeleistungen des CCHP gehören Übersetzungstätigkeiten sowie kulturelle Informationen für die Betroffenen und MitarbeiterInnen des Health Center (vgl. International Education Office 2000, S. 12).

6.12 Career Action Plan

Das Studium an der Towson University wie auch an anderen US-amerikanischen Hochschulen ist stark strukturiert. Daher erweist sich ein gut überlegter und durch Beratungen bei den verschiedenen akademischen Einrichtungen gut überarbeiteter Studienplan als wichtig und selbstverständlich. Hierbei spielt die Planung im undergraduate-Studium eine zentrale Rolle. Neben der starken Strukturierung des Studiums ist auch die Praxisorientierung ein weiteres wichtiges Spezifikum des Hochschulstudiums in Towson und auch woanders in den USA. Um diese beiden Komponenten auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, verweist Towson University ihre Studierenden auf die Bedeutung einer undergraduate-Planung und bietet ihnen pragmatisch einen „Undergraduate Planning Guide“ an, welcher im jährlichen „Undergraduate Catalog“ (vergleichbar mit dem Vorlesungsverzeichnis an deutschen Hochschulen) publiziert wird und in deren Mittelpunkt ein Vierjahresprogramm zum optimalen Studieren steht. In den gesamten vier Jahren eines optimalen Studiums steht die Karriereplanung im Mittelpunkt. Ausgehend von der Erkenntnis, dass eine Karriereentwicklung allmählich geschieht und sie nicht automatisch das Ergebnis einer Hochschulausbildung ist, wird auf die Wichtigkeit der Studienjahre in der Hochschule hingewiesen, in denen große Schritte nach vorne (great strides) gemacht werden sollen (vgl. Towson University, Undergraduate Catalog 2000-2001, S. 28).

Daher werden im Rahmen eines „Undergraduate Planning Guide“ detaillierte geplante Schritte unter dem Motto „Career Action Plan“ als Beispiel für eine Karriereplanung vorgestellt.

Tab. 4: Career Action Plan

Quelle: Towson University: Undergraduate Catalog 2000-2001, S. 28

Use your time here to shape the future YOU desire.	Freshmen Inquiry and Awareness	Sophomores Assessment and Exploration	Juniors Gaining Career Experiences	Seniors Job Search and Transition to World of Work
Choose Major and Career	• Meet with career counselor at COC to determine major and appropriate career paths. • Use <i>Discover</i>, a computerized self-assessment tool at COC to get occupations compatible with interests, abilities, experiences and values. • Begin to build career network: seek faculty, staff, alumni and peers to discuss major/career choices.	• Use <i>TU Catalog</i> for major requirements and options. Meet with faculty adviser about major/career interests. If unsure about major or unclear about GenEd requirements, see AA. • Meet again with career counselor at COC about major/career choices. • Register at COC for <i>Personal Life and Career Planning</i> course.	• Build knowledge of major. Use catalog in use when you entered TU. • Consider options for graduate or professional school. • Increase knowledge of career choice. Focus on career network. Set up informational interviews with TU alumni and internship employers. Obtain names at AR, CC, COC.	• Identify and research potential employers. • Utilize TU Alumni Network. • Plan job search strategy. • Learn to market yourself effectively. Attend seminars sponsored by CC. • Complete application process for graduate or professional school if further education is part of career preparation. Register on Career Connections to participate in The Career Center's On-Campus Recruiting Program.
Supplement Academic Studies	• Visit SAO for on-campus groups matching interests. • Visit career libraries in CC, COC, CL, public libraries; browse WWW. • Attend career-related events: job fairs, seminars, open houses, etc. • Use TS for help in achieving a higher GPA.	• Attend events related to major/career interests. • Develop computer and communication skills. • Get online with a Tiger account through CANS.	• Attend events sponsored by CC and COC. • Participate in campus leadership activities and career-related organizations. For information about groups, contact SAO.	• Attend career-related and professional organizations to build network of contacts in chosen field. • Assume an active role in club or organization to build leadership and other transferable skills.
Develop Portfolio	• Collect outstanding course work, projects, accomplishments, writing samples, letters of recommendation, photographs of activities, evaluations, etc.	• Continue collection of portfolio materials. Include work-in-progress to show ability to edit, revise, and improve.	• Organize for presentation to employers. Solicit feedback on contents from adviser, department chair, and professionals in chosen field.	• Submit completed portfolio to adviser, department chair, and other professionals for critique.
Build Work Experience and Values	• Identify life and work values with COC inventories. • Explore off-campus part-time and summer jobs at SE. • Investigate on-campus student jobs at SE. • Consider a FWS/CS experience.	• Increase marketability: build transferable skills through part-time and summer jobs, and FWS/CS. • Determine and test work values in part-time and summer jobs. • Explore requirements for major-related internship in junior year.	• Apply for internship at CC. • Look for major-related part-time and summer jobs at SE and/or FWS/CS positions. • Seek major-related on-campus student employment at CC.	• Consider a second internship to increase marketability. • Investigate and pursue job openings at CC, job fairs, on-campus interviews, in newspapers, and on WWW.
Create Résumé	• Sign up at the CC for <i>CareerConnections</i>, a Web-based, résumé-writing, and job-matching software.	• Add new volunteer and work experiences. • Indicate new skills. • Use Web-based <i>CareerConnections</i>.	• Use <i>CareerConnections</i> to update résumé: work, internship, field, volunteer experiences; transferable skills; functional skills; campus activities; honors; professional memberships.	• Participate in <i>CareerConnections</i>. Become eligible for employment services at CC.
AA Academic Advising/410.830.2472 AR Alumni Relations/410.830.2234 CANS Computing and Network Services/ 410.830.5151 COC Counseling Center/410.830.2512 CC Career Center CL Cook Library/410.830.2462	FWS/CS Federal Work Study/Community Service SAO Student Activities Office/410.830.3307 SE Student Employment/410.830.2730 TS Tutorial Services/410.830.2291 WWW World Wide Web	The Career Center at Towson University* 7800 York Road, Suite A70 410.830.2233 www.towson.edu/careercenter		

*This office is relocating during the academic year. Please call before visiting.

Wie aus diesem Plan zu ersehen ist, können Studierende auf dem Weg zu einer Karriere die Beratungsmöglichkeiten und weitere Serviceleistungen verschiedener Einrichtungen der Universität wie Academic Advising Center, Counseling Center, Tutorial Services, Career Center usw. in Anspruch nehmen. Hierbei wird aber auch auf die Bedeutung eines Auslandsstudiums für das Studium und den künftigen Beruf hingewiesen. Verschiedene Praktika, Netzerkbuildungen und Kontakte zu Universitäts-Alumni gehören auch zu einer optimalen Karriereplanung. Auch wenn nicht alle „echten“ internationalen Studierenden aufgrund ihrer ungleichen rechtlichen Stellung im Vergleich zu ihren US-amerikanischen KommilitonInnen den Sprung in eine Karriere schaffen können (oder im Einzelfall aus persönlichen Gründen und wegen der Rückkehr in die Heimat nicht wollen), können sie von diesem Plan im Studium, aber vor allem auch nach dem Abschluss profitieren. Die Erfahrungen der letzten vier Dekaden deuten auf eine Arbeitsaufnahme und freiwillige Immigration vieler Studierender aus dem Ausland in das Studienland USA nach dem Studium hin¹. Dieser Prozess ist in der Literatur unter dem Motto „brain drain“ ein gut erforschtes und kontrovers diskutiertes Thema.

6.13 Student Center und Faculty Advising am Beispiel des College of Business and Economics

Zu den zusätzlichen Beratungszentren der Towson University gehören auch die Sondereinrichtungen der jeweiligen „Colleges“. Im College of Business and Economics (CBE) ist z. B. ein Studierendenzentrum eingerichtet, um den Studierenden verschiedener Fächer und Fachrichtungen innerhalb dieses College zusätzliche Beratungsangebote während des Studiums zur Verfügung zu stellen. Die Arbeit des CBE-Student Center wird durch ein Team von VerwaltungsmitarbeiterInnen, Lehrpersonal, professionellen BeraterInnen, studentischen BeraterInnen (student consultants) und studentischen Aushilfskräften (mit administrativen Aufgaben) gestaltet und durchgeführt

1 So werden z. B. im Newsletter des International Student and Scholar Office (ISSO) u. a. Beratungsgespräche über ein Berufspraktikum nach dem Studium beim ISSO angeboten. Außerdem wird auch die „Green Card Lottery“ der Bundesregierung bekannt gemacht und den internationalen Studierenden Tipps zur Teilnahme daran gegeben (vgl. ISSO NEWS, August 2000).

(Harrison, Interview 2000). Das CBE-Student Center unterstützt die Studierenden und ihre „advisors“ in den Beratungsprozessen, um sicher zu stellen, dass die Studierenden verschiedener Fächer im Bereich Wirtschaftswissenschaften Informationen und relevante Beratungen in Bezug auf ihre Studienpläne, Karriereplanung, Stipendien, Praktika und ihr Auslandsstudium erhalten. Darüber hinaus werden für die Studierenden mit akademischen oder persönlichen Problemen die richtigen Partnerinnen und Partner, MentorInnen und TutorInnen bei den jeweiligen Stellen sowie bei den Beratungszentren vermittelt (vgl. Towson University, CBE-Student Center).

Joan Harrison, eine der dienstältesten advisors am CBE-Student Center bezeichnet in einem persönlichen Interview diese Einrichtung als einen „Minimarkt“ in einem Shopping Center, nämlich im College of Business and Economics. In diesem „Minimarkt“ wirken ProfessorInnen, Administratoren, BeraterInnen und studentische MitarbeiterInnen zusammen. Zur Entstehungsphilosophie des Zentrums fügt sie hinzu: „Because the requirements for majors were complicated for students“ (Harrison, Interview 2000).

Um den komplexen Aufbau der Fächer (vor allem Hauptfächer) für Studierende anschaulicher zu machen und ein erfolgreiches Studium der Wirtschaftswissenschaften durch vielfältige fachspezifische Hilfsangebote zu fördern, wurde dieses Studierendenzentrum eingerichtet. Zu den Aufgaben von Joan Harrison als „academic advisor“ gehört auch die Beratung der Studierenden, die ins Ausland gehen und der internationalen Studierenden im College of Business and Economics. Ein typisches Beispiel ist die Frage der Anerkennung der im Ausland erworbenen Studienleistungen. Betroffen von diesem letztgenannten Punkt sind die Towson-Studierenden, die ins Ausland und unter anderem nach Oldenburg gehen und die Studierenden aus Oldenburg, die an der Towson University studieren und dort Leistungsnachweise erbringen. Den Studierenden aus Oldenburg hilft Joan Harrison auch mit Informationen zur Wahl der Seminare und Veranstaltungen. Die Towson University ist seit 1987 eine der aktivsten Partnerhochschulen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Der emeritierte Professor für Geschichte, Prof. Armin Muck, koordiniert die Kooperation mit der Oldenburger Universität, die den Austausch von Studierenden, Lehrenden und dem Verwaltungspersonal umfasst. Durch eige-

ne Initiative und aus Interesse an internationaler und transkultureller Kommunikation hat Frau Harrison ein besonderes Augenmerk auf internationale Studierende in Towson, die sich zwar wegen ihrer akademischen Probleme an sie wenden, ihrer Meinung nach aber manchmal Sprachprobleme, kulturelle Anpassungsprobleme und Heimweh haben (ebenda).

6.14 Lehrende und internationale Studierende: ein Beispiel

Auch wenn die internationalen Studierenden als „zahlende Kunden“ zahlreiche Serviceleistungen verschiedener Einrichtungen der Towson University in Anspruch nehmen, gibt es darüber hinaus US-amerikanische und ausländische Lehrende, die sich aus eigenem Interesse oder aus der eigenen Biografie heraus für die Belange der internationalen Studierenden einsetzen. Eine dieser Lehrenden ist Prof. Shohreh Kaynama, Chairperson des „Department of Marketing and Management“ im College of Business and Economics.

Sie stammt aus dem Iran und hat selber an der Towson University studiert. Sie sieht den Unterschied zwischen der Beratung der jetzigen Studierenden und der in ihrer Studienzeit vor allem in der heutzutage fortgeschrittenen Online-Beratung infolge der Entwicklung der Neuen Medien. Ihr zufolge können sich die Studierenden heutzutage vielfältig auf den Websites der Universität und verschiedener Fakultäten informieren, was aber letztendlich die Wichtigkeit der Wahrnehmung der Beratung und Betreuung aller Studierenden, ob einheimisch oder ausländisch, durch die Lehrenden nicht ersetzen kann. Nach Meinung von Kaynama müssen alle Towson-Lehrenden die Beratung als einen wichtigen Teil des Lehrens wahrnehmen und bestmöglich durchführen. In Bezug auf internationale Studierende sieht sie das standardisierte Curriculum ihres Departments auf die Bedürfnisse internationaler Studierender aus verschiedenen Ländern zugeschnitten. Die Lehrenden seien generell offen gegenüber Studierenden, trotzdem nehme Prof. Kaynama in ihren Lehrveranstaltungen Rücksicht auf besondere Bedürfnisse internationaler Studierender. Als Beispiel dafür ist die Betreuung und Beratung Studierender aus Südostasien zu nennen, indem sie auf „geeignetes Vokabular“ und mehr Vertrauensgewinn bei diesen Studierenden setzt, die nicht immer an „one to one contact“, aber auch nicht an die Position der Leh-

renden in den US-amerikanischen Klassenzimmern gewohnt sind (Kaynama, Interview 2000). Die akademische und soziale Orientierung internationaler Studierender, die für Prof. Kaynama zu den künftigen „Botschafterinnen und Botschaftern“ ihres Departments und der Towson University zählen, sei sehr wichtig. Daher seien Betreuung und Beratung durch Lehrende, aber auch Faculty Advisors sowie das Student Center und Tutorien von großer Bedeutung. Aus Erfahrung weiß sie, dass die Studierenden aus Europa und Nordamerika weniger Orientierungsprobleme haben als die Studierenden aus Entwicklungsländern und vor allem aus dem Nahen Osten. Daher versucht sie in ihren Veranstaltungen, die Studierenden in den Arbeitsgruppen so einzuteilen, dass sie mehr mit einheimischen Studierenden in Kontakt kommen und kommunizieren (ebenda).

6.15 Erfahrungen der deutschen Studierenden an der Towson University: zwei Beispiele

Im Dezember 1998 waren elf deutsche Studierende an der Towson University immatrikuliert, von denen zehn Studierende als „Undergraduates“ und eine Person als „Scholar“ registriert waren. Nach den englischen und türkischen Studierenden waren die deutschen die drittstärkste europäische Gruppe in Towson. Zwei von ihnen, eine in der Türkei geborene und in Deutschland aufgewachsene Studentin (Bildungsinländerin), sowie ein Student, wurden im Rahmen dieser Dissertation im Jahre 2000 von mir interviewt. Beide genannten Studierenden waren zu dieser Zeit in der undergraduate-Phase des Studiums und als studentische MitarbeiterInnen des International Students and Scholar Office (ISSO) angestellt. Beide waren durch persönliche Kontakte auf die Idee gekommen, an der Towson University zu studieren. Die Reputation oder gute Lehre bzw. Vielfalt der Beratungsangebote haben im Vorfeld ihrer Entscheidung bei der Wahl der Towson University keine Rolle gespielt. Beide Studierende aus Deutschland hatten Kontakte zu anderen internationalen Studierenden und zu US-amerikanischen Studierenden bevorzugt und hatten nicht viel Kontakt zu den Landsleuten. Ihre Sprachkompetenz zum Studienbeginn werteten sie als „gut“, sie hatten den TOEFEL-Test bestanden. Trotzdem hatten sie einen Englischkurs (writing course) im ersten Semester für ihr Fach Business belegt. Die Orientierungs-

veranstaltungen verschiedener Einrichtungen und vor allem ISSO als zentrale Beratungsstelle für internationale Studierende waren für sie sehr hilfreich. Das System innerhalb der Towson University produziert nach Angaben der Studentin aus Deutschland (Hülya) eine Erwartung an den Service. Dass das Studium strukturiert und übersichtlich ist, bewerten beide Studierende als „positiv“, unter anderem, weil beide vor dem Studium eine Ausbildung in Deutschland gemacht und danach gearbeitet haben.

Hülya könnte sich durch die bisher gewonnene Übersicht im Studium vorstellen, in etwa drei Jahren mit dem Studium fertig zu werden. Wichtig für sie war auch die praxisorientierte Struktur ihres Studiums (Hülya, Interview 2000). Sie und ihr Kommilitone Patrick bewerteten die Betreuung- und Beratungsangebote der Towson University als „gut“ und fühlen sich nicht „überbetreut“. Für Hülya waren die Vorlesungen auch Räume, in denen verschiedene Kulturen „aufeinander treffen“ und in denen sich teilweise die verschiedenen Lernmethoden und Arbeitsweisen der Studierenden widerspiegeln. Die Lehrenden sind ihren Angaben zufolge zu jeder Zeit „unbürokratisch ansprechbar und zugänglich, sie sind auf gleicher Ebene mit dir“. Die zwischenmenschliche Kommunikation sei erwünscht, wenngleich die US-amerikanischen Studierenden „schwerer“ zugänglich seien und eine Kommunikation mit anderen internationalen Studierenden einfacher zustande käme. Einige Lehrende versuchten durch die Bildung von „gemischten Arbeitsgruppen“ und Förderung der interkulturellen Kommunikation in verschiedenen Formen diesem Problem gezielt entgegen zu wirken. Für Hülya bleibt der Erwerb der „Interkulturellen Kompetenz“ bei einheimischen Studierenden eine große Herausforderung auf dem Campus, weil „sie alle tolerant sind, aber viele wissen nicht viel über andere Kulturen“. Die Betreuung durch Lehrende und die Zusammenarbeit mit ihnen ist für beide interviewten Studierenden aus Deutschland von großer Bedeutung. Dazu evaluiert Hülya ihre bisherigen Erfahrungen:

„Hier kannst du mit Lehrenden ein spezifisches Konzept ausarbeiten, was dich persönlich betrifft, um mehr Leistung zu erbringen.“

Wichtig für sie war auch die Zusammenarbeit mit ihrem „academic advisor“:

„Ich bin von ihr gut begleitet worden. Ich kann jede Feinheit oder Kleinigkeit meines Studiums mit ihr besprechen.“

Weitere wichtige Beratungsstellen für sie waren das Office of International Admissions, das International Student and Scholar Office (ISSO) und das Office for New Orientation. Auch die Kommilitoninnen und Kommilitonen habe sie „viel gefragt“ (Hülya, Interview, 2000).

Fragt man Patrick nach seinen anfänglichen Problemen und nach Personen bzw. Beratungsstellen, die er diesbezüglich gesucht hat, werden die akademischen Probleme hervorgehoben. Die Unterstützungen kamen vom Beratungszentrum im College of Business and Economics, wo er studiert, und von zwei Professoren, die aus eigener Initiative auf ihn zugegangen waren und gefragt hatten, ob er den Unterricht verstehe oder damit Probleme habe. Da er nach der Zulassung keinen „Überblick“ über den Ablauf seines gewählten Faches hatte, besuchte er das Student Center im College of Business and Economics. Diese Beratungen haben eine wichtige Rolle bei einem optimalen Studienaufbau gespielt. Er wurde außerdem wie jeder andere Studierende einem Professor als „academic advisor“ zugewiesen. Bei diesem „academic advisor“ hat er zwar keine Veranstaltung besucht, aber wichtige Tipps zur Wahl seiner Kurse bekommen. Dieser persönliche „advisor“ kümmert sich mehr um sein Hauptfach (major) und seinen Hauptschwerpunkt im Studium (concentration), in diesem Fall Finance. Er konnte sich mit der Zustimmung dieses „advisor“ in verschiedene Kurse einschreiben. Dabei wurden vom „academic advisor“ mit Rücksicht auf seine belegten Kurse und die Vorkenntnisse durch seine Ausbildung und Berufserfahrungen Änderungen vorgenommen. Er darf in der jetzigen Phase des Studiums notfalls seinen „academic advisor“ wechseln. Seiner Meinung nach würden Studierende ohne sorgfältige Beratungsgespräche mit dem fachspezifischen Beratungszentrum oder ohne eine Begleitung von „academic advisor“ die Gefahr eines „Transfers“ oder gar „Studienabbruchs“ in Kauf nehmen.

Auf die Frage nach seinen Kontakten zu US-amerikanischen und internationalen Studierenden und deren Bewertung antwortete er, dass seine Kontakte zu US-amerikanischen Studierenden überwiegend positiv seien, obwohl er manchmal den Eindruck gehabt habe, dass die einheimischen Studierenden ihm gegenüber als „international

student“ entweder „sehr interessiert und freundlich oder reserviert und negativ“ eingestellt gewesen seien. Hierbei habe ihm zufolge vielleicht die „Stigmatisierung“ eine Rolle gespielt. Die Wichtigkeit seiner Kontakte zu anderen internationalen Studierenden bringt er wie folgt zum Ausdruck:

„Man fühlt sich mit internationalen Studierenden mehr verbunden. Man hat als Minderheit das Bedürfnis, sich mit diesen Studierenden zu unterhalten, wenngleich die idealistische Philosophie der Universität keinen Unterschied zwischen allen BildungsbürgerInnen aufgrund ihrer Nationalität macht“ (Patrick, Interview 2000) .

Die Kontakte und die zwischenmenschliche Kommunikation zwischen Studierenden, darunter internationalen, zu den Professoren bewertet er als „gut“, die Häufigkeit der Sprechstunden sowie „Offene Türen“, die Zugänglichkeit und Beratung durch Lehrende als „angemessen“. In seinen bisherigen Erfahrungen mit den Lern- und Arbeitsgruppen habe er mehr Kooperation unter den Studierenden als Konkurrenz festgestellt (ebenda).

6.16 Zusammenfassung

Die Towson University ist eine relativ kleine staatliche Universität mit etwa 16.000 Studierenden, darunter 653 internationale Studierende, was etwa 4 % ausmacht. Die Internationalisierung der Lehre und des Studiums ist eine Priorität der Towson University. Die Universität als „global environment“ sieht die Anwesenheit der internationalen Studierenden als eine wichtige Maßnahme zur Förderung der kulturellen Vielfalt und der Internationalisierung eines Campus, an dem überwiegend „Landeskinder“ aus Maryland studieren. Zur Förderung des Ausländerstudiums und des Auslandsstudiums sowie zur Internationalisierung der Lehre wurde in den späten 80er Jahren das International Education Office mit einem „Associate Vice President“ an dessen Spitze eingerichtet. Dieser zentralen Einrichtung ist auch die Hauptanlaufstelle zur Betreuung und Beratung internationaler Studierender das International Student and Scholar Office (ISSO) zugeordnet. Das ISSO bietet internationalen Studierenden Orientierungshilfen sowie Beratungen in wichtigen akademischen und soziokulturellen Angelegenheiten, vor allem in Bezug auf Visums- und Aufenthaltsprobleme.

Eine Besonderheit der ISSO-Arbeit ist die umfassende statistische Datenerhebung über internationale Studierende in Towson. Dadurch wird die Programmplanung und Kooperation mit den verschiedenen Einrichtungen vor allem innerhalb der Universität zur Optimierung der Förderung dieser Studierenden in verschiedenen Departments und Fächern erleichtert. Das ISSO ist personell gut ausgestattet und kooperiert zum Zweck der Förderung der internationalen Studierenden mit diversen inneruniversitären Einrichtungen, aber auch mit Community-Initiativen. Orientierungshilfen werden darüber hinaus durch universitäre Einrichtungen wie das Office of Orientation and New Student Program für alle Studierenden in Towson angeboten. Hierbei arbeiten die professionellen BeraterInnen sowie studentische „Orientation Leaders“ mit den Lehrenden zusammen, um neuzugelassene Studierende in das akademische und soziale Leben in Towson einzuführen. Danach stehen die Beratungszentren wie das Academic Advising Center den internationalen und einheimischen Studierenden zur Studienplanung und Kurswahl zur Verfügung.

Darüber hinaus werden alle Studierenden einem Lehrenden als „academic advisor“ zugewiesen. Dieser betreut diese Studierenden wissenschaftlich und berät sie beim Studienaufbau. Die akademischen Beratungen sind für die Studierenden von großer Bedeutung, weil das Studium stark strukturiert und verglichen mit deutschen Verhältnissen „verschult“ ist. Die Mission der Towson University liegt in einer „guten Lehre“, was u. a. beim Unterricht in „small size“-Klassen und einer intensiven Betreuung durch Lehrende zum Ausdruck kommt.

Zusätzliche wissenschaftliche Hilfe wird während des Studiums und vor allem in der undergraduate-Phase durch die TutorInnen des Tutorial Services Center angeboten. Das Tutorial Services Center wurde Ende der 60er Jahre im Zuge der Reformbewegungen als wissenschaftliche Einrichtung zur Förderung der US-amerikanischen Minderheiten im akademischen Leben gegründet und ist zum integralen Bestandteil der Towson University geworden. Die internationalen Studierenden werden vom Tutorial Services Center nicht als eine „Sondergruppe“ behandelt. Stattdessen werden die qualifizierten internationalen Studierenden gezielt gefördert und als Tutor/in für einheimische und internationale Studierende eingesetzt. Die Anstellung internationaler Studierender als AssistentInnen und studentische Mitarbei-

terInnen wird von Einrichtungen wie dem International Education Office, dem International Student and Scholar Office (ISSO) und dem Office of International Admissions aktiv gefördert. Die genannten Einrichtungen betrachten die internationalen Studierenden in dieser Funktion als „Brücke“ zwischen ihren Hochschulen in der Heimat, den anderen internationalen Studierenden und der Towson University. Die jeweiligen Colleges haben auch für die fachliche Betreuung ihrer graduate-Studierenden in den jeweiligen Departments zusätzliche Tutorien und BeraterInnen. Insgesamt sind die Beratungsangebote für graduate-Studierende dezentral organisiert.

Auch die Einrichtungen zur aktiven Förderung der US-amerikanischen Minderheiten wie das Office of Diversity oder ehrenamtliche Initiativen wie das Cross-Cultural Health Program (CCHP), helfen internationalen Studierenden, sich im studentischen Leben in Towson zu orientieren.

Zusammenfassend werden die Attraktivität und Qualität des Ausländerstudiums an der Towson University durch allgemeine und spezifische Maßnahmen gesichert. Zu den allgemeinen Maßnahmen gehören eine gute Lehre und Betreuung in überwiegend kleinen Klassen sowie vielfältige Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten verschiedener Einrichtungen. Spezifische Maßnahmen sind in einer aktiven Rekrutierung der internationalen Studierenden und der Stipendienvergabe durch das Office of International Admissions sowie in der Anstellung dieser Studierenden bei den wichtigsten zuständigen Stellen im Bereich des Ausländerstudiums zu erkennen.

7 Vergleichende Analysen zu den Fallstudien

7.1 Einleitende Bemerkungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fallstudien über die ausgewählten deutschen und US-amerikanischen Universitäten vergleichend analysiert und sowohl aufeinander als auch auf den Forschungsstand bezogen. Ziel dieser Arbeit ist es, Antworten auf folgende zentrale Fragestellungen zu finden:

1. Wie hat sich das Ausländerstudium an den jeweiligen Universitäten entwickelt?
2. Wie versuchen die Hochschulstandorte die Attraktivität und den Qualitätsstandard des Ausländerstudiums zu sichern?
3. Welche Strategien und Maßnahmen werden auf institutioneller und personeller Ebene eingesetzt? Liegen hochschulpädagogische Konzepte diesen Maßnahmen zugrunde?
4. Welche Folgerungen ergeben sich für die Hochschulpraxis?

7.2 Vergleichende Analysen der Universitäten Hamburg und Oldenburg

Der Vergleich der beiden deutschen Universitäten in Bezug auf Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende hat zu folgenden Ergebnissen geführt:

7.2.1 *Internationalisierung*

Die Analyse der ExpertInneninterviews und die Einsicht in verschiedene Dokumente und Studien an den Universitäten Hamburg und Oldenburg haben ergeben, dass diese Universitäten sich dem Thema Internationalisierung erst seit 1997 ansatzweise zugewandt haben. Das entspricht dem bundesweiten Trend hinsichtlich einer verstärkten Debatte um die Internationalisierung der Hochschulen und um die Stellung des Ausländerstudiums in diesem Zusammenhang. Beide

Universitäten kooperieren im Rahmen des Nordbundes miteinander. Zu den wichtigen Folgen dieser Kooperation zählen nach Angaben des Präsidenten der Hamburger Universität, Jürgen Lühje, die Evaluierung der Infrastruktur sowie der Beratungs-, Unterstützungs- und Verwaltungsdienstleistungen im Hinblick auf die Internationalisierung der Hochschulen.

Das bedeutet für die beteiligten Universitäten im Nordbund wie Hamburg und Oldenburg z. B. eine Evaluation der Arbeit ihrer Akademischen Auslandsämter sowie des Umgangs dieser Universitäten mit den in internationalen Systemen erbrachten Studienleistungen (vgl. Lühje 2001, S. 8f.). Die ausgewählten Universitäten Hamburg und Oldenburg sind Bildungsstandorte mit unterschiedlichen Bildungsaufträgen und Profilen. Die Großstadt-Universität Hamburg mit Studiengängen wie Medizin und Rechtswissenschaft hat einen überwiegend überregionalen Bildungsauftrag, der bestimmte Gruppen der Studierenden bundesweit bzw. weltweit anzieht und der insgesamt ein anderes Profil darstellt. Daher ist auch der damit verbundene größere Erwartungsdruck in der Weltstadt Hamburg nachvollziehbar. Die kleinere, jüngere, anfänglich in gewissen Episoden reformorientierte Universität Oldenburg hat dagegen einen eher regionalen Bildungsauftrag, dessen Ursprung in einer hochschulpädagogischen Tradition liegt. Auch die soziokulturellen Rahmenbedingungen der beiden Städte Hamburg und Oldenburg sind unterschiedlich. Während in Hamburg traditionell große Minderheitengruppen eine insgesamt vielfältigere Bevölkerungsstruktur bilden, die auch als Anziehungskraft für ausländische Studierende gilt, ist in der Umgebung der Oldenburger Universität eine solche „bunte“ Bevölkerungsstruktur (trotz der innerdeutschen Einwanderungswellen nach dem Zweiten Weltkrieg, aber auch trotz der Einwanderung der MigrantInnen aus Osteuropa nach der deutschen Wiedervereinigung) in solch starkem Maße noch nicht feststellbar. Trotz der vereinzelten international orientierten Schwerpunkte im Bereich der Naturwissenschaft (z. B. im Bereich der Regenerativen Energiequellen oder Engineering Physics) konzentriert sich die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg bislang eher auf ihren regionalen Bildungs- und Serviceauftrag.

7.2.2 *Einrichtung neuer internationaler Studiengänge und Programme*

Die Einrichtung neuer Studiengänge und Programme zur Steigerung ihrer internationalen Attraktivität stellt einen neuen Trend an den beiden deutschen Universitäten dar. So hat die Universität Hamburg das International Center for Graduate Studies (ICGS) eingerichtet, das sich an hochqualifizierte ausländische Studierende mit einem ersten Studienabschluss richtet.

Zu den wichtigsten Komponenten des ICGS-Programms in Hamburg gehören eine umfassende individuelle Gestaltung des Studienplans, die Betreuung der Studierenden durch den Einsatz von Mentoren, die Bereitstellung von Wohnraum, Hilfestellungen im Umgang mit Behörden sowie Deutschkurse. Diese sinnvollen Betreuungs- und Beratungsangebote können nur von ausländischen Studierenden in Anspruch genommen werden, die Englisch auf dem Muttersprachlerniveau beherrschen und finanziell in der Lage sind, 12.000 Euro (Stand: 2002) Gebühren zu zahlen. Das neu konzipierte ICGS-Programm beinhaltet zwar positive Ansätze zur Kompensierung der Defizite in Bezug auf Betreuungs- und Beratungsmaßnahmen im Bereich des Ausländerstudiums, konzentriert sich aber auf die Ausbildung (bzw. Weiterbildung) ausländischer „Eliten“ aus Europa und Nordamerika sowie der zahlungsfähigen deutschen Studierenden. Damit setzt dieses Programm Präferenzen zugunsten bestimmter privilegierter Zielgruppen und schließt andere Gruppen ausländischer Studierender aus.

Im Gegensatz zur Großstadt-Universität Hamburg steht die Einrichtung neuer internationaler Studienangebote an der kleinen deutschen Universität Oldenburg, wie etwa englischsprachige Masterstudiengänge, Engineering Physics oder Produkttechnologie (Chemie), in keinem Zusammenhang mit den Studiengebühren. Hierfür ist beim Akademischen Auslandsamt der Universität Oldenburg eine neue Stelle zur Betreuung und Beratung ausländischer Studierender aus Entwicklungsländern in internationalen Studiengängen wie Regenerative Energiequellen und Physical Engineering eingerichtet worden.

Eine wichtige Konsequenz der Einrichtung internationaler Studiengänge und -programme für beide Universitäten ist die Öffnung der bereits vorhandenen Betreuungs- und Beratungsangebote zugunsten

einer immer heterogener gewordenen ausländischen Studentenschaft. Neben den oben genannten Studierenden aus Entwicklungsländern sind ein massiver Anstieg der Zahl von Studierenden aus mittel- und osteuropäischen Ländern wie Polen, Russland, der Ukraine und China zu verzeichnen.

7.2.3 *Quantitative Entwicklungen*

An der Universität Hamburg waren 1999 insgesamt 3.418 ausländische Studierende eingeschrieben. Ihr Anteil an der Gesamtstudierendenzahl betrug 8,6 % und nach Abzug der BildungsinländerInnen 5,6 %. Dieser Anteil entspricht dem Durchschnitt aller deutschen Hochschulen. Damit hat die Universität Hamburg 1999 den 10. Rang bezüglich der Anzahl aller ausländischen Studierenden und den 12. Rang bezüglich der Anzahl der echten ausländischen Studierenden (BildungsausländerInnen) unter den Hochschulen in der BRD eingenommen. Bei den BildungsinländerInnen erlangte die Hamburger Universität den 6. Rang in der Rangfolge der deutschen Hochschulen (vgl. DAAD 2001, S. 16). Die bessere Platzierung unter den deutschen Hochschulen, die bevorzugt von BildungsinländerInnen als Studienstandort gewählt werden, ist u. a. auf die stärkere Präsenz von Migrationsgruppen in einer Wirtschaftsmetropole wie Hamburg zurückzuführen. Die BildungsinländerInnen sind überwiegend Kinder der ArbeitsmigrantInnen.

Ein weiterer Grund für die Wahl der Universität Hamburg als Studienort durch die BildungsinländerInnen ist möglicherweise die überregionale Präferenz dieser Studierenden und die Reputation der Universität Hamburg in diesem Zusammenhang vor allem in den Fächern Medizin und Rechtswissenschaft. Die fünf stärksten Gruppen unter den ausländischen Studierenden sind Studierende aus der Türkei, dem Iran, Polen, Griechenland und Russland. Auch diese Entwicklung entspricht etwa dem bundesweiten Trend, allerdings in unterschiedlicher Rangfolge. So stand die Russische Föderation auf dem 11. Platz der im Jahre 2001 vom DAAD veröffentlichten Rangfolge der Sendeländer ausländischer Studierenden. Eine wichtige neue Entwicklung im Verlauf der vergangenen Jahre stellt der massive Anstieg der Zahl der ausländischen Studierenden aus mittel- und osteuropäischen Ländern seit 1989 infolge der Auflösung der Sowjetunion, aber

auch aus der Volksrepublik China dar. In Bezug auf die quantitative Zahl aller ausländischen Studierenden ist die Universität Hamburg laut DAAD-Rangfolge mit den Universitäten Bochum, Hagen, Mainz, Bonn und Heidelberg vergleichbar.

Die quantitative Entwicklung ausländischer Studierender an der Oldenburger Universität zeigt einen Anstieg seit der Gründung der Universität im Jahre 1973 bis Anfang der 90er Jahre und einen Rückgang seit Mitte der 90er Jahre. Diese Entwicklung deutet u. a. darauf hin, dass eine kleine deutsche Universität mit einem überwiegend regionalen Bildungsauftrag eher auf Wettbewerb und Werbung zur Gewinnung ausländischer Studierender angewiesen ist als eine Großstadt-Universität wie Hamburg. Zu diesem Zweck können aber die bereits vorhandenen internationalen Studiengänge wie Regenerative Energiequellen für Graduierte aus Entwicklungsländern genauso wie die neu eingerichteten Masterstudiengänge als Attraktion für Studierende aus verschiedenen Ländern beitragen. Die ausländischen Studierenden machten im Wintersemester 1998/99 mit 507 etwa 4,2 % aller immatrikulierten Studierenden an der Oldenburger Universität aus. Diese Zahl weist darauf hin, dass die Universität trotz Förderung und Pflege der internationalen Wissenschaftskooperationen im Bereich des Ausländerstudiums nicht zu den ersten Adressen für ausländische Studierende in der BRD gehört und daher in diesem Bereich in Niedersachsen mit Universitäten wie Osnabrück, nicht aber mit den traditionellen Universitäten wie Göttingen mit einer langjährigen Tradition in der Ausbildung ausländischer Studierender vergleichbar ist. Deshalb steht Oldenburg nicht in der DAAD-Rangfolge unter den am meisten von ausländischen Studierenden gewählten Hochschulen in Deutschland.

Die stärksten Gruppen unter den ausländischen Studierenden waren Studierende aus der Türkei, Iran, USA, Russische Föderation und Taiwan. Auch an der Oldenburger Universität ist in den letzten Jahren die Zahl der ausländischen Studierenden aus Osteuropa angestiegen.

7.2.4 *Die zentralen Einrichtungen zur Betreuung und Beratung ausländischer Studierender*

Die zentralen Einrichtungen zur Betreuung und Beratung ausländischer Studierender an den beiden Universitäten Hamburg und Oldenburg sind die Akademischen Auslandsämter (abgekürzt als AKA bzw. AAA). In Hamburg waren im Gegensatz zu vielen anderen Auslandsämtern in Deutschland die administrativen und Beratungsaufgaben nicht getrennt. So fand beim Akademischen Auslandsamt in Hamburg die Zulassung und die Beratung ausländischer Studierender unter einem Dach statt, was die Überforderung der MitarbeiterInnen dieser zentralen Einrichtung und lange Wartezeiten für ausländische Studierende zur Folge hatte. Ein weiterer wichtiger Unterschied des AKA in Hamburg zu vielen bundesweiten Akademischen Auslandsämtern ist in seinem Zuständigkeitsbereich festzustellen. An der Universität Hamburg ist das AKA keine Stelle für die Förderung der internationalen Hochschulbeziehungen (wie z. B. in Oldenburg), da es dafür ein eigenständiges Referat gibt. Am 1. November 2001 wurde die Zentralverwaltung der Universität Hamburg reorganisiert. In dem neuen Rahmen ist das Akademische Auslandsamt Teil der Abteilung Internationales und zuständig für die Betreuung und Beratung von ausländischen Studienbewerbern sowie für den „outgoing“-Bereich (Auslandsstudium) für deutsche Studierende. Neben dem Akademischen Auslandsamt existiert seit 1. November 2001 das Referat „Betreuung und Förderung“ von ausländischen Studierenden und noch ein weiteres Referat „Projekte, Programme, Partnerschaften“. Insgesamt ist die Trennung der Zulassung und Betreuung bzw. Beratung ausländischer Studierender beim AKA in Hamburg positiv zu bewerten, vor allem im Hinblick auf die wachsende Anzahl der ausländischen Studierenden und auf einen massiven Anstieg der Studienbewerbungen aus mittel- und osteuropäischen Ländern, die neue Anforderungen an die Beratungsstellen und in erster Linie an die Akademischen Auslandsämter stellen.

In Oldenburg wurde das Akademische Auslandsamt 1981 eingerichtet und blieb bis 1997 personell unterbesetzt. Infolge des DAAD-Aktionsprogramms zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen (vgl. DAAD 1998, in: Hosseinizadeh (Hrsg.): *Studium Internationale*, S. 287-302) wurden mehr Aufgaben an die ein-

zelen Hochschulen verlagert. Eine wichtige Konsequenz dieses Programms war die bessere personelle Ausstattung des AAA an der Oldenburger Universität. Diese kommt verschiedenen Gruppen von ausländischen Studierenden zugute, eine Tatsache, die in den Einzelinterviews mit den MitarbeiterInnen des AAA sowie den ausländischen TutorInnen deutlich zum Ausdruck kam. Vor allem konnten diese TutorInnen auf ihre eigenen Erfahrungen in der Anfangsphase des Studiums zurückgreifen und die gegenwärtige personelle Ausstattung und deren Rolle bei der Durchführung der Orientierungsveranstaltungen mit ihrer Zeit als StudienanfängerInnen vergleichen. Die gegenwärtige Praxis der Betreuung und Beratung ausländischer Studierender durch das AAA zeigt eine klare Erweiterung der Orientierungsveranstaltungen sowie der semesterbegleitenden Kulturveranstaltungen und Exkursionen für ausländische Studierende. Gleichzeitig deutet diese Praxis auf eine Präferenz der Programm- und Austauschstudierenden hin. Die ausländischen Studierenden, die über offizielle Partnerschaften als Programmstudierende oder über europäische Austauschprogramme wie SOKRATES nach Oldenburg kommen, können auf Partnerschaften bauen, die zwischen den Hochschulen offiziell aufgebaut sind und infolge des europäischen Einigungsprozesses verstärkt gefördert werden. Für die Betreuung und Beratung der SOKRATES-Studierenden stehen auch die SOKRATES-Beauftragten der Fachbereiche zur Verfügung. Diese Hochschullehrenden nehmen ihre Aufgaben in Kooperation mit dem Akademischen Auslandsamt wahr. Im Gegensatz zu den SOKRATES-Beauftragten existieren in Oldenburg seit einigen Jahren in manchen Fachbereichen auch VertrauensdozentInnen für alle ausländischen Studierenden, die erfahrungsgemäß nicht aktiv sind. Eine wichtige Herausforderung für das Akademische Auslandsamt in Oldenburg, aber auch bundesweit, wäre der Aufbau bzw. die Erweiterung der Netzwerke der VertrauensdozentInnen bzw. Ausländerbeauftragten innerhalb der Universität zugunsten aller Gruppen ausländischer Studierender, um in den jeweiligen Fachbereichen diesen Studierenden bei den akademischen und sozialen Fragen und Problemen zu helfen. In Oldenburg existiert darüber hinaus ein Buddy System, das im Fachbereich Anglistik zur individuellen Betreuung der Studierenden aus Irland, Großbritannien, den USA und Kanada entwickelt wurde. Ein weiteres Buddy-Programm wird von der studentischen Gruppe

AIESEC in Zusammenarbeit mit dem AAA angeboten. Hier gilt eine Öffnung dieser Buddy-Programme für nichtprivilegierte Gruppen wie Langzeitstudierende aus Entwicklungsländern als wichtiger Schritt zur Verbesserung der sozialen Rahmenbedingungen des Studiums dieser Gruppe.

7.2.5 *Statistische Erhebungen*

Ein wichtiges Fazit meiner Untersuchungen in Hamburg und Oldenburg ist, dass hinsichtlich der Statistik und einer kontinuierlichen Datenerhebung über verschiedene Gruppen von ausländischen Studierenden ein klares Defizit besteht. Dieses Defizit erschwert sowohl die Forschung über verschiedene Aspekte des Ausländerstudiums an diesen Hochschulen als auch die Planung und Durchführung sinnvoller Förderprogramme und -maßnahmen zugunsten ausländischer Studierender im Hochschulbereich. Trotz der proklamierten Internationalisierung der Hochschulen illustriert dieses Defizit, dass bisher keine Umkehr dieser seit Jahren bekannten Entwicklung im Bereich des Ausländerstudiums zu verzeichnen ist. Es existiert an den deutschen Hochschulen kein alltagsnahes Bewusstsein über die Bedeutung der Daten für die Orientierung, Entscheidung, Planung und Rückkoppelung der ExpertInnen im Bereich des Ausländerstudiums. Diese Entwicklung weist deutlich auf die marginale Stellung des Ausländerstudiums an deutschen Hochschulen hin. Die zuständigen Stellen für die Datenerhebung an den Hochschulen können diesbezüglich in Kooperation mit den Akademischen Auslandsämtern mehr Verantwortung übernehmen.

7.2.6 *Probleme ausländischer Studierender*

Meine Interviews mit den TutorInnen über ihre eigenen Erfahrungen bzw. die Erfahrungen ausländischer Studierender, die als TutandInnen bei ihnen Hilfe suchen, sowie die Durchsicht der Studien in Hamburg und Oldenburg haben ergeben, dass ausländische Studierende an beiden deutschen Universitäten mit folgenden Problemen konfrontiert sind:

1. Aufenthaltsrechtliche Probleme, 2. Unzureichende Sprachkenntnisse zu Beginn und während des Studiums, 3. Fachliche Probleme infolge der Unvertrautheit mit dem deutschen Hochschulsystem bzw.

der unzureichenden Betreuung und Beratung durch die Lehrenden, 4. Probleme mit der Anerkennung der in der Heimat erworbenen Leistungsnachweise, 5. Soziale Probleme wie Arbeits- und Wohnungssuche und Mangel an sozialen Kontakten, 6. Ausländerfeindlichkeit in der Gesellschaft.

Die Probleme ausländischer Studierender an beiden deutschen Universitäten scheinen ähnlich zu sein, wobei sie dennoch je nach rechtlichem Status der Studierenden variieren. So sind z. B. Austauschstudierende genauso von der Unvertrautheit mit dem deutschen Hochschulsystem und der damit verbundenen unzureichenden Betreuung und Beratung durch die Lehrenden oder von den unzureichenden Sprachkenntnissen betroffen wie die Langzeitstudierenden aus Entwicklungsländern. Gleichzeitig werden die BildungsausländerInnen aus Entwicklungsländern mit Problemen konfrontiert, die durch die rechtliche Ungleichbehandlung dieser Studierenden im Vergleich zu den deutschen und europäischen Austausch-Studierenden (z. B. SOKRATES) verursacht werden. An der Spitze dieser Schwierigkeiten stehen die aufenthalts- und arbeitsrechtlichen Probleme. Auch soziale Probleme wie Arbeits- und Wohnungssuche werden durch diese rechtliche Ungleichstellung verschärft, wie auch die Studienfinanzierung.

Die Ergebnisse der 14. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das Hochschul-Informationssystem (HIS) im Jahre 1996, zeigten, dass etwa 53 % der Studierenden aus Entwicklungsländern und aus Industrieländern ihr Studium durch eigene Erwerbstätigkeit neben dem Studium finanzieren. Bei deutschen Studierenden in den alten Bundesländern lag dieser Anteil sogar höher (67 %). Während 49 % der ausländischen Studierenden aus Industrieländern ihr Studium durch finanzielle Unterstützung der Eltern finanzieren, lag dieser Anteil bei Studierenden aus Entwicklungsländern bei 23 %. Nur 28 % der Studierenden aus Entwicklungsländern und 24 % der Studierenden aus Industrieländern verfügt über ein Stipendium in der BRD (vgl. Schnitzer/Schröder 1996, S. 18).

Im Mai 1999 stellte der parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung, Wolf-Michael Catenhusen, fest, dass trotz des Anstiegs der Zahl von ausländischen Stipendiaten im Jahre 1998 drei Viertel der ausländischen Studierenden als sog. „free movers“,

d. h. als Nichtprogrammstudierende ihr Studium und ihren Lebensunterhalt selbst finanzieren müssen. Eine wichtige Folge dieser Selbstfinanzierung des Studiums sei die Zurückstellung der Studienzeit zugunsten der Erwerbstätigkeit (vgl. bmbf, Pressemitteilung, 25.05.1999).

7.2.6.1 Soziale Kälte und Anonymität in der Hochschule

In der Befragung ausländischer Studierender an der Universität Hamburg (vgl. Findert 2000a, S. 32) klagt ein Drittel der Befragten über die „allgemeine soziale Kälte“ in den Fachbereichen, dort wo auch der Kontakt und die Kommunikation unter den Studierenden durch Massenveranstaltungen und Anonymität der einzelnen Studierenden eher erschwert werden. Der Leiter des Programms zur Integration ausländischer Studienanfängerinnen und -anfänger (PIASTA) sprach darüber hinaus in einem Interview im Rahmen meiner eigenen Untersuchung diesbezüglich von der „fehlenden Hochschulkultur“ und sogar vom Fehlen von geeigneten „von der Hochschule initiierten Arbeits- und Aufenthaltsräumen“ für Studierende, dort wo auch eine studentische Kultur stattfinden könnte (Windisch, Interview 2000). Dieses Defizit kam ebenso im Gespräch mit den interviewten TutorInnen (zwei ausländischen und einem deutschen) an der Hamburger Universität zum Ausdruck. Die Universität Hamburg hat etwa 39.000 Studierende, die wie andere Massenuniversitäten ihren Studierenden in erster Linie Räume und Gelegenheit zum gemeinsamen Studieren zur Verfügung stellt. In den Interviews mit den TutorInnen in Hamburg wurde festgestellt, dass Massenveranstaltungen in den Fächern Rechtswissenschaft, Medizin und Wirtschaftswissenschaften keine Seltenheit sind, was eine generelle Anonymität im Studium fördert (vgl. Interviews mit Bela und Senif 2000). Gleichzeitig wurde festgestellt, dass die genannten Defizite ein erfolgreiches Studium negativ beeinflussen können.

7.2.6.2 Ausländerfeindlichkeit in der Gesellschaft

Das Thema Ausländerfeindlichkeit wurde von zwei TutorInnen in Oldenburg als eine ihrer persönlichen sowie eine der wichtigsten Probleme ausländischer Studierenden genannt. Ein Problem, das auch den Ergebnissen anderer Untersuchungen über ausländische Studie-

rende in Oldenburg entspricht. So berichtet z. B. ein Vertreter der ausländischen Studierenden in einem Interview mit Städter (1998) im Rahmen seiner Diplomarbeit über die Alltagserfahrungen ausländischer Studierender u. a. über die Ausgrenzung eines afrikanischen Studenten von einer studentischen Arbeitsgruppe, die zum Zweck des Praktikums an der Universität Oldenburg gebildet wurde (vgl. Städter 1998, S. 72). Ähnliche Erfahrungen waren in den 90er Jahren auch an anderen Universitäten zu vermelden, wie die Berichte im Rahmen des bundesweiten Projektes „Informieren statt Kapitulieren“ zeigen (vgl. WUS 1997). Am Beispiel der Verweigerung der Aufnahme eines afrikanischen Studenten in eine studentische Arbeitsgruppe an der Oldenburger Universität wird eine lange nicht wahrgenommene und zum Teil tabuisierte Problematik, nämlich die Ausländerfeindlichkeit und der Rassismus an den deutschen Hochschulen, illustriert. In solchen Fällen werden die ausländischen Studierenden oft als „Störfaktor“ oder „Belastung“ für die Lern- und Arbeitsgruppen betrachtet und daher ausgegrenzt.

Das Projekt „Informieren statt Kapitulieren“ hatte 1994-95 an der Oldenburger Universität das Thema Rassismus an der Hochschule thematisiert und führte unter anderem durch starke Partizipation der ausländischen Studierenden unter dem Motto: „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu einer breiten Öffentlichkeitsarbeit über die Probleme der ausländischen Studierenden an der Universität und in der Gesellschaft sowie zu den konkreten Schritten zur Verbesserung der fachlichen und sozialen Situation ausländischer Studierender (z. B. durch das Tutorienprogramm und den Runden Tisch zum Ausländerstudium) an der Oldenburger Universität (vgl. Hosseinizadeh/Mergner 1997, S. 81ff.). Ein weiterer wichtiger Aspekt dieses Projekts in Oldenburg war die Einbeziehung der interessierten deutschen Studierenden in die Öffentlichkeitsarbeit über das Ausländerstudium, über Probleme wie Rassismus und für den Einsatz als TutorInnen im Rahmen des studienbegleitenden Tutorienprogramms für ausländische Studierende.

Ausländerfeindlichkeit als Begleiterscheinung des Ausländerstudiums ist kein neues Phänomen. Dieses wurde bereits in einer Studie Anfang der 80er Jahre thematisiert, die Kyaw Tha Tun, ehemaliger Student an der Universität Göttingen und einer der Mitbegründer sowie zeitweiliger Vorsitzender des „Arbeitskreises Afrikanisch-Asiatischer

Akademikerinnen und Akademiker“, in Göttingen erstellt hatte. Tun hatte in dieser Studie anhand mündlicher Befragungen die studien-erfolg- bzw. studien-erfolgbestimmenden Faktoren bei Studierenden aus Ländern der Dritten Welt untersucht. Er bemerkt, dass die Ausländerfeindlichkeit in der Gesellschaft soziokulturelle Anpassungsschwierigkeiten verstärkt. Die Ausländerfeindlichkeit macht sich nach Tun im Alltagsleben, bei der Wohnungssuche, bei der Freizeitgestaltung und im allgemeinen Umgang mit den Menschen bemerkbar und führt ausländische Studierende auf die Suche nach „Zuflucht, Geborgenheit und Sicherheit“ bei ihren Landsleuten bzw. anderen ausländischen Kommilitonen (vgl. Tun 1982, S. 7). Er weist darauf hin, dass die bestimmende Lebenswelt eines ausländischen Studenten (mehr als bei den deutschen Studierenden) „ohnehin der wirklichkeitsfremde Mikrokosmos Universität“ sei. Einerseits wird der ausländische Student durch „das unfreundliche draußen“ in „seine kleine universitäre Welt“ zurückgedrängt und andererseits verkapselt ihn diese in „einer noch kleineren Einheit, die aus seinesgleichen gebildet wird“. Die Konsequenzen dieser Entwicklung seien Tun zufolge „Isolation und Entfremdung von der Umwelt“, die auch eine realistische Einschätzung der Anforderungen und des Stellenwertes des Studiums verhindert. Eine Situation, die darüber hinaus die Sprachkompetenz und damit auch den Studienerfolg der betroffenen Studierenden beeinträchtigt (ebenda).

Meine Interviews mit den ausländischen TutorInnen in Oldenburg über ihre eigenen Erfahrungen bzw. die Erfahrungen ihrer TutandInnen bestätigen die oben dargelegten Fälle der Ausgrenzung der ausländischen Studierenden sowohl in der Gesellschaft als auch an der Hochschule. Gleichzeitig ist zu bemerken, dass latent zum Ausdruck gebrachter Rassismus und Ausländerfeindlichkeit in der Hochschule sich oft in einer Vielzahl von Verhaltensweisen, wie Ignoranz und Ausgrenzung der ausländischen Studierenden erkennen lässt (z. B. der Fall der Ausgrenzung eines afrikanischen Studenten, der in Oldenburg als „Störfaktor“ für eine studentische Arbeitsgruppe wahrgenommen wurde).

Diese Erkenntnisse führen zur Schlussfolgerung, dass die Verbesserung der Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums in der BRD eine der wichtigsten Herausforderungen im Hinblick auf die Reform

und die Neuorientierung des Ausländerstudiums darstellt. Daher ist an dieser Stelle zu betonen, dass die optimale Verbesserung der Beratungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende eine Verbesserung der sozialen Rahmenbedingungen nicht ersetzen kann. Diese beiden Komponenten müssen sich ergänzen.

7.2.7 *Schlussfolgerungen aus den Fallstudien für die Diskussion über die Probleme ausländischer Studierender*

Die bereits erwähnten allgemeinen und studiensystembedingten Probleme in Hamburg und Oldenburg zeigen einen allgemeingültigen Charakter im Bereich des Ausländerstudiums. An den beiden Fallstudien konnte illustriert werden, dass trotz einzelner Initiativen, Reformansätze und Modellprojekte ein verändertes Profil in der Förderung des Ausländerstudiums in der BRD noch nicht vorhanden ist, und dass trotz dieser Verbesserungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums ähnliche Probleme wie in den vergangenen vier Dekaden zu verzeichnen sind. Hierbei wurde z. B. bestätigt, dass die 1986 im Auftrag des BMBW durchgeführte Studie des Hochschul-Informationssystem (HIS) zum Studium von ausländischen Studierenden in der BRD (vgl. Schnitzer u. a. 1986) als die umfassendste Untersuchung über die Studiensituation und die soziale Lage der Studierenden aus Entwicklungsländern bis heute punktuell nicht an Aktualität und Gültigkeit verloren hat. Die HIS-Studie zeigte zu dieser Zeit u. a. die unzureichenden Informationen über die Zulassungs- und Studienbedingungen bei den ausländischen Studienbewerbern und die kritische Stellung des Grundstudiums als Studienphase, in der die meisten Studienabbrüche und Studienwechsel bei ausländischen Studierenden erfolgen (Schnitzer u. a. 1986, S. 17). In der HIS-Studie wurden weitere Probleme der Studierenden aus Entwicklungsländern wie folgt genannt: Aufenthaltsrechtliche Probleme, Finanzierung des Studiums, Jobben, Wohnen, soziale Kontakte, Abschlüsse.

Auch die Studie des Zentrums für Türkeistudien über die Bildungsinländer aus der Türkei, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1994), zeigte als bisher erste Untersuchung dieser Art, dass auch BildungsinländerInnen von einigen dieser

Problembereiche betroffen sind, die ihre Situation beeinflussen bzw. beeinträchtigen.

Dazu gehören zu geringe Vorinformationen über das Studium, z. B. über Leistungsanforderungen und Organisation des Studiums; daraus resultierender Mangel an Orientierung zum Studienbeginn; (zu hohe) Leistungsanforderungen im Studium; Gefühl der Benachteiligung im Hochschulbereich und in anderen Lebensbereichen wie z. B. bei der Job- und Wohnungssuche sowie Sprachschwierigkeiten (vgl. BMBW 1994, S. 166).

7.2.8 *Schlussfolgerungen aus den Fallstudien für die hochschulpolitischen Diskussionen*

Einige Aussagen der Fallstudien hinsichtlich des deutschen Studiensystems könnten auch im Kontext der seit einigen Jahren stattfindenden Diskussionen über die Reform der deutschen Hochschulen auf deutsche Studierende variiert werden. Dazu gehören z. B. unzureichende Betreuung und Beratung durch zuständige Beratungseinrichtungen oder Lehrende. Die Fallstudien illustrieren im Hinblick auf die oben genannten systembedingten Probleme einen Zustand, mit dem ausländische sowie einheimische Studierende konfrontiert sind. Beispiele aus den hochschulpolitischen Diskussionen belegen, dass dieser Zustand seit etwa drei Dekaden Gegenstand hochschulpolitischer Diskussionen ist und nicht an Aktualität verloren hat. In Umrissen dargestellt, ist auf die folgenden Beispiele in der Literatur über das Ausländerstudium besonders hinzuweisen:

1. In einem Bericht über das Projekt „Tutorenschulung und Orientierungstage für ausländische Studenten“ im Rahmen eines Modellversuchs für die Studienberatung in Niedersachsen stellten De Greef, Johlmann und Jung (1985) fest, dass die Probleme der Studieneingangssituation, die schon für deutsche Studierende als Belastung gelten, sich für ausländische Studierende in besonderem Maße stellen.
2. Ludwig Huber (1989) verweist darauf, dass die Kataloge von „Orientierungsproblemen“, die bereits Sandhaas im Jahre 1986 in den Bereichen Studienplanung, Ziel- und Kontextwissen, Lehrveranstaltungsbesuch und -nutzung und Selbststudium zusammengestellt hat, sich strukturell auch auf deutsche Studierende über-

tragen lassen. Daher stellt er die berechtigte Frage nach einer Reform des deutschen Hochschulsystems und fordert die Verantwortung der Hochschule gegenüber allen Studierenden (vgl. Huber 1989, S. 72).

3. Auch die oben genannte Studie vom Zentrum der Türkeistudien im Jahre 1994 stellt fest, dass einige Problemfelder hinsichtlich des deutschen Hochschulsystems für die allgemeine Situation an deutschen Hochschulen kennzeichnend sind (vgl. BMBW 1994, S. 166).

7.2.9 *Inhalt der Orientierungsprogramme*

Sandhaas (1992) skizziert unter der Kategorie von Orientierung in Anlehnung an Schulmeister und Wildt, die die Orientierungseinheiten für deutsche Studierende gründlich untersucht haben, folgende Modelle von Orientierungsprogrammen bzw. -einheiten für ausländische Studierende (Sandhaas 1992b, S. 25ff.):

7.2.9.1 Orientierung durch Vermittlung von Informationen

Dieses so genannte „Vermittlungsmodell“ bietet den Studierenden alle relevanten Informationen per Wegweiser, Studienführern, Ordnungen oder Merkblätter in schriftlicher oder mündlicher Form. Diese Vermittlung von Informationen erfolgt in organisatorischer Hinsicht durch Verschickung oder Ausgabe von Informationsmaterialien, durch Vorträge zu Studienbeginn oder durch stark betreuerzentrierte Gespräche bei den zentralen Einrichtungen, wie die Zentrale Studienberatung sowie von Dozenten, studentischer Selbstverwaltung oder Fachschaften. Nach Sandhaas könnte die im Rahmen dieser Informationsvermittlung angebotene „Informationsüberflutung“ bei der überwiegenden Mehrheit von ausländischen Studienanfängern, die zum Studienbeginn mehr oder weniger Sprachschwierigkeiten haben, kontraproduktiv wirken und zur „Desorientierung und sozialen Abkapselung“ führen. Daher hält er diese Prototypen von Orientierungseinheiten zur Orientierung von Studienanfängern aus Entwicklungsländern für nicht geeignet (Sandhaas 1992b, S. 26).

7.2.9.2 Orientierung durch Kommunikation

Der Prototyp von Orientierung, der dem Gesprächs- bzw. Kommunikationsmodell zugrunde liegt, ist die „soziale Betreuung“, die zeitlich betrachtet für beide Seiten sehr aufwändig ist, und für die die Mehrheit der Betreuer (vor allem studentische Tutoren) nicht genügend qualifiziert ist. Außerdem seien bei dieser sozialen Betreuung die meisten der Studienanfänger aufgrund des Mangels an „strukturiertem Themen- und Lernangebot überfordert“ (ebenda, S. 27).

7.2.9.3 Orientierung durch aktives Studienhandeln

Die Lernmodelle dieses Typs unterscheiden sich von den zwei anderen genannten Typen Sandhaas zufolge dadurch, „dass sie didaktisch so konzipiert sind, dass sie durch thematisch und methodisch strukturierte Lernangebote die Eigeninitiative der Studienanfänger anregen, sie zum selbsttätigen Lernen motivieren und auf diese Art insgesamt selbständiger machen wollen“ (ebenda, S. 27). Organisatorisch werden im Rahmen dieses Orientierungsmodells mehrtägige Veranstaltungen zur Studieneinführung vor Studienbeginn, als studienbegleitendes Programm oder als komplette Studieneingangsphase (für ausländische Studierende in Form eines „Schnupperstudiums“) vorgeschlagen. Sandhaas betrachtet solche lerntheoretisch begründeten Modelle als besonders geeignet für die Studienanfänger aus Entwicklungsländern, die durch den Übergang von einer „stark strukturierten und Lernen vorschreibenden Institution, wie der Schule, auf eine weniger strukturierte Institution, wie die deutsche Universität“ mit Lern- und Studienproblemen konfrontiert sind (ebenda).

7.2.9.4 Orientierung durch interkulturelles Lernen

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Studierenden aus Entwicklungsländern oft im Gegensatz zu den ausländischen Studierenden aus Westeuropa oder Nordamerika ohne Vorbereitung in die BRD kommen, müssen sie sich „aufgrund ihrer spezifischen Situation als Lerner in und Lerner von fremder Kultur“ mit verschiedenen Problemen auseinandersetzen. Sandhaas definiert den Status dieser Studierenden in diesem neuen Prozess aus lernpsychologischer Sicht als „Lerner einer anderen als der eigenen Kultur mit den Mitteln und Voraussetzungen der eigenen Kultur“ und damit „auch das Ausgangs-

stadium im Prozess interkulturellen Lernens“. Die Orientierungsprogramme für Studierende aus Entwicklungsländern sollten daher so konzipiert werden, „dass das didaktische Arrangement im Lernmodell Rücksicht nimmt auf die Tatsache, dass das Studium an einer deutschen Hochschule für sie nicht nur – wie für deutsche Studierende – einen neuen Sozialisationsprozess bedeutet, sondern gleichzeitig einen unausweichlichen Entkulturationsprozess mit sich bringt, der um des Studienerfolgs willen bewältigt werden muss“ (ebenda, S. 28f.).

So müssen Sandhaas zufolge auch in thematischer Hinsicht die speziellen Vorerfahrungen dieser Studierenden sowie das langfristige theoretische Ziel des interkulturellen Lernprozesses und in methodischer Hinsicht der Unterschied der Selbstkonzepte ausländischer Studierender in Bezug auf Lernen und Studieren im Vergleich zu deutschen Studierenden berücksichtigt werden (ebenda, S. 29).

Bezogen auf die Darstellungen von Sandhaas ist eine Kombination der Orientierungsmodelle an den Universitäten Hamburg und Oldenburg festzustellen. So stehen z. B. für die SOKRATES-Studierenden die Lehrenden in den jeweiligen Fachbereichen zur Verfügung (Beispiel des Fachbereichs Rechtswissenschaft in Hamburg und des Fachbereichs Pädagogik in Oldenburg), die ihnen nützliche Informationen zum Studium in Hamburg und Oldenburg geben. Die SOKRATES-Beauftragten der Fachbereiche vermitteln hierbei relevante Informationen über die Studienanforderungen, Leistungsnachweise usw. Gleichzeitig werden hierbei an beiden Universitäten Orientierungshilfen durch Kommunikation, überwiegend in Form der sozialen Betreuung angeboten (gewollt durch eigene Initiative der Dozenten bzw. im Rahmen der vorgesehenen Aufgaben oder nicht gewollt bedingt durch unvorhergesehene Schwierigkeiten).

Die Akademischen Auslandsämter und zentralen Studienberatungen bieten allen Gruppen von ausländischen Studierenden in Hamburg und Oldenburg durch Verschickung oder Ausgabe von Informationsbroschüren, durch Organisation der Informationsveranstaltungen bzw. Vorträge in den Orientierungswochen und während des Semesters Orientierungshilfen nach dem Vermittlungsmodell. Hierbei wäre zu erforschen, ob diese Maßnahmen durch Informationsüberflutung zur Desorientierung oder sozialen Abkapselung der ausländischen Studierenden führen. Diese Art der Untersuchung könnte im Rahmen der

Evaluierung im Nordbund erfolgen. Auch studentische Vertretungen und Selbstverwaltungen wie AstA und Ausländervertretungen (wie HGAS in Oldenburg) versuchen neben dem Modell der Informationsvermittlung auch das Gesprächs- bzw. Kommunikationsmodell in ihren Beratungen anzuwenden. Das Kommunikationsmodell lässt sich in lockeren Gesprächen der Ratsuchenden mit den BeraterInnen bei den Fachschaften und studentischen Vertretungen erkennen, wobei meine Untersuchungen gezeigt haben, dass die dafür notwendige Schulung und das Training fehlen (wichtig vor allem für Studierende aus Entwicklungsländern). Die Universität Hamburg hat diesbezüglich mehr Mittel und Personal, diesem Defizit durch Einrichtungen wie das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) entgegen zu wirken.

7.2.10 Tutorienprogramme

Beide Universitäten in Hamburg und Oldenburg haben Tutorienprogramme zur fachlichen und sozialen Integration ausländischer Studierender konzipiert und organisiert. In Hamburg wurde das Programm zur Integration ausländischer Studienanfängerinnen und -anfänger (PIASTA) Ende der 80er Jahre eingerichtet.

Im Rahmen eines 1984-1986 durchgeführten Forschungsprojekts zur „Entwicklung eines tutorengestützten Orientierungsprogramms für ausländische Studenten (TOFAS)“ haben sich Sandhaas und Flechsig mit dem Stand von Orientierungsmaßnahmen für ausländische Studierende intensiv auseinandergesetzt (vgl. Sandhaas 1992b, S. 24). Das TOFAS-Konzept versuchte, „das Orientierungsmodell aktiven Studienhandelns (bzw. des Modells des entdeckenden Lernens oder des aktiven Lernmodells in der Terminologie von Schulmeister und Wildt) mit dem Modell interkulturellen Lernens ansatzweise zu verbinden“ (ebenda, S. 29). Dieses Konzept war anfänglich „relativ stark hochschuldidaktisch und von der lehr-lerntheoretischen Hochschulsozialisationsforschung bestimmt“ (ebenda, S. 30). Diese Entwicklung beeinflusste auch die Konzipierung des PIASTA-Programms in Hamburg und im geringeren Maße auch die des studienbegleitenden Tutorienprogramms in Oldenburg. So hat z. B. Doris Krohn, eine ehemalige Mitarbeiterin des TOFAS-Projekts, mit der Unterstützung von Ludwig Huber, einem der renommiertesten Vertre-

ter der deutschen Hochschulsozialisationsforschung das PIASTA-Programm in Hamburg konzipiert (ebenda).

Das studienbegleitende Tutorienprogramm für ausländische Studierende in Oldenburg ist im Rahmen zweier studentischer Initiativen, des Antirassismus-Projektes „Informieren statt Kapitulieren“, konzipiert durch den World University Service (WUS) sowie des „Runden Tisches zum Ausländerstudium“ entstanden. Das Tutorienprogramm wurde beim Akademischen Auslandsamt angesiedelt. Konzeptionell sollte das Programm ein integraler Bestandteil der Hochschule sein und von den Fachbereichen getragen werden. Dieser Zustand wurde nur vorübergehend erreicht. Das Fehlen einer wissenschaftlichen Begleitung seit 1998 ist ein Defizit des Programms in Oldenburg. Die fehlende Absicherung verhindert den studienbegleitenden Charakter und zwingt gelegentlich, die jeweiligen TutorInnen nur als OrientierungstutorInnen einzusetzen, was dem ursprünglichen Charakter dieses Programms widerspricht. Das Tutorienprogramm sollte in Kooperation mit dem Akademischen Auslandsamt (AAA), dem Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM), der Zentralen Studienberatung (ZSB) und dem Didaktischen Zentrum (DIZ) innovativ neu gestaltet und von WissenschaftlerInnen im Bereich der Hochschuldidaktik und der Interkulturellen Kommunikation getragen und geleitet werden.

Meine Untersuchung in Oldenburg hat gezeigt, dass bei den TutorInnen für ausländische Studierende gegenwärtig die soziale Beratung überwiegt. Einer der wichtigsten Gründe für diesen Trend ist in der restriktiven Auslegung des Ausländerrechts durch die hiesige Ausländerbehörde zu finden, die eine verstärkte soziale Beratung über die Probleme mit der Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigung erfordert. Die Zusammensetzung der TutorInnen (Männer, Frauen, ausländische und deutsche Studierende) ist eine der Stärken des Programms, die eine interkulturelle Kommunikation in der Hochschule fördert. Viel wichtiger wäre aber die Organisation der Schulungs- und Fortbildungsprogramme in Oldenburg. Die TutorInnen sind überwiegend ausländische Studierende mit Erfahrung bei der Hochschulgruppe ausländischer Studierender (HGAS) bzw. in interkulturellen Initiativen oder deutsche Studierende mit Tütorentätigkeit im Fachbereich. Auch dieser positive Aspekt muss in Zukunft fortgeführt werden, weil der

Einsatz erfahrener ausländischer Studierender eine Vertrauensbasis für die ausländischen TutandInnen bietet. Der Einsatz der deutschen Studierenden fördert die interkulturelle Kommunikation zwischen einheimischen und ausländischen Studierenden und verhindert eine Verinselung der ausländischen Studierenden.

In Hamburg wurde durch Interviews beim PIASTA eher fachbezogene Beratungen festgestellt, wobei auch dort die soziale Beratung bzw. Betreuung sowohl zum Studienbeginn als auch studienbegleitend vorkommt. Es wurde ferner festgestellt, dass in Fächern wie Medizin, Rechtswissenschaft (Hamburg) und Informatik (Oldenburg) das Studium mehr strukturiert ist und daher die ausländischen Studierenden nicht nur auf die spezifischen Unterstützungsmaßnahmen (durch PIASTA oder Tutorienprogramm) angewiesen sind, sondern sie können sich in den jeweiligen Fachbereichen an TutorInnen wenden, die für alle Studierende im Auftrag des Fachbereichs fachspezifische Hilfe anbieten. Diese Vielfalt der Angebote entlastet auch die jeweiligen TutorInnen der Sonderprogramme für ausländische Studierende vor allem zum Semesterbeginn oder vor Prüfungen, da es erfahrungsgemäß in diesen Zeiten mehr Anfragen gibt. Beim PIASTA ist der Einsatz deutscher TutorInnen eine Seltenheit. Die heterogene Zusammensetzung der ausländischen Studierenden vor Ort und die größere Zahl von ihnen im Vergleich zu Oldenburg (vor allem durch starke Präsenz der BildungsinländerInnen) machen diese Präferenz zugunsten der ausländischen TutorInnen möglich, wenngleich auch auf kompetente deutsche TutorInnen wie das Beispiel des Fachbereichs Rechtswissenschaft zeigte, nicht verzichtet wird.

In Hamburg werden die PIASTA-TutorInnen im Rahmen einer zweiwöchentlichen Schulung des IZHD geschult. Hierbei werden z. B. Wochenendseminare mit Übungen zur Gruppenführung, zu Didaktik, Methoden und zur Präsentation angeboten.

In Oldenburg gab es 1995-97 Schulungsseminare und Trainingskurse, die in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationprozessen (IBKM) und der Zentralen Studienberatung (ZSB) durchgeführt wurden. Zur Zeit fehlen solche wichtigen Schulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, was ein enormes Defizit darstellt. Hierbei wäre die Kooperation des AAA als Träger des Tutorienprogramms mit dem IBKM und der ZSB, aber auch mit dem neu

gegründeten Didaktischen Zentrum (DIZ) zur Entwicklung und Durchführung der Schulungsseminare und Trainingsmaßnahmen für TutorInnen von großer Bedeutung. Die Zentrale Studienberatung (ZSB) organisiert seit dem Wintersemester 1993/94 in allen Fachbereichen an der Oldenburger Universität Modelltutorien zur „Integration der Studierenden in die universitäre Lebenswelt durch den Aufbau persönlicher Kontakte zu den Mitstudierenden und den Lehrenden“ (vgl. Lotze 2000, S. 196). Die ZSB bereitet diese für alle Studierenden vorgesehenen TutorInnen im Rahmen einer dreitägigen Schulung auf ihre Tutorientätigkeit vor und verfügt daher auch über das nötige Personal zur Schulung und Weiterbildung der TutorInnen für ausländische Studierende.

Zusammenfassend sind die postulierte Synthese von Orientierungsmodellen wie Orientierung durch aktives Studienhandeln und Orientierung durch interkulturelles Lernen sowie die Berücksichtigung der hochschuldidaktischen Ansätze nur ansatzweise und eher in Hamburg realisiert worden, wo das PIASTA-Programm seit seiner Entstehung institutionell in das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) eingebunden ist.

7.2.11 Interkulturelle Programme und Initiativen

Relativ neu ist, dass seit Mitte der 90er Jahre interkulturelle Programme und Initiativen an beiden Universitäten Hamburg und Oldenburg konzipiert und organisiert werden. Das Interview mit einer Beraterin des Akademischen Auslandsamts und die Auswertung der relevanten Dokumente ergaben, dass in Hamburg seit 1999 ein Interkulturelles Trainingsprogramm für ausländische und deutsche Studierende angeboten wird, in dessen Rahmen z. B. ausländische Studierende im Umgang mit einer fremden Kultur (bzw. Hochschulkultur) und deutsche Studierende bei ihrer Vorbereitung auf ein Auslandspraktikum unterstützt werden. Die Entwicklung solcher Programme steht in Zusammenhang mit der Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik als Kritik an der Ausländerpädagogik zu Beginn der 80er Jahre. Die Tatsache, dass an einer Großstadt-Universität wie Hamburg erst Ende der 90er Jahre solche Initiativen als zeitlich limitierte Projekte initiiert wurden, illustriert das Fehlen einer institutionalisierten und praktizierenden interkulturellen Pädagogik an einer deutschen

Universität trotz der Anwesenheit großer Migrantengruppen in der Metropole Hamburg. Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen sollte in der Zeit verstärkter Globalisierung zum integralen Bestandteil des Hochschulsystems und des Studiums werden. Bei der Übernahme der Trainingsprogramme wie „Expatriate Briefings“ aus dem US-amerikanischen Kontext dürfte nicht übersehen werden, dass solche Maßnahmen funktional beim Training von Wirtschaftsfunktionären angewendet werden, um etwa interkulturelle Konflikte zu entstören und das Kommunikationssystem mit den ausländischen Partnern kompatibel zu gestalten. Solche Maßnahmen könnten den deutschen Studierenden mit einem monokulturellen Hintergrund und ohne interkulturelle Erlebnisse nur ansatzweise helfen. Im Sinne der ausländischen Studierenden ist aber festzuhalten, dass viele von ihnen nicht ohne interkulturelle Erfahrungen, sondern mit vielfältigen interkulturellen Erlebnissen, Konflikten und Brüchen in der Heimat oder in anderen Ländern in die BRD kommen und daher kein abstraktes interkulturelles Training brauchen. Vielmehr bedarf es in der BRD eines interkulturellen Lernens im Allgemeinen als integraler Bestandteil des deutschen Hochschulstudiums.

In Oldenburg wurde 1996 durch die Initiative einiger Studentinnen des Studiengangs Interkulturelle Pädagogik das TANDEM-Programm zur Vermittlung und Förderung der Kontakte zwischen deutschen und ausländischen Studierenden auf der Ebene von gemeinsamen Freizeitaktivitäten und dem Austausch von herkunftsspezifischen Wissen und Erfahrungen ins Leben gerufen. Im Rahmen des TANDEM-Programms werden in Zusammenarbeit mit dem AAA, der HGAS und in Anlehnung an die Praxis des Ausländerstudiums in den USA, Veranstaltungen wie die „International Coffee Hour“ durchgeführt. Die bisherige Resonanz des TANDEM-Programms ist durchaus positiv, wenngleich solche studentische Initiativen oft unter dem Mangel an freiwilligen MitarbeiterInnen für dieses Engagement leiden. Ein wichtiger Aspekt des TANDEM-Projekts war die Kooperation mit dem studienbegleitenden Tutorienprogramm und anderen Beratungs- und Betreuungseinrichtungen zur Unterstützung ausländischer Studierender. Anhand dieses Konzepts in Oldenburg wird deutlich, dass deutsche Studierende mit Interesse an Fremdsprachen oder mit Auslandserfahrungen am besten geeignet sind für die Zusammenarbeit mit ausländischen Studierenden im Rahmen interkultureller Initiativen

und für den Einsatz als TutorInnen für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die interkulturellen Programme und Initiativen an beiden deutschen Universitäten relativ neu, unterentwickelt und auf die Kooperation mit Institutionen wie PIASTA, AKA bzw. AAA oder Tutorienprogramm für ausländische Studierende angewiesen sind. Die spätere Zuwendung beider deutscher Hochschulen zum Bereich der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens zeigt meiner Meinung nach, dass das Ausländerstudium in der BRD nicht als wichtiger Beitrag zur interkulturellen bzw. transkulturellen Kommunikation wahrgenommen wird.

Dieser Fund ist auch eine Bestätigung der Hypothese von Danckwortt, der als einer der renommiertesten Kenner des Ausländerstudiums in der BRD feststellt, dass es sich beim Ausländerstudium „nicht nur um schwierige materielle Rahmenbedingungen“ handelt, „sondern auch um einen Mangel an Bewusstsein der geistigen Herausforderung“ (vgl. Danckwortt 1992, S. 145). Er kritisiert hierbei die dominante Wahrnehmung des klassischen Ausländerstudiums als das Studium der Studierenden aus Entwicklungsländern an den deutschen Hochschulen nur unter den Aspekten „Hilfe“ und „auswärtige Kulturpolitik“. Die Folge sei, dass in der Theorie zwar von der kulturellen Gleichberechtigung und einem interkulturellen Lernprozess die Rede ist, aber in der Praxis die Lehrer (Deutsche)-Schüler(Ausländer)-Rolle und die „Überzeugung von der europäisch-abendländischen Überlegenheit“ dominiert. Die wichtigste Konsequenz dieser Entwicklung ist nach Danckwortt, „dass die Chancen eines interkulturellen Dialogs an den Hochschulen nur in wenigen Fällen ausgenutzt werden“ (ebenda).

Die deutsche Hochschule bedarf diesbezüglich meiner Meinung nach einer Umkehr der Bildungshilfe in der Zeit einer verstärkten Internationalisierung der Hochschule und Wissenschaft. Die deutsche Hochschule und die Gesellschaft sollten die Anwesenheit der ausländischen Studierenden als eine Chance und einen Gewinn zur kulturellen Bereicherung des Bildungssystems und der Gesellschaft betrachten.

7.3 Vergleichende Analysen der Universitäten Towson und Stanford

Der Vergleich der beiden US-amerikanischen Universitäten Towson und Stanford hinsichtlich der Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung internationaler Studierender hat zu folgenden Ergebnissen geführt:

7.3.1 *Internationalisierung der Universitäten*

Die Internationalisierung des Hochschulsystems bzw. im Falle der USA Hochschulsysteme (higher education systems, vgl. Milhouse, 1994) wurde von verschiedenen nationalen und internationalen Organisationen und Hochschulverbänden bereits Anfang der 80er Jahre thematisiert.

So hat z. B. 1985 die American Association of State College and Universities die Richtlinien für die Einbeziehung der Internationalisierung an den Universitäten auf fünf Ebenen entwickelt: „administrative, curriculum, faculty, student, and resource“ (vgl. Milhouse 1994, S. 47).

An der Towson University wurde 1988 das International Education Office als zentrale Einrichtung zur Koordinierung der internationalen Bildungsprogramme und Aktivitäten der Universität mit einem Vizepräsidenten an dessen Spitze ins Leben gerufen. Seitdem ist die Internationalisierung nach Angaben des Präsidenten eine „top priority“ der Towson University, die gemäß ihres ursprünglichen regionalen Bildungsauftrags, nämlich der Ausbildung der über 80 % der „Landeskinder“ aus Maryland, dem Bereich „undergraduate“-Studium dient. Zwei der Hauptkomponenten der Internationalisierung der Hochschulen, das Ausländerstudium und das Auslandsstudium, sind dem International Education Office zugeordnet. In meinem Interview mit dem Vizepräsidenten der Towson University (Leiter des International Education Office) wurden die wichtigsten Instrumente zur Internationalisierung wie folgt genannt: aktive Rekrutierung der internationalen Studierenden, Organisation von international orientierten Kursen und Seminaren für alle Fächer (General Education) sowie die internationale Öffnung von Departments und Curricula. Durch die Interviews und die Dokumentenanalyse konnte die Priorität der Internationalisierung an der Towson University vor allem auf den Ebenen

Ausländerstudium, Auslandsstudium und Internationalisierung der Lehrinhalte festgestellt werden.

An der Stanford University ist durch die Errichtung des Institute for International Studies (IIS) seit Ende der 80er Jahre „international education“ ein integraler Bestandteil aller Aspekte des Studiums geworden (vgl. Milhouse 1994, S. 53).

Eine wichtige Ebene stellt hierbei die Internationalisierung der Studieninhalte und Lehrpläne dar. Die Internationalisierung auf dieser Ebene ist aber kein neues Phänomen. Sie hat ihren Ursprung in den Debatten um die Studieninhalte, wie z. B. die Kritik an dem dominanten Eurozentrismus in den Lehrplänen, infolge der Bürgerrechtsbewegung bzw. der darauf folgenden Multikulturalismus-Bewegung. In Stanford müssen die Studierenden im undergraduate-Studium seit 1989 ein Jahr lang mindestens eine außereuropäische Kulturform studieren. Darüber hinaus verpflichtet sie eine neue Studienordnung, über drei Trimester einen Kurs zu wählen, in dem die Frage gesellschaftlicher Minderheiten thematisiert wird (vgl. Schütte 1989, S. 26).

Der Trend zur Festschreibung nicht-europäischer Kulturen in die Studienpläne und Lehrangebote der Hochschulen und eine Umgestaltung des Lehrplans steht im Zusammenhang mit der Bürgerrechtsbewegung der 60er Jahre. Diesem Trend sind nach Angaben von David Merkwowitz, dem Sprecher des American Council on Education (ACE) als Dachorganisation von 1.500 US-amerikanischen Hochschulen, nicht nur Universitäten wie Stanford und Berkeley im Einwanderungsstaat Kalifornien gefolgt, sondern auch viele andere Hochschulen in anderen US-Bundesstaaten wie South Dakota, wo es weniger ethnische Minderheiten gibt. In South Dakota müssen die Studierenden nach Angaben des ACE-Sprechers außereuropäische Kulturen studieren, um sich auf die kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Schütte 1989, S. 27). Nach den statistischen Erhebungen des Institute for International Education (IIE) in „Open Doors“ 1998/99 gehörte South Dakota mit 868 internationalen Studierenden zu den Bundesstaaten, die die geringste Anzahl von internationalen Studierenden aufwiesen. Im gleichen Zeitraum stand der Bundesstaat Kalifornien mit 64.011 internationalen Studierenden an der Spitze aller US-Bundesstaaten. Maryland hatte 10.164 internationale Studierende

und lag im mittleren Bereich der Rangliste US-amerikanischer Bundesstaaten (vgl. Davis 1999, S. 4).

Auch an der Stanford University wird die Internationalisierung als integraler Bestandteil des Studiums auf den Ebenen Ausländerstudium, Auslandsstudium und Internationalisierung der Studieninhalte aktiv vorangetrieben. Hinsichtlich des Auslandsstudiums sind in den 90er Jahren mehr Studierende aus Stanford ins Ausland gegangen als Studierende aus Towson.

7.3.2 *Entwicklung des Ausländerstudiums*

Die Einsicht in die Dokumente an der Stanford University hat gezeigt, dass das Ausländerstudium an dieser Universität auf eine über 100-jährige Tradition zurückzuführen ist und facettenreich nicht nur auf die Förderung, sondern in der Vergangenheit auch auf die Segregation und Ausgrenzung der internationalen Studierenden verweist. So wurde in den 20er Jahren ein chinesischer Student von weißen Studierenden aus einem Studentenwohnheim ausgewiesen, was die Errichtung des „Chinese Club House“ für Studierende aus China auf dem Campus zur Folge hatte. Dieses Wohnheim wurde erst 1971 abgerissen. Ferner wurden 1942, 24 US-amerikanische Studierende japanischer Abstammung in die Internierungslager geschickt. Eine Zäsur gab es erst nach dem Zweiten Weltkrieg als die Zahl der internationalen Studierenden stieg. Aufgrund des zunehmenden Interesses der Bevölkerung am internationalen Austausch in der Region um die Stanford University (Palo Alto) wurde 1953 die Idee des Aufbaus eines zentral gelegenen Gebäudes auf dem Campus realisiert. Das Zentrum wurde als „center of own“ für die Koordinierung der Austauschprogramme und Administration sowie für die Planung und Organisation vielfältiger soziokultureller Aktivitäten errichtet. Nach der Zerstörung dieses ersten internationalen Zentrums durch einen Brand wurde 1961 ein neues „International Center“ durch großzügige Spenden von Freiwilligen und durch ehrenamtliche Arbeit vieler Hochschulangehöriger und Ehemaliger (Alumni) errichtet und 1978 erweitert. Heute nimmt das Bechtel International Center (auch International Center oder abgekürzt I-Center genannt) eine Doppelrolle als Institution für die Beratung und Administration sowie als ein internationaler Club für soziokulturelle Aktivitäten zur Förderung interkultureller Kom-

munikation zwischen einheimischen und internationalen Studierenden ein. Die Konzipierung des Bechtel International Center stellt ein wichtiges Modell hinsichtlich der Praxis des Ausländerstudiums für andere US-amerikanische Universitäten und andere Hochschuleinrichtungen, aber auch für deutsche Hochschulen dar.

7.3.3 *Quantitative Entwicklungen*

Die Auswertung der Statistik über die Zahl internationaler Studierender an der Towson University ergab, dass sich die Zahl der internationalen Studierenden zwischen 1990-1998 nahezu verdreifacht hat (von 248 auf 691). Diese Entwicklung ist u. a. auf eine aktive Rekrutierungspolitik internationaler Studierender durch das Office of International Admissions zurückzuführen. 1998/99 waren Studierende aus 89 Ländern an der Towson University eingeschrieben, von denen 60,2 % undergraduate-Studierende waren. Diese Zahl ist höher als die durchschnittliche Prozentzahl in den USA (49,7 % Laut Open Doors, Davis 1999). Gleichzeitig spiegelt diese Zahl die Akzentuierung der Universität auf das undergraduate-Studium sowie die oben genannte Rekrutierungspolitik der Towson University wider. 52,2 % der internationalen Studierenden waren Frauen. Auch dieser Anteil liegt eindeutig höher als der landesweite Trend. Die asiatischen Studierenden waren die stärkste Gruppe unter den internationalen Studierenden, gefolgt von europäischen und afrikanischen Studierenden.

An der Stanford University ist nach Angaben des Direktors des Bechtel International Center seit 1991 eine Zunahme der Zahl von echten (non-immigrant) internationalen Studierenden um 38,7 % zu verzeichnen. In diesem Zeitraum ist die Zahl der internationalen „graduate“-Studierenden von 1.553 auf 2.132 und die Zahl der internationalen „undergraduate“-Studierenden von 206 auf 309 gestiegen, was wiederum die starke Konzentrierung der Stanford University auf die Ausbildung der Graduierten darstellt (vgl. John Pearson, Interview 2000). Ein wichtiger Unterschied zwischen beiden Universitäten hinsichtlich der Statistik über die internationalen Studierenden ist dadurch zu erkennen, dass Stanford University ihre DoktorandInnen unter den „graduate-Studierenden“ registriert.

7.3.4 *Typ und Klassifikation der Universitäten*

Die Universitäten Towson und Stanford stellen zwei Typen von Universitäten in dem strukturell sehr heterogenen US-amerikanischen Hochschulsystem dar.

Die Stanford University zählt zu den „top ten“ in den USA, wobei die Towson University ihren Platz nach Angaben ihres Vizepräsidenten, der gleichzeitig das International Education Office leitet, unter den guten staatlichen Hochschulen an der Ostküste der USA sucht. Die Einsicht in die Dokumente an den beiden Universitäten und die Interviews mit dem Vizepräsidenten und dem stellvertretenden Leiter des Office of International Admissions in Towson haben ergeben, dass die Zulassung der Studierenden, ob einheimisch oder international, an der Stanford University selektiver ist. In der Klassifikation der US-amerikanischen Hochschulen wird Stanford als „most competitive“ und Towson als „competitive“ bezeichnet. Auch wenn die Klassifikationen und Ranglisten der Hochschulen variieren und insgesamt umstritten sind, ist eine Möglichkeit des Vergleichs in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Claudius Gellert (1993) in der Heranziehung der Zulassungsstandards als Klassifikationsmerkmale zu finden. Die Informationen über Zulassungsvoraussetzungen und -anforderungen werden in verschiedenen „College Guides“ veröffentlicht. Gellert bemerkt, dass die Kriterien der Selektivität vor allem „Durchschnittsergebnisse bei nationalen Eignungstests, vor allem dem Scholastik Aptitude Test (SAT) und dem American College Test (ACT)“ seien. So lassen sich die Hochschulen auf dieser Grundlage von „most competitive“ bis „non competitive“ klassifizieren (vgl. Gellert 1993, S. 26f.). Bezogen auf die internationalen Studierenden habe ich die Zulassungsvoraussetzungen beider Universitäten in einen der genannten „College Guides“, nämlich „Barron's Profiles of American Colleges“ 1995 miteinander verglichen und festgestellt, dass die Anforderungen der Stanford University eindeutig höher als die der Towson University sind. In der Regel benötigen internationale Studierende neben SAT oder ACT auch einen Sprachtest (TOEFL). Ferner illustrieren die erhobenen Daten in Barron's Guide über die Universitäten in qualitativer Hinsicht, dass z. B. an der Stanford University 2 %, und an der Towson University 18 % der Studierenden nach dem ersten akademi-

schen Jahr ihr Studium abgebrochen haben (drop-out-rate 2 % bzw. 18 %) (vgl. Barron's Educational Series 1995).

7.3.5 *Die zentralen Einrichtungen zur Betreuung und Beratung internationaler Studierender*

Die zentralen Einrichtungen zur Betreuung und Beratung internationaler Studierender an den beiden ausgewählten US-amerikanischen Universitäten sind die International Offices.

Diese Einrichtung wird an der Towson University „International Students and Scholar Office (ISSO)“ und an der Stanford University „Bechtel International Center“, auch „International Center“ oder abgekürzt „I-Center“ genannt. Beide Einrichtungen sind personell und finanziell gut ausgestattet. Bei der Aufgabenaufteilung unterscheiden sie sich in erster Linie dadurch, dass beim ISSO in Towson keine Beratung für die US-amerikanischen Studierenden stattfindet, die zum Studieren ins Ausland gehen. Diese Aufgabe wird an der Towson University vom Study Abroad Office erfüllt. An der Stanford University findet auch die Beratung zum Auslandsstudium beim Bechtel International Center statt, wobei die zuständigen BeraterInnen nur in ihrem Arbeitsbereich fungieren und nicht in die Beratung internationaler Studierender involviert sind. Des Weiteren fungiert das Bechtel International Center nicht nur als ein typisches International Office für die administrativen Aufgaben, sondern auch als ein Ersatz-Zuhause für Studierende, was unter den Begriffen „a center of own“ und „home away from home“ zum Ausdruck kommt, d. h. als soziokultureller Raum und internationaler Club mit Räumen, multimedialer Aufrüstung und vielfältigen Programmen zur Förderung der interkulturellen Kommunikation. Diese vielfältigen Angebote existieren in diesem Maße an der Towson University nicht. Darüber hinaus bietet das Bechtel International Center auch eine professionelle Beratung für die Familienmitglieder von internationalen Studierenden durch die Errichtung einer zusätzlichen Stelle an.

Aufgrund der längeren Tradition des Ausländerstudiums an der Stanford University ist die dortige zentrale Einrichtung zur Betreuung und Beratung internationaler Studierender auch älter. Während in Towson das International Student and Scholar Office Anfang der 80er Jahre als eine eigenständige Einrichtung gegründet wurde, ist die Entste-

hung des Bechtel International Center auf das Jahr 1953 bzw. 1961 zurückzuführen.

Die zentrale Rolle und die Aufgaben der International Offices sind in der Literatur über das Ausländerstudium in den USA thematisiert worden. So beschreibt z. B. Dalili (1985) das International Office wie folgt: "most visible unit related to educational exchange on most campuses, and it attempts to both administer and meet the special needs of international students and the legal requirements which govern their stays" (Dalili 1985, S. 280).

In einer wichtigen Publikation der National Association of Student Personnel Administrators (NASPA) unter dem Titel „Working With International Students and Scholars on American Campuses“ hebt David McIntire (1992) eine andere wichtige Funktion eines effektiv funktionierenden International Office hervor:

"Another important function of effective international student services office is to keep national and regional international student organizations as healthy and viable as possible." Ferner verweist er auf die Notwendigkeit einer zielgruppenorientierten Unterstützung und Beratung internationaler Studierender, der die heterogene Zusammensetzung dieser Studierenden zugrunde liegt (McIntire 1992, S. xvf.).

Die Kooperation mit den studentischen Gruppen und Organisationen wird an den beiden Universitäten seitens der International Offices angestrebt. Hierbei gibt es aber in Towson im Vergleich zur Stanford University weniger nationale und internationale Organisationen und Gruppen von internationalen Studierenden, was auf den Bildungsauftrag dieser Universitäten und auf die demographischen Entwicklungen in zwei verschiedenen Regionen um diese Universitäten zurückzuführen ist.

7.3.6 *Statistische Erhebungen*

Zu den Stärken der Arbeit des International Student and Scholar Office in Towson und des Bechtel International Center in Stanford gehört eine umfassende statistische Datenerhebung über internationale Studierende, die regelmäßig veröffentlicht wird. Diese kontinuierliche Datenerhebung und -bearbeitung erleichtert die Planung und Durchführung verschiedener Programme zur Förderung des Ausländerstu-

diums auf dem Campus und liefert verschiedensten Beratungseinrichtungen notwendige Daten und Informationen zur Optimierung ihres Services. Es wurde durch ExpertInneninterviews mit den MitarbeiterInnen und der Leitung beider genannter Einrichtungen festgestellt, dass die umfassende statistische Datenerhebung an einer prestigereichen Forschungsuniversität wie Stanford mit einer besseren personellen und finanziellen Ausstattung ihres International Center, ebenso wie an einer staatlichen Universität wie Towson mit geringeren finanziellen Mitteln gut vorangetrieben wird. Dieses Ergebnis deutet auf die Tatsache hin, dass diese Datenerhebung und -bearbeitung nicht nur auf eine optimale personelle oder finanzielle Ausstattung dieser Einrichtungen, sondern eher auf die Aufgabenerweiterung des Personals zurückzuführen ist. Daraus ergibt sich eine gute Anregung für die Akademischen Auslandsämter an den deutschen Hochschulen.

7.3.7 *Probleme der internationalen Studierenden*

Meine Interviews an der Towson University mit den internationalen Studierenden, der Leiterin des International Student and Scholar Office (ISSO), dem stellvertretenden Leiter des Advising Center und einer Dozentin, die gleichzeitig als „academic advisor“ fungiert, erbrachten folgende Ergebnisse hinsichtlich der Probleme der internationalen Studierenden: 1. Visum und Aufenthalt; 2. Sprache; 3. Finanzierung des Studiums (z. B. durch Wirtschaftskrise in einigen asiatischen Ländern); 4. Kulturschock und Probleme mit der Anpassung an eine fremde Kultur; 5. Probleme mit dem US-amerikanischen Hochschulsystem (z. B. „class participation“ bei manchen Gruppen von internationalen Studierenden); 6. zwischenmenschliche Probleme (interpersonal problems) vor allem zum Studienbeginn; 7. emotionale Probleme wie Heimweh und fehlende familiäre Unterstützung.

An der Stanford University haben meine Interviews mit dem Leiter und den MitarbeiterInnen des Bechtel International Center und den internationalen Studierenden sowie die Auswertung der relevanten Publikationen folgende Probleme verdeutlicht: 1. Visum und Aufenthalt; 2. kulturelle Neuorientierung in einer fremden Umgebung; 3. US-amerikanisches Hochschulsystem und das Bildungssystem innerhalb der Stanford University; 4. Finanzierung (Einzelfälle, wenn kein Stipendium z. B. durch Departments vorhanden ist); 5. Sprache (Einzel-

fälle beim Schreiben, wenngleich eine Tutorin auch solche Schwierigkeiten bei einheimischen Studierenden festgestellt hat).

Gleichzeitig wurde durch die Auswertung der Studien vor Ort festgestellt, dass für internationale Studierende als wichtigste Aspekte des Studiums, „academic workload“ und „social life/making friends“ für beide Gruppen (Undergraduates/Graduates) gelten; und dass darüber hinaus „writing papers“ (Undergraduates) sowie „class participation“ (Graduates) für internationale Studierende von größter Bedeutung sind.

7.3.7.1 Visum und Aufenthalt

In beiden Fällen waren sich die LeiterInnen des International Offices (ISSO und Bechtel) einig, dass das Problemfeld Visum und Aufenthalt das größte Problem für internationale Studierende ist. Ein Problem, das mehr als 50 % der Zeit und Energie der beiden zentralen Einrichtungen für die Betreuung und Beratung internationaler Studierender in Anspruch nimmt. Die International Offices in Towson und Stanford sahen sich gezwungen, zwischen ihren gewünschten interkulturellen Ansätzen und Programmen und dem Zwang einer immer mehr und intensiver gewordenen Beratung für internationale Studierende bezüglich der Aufenthaltsprobleme auszubalancieren. Das komplexe Gesetz zur Regelung des Aufenthalts von internationalen Studierenden produziert eine Ungleichbehandlung der internationalen Studierenden und führt zu einem Sonderservice, der im Widerspruch mit der proklamierten Gleichbehandlung seitens der Universitäten steht. Das Problem mit dem Visum und Aufenthalt hat dabei einen allgemeingültigen Charakter für alle US-amerikanischen Hochschulen. Alle Gruppen von internationalen Studierenden sind von dieser Problematik betroffen. Dieses Problem ist in einschlägigen Publikationen thematisiert worden.

7.3.7.2 Probleme mit dem US-amerikanischen Hochschulsystem

Josef Mestenhauer (1988) spricht in seiner Darstellung der ausgewählten Lernkonzepte und Lerntheorien im Hinblick auf internationale Studierende in einer richtungsweisenden NAFSA-Publikation (Learning Across Cultures) neben dem sog. cultural shock und dem language shock auch von einem „educational shock“, mit dem die interna-

tionalen Studierenden in den USA konfrontiert sind (vgl. Mestenhauer 1988, S. 125, Zitat nach Hoff 1979).

In einer Publikation zur Orientierung der internationalen graduate-Studierenden unter dem Titel „The International Undergraduate Survival Guide“, veröffentlicht von der International Undergraduate Community (IUC) und in enger Kooperation mit dem Bechtel International Center, wird die zentrale Stellung der akademischen Angelegenheiten beim Studium der internationalen Studierenden in Stanford hervorgehoben. Dort wird auch auf die Besonderheiten des US-amerikanischen Hochschulsystems hingewiesen, die zur Diversifizierung der Lehrmethode, zu akademischen Prozeduren, zur Evaluation und anderen akademischen Indikatoren an den verschiedenen Hochschulen führen. Daher gibt diese Publikation praktische Hinweise zu einer optimalen Studiengestaltung und zur Minimierung der akademischen Probleme (vgl. IUC 1998, S. 1). In dieser Publikation werden auch wichtige Hinweise und Informationen durch die International Offices der Universitäten Cornell und Harvard mit einbezogen, die einen allgemeingültigen Charakter vieler relevanter Informationen für internationale Studierende an anderen US-amerikanischen Universitäten illustrieren.

Auch der Leiter des Bechtel International Center hat in einem Einzelinterview die Besonderheiten des US-amerikanischen Hochschulsystems und das „spezifische System“ an der Stanford University betont und sah in diesem Spezifikum sogar eine Herausforderung für einheimische und internationale Studierende.

Konkrete Probleme und ungewohnte Anforderungen im US-amerikanischen Hochschulsystem für manche Gruppen von internationalen Studierenden werden von Bulthuis (1986) wie folgt dargelegt:

“Many foreign students, students from the Middle East, for example, will initially have difficulties in our system. They often have not been trained to do independent library research or to write imaginative or even logical essays. Generally they have only experienced the lecture method of teaching and have been required to memorize facts in preparation for exams once or twice a year. Many of these students are unaccustomed to the constant pressure of pop quizzes, frequent exams, classroom assignments, and term papers and may need some coaching to learn how to adapt” (vgl. Bulthuis 1986, S. 25).

7.3.8 *Die Rolle der zentralen und dezentralen Beratungseinrichtungen*

An der Stanford University koordiniert das Undergraduate Advising Center (UAC) die Beratungsprogramme für Undergraduates. Zu den Aufgaben des UAC zählen neben den üblichen Hilfen solcher Einrichtungen in den USA, wie Hilfe bei der Curriculum-Planung, bei der Auswahl des Haupt- und Nebenfaches (major and minor) oder einzelner Kurse und bei der Erstellung eines Vierjahresplanes auch die Hilfestellung im Falle des Fehlens der BetreuungslehrerInnen (academic advisors). Einen Unterschied hinsichtlich der Aufgabenstellung des Undergraduate-Center in Stanford stellt die Ansiedlung des Tutorienprogramms für alle einheimischen und internationalen Studierenden bei dieser Einrichtung dar. Im Falle der Towson University fungiert das Tutorial Services Center als eine eigenständige Einrichtung. Die Beratung der undergraduate-Studierenden durch das Beratungszentrum (Advising Center) wird an den beiden Universitäten zentral organisiert. Im graduate-Studium wird die Beratung dezentral durch Lehrende und Personal in den jeweiligen Departments organisiert. Dieses Ergebnis entspricht im Falle der Stanford University einem Ergebnis der Studie von Kathy Foley-Giorgio über internationale Studierende an der Stanford University (vgl. Foley-Giorgio 1997, S. 32).

Die dezentrale Beratung für einheimische und internationale Studierende in den Departments, die mit den Fachbereichen an deutschen Hochschulen vergleichbar sind, bringt vor allem zwei Vorteile mit sich: Zum einen wird die fachinterne Beratung intensiver angeboten und zum anderen ist die Beratung sehr eng auf fachliche Schwerpunkte fokussiert, was in einem strukturierten Hochschulsystem wie dem US-amerikanischen für ein erfolgreiches Studium und Absolvieren notwendig ist.

In beiden Fällen Towson und Stanford wurde durch meine Interviews und die Auswertung zentraler Dokumente die bedeutende Rolle der zentralen Einrichtung zur Karriereberatung deutlich, wenngleich nicht alle internationalen Studierenden nach dem Studium in den USA bleiben und solche Beratungen benötigen. Gleichzeitig ist der Übergang vom Studium zum Beruf in den USA leichter als in der BRD. Daher können auch interessierte internationale Studierende auf die Beratung solcher Einrichtungen ihrer Universitäten, aber auch die der Ehe-

maligen (Alumni), zurückgreifen, wenn sie nach dem Studienabschluss nicht in ihre Heimatländer zurückkehren. Insgesamt bieten die Universitäten ihren Studierenden, wie der Fall Towson zeigt, studienbegleitend praktische Hinweise durch einen vierjährigen Studienplan, in dessen Rahmen versucht wird, zwei wichtige Komponenten eines Studiums an den US-amerikanischen Hochschulen, nämlich die Strukturierung und die Praxisorientierung, miteinander in Einklang zu bringen.

Dazu gehören auch die Hinweise auf die optimale Nutzung der universitären Serviceleistungen von verschiedensten Einrichtungen (Academic Advising Center, Tutorial Services Center, Career Center usw.), aber auch Hinweise auf die Bedeutung und Funktion eines Auslandsstudiums.

Hans Weiler (1996) hebt in einer vergleichenden Analyse deutscher und US-amerikanischer Hochschulsysteme die Bedeutung solcher Einrichtungen hervor. Hierbei stellt er eine Verbindung zwischen Betreuung und Beratung der Studierenden her und verweist auf den Vorteil US-amerikanischer Universitäten, an denen er die Betreuung der Studierenden für „angemessener, und zwar in der Herstellung einer recht gut funktionierenden Verbindung zwischen Studium und Arbeitsmarkt durch ein relativ effektives System der universitätseigenen Berufs- und Bewerbungsberatung“ hält (vgl. Weiler 1996, S. 261).

7.3.9 *Academic Advisors*

Ein zentrales Ergebnis meiner Untersuchungen in Towson und Stanford ist die Bedeutung der „academic advisors“ für die Betreuung und Beratung internationaler Studierender an diesen ausgewählten US-amerikanischen Universitäten. An beiden Universitäten haben die von mir interviewten Studierenden die wichtige Rolle der „academic advisors“ für ihr Studium betont. So haben z. B. zwei undergraduate-Studierende aus Deutschland an der Towson University in der intensiven Betreuung durch Lehrende und sonstiges Personal keine „Überbetreuung“, sondern eher einen erfolversprechenden Faktor für ein erfolgreiches Studium und einen schnelleren Abschluss empfunden. Die Aufgaben der „academic advisors“ umfassen die Begleitung der ihnen zugewiesenen Studierenden während des gesamten Studiums, Beratung und Hilfe bei der Wahl des Haupt- und Nebenfaches, bei

der Erstellung des Stundenplans und den Problemen mit Kursen und notfalls auch bei privaten Problemen innerhalb und außerhalb der Hochschule.

Auch an der Stanford University wurde die wichtige Rolle der „academic advisors“ durch meine Interviews mit internationalen Studierenden sowie durch die Einsicht in Dokumente und die Auswertung relevanter Literatur sichtbar. Hervorzuheben ist darüber hinaus, dass nicht nur DozentInnen in die Betreuung von einheimischen und internationalen Studierenden involviert sind, sondern auch Graduierte, deren Leistung jedoch in einem Fall kritisiert wurde (vgl. Ana, Interview 2000).

In diesem Sinne haben diese Ergebnisse meiner Fallstudien über Towson und Stanford einen allgemeingültigen Charakter, der durch die Ergebnisse zahlreicher älterer Publikationen bestätigt wird. Bezogen auf internationale Studierende wird in der einschlägigen Literatur und vor allem in den Publikationen von Mittlerorganisationen wie NAFSA, aber auch in den Fachzeitschriften verschiedener Disziplinen auf das Interesse und die Sensibilität der „academic advisors“ Wert gelegt. Der Grund dafür liegt in der wichtigen Funktion dieser Personen und allen voran der Lehrenden. Der „academic advisor“ wird z. B. von Cadieux und Wahrly (1986) als „one of the most important and influential persons an international student will encounter in the United States“ definiert und ihm wird die Weltoffenheit und Akzeptanz im Hinblick auf internationale Studierende zugeschrieben (vgl. Cadieux/Wehrly 1986, S. 56). Ferner verweisen diese AutorInnen auf die besondere Berücksichtigung der Bedürfnisse internationaler Studierender und die dafür notwendige Sensibilität:

“A successful adviser of international students also needs to be very aware of the special concerns of this student population. Concern about language proficiency, adjustment to the U.S. educational system, relevance of programs, finances, and social and cultural adjustment should be considered in every adviser's interaction with an international student. Sensitivity to these issues will greatly enhance an adviser's effectiveness in working with this population” (ebenda).

7.3.10 *Tutoring Programs*

An der Towson University nimmt das Tutorial Services Center bei den Tutorien innerhalb der Towson University eine zentrale Rolle ein. Das 1969 gegründete Tutorial Services Center ist aus kleineren Tutorienprogrammen zur Integration der Minderheiten in das akademische Leben in den frühen 60er Jahren hervorgegangen und hat sich als ein zusätzliches Unterstützungsprogramm für alle Studierenden etabliert. Es ist somit zum integralen Bestandteil der Universität geworden. Dieses Zentrum nimmt seine Aufgaben nach Angaben dessen Direktors in einem Dreieck der Interessen von Studierenden, Eltern und Lehrenden wahr und bietet Tutorien für Studierende, die Schwierigkeiten mit den Kursaufgaben haben. Die Intention des Programms sei die Unterstützung aller Studierenden zum „erfolgreichen Studieren und Absolvieren des Studiums, um sich auf einen Beruf in einer wettbewerbsorientierten Gesellschaft vorzubereiten“ (vgl. Woodus, Interview 2000). So fasste er die beiden wichtigen Komponenten der Tutorienarbeit zusammen: 1. in der Unterstützung der Studierenden zum erfolgreichen Studieren und Absolvieren und 2. in der Hilfestellung beim Übergang von der „junior“-Phase in die „senior“-Phase des Lebens.

Das Programm bietet außerdem computergestützte Einführungen in Bereiche wie Buchführung, Logik sowie Verbesserung von Lernfähigkeiten und Studienkompetenzen. Es waren insgesamt 80 TutorInnen im Jahre 2000 im Einsatz. Das Tutorial Services Center bietet kein „Sonderprogramm“ für internationale Studierende. Stattdessen werden qualifizierte internationale Studierende gezielt als TutorInnen angeworben und eingesetzt. Während die Tutorien im undergraduate-Studium zentral durch das Tutorial Services Center organisiert werden, bieten auch Departments und Schools im graduate-Studium dezentral eigene Tutorien. Die Arbeit der TutorInnen beim Tutorial Services Center wird durch TutandInnen (tutees) evaluiert. Hierbei schlug ein internationaler Tutor „mehr Effizienz“ bei der Evaluierung des Programms zur Optimierung der Tutorien vor (vgl. Schazli, Interview 2000). Bei den Verbesserungsvorschlägen sah der Direktor des Tutorial Services Center die Notwendigkeit der Einbeziehung von „interkulturellen Aspekten“ in die Schulung bzw. Weiterbildung der

TutorInnen als eine wichtige Herausforderung (Woodus, Interview 2000).

Im Falle der Stanford University unterstrich die Leiterin des Tutoring Program bei dem Undergraduate Advising Center (UAC) den Versuch einer Forschungsuniversität wie Stanford, durch Reorganisation und neue Koordination solcher Serviceleistungen die Unterstützung der undergraduate-Studierenden effizienter zu gestalten und anzubieten. In den Interviews mit dem Direktor des Bechtel International Center und dem Direktor des Electrical Engineering Department kamen Defizite der Beratung der Undergraduates und die Notwendigkeit der Verbesserung, z. B. durch Tutorien zum Ausdruck, was mit der Aussage der Leiterin des UAC Tutoring Program übereinstimmt. Es wurde hierbei ein Defizit der renommierten Stanford University im Hinblick auf das undergraduate-Studium illustriert. Eine Entwicklung, die in erster Linie auf die starke Akzentuierung einer „research university“ auf das graduate-Studium zurückzuführen ist und die nicht ein spezifisches Problem von Stanford darstellt, sondern auf ein generelles Problem der Forschungsuniversitäten in den USA hinweist.

Quantitativ betrachtet, wurden im Rahmen des UAC-Tutorienprogramms im Herbst 2000 150 TutorInnen eingesetzt, von denen 20 internationale Studierende waren und allein 35 TutorInnen als „writing tutor“ aktiv waren. Die Direktorin des Programms bezeichnete im Interview als Intention oder „Philosophie“ dieses Tutorienprogramms den Einsatz der „Peers“ zur Hilfestellung im Hochschulalltag. Ihr zufolge hätten diese „Peers“ im Vergleich zu den ProfessorInnen oder Teaching Assistants den Vorteil, dass sie durch ihren „lockeren, freien Umgang“ mehr Vertrauen und Mut zu Fragen bei den Studierenden wecken können. Darüber hinaus sah die Direktorin des Programms für den Einsatz der „resident tutors“ eine wichtige Vertrauensbasis, die durch gemeinsames Leben im Studentenwohnheim, gemeinsames Lernen, Studieren und durch Freundschaften zustande kommt und die einheimischen bzw. internationalen Studierenden akademisch und sozial fördert. Neben den „resident tutors“ gibt es auch „subject tutors“ für fachliche Hilfe in verschiedenen Fächern, die Studierende außerhalb der Studentenwohnheime unterstützen. Ein Unterschied der Tutorentätigkeit im Vergleich zur Towson University bestand darin, dass in Stanford sowohl Undergraduates als auch Gra-

duates als TutorInnen aktiv waren und manche sogar Lehrtätigkeiten nachgewiesen haben, während alle Towson-TutorInnen Undergraduates waren. Ein weiterer Unterschied ist in der Schulungsarbeit festzustellen. An der Stanford University werden die TutorInnen nach der Auswahl im Rahmen eines Pflichtkurses geschult und erwerben hierbei zwei „units“ in einem Seminar, in dem sie sich mit Themen wie „learning skills, learnig style“ auseinandersetzen.

Die wichtigsten Gemeinsamkeiten beider Tutorienprogramme liegen in der finanziellen Absicherung, der Etablierung und Institutionalisierung innerhalb der Universität, in der wissenschaftlichen Leitung und Koordination, der Wahl der Tutorinnen und Tutoren durch die Empfehlung der Lehrenden in den jeweiligen Fächern, der Evaluation der Tutorentätigkeit durch TutandInnen (tutees) sowie der Gleichbehandlung der einheimischen und internationalen Studierenden beim Einsatz als TutorInnen.

In formal-organisatorischer Hinsicht unterscheiden sich die Tutorienprogramme an beiden Universitäten durch den Einsatz der „resident tutors“ und der „subject tutors“. Während Stanford beide Kategorien anbietet, sind die TutorInnen in Towson „subject tutors“. Wohnheim-TutorInnen (resident tutors) werden dort von einer anderen Einrichtung (Residence Office) angeboten, die mit der Wohnraumvermittlung des deutschen Studentenwerks vergleichbar ist.

In qualitativer Hinsicht werden die Stanford-TutorInnen durch die Teilnahme an einem offiziellen Seminar an der Universität geschult. In diesem Sinne ist ihre Tätigkeit auch Teil des Studiums und wird mit zwei „units“ angerechnet. Diese Schulungsmaßnahme existiert an der Towson University nicht.

In inhaltlicher Hinsicht ergeben beide Tutorien-Programme keinen Unterschied. Sie entsprechen einem weitbereiteten Konzept des „tutoring“, das in der Literatur als „service activity“ im Sinne von Boyer (1984) und als „a way for students to become responsible, engaged adults“ empfohlen und praktiziert wird (vgl. Mann 1994, S. 164, Zitat nach Boyer 1984, S. 216) und seinen Ursprung im britischen Hochschulsystem hat.

Reinhard Franke (1986) weist in diesem Zusammenhang auf die ersten britischen Universitätsgründungen in Oxford (1167) und Cam-

bridge (1229) hin, die sich durch zwei Merkmale auszeichneten: durch die Kollegiatstruktur, d. h. das Zusammenleben von Studierenden und Lehrenden im College und durch das Tutorial System (vgl. Franke 1986, S. 24). Auch wenn sich Konzept und Funktion des „personal tutor“ im britischen System im Laufe der Zeit verändert haben, lässt sich die Rolle der TutorInnen im britischen System als Bindeglied zwischen den Lehrenden und verschiedenen Hochschuleinrichtungen, die mit der Betreuung und Beratung der Studierenden befasst sind, sowohl in Großbritannien als auch in den USA konkretisieren.

Die Aufgaben des „personal tutors“, die von Franke als „eine Art Klammer“ zwischen Studierenden, Lehrenden und verschiedenen Hochschuleinrichtungen charakterisiert werden, umfassen die Vermittlung von Informationen sowie Hilfe bei den akademischen Fragen und persönlichen Problemen (ebenda, S. 23). Diese Beschreibung entspricht im Allgemeinen auch heute noch der Rolle und Funktion der studentischen TutorInnen in den USA.

7.3.11 Inhalt der Orientierungsprogramme

In der Auseinandersetzung mit der kritischen Frage der „Integration“ der ausländischen Studierenden (foreign students) in das Campus- bzw. das Community-Leben stellen Richard Reiff und Margaret Kidd (1986) eine Reihe von Programmen und Maßnahmen vor, die internationale Studierende bei einem erfolgreichen Anpassungsprozess unterstützen sollen. Ihre Sicht gibt die in den USA übliche Kombination von Theorie und Praxis im Bereich des Ausländerstudiums wieder. Beide AutorInnen sind aktive NAFSA-Mitglieder und verfügen über langjährige Erfahrungen in der Arbeit mit den internationalen Studierenden. Margaret Kidd war zu dieser Zeit Direktorin des International Office an der University of Texas at Austin und Richard Reiff leitete das Office of International Services and Programs an der University of Georgia. Die im Folgenden umrissenen Programme von Reiff und Kidd können nach Angaben der AutorInnen im Hinblick auf folgende Kontexte betrachtet und wahrgenommen werden: „Orientation, intercultural exchange, educational enrichment“ oder „intercultural communication“, wobei manche Programme in mehr als eine Kategorie einzustufen sind (vgl. Reiff/Kidd 1986, S. 40ff.).

7.3.11.1 Prearrival Orientation

„Orientation is essential to the cross cultural adjustment of an international student“ (ebenda, S. 40). Ausgehend von dieser Erkenntnis sollte die Orientierung internationaler Studierender bereits vor der Einreise in die USA beginnen. Diese Erkenntnis hat 1991, initiiert durch Bernd Sandhaas, auch in die Diskussion über das Ausländerstudium in der BRD Einzug gefunden (vgl. Sandhaas 1991, S. 42 und 52). Daher sollen, Reiff und Kidd zufolge, Orientierungsprogramme den internationalen Studierenden vor ihrer Einreise eine „generelle Orientierung“ über das US-amerikanische Bildungssystem und über das Leben in den USA vermitteln. Solche Programme können durch nationale Regierungen, die binationale Kommission „United States Information Agency“ (USIA) oder private Institutionen angeboten werden. Auch die ehemaligen Studierenden (alumni groups) werden hierbei als „excellent resources“ für Orientierung der internationalen Studierenden vorgeschlagen. Die Hochschulen, die internationale Studierende zulassen, sollen Informationen über „monetary requirements, health and accident insurance, immigration regulations, registration procedures, and local transportation“ vermitteln. Darüber hinaus sollten Informationen über die Wohnmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden und neue Studierende bei der Ankunft möglichst von US-amerikanischen Studierenden, „Community Volunteers“ gemeinsam mit internationalen Studierenden begrüßt, abgeholt und unterstützt werden (Reiff/Kidd 1986, S. 40).

7.3.11.2 Campus Orientation

Ein umfassendes Orientierungsprogramm soll durch jede Universität/ jedes College organisiert werden und folgende Bestandteile beinhalten (ebenda, S. 40f.):

(1) welcome new students and provide an opportunity for them to meet college or university staff and faculty, as well as community volunteers; (2) provide specific information to facilitate their adjustment to the campus; (3) increase their knowledge and understanding of the American system of higher education; (4) increase their understanding of American culture, values, and customs; and (5) impart some awareness of the imparting cross-cultural adjustment process. Wie aus dieser Darstellung von Reiff und Kidd ersichtlich wird, ist das

wesentliche Element eines Orientierungsprogramms auf dem Campus die Informationsvermittlung zum Zweck der akademischen und sozialen Anpassung.

Die Dauer der Orientierungsprogramme für internationale Studierende nach ihrer Ankunft kann sich von einem halben Tag bis zu mehreren Wochen erstrecken, wobei eine Minstdauer von zwei Tagen eingehalten werden sollte. Inhaltlich können Präsentationen, Gruppen-Diskussionen, kleine Vorträge oder Filmvorführungen angeboten werden.

7.3.11.3 Continuing Orientation

Continuing Orientation Programme können eine breite Auswahl von Themen umfassen und sollten zu spezifischen Zwecken entwickelt werden.

Die Ziele dieser Orientierungsprogramme können am besten durch die Ermittlung der studentischen Bedürfnisse festgelegt werden. Inhaltlich können hierbei folgende Themen vermittelt werden: Krankenversicherung und Serviceleistungen innerhalb und außerhalb des Campus, Reise und Transport, Kenntnisse über die Region des Studienorts, ihre Kultur und Geschichte, Aufenthalt und Steuern für internationale Studierende, Zivil- und Strafrecht in den USA, zwischenmenschliche Beziehungen wie Familienleben oder Studierenden-ProfessorInnen-Beziehung, interkulturelle Kommunikation und zuletzt verschiedene Aspekte des Lebens in der US-amerikanischen Gesellschaft wie feministische Bewegung, Friedensbewegung, Antinukleare Bewegung, Umweltbewegung sowie lokale und nationale Wahlprozesse (ebenda, S. 42).

7.3.11.4 Programs for Intercultural Exchange

Programme zum interkulturellen Austausch sollen die Interaktion zwischen den Kulturen fördern, das Bewusstsein und Verständnis von anderen Kulturen erweitern und Informationen über die spezifischen Elemente der Kulturen, Werte und Gebräuche vermitteln. Das Ziel dieser Programme wird wie folgt definiert:

“The goal of intercultural programs is to facilitate substantive international exchange, and every activity should have a specific purpose

that will lead to this stated or implied goal. Programs that enhance understanding, awareness, open communication, and cultural sensitivity contribute to the personal development of students – both domestic and international” (ebenda, S. 43).

Die AutorInnen plädieren dafür, dass solche interkulturellen Programme zur Förderung von interkulturellem Austausch zum integralen Bestandteil des Studiums werden. Exemplarisch werden folgende Programme und Initiativen vorgeschlagen: International Coffees, International Talent Shows, International Documentary Film Nights, Discussion groups, International Events Forums, International Week, Campus Friend Program, Community Friend/Host Family Program, International Speakers' Bureau.

Ein wichtiges Merkmal, das von zahlreichen AutorInnen hervorgehoben wird, ist die primäre Verantwortung der internationalen Studierenden für die Planung und Implementierung solcher Programme (ebenda, S. 46).

7.3.11.5 Educational Enrichment

Lernen von und mit internationalen Studierenden erweckt Interesse am internationalen Austausch. Internationale Studierende seien “effective education resources in both formal and informal settings” (ebenda, S. 47).

Reiff und Kidd kritisieren, dass Lehrende und Personal an den Hochschulen sich oft vieler Gelegenheiten zum fortgeschrittenen Lernen und zur persönlichen Entwicklung, die durch Interaktion mit internationalen Studierenden ermöglicht werden, nicht bewusst sind. Sie schlagen daher vor, dass die Beraterinnen und Berater für internationale Studierende bei den International Offices folgende Maßnahmen zur Bewusstseinsweiterung der Lehrenden und des Personals hinsichtlich der Bedeutung von internationalen Studierenden als Bildungsressource ergreifen sollen:

“in-service training programs, präsention at departmental meetings, written materials, and personal contacts” (ebenda).

Sie verweisen diesbezüglich auf ein landesweit entwickeltes und finanziell gefördertes Programm im Bundesstaat Oregon, in dessen Rahmen internationale Studierende als Ressource in den öffentlichen

Schulen, bei staatlichen Institutionen, Firmen und der Industrie eingesetzt werden. Als nützliche Quellen für solche Initiativen werden das Buch vom ehemaligen NAFSA-Präsidenten, Josef Mestenhauser „Learning with Foreign Students“ und der Film von Richard Reiff „Personalizing the Educational Process: Internationals as human resources“ empfohlen (ebenda).

7.3.11.6 Programs for Intercultural Communication

Programme zur interkulturellen Kommunikation beziehen sich auf „nonverbal, oral, or written communication and other aspects of human communication patterns that vary among people of different cultures“ (ebenda, S. 43). In diesem Zusammenhang empfehlen Reiff und Kidd das populärste Programm „Intercultural Communication Workshop“ (ICW), das traditionell Simulationsspiele, Rollenspiele, Feldforschungen und Übungen zur interkulturellen Kommunikation beinhaltet und von einheimischen und internationalen Studierenden besucht werden soll. Die Lehrenden und das professionelle Personal an den Hochschulen sollen solche Workshops leiten. Als ausgezeichnete Quelle zur Entwicklung der Programme zur interkulturellen Kommunikation wird das Buch von Gary Althen „Learning Across Culture“ vorgeschlagen (ebenda, S. 48).

Mein Interview mit dem stellvertretenden Leiter des Office of International Admissions in Towson hat ergeben, dass die „prearrival Orientation“ durch das Office of International Admissions organisiert wird, das für die Rekrutierung der internationalen Studierenden zuständig ist (vgl. Cheah, Interview 2000). Die Publikationen dieser Einrichtung vermitteln die wichtigsten relevanten Informationen über das Hochschulsystem, Fächer, Beratungsangebote und andere Serviceleistungen der Towson University und darüber hinaus allgemeine Informationen über die Region, das soziokulturelle Leben auf dem Campus und in der Gesellschaft usw. Die MitarbeiterInnen des Office of International Admissions und vor allem der Leiter reisen weltweit und bieten den interessierten Studierenden in verschiedenen Ländern durch Gespräche, Workshops und Informationsveranstaltungen relevante Informationen. Sie vergeben außerdem kleine Stipendien als Anreiz, die allerdings nicht zur Studienfinanzierung ausreichen (Cheah, ebenda). Die „Campus Orientation“ wird durch verschiedene Einrichtungen

durchgeführt. Das Office of Orientation and New Student Programm hilft allen neu zugelassenen Studierenden sowie den Hochschulwechslern (transfer students) durch den Einsatz von „Student Orientation Leaders“ und „academic advisors“. Dieses Orientierungsprogramm beginnt vor dem Semester und geht weiter bis in die „welcome week“. Zur Einführung in das akademische Leben werden neu zugelassene Studierende in die „First Year Experience Groups“ eingeteilt. Internationale Studierende haben außerdem die Gelegenheit, an weiteren Orientierungsveranstaltungen des International Student and Scholar Office (ISSO) teilzunehmen.

Meine Untersuchungen in Towson und Stanford im Hinblick auf die Orientierungsprogramme in Form der „Campus Orientation“ erbrachten das Ergebnis, dass beide Universitäten sich der Bedeutung solcher Programme und ihrer eigenen Verantwortung bezüglich des Angebots bewusst sind. Dieses Bewusstsein ist in den einschlägigen Publikationen oft diskutiert worden. So sehen z. B. Files und Sapp (1985) eine der wichtigsten „Verantwortungen“ der Universitäten bezüglich ihrer internationalen Studierenden in der Bereitstellung einer „high quality orientation“ (Files/Sapp 1985, S. 11).

Dagegen wird der Auffassung von Spaulding und Flack (1976) im Falle der Universitäten Towson und Stanford widersprochen. Sie bemerkten, dass „many university fail to provide adequately trained personal or even minimal support services“. Auch die Kritik von AID und NAFSA (1980) über den Inhalt und die Relevanz der Orientierungsprogramme zu dieser Zeit, dass sie meist „poorly structured“ und „designed more for indoctrination than for orientation“ seien, trifft in beiden Fällen nicht zu (Files/Sapp 1985, S. 11, Zitat nach AID/NAFSA 1980). Die Fallstudien in Towson und Stanford sowie die Auswertung der aktuellen Literatur über die Betreuung und Beratung von internationalen Studierenden in den USA deuten auf positive Veränderungen bezüglich der Orientierungsprogramme für internationale Studierende hin.

„Continuing Orientation Programs“ in Form von Vorträgen, Workshops oder Informationsveranstaltungen werden überwiegend von studentischen Initiativen und Organisationen in Zusammenarbeit mit dem ISSO oder den Fördereinrichtungen für US-amerikanische Minderheiten wie Diversity Office organisiert.

„Programs for Intercultural Exchange“ werden durch verschiedene Institutionen getragen. Während Initiativen wie der International Club oder das International Festival von der Vertretung internationaler Studierender (International Student Association) in Zusammenarbeit mit den nationalen studentischen Gruppen sowie dem International Student and Scholar Office (ISSO) und der Black Student Union veranstaltet werden, vermittelt das International Education Office „home stay“. Der Umfang des „home stay“ in Towson ist allerdings nicht mit dem „home stay“-Programm an der Stanford University vergleichbar.

Dafür gibt es meines Erachtens drei Gründe: Zum einen existiert in Towson kein umfangreiches Netzwerk der Freiwilligen (community volunteers) zur Organisation solcher Programme für eine größere Zahl der internationalen Studierenden und daher muss das International Education Office interessierte Familien aus den Reihen der Hochschulangehörigen aussuchen. Zum anderen ist die Bevölkerung um die Towson University zwar durch die Arbeitsmarktentwicklung und Immigration im Laufe der Zeit internationaler geworden, jedoch ist die demografische Entwicklung nicht mit dem Einwanderungsstaat Kalifornien (Fallstudie Stanford) zu vergleichen. Zuletzt sind Programme zur Internationalisierung des Studiums, aber auch das Ausländerstudium an sich in Towson relativ jung und können sich, wie im Falle der Stanford University, nicht auf eine lange Tradition berufen. In diesem Zusammenhang ist auch der Verbesserungsvorschlag „Erweiterung der Kommunikation und Kooperation“ mit einzelnen Personen und Institutionen in der Gesellschaft zur Förderung des Ausländerstudiums nachvollziehbar. Dieser Vorschlag, der von der Leiterin des ISSO als zentrale Einrichtung zur Beratung internationaler Studierender zum Ausdruck kam, stellt perspektivisch eine Herausforderung dar (vgl. Oettel, Interview 2000).

Die Initiativen des Community Committee for International Students (CCIS) an der Stanford University umfassen Programme wie Home stay, Hospitality Program, Community Advisors, English-in-Action Program, Discussion Groups etc. So werden durch CCIS im Rahmen des „home stay“-Programms Gastfamilien vermittelt, die auf eigene Kosten einen „home stay“ für internationale Studierende bzw. ihre Familienangehörigen, anbieten. Ziel dieses Programms ist die rasche Orientierung der internationalen Studierenden.

Ferner wird ein „hospitality“-Programm von CCIS-Mitgliedern zum Zweck des Austausches zwischen den internationalen Studierenden und der einheimischen Bevölkerung organisiert, in dessen Rahmen internationale Graduates und WissenschaftlerInnen sowie ihre Familienmitglieder mit interessierten US-BürgerInnen zusammen gebracht werden. Weitere Initiativen in diesem Zusammenhang sind Community Advisors und das „Englisch-in-Action-Program“. Community Advisors sind CCIS-Mitglieder, die als freiwillige OrientierungshelferInnen für internationale Studierende und WissenschaftlerInnen fungieren und sie in das neue Leben, in die Stanford-Community bzw. in die Gesellschaft einführen. Die Arbeit dieser Freiwilligen beinhaltet die Vermittlung der wichtigsten relevanten Informationen sowie die Begleitung und Hilfestellung der neuen Mitglieder der Stanford Community beim Ausfüllen der Formulare und bei den verschiedensten Fragen. Darüber hinaus wird den internationalen Studierenden und WissenschaftlerInnen bzw. ihren Familienmitgliedern durch das „English-in-Action Program“ ermöglicht, ihre Sprachkenntnisse mit den PartnerInnen aus der Community zu verbessern. Wesentliches Ziel dieses Programms ist die Förderung der Kommunikation zwischen der einheimischen Bevölkerung und den internationalen Studierenden und WissenschaftlerInnen sowie deren Familienmitgliedern.

Wie bereits erwähnt, kann die Stanford University auf eine über hundertjährige Tradition hinsichtlich des Ausländerstudiums zurückblicken. Dementsprechend werden Initiativen wie „home stay“ oder „hospitality program“ seit etwa 50 Jahren organisiert und haben zwischenzeitlich landesweit eine Vorbildfunktion für andere US-amerikanische Hochschulen.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung im Zusammenhang mit den Orientierungsprogrammen wie „home stay“ und „hospitality program“ verweisen auf ein wichtiges Merkmal des Ausländerstudiums in den USA, nämlich auf eine institutionalisierte und koordinierte Gastfreundlichkeit, die den Studienerfolg von internationalen Studierenden positiv beeinflusst und das Studium für sie zu einem angenehmen Erlebnis macht. Eine Konsequenz dieser institutionalisierten Gastfreundlichkeit ist in der starken Identifikation und Kontaktpflege der Ehemaligen (Alumni) mit der Stanford University zu erkennen. So hat mein Interview mit einem Hochschullehrer, der gleichzeitig das Department

„Electrical Engineering“ in der „School of Engineering“ leitet, gezeigt, wie die Ehemaligen als informelle Anwerber für ihre ehemalige Universität fungieren (vgl. Wooley, Interview 2000). In den 90er Jahren haben viele begabte Graduierte einer renommierten Technischen Universität im Iran durch einen ehemaligen Doktoranden der Stanford University und jetzigen Hochschullehrer dieser iranischen Universität einen Studien- bzw. Arbeitsplatz in Stanford gefunden. Hierbei konnte die Stanford University in einigen Fällen den Wettbewerb mit den renommierten Hochschulen wie MIT um die besten qualifizierten internationalen Studierenden für sich entscheiden.

Die Ergebnisse meiner Fallstudie in Stanford hinsichtlich der Bedeutung von Förderprogrammen und Maßnahmen wie „home stay“ entsprechen den Ergebnissen zweier Arbeiten in der deutschsprachigen Literatur:

1. Jutta Johlmann (1986) gibt in ihrem Bericht über vielfältige Beratungsangebote eine Übersicht über Modelle und Praxis der Betreuung bzw. Beratung an der Southern Illinois University in Carbondale, im Bundesstaat Illinois. Ihre Darstellungen über die „community work“ innerhalb des International Office an dieser Universität weisen darauf hin, dass diese „community work“ durch eine Halbtagskraft beim International Office in Zusammenarbeit mit verschiedenen „Community Volunteers“ getragen wird und Aktivitäten wie Host family, Language Exchange, English in Action, Speakers Bureau und International Custom Cooking Demonstration umfasst (vgl. Johlmann 1986, S. 19).
2. Bernd Sandhaas (1991) beschreibt den Prozess eines Philosophie-Wandels im Bereich des Ausländerstudiums in den USA, in dem begonnen wurde, „die Ausländer nicht mehr ausschließlich als Objekt von Ausbildung bzw. Erziehung, sondern als Subjekt von Lernprozessen und als gleichberechtigte Partner in pädagogischen Programmen zu sehen“ (Sandhaas 1991, S. 8). Ihm zufolge seien das Ausländerstudium durch diesen Wandel als ein Teil der „international education“ und die ausländischen Studierenden selbst als Medien für die „global education“ einer wachsenden Öffentlichkeit in der US-amerikanischen Gesellschaft zu betrachten. Ein Ausdruck dieser neuen Entwicklung sieht Sandhaas in der Bereitschaft der Privatpersonen, internationale Studie-

rende „zum Zwecke einer rascheren Orientierung weitgehend auf eigene Kosten einen „home stay“ anzubieten“. Als weitere Beispiele in diesem Kontext sind nach Sandhaas der Auftritt der internationalen Studierenden als „Lehrer eines anderskulturellen Publikums“, sei es in den Schulen oder woanders, und die vielfältigen interkulturellen Programme zur Förderung der interkulturellen Kommunikation in den „International Centers“ in Minneapolis (Minnesota) und Los Angeles (California) zu erwähnen (ebenda, S. 9).

Zusammenfassend wird das Ausländerstudium an der Towson University trotz seiner jüngeren Tradition und Entwicklung genauso wie an der traditionsreichen Stanford University als Teil einer fortgeschrittenen Internationalisierung und der „global education“ wahrgenommen und praktiziert, wenngleich die begleitenden soziokulturellen Rahmenbedingungen (wie die Praxis der interkulturellen Programme und die Gewinnung einer im Vergleich breiteren Öffentlichkeit zeigen) an der Stanford University erfolgreicher entwickelt sind. Der Vergleich dieser zwei unterschiedlichen US-amerikanischen Universitäten lässt daher erkennen, dass viele Förderprogramme im Bereich des Ausländerstudiums durch den Einfluss der privaten Organisationen, vor allem der NAFSA, und durch eine Kombination von Theorie und Praxis auch landesweit standardisiert angeboten werden und oft nur im Umfang variieren. In diesem Sinne ist die Praxis des Ausländerstudiums auch an den staatlichen Hochschulen mit geringeren finanziellen Mitteln staatlicher oder privater Natur, gekennzeichnet durch die Aufrechterhaltung eines gewissen Qualitätsstandards im Bereich des Ausländerstudiums. Diese Entwicklung ist z. B. in der Konzipierung und Organisation der mehr oder weniger ähnlichen Orientierungsprogramme sowie der vielfältigen soziokulturellen Programme für Gaststudierende oder in der Professionalisierung, Fort- und Weiterbildung des mit der Betreuung und Beratung internationaler Studierender befassten Personals zu beobachten.

7.3.12 *Kommunikation*

Die Ergebnisse meiner Untersuchungen in Towson und Stanford bestätigen u. a. die Bedeutung der Interaktion und Kommunikation mit den einheimischen Studierenden und den Lehrenden an US-ameri-

kanischen Universitäten. Diese Bedeutung kommt in vielen Forschungsarbeiten in den USA als ein wichtiger Faktor zum Ausdruck. So stellt Zimmermann (1995) die Arbeiten von Boyer & Sedlace (1988) Cho (1988) Surdam & Collins (1984) dar, bei denen die Interaktion und Kommunikation mit den US-amerikanischen Studierenden und ProfessorInnen sowie mit anderen internationalen Studierenden neben der Beherrschung der englischen Sprache als „key factor“ im Adaptionsprozess internationaler Studierender genannt wird (vgl. Zimmermann 1995, S. 324).

Stephanie Zimmermann (1995), Professorin für „Communication Studies“ an der Nachbaruniversität der Stanford, San Jose State University in Kalifornien, untersuchte die Wahrnehmung der interkulturellen Kommunikation und der interkulturellen Kompetenz durch internationale Studierende auf dem Campus und fand eine „zentrale Rolle“ der Kommunikation im Adaptionsprozess internationaler Studierender. Sie kommt im Hinblick auf die Bedeutung der Interaktion internationaler Studierender mit anderen Studierenden und Lehrenden zu folgender Schlussfolgerung:

“Furthermore, encouraging international students to interact more with university faculty, staff and students, other international students, and members of the larger community provides not only international students with enriching communicative experiences, but also their partners in the intercultural communication event” (vgl. Zimmermann 1995, S. 333).

7.3.13 *Campus Life*

Meine Interviews mit den internationalen Studierenden erbrachten u. a. das Ergebnis, dass der Campus als Lebens- und Studienraum eine wichtige Rolle für sie spielt. In den Interviews habe ich die internationalen TutorInnen u. a. nach ihren eigenen Erfahrungen bzw. nach den Erfahrungen ihrer TutandInnen auf dem Campus in Towson gefragt. Ein internationaler Student, der als „writing tutor“ arbeitet, bezeichnete das „campus life“ als „big security“. Er bewertete das soziale Leben auf dem „Gemeinschaftsraum“ Campus als ein positives und hilfreiches Erlebnis, wenngleich sich dieses Leben seiner Meinung nach vom „realen Leben“ in der Gesellschaft unterscheide (vgl. Khaldoun, Interview 2000). Die Bedeutung des Campus-Lebens für

internationale Studierende wurde auch vom Vizepräsidenten der Towson University in seiner Funktion als Leiter des International Education Office betont. Er unterstrich hierbei neben den vielfältigen sozio-kulturellen Begegnungs- und Kommunikationsräumen den Willen der Mehrheit der internationalen Studierenden (vor allem im undergraduate-Studium) in den Wohnheimen am Campus zu wohnen (vgl. Esslinger, Interview 2000).

Im Falle der Stanford University haben meine Interviews mit zwei Lehrenden, zwei TutorInnen und einer „graduate“-Studentin diese Ergebnisse bestätigt. Hierbei hat ein Interview mit einer Tutorin aus Mexiko gezeigt, wie sie sich mit Stanford nicht nur als einem Studienort, sondern als einem „Zuhause“ und einem gewohnten akademisch-sozialen Umfeld identifizierte (vgl. Ana, Interview 2000). Bei der Wahl der Stanford University als Studienort hat dieses Umfeld, das von einer „graduate“-Studentin aus dem Iran als ein „lebendiger Lebensraum“ bezeichnet wurde, eine entscheidende Rolle gespielt (vgl. Tina, Interview 2000). In diesem Zusammenhang nannte der Leiter des Department of Electrical Engineering neben den wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen in Silicon Valley auch die demographischen Entwicklungen und die Bevölkerungsstruktur dieser Region mit einer Vielzahl von ImmigrantInnen aus aller Welt entscheidend für die Wahl der Stanford University durch internationale Studierende. Nach seinen Angaben gehöre Stanford University gerade in seinem Bereich im Vergleich zu den renommierten Hochschulen wie MIT nicht zu den „ersten typischen Ausbildungsstätten“ in den USA (vgl. Wooley, Interview 2000).

Eine Professorin in der School of Education sieht den Campus als eine „big society“ und machte auf einen wichtigen „Vorteil“ des Campus-Lebens aufmerksam, nämlich die starke Partizipation der „Peers“ und der studentischen Organisationen auf dem Campus als wichtiges studienbegleitendes Merkmal, das insgesamt das akademische und soziale Leben aller Studierenden „angenehmer“ gestaltet und „positiv“ beeinflusst (vgl. Mundy, Interview 2000).

7.3.14 *Umgang mit Studierenden*

Sowohl im Fall der staatlichen Universität Towson als auch im Fall der privaten Stanford University wurde der Umgang der Lehrenden mit den Studierenden von den interviewten internationalen Studierenden überwiegend als „gut“ bewertet.

Meine Interviews mit den internationalen TutorInnen über ihre eigenen Erfahrungen bzw. die Erfahrungen ihrer TutandInnen in Towson haben gezeigt, dass die Zugänglichkeit, die Begleitung, die Betreuung und Beratung der Lehrenden für ein erfolgreiches Studium internationaler Studierender von großer Bedeutung sind.

An der Stanford University haben die Interviews mit zwei Lehrenden und zwei internationalen TutorInnen sowie einer graduate-Studentin diese Ergebnisse bestätigt. Auch hier wurde der Umgang der Mehrheit von Lehrenden mit den Studierenden als „gut“ bewertet, wenngleich ein Tutor bemerkte, dass manche Professoren durch ihre Forschungsarbeiten bzw. vielfältigen Beratungstätigkeiten außerhalb der Universität „weniger Zeit“ für ihre Studierenden investieren.

Eine kanadische Professorin in der School of Education, die auch als „academic advisor“ internationale und US-amerikanische Studierende betreut und berät, sah in dem günstigen Lehrenden-Studierenden-Verhältnis und dem Unterricht in kleineren Gruppen die Hauptgründe für eine intensive Betreuung und eine intensivere zwischenmenschliche Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden in ihrer School. Darüber hinaus unterstrich sie die Erwartung bzw. den Anspruch der Studierenden als „zahlende Kunden“ an einer renommierten Universität mit hohen Studiengebühren auf eine gute Betreuung und Beratung (vgl. Mundy, Interview 2000). Insgesamt war das Lehrenden-Studierenden-Verhältnis an beiden Universitäten günstig, wenngleich sehr unterschiedlich: Im Jahr 2000 betrug es in Towson 1:17, in Stanford 1:7,1.

Auch ein US-amerikanischer Professor, der als Leiter des „Department of Electrical Engineering“ arbeitet und seit über zwei Jahrzehnten einheimische und internationale Studierende als „academic advisor“ bzw. „research advisor“ betreut und berät, bezeichnete seine Beziehung zu seinen Studierenden als „very close relationship“ (vgl. Wooley, Interview 2000).

Seine Aussage stimmt mit der Aussage einer interviewten graduate-Studentin (Doktorandin) aus dem Iran überein. Sie fand die Betreuung durch ihren „research advisor“ als „sehr persönlich, sehr hilfreich und sehr sozial“ und seine Betreuung innerhalb der Forschungsgruppe wie „in einer Familie“ (vgl. Tina, Interview 2000).

Die Beratung der Studierenden bei akademischen und notfalls auch sozialen Fragen wird als Selbstverständlichkeit seitens der Lehrenden selbst betrachtet. Der Lehrkörper erfüllt auch Aufgaben hinsichtlich der Fachberatungen, was im deutschen Hochschulsystem durch Einrichtungen wie die Zentrale Studienberatung übernommen wird. Der Umgang der Lehrenden mit den Studierenden in den USA ist sowohl dort als auch im Ausland oft thematisiert worden. Ein lebendiges Beispiel lieferte 1996 der deutsche Wissenschaftler Hans Weiler, langjähriger Professor für Politikwissenschaften an der Stanford University und der spätere Rektor der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder). Er hat in einem Aufsatz über das deutsche und US-amerikanische Hochschulsystem den Umgang mit den Studierenden als ein Merkmal hervorgehoben, an dem sich die beiden Systeme wahrscheinlich am meisten unterscheiden. Ihm zufolge habe dieser Unterschied zum Teil mit „der Dynamik von Angebot und Nachfrage“ sowie der „eigentümlichen kulturellen Konstruktion des amerikanischen College“ zu tun, das „nicht nur Ausbildungseinrichtung, sondern gleichzeitig auch rite de passage ist“ (vgl. Weiler 1996, S. 261).

7.3.15 Die Rolle der studentischen Gruppen und Organisationen

Durch meine Einzelinterviews und Einsicht in Dokumente wurde die Präsenz und Bedeutung der einzelnen studentischen Gruppen und Organisationen auf dem Campus an den beiden ausgewählten US-amerikanischen Universitäten deutlich. Neben den allgemeinen studentischen Gruppen und Organisationen für alle Studierende existieren auch internationale bzw. nationale Organisationen und Initiativen, die in erster Linie der Interessenvertretung internationaler Studierender generell oder einzelner nationaler Gruppen sowie der Förderung der interkulturellen Kommunikation auf dem Campus dienen.

In Towson hat sich die International Student Association als Interessenvertretung internationaler Studierender den „kulturellen Austausch“ zwischen Studierenden zum Ziel gesetzt (vgl. Aicha, Interview

2000). Zur Förderung des kulturellen Austausches werden vielfältige kulturelle Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit dem International Student and Scholar Office (ISSO) sowie den einzelnen studentischen Gruppen und Organisationen aus verschiedenen Ländern organisiert. Ein Ergebnis meiner Untersuchung in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass solche Aktivitäten durch eine Mitarbeiterin des International Office in Zusammenarbeit mit den interessierten internationalen Studierenden koordiniert werden. Diese Tendenz wurde auch in Stanford festgestellt und scheint eine weitverbreitete Tendenz im Bereich des Ausländerstudiums in den USA zu sein.

Da die Präsidentin der International Student Association, eine Studentin aus Niger (Aicha), gleichzeitig aktives Mitglied der Black Student Union ist, wurde auch mit dieser Gruppe aktiv kooperiert. Es wurde durch meine Interviews mit den internationalen Studierenden auch die Bedeutung der formellen universitären Einrichtungen, die in Folge der Bürgerrechtsbewegung der 60er Jahre zur Förderung der einheimischen Minderheiten auf dem Campus errichtet worden sind, wie z. B. das Diversity Office, aber auch die studentischen Gruppen, wie die Black Student Union im Hinblick auf das soziale Leben sichtbar. Meine Interviews mit einem deutschen Studenten sowie einer türkischen Bildungsinländerin aus Deutschland deuteten u. a. auf eine Tendenz der Mehrheit der dortigen deutschen Studierenden hin, mehr Kontakte zu anderen internationalen Studierenden und US-amerikanischen KommilitonInnen anzustreben, als zu den eigenen Landsleuten. Da beide StudentInnen beim ISSO gearbeitet haben, könnten die Gründe für ihre eigene Tendenz zum stärkeren Kontakt zu internationalen Studierenden im Vergleich zu den deutschen bzw. türkischen Studierenden an der Towson University in der gewohnten beruflichen Umgebung und in der Attraktion der interkulturellen Programme auf dem Campus liegen.

Im Falle der Stanford University wurde durch meine Interviews mit dem Direktor und den Mitarbeiterinnen des Bechtel International Center sowie mit den internationalen Studierenden und zuletzt den Lehrenden nicht nur die Bedeutung der studentischen Organisationen und Gruppen für das soziale und kulturelle Leben auf dem Campus hervorgehoben, sondern auch die Rolle dieser Organisationen bei der Einführung und Orientierung internationaler Studierender. So hat der

Dirktor des Bechtel International Center auf diese wichtige Funktion der einzelnen nationalen Gruppen hinsichtlich der Orientierungshilfe für ihre Landsleute vor allem zum Studienbeginn verwiesen. Darüber hinaus wurde durch dieses Interview und die Analyse der Dokumente in Stanford die Rolle der International Undergraduate Community (IUC) in der Orientierung der neuen internationalen Studierenden deutlich. Die IUC ist als studentische Organisation ein wichtiger Bestandteil der Orientierungsarbeit für internationale Undergraduates. Ihre soziokulturellen Veranstaltungen und Programme umfassen Initiativen wie International Student Orientation in Form einer einwöchigen Veranstaltung (mit Abholen neuer Studierender vom Flughafen, Informationsveranstaltungen und Ausflug), International Big Sib/Littel Sib Program als eine Art „Brother-Sister“-Programm (Hilfeleistung für neue durch ältere, erfahrene Studierende) sowie International Dinner und International Week (mit international ausgerichteten Veranstaltungen). Die IUC-Programme fördern die Begegnungen zwischen älteren und jüngeren Studierenden. Hierbei werden jüngere Studierende einer älteren „Schwester“ oder einem älteren „Bruder“ zugeordnet. So bleiben diese Paare im Verlauf des akademischen Jahres durch Aktivitäten wie „sib dance“ oder „sib dinners“ in Verbindung. Diese Initiativen sind überwiegend betreuungsorientierte Maßnahmen im Hochschulalltag.

Trotz der Bedeutung der studentischen Gruppen und Organisationen für das soziale, kulturelle und akademische Leben von internationalen Studierenden fehlen wissenschaftlich fundierte Untersuchungen zu diesem Aspekt des Ausländerstudiums in den USA. Hierbei konzentrieren sich die ForscherInnen in erster Linie auf die Interaktion zwischen einheimischen und internationalen Studierenden. Die Forschung über die verschiedensten Erfahrungen internationaler Studierender im Umgang mit den studentischen Initiativen, Interessenvertretungen, politischen oder religiösen Gruppen nationaler oder internationaler Art kann meiner Meinung nach der Theorie und Praxis des Ausländerstudiums die Rolle dieser studentischen Gruppen im Prozess der akademischen und sozialen Orientierung verdeutlichen.

8 Vergleichende Analysen der ausgewählten deutschen und US-amerikanischen Universitäten: Schlussfolgerungen, Empfehlungen und Perspektiven für die Praxis und die Forschung

8.1 Einführung: Formen und Inhalte des Vergleichs

In den vergleichenden Analysen der ausgewählten deutschen und US-amerikanischen Universitäten hinsichtlich der Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende habe ich in erster Linie folgende Formen bzw. Ebenen des Vergleichens unterschieden:

8.1.1 Feldinternes, alltagstheoretisches, subjektives Vergleichen

Hierbei sind z. B. Alltagserfahrungen von Individuen oder Stereotypen gemeint, die nicht durch systematische Datensammlungen abgesichert sind. Ein Beispiel für diese Form des Vergleichens ist in der Annahme vieler ausländischer Studierender zu sehen, die durch Informationen von ehemaligen ausländischen Studierenden oder eigenen Familienmitgliedern die BRD als Studienort auswählen, weil das Studium hierzulande gebührenfrei ist. Dieses spekulative Alltagswissen hat eine begrenzte Reichweite, dessen Relevanz für die Lebenswelt einzelner Individuen u. a. durch längere Studienzeiten im Vergleich zu denen in den USA ausgeglichen bzw. in Frage gestellt wird.

Ein weiteres Beispiel für diese Art des subjektiven Wissens sind die Alltagserfahrungen und Eindrücke von Lehrenden im Rahmen einer Gastdozentur oder eines Forschungsaufenthalts im Ausland (z. B. in der BRD oder den USA), soweit sie nicht systematisch abgesichert werden.

8.1.2 *Angewandt-wissenschaftliches, soziotechnisches oder professionelles Vergleichen*

Unter dieser Form des Vergleichens werden sozialtechnische Vergleiche durch Datenerhebungen und Datenanwendungen (z. B. durch best practice-Daten) für Verwaltung und Prognosen durchgeführt. Die Datenerhebungen dienen den Planungszwecken und Administrationsentscheidungen. Beispiele dafür sind die Auftragsarbeiten des DAAD oder HIS-Studien zur Studiensituation ausländischer Studierender in der BRD oder die Forschungsreihen der NAFSA bzw. des IIE in den USA, wie bereits in Kapitel 1 dieser Arbeit erwähnt wurde. Durch Vergleiche dieser Art wurden bestimmte Strategien z. B. für die Einrichtung bestimmter international eingerichteten Studiengänge an den deutschen Hochschulen entwickelt. Die systematischen Datenerhebungen des IIE in Form der Publikationen „Open Doors“ ist ein weiteres Beispiel für diese Form des Vergleichens, die institutionell für die Bereiche Ausländerstudium und Auslandsstudium, aber auch für einzelne Hochschulen von größter Bedeutung sind.

8.1.3 *Theoriebildendes sozial- und bildungswissenschaftliches Vergleichen*

Auf dieser weiteren Reflexionsebene werden die Daten analysiert und interpretiert. Hierbei wird u. a. das subjektive Vergleichen untersucht. Ziel ist die Entwicklung einer wissenschaftlichen Methode zur weiteren sozialwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Forschung. Beispiele dafür sind Forschungsarbeiten im Bereich der Austauschforschung, z. B. in Bezug auf interkulturelle Programme und interkulturelles Lernen und vor allem die Arbeiten von Mestenhauser, die die Theorie und Praxis des Ausländerstudiums in den USA und in der BRD maßgeblich beeinflusst haben (vgl. Kapitel 1). In der BRD gibt es zwar wenige, aber immerhin vereinzelte Forschungsarbeiten, die ansatzweise mit den bereits erwähnten Arbeiten aus den USA vergleichbar sind und der Austauschforschung den Weg zu den fundierten sozial- und bildungswissenschaftlichen Forschungsansätzen ebnen. Gute Beispiele dafür sind die Arbeiten von Sandhaas (1992) und Karcher/Etienne (1992), die in den Kapiteln 1 und 7 dieser Arbeit vorgestellt wurden.

8.1.4 *Kulturelles, ethisches und politisches Vergleichen*

Es werden auf dieser Ebene – bezogen auf Grundwerte wie Menschenrechte sowie die kulturellen und politischen Ideale – Urteile abgegeben und Forderungen aufgestellt. Hierbei ist z. B. auf die Zielsetzung des Ausländerstudiums in verschiedenen Ländern sowie auf Konzepte hinsichtlich der Förderung des Ausländerstudiums, wie Recht auf Bildung, Ausländerstudium als Bildungshilfe oder im Zusammenhang mit den außenpolitischen, wirtschaftlichen und kulturpolitischen Interessen verschiedener Länder, zu verweisen.

Im Rahmen meiner Dissertation habe ich versucht, eine Synthese aus den Formen 2 und 3 herzustellen, wenngleich mir die Einflüsse der Vergleichsformen 1 und 4 bewusst sind. In diesem Zusammenhang habe ich mich auf die administrativen, sozialtechnischen Daten, ExpertInnenkenntnisse, Dokumente, Informationen und die wenigen wissenschaftlich fundierten Studien konzentriert. Mein Ziel war es, durch eine Kombination von rezipierten Daten, Informationen und professionellem Handeln nützliche Erkenntnisse und Anregungen überwiegend für die Praxis zu erhalten. So gesehen dient meine Arbeit in erster Linie der Gewinnung von professionellen Handlungsstrategien für die Praxis des Ausländerstudiums in der BRD. Gleichzeitig werde ich abschließend auf der theoretischen Ebene ein Diagramm vorstellen, mit dessen Hilfe ein Medium zur Überprüfung und Absicherung von Handlungsstrategien sowie ein Baustein für die künftige Forschung vorgeschlagen wird.

8.2 **Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Praxis**

Der Vergleich der ausgewählten deutschen und US-amerikanischen Universitäten im Hinblick auf die Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer (internationaler) Studierender hat zu folgenden Schlussfolgerungen für die Praxis des Ausländerstudiums geführt. Die im Folgenden dargestellten Schlussfolgerungen und Empfehlungen werden vor allem mit Relevanz und Übertragbarkeit für die deutsche Praxis erläutert:

8.2.1 *Internationalisierung*

Die Internationalisierung der Hochschulen wird in den USA bereits seit Anfang der 80er Jahre thematisiert und seit etwa Mitte der 80er Jahre auf verschiedenen Ebenen wie Ausländerstudium, Auslandsstudium, Internationalisierung der Lehrinhalte vorangetrieben. An den beiden ausgewählten US-amerikanischen Universitäten Towson und Stanford wird die Internationalisierung als integraler Bestandteil des Studiums wahrgenommen. Dieser Trend hat in der BRD etwa zehn Jahre später begonnen. An den Beispielen der deutschen Universitäten Hamburg und Oldenburg wurde aufgezeigt, dass der Paradigmenwechsel hinsichtlich der Wahrnehmung des Ausländerstudiums im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen noch nicht stattgefunden hat. Gleichwohl lassen sich punktuell Ansätze der Internationalisierung zum Beispiel in der Einrichtung der internationalen Studiengänge erkennen. Ein Aspekt der Internationalisierung der US-amerikanischen Universitäten ist die Internationalisierung des Personals, vor allem des Lehrpersonals. Diesbezüglich haben beide ausgewählten deutschen Universitäten, wie generell alle deutschen Hochschulen, einen Handlungsbedarf. Die wichtigste Lehre aus der Praxis der US-amerikanischen Universitäten hinsichtlich der Internationalisierung ist in Bezug auf den Bedeutungswandel des Ausländerstudiums zu ziehen. Im Gegensatz zu den letzten vier Dekaden, in denen das Studium der deutschen Studierenden im Ausland als Beitrag zur individuellen Entwicklung und zur Berufsvorbereitung und das Studium der ausländischen Studierenden und vor allem die aus Entwicklungsländern als Bildungshilfe in einer Dichotomie wahrgenommen wurde, muss jetzt damit begonnen werden, das Ausländerstudium und das Auslandsstudium miteinander zu verzahnen und im Sinne einer verstärkten Internationalisierung der Lehre und Bildung zu betrachten und zu organisieren.

8.2.2 *Qualitätsunterschiede*

Meine Fallstudien in den USA haben gezeigt, dass die Qualitätsunterschiede zwischen einzelnen US-amerikanischen Universitäten in Bezug auf die Betreuung und Beratung internationaler Studierender trotz der unterschiedlichen personellen und finanziellen Ausstattung nicht sehr ausgeprägt sind. Diese Qualitätsunterschiede sind jedoch im

Vergleich zu den beiden ausgewählten deutschen Universitäten ausgeprägt. Dieser Trend in den USA ist in erster Linie auf den Einfluss der privaten Mittlerorganisationen wie National Association of International Education (NAFSA) und des Institute of International Education (IIE) zurückzuführen. Diese Organisationen koordinieren systematisch die Forschung über das Ausländerstudium in den USA und entwickeln Maßnahmen und Programme zur Aus- bzw. Weiterbildung des in diesem Bereich tätigen Personals. Die Beratung der internationalen Studierenden ist durch den Einfluss der NAFSA standardisiert worden. Daher ist auch eine höhere Professionalisierung des Personals, vor allem bei BeraterInnen für internationale Studierende in den International Offices zu bemerken. Dieser Grad an Professionalisierung und die Vielfalt der Angebote zur Aus- und Weiterbildung des Personals sind mit deutschen Verhältnissen in diesem Bereich nicht vergleichbar. Es besteht daher für die deutsche Seite ein Bedarf an mehr Kooperation und Zusammenarbeit der Mittlerorganisationen wie DAAD und HRK (hierbei vor allem die Internationale Abteilung der HRK) mit den US-amerikanischen Institutionen wie NAFSA und IIE zum Zweck des Informationsaustausches und der Aus- und Weiterbildung des Personals im Bereich des Ausländerstudiums. Ich meine damit die Gewinnung von kreativen Anregungen und nützlichen Programmen aus der Praxis der Beratung internationaler Studierender in den USA. Da Kontakte und Zusammenarbeit zwischen DAAD, HRK und deren Partnerorganisationen wie NAFSA und IIE bestehen, sollten diese intensiviert werden. Hierbei wäre auch die Bildung der bina-nationalen bzw. internationalen Foren der BeraterInnen für internationale Studierende eine Möglichkeit zur Intensivierung der Kooperation und des Austausches.

8.2.3 *Quantitative Entwicklungen*

Die quantitativen Entwicklungen in Bezug auf internationale Studierende deuten auf die immer heterogener gewordenen Gruppen der mobilen Studierenden hin, die in beiden Ländern eine Herausforderung für die einzelnen Hochschulen darstellen. So sind z. B. neben den Studierenden aus Entwicklungsländern und Industrieländern, die auf eigene Kosten und Initiative für ein Langzeitstudium in die BRD und in die USA gehen, auch Austauschstudierende und Programmstudierende aus aller Welt zu beobachten, die nur für ein Kurzzeitstu-

dium deutsche oder US-amerikanische Hochschulen besuchen. Dazu kommt ein Anstieg der Zahl von Studierenden aus Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion, die in der BRD und den USA studieren.

Die Zulassung dieser Studierenden erfordert eine umfassende Betreuung und Beratung, die auf die Bedürfnisse dieser heterogenen Zielgruppen zugeschnitten ist.

Das Bewusstsein über die Verantwortung der einzelnen Hochschule zur Betreuung, Beratung und Orientierung der internationalen Studierenden wurde im Falle der ausgewählten US-amerikanischen Universitäten festgestellt. Dies kann im Allgemeinen für die Mehrheit der US-amerikanischen Hochschulen gelten. Im Falle der beiden deutschen Universitäten sind vereinzelte Initiativen und Orientierungsprogramme zugunsten aller ausländischen Studierenden sowie Präferenzen zugunsten bestimmter Gruppen, wie etwa Austauschstudierende aus der EU (Beispiel SOKRATES) und Programmstudierender zu verzeichnen. Hierbei sollten die deutschen Hochschulen die Förderung der internationalen Studierenden nicht im Sinne einer einseitigen, sondern einer ausgewogenen Förderung wahrnehmen und dementsprechend handeln.

8.2.4 *Gründe für bessere Betreuung und Beratung*

Der Wettbewerb um die ausländischen Studierenden sowie die Studiengebühren sind zwar zwei Gründe, aber nicht die einzigen für eine bessere Betreuung bzw. Beratung der internationalen Studierenden. Die US-amerikanischen Universitäten betrachten ihren Auftrag als dienstleistende Unternehmen in der Serviceleistung für Studierende bzw. für deren Eltern. Diese Kundenorientierung produziert einen Erwartungsdruck seitens der einheimischen und der internationalen „zahlenden Kunden“, der in der BRD nicht existiert. Dieser Erwartungsdruck wurde vor allem in den Interviews von den Lehrenden und Studierenden an den Universitäten Towson und Stanford hervorgehoben. Ferner haben die interviewten Lehrenden an den beiden US-amerikanischen Universitäten die Stellung einer umfassenden Beratung bzw. Betreuung der Studierenden als einen Teil ihrer Lehrtätigkeit betont. Meine Fallstudien haben in diesem Zusammenhang das Ergebnis erbracht, dass die Betreuung und Beratung der Studierenden an den US-amerikanischen Universitäten im Allgemeinen einen

höheren Stellenwert als an den deutschen Universitäten hat, was einen wichtigen studienbegleitenden Faktor für das Studium von internationalen Studierenden darstellt. Dieses Ergebnis bestätigt einen Aspekt der Bestandsaufnahme von Bernd Sandhaas (1992b, S. 31) über „Konzepte und Modelle zur Förderung der Integration“ mit Bezug auf die Praxis des Ausländerstudiums in den USA. Er bemerkt, dass der Zwang der Werbung und der Konkurrenz um die Studierenden, darunter auch die ausländischen Studierenden, „ein wichtiges, aber nicht das einzige Motiv dafür ist, dass die Betreuung der ausländischen Studierenden dort einen entschieden höheren Stellenwert besitzt als an deutschen Hochschulen“ (vgl. Sandhaas 1992, S. 31). Beim Umgang mit Studierenden wurde durch meine Fallstudien ein wichtiger Vorteil der US-amerikanischen Universitäten aufgezeigt. Die Beziehung der Lehrenden zu ihren Studierenden in den USA ist in der Regel persönlicher und intensiver als die der deutschen Lehrenden. Diese Tatsache ist auch auf ein günstigeres Zahlenverhältnis von Lehrenden zu Studierenden zurückzuführen, das gleichzeitig auch eine intensivere Betreuung durch Lehrende in kleineren Gruppen (small size class) ermöglicht. Hochschulpädagogisch betrachtet könnte allerdings dieses Verhältnis auch eine Dominanz der Lehrenden-Rolle mit sich bringen. Darüber hinaus wurde in meinen Fallstudien über die beiden US-amerikanischen Universitäten die wichtige Bedeutung der „academic advisors“ deutlich, die die einheimischen und internationalen Studierenden als BetreuungslehrerInnen studienbegleitend sowohl akademisch, als auch bei sozialen und persönlichen Problemen unterstützen. Sie helfen ihren zugewiesenen Studierenden vor allem bei der Studienplanung und Studienorganisation.

Aufgrund des Fehlens solcher BetreuungslehrerInnen an den deutschen Hochschulen sollen die HochschullehrerInnen als Ausländerbeauftragte in den jeweiligen Fachbereichen als BeraterInnen für ausländische Studierende eingesetzt werden. An manchen Hochschulen existieren zwar VertrauensdozentInnen und Ausländerbeauftragte, sie fungieren jedoch oft nicht aktiv.

Die Arbeit der Ausländerbeauftragten kann durch die akademischen Auslandsämter bzw. die VizepräsidentInnen mit dem Arbeitsschwerpunkt „Internationale Beziehungen“ zu einer effizienten und kontinu-

ierlichen Arbeit innerhalb der Hochschulen koordiniert und optimiert werden.

8.2.5 *Die zentralen Einrichtungen zur Betreuung und Beratung ausländischer Studierender*

Die zentralen Einrichtungen zur Betreuung bzw. Beratung ausländischer bzw. internationaler Studierender in der BRD und den USA sind die Akademischen Auslandsämter bzw. International Offices. Hierin sind gewisse ähnliche Strukturen sowie Aufgabenstellungen in beiden Ländern in Bezug auf diese zentrale Anlaufstelle zu beobachten. Ein zentraler Aspekt der Aufgabenstellung dieser Anlaufstellen stellt die Beratung der ausländischen Studierenden über Probleme wie Visum, Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigung dar. Hierbei sind die hauptamtlichen BeraterInnen in den International Offices für die immigrationsbezogenen Angelegenheiten offiziell autorisiert und fungieren als Bindeglied zwischen Einwanderungsbehörden und Studierenden. Der Hauptgrund für diese Aufgabenstellung ist die Tatsache, dass nicht überall, z. B. in kleinen Orten, die Einwanderungsbehörde (INS) existiert. Dieser juristische Status ist bei den Akademischen Auslandsämtern nicht vorhanden, weil die Rechtsberatung nur durch JuristInnen durchgeführt wird und die Akademischen Auslandsämter diesbezüglich nur allgemeine Informationen anbieten können. Hilfesuchende müssen zum Zweck der Rechtsberatung an dafür qualifizierte Personen weitergeleitet werden. Insgesamt waren die International Offices an den ausgewählten US-amerikanischen Universitäten finanziell und personell besser ausgestattet als die Akademischen Auslandsämter an den beiden deutschen Universitäten. Sowohl das Leitungspersonal als auch die Beraterinnen für internationale Studierende – und im Falle der Stanford University auch für deren Familienmitglieder – an den beiden US-amerikanischen Universitäten waren aktive Mitglieder der NAFSA und hatten dadurch Zugang zu vielfältigen Weiterbildungsmaßnahmen. Sie haben dadurch auch mit anderen Universitäten in Bezug auf den Informationsaustausch und auf die Entwicklung der Orientierungsprogramme und der interkulturellen Programme im Bereich des Ausländerstudiums kooperiert. Die Fallstudien an den Universitäten Hamburg und Oldenburg haben gezeigt, dass Konzepte und Programme zur Förderung der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens in den USA, auch an den einzelnen

deutschen Hochschulen Eingang gefunden haben. So wird z. B. seit Mitte der 90er Jahre durch das Akademische Auslandsamt der Oldenburger Universität die Initiative „International Coffee Hours“ in Anlehnung an die US-amerikanische Praxis und in Zusammenarbeit mit der studentischen Gruppe TANDEM organisiert. Eine solche Initiative an der Stanford University hat eine längere Tradition. Auch in Hamburg läuft ein Programm zum interkulturellen Training, wie es seit Jahrzehnten in den USA praktiziert wird. Die Koordination solcher Programme und Initiativen ist ein Schwerpunkt der Arbeit von Akademischen Auslandsämtern bzw. International Offices und sollte perspektivisch in beiden Ländern intensiviert werden. Vielmehr als die oben genannten Einzelinitiativen kann das in Stanford praktizierte Modell des Bechtel International Center für die deutschen Universitäten als lehrreich gelten, da ein solches Modell, bei dem die administrative Arbeit und Beratung neben interkulturellen Programmen stattfindet, einen soziokulturellen Raum für die Begegnung und Kommunikation zwischen einheimischen und internationalen Studierenden bzw. den interessierten Lehrenden und Hochschulangehörigen bietet. Eine ähnliche Initiative kann durch die Errichtung von „International Clubs“ als Begegnungsstätten an den deutschen Hochschulen in Kooperation mit den gesellschaftlichen Gruppen wie Bürgerinitiativen, Kirchen, Schulen, Gewerkschaften und der Wirtschaft ergriffen werden. Eine solche Initiative kann u. a. ein Defizit bezüglich der fehlenden soziokulturellen Räume an deutschen Hochschulen ausgleichen.

8.2.6 *Statistische Datenerhebung*

In den Fallstudien wurde festgestellt, dass an den beiden US-amerikanischen Universitäten im Gegensatz zu den ausgewählten deutschen Universitäten eine systematische und kontinuierliche Datenerhebung über die internationalen Studierenden zu den Stärken der Arbeit des International Office zählt. Die deutschen Hochschulen sollten hierbei ein neues, alltagsnahes Bewusstsein über die Bedeutung der Datenerhebungen für die Orientierung, Entscheidung, Planung und Rückkoppelung entwickeln. Auch hierin liegt ein übertragbarer Aspekt aus der US-amerikanischen Praxis.

8.2.7 Orientierungsprogramme

Die Fallstudien haben ferner gezeigt, dass durch vielfältige Orientierungsprogramme der US-amerikanischen Universitäten, die bereits vor der Ausreise aus den Heimatländern der BewerberInnen beginnen und zum Beginn des Studiums verstärkt durch International Offices angeboten werden, die akademische und soziale Orientierung der internationalen Studierenden erleichtert wird. Solche Maßnahmen werden auch im Rahmen der allgemeinen Orientierungsveranstaltungen der Universitäten für alle Studierenden von einzelnen Schools und Departments, von studentischen Gruppen und freiwilligen OrientierungshelferInnen innerhalb und außerhalb der Universität angeboten. Diese Orientierungsprogramme werden studienbegleitend durch die Einbeziehung verschiedener Institutionen und Personen und vor allem der internationalen Studierenden fortgesetzt.

Meine Interviews mit Studierenden, Lehrenden und MitarbeiterInnen der Akademischen Auslandsämter und die Dokumentenanalyse an beiden deutschen Hochschulen haben gezeigt, dass in Bezug auf die Orientierungsprogramme für ausländische Studierende gewisse Fortschritte gemacht worden sind. Ein Grund dafür sind die neuen Programme des DAAD zur Förderung der Internationalisierung der Hochschulen seit 1997, die Mittel und Personal zur Unterstützung ausländischer Studierender zur Verfügung stellen. Ein weiterer Grund ist das Engagement der einzelnen Studierenden, Lehrenden und des Personals in Hamburg und Oldenburg, die Ende der 80er bzw. Anfang der 90er Jahre unter dem Motto „Hilfe zur Selbsthilfe“ Projekte wie „Runder Tisch“ zum Ausländerstudium und „Studienbegleitendes Programm für ausländische Studierende“ sowie das Programm zur Integration ausländischer StudienanfängerInnen (PIASTA) ins Leben gerufen haben. Diese Tatsache zeigt gleichzeitig, dass das Ausländerstudium an den deutschen Hochschulen oft als Alternative zur fehlenden institutionellen Unterstützung auf die Initiative der Einzelpersonen als „mitleidende Seelen“ oder engagierte „InternationalistInnen“ angewiesen ist. So gesehen, wird die organisatorische und konzeptionelle Kontinuität solcher Initiativen und Programme durch wenige Personen garantiert. Im Falle der US-amerikanischen Universitäten wird die Verantwortung für die Orientierung aller Studierenden nach der Zulassung von einzelnen Hochschulen als selbstverständ-

lich betrachtet und dementsprechend werden vielfältige Orientierungsprogramme vor allem zu Beginn des Studiums organisiert. Darüber hinaus werden solche Initiativen und Programme in den USA (wie die Fallstudie Stanford aufgezeigt hat) organisatorisch und konzeptionell durch interessierte Freiwillige innerhalb und außerhalb der Hochschule getragen, wodurch die Kontinuität solcher Programme in den USA eher garantiert ist. Ein wichtiges Merkmal der beiden US-amerikanischen Universitäten wurde in den Fallstudien hinsichtlich der starken Partizipation der „Peers“ und der studentischen Organisationen und Gruppen, darunter der nationalen Gruppen, illustriert. Diese starke Partizipation der einheimischen und internationalen „Peers“ bzw. Organisationen der internationalen Studierenden auf dem Campus-Leben beeinflusst das akademische und soziale Leben von internationalen Studierenden positiv. In diesem Zusammenhang wurde die wichtige Rolle der studentischen Organisationen bei der Organisation der Orientierungsprogramme für internationale Studierende deutlich. Im Gegensatz dazu spielen die Organisationen und Interessengruppen von ausländischen Studierenden an den deutschen Hochschulen kaum eine Rolle. Die Fallstudien haben aufgezeigt, dass die Bildung von studentischen Gruppen durch das International Office proklamiert und gefördert wird. Hierin ist eine positive Schlussfolgerung für die Akademischen Auslandsämter zu ziehen. Die Interessenvertretungen und Organisationen von ausländischen Studierenden sollten von Akademischen Auslandsämtern stärker in die Orientierungsprogramme und -veranstaltungen einbezogen werden.

8.2.8 *Tutorienprogramme*

Die Fallstudien illustrieren einen höheren Stellenwert der Tutorienprogramme für Studierende an den ausgewählten US-amerikanischen Universitäten. Die Tutorienprogramme sind an den einzelnen Universitäten sowohl zentral als auch durch die einzelnen Departments dezentral organisiert. Sie sind personell gut ausgestattet, werden wissenschaftlich geleitet, sind finanziell abgesichert und an den jeweiligen Universitäten institutionalisiert. Den internationalen Studierenden wird hierbei nicht durch Sonderprogramme geholfen. Sie werden im Rahmen dieser Programme, wie andere Studierende, als gleichberechtigte TutandInnen behandelt bzw. als qualifizierte TutorInnen ein-

gesetzt. Im Falle der deutschen Universitäten wurde festgestellt, dass seit Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre ein positiver Trend hinsichtlich der Modelltutorien bzw. Tutorienprogramme zur akademischen bzw. sozialen „Integration“ ausländischer Studierender als spezielle Gruppe zu verzeichnen ist. Gleichzeitig sind die Tutorienprogramme an den beiden deutschen Universitäten Hamburg und Oldenburg noch nicht institutionalisiert. Das PIASTA-Programm ist hierbei finanziell und personell besser ausgestattet als das studienbegleitende Tutorienprogramm für ausländische Studierende in Oldenburg. Ein Trend, der durch die lange Tradition solcher Programme und Konzepte im britischen und US-amerikanischen System auch für viele andere Universitäten und Hochschuleinrichtungen Gültigkeit hat.

Im Falle der deutschen Hochschulen sind Ende der 90er Jahre Modelle wie Wohnheim-Tutorien in Anlehnung an das US-amerikanische Modell der „resident tutors“ (Beispiele der Fallstudien Stanford und Towson) eingeführt worden. Solche Wohnheim-Tutorien werden seitdem z. B. in Oldenburg und Hannover durch das Studentenwerk in den Studentenwohnheimen angeboten. Außerdem bietet das Studentenwerk ein kostenpflichtiges Servicepaket für ausländische Studierende in mehreren deutschen Städten an. Das Oldenburger Studentenwerk z. B. bietet seit dem Wintersemester 2001/02 ein Servicepaket an, das für einen Preis von 964 Euro pro Semester Angebote wie ein Zimmer, Betreuung durch studentische TutorInnen, eigenen Internetanschluss usw. umfasst. Während die ausländischen Studierenden und die BeraterInnen bei den Akademischen Auslandsämtern die Wohnheim-Tutorien positiv wahrgenommen haben, wird das Servicepaket von vielen ausländischen Studierenden kritisiert (was z. B. in Interviews mit BeraterInnen und Studierenden in den Fallstudien Oldenburg und Hamburg erwähnt wurde). Insgesamt ist die Initiative des deutschen Studentenwerks als eine modifizierte Form der in den USA praktizierten Wohnheim-Tutorien positiv zu bewerten. Solche Tutorien sollen auf alle Hochschulen erweitert werden. Insgesamt sind Tutorien, die phasenweise (z. B. in der Einführungsphase) oder semesterbegleitend eingesetzt werden und den Studierenden systematisch Orientierungshilfe anbieten, sowohl für ausländische als auch für einheimische Studierende unabdingbar. In diesem Zusammenhang können die Tutorien in den USA nützliche Anregungen für die deutsche Praxis liefern.

Ein wichtiger übertragbarer Aspekt der US-amerikanischen Hochschulen in diesem Zusammenhang ist die Evaluierung. Die Tutorien und Orientierungsangebote müssen auf ihren Erfolg bzw. Misserfolg sowie ihren konzeptionellen Rahmen individuell und institutionell evaluiert werden, um hierbei einen Qualitätsstandard erreichen und absichern zu können.

8.2.9 *Interkulturelle Programme*

Interkulturelle Programme und Initiativen an beiden ausgewählten deutschen Universitäten sind neu und relativ unterentwickelt und auf Kooperation mit Institutionen wie PIASTA (Hamburg), den Akademischen Auslandsämtern und dem Tutorienprogramm für ausländische Studierende (Oldenburg) usw. angewiesen. Die spätere Zuwendung beider deutschen Universitäten zum Bereich der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens zeigt, dass das Ausländerstudium an deutschen Hochschulen nicht als wichtiger Beitrag zur interkulturellen Kommunikation wahrgenommen wird und bisher eine marginale Stellung eingenommen hat. Die Reform und Neuakzentuierung des Ausländerstudiums soll daher zu den wichtigen Aspekten der Reform der deutschen Hochschulen zählen. Die in der Praxis des Ausländerstudiums in den USA etablierten interkulturellen Programme und Initiativen wie Home Stay, Hospitality Program, English-in-Action Program, International Speakers' Program können diesbezüglich auch in die deutsche Praxis des Ausländerstudiums übertragen werden. Das wichtige Modell des „International Speakers' Program“ in den USA bietet seit etwa zwei Jahrzehnten die Möglichkeit, internationale Studierende als LehrerInnen für international Education bzw. global Education einzusetzen und sie nicht nur als „Objekt von Ausbildung bzw. Erziehung“, sondern darüber hinaus „als Subjekt von Lernprozessen und als gleichberechtigte Partner in pädagogischen Programmen“ zu betrachten (vgl. Sandhaas 1991, S. 8). Dieses Modell ist auf die einzelnen deutschen Hochschulen übertragbar und in Zusammenarbeit mit den Schulen und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in den Schulen zu praktizieren. Dieses Modell hat in den USA, wie Sandhaas in seiner 1991 für BMBW verfassten Studie zeigt, einen Philosophiewandel im Bereich des Ausländerstudiums in den USA hervorgerufen. So haben die US-amerikanischen Hochschulen durch solche Programme begonnen, das Ausländerstu-

dium als Teil der „international education“ und die internationalen Studierenden selbst als Medien für die „global education“ wahrzunehmen (vgl. Sandhaas 1991, S. 8). Dieser Wandel würde an deutschen Hochschulen eine wichtige Bildungshilfe auf dem Weg zur Internationalisierung leisten. Wenn ausländische Studierende als TutorInnen, AssistentInnen bzw. gleichberechtigte pädagogische Partnerinnen und Partner in den USA bzw. in der BRD wahrgenommen und eingesetzt werden, ist dieser Paradigmenwechsel in hochschulpädagogischer Hinsicht aus vielerlei Gründen von Bedeutung: Zum einen würden die Tutorien- bzw. Lehrtätigkeiten oder andere Bildungsangebote (z. B. Tätigkeit als ReferentInnen) als ein intensiver Lernschub auf das eigene Studium wirken. Hier gilt der Ansatz: Wenn man lehrt, lernt man durch aktive Anleitung und Unterstützung der Lernprozesse von anderen auch selbst. Zum anderen hat der Einsatz von ausländischen Studierenden als Lehrende und „resource“ für „global education“ im Falle der US-amerikanischen Hochschulen – was bisher nur durch Hochschulgemeinden in Form von Vortragsreihen (z. B. unter dem Motto „Länder stellen sich vor“ bei der Katholischen Hochschulgemeinde in Oldenburg) an deutschen Hochschulen praktiziert worden ist – auch Transferwirkungen auf das eigene Studium in beiden Ländern. Durch solche Maßnahmen können ausländische Studierende speziell die Probleme der internationalen Bildungssituation und im Allgemeinen die sozio-politischen und kulturellen Rahmenbedingungen ihrer Länder im Kontext der globalen ökologischen und ökonomischen Herausforderungen für die einheimische Bevölkerung besser reflektieren und vermitteln. Dadurch wird auch die Kommunikation mit den Einheimischen gefördert und die soziale Isolation der ausländischen Studierenden vermieden. Zuletzt ist diese Art der Präsentation für alle Studierenden weltweit auch ein Medium zur Gewinnung von mehr Selbstbewusstsein und fördert die individuelle Entwicklung.

Beim Einsatz der ausländischen Studierenden als Lehrende oder Ressource ist darauf zu achten, dass eine breite einheimische Öffentlichkeit abgesichert wird (wie die Gewinnung einer relativ breiten US-amerikanischen Öffentlichkeit im Rahmen solcher Programme verdeutlicht). Ohne Rücksicht auf diesen Aspekt würden solche Initiativen nicht zur gewünschten aktiven Kommunikation und Geselligkeit zwischen ausländischen und einheimischen Studierenden bzw. der Bevölkerung des Gastlandes, sondern zur Verinselung der ausländi-

schen Studierenden und deren einheimischen KommunikationspartnerInnen führen (wie manche interkulturelle Initiativen an deutschen Hochschulen in den letzten Jahren zeigen).

Eine Möglichkeit zur Organisation aller oben genannten Programme und Initiativen bietet in diesem Zusammenhang die Einrichtung des „Runden Tisches“ zum Ausländerstudium (oder besser formuliert des „Runden Tisches“ zum internationalen Studieren) an den Hochschulen, der von Akademischen Auslandsämtern koordiniert und von ausländischen Studierenden, interessierten deutschen Studierenden und Lehrenden, vom Asta, von den Hochschulgemeinden, dem deutschem Studentenwerk, den Instituten an den Universitäten im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ und der „Interkulturellen Pädagogik“ getragen wird. Eine solche Initiative wurde in Oldenburg im Dezember 1994 ins Leben gerufen und konnte die Aktivitäten aller Institutionen, Einzelpersonen, Hochschulgemeinden, studentischer Gruppen usw. im Bereich des Ausländerstudiums koordinieren. Diese Initiative wurde ein Jahr später beim Akademischen Auslandsamt angesiedelt, jedoch durch fehlende Finanzierung durch die Universität Ende 1997 aufgegeben.

Ein wichtiger Aspekt der Konzipierung und Organisation von interkulturellen Programmen an den US-amerikanischen Universitäten ist die primäre Verantwortung der internationalen Studierenden für die Planung und Implementierung solcher Programme. Auch hier haben die deutschen Hochschulen einen Entwicklungsbedarf. Die Partizipation der ausländischen Studierenden an den Orientierungsprogrammen, Tutorien, bei Institutionen wie akademischen Auslandsämtern usw. an deutschen Hochschulen ist insgesamt noch gering. Daher sollen an deutschen Hochschulen mehr ausländische Studierende als MitarbeiterInnen als TutorInnen und AssistentInnen in der Lehre eingesetzt werden.

Um der Herausforderung der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens gerecht zu werden, bedarf es in erster Linie eines wechselseitigen Dialogs der gleichberechtigten akademischen BürgerInnen in einem interkulturellen Lernprozess. Daher ist es von großer Bedeutung, dass die deutschen Studierenden in diesen Lernprozess einbezogen werden. Dieses gilt aber auch für die US-amerikanischen Hochschulen in der Zeit einer verstärkten Internationalisie-

rung der Bildung, Lehre und Wissenschaft, wenngleich sie diese Herausforderung vor den deutschen Hochschulen wahrgenommen haben. Ohne diesen gleichberechtigten wechselseitigen Lernprozess besteht für die Hochschulsysteme beider Länder die Gefahr einer abstrakten Idealisierung bzw. Simplifizierung und Folklorisierung der interkulturellen Kommunikation. Eine Folge für die Praxis des Ausländerstudiums in der BRD wäre meiner Meinung nach der Rückgriff auf unangemessene einseitige „asymmetrisch angelegte Betreuungskonzepte“ (vgl. Karcher 1999, S. 108) für die ausländischen Studierenden und die bereits erwähnte Dichotomie des Ausländerstudiums und des Auslandsstudiums.

8.2.10 Wahrnehmung der Studierenden

Gleichzeitig müssen die einheimischen und ausländischen Studierenden stärker als bisher als Individuen und „handelnde Subjekte“ ihres Studiums (vgl. Karcher/Etienne 1992 und Karcher 1999) ins Zentrum des Interesses der deutschen Hochschulen gerückt werden. Das bedeutet, diesen Studierenden einerseits die Eigenverantwortung und Kompetenz für ein erfolgreiches Studium zuzumuten. Andererseits muss die Hochschule ihren Bildungsauftrag und ihre Ausbildungspflichten mehr als bisher ernst nehmen und vor allem die Studierenden zu Beginn ihres Studiums auf dem Weg zum Erwerb der „fehlenden Voraussetzungen für ein eigenverantwortliches Studium“ durch Maßnahmen wie Informations- und Orientierungsprogramme unterstützen (vgl. Karcher/Etienne 1992, S. 61).

Die deutschen Studierenden werden, genauso wie ihre ausländischen KommilitonInnen, mit Orientierungsproblemen zum Studienbeginn, Problemen mit der Studienplanung und -organisation oder unzureichender Betreuung durch Lehrende, einem Mangel an Kommunikation miteinander und mit den Lehrenden sowie mit der Anonymität in der Hochschule konfrontiert. Meine Fallstudien in Hamburg und Oldenburg verdeutlichten, dass die Hochschulen in den Fachbereichen mit einer relativ „verschulten“ Studienstruktur, wie Medizin und Rechtswissenschaft (Hamburg) oder Informatik (Oldenburg) den Bedürfnissen ihrer Studierenden durch Angebote wie Orientierungseinheiten (OE), Einführungsveranstaltungen und Tutorien besser nachkommen, als in den geisteswissenschaftlichen Fächern. Daher sind

Initiativen wie die Einrichtung der Studierendenzentren in Hamburg, in deren Rahmen Beratungs- und Betreuungsangebote teilweise dezentralisiert und in den Fachbereichen durchgeführt werden, positive Schritte auf dem Weg zur Optimierung der fachinternen Beratungs- und Betreuungsangebote für alle Studierenden. Dadurch können Studierende durch die jeweiligen Fachbereiche, als erste Anlaufstelle, studienspezifische Unterstützungen (wie Tutorien, spezielle Seminare zu den Arbeitstechniken, etc.) erhalten. Auch ähnliche Zentren an den Universitäten Kassel, Mannheim und FU Berlin haben eine durchaus positive Resonanz bei den Studierenden gefunden (vgl. Schwarz 2001, S. 17).

Die Bedeutung solcher dezentralen Beratungseinrichtungen für die Studierenden wurde anhand der Fallstudien Towson und Stanford deutlich. Hierbei wurden vor allem zwei Vorteile für Studierende hervorgehoben und zwar die Intensivierung der fachinternen Beratung und eine sehr enge Fokussierung der Beratung auf fachliche Schwerpunkte. Ferner können dezentrale Studierendenzentren an deutschen Hochschulen vorbildlich einen Arbeitsschwerpunkt des Student Center im College of Business and Economic an der Towson University in ihre Aufgabenstellung mit einbeziehen, nämlich die Beratung der einheimischen und ausländischen Studierenden auf der Fachbereichsebene in Bezug auf Auslands- und Ausländerstudium.

8.3 Perspektiven für die Forschung

In meinen Fallstudien über die US-amerikanischen Universitäten Towson und Stanford wurde u. a. die positive Konsequenz einer Kombination von Theorie und Praxis des Ausländerstudiums verdeutlicht. Dieses Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis förderte z. B. die Konzipierung und Organisation der Orientierungsprogramme bzw. interkulturellen Modellprojekte wie „Learning with Foreign Students“ durch den ehemaligen NAFSA-Präsidenten, Josef Mestenhauer, in seiner Doppelrolle als Professor für Sozialwissenschaft und Direktor des Office for International Education in Minneapolis/St. Paul. Diese Modellprojekte wurden später durch NAFSA-Netzwerke landesweit praktiziert und beeinflussten dadurch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums maßgeblich. Im Gegensatz dazu herrscht bis heute im Bereich des Ausländerstudiums in der

BRD (wie Sandhaas bereits 1992a zu Recht bemerkte, vgl. Sandhaas S. 11) eine klare Trennung zwischen Theorie und Praxis. Die BetreuerInnen und BeraterInnen für ausländische Studierende kooperieren selten und nur auf eigene Initiative, wie die Fallstudien Oldenburg und Hamburg hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen den Akademischen Auslandsämtern und Tutorienprogrammen für ausländische Studierende illustrieren. Dieser Trend stellt ein wichtiges Defizit im Bereich des Ausländerstudiums dar. Des Weiteren ist Sandhaas (1992a) zuzustimmen, dass Forschung mit der Zielsetzung einer Theoriebildung und der Beeinflussung der Praxis sich nicht nur mit politischen Rahmenbedingungen oder problematischen Aspekten des Ausländerstudiums auseinandersetzen darf (vgl. Sandhaas 1992a, S. 10). Es ist in diesem Zusammenhang meines Erachtens viel wichtiger, neue Perspektiven und eine neue Orientierung des Ausländerstudiums mit einer Verflechtung der Theorie und Praxis anzustreben. Hierbei wären u. a. folgende Faktoren zu berücksichtigen:

1. Das Ausländerstudium als ein internationales Phänomen in einer zwangsvereinigten Welt wahrzunehmen und zu organisieren und im Kontext eines internationalen Studierens wahrzunehmen und mit dem Auslandsstudium der einheimischen Studierenden zu verzahnen.
2. Das Ausländerstudium primär aus der Perspektive der Subjekte der ausländischen Studierenden wahrzunehmen und zu organisieren und dabei die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen ausländischen Studierenden mit den Interessen der einzelnen Hochschulen, der Beratungs- und Betreuungseinrichtungen und Programmträger zu bündeln. Hierbei habe ich einen Vorschlag von Sandhaas zustimmend aufgenommen, in dem ich versucht habe, in seinem Sinne einen Forschungsansatz zu entwickeln, der mehr bieten möchte „als punktuelle und lückenhafte Anleitung für wenig dauerhafte Reparaturen der für Ausländer nicht eingerichteten Studienpraxis innerhalb und außerhalb unserer Hochschulen“ (vgl. Sandhaas 1992a, S. 11).
3. Es bedarf hierbei der Konzipierung ganzheitlicher Modelle, die der komplexen Theorie und Praxis in diesem Feld gerecht werden. Solche Modelle können sich (bezogen auf meine Arbeit) nicht nur auf einzelne Abschnitte des Ausländerstudiums konzentrieren. Sie sollen alle Phasen des Ausländerstudiums als einen Prozess

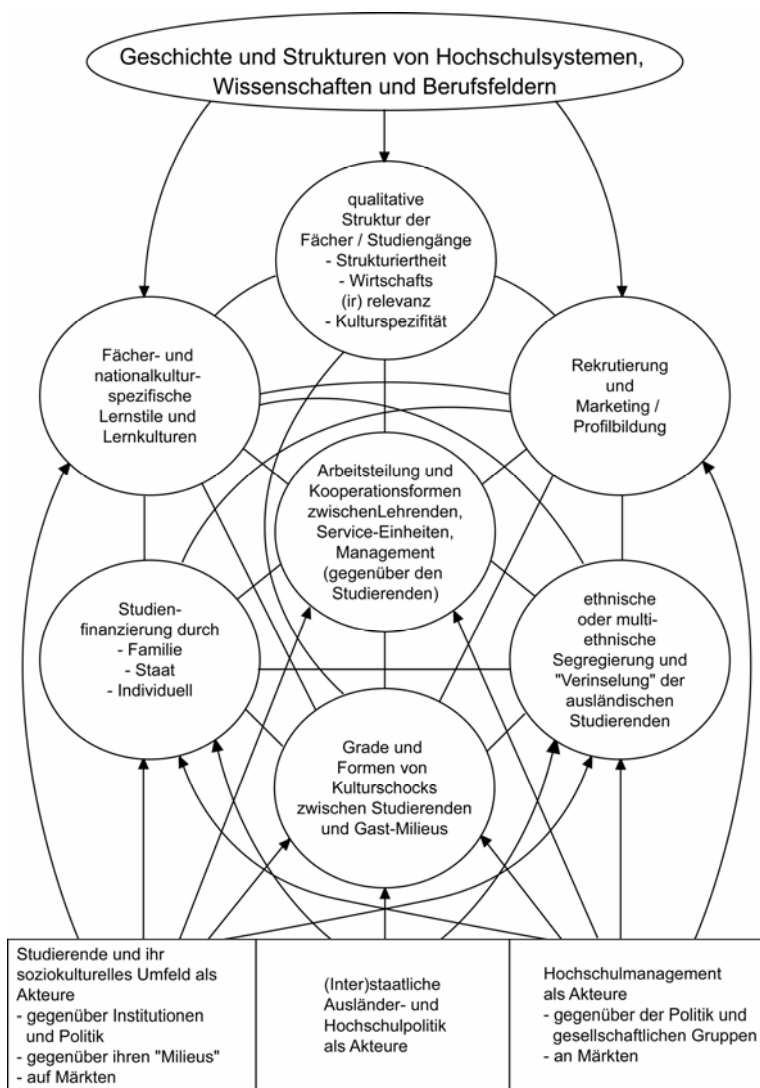
mit einbeziehen. Dazu gehören z. B. Vorbereitungs-, Einführungs- und Studienbegleitung sowie Nachbetreuungsphasen, für die jeweils geeignete Orientierungsmaßnahmen entwickelt werden müssen. In diesem Zusammenhang könnten auch die Aspekte wie Einwanderung in das Studienland und Berufsplanung bzw. Berufsorientierung berücksichtigt werden, weil erfahrungsgemäß im Prozess des Ausländerstudiums weltweit das Studium der mobilen Studierenden in vielen Fällen auch in die Einwanderung und in manchen Fällen in ein freiwilliges bzw. unfreiwilliges Exil mündet (brain drain im Falle der USA, Green Card-Initiative der Bundesregierung sowie Asylgewährung in der BRD und den USA). Hierbei stellen z. B. Themen wie die Studien- und Lebenssituation der geflüchteten Studierenden in den Aufnahmeländern sowie die Interaktion der Familienmitglieder der ausländischen Studierenden aus einzelnen Ländern miteinander und mit einheimischen Familien wichtige Lücken für die Forschung in der BRD und den USA dar.

4. Im Kontext eines solchen Modells sollen auch Aspekte wie Schul- und Hochschulausbildung, nationale Kultur, soziale Schicht, Sprachkompetenz, Lernstile und Lernbiografie der ausländischen bzw. internationalen Studierenden, Relevanz der Lerninhalte und des Curriculums für verschiedene Zielgruppen sowie vor allem die frauenspezifischen Aspekte berücksichtigt werden.

Im Folgenden wird eine heuristische Feld-Darstellung zum Thema Internationales Studieren in der BRD und den USA vorgeschlagen, die in Form eines Diagramms ein mehrdimensionales Modell bzw. eine Orientierungshilfe für die Forschung darstellt. Dieses Instrument kann das empirische Material im Bereich der Forschung über das Ausländerstudiums nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. Ein Vorteil dieses Diagramms als Modell ist in der Herstellung und Veranschaulichung der Verknüpfung zwischen verschiedenen Teilbereichen bzw. Akteuren des internationalen Studierens im Kontext der wachsenden Internationalisierung der Wissenschaften, der Berufsfelder und der Hochschulen zu sehen. In diesem Sinne versucht dieses Diagramm einen Beitrag zur Vorbereitung und Weiterentwicklung der Forschungsfragen über verschiedene Aspekte des Ausländerstudiums sowie zur Beeinflussung von professionellem Handeln der tätigen Be-

raterInnen, HochschulplanerInnen und Lehrenden in diesem Bereich zu leisten.

Diagramm 2: Feld-Darstellung zum Thema Internationales Studieren



8.3.1 *Exemplarische Anwendung der heuristischen Feld-Darstellung auf den Fokus Profilbildung und Marketing von Hochschulen im Rahmen des internationalen Studierens*

Exemplarisch erläutere ich im Folgenden die mögliche Nutzung und Anwendung dieser heuristischen Feld-Darstellung, ausgehend von der Perspektive des Teilbereichs Profilbildung sowie Rekrutierung und Marketing.

Die Prozesse und Erscheinungen in diesem Feld-Fokus sind eine unterschiedliche Kombination von politisch und administrativ nicht gesteuerten, z. B. von Bildungsmärkten oder informellen Traditionen vermittelten Entwicklungen einerseits und von Bemühungen bewusst handelnder Akteure andererseits, zu denen Teile des Hochschulmanagements, aber auch fachliche und berufliche akademische Vereinigungen, lokale, regionale und nationale staatliche Politik-Akteure gehören können, die bestimmte Ziele in Bezug auf die Internationalisierung und die Anwerbung und Förderung bestimmter nationaler und fachlicher Gruppen von internationalen Studierenden aufgrund politischer und wirtschaftlicher Interessen verfolgen.

Zu den wenig steuerbaren, teilweise aber doch beeinflussbaren Faktoren gehören das z. T. zutreffende, z. T. verzerrte Wissen über die strukturellen Besonderheiten des jeweiligen nationalen Hochschulsystems und einzelne Hochschulen bzw. Fakultäten sowie deren Reputation bei den internationalen Studierenden oder in ihrem Herkunftshochschulsystem. Dazu gehören die nationalkulturspezifischen und zugleich fächerspezifischen und berufskulturbezogenen hochschulischen und schulischen Lernstile und Lernkulturen, die in der jeweiligen Konstellation zwischen inländischen Lernkulturen und Studierenden aus bestimmten Herkunftsländern aufeinander treffen (würden) sowie das Wissen und die Stereotype darüber auf beiden Seiten, von denen wiederum positive oder negative Beratungen und Entscheidungen zur Wahl eines bestimmten Fachstudiums an einer Gastgeber-Hochschule abhängen, z. T. im Vergleich mit anderen möglichen und realisierbaren Optionen. Einige der diesbezüglichen Stereotypen könnten z. T. durch Informationskampagnen oder Veröffentlichung von alternativen best-practice-Berichten korrigiert werden.

Diese Prozesse und Interventionen überlagern sich wahrscheinlich mit Informationen und Stereotypen über die Finanzierungs- und Kos-

tenaspekte: Ob z. B. das Fehlen von Studiengebühren durch die Verlängerung eines Studiums bzw. durch bestimmte Level von Lebenshaltungskosten ausgeglichen wird (im Vergleich zum Studieren in einem System mit hohen Gebühren und geringer Studiendauer für ein gleichwertiges Zertifikat) sowie von wem solche Abwägungen mit welchen Informationen vorgenommen werden (den jeweiligen StudienbewerberInnen, ihren Familien, Verwandtschaftsnetzen, von anderen Stipendiengebern).

Die Rekrutierung und Profilbildung hängen ferner zusammen mit der Segregierung oder Verinselung von ausländischen Studierenden, die als Teil des Profils und Image der Hochschule positiv oder negativ gewertet und sichtbar gemacht werden könnte. Ebenso bestehen Zusammenhänge mit den Graden und Formen von hochschul- und lernkulturbezogenen oder gesellschaftsbezogenen relativen Kulturschocks zwischen Aus- und InländerInnen in diesem Kontext, die entweder unvorhergesehen ungesteuert bleiben oder deren Ausmaß und Bearbeitung durch die Profilbildung und Rekrutierungsstrategie gesteuert werden könnte. Diese Steuerung könnte durch eine annäherungsweise „Passung“ zwischen Herkunfts-, Lern- und Fachkulturen und der sich verändernden Hochschul- und Fächerkultur der aufnehmenden Hochschule im Rahmen des Aufbaus von Programmen und Partnerschaften des internationalen Studierens geschehen.

Die Möglichkeiten einer bewussten Steuerung und/oder Beeinflussung werden auch durch die gegebenen nationalen und z. T. transnationalen (z. B. angelsächsischen) Strukturierungen von Fächern und Studiengängen begrenzt, die sich dem Einfluss der einzelnen Hochschule oft entziehen, wenn nicht auf nationaler Ebene, wie z. Zt. in der BRD eine Teil-Transformation von Studiengangstrukturen politisch-administrativ angestrebt wird. In Bezug auf diese Strukturen, z. B. die nationale und internationale Wirtschaftsrelevanz, die Ausstattungskosten im überregionalen Vergleich etc., können nur begrenzt hochschulspezifische Marketing- und Profilbildungsstrategien verfolgt werden. Dennoch kann durch allerdings aufwändige fachliche und hochschulische Profilbildungsstrategien und Öffentlichkeitsarbeit gegensteuert werden, um z. B. die nationalkulturspezifische Orientierung bestimmter Fächer (z. B. Geschichte, Sprach- und Literaturwissenschaften) zu verringern oder die Wirtschaftsrelevanz ihrer Praxis

und vor allem ihres Image zu erhöhen, z. B. durch Partnerschaften mit Hochschulen in der Region oder im Ausland, die ähnliche Strategien verfolgen. Oder umgekehrt: Entgegen nivellierenden Globalisierungstrends könnte die National- oder Europa-Orientierung oder programmatische Nord-Süd-Orientierung bestimmter Studiengänge erhöht werden.

Aus diesen Wechselwirkungen und Einwirkungen ergeben sich begrenzte Optionen und Strategien einer Profilbildung für die (a) Instrumente zu entwickeln sind und die (b) mit den übrigen Kooperations- und Programmstrukturen in der direkten Beratung, Information und Kommunikation mit ausländischen Studierenden abzustimmen wären.

Solche Instrumente könnten sein:

- Absprachen mit bestimmten Fächern, ihr Profil bewusster zu gestalten und zu verändern,
- aktive Vermittlung von Partnerschaften mit bestimmten aus- und inländischen Hochschulen,
- Schaffung materieller und kommunikativer Anreize für bestimmte Zielgruppen,
- aktivere Öffentlichkeitsarbeit, um das z. T. Stereotype und ein verzerrtes Image der fachlichen und allgemeinen Lern- und Wissenskulturen und Hochschulstrukturen in Bezug auf Wirtschaftsrelevanz, Nationalkulturorientierung, internationale Gesellschaftsorientierung, Nord-Süd-Kooperation u. a. zu verändern,
- Aktivierung und Einbindung von ausländischen Studierenden und Alumni in die Profilbildung, Öffentlichkeitsarbeit sowie die Orientierungsmaßnahmen vor der Einreise der StudienbewerberInnen (prearrival orientation),
- enger und wirksamer Kontakt mit den Ausländerbehörden bzw. den Einwanderungsbehörden und den an multikulturellen antirassistischen Aktivitäten beteiligten gesellschaftlichen Gruppen, um ausländerdiskriminierende Praktiken und Übergriffe zu verhindern,
- Kooperation mit studentischen Organisationen und Interessenvertretungen von ausländischen und inländischen Studierenden, internationalen Vereinigungen, interkulturellen Initiativen zum Zweck der Förderung der interkulturellen Kommunikation innerhalb und außerhalb der Hochschule, um studienbegleitend vielfältige sozio-

kulturelle Begegnungs- und Kommunikationsräume für ausländische und einheimische Studierende zu schaffen.

Je nach den Gewichtungen und Prioritäten in der Profilbildung werden sich folgende, andere Wechselwirkungen und Abstimmungsaufgaben mit den übrigen Kooperationsstrukturen für ein internationales Studieren (dem zentralen Fokus in der heuristischen Feldskizze) ergeben:

- Eine Intensivierung von Partnerschaftsstrukturen und des gleichgewichtigen Austauschs von Studierenden und Lehrenden macht auch eine starke Partizipation der Partner-Institutionen und Alumni sowie der Studierenden auf beiden Seiten an der Gestaltung und Organisation des internationalen Studierens erforderlich und möglich.
- Die stärkere Einbeziehung von zivilgesellschaftlichen lokalen Akteuren macht auch direkte bi- und multi-nationale Partnerschaften und Vernetzungen zwischen diesen, als Teil einer nachhaltigen internationalen zivilgesellschaftlichen Vernetzung möglich.
- Ein Bewusstmachen von Profilierungsoptionen und -alternativen bei der Wahl von Partnerschaften und innerhalb von ihnen (z. B. zwischen globalistischer oder regionaler Wirtschaftsrelevanz, neo-liberal-doktrinären oder gemischt-wirtschaftlichen und sozio-ökologischen Strategien, zwischen nationalistischen, national- oder regionalkulturbezogenen und nivellierend-globalistischen Fächer-Entwicklungen) kann auch zu einer demokratischen Politisierung des internationalen Studierens und Forschens beitragen.

Diese fokussierende Diskussion der Zusammenhänge und Interaktionen innerhalb des Feldes internationalen Studierens bezieht sich zunächst auf eine einzelne Hochschule oder das nationale Hochschulsystem in der BRD und den USA. Sie wäre jedoch zu wiederholen und zu variieren auf der Basis der vergleichenden Fragestellungen sowie bezogen auf Einflüsse und Interaktionen zwischen den beiden nationalen Hochschulsystemen oder zwischen einzelnen Hochschulen im Rahmen von Partnerschaften (Beispiel: die Universitäten Oldenburg und Towson).

Literaturverzeichnis

- Abu Laila, Yousef: Integration und Entfremdung. Eine empirische Studie zur Situation ausländischer Studenten am Beispiel Claus-thal-Zellerfeld und Göttingen. Schriften des Arbeitskreises Afrikanisch-Asiatischer Akademiker, Band I, Göttingen 1981
- Akademisches Auslandsamt der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Information für ausländische Studierende. 2. aktualisierte Auflage. Oldenburg 1999
- Albert, Marie-Theres/ Conto de Knoll, Dolly/ Epstein, Norbert: Die deutsche Hochschule – Wege und Irrwege für ausländische Studierende. Bausteine für ein Konzept zum Interkulturellen Lernen. Technische Universität Berlin. Büro für Wissenschaftliche Weiterbildung (Hrsg.). TUB-Dokumentation. Weiterbildung Heft 24. Berlin 1990
- Alkozei, Mohammad Taufiq: Zur Studiensituation der Studierenden aus Migrantenfamilien an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf 1998
- Altbach, Philip G./ Kelly, Gail P./ Kelly, David H.: International Bibliography of Comparative Education. Praeger Publishers. New York 1981
- Altbach, Philip G./ Kelly, David H./ Lulat, Jounos G. M.: Research on Foreign Students and International Study. An Overview and Bibliography. Praeger Publishers. New York 1985
- Altbach, Philip G.: Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development. Ablex Publishing Corporation. Greenwich, CT, USA 1998
- Althen, Gary: The Handbook of Foreign Student Advising. Revised Edition. Intercultural Press. Yarmouth, Maine, USA 1995
- Ambos, Björn/Bodrozic, Zlatko/ Bosse, Elke/ Tapaß, Stefanie: Förderung interkultureller Kompetenz von Studierenden – ein hochschulübergreifendes Projekt in Hamburg (HOPIKOS). In: Win-

- disch, Alfred (Hrsg.): Ausländerstudium in Hamburg. „...leben in einem fremden Haus?“ Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 2000, S. 141-158
- American Council on Education. Committee on Foreign Students and Institutional Policy: Foreign Students and Institutional Policy. Toward an Agenda for Action. Washington, D.C. 1982
- Barron's Educational Series: Barron's Profiles of American Colleges. 20th Edition 1995
- Bechtel International Center: A Brief History of International Students at Stanford 1891-1990. Stanford University. Stanford, California 1993
- Bechtel International Center: International Student & Scholar Statistics Autumn 1998. Stanford University. Stanford, California 1998
- Bechtel International Center: Annual Report 1998/99. Stanford University. Stanford, California
- Bechtel International Center: International Student & Scholar Statistics Autumn 2000. Stanford University. Stanford, California 2000
- Bechtel International Center: 2000-01 at Stanford. Bulletin for International Families. Stanford University. Stanford, California 2000
- Beckhusen, D./ Bolle, S./ Göhler, M./ Nave-Herz, R./ Oßwald, U.: Student sein – Ausländer sein. Leben mit Vorurteilen. Oldenburg 1983
- Beers, Robin: The First-Year University Experience: An International Student Perspective. A Dissertation Presented to the Graduate Faculty of the Department of Education. College of Arts and Sciences. United States International University. San Diego 1998
- Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.): Studying in Hamburg. Studieren in Hamburg. Informationen für ausländische Studienbewerber. Information for foreign applicants to universities and colleges. Hamburg April 1997
- Boege, Günther: Ausländerstudium als interkulturelle Kommunikation? In: Jafari Gorzini, Mehdi/Müller, Heinz (Hrsg.): Handbuch

- zur interkulturellen Arbeit. World University Service (WUS), Deutsches Komitee e.V., Wiesbaden 1993, S. 481-490
- Boyan, D. R. (Ed.): Profiles. The Foreign Students in the United States. Institute of International Education. New York 1981
- Breitenbach, Diether: Ausländerstudium an deutschen Hochschulen als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Goldschmidt, Dietrich (Hrsg.): Forschungsgegenstand Hochschule: Überblick u. Trendbericht. Campus Verlag. Frankfurt/Main; New York 1984, S. 309-328
- Bublitz, Hannelore/Wehner, Marlies: Studentinnen aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen. Interkulturelle Erfahrungen in Studium und Alltag. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1994
- Buchrucker, Johannes/Meinhardt, Rolf (Hrsg.): Studium und Rückkehr. Probleme und Erfahrungen ausländischer Studierender in der Bundesrepublik. Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt/M. 1991
- Bulthuis, Jill D.: The Foreign Student Today: A Profile. In: Pyle, K Richard (Editor): Guiding the Development of Foreign Students. New Directions for Student Services, Number 36, Winter 1986. Jossey-Bass. San Francisco 1986, pp. 19-27
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Thema: Ausländerstudium. Antwort auf eine kleine Anfrage zum Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland, Drucksache 10/497. Bonn 1983
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft BMBW (Hrsg.): Effizienz des Ausländerstudiums. Dokumentation des Symposiums am 3./4.12.1987 in Bad Homburg. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 76. Bad Honnef 1989
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.): Situation türkischer Studenten und Hochschulabsolventen in Deutschland. Untersuchung des Zentrums für Türkeistudien mit besonderer Berücksichtigung der Bildungsinländer. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 113. Bock Verlag. Bad Honnef 1994

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmbf) (Hrsg.): HRG Hochschulrahmengesetz. Bonn 1998
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (bmbf): Untersuchung zum Ausländerstudium in Deutschland vorgestellt. Pressemitteilung. Bonn 25.05.1999 (http://www.bmbf.de/deutsch/_veroeff/presse/pm99/pm250599.htm)
- Bürgin, Markus: „Wenn ich der Zar von Deutschland wär, ...“. Präsident Casper diskutiert mit Studierenden über das Universitäts-system in Deutschland und den USA. In: www.german.stanford.edu/SGA. Stanford German Student Association 1999
- Burns, G. (Ed.): Higher Education Reform: Implications for Foreign Students. Institute of International Education. New York 1978
- Cadieux, Ron A. J./ Wehrly, Bea : Advising and Counseling the International Student. In: Pyle, K. Richard (Editor): Guiding the Development of Foreign Students. New Directions for Student Services, Number 36, Winter 1986. Jossey-Bass. San Francisco 1986, pp. 51-63
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Dezernat 3 – Immatrikulationsamt: Statistik über ausländische Studierende nach erstem Studiengang (Gesamtübersicht vom 01.12.1998)
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Das Präsidium (Hrsg): Zahlenspiegel 1999. Statistische Daten. Reihe Hochschulentwicklungsplanung, Heft 40. Oldenburg 1999
- Chahardahcherick, Bahram: Umfrage zur Lage der ausländischen Studierenden an der Universität Oldenburg. Diplomarbeit im Studiengang Diplom-Sozialwissenschaften. Oldenburg 1990
- Chandler, Alice: Obligation or Opportunity. Foreign Student Policy in Six Major Receiving Countries. IIE Research Report Number Eighteen. Institute of International Education. New York 1989
- Chen, Yi-Shan: Ausländische Studierende in der BRD: Anpassung fernostasiatischer Studierender an das Leben in Deutschland. Waxmann Verlag. Münster; NewYork 1995
- Community Committee for International Students at Stanford University (CCIS): Communique' 2000-2001. Bechtel International Center. Stanford University. September 2000

- Community Committee for International Students at Stanford University (CCIS): 'Communique' 2000-2001. Bechtel International Center. Stanford University. December 2000
- Comparative and International Education Society/University of Chicago Press (Ed.): Foreign Students in Comparative Perspective. In: Comparative Education Review, No. 2, Vol. 28, Mai 1984
- Cotten, Catheryn (Ed.): Adviser's Manual of Federal Regulations Affecting Foreign Students and Scholars. NAFSA-Association of International Educators. Washington, D.C. April 1998
- Dalili, Farid: The International Student and United States Higher Education: The Development of International Student Services and a Profile of the Contemporary International Student Office. A Dissertation Presented to The Graduate Faculty of The University of Akron. December 1985
- Danckwort, Dieter: Anpassungsprobleme von Studenten und Praktikanten aus Entwicklungsländern in Westdeutschland. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Psychologisches Institut der Universität Hamburg 1958
- Danckwort, Dieter: Probleme der Anpassung an eine fremde Kultur. Eine sozialpsychologische Analyse der Auslandsausbildung. Köln 1959a
- Danckwort, Dieter: Erfahrungen und Anregungen zur Betreuung ausländischer Studenten. Bonn 1959b
- Danckwort, Dieter: Schlussfolgerungen aus der Fachtagung über Integration und Reintegration von Studierenden aus Entwicklungsländern. In: Thomas, Alexander/Sandhaas, Bernd (Hrsg.): Beiträge zur Integration und Reintegration von Studierenden aus Entwicklungsländern. Breitenbach. Saarbrücken; Fort Lauderdale 1992, S. 145-149
- Davis, Todd M. (Ed.): Open Doors 1995/96. Report on International Educational Exchange. Institute of International Education. New York 1996
- Davis, Todd M. (Ed.): Open Doors 1997/1998. Report on International Educational Exchange. Institute of International Education. New York 1998

- Davis, Todd M.: Open Doors 98/99. Report on International Educational Exchange. Institute of International Education. New York 1999
- De Greef, S./ Johlmann, J./ Jung, M.: Bericht über das Projekt „Tutorenschulung und Orientierungstage für ausländische Studenten“. Zentrale Studien- und Studentenberatung. Hannover 1985
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD): Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland. Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen. In: Hosseinizadeh, Ahmad (Hrsg.): Studium Internationale. GEW-Handbuch zum Ausländerstudium. Schüren Verlag. Marburg 1998, S. 287-302
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD): Zweites Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland. Bonn, Oktober 2000
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD): Wissenschaft weltoffen. Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bertelsmann Verlag. Bielefeld 2001
- Du Bois, Cora: Foreign Students and Higher Education in the United States. American Council on Education. Washington, D.C. 1956
- Ehling, Manfred: Als Ausländer an deutschen Hochschulen. Das Studium von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland: historische, theoretische und soziale Aspekte. World University Service; Verlag für wissenschaftliche Publikationen. Darmstadt 1987
- Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Frieberthäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag. Weinheim; München 1997, S. 56-68
- Files, Denisa A./ Sapp, Gary L.: Orientation Needs of Foreign Students. In: Journal of International Student Personnel 1985, Vol. II, pp. 11-15
- Findert, Ana: Gute Zeiten – Schlechte Zeiten. In: Windisch, Alfred (Hrsg.): Ausländerstudium in Hamburg. „...leben in einem fremden Haus?“ Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31. Interdiszi-

- plinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 2000a, S. 31-33
- Findert, Ana: Uni Goes International. In: Windisch (Hrsg.): Ausländerstudium in Hamburg. „...leben in einem fremden Haus?“ Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 2000b, S. 163-167
- Foley-Giorgio, Kathy: International Student Academic Adjustment: Expectations, Experiences, and Interactions with Student Services. A Monograph in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts. Stanford University. School of Education. September 1997
- Franke, Reinhard: Consult your Tutor-Beratung und Betreuung an britischen Universitäten. In: Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) (Hrsg.): Andere Länder – andere Beratung. Studentenberatung im Ausland. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Studien- und Studentenberatung. Heft 2, Jahrgang 2. Germinal Verlag GmbH. Bochum 1986, S. 22-28
- Freitas, Megan: The Social Adjustment Experiences of Female International Students at Stanford University. A monograph in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts. Stanford University. School of Education. September 1998
- Gellert, Claudius: Wettbewerb und Leistungsorientierung im amerikanischen Universitätssystem. Verlag Peter Lang. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien 1993
- Gerstein, Hannelore: Ausländische Stipendiaten in der BRD – Eine empirische Erhebung über Studiengang und Studienerfolg der DAAD-Stipendiaten. Bonn 1974
- Goodwin, Crauford D./ Nacht, Michael: Absence of Decision: Foreign Students in American Colleges and Universities: A Report on Policy Formation and Lack Thereof. Institute of International Education. New York 1983
- Greene, Andrea Lynne: Adjustment Problems perceived by Taiwanese, Korean, and Japanese International Students at California State University, Fullerton. In: UMI ProQuest Digital Dissertations 1999 (<http://www.lib.umi.com/dissertations/> preview)

- Grieswelle, Detlef: Studenten aus Entwicklungsländern. Eine Pilot-Studie. Minerva. München 1978
- Günther-Arndt, Hilke: Geschichte der Universität Oldenburg 1974-1999. In: Lüthje, Jürgen/Günther-Arndt, Hilke/Krüger, Rainer: Vom Projekt einer Universität zur Universität mit Profil. Zwei Beiträge zur Geschichte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburger Universitätsreden, Nr. 120. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. Oldenburg 2000, S. 27-58
- Hampel, Dieter: In Deutschland ausgebildet, ins Heimatland zurückgekehrt – und was nun? Zur Reintegrationssituation von Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika. In: Zurück zu den Wurzeln? Zwischenheimreise als Studienbegleitung im Ausländerstudium. Auszeit 33, Heft 3/4, Jg. 33. World University Service (WUS). Wiesbaden 1995, S. 106-155
- Henning, Barbara: Protokoll der TutorInnen-Sitzung vom 28. Februar 1996. Unveröffentlichtes Dokument im Rahmen des „Runden Tisches“ zum Ausländerstudium. Oldenburg 1996
- Heron, John: Hospitality Needs Host Families. In: Community Committee for International Students at Stanford University (CCIS): Communique' 2000-2001. Bechtel International Center. Stanford University. September 2000, p. 5
- Hochschulgruppe ausländischer StudentInnen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (HGAS) (Hrsg.): Statut der Hochschulgruppe ausländischer StudentInnen. In: HGAS-Zeitung, Nr. 12, S. 51-53. Oldenburg Januar 1991
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Attraktivität durch Internationale Kompatibilität. Zulassung ausländischer Studierender insbesondere zu Graduierten- und Promotionsstudien in Deutschland. Beschluß des 179. Plenums vom 8./9.07.1996. In: Hosseinizadeh, Ahmad (Hrsg.): Studium Internationale. GEW-Handbuch zum Ausländerstudium. Schüren Verlag. Marburg 1998, S. 270-286
- Hosseinizadeh, Ahmad (Hrsg.): Studium Internationale. GEW-Handbuch zum Ausländerstudium. Schüren Verlag. Marburg 1998

- Hosseinzadeh, Ahmad/ Mergner, Gottfried: Das Oldenburger Modell im Rahmen des Projektes „Informieren statt Kapitulieren“. In: Auszeit 34, Nr. 1/2, 34 Jg., World University Service (WUS). Wiesbaden 1997, S. 80-88
- Huber, Ludwig: Das Studium ausländischer Studierender bei uns: Herausforderungen an Hochschule und Studienkolleg. In: Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung, Ausgabe 2/1989, S. 65-90
- Hull, William Frank: Foreign Students in the United States of America. Coping Behavior within the Educational Environment. Praeger Publishers. New York 1978
- International Undergraduate Community (IUC): The International Undergraduate Survival Guide. Stanford University 1998
- International Student and Scholar Office Towson University (ISSO): Statistical Report: A Snapshot of the International Population. Towson University. Towson, Maryland December 1998
- International Undergraduate Community (IUC): What we do. In: <http://www.stanford.edu/group/iuc/whatwedo.htm>. Stanford University 4/27/99
- International Education Office Towson University: International Education. Towson University. Towson, Maryland 2000
- International Student and Scholar Office Towson University (ISSO): ISSO News. Towson university. Towson, Maryland August 2000
- ISOPLAN (Institut für Entwicklungsforschung, Wirtschafts- und Sozialplanung GmbH) (Hrsg.): Maßnahmen gegen den Studienabbruch ausländischer Studenten – Ein Phasenmodell der Beratung und Betreuung – Planungsstudie im Auftrag der Otto-Benecke-Stiftung. Saarbrücken; Bonn 1982
- Jafari Gorzini, Mehdi/ Müller, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur interkulturellen Arbeit. World University Service (WUS), Deutsches Komitee e.V., Wiesbaden 1993
- Johlmann, Jutta: Beratung und Betreuung in den USA – Bericht über einen Aufenthalt an der Southern Illinois University (SIU) in Carbondale. In: Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) (Hrsg.): Andere Länder – andere Beratung. Studentenberatung im Ausland. Zeit-

- schrift für Theorie und Praxis der Studien- und Studentenberatung, Heft 2, Jahrgang 2. Germinal Verlag GmbH. Bochum 1986, S. 15-21
- Karcher, Wolfgang/ Etienne, Anthony: Studieren im Spannungsfeld zweier Kulturen. Indonesische Studierende an deutschen Hochschulen; eine Bestandsaufnahme. Herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1991
- Karcher, Wolfgang/ Etienne, Anthony: Zwischen Betreuung und aktivem Studieren: Zum Ausländerstudium als Prozess interkultureller Auseinandersetzung. In: Thomas, Alexander/Sandhaas, Bernd (Hrsg.): Beiträge zur Integration und Reintegration von Studierenden aus Entwicklungsländern. Saarbrücken; Fort Lauderdale. Breitenbach 1992, S. 53-66
- Karcher, Wolfgang: Studienvorbereitung und Reintegration. In: Österreichische Forschungsförderung für Entwicklungshilfe (ÖFSE) (Hrsg.): Education for transition. One Europe – One World?: Studienvorbereitung für internationale Studierende in Europa. Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU). 1. Auflage. Südwind-Verlag. Wien 1999, S. 100-111
- Kotenkar, Arun: Ausländische Studenten in der Bundesrepublik am Beispiel der Universität Frankfurt. Alektor-Verlag. Stuttgart 1980
- Kraft, Corinna: „An einem Heute weiß ich nie, wovon, und ob ich an einem Morgen leben werde...“. In: Windisch, Alfred (Hrsg.): Ausländerstudium in Hamburg. „...leben in einem fremden Haus?“ Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 2000, S. 65-74
- Kriszio, Marianne: Zur Beurteilung weiblicher Lehrender in studentischen Veranstaltungsbeurteilungen. Ergebnisse aus einer Fallstudie an der Towson State University. In: Oppenheimer, Christa/Grafe, Birgit: Studieren in den USA. Frauen leben, arbeiten, studieren ... Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 1994, S. 49-71
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.): Bericht zur Situation der ausländischen Studenten in der BRD. Bonn 1981
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken. Psychologie Verlags Union. 3. korrigierte Auflage. Weinheim 1995

- Lee, Motoko Y./ Abd-Ella, Mokhtar/ Burks, Linda A.: Needs of Foreign Students from Developing Nations at U.S. Colleges and Universities. Published by the National Association for Foreign Student Affairs through a contract with the United States Agency for International Development. Washington, D.C. April 1981
- Leong, Frederick T. L./ Chou, Elayne L.: Counseling International Students. In: Pedersen, Paul B. et al.: Counseling Across Cultures. 4th Edition. SAGE Publications. Thousand Oaks, California 1996, pp. 210-242
- List, Juliane: Universitäten im internationalen Wettbewerb. Wie attraktiv sind deutsche Hochschulen für ausländische Studenten? Deutscher Instituts-Verlag. Köln 1997
- List, Juliane: Lehr- und Forschungsstandort Deutschland. Wie attraktiv sind deutsche Hochschulen? Deutscher Instituts-Verlag. Köln 1998
- Littmann, Ulrich: Studienführer Vereinigte Staaten von Amerika. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD). 10. erweiterte und überarbeitete Auflage. Bonn Nov. 1996
- Lotze, Gerd: Erfahrungen mit Modelltutorien an der Universität Oldenburg. In: Knauf, Helen: Tutorenhandbuch: Einführung in die Tutorenarbeit. Helen Knauf: Friedemann Schmithals. Neuwied; Kriftel; Luchterhand 2000, S. 196-213
- Lüthje, Jürgen: Jahresbericht des Universitätspräsidenten 1998. Selbstverlag der Universität Hamburg. Hamburg 2000
- Lüthje, Jürgen: Begrüßung zur Tagung Zukunftsmodell Studierendenzentrum. In: Büllow-Schramm, Margret (Hrsg.): Tagung Zukunftsmodell Studierendenzentrum am 19. Januar 2001. Dokumentation. Universität Hamburg. Hamburg 2001, S. 7-10
- Mann, Ann F.: College Peer Tutoring Journals: Maps of Development. In: Journal of College Student Development. Volume 35, May 1994, pp. 164-169
- McIntire, David: Introduction. In: McIntire, David/Willer, Patricia (Eds.): Working with International Students and Scholars on American Campuses. National Association of Student Personnel Administrators. Washington, D.C. 1992, pp. xi-xx

- Mellert-Hartling, Eva: International Center for Graduate Studies (ICGS). In: Windisch, Alfred (Hrsg.): Ausländerstudium in Hamburg. „...leben in einem fremden Haus?“ Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 2000, S. 159-161
- Mergner, Gottfried: „Reintegration“ Eine Auseinandersetzung mit einem problematischen Begriff. In: Buchrucker, Johannes/Meinhardt, Rolf (Hrsg.): Studium und Rückkehr. Probleme und Erfahrungen ausländischer Studierender in der Bundesrepublik. Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt/M. 1991, S. 33-45
- Mestenhauser, Josef A.: Learning with Foreign Students. University of Minnesota. International Student Adviser's Office 1976
- Mestenhauser, Josef A.: Foreign Students as Teachers: Lessons from the Program in Learning with Foreign Students. In: National Association for Foreign Student Affairs: Learning Across Cultures. Intercultural communication and international education exchange. Washington, D.C. 1981, pp. 143-149
- Mestenhauser, Josef A./ Marty, Gayla/ Steglitz, Inge (Eds.): Culture, Learning, and the Disciplines: Theory and Practice in Cross-Cultural Orientation. National Association for Foreign Student Affairs (NAFSA). Washington, D.C. 1988
- Mestenhauser, Josef A.: Concepts and Theories of Cultural Learning. In: Mestenhauser, Josef A./Marty, Gayla/Steglitz, Inge (Eds.). Culture, Learning, and the Disciplines: Theory and Practice in Cross-Cultural Orientation. National Association for Foreign Student Affairs (NAFSA). Washington, D.C. 1988, PP. 133-167
- Mestenhauser: Adding the Disciplines: From Theory to Relevant Practice. In: Mestenhauser, Josef A./Marty, Gayla/Steglitz, Inge (Eds.). Culture, Learning, and the Disciplines: Theory and Practice in Cross-Cultural Orientation. National Association for Foreign Student Affairs (NAFSA). Washington, D.C. 1988, PP. 168-182
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Hand-

buch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag. Weinheim; München 1997, S. 481-491

Milhouse, Virginia H.: A Conceptual Model of an Institute of International Education. In: International Education. Volume 24. Number 1. Fall 1994. College of Education. University of Tennessee, Knoxville, Tennessee, pp. 46-59

Morel-Seytoux, Chula & Hubert: Homestay 2000. In: Community Committee for International Students at Stanford University (CCIS): Communique' 2000-2001. Bechtel International Center. Stanford University, September 2000, p. 5

Müller, Sigrid: Spot-lights aus Stanford. In: Oppenheimer, Christa/ Grafe, Birgit (Hrsg.): Studieren in den USA. Frauen leben, arbeiten, studieren ... Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 1994, S. 43-48

Müller-Scholz, Wolfgang/ Stockheim, Ulrich: „Warum haben Sie so wenig deutsche Studenten?“. Interview mit dem Präsidenten der Stanford University, Gerhard Casper. In: Capital 12/97, S. 102-104

Myers, Robert G.: Education and Emigration. Study Abroad and the Migration of Human Resources. David McKay Company. New York 1972

NAFSA: Association of International Educators: <http://www.nafsa.org>

NAFSA: Association of International Educators: NAFSA's Principles of Good Practice for the Recruitment and Admission of International Students. In: http://www.nafsa.org/content/Inside_NAFSA/EthicsandStandards/PrinciplesADSEC.htm

NAFSA: Association of International Educators: NAFSA's Principles for International Student and Scholar Services. In: <http://www.nafsa.org/content/InsideNAFSA/EthicsandStandards/PrinciplesScholarServices.htm>

NAFSA: Association of International Educators: NAFSA's Code of Ethics. In: <http://www.nafsa.org/content/InsideNAFSA/EthicsandStandards/CodeOfEthics/CodeOfEthics.htm>

NAFSA: Association of International Educators/ETS: Educational Testing Service: NAFSA's International Student Handbook. The

- Essential Guide to University Study in the USA. Washington, DC 1998
- NAFSA: Association of International Educators: Toward an International Education Policy for the United States. In: <http://www.nafsa.org/int-ed/22200.html>, February 22, 2000
- Nave-Herz, Rosemarie/ Onnen-Isemann, Corinna/ Oßwald, Ulla (Hrsg.): Ausländische Studierende an der Universität Oldenburg – Eine Replikationsstudie –. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. Oldenburg 1994
- Oehler, Christoph/ Pabel, Hermann: Das Studium der Ausländer an den wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik. Ergebnisse einer Erhebung. Herausgegeben vom Deutschen Studentenwerk e. V., Bonn 1967
- Oettel, Janene K.: The International Student Office: Services, Programs, Organization & Personnel. Presentation Paper for China's State Education Commission and NAFSA: Association of International Educators. „China Seminar“: Beijing, Xi'an & Shanghai. October 1997 (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Otto Benecke Stiftung (Hrsg.): Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der Literatur. Eine Untersuchung im Auftrag der Otto Benecke Stiftung. Durchgeführt von der Projektgruppe Ausländerstudium an der Forschungsstelle Dritte Welt am Geschwister-Scholl-Institut der Universität München. 2. überarbeitete Auflage. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden 1987
- Papadopoulos, Haralampos/ Windisch, Alfred: Das Programm zur Integration ausländischer Studienanfängerinnen und -anfänger an der Universität Hamburg (PIASTA). In: Windisch, Alfred (Hrsg.): Ausländerstudium in Hamburg. „...leben in einem fremden Haus?“. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 2000, S. 89-105
- Pedersen, Paul B./ Draguns, Juris G. /Lonner, Walter J./ Trimble, Joseph E. (Eds.): Introduction: Priority Issues of Counseling Across Cultures. In: Pedersen, Paul B. (et al.). Counseling Across

- Cultures. 4th Edition. SAGE Publications. Thousand Oaks, California 1996
- Peterson, Dennis M./ Briggs, Peter/ Dreasher, Luiza/ Horner, David D./Nelson, Trevor: Contributions of International Students and Programs to Campus Diversity. In: Beyond Borders: How International Development are changing Student Affairs Practice. New Directions for Student Services, no. 86, Jossey-Bass. San Francisco, CA, Summer 1999, pp. 67-77
- Peterson's: Peterson's Guide to Four-Year Colleges 1998. Princeton, New Jersey 1997
- Pressestelle der Universität Hamburg (Hrsg.): Studienführer 1999/2000. Informationen zum Studium in Hamburg. Hamburg, September 1999
- Reiff, Richard F./ Kidd, Margaret A.: The Foreign Student and Student Life. In: Pyle, K Richard (Editor): Guiding the Development of Foreign Students. New Directions for Student Services, Number 36, Winter 1986, Jossey-Bass. San Francisco 1986, pp. 39-49
- Sandhaas, Bernd: Information, Beratung und Rekrutierung ausländischer Studenten aus Entwicklungsländern. Eine Bestandsaufnahme. Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft 92. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bock Verlag. Bad Honnef 1991
- Sandhaas, Bernd: Zur Konzeptionierung der Ausländerstudiumsfor-schung. In: Thomas, Alexander/Sandhaas, Bernd (Hrsg.): Beiträge zur Integration und Reintegration von Studierenden aus Entwicklungsländern. Breitenbach. Saarbrücken; Fort Lauderdale 1992a, S. 9-19
- Sandhaas, Bernd: Konzepte und Modelle zur Förderung der Integration, Bestandsaufnahme und Überblick. In: Thomas, Alexander/Sandhaas, Bernd (Hrsg.): Beiträge zur Integration und Reintegration von Studierenden aus Entwicklungsländern. Breitenbach. Saarbrücken; Fort Lauderdale 1992b, S. 21-36
- Schade, Burkhard: Das Studium im Ausland als psychologischer Prozeß. Orientierungsprobleme bei Studenten aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen. Abhandlungen zur Philosophie, Psychologie und Pädagogik, Band 47. Bonn 1968

- Scharf, André: Eine qualitative Studie über die empfundenen sozialen Vorurteile der ausländischen Studierenden an der Universität Oldenburg (Diplomarbeit). Oldenburg 1996
- Schmidt, Fernando: STUBE Nord – Studienbegleitprogramm für ausländische Studierende. In: Windisch, Alfred (Hrsg.): Ausländerstudium in Hamburg. „...leben in einem fremden Haus?“ Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 2000, S. 75-78
- Schnitzer, Klaus: Die wirtschaftliche Lage der Studenten aus Entwicklungsländern in der Bundesrepublik Deutschland. Befragung der ausländischen Studenten im Rahmen der 10. Sozialerhebung 1982. Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.). Hannover 1984
- Schnitzer, Klaus/ Schäper, Hildegard/ Gutmann, Joachim/ Breustedt, Christian: Probleme und Perspektiven des Ausländerstudiums in der Bundesrepublik Deutschland: Untersuchung über Studienverlauf, Studienbedingungen, soziale Lage und Reintegration von Studenten aus Entwicklungsländern. Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.). Reihe Hochschulplanung, Band 58. Hannover 1986
- Schnitzer, Klaus/ Schröder, Manuela: Die wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland, Ergebnisse der 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996
- Schnitzer, Klaus: Wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. Ergebnisse der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW). Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1999
- Schütte, Georg: Eine Sache des Überlebens. Amerikanische Universitäten stellen sich der ethnischen Realität. In: Deutsche Universitätszeitung (DUZ) 17/1989. Bonn 1989, S. 26-27
- Schwarz, Stefanie: Zukunftsmodelle für die Schnittstelle zentrale-dezentrale Beratung. In: Büllow-Schramm, Margret (Hrsg.):

- Tagung Zukunftsmodell Studierendenzentrum am 19. Januar 2001. Dokumentation. Universität Hamburg 2001
- Spaulding, Seth/Flack, Michael J.: The World's Students in the United States. A Review and Evaluation of Research on Foreign Students. Praeger Publishers. New York 1976
- Spees, Edith C./Spees, Emil R.: Internationalizing the Campus: Questions and Concerns. In: Pyle, K Richard (Editor): Guiding the Development of Foreign Students. New Directions for Student Services, Number 36, Winter 1986, Jossey-Bass. San Francisco 1986, pp. 5-18
- Städter, Andreas: Das Unterstützungsangebot für ausländische Studentinnen und Studenten – eine empirische Analyse. Diplomarbeit im Studiengang Diplom-Interkulturelle Pädagogik. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 1998
- Stanford German Student Association (SGSA): www.german.stanford.edu/SGSA/
- Stanford University: Stanford Bulletin 1998-99. Stanford, California September 1998
- Stanford University: Stanford Bulletin 2000-01. Stanford, California September 2000
- Steiner-Khamsi, Gita: Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Leske und Budrich. Opladen 1992
- Steuer, Margret: Studentenwerk Hamburg – ein Mitglied im „Arbeitskreis Ausländerstudium Hamburg“. In: Windisch, Alfred (Hrsg.): Ausländerstudium in Hamburg. „...leben in einem fremden Haus?“ Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 2000, S. 79-88
- Teichler, Ulrich: Auslandsstudienprogramme im Vergleich. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW). Bad Honnef 1988
- The White House. Office of the Press Secretary: Memorandum for the Heads of Executive Departments and Agencies. Subject: International Education Policy, by the President of the United

- States of America, William J. Clinton. April 19, 2000. In: <http://exchanges.state.gov/education/remarks/whstatement.htm>
- Thomas, Alexander/Sandhaas, Bernd (Hrsg.): Beiträge zur Integration und Reintegration von Studierenden aus Entwicklungsländern. Breitenbach. Saarbrücken; Fort Lauderdale 1992
- Towson University. College of Business and Economics Student Center (CBE Student Center): Student Center. In: <http://www.towson.edu/cbe/student/aboutus.html>
- Towson University. Office of International Admissions: International Portfolio 1998-99. Towson, Maryland 1998
- Towson University. Office of International Admissions: International Portfolio 1999-2000. Towson, Maryland 1999
- Towson University. University Relations Department: Towson University. Towson, Maryland 1/2000
- Towson University. Writing Program Computer Lab: Statistics. In: <http://www.towson.edu/cba/lab/writinglab.htm>
- Towson University: Undergraduate Catalog 2000-2001. Towson, Maryland 2000
- Towson University. Undergraduate Advising Center (UAAC): Why Meet With An Advisor? In: <http://www.towson.edu/advising/whyinfo.htm> 11/1/2000
- Tun, Kyaw Tha. Studienmisserfolg- bzw. studienenerfolgbestimmende Faktoren bei Studenten aus Ländern der Dritten Welt an deutschen Hoch- und Fachhochschulen. Anlage der Untersuchung und Ergebnisse der Interviewbefragung. In: Afrikanisch-Asiatische Aspekte, Heft 8. Herausgegeben von den Vorständen des Arbeitskreises Afrikanisch-Asiatischer Akademiker und der Afrikanisch-Asiatischen Studentenförderung e.V. Göttingen 1982, S. 5-30
- Tysse, Agnes M.: International Education: The American Experience. A Bibliography. Vol. 1: Dissertations and Theses. The Scarecrow Press. Metuchen, N.J. 1974
- Tysse, Agnes M.: International Education : The American Experience. A Bibliography. Vol. 2: Periodical Articles. The Scarecrow Press. Metuchen, N.J. 1977

- UMI Company (Ed.): Dissertation Abstracts International. Section A. The Humantis and Social Sciences. Michigan 1991-1999
- UMI Company: ProQuest Digital Dissertations. In: <http://www.lib.umi.com/dissertations/>
- Undergraduate Advising Center (UAC): What UAC Advisors Offer You. In: <http://uac-server.stanford.edu/staff.html>. Stanford University 4/27/99
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and Bernan Press: UNESCO Statistical Yearbook 99. UNESCO Publishing & Bernan Press. Lanham, MD, USA 1999
- Universität Hamburg. Präsidialverwaltung – Referat 23: Universität-Mobilitätsprogramme für Studierende: Europäische Mobilitätsprogramme SOKRATES/ ECTS. In: <http://www.universität-hamburg.de>. Universität Hamburg. 31. August 1999
- Universität Hamburg. Präsidialverwaltung. Pressestelle: Die Geschichte der Universität Hamburg. In: <http://www.uni-hamburg.de/PSV/PR/Presse/geschich.html> Oktober 2000
- Universität Hamburg/Fachhochschule Hamburg/Studentenwerk Hamburg: Interkulturelles Training für deutsche und ausländische Studierende (Infoblatt zum HOPIKOS-Projekt). Hamburg 1999
- Universität Hamburg. Präsidialverwaltung. Pressestelle: Universität Hamburg in Zahlen. In: http://www.uni-hamburg.de/PSV/PR/Presse/Statistik/stat_d.html 28.11.01
- Waldorf, Christiane: Berufliche und soziale Reintegration nach einem Auslandsstudium am Beispiel iranischer Geisteswissenschaftler mit deutschem Hochschulabschluß. Verlag Peter Lang. Frankfurt/M.; Bern; New York; Paris 1989
- Weiler, Hans N.: Wettbewerb, Leistung, Privatisierung. Vergleichende Perspektiven zur Hochschulreform. In: Forschung & Lehre 5/96. Mitteilungen des Deutschen Hochschulverbandes. Deutscher Hochschulverband. Bonn 1996, S. 258-262
- Windisch, Alfred (Hrsg.): Ausländerstudium in Hamburg. „...leben in einem fremden Haus?“ Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31.

Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 2000

Windisch, Alfred/Amon, Susanne: Ausländische Studierende an der Universität Hamburg – Ergebnisse einer Erhebung. In: Windisch, Alfred (Hrsg.): Ausländerstudium in Hamburg. „... leben in einem fremden Haus?“ Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 2000, S. 3-29

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen. Köln 1992

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Ausländerstudium. In: Hosseinzadeh, Ahmad (Hrsg.): Studium Internationale. GEW-Handbuch zum Ausländerstudium. Schüren Verlag. Marburg 1998, S. 303-313

World University Service (WUS) (Hrsg.): Notfonds für ausländische Studierende. Auszeit 19, Nr. 3/4, 26. Jg., Wiesbaden 1988

World University Service (WUS) (Hrsg.): DAS FÜNFTE RAD. Studienberatung für Ausländer. Auszeit 32, Heft 1/2, 33. Jg., World University Service (WUS). Wiesbaden 1995

World University Service (WUS) (Hrsg.): Zurück zu den Wurzeln? Zwischenheimreise als Studienbegleitung im Ausländerstudium. Auszeit 33, Heft 3/4, 33. Jg., World University Service (WUS). Wiesbaden 1995

World University Service (WUS) (Hrsg.): Rassismus an der Hochschule? Das WUS-Projekt „Informieren statt Kapitulieren“ 1993/95. Auszeit 34, Heft 1/2, 34. Jg., World University Service (WUS). Wiesbaden 1997

World University Service (WUS) (Hrsg.): „Man braucht gute Schutzschilder“. Die soziale Situation von ausländischen Studentinnen und Studenten in Deutschland. Auszeit 39, Nr. 1/2, 37. Jg., World University Service (WUS). Wiesbaden 2000

Zentrale Studienberatung (ZSB). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Info: KOMPASS – Kompetenzen aneignen durch Schlüsselqualifikationen im Studium (Infoblatt). Oldenburg, Oktober 1999

Zentrale Studienberatung (ZSB). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Info: Studienberatung (Infoblatt). Oldenburg, November 1999

Zimmermann, Stephanie: Perceptions of Intercultural Communication Competence and International Student Adaption to an American Campus. In: Communication Education, Volume 44, n 4. October 1995, pp. 321-335

Anhang

Anhang 1:

Liste der besuchten Institutionen und der ExpertInneninterviews bei den Institutionen

1.1 Institutionen in der BRD

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Bonn
- Hochschulrektoren Konferenz (HRK) – Internationale Abteilung, Bonn

1.2 Institutionen in den USA

- Association of International Educators (NAFSA), Washington, D.C.
- Institute of International Education (IIE), New York
- Institute of International Education (IIE) – Regionalbüro, San Francisco (CA)

1.3 ExpertInneninterviews

- Prof. Todd M. Davis – Forschungsdirektor des Institute of International Education (IIE), New York

Anhang 2: **Liste der ExpertInneninterviews und der schriftlichen Anfragen** **an der Universität Hamburg**

2.1 ExpertInneninterviews

Person	Funktion	Institution
Susanne Amon	Beraterin für ausländische Studierende	Akademisches Auslandsamt (AKA)
Dr. Alfred Windisch	Leiter des Programms zur Integration ausländischer Studienanfänger/innen (PIASTA)	Interdisziplinäres Institut für Hochschuldidaktik (IZHD)
Prof. Dr. Klaus Sessar	Hochschullehrer/ SOKRATES-Beauftragter	Fachbereich Rechtswissenschaft I
Haralampos Papadopoulos	Koordinator des PIASTA-Programms/ Tutor für Geowissenschaften	Programm zur Integration ausländischer Studienanfänger/innen (PIASTA)
Bela	Tutor für ausländische Studierende im Fachbereich Rechtswissenschaft	PIASTA
Senif	Tutorin im Fachbereich Medizin/ Bildungsinländerin	PIASTA

2.2 Schriftliche Anfragen

Gerhard Müller	Leiter	Akademisches Auslandsamt (AKA)
Silvia Ward	Referentin	Universität Hamburg/ Referat 11: Planung und Controlling (Arbeitsbereich Statistik)

Anhang 3:
Liste der ExpertInneninterviews an der Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg

Person	Position	Institution
Birgit Bruns	Leiterin	Akademisches Auslandsamt (AAA)
Catrin Gahn	Beraterin für Ausländische Studierende und verantwortliche Mitarbeiterin für studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende	Akademisches Auslandsamt (AAA)
Prof. Dr. Hans-Peter Schmidtke	Hochschullehrer/ SOKRA-TES-Beauftragter	Fachbereich Pädagogik/ Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)
Margrit Ladenthin	Beraterin	Zentrale Studienberatung (ZSB)
Sunny	Ausländischer Student/Tutor für ausländische Studierende/Aktivist bei der Gruppe TANDEM	Studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende beim AAA
Yang	Ausländische Studentin/Tutorin für ausländische Studierende	Studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende beim AAA
Christian	Deutscher Student/Tutor für ausländische Studierende	Studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende beim AAA

Anhang 4: Liste der ExpertInneninterviews an der Stanford University

Person	Position	Institution
John Pearson	Director	Bechtel International Center
Gwyn Dukes	Advisor to International Families	Bechtel International Center
Prof. Bruce Wooley	Professor/Chairman/ Academic Advisor	School of Engineering/ Department of Electrical Engineering
Prof. Karen Mundy	Professor/Academic Advisor	School of Education
Dr. Lynn Freeman	Associate Director for Peer and Academic Support/Director of Tutoring Program	Undergraduate Advising Center (UAC)
Ana	Undergraduate International Stu- dent/ Tutor	UAC
Oliver	Undergraduate International Stu- dent/ Tutor	UAC
Tina	Graduate International Student/ Persian Student Association (PSA)	School of Engineering

Anhang 5:

Liste der ExpertInneninterviews an der Towson University

Person	Position	Institution
Janene Oettel	Director	International Student and Scholar Office (ISSO)
Hülya	Bildungsinländerin aus Deutschland/Mitarbeiterin des ISSO	ISSO
Patrick	Student aus Deutschland/Mitarbeiter des ISSO	ISSO
Prof. Dean Esslinger	Associate Vice President/ Director	TowsonUniversity/ International Education Office
Prof. Shohreh Kaynama	Professor/Chairperson	School of Business and Economics/Department of Marketing and Management
Joan Harrison	Academic Advisor	School of Business and Economics
Marc Lee	Associate Director	University Academic Advising Center (UAAC)
Stanton Cheah	Assistant Director	Office of International Admissions
Raft Woodus	Director	Tutorial Services Center
Aicha	International Student/Tutor/ President of International Student Association	Tutorial Services Center
Shazli	International Student/Tutor	Tutorial Services Center
Khaldoun	International Student/ Writing Tutor	English Department ESOL-Writing Lab

Anhang 6: **Leitfaden für ExpertInneninterviews**

Institution: Akademisches Auslandsamt (AKA/AAA)

Ort: Hamburg und Oldenburg/Leitungspersonal

1. Wie ist das Akademische Auslandsamt (AKA/AAA) entstanden?
2. Welche Aufgabenbereiche hat das AKA/AAA?
3. Welche Personalschlüssel hat das AKA/AAA?
4. Wie finanziert sich das AKA/AAA?
5. Wieviele ausländische Studierende werden zur Zeit von AKA (bzw. AAA) betreut?
6. Gibt es gruppenspezifische Probleme? Besteht bei Studierenden aus bestimmten Ländern ein größerer Bedarf an Betreuung und Beratung?
7. Welche spezielle Betreuungs- und Beratungsmodelle werden angeboten?
8. Existieren Initiativen wie Buddy-System, Gastfamilien oder Brother-Sister-Programme an dieser Universität?
9. Werden Orientierungsprogramme organisiert? Wenn ja, was beinhalten solche Veranstaltungen?
10. Werden Ausländische Studierende für Orientierungsprogramme oder weitere AKA/AAA-Veranstaltungen eingesetzt?
11. Arbeiten Sie mit außer- und inneruniversitären Initiativen und Institutionen zusammen? Wenn ja, mit welchen?
12. Welche Unterstützungsstellen gibt es für ausländische Studierende an dieser Universität?
13. Gibt es VertrauensdozentInnen für ausländische Studierende in verschiedenen Fachbereichen? Wenn ja, wie aktiv arbeiten sie mit dem AKA/AAA zusammen?

14. Versucht das AKA/AAA interessierte Hochschulangehörige, Freiwillige oder Firmen zum Zweck der Unterstützung ausländischer Studierender zu gewinnen?
15. Welche Kontakte bestehen zur Ausländerbehörde?
16. Wie könnten die Betreuungs- und Beratungsangebote für ausländische Studierende Ihrer Meinung nach verbessert werden?
17. Wo liegen noch Entwicklungsmöglichkeiten Ihrer Arbeit und wo stößt sie an ihre Grenzen?
18. Möchten Sie noch etwas zu diesem Interview aus Ihrer Sicht ergänzen?

Anhang 7: **Leitfaden für ExpertInneninterviews**

Institution: Studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende (Oldenburg) und Programm zur Integration ausländischer StudienanfängerInnen (PIASTA) (Hamburg)

Position: Leitungspersonal

1. Wie ist das studienbegleitende Tutorienprogramm/das Programm zur Integration ausländischer StudienanfängerInnen (PIASTA) entstanden?
2. Welche Anfangsschwierigkeiten hat das Programm bisher gemeistert?
3. Ist das Programm zwischenzeitlich ein integraler Bestandteil der Hochschule?
4. Wie wird das Programm finanziert?
5. Welche Intention verfolgt das Programm im Rahmen der Hochschule?
6. Welche integrativen Ansätze werden verfolgt?
7. Liegt ein hochschulpädagogisches Konzept dieser genannten Zielsetzung zugrunde?
8. Beinhaltet dieses Konzept gleichzeitig eine Beratung mit den Lehrenden in den Fächern über die hochschuldidaktischen Fragen bezüglich ausländischer Studierender?
9. Wie werden die TutorInnen gewählt und geschult?
10. Wird das Programm evaluiert? Wenn ja, wie?
11. Werden im Programm bestimmte Präferenzen zugunsten bestimmter Gruppen gesetzt?
12. Welche Stellung hat die soziale Beratung innerhalb des Programms?

13. Welche Gründe gab es für die Ansiedlung des Programms beim Akademischen Auslandsamt (AAA) bzw. beim Interdisziplinären Institut für Hochschuldidaktik (IZHD)?
14. Wie werden ausländische Studierende im Rahmen des Programms fachlich beraten und betreut?
15. Werden im Rahmen des Tutorienprogramms auch spezielle Studienstrategien und Lernformen vermittelt?
16. Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen Ihrem Programm und ähnlichen Fachtutorien für alle Studierende?
17. Gibt es eine Zusammenarbeit mit den innen- und außeruniversitären Gruppen und Initiativen?
18. Wo liegen noch Entwicklungsmöglichkeiten des Programms und wo stößt es an seine Grenzen?
19. Möchten Sie noch etwas aus Ihrer Sicht ergänzen?

Anhang 8: **Leitfaden für ExpertInneninterviews**

Institution: Studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende (Oldenburg) und Programm zur Integration ausländischer StudienanfängerInnen (PIASTA) (Hamburg)

Position: TutorInnen

1. Wie bist du auf die Idee gekommen, Tutor/in zu werden?
2. Welche Probleme hattest du als Student/in in deinem eigenen Studium?
3. Welche Institutionen und Personen haben dir zu Studienbeginn geholfen?
4. Wie gut warst du zu Studienbeginn über das Studium in Hamburg/Oldenburg informiert?
5. Warum hast du Hamburg/Oldenburg als Studienort gewählt? Haben dabei der Ruf der Universität oder spezielle Beratungs- und Betreuungsangebote eine Rolle gespielt?
6. Wie hast du die deutsche Sprache gelernt? Wie gut warst du auf ein Studium vorbereitet?
7. Haben deine heutigen TutandInnen die gleichen Probleme oder hat sich zwischenzeitlich etwas geändert?
8. Sind die Probleme deiner TutandInnen mehr allgemeiner Art oder fachspezifischer?
9. Denkst du, dass die Probleme von ausländischen und deutschen Studierenden sich voneinander unterscheiden?
10. Was beinhaltet deine Beratung für die Betroffenen?
11. Gibt es Unterschiede in den Bedürfnissen deiner TutandInnen?
12. Wie wirst du von deinen TutandInnen wahrgenommen?
13. Werden spezielle Lern- und Studienstrategien von dir vermittelt? Wenn ja, welche?

14. Können deine TutandInnen hauptsächlich durch Lehrveranstaltungen die Studieninhalte erlernen oder sind oft Nacharbeiten erforderlich?
15. Wie schätzt du die Kommunikation zwischen deutschen und ausländischen Studierenden in deinem Fachbereich ein?
16. Wie schätzt du die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden in deinem Fachbereich ein?
17. Was sind die Stärken und Schwächen eures Tutorienprogramms?
18. Arbeitest du mit anderen inner- und außeruniversitären Institutionen und Gruppen zusammen?
19. Was sollte sich deiner Meinung nach ändern, um die Situation ausländischer Studierender zu verbessern?
20. Gibt es noch etwas, was wir nicht besprochen haben und du ergänzen möchtest?

Anhang 9: **Leitfaden für ExpertInneninterviews**

Position/Ort: SOKRATES-Beauftragte in den Fachbereichen
Rechtswissenschaft (Hamburg) und Pädagogik
(Oldenburg)

1. Darf ich Sie fragen, warum Sie diese Funktion übernommen haben?
2. Welche Stellung hat die Förderung der SOKRATES-Studierenden für Sie, den Fachbereich Rechtswissenschaft/Pädagogik bzw. die Universität Hamburg/Oldenburg?
3. Welche Aufgaben erfüllen Sie als SOKRATES-Beauftragter?
4. Wieviele SOKRATES-Studierende studieren zur Zeit in Ihrem Fachbereich? Wieviele von ihnen haben bisher Ihre Beratung gesucht?
5. Unterscheiden sich die Probleme der SOKRATES-Studierenden von denen anderer ausländischer Studierender bzw. deutscher Studierender?
6. Inwieweit unterscheidet sich die Sprachkompetenz der SOKRATES-Studierenden Ihrer Meinung nach von der anderer ausländischer Studierender?
7. Wird in Ihrem Fachbereich versucht, Gaststudierende durch spezifische Lernstrategien fachlich zu integrieren?
8. Gibt es dafür in Ihrem Fachbereich Tutorien oder Sonderprogramme?
9. Ist Ihrer Meinung nach eine Integration der SOKRATES-Studierenden von großer Bedeutung?
10. Arbeiten Sie mit anderen inneruniversitären Institutionen und/oder interessierten Hochschulangehörigen zusammen?
11. Gibt es eine Zusammenarbeit mit außeruniversitären Initiativen und Gruppen?

12. Wie schätzen Sie die Kommunikation zwischen SOKRATES-Studierenden, deutschen und anderen ausländischen Studierenden in Ihrem Fachbereich ein?
13. Wie schätzen Sie die Kommunikation zwischen SOKRATES-Studierenden und Lehrenden ein?
14. Gibt es einen Informationsaustausch und eine Kooperation mit anderen SOKRATES-Beauftragten?
15. Haben Sie als Gastprofessor in einem anderen Land gelehrt? Wenn ja, wie schätzen die Lehrenden dort das deutsche Studiensystem ein?
16. Kennen Sie das US-amerikanische Hochschulsystem? Wenn ja, denken Sie, dass Ansätze von dem US-amerikanischen Hochschulsystem bezüglich der Betreuung und Beratung hier übertragbar sind?
17. Wo liegen Ihrer Meinung nach Entwicklungsmöglichkeiten Ihrer Arbeit und wo stößt sie an ihre Grenzen?
18. Möchten Sie noch etwas zu diesem Interview aus Ihrer Sicht ergänzen?

Anhang 10:

Leitfaden für ExpertInneninterviews

Institution: Bechtel International Center (Stanford University)/International Student and Scholar Office (ISSO) (Towson University)

Position: Leitungspersonal

1. How do you describe the development of the Bechtel International Center/the International Student and Scholar Office (ISSO) since its beginning?
2. Which task does the Bechtel International Center/the International Student and Scholar Office (ISSO) have?
3. How many people work at the Bechtel International Center/the International Student and Scholar Office (ISSO)?
4. How does the Bechtel International Center/the International Student and Scholar Office (ISSO) financially operate?
5. How many international students are being advised through your office at this time?
6. Are there any specific problems in regard to different groups of international students at Towson University/Stanford University? Do you think that students from some countries need more support (advising and counseling) than others?
7. What kind of special advisory and counseling services are offered for international students through your office?
8. Does there exist a buddy system, host family or a brother-sister-program at your university?
9. Does the Bechtel International Center/the International Student and Scholar Office (ISSO) offer orientation programs for international students? If yes, what is the content of such programs?
10. Do international students work within these orientation programs?
11. Do you cooperate with other university offices, groups or institutions off campus related to support of international students?

12. What kind of support services for international students are offered at Stanford/Towson?
13. Does there exist academic advisors for international students in different departments/schools? If yes, how active do they cooperate with your office?
14. Does your office try to find interested volunteers on the university campus or off campus, or companies in order to find additional support for international students?
15. Is there any contact to the Immigration and Naturalization Service (INS)? If yes, what kind of contact?
16. What do you suggest would improve the support services for the international students offered at Stanford/Towson?
17. Where do you see possibilities for further development or improvement of your support services at the Bechtel International Center/the International Student and Scholar Office (ISSO)? Where are the limiting factors?
18. Would you like to add anything to this interview from your point of view?

Anhang 11:

Leitfaden für ExpertInneninterviews

Institution: Tutoring Program – Undergraduate Advising Center
(Stanford University)/Tutorial Services Center (Towson University)

Position: Leitungspersonal

1. How did this tutoring program come to start at your University?
2. What were the initial problems of your tutoring program that you have had to overcome?
3. Is the Programm an integral part of your university system now?
4. How is the program being financed?
5. Which are the program's intentions within the framework of your university?
6. What policies do you follow to integrate students into the university system?
7. Is there an underlying educational concept forming the basis for this objective?
8. Does the concept comprise counseling with the professors/lecturers in different departments on didactical questions concerning international students?
9. How are the tutors being chosen and trained?
10. Is the program being evaluated? If yes, then how and by whom?
11. Are there any preferences within your tutoring program concerning particular groups?
12. What status does social counseling have within your program?
13. How are the international students being advised/counseled in matters of their major studies within the framework of your program?
14. Is there a difference in your tutorial service in relation to international and American students?

15. Do you teach specific learning strategies in your tutoring program?
16. Is there a cooperation between your program and similar subject-related tutorials for all students?
17. Do you cooperate with other groups and organizations on the university campus as well as other off campus?
18. What are the strong points of your tutorial services? What are the limiting factors?
19. Would you like to add anything from your point of view?

Anhang 12:
Leitfaden für ExpertInneninterviews

Institution: Tutoring Program – Undergraduate Advising Center
(Stanford University)/Tutorial Services Center (Towson University)

Position: TutorInnen

1. How did you come to decide to do tutoring?
2. What kind of problems did you have as a student in your first year at the university?
3. Who provided you the most assistance in your first year at the university?
4. What did you know about your major at Stanford/Towson when you began your studies?
5. Why did you choose Stanford/Towson for studying? Did the reputation of the university or specific advisory or counselling service influence your choice?
6. Where did you learn the English language? What was the level of your language competence skills in your first year at Stanford/Towson?
7. What problems do your tutees have? Are they facing the same problems that you faced when you began your studies or have the problems changed?
8. Are the problems that your tutees have general problems for all students or are they specific?
9. Do you think that the problems of international students are different from those of American students?
10. What is the content of your advising as a tutor?
11. Do your tutees generally have similar needs, or more often different, individual needs?
12. How do your tutees perceive you?

13. Do you teach specific studying or learning methods to your tutees? If yes, which ones?
14. Can your tutees learn the content of the material by attending classes and lectures or is additional support required?
15. How do you evaluate the communication between the American and international students in your department?
16. How do you evaluate the communication between the students and university professors/lecturers in your department?
17. What are the strong points of your tutorial services? What are the limiting factors?
18. Do you work together with other university offices, groups or institutions off of the university campus?
19. What do you suggest would improve the situation for the international students at Stanford/Towson?
20. Would you like to add anything from your point of view to this interview?

Anhang 13: **Leitfaden für ExpertInneninterviews**

Institution: Stanford University/Towson University

Position: ProfessorInnen

1. How many international students are presently registered in your department? How many of them have been seeking your advice so far?
2. Do you think that the academic and social adjustment of the international students is important for you, for your department and also for the university?
3. Do you think that the problems of the international students are different from those of American students?
4. How do you evaluate the language skills of the international students in your department?
5. Is there a specific support service available for the international students in your department? If yes, what kind of service is available?
6. How do you evaluate the student to faculty ratio in your department?
7. Do you see the need to alter your teaching style in order to meet the needs of international students? If yes, in what ways?
8. Do you see a need for extra personal assistance for some of your international students, for example more tutorial support services?
9. Do you think that the curriculum is suited to the needs of the international students from different countries, for example from developing countries?
10. Are incoming international students assigned an academic advisor upon their arrival at Stanford/Towson University?
11. Have you worked as an academic advisor in your department? If yes, then what are/were your responsibilities as academic advisor?

12. How do you evaluate the academic advisory services in your department/school?
13. Do you know the student dropout rate in your department?
14. How do you evaluate the interpersonal contacts and communication between international students and the American students?
15. How do you evaluate the interpersonal contacts and communication between international students and faculty members and professors?
16. Have you taught as a visiting professor in a foreign country? If yes, how did the teaching staff in that country evaluate the American Higher Education system?
17. Do you know the German higher Education system? If yes, do you think that the approaches of the American Higher Education system, such as guidance and counseling are adaptable and to be recommended for the German system?
18. Where do you see possibilities for development or improvement in your work as a university professor? Where are the limiting factors?
19. Would you like to add anything from your point of view to this interview?

Anhang 14:

Studienbegleitendes Tutorienprogramm für ausländische Studierende an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Aufgabenstellung

Ahmad Hosseinizadeh (Koordinator des Tutorienprogramms beim AKA)

Prof. Dr. G. Mergner (IBKM, Wiss. Begleitung)

März 1997

Aufgaben der Tutoren

Ziel der Arbeit der TutorInnen ist die Beratung ausländischer StudienanfängerInnen während der ersten zwei Semester ihres Studiums in Oldenburg und Hilfestellung bei der Lösung ihrer Probleme während ihres Studiums (soziale Probleme, Diskriminierungen, Kontaktbedürfnisse, Orientierungsbedürfnisse). Die Arbeit geschieht in Einzel- und Kleingruppenarbeit. Die TutorInnen wirken bei der Weiterentwicklung und Evaluierung des Tutorienprogramms mit.

A: Schwerpunktarbeit

1. Regelmäßige Sprechstunden (Kommunikation, Integrationsratschläge, Vermittlung von studienbegleitenden Arbeitshilfen)
2. Kleingruppenarbeit: Hilfe zur Selbsthilfe
3. Teilnahme an Schulungen und Training im Rahmen des Programms, regelmäßige Arbeitstreffen mit den anderen TutorInnen und dem Koordinator zum Austausch von Erfahrungen und Optimierung der Arbeit
4. Regelmäßige schriftliche Berichte über die geleistete Arbeit, die Schwierigkeiten und die auftretenden Probleme

B: Werbung

1. Eigene Vorstellung und Vorstellung des Tutorenprogrammes bei Veranstaltungen des AKA, der HGAS, des Fachbereichs, der Fachschaften (z. B. Info-Cafés, Fachschaftszeitungen), bei den Deutschkursen

2. Kontakte mit den VertrauensdozentInnen im Fachbereich, zu engagierten Lehrenden im FB, zu den mit AusländerInnen befassten universitären Stellen
3. Infobretter

C: Weiterbildung

1. Didaktische Weiterbildung
2. Information über die Situation von ausländischen Studierenden
3. Information über Aktivitäten des AKA, der HGAS, des ASTAs, von STUBE und DAAD

Anhang 15: Community Committee for International Students (CCIS) - Stanford University

**Community Committee for
International Students**



Bechtel International Center
Stanford University
P.O.Box 20227
Stanford, CA 94309-0120
650-326-5252

September 29, 2000

International Students, Scholars, and Spouses,

Welcome to California, to Stanford University, and to Bechtel International Center from the CCIS volunteers. We provide several services to the internationals in order to make your stay here more enjoyable.

The CCIS volunteers invite Internationals and the Stanford community to the two following events, which we are sponsoring:

Sunday evening, November 19 at 6 pm, there will be a Potluck/Music Night at the International Center. Bring your family (and friends, if you wish) and bring a dish of food to share. If you have musical talent you'd like to share for the program (singing, dancing, playing a musical instrument), please contact me.

Saturday, December 9, there will be a Holiday Open House at the International Center. Bring your family and stop by anytime between 3-5 pm to meet your English-in-Action partner, Hospitality, or Homestay Family at this event. Bring a plate of finger food (cookies, chips, etc.) to share if you wish.

We hope that each of you will have many wonderful experiences during your stay here at Stanford, and that your hearts will be full of fond memories when you return to your home country.

Dee Gustavson
President, CCIS
Tel. 650/961-3539
email: DLG@sunrise.scu.edu

Anhang 16: Tutorial Services Center-Towson University: Tutor Evaluation Form

TUTORIAL SERVICES AND TESTING CENTER TUTOR EVALUATION FORM

Tutor: _____ Course: _____ No. of Sessions: _____
Student Consumer: _____

Please answer the following questions and return to the receptionist. Thank you.

1. **Has tutoring improved your understanding of course material?** Yes () No ()
Comments: _____
2. **Has your grade(s), since receiving tutoring, improved in the course?** Yes () No ()
Comments: _____
3. **Evaluate your tutor's knowledge of the subject matter.**
Excellent () Good () Fair () Poor ()
4. **Evaluate your tutor's ability to explain course concepts.**
Excellent () Good () Fair () Poor ()
5. **Evaluate your tutor's promptness.**
Excellent () Good () Fair () Poor ()
6. **Evaluate your tutor's patience.**
Excellent () Good () Fair () Poor ()
7. **Were you able to meet your tutor as often as needed?** Yes () No ()
Comment: _____
8. **Is this environment conducive to learning?** Yes () No ()
Comment: _____
9. **Is the staff professional and courteous?** Yes () No ()
Comment: _____
10. **Are scheduling procedures efficient?** Yes () No ()
Comment: _____
11. **Additional Comments:** _____

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafo197/haafo197.html)
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

b.w.

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. 2005
ISBN 3-8142-0982-6 (in Vorbereitung)