

Olga Rösch / Bettina Strewe

Lernsituation von Studierenden aus Russland im deutschen Hochschulumfeld

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel hat einige Bereiche der Lernsituation ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen vom Typ Fachhochschule (University of Applied Sciences) zum Thema. Es geht hierbei hauptsächlich um die Bewertung des Studienaufenthalts und der Lernsituation aus der Perspektive von Studierenden aus Russland, darunter auch von Austauschstudierenden. Die Ausführungen stützen sich auf eine kleine Umfragestudie, die unter aus Russland kommenden Studierenden an der TH Wildau (FH) durchgeführt wurde.

2. Ausgangssituation

Durch die zunehmende Öffnung von Hochschulen im internationalen Kontext ist in den letzten Jahren der Austausch von Studierenden vieler europäischer Länder untereinander nicht nur leichter möglich, sondern auch realer geworden.¹ Einen erheblichen Anteil an dieser Entwicklung hat der so genannte Bologna-Prozess, der sich zum Ziel setzt, das Zusammenwachsen Europas auch auf Hochschulebene zu fördern und die Mobilität europäischer Studierender innerhalb Europas zu erleichtern (Bologna-Erklärung 1999). Für die Bundesrepublik Deutschland haben im Jahre 2006 12,8% ausländischer Studierender die Gelegenheit wahrgenommen, für ein oder zwei Semester an einer deutschen Hochschule zu studieren (Daten der Bologna-Ministerkonferenz 2009). Neben dem Eindruck umfassender Bereicherung eines solchen Auslandssemesters oder -jahres beschreiben viele Gaststudierende Lernverhalten, Lerngewohnheiten und Lernstil in Deutschland als von deren Heimatland erheblich abweichend. Auch Beobachtungen von Dozentinnen und Dozenten lassen vermuten, dass Studierende aus verschiedenen Ländern sich in den Hochschulveranstaltungen bezüglich ihrer Lerngewohnheiten anders verhalten als Studierende, die in Deutschland lernsozialisiert wurden.

¹ Zu aktuellen Zahlen s. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/09/58&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=en>

Was trifft von diesen Vermutungen zu? Unterscheidet sich das Lernverhalten von Studierenden aus dem Ausland von denjenigen, die an deutschen Lerneinrichtungen sozialisiert wurden, und wenn ja, wie?

Studien und Untersuchungen der letzten Jahre zu diesem Thema zeigen, dass in der Tat Unterschiede im Lernverhalten, in der Lernsozialisation, im Lernstil etc. beobachtet werden. Anscheinend fällt ausländischen Studierenden der Eingliederungsprozess hinsichtlich ihres Lernerfolges nicht immer leicht. Oft scheint das Verstehen fremder Lernstrategien und die Adaption an diese sogar so viel Energie zu binden, dass gerade Austauschstudierende – wenn überhaupt – erst am Ende ihres Gastaufenthaltes in Deutschland einen Lerngewinn erzielen können (s. Kap. 4).

Wie oben erwähnt, gehört auch Deutschland dem Bologna-Prozess an und profitiert von der an sich sehr positiven Entwicklung von Studienaufenthalten im Ausland, die nicht zuletzt durch den Bologna-Prozess befördert und dynamisiert wurde. In diesem Zusammenhang wird thematisiert, wie sich der Lernprozess aus Sicht der Betroffenen darstellt und welche Wünsche die Befragten hinsichtlich einer besseren Unterstützung zur Erleichterung ihres Studienaufenthaltes seitens der Gasthochschule äußern. Daraus kann geschlossen werden, ob und wie deutsche Hochschulen besser auf ausländische Studierende eingehen könnten und wie sie ihnen weitere Hilfen geben oder bereitstellen könnten, um (Gast)Studierenden aus dem Ausland das Studium und vor allem den Lernprozess zu erleichtern und Lernerfolge sichern zu helfen.

Vorab soll zusammenfassend an relevante Ziele des Bologna-Prozesses erinnert werden.

3. Der Bologna-Prozess

3.1 Genese

In der so genannten Bologna-Erklärung wurde 1999 in der italienischen Universitätsstadt Bologna von den zuständigen Ministerinnen und Ministern ihrer Länder die Absicht festgeschrieben, bis zum Jahre 2010 – inzwischen verlängert auf die nächste Dekade – einen so genannten „Europäischen Hochschulraum“ zu schaffen, der neben einem vergleichbaren Bachelor-Master-System ein europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen sowie die unkomplizierte Mobilität von Studierenden im Europäischen Hochschulraum ermöglichen soll, damit diese von Auslandsaufenthalten an Hochschulen außerhalb ihres Heimatlandes uneingeschränkt profitieren können (s. Bologna-Erklärung 1999)². Dem Abkommen gehören derzeit (2010) 47 Staaten an (s. Erklärung von Budapest und

² Diese Erklärung geht wiederum auf die so genannte „Magna Charta Universitatum“ von 1288 zurück, die hier nur erwähnt werden kann, s. hierzu die Entwicklung unter Bologna-Prozess 2010.

Wien zum Europäischen Hochschulraum 2010: 1), die sich zum Ziel gesetzt haben, verbindliche Rahmen und geeignete Instrumente zur Umsetzung steigender und problemloserer Mobilität sowie zur Angleichung und gegenseitigen Anerkennung von Leistungen Studierender in Europa zu schaffen. Auf alle zwei Jahre stattfindenden internationalen Ministerkonferenzen sowie in fortlaufenden nationalen Berichten und Communiqués werden die jeweils erreichten Ziele sowie verbleibende Aufgaben dokumentiert.

Probleme hinsichtlich der Mobilität werden immer wieder vorrangig für die Länder außerhalb der EU benannt – zu denen auch Russland gehört (Harutyunyan /Bonete 2010, 32), weniger für Länder innerhalb der EU. Während Deutschland zu den Erstunterzeichnern des Bologna-Prozesses gehört und damit seit 1999 Mitglied ist, gehört ihm neben vielen anderen europäischen Ländern auch die Russische Föderation seit 2003 an³.

3.2 Der Stellenwert von Lehre und Lernen im Bologna-Prozess

Neben dem Stellenwert der Mobilität für Studierende wird als ein weiterer bedeutender Bereich für den erfolgreichen Fortgang des Bologna-Prozesses immer wieder die „Verbesserung von Lehre und Lernen“ im europäischen Hochschulraum (s. Leuven Communiqué 2009: 1 und 4, Adam 2010: 23, „Learning is not a spectator sport!“ Önderoglu 2010: 23) sowie das Bestreben von „studierendenzentriertem Lernen“ (Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum 2010: 2) benannt. Letzteres Postulat wirft auch die Frage auf, wie es um die Orientierung auf die Studierenden in den einzelnen Ländern bestellt ist, was darunter zu verstehen sei und wie auch interkulturell gesehen z. B. in stärker hierarchisch orientierten Kulturen studierendenzentriertes Lernen in das kulturelle Verständnis integriert werden kann. Aus Sicht mittel- und osteuropäischer Lernregionen unterstreicht Pavel Zgaga dies in seiner Rückschau auf die bisher erreichten Ziele im Bologna-Prozess, indem er „systemic barriers“ benennt: „Europe’s national systems have been traditionally different.“ (Zgaga 2010: 7) und „system level incompatibilities between national frameworks existed.“ (ebd.).

Auch das Londoner Communiqué von 2007 hält fest, dass Lernresultate für Studierende noch stärker in den Vordergrund gestellt werden müssen (§§2.2, 2.4, 3.5). In dem sich anschließenden Bologna-work program 2007-2009 heißt es dazu: „The aim is to develop a broader view of substantial differences, ..., and, ... to seek to assess substantial differences in terms of learning outcomes.“ (S.8)

Der nationale Bericht Deutschlands weist zum Bereich Qualitätssicherung zum einen auf eine Systemakkreditierung hin, der sich Hochschulen unterziehen müssen (S. 5). Zum anderen heißt es: „Die Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre werden weiter intensiviert.“ (S. 44)

³ vgl. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/Germany.htm>;
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/Russian_Federation.htm

3.3 Die Situation an der Technischen Hochschule Wildau (FH) – TH Wildau

Die Technische Hochschule Wildau (FH) - i. f. TH Wildau genannt - ist eine seit 1991⁴ bestehende Hochschule südöstlich von Berlin mit 23 Studiengängen im Direktstudium und sechs Fernstudiengängen in technischer und verwaltungstechnischer Ausrichtung (<http://www.th-wildau.de/vor-dem-studium/hochschule/fakten.html> - 24.6.2010). Den größten Fachbereich stellt der Fachbereich für Ingenieurwesen / Wirtschaftsingenieurwesen mit mehreren technisch orientierten Studiengängen. Die Gesamtstudierendenzahl betrug nach Angaben der TH zu Beginn des Wintersemesters 2009/10 3954 Studierende.

Auch an der TH Wildau sind in den letzten Jahren Studiengänge sowie viele Studieninhalte den Vorgaben des Bologna-Prozesses angepasst worden.

3.3.1 Ausländische Studierende an der TH Wildau

Die TH Wildau legt auf die Kooperation mit ausländischen Hochschulen Wert. Dies spiegelt sich deutlich an der stetig steigenden Anzahl ausländischer Studierenden an der TH Wildau.⁵ Die Kontakte zu Hochschulen im Ausland beziehen sich dabei aus der Tradition heraus zum einen überwiegend auf Ost- und Südosteuropa, haben sich allerdings in den letzten Jahren auch auf Lateinamerika und den arabischen Raum erweitert. Viele ausländische Studierende besuchen die TH Wildau im Rahmen des DAAD und des SOKRATES/ERASMUS-Programms, wobei eine Zusammenarbeit mit etwa 20 ausländischen Hochschulen besteht.

Zu Beginn des WS 2009/2010 kamen von insgesamt 3954 Studierenden 8,7 % aus dem Ausland, in absoluten Zahlen 344 Studierende.⁶ Ein großer Teil der Austauschstudierenden dieser Gäste wiederum kommt aus Russland. Zudem studieren an der TH Wildau zahlreiche Russlanddeutsche⁷

⁴ <http://www.th-wildau.de/vor-dem-studium/hochschule/geschichte.html> - 21.7.2010.

⁵ Der Anteil ausländischer Studierender nahm deutlich zu: von 1,7 Prozent (im WS 2004/2005) auf 6,41 Prozent (im WS 2009/2010). (<http://www.th-wildau.de/vor-dem-studium/hochschule/portrait.html> - 24.6.10)

⁶ Im ersten Hochschulsesemester im WS 2009/2010 beträgt diese Kennzahl 11,25 Prozent, im ersten Fachsemester im WS 2009/2010 9,78 Prozent. (<http://www.th-wildau.de/vor-dem-studium/hochschule/portrait.html> - 24.6.10)

⁷ Diese sind quantitativ schwer zu benennen, da sie als Bürger mit deutschem Pass nicht statistisch geführt werden, häufig jedoch in Russland zur Schule gegangen, also dort lernsozialisiert sind.

4. Umfrage unter Studierenden aus Russland

Um möglichst authentische und konkrete Aussagen zum Thema Lernsituation treffen zu können, wurden 12 Studierende aus Russland zu ihren Eindrücken und Erfahrungen während ihres Studienaufenthalts an der TH Wildau schriftlich befragt.⁸ Diese geringe Befragtenzahl kann natürlich nicht als repräsentativ gelten, ihre Meinung kann jedoch als Indikator für Aussagetendenzen gewertet werden. Im Folgenden sollen die Umfrage dieser Studierenden ausgewertet und die Ergebnisse vorgestellt werden. Es handelt sich somit nicht um eine Evaluation der Lehrveranstaltungen seitens der Zielgruppe, sondern vielmehr darum, das Befinden der Studenten zu erfassen und sowohl mögliche Anpassungsschwierigkeiten als auch positive Erfahrungen während des Studienaufenthalts an einer deutschen Hochschule aus der Sicht der Betroffenen darzustellen. Die gewonnenen Daten können als Anregung für weitere Überlegungen zur Optimierung von zukünftigen Studienaufenthalten von Austauschstudenten dienen.⁹

Die Zielpersonen wurden zu mehreren Themenbereichen befragt. In der folgenden Teilauswertung wird der Schwerpunkt auf das Thema „Lernsituation“ gelegt.¹⁰ Dabei liegt die Konzentration auf drei Aspekten:

1. Beobachtungen während der Studienzeit an der TH Wildau
2. eigene Schwierigkeiten und
3. Empfehlungen für das Auslandsstudium.

Die Studierenden konnten die auf Deutsch gestellten Fragen wahlweise auf Deutsch oder Russisch beantworten.

4.1 Bewertung des Lehr- und Lernstils an der TH Wildau im Verhältnis zur Heimathochschule¹¹

Der „Lehrstil (ist) total anders als in meiner Universität“¹² ist eine weitgehend übereinstimmende Aussage der Befragten der Gruppe der Austauschstudierenden und wird meist als attraktiv und interessant empfunden: „...материал предоставляется в максимально понятной форме: много наглядных материалов, презентации к лекциям и, конечно, практические занятия.“

8 Von diesen 12 Studierenden gehören fünf Studierende in die Gruppe der Austauschstudierenden, die im WS 2009/10 für ein Semester an der TH Wildau studierten, sieben Studierende kommen ursprünglich aus Russland und studieren bereits seit mehr als einem Jahr an der TH Wildau. In der Auswertung wurden beide Gruppen gesondert betrachtet.

9 Natürlich wäre eine größere Stichprobe wünschenswert, außerdem wäre auch eine Erhebung der Meinung von Dozenten mit gleicher Themenstellung von Nutzen. Diese konnten jedoch in diesem Rahmen nicht eingebracht werden.

10 Aufgrund der geringen Befragtenzahl wird mit einfachen Mehrheiten und Aussagetendenzen gearbeitet.

11 Als Heimathochschulen werden St. Petersburg und Jaroslavl´ genannt.

12 Von Befragten eingebrachte Zitate wurden hinsichtlich eventueller grammatischer und orthographischer Unebenheiten an die Regeln deutscher Grammatik angepasst.

Von allen Befragten werden Professionalität der Dozenten und gute Vorbereitung sowie der Praxisbezug zum Beruf positiv hervorgehoben.

Auf die Frage danach, welchen Lehrstil die Studierenden bevorzugen, gibt es einen deutlichen Unterschied in den Antworten. Während Austauschstudierende zu drei Vierteln die Form der Vorlesung bevorzugen, sehen länger in Deutschland Studierende aus Russland Vorteile in verschiedenen Lehrstilen: sowohl Vorlesungen als auch Einzel- und Gruppenarbeit bzw. Präsentationen werden mit Anschaulichkeit begründet und damit, dass Lernen in der Gruppe einprägsamer sei. „In den Vorlesungen erklären sie und diktieren nicht, deswegen konnten wir etwas verstehen, nicht nur schreiben.“. Der Lernstoff würde anhand zahlreicher Beispiele erklärt.

In der Gruppenarbeit würden laut Angaben von Befragten Studierende aus Russland auch durch Dozenten ermutigt, sich mit deutschen Studierenden zu mischen. So wird der Versuch unternommen, Sprachbarrieren durch den aktiv gesuchten Kontakt in der Gruppe zu überwinden und damit Sicherheit in der Fremdsprache als auch Lerninhalte und Selbstvertrauen zu stärken. Andere Befragte äußern allerdings sprachliche Schwierigkeiten bis hin zu Sprachbarrieren mit der Konsequenz, keinen Kontakt zu deutschen Studierenden aufbauen zu können. Sowohl der Lerneffekt als auch soziale Aspekte werden als Vorteile von Gruppenarbeit immer wieder hervorgehoben, auch Eigeninitiative werde bestärkt („man ist gezwungen, selber etwas zu tun“). Als vorteilhaft wird auch die Erlangung sozialer Kompetenzen durch Gruppenarbeit und deren Bedeutung für die berufliche Nutzung erkannt.

Unterschiede im Lehr- und Lernstil im Verhältnis zur Heimatuniversität wurden auch in Zusammenhang mit der Atmosphäre und dem Kontakt zu Dozenten gebracht. Es herrsche eine „sehr entspannte Atmosphäre im Unterricht“ und die „Dozenten waren besonders aufmerksam zu ausländischen Studenten“.

Was die Unterrichtsmethodik betrifft, so scheint die Umstellung der Betroffenen auf einen moderativen Lehrstil weniger schwierig ausgefallen zu sein, als dies den Erhebungen von Koptelzewa (2009) zu entnehmen ist. Dies könnte auch darauf zurückgeführt werden, dass in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studienrichtungen anders als in den geisteswissenschaftlichen sowohl in Deutschland als auch in Russland eher ein „stark kognitiv ausgerichteter Lehrstil“ (Barmeyer 2005: 183f) herrscht. Auch unterschiedliche Arbeitstechniken in einem naturwissenschaftlichen und philologischen Studium stünden u. a. mit den zu vermittelnden Inhalten im Zusammenhang (ebd.).

Bei der hier befragten Zielgruppe handelt es sich, wie oben erwähnt, um Studierende technischer und betriebswirtschaftlicher Studiengänge. Es kann davon ausgegangen werden, dass die diesbezüglichen Lerninhalte im Unterschied zu geisteswissenschaftlichen Fächern stärker fakten- und materialbezogen sind und somit methodisch weniger prozessorientiert gearbeitet wird. Infolgedessen wird in technisch bzw. wirtschaftlich ausgerichteten Lehrveranstaltungen verhältnismäßig weniger diskutiert als in geisteswissenschaftlichen. Auf diese fachliche und methodische Differenzierung ist möglicherweise zurückzuführen, dass die

von ausländischen Studierenden sonst oft genannte Diskussionsfreudigkeit der deutschen Studierenden in der hiesigen Zielgruppe nicht einmal Erwähnung fand. Im den Erhebungen von Koptelzewa (2009: 271ff) stieß diese Art der Auseinandersetzung mit dem Lernstoff – nämlich Diskussion – bei russischen Studierenden auf eine deutliche Abneigung.

4.2 Aussagen zur Prüfungsform

Im Hinblick auf Prüfungen äußerten alle befragten Austauschstudierenden, dass in Deutschland vorwiegend schriftliche Prüfungen durchgeführt würden, was für russische Studierende ungewohnt erscheint, da an russischen Hochschulen überwiegend mündlich geprüft wird. Gleichwohl wurde die schriftliche Form von einem Austauschstudierenden sogar als „die beste Form“ bezeichnet, doch werden die Pausen zwischen den Prüfungen als zu kurz empfunden („увеличить интервал для подготовки между экзаменами“), dies gleichermaßen von bereits länger an der TH Wildau Studierenden aus Russland, zumal die „Anzahl der Prüfungen doppelt so hoch“ wie in Russland sei. Zudem wurden schriftliche Prüfungen als besonders schwer beschrieben, da „man mehr Zeit (braucht), um die Aufgabe zu verstehen“.

5. Kulturelle Aspekte der Integration in das fremdkulturelle Lernumfeld

In der einschlägigen Fachliteratur ist bereits wiederholt beschrieben worden, dass kulturelle Prägung bzw. bildungsbezogene Sozialisation von Studierenden das Lernverhalten auch in einer kulturell fremden Lernumgebung nachhaltig beeinflusst (vgl. dazu z. B. Barmeyer 2005; Koptelzewa 2009; Rusch-Kurz 2000). Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass ein Teil der Anpassungsschwierigkeiten während eines Studienaufenthalts in Deutschland kulturell bedingt ist. Dies betrifft nicht nur die kulturellen Unterschiede im Bereich der Alltagskommunikation, sondern auch die Abweichungen in den akademischen Bildungssystemen. Besonders deutlich scheint die Differenz zwischen „akademischen Kulturen“ der osteuropäischen und der westeuropäischen Länder in den geisteswissenschaftlichen Fächern im Rahmen der universitären Lehre zu sein (vgl. Koptelzewa 2009, s. auch Kap. 2). So erführen die jeweiligen akademischen Traditionen sowohl durch Studierende als auch durch Dozierende auf beiden Seiten nicht genügend gegenseitige Wertschätzung, die Unterschiede in den kommunikativen Strategien würden kaum wahrgenommen bzw. nicht richtig erkannt und dem Verhalten der jeweils anderen Seite in den Lehr- und Lernsituationen würde viel Defizitäres zugeschrieben, woran sich die „nostrozentrischen“ Haltungen erkennen ließen (vgl. Koptelzewa 2009: 265ff).

Für einen Teil der Anpassungsschwierigkeiten der osteuropäischen Austauschstudenten werden oft die „autoritären Schulsysteme“ verantwortlich gemacht, in denen die Betroffenen sozialisiert worden waren (vgl. Rusch-Kurz 2000: 85ff). Das hierarchisch geprägte Verhalten setzte sich auch an Hochschulen fort, „wo das Verhältnis [der Dozenten, R./S.] zu den Studenten durch Machtdemonstrationen und Distanz geprägt“ sei (vgl. Thomas/Yoosefi 2003: 34; Strewe 1994: 31).

Diese Feststellungen rekurrieren auf mindestens eine der vielzitierten Kulturdimensionen von Hofstede, die die russische und die deutsche Kultur voneinander unterscheiden: divergierender Grad der Machtdistanz (vgl. Hofstede, 2006:56).¹³ Auch im Hochschulkontext erweist sich dieser für das kommunikative Verhalten in den Lernsituationen als wirksam (vgl. auch Koptelzewa, 2009: 266ff).

Der kulturanthropologische Forschungsansatz, Kulturen über die zunächst unsichtbaren Wertesysteme mittels Beschreibungsgröße Kulturdimension „sichtbar“ zu machen, hat sich als sehr fruchtbar erwiesen. Auf diesem Ansatz bauen viele späteren Untersuchungen über kulturelle Differenzen auf, die sich z.T. aus den Hofstede'schen Kulturdimensionen ergeben. So wurde im Rahmen der kulturvergleichenden Psychologie der relationale Begriff Kulturstandard (Thomas 2003: 119) als eine Beschreibungseinheit entwickelt, womit kulturspezifische Verhaltensmuster gemeint sind. Aus der Perspektive der deutschen Kultur wurden für die russische Kultur die Kulturstandards wie z.B. Hierarchieorientierung, Kollektivorientierung, Personenorientierung u.a. ermittelt (vgl. Thomas/Yoosefi 2003). Kulturelle Aspekte der deutsch-russischen Zusammenarbeit bzw. die jeweiligen Besonderheiten des kommunikativen Verhaltens auch in anderen Feldern der Bildung sowie auch in Geschäftsbeziehungen werden seit einiger Zeit in den Fachpublikationen eingehend beschrieben (vgl. Rösch 1999, 2002, 2005; Basko u.a. 1997, Strewe 2005).

In der vorliegenden Datenerhebung sind vor allem diejenigen Äußerungen signifikant, die ein jeweils anderes Hierarchieverständnis belegen. So fiel den russischen Studierenden auf, dass die deutschen Lehrenden den Studierenden „nahe stehen“ bzw. „gleichgestellt“ seien, sich hilfsbereit zeigten („Der Dozent ist ein Helfer für den Studenten“, „Sie diskutieren viel mit den Studenten“) und den Studierenden gegenüber „respektvoll, offen und freundlich“ verhielten. Die Studenten würden hier weniger kontrolliert („За студентами меньше контроля“) in Bezug auf Anwesenheit, Hausaufgaben usw. Den Äußerungen war zu entnehmen, dass dies als positiv erlebt wurde. Andererseits beurteilten einige der Befragten das Verhalten der deutschen Studierenden, die die Nivellierung der Hierarchien (möglicherweise auch unbewusst!) in Szene gesetzt hatten, als wenig respektvoll gegenüber den Dozenten.

¹³ Unter Machtdistanz wird „das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist“ verstanden (Hofstede 2006: 59).

6. Schlussbetrachtungen und Empfehlungen

6.1 Studienorganisation

Der Hochschultyp Fachhochschule scheint den hier befragten Austauschstudierenden aus Russland in Bezug auf die Studienorganisation der technisch und betriebswirtschaftlich ausgerichteten Studiengänge um einiges vertrauter vorzukommen als die Studienorganisation an deutschen Universitäten, insbesondere in den geisteswissenschaftlichen Richtungen. Der Stundenplan wird in den Hochschulen (FH) im Großen und Ganzen vorgegeben und Fächerauswahl sowie Curriculum sind stringenter aufgebaut, wodurch eine größere Ähnlichkeit zur Studienorganisation an den russischen Heimatuniversitäten entsteht. Im Unterschied zu deutschen Universitäten treffen russische (Austausch)Studierende an deutschen Fachhochschulen zudem eher auf geschlossene Seminargruppen, in denen die Studierenden über mehrere Semester zusammen lernen: sie kennen sich besser privat, organisieren sich in diversen Projektgruppen, fertigen Referate in Gruppen an und nehmen neben dem gemeinsamen Besuch von Vorlesungen zusammen an Laborübungen teil. Somit kommen gerade Austauschstudierende in eine „stehende“ Seminargruppe (mit schwach ausgeprägten dynamischen Gruppenbildungsprozessen). In dieser Hinsicht dürfte den russischen Studierenden die Integration in die Seminargruppen an einer deutschen Hochschule vom Typ Fachhochschule etwas leichter fallen.

6.2 Lehrstil

Darüber hinaus scheint die Umstellung auf einen vorwiegend moderativen Lehrstil in nicht geisteswissenschaftlichen Fächern aufgrund der Fachspezifik in den Ingenieurwissenschaften bzw. der größeren Korrespondenz der Lehrinhalte wenig problematisch zu sein. Die stets positive Hervorhebung des Praxisbezuges in der Lehre durch die Befragten spricht dafür, dass das praxisorientierte Ausbildungskonzept einer Fachhochschule, welches sich im Einklang mit den hochschulpolitischen Rahmenvorgaben der Kulturministerkonferenz dem Profil „stärker anwendungsorientiert“ befindet (KMK 2003: 2), den Bedürfnissen der russischen Studierenden sehr entgegenkommt und eindeutig als Gewinn für die berufliche Tätigkeit verstanden wird.

6.3 Wünsche und Empfehlungen der befragten Studierenden

Wenngleich die Fachkompetenz und Professionalität der Lehrenden an der TH Wildau seitens der Befragten allgemein stark gewürdigt wurde, wurde in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung doch eine andere eindringliche Botschaft an die deutschen Lehrenden artikuliert: Den russischen Studierenden würde zugute

kommen, wenn die Lehrenden die Integration der Betroffenen gezielt förderten, indem sie z. B. mehr Initiative ergriffen und die russischen Studierenden für Gruppenübungen auf die Seminargruppe „verteilen“, damit diese nicht „unter sich“ blieben. Unterstützt wird eine solche Forderung durch den Sachverständigenrat 2010, der in seinem Jahresbericht zur Integration ebenfalls auf die Bedeutung pädagogischer Öffnung¹⁴ hinsichtlich Studierender aus anderen Kulturen hinweist (Sachverständigenrat 2010: 59).

Weiter äußerten die Befragten (sowohl die Austauschstudierenden als auch die bereits länger in Wildau Studierenden) ihre Schwierigkeiten mit der Organisation der Prüfungen: Angesichts der (etwas größeren als von zuhause gewohnten) Anzahl und des Schwierigkeitsgrades der Prüfungen wurde wiederholt beklagt, dass die Zeitintervalle zwischen den Prüfungsterminen enorm kurz seien. In Bezug auf die Durchführung der schriftlichen Prüfungen wurde mehrfach der Wunsch geäußert, die Aufgabenstellung von Dozenten mündlich erklärt zu bekommen, um sprachliche Missverständnisse auszuräumen.

Auf die Frage, was die befragten Studierenden ihren Kommilitonen in der Heimat empfehlen würden, wenn diese sich auf ein Studium in Deutschland vorbereiteten, wurde an erster Stelle mehrfach die Erhöhung der Sprachkompetenz im Deutschen betont („Sie müssen sehr gut Deutsch sprechen“). Dem folgten Empfehlungen, relevante Informationen über das Studium in Deutschland rechtzeitig einzuholen, außerdem Mahnungen, das „Studium in Deutschland ernst zu nehmen“, „Selbstständigkeit“ zu entwickeln und sich auf Teamarbeit einzustellen bis hin zu einem Vorschlag, nicht alle gleichsprachigen Studenten in einem Wohnheim unterzubringen.

6.4 Kulturelle Anpassung

Um derartige Anpassungsschwierigkeiten besser zu meistern bzw. einen Kulturschock zu lindern, erachten wir es als notwendig und hilfreich, den Austauschstudierenden sofort zu Beginn ihres Aufenthalts an jeder deutschen Hochschule ein Interkulturelles Training anzubieten bzw. sie in die stattfindenden Seminare für Interkulturelle Kommunikation einzubinden (vgl. Rösch 2010: 71ff). Die Notwendigkeit einer solchen Maßnahme wurde bereits an vielen Hochschulen erkannt (Roth 2001: 16ff.). Laut Kammhuber sei wichtig,

selbstständig und fortlaufend interkulturelle Lernproblematiken in Alltagssituationen wahrzunehmen, aktiv interkulturelles Wissen zu erschließen und Handlungsprobleme ... für das Wohlbefinden der eigenen Person, für die Beziehung zum Interaktionspartner und die Bewältigung der Aufgabe zu lösen sowie die dabei gewonnenen Erfahrungen bewerten und kommunizieren zu können. (Kammhuber 2007: 13)

¹⁴ Mit pädagogischer Öffnung ist die Fähigkeit und Bereitschaft zu innovativen Ansätzen gemeint, hier in Bezug auf den Umgang mit anderskulturellen Lernenden bzw. Lerngruppen.

Auch Bildungs- und Zuwanderungsberichte heben immer wieder den hohen Stellenwert von Bildung für den Integrationsprozess hervor (Sachverständigenrat 2010: 63).

7. Fazit

Abschließend betrachtet, kann man festhalten, dass Studierende aus Russland an deutschen Hochschulen – so die Aussagen der vorliegenden Umfrage – sich bemühen, mit den deutschen Hochschulgegebenheiten umzugehen, dabei etliche Unterschiede zum Heimatsystem feststellen und diese für sich teils positiv werten können. Allerdings verlieren sie offenbar auch viel Zeit und Energie dadurch, dass sie sich erst in Deutschland Informationen zum deutschen Hochschulsystem, zu Prüfungsgegebenheiten, Arbeitsweise, Lernstil etc. beschaffen bzw. dies aus eigener Erfahrung erleben können, und somit in der ersten Zeit ihre Kraft durch den Umstellungsprozess und Adaptionbemühungen absorbiert wird.

Als weitere Maßnahmen wäre daher den Studierenden, die ins Ausland gehen möchten, zu empfehlen, bereits im Heimatland entsprechende Vorbereitungstrainings, -seminare und Beratung durch ihre Auslandsämter, entsprechend geschulte Tutoren bzw. qualifiziertes Personal angedeihen zu lassen. Solche interkulturellen Trainings und ggf. auch Informationsveranstaltungen sollten speziell auf die Hochschul-, Lern- und Arbeitsgegebenheiten zwischen Heimat- und Zielland abgestimmt sein. Dies würde den mentalen und kulturellen Adaptionprozess von Austauschstudierenden erheblich erleichtern, Kräfte für die inhaltliche Arbeit im Zielland freisetzen und damit den Erfolg eines Auslandsstudienaufenthaltes deutlich erhöhen können.

Literatur

- Adam, Stephen (2010): Qualifications frameworks helping to reorient 21st-century education. In: Ministry of Science and Research, Austria / Ministry of Education and Culture, Hungary 2010: Bologna. 1999-2010. = *duz_spec_Bologna.pdf*. S. 23. [zuletzt eingesehen am 11.6.2010].
- Barmeyer, Christoph I. (2005): *Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec*. Frankfurt/New York.
- Baško, Natalija/ Gartenschlaeger, Uwe / Strewe, Bettina (1997): Erwachsenenbildung in Russland. Bestandsaufnahme und Entwicklungen. In: *Osteuropa*, 5, 1997. S. 255-267.

- Bologna-Erklärung (1999): *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*. 19. Juni 1999, Bologna.
- Bologna-Ministerkonferenz (2009): Bologna-Ministerkonferenz: 30% der 25- bis 34-Jährigen in der EU27 absolvieren ein Hochschulstudium. Höherer Anteil an Frauen als Männern unter Hochschulabsolventen. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/09/58&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=en> [zuletzt eingesehen am 21.07.2010].
- Bologna-Prozess: Schaffung eines Europäischen Hochschulraums. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_de.htm [zuletzt eingesehen am 21.7.10].
- Bologna-Prozess 2020. Der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister*. Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. and 29. April 2009
- Harutyunyan, Gayane / Bonete, Rafael (2010): Enhancing opportunities for students and staff. In: Ministry of Science and Research, Austria / Ministry of Education and Culture, Hungary 2010: Bologna. 1999-2010. = *duz_spec_Bologna.pdf*. S. 31-32. [zuletzt eingesehen am 11.6.2010].
- Hofstede, Geert (2006): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. 3. vollständig überarbeitete Auflage. München.
- <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/Germany.htm> [zuletzt eingesehen am 11.6.2010].
- http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/Russian_Federation.htm [zuletzt eingesehen am 11.6.2010].
- <http://www.th-wildau.de/vor-dem-studium/hochschule/geschichte.html> [zuletzt eingesehen am 21.7.2010].
- Kammhuber, Stefan (2007): Interkulturelles Lernen aus psychologischer Perspektive. Zur Qualitätssicherung interkultureller Trainings. In: Schmidt, Ch. M./ Neuendorff, D. (Hg.) (2007): *Sprache, Kultur und Zielgruppen. Bedingungengrößen für die Kommunikationsgestaltung in der Wirtschaft*. 9-26.
- Government Offices of Sweden (2007) (Hg.): *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility*. Västerås.
- Koptelzewa, Galina (2009): Interkulturalität in der akademischen Zusammenarbeit zwischen Ost und West, in: Umland, A. / Bürgel, M. (Hrsg) (2009): *Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa IV: Chancen und Hindernisse internationaler Bildungskooperationen*. Frankfurt.

- London Communiqué (2007): *Bologna Process. London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.*
- Önderoglu, Selda (2010): Developing a National Qualifications Framework (NQF): The example of Turkey. In: Ministry of Science and Research, Austria / Ministry of Education and Culture, Hungary 2010: Bologna. 1999-2010. = *duz_spec_Bologna.pdf*. S. 23. [zuletzt eingesehen am 11.6.2010.]
- Рот, Юлиана / Коптельцева, Галина (2001): *Встречи на грани культур. Игры и упражнения для межкультурного обучения.* Калуга.
- Rösch, Olga (1999): „Проблема стереотипов в межкультурной коммуникации на примере русских и немцев“, в сборнике: Россия и Запад: диалог культур, Выпуск 6-й, Московский государственный университет, факультет иностранных языков, Москва 1999, стр. 202 - 214. (Das Problem der Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation zwischen Deutschen und Russen), in: *Russland und der Westen. Dialog der Kulturen*, Jg. 6, Moskau 1999, S. 202 – 214.
- Rösch, Olga (2002): *Interkulturelle Kommunikation in den Geschäftsbeziehungen zwischen Russen und Deutschen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis zum 2. Wildauer Workshop „Interkulturelle Kommunikation“ (29. April 1998 in Wildau).* Berlin (1. Auflage 1999).
- Rösch, Olga (2005): Gemeinsame Ziele – unterschiedliche Wege? Über die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in der deutsch-russischen Zusammenarbeit, in: *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften (INST)*, 09.2005. <http://www.inst.at/trans/14Nr/roeschfv14.htm> [zuletzt eingesehen am 23.07.10].
- Rösch, Olga (2010): Das Lehrgebiet Interkulturelle Kommunikation für Studierende der nicht-geisteswissenschaftlichen Studiengänge an der TFH Wildau, in: Eß, Oliver (Hrsg.) (2010): *Das Andere lehren – Handbuch zur Lehre Interkultureller Handlungskompetenz.* Münster. 71-83.
- Rusch-Kurz, Simone (2000): Interkulturelles Lernen in einem Akademischen Auslandsamt. In: Erdmann, Klaus/Theisen, Heinz (Hrsg.) (2000): *Der west-östliche Hörsaal. Interkulturelles Lernen zwischen Ost und West.* Berlin. 82—86.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2010): *Einwanderungsgutachten 2010: Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer.* Berlin.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland.* Verfügbar unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf [zuletzt eingesehen am 27.07.10].

- Strewe, Bettina (1994): Bildung in Russland. Vom allgemeinen Kulturgut zur privaten Investition, in: *Grenzgänge – Kultur Ost, Kultur West. = DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 1994; 30-34.
- Strewe, Bettina (2005): Eigenverantwortung und Selbstbestimmung. Erwachsenenbildung in Südosteuropa, in: *Osteuropa*, 55 (5), 2005; 225-235.
- Thomas, Alexander (2003): *Kulturvergleichende Psychologie. 2.* Überarbeitete und erweiterte Auflage.(1. Aufl. 1993). Göttingen/Bern/Toronto/Seattle.
- Thomas, Alexander/Yoosefi, Tatjana (2003): *Beruflich in Russland. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte.* Göttingen.
- Zgaga, Pavel (2010): The Making of Bologna. In: Ministry of Science and Research, Austria / Ministry of Education and Culture, Hungary 2010: Bologna. 1999-2010. = *duz_spec_Bologna.pdf*. S. 7-10. [Zuletzt eingesehen am 11.6.2010.]