

CHAGAL CURRICULUM GUIDELINES

Leitlinien
für studienvorbereitende Einrichtungen

C CURRICULUM
H *Higher Education*
A *Access Programmes*
G GUIDELINES
A *for Underrepresented Adult*
L *Learners*

Herausgeber: CHAGAL-Consortium, 101298-CP-1-2002-1-AT-GRUNDTVIG-G1

Copyright by Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU) / Österreichischer Austauschdienst –
Agentur für Internationale Bildungs- und Wissenschaftskooperation (ÖAD), 2004

ISBN: 3-902459-00-X

Übersetzung aus dem Englischen: Karin Tippelt

Übersetzung aus dem Englischen Teil II: Wilfried Krenn

Lektorat der deutschen Übersetzung: Grete Kernegger

Lektorat unter Mitarbeit von: Tristan Aichinger, Kathrine Baumann, Harald Ebert, Kambiz Ghawami, Wilfried
Krenn, Imke Mohr, Manfred Schifko

Layout: Kathrine Baumann

Online-Versionen in den Sprachen Bulgarisch, Niederländisch, Englisch, Deutsch, Litauisch, Rumänisch,
Slowakisch und Spanisch unter:

<http://www.vwu.at/chagal/>

Finanzierung:

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Sokrates-Programm, Grundtvig 1

Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Sokrates Nationalagentur Österreich

Den CHAGAL-Studierenden gewidmet



Vorwort

Die Durchlässigkeit der Bildungssysteme ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Verwirklichung eines gemeinsamen „Europa des Wissens“. Österreich hat bereits eine Reihe von Maßnahmen realisiert, um diese Durchlässigkeit zu gewährleisten und die Mobilität der Menschen zu fördern. Speziell die Vorstudienlehrgänge für internationale Studierende an Österreichs Universitäten stellen ein „Good-Practice“-Modell in Europa dar, da hier eine erfolgreiche Studienvorbereitung und eine intensive Betreuung zur Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfungen erfolgt.

Im Rahmen des GRUNDTVIG-Projekts „CHAGAL Curriculum Guidelines for access programmes into higher education for underrepresented adult learners“ wurden zwischen 9 verschiedenen Ländern und 16 Partnerinstitutionen Erfahrungen ausgetauscht, um den Herausforderungen einer verstärkten Mobilität im europäischen Hochschulraum gerecht zu werden. Ziel war es, curriculare Leitlinien zu erstellen, die der Multikulturalität der Gesellschaft und der Vielfalt der Bildungssysteme Rechnung tragen, um auf diese Weise den Studierendenaustausch zwischen den europäischen Hochschulen weiter zu verstärken.

Ich danke allen Einrichtungen, die an diesem Projekt mitgearbeitet haben, für das große Engagement, und ich hoffe, dass die Projektergebnisse von vielen Einrichtungen aufgegriffen und in der täglichen Arbeit berücksichtigt werden!

Elisabeth Gehr
Österreichische Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Vorwort

Die Universitäten erfüllen für die Gesellschaft eine wichtige Aufgabe. Sie bieten insbesondere jungen Menschen Zugang zu Bildung und üben über Forschung und Innovation gesellschaftlichen Einfluss aus. Die Universitäten tragen zum sozialen und wirtschaftlichen Wohlstand und zur zukünftigen Entwicklung bei.

Der Studien- und Forschungsbetrieb an den Universitäten wird von Menschen getragen, die neue Ideen entwickeln und gegenüber unterschiedlichen Meinungen offen sind. Universitäten leben von der Vielfalt: von der Zusammenarbeit von WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen; von Studierenden und Lehrenden unterschiedlicher Herkunft, die für unterschiedliche Perspektiven sorgen; von der kulturellen und sprachlichen Vielfalt, die einen Lehr- und Lernansatz ermöglichen, der auf Vergleichen und Unterscheiden aufbaut. So gesehen ist soziale Integration eine wesentliche Voraussetzung ganz generell für die Tätigkeit des Studierens und Forschens.

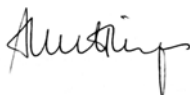
Der vorliegende Bericht beschäftigt sich insbesondere mit den CHAGAL-Studierenden, die an den Universitäten nicht nur eine stark heterogene Gruppe darstellen, sondern in mancher Hinsicht leider auch benachteiligt und in einer Minderheitenposition sind. Daher müssen die Universitäten die besonderen Umstände und Bedürfnisse dieser Gruppe berücksichtigen, um eine lebendige Lerngemeinschaft aus Studierenden und Lehrenden unterschiedlicher Herkunft zu schaffen.

Des Weiteren soll dieser Bericht den universitären Entscheidungsträgern und den an Universitäten Lehrenden und Studierenden Orientierung und Hilfestellung bieten.

Unser aufrichtiger Dank geht an das Netzwerk und die KoordinatorInnen, an alle Einrichtungen, die diese Arbeit ermöglicht haben, sowie an alle Beteiligten, die ihr Wissen zum Zweck der Erarbeitung von Leitlinien für ein besseres Hochschulsystem eingebracht haben. Der vorliegende Bericht ist damit selbst Ausdruck der Energie des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation.



Georg Winckler
Rektor der Universität Wien,
Vizepräsident der European University Association (EUA)



Arthur Mettinger
Vize rektor der Universität Wien,
Präsident des UNICA-Netzwerks (Institutional Network of the Universities from the Capitals of Europe)

Vorwort

Im Jahr 1995 veranstaltete die studienvorbereitende Einrichtung der Freien Universität Amsterdam eine Konferenz zum Thema "Education for Transition. Bridging non-western schools and western higher education". Diese Konferenz leitete eine äußerst fruchtbare Zusammenarbeit zwischen mehreren studienvorbereitenden Einrichtungen in den Niederlanden, Deutschland und Österreich ein, die bald darauf die Planung eines europäischen Projekts in Angriff nahmen. Im Jahr 2002 wurde das CHAGAL-Projekt von der Europäischen Kommission/Generaldirektion Bildung und Kultur im Rahmen des Sokrates-Programms/Grundtvig 1 offiziell genehmigt.

Zielsetzung des Projekts war die Erarbeitung der CHAGAL Curriculum Guidelines als konkretes Instrument zur Erleichterung des Hochschulzugangs für Studierende unterschiedlicher nationaler Herkunft. Trotz verschiedener Initiativen erhält diese spezielle Zielgruppe - StudienwerberInnen, die Angehörige einer ethnischen Minderheit, MigrantInnen, Flüchtlinge oder AsylwerberInnen sind oder aus den neuen EU-Ländern, EU-Kandidatenländern oder Entwicklungsländern kommen - noch immer nicht jene Beachtung, die für eine adäquate Integration erforderlich wäre.

Zur Erreichung des Projektziels war eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden der studienvorbereitenden Einrichtungen, Universitätslehrenden und NGOs erforderlich. Die CHAGAL Curriculum Guidelines sind Ausdruck der Positionen der ProjektpartnerInnen und wurden von sechzehn Partnerinstitutionen aus neun Ländern – einer äußerst heterogenen Gruppe von PraktikerInnen - erarbeitet. Durch die Arbeit an dem gemeinsamen Ziel und das Einbringen der verschiedensten Perspektiven konnten die PartnerInnen den Prozess des interkulturellen Lernens auch an sich selbst erfahren.

Wir möchten der Europäischen Kommission, dem Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der Sokrates Nationalagentur Österreich für die Finanzierung des CHAGAL-Projekts danken. Unser Dank gilt auch den Projektmitgliedern, die mit Begeisterung und Engagement mitgewirkt haben, sowie all jenen, die zur Erarbeitung der CHAGAL Curriculum Guidelines beigetragen haben.

Wir hoffen, dass die Ergebnisse unseres Projekts den CHAGAL-Studierenden zugute kommen, und werden auch weiterhin im Interesse dieser Zielgruppe tätig sein. Außerdem hoffen wir, dass zahlreiche Hochschulen und Universitäten von unserer Arbeit profitieren und diese auch weiterführen werden.

Grete Kernegger
*Direktorin des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten,
Projektkoordinatorin*

Alfred Ebenbauer
*Präsident des Österreichischen Austauschdiensts – Agentur für Internationale Bildungs- und Wissenschaftskooperation,
koordinierende Institution*

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	8
TEIL I: BERICHTE	12
KAPITEL 1: AKTUELLE LAGE	12
1.1 Vorbereitungskurse	12
1.2 Unterstützungsangebote für Studierende auf Hochschulebene	14
1.3 Überblick über von NGOs gesammelte Musterbeispiele (<i>good practice</i>)	16
KAPITEL 2: ANALYSE DER LAGE DER STUDIERENDEN	18
2.1 Einleitung	18
2.2 Wichtige Faktoren für erfolgreiches Lernen	18
2.3 Die Bedeutung der sozialen Integration	19
2.4 Formen des Wissenserwerbs und der Wissensbearbeitung	20
2.5 Beherrschung der Zielsprache	21
2.6 Einschätzung von Lern- und Lehraktivitäten	21
2.7 Interkulturelle Begegnung	22
KAPITEL 3: DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN	25
3.1 Einleitung	25
3.2 Ein andragogischer Lernansatz	25
3.3 Kompetenzen als Lernziele	31
3.4 Entwicklung und Implementierung studierendenzentrierter Curricula	36
KAPITEL 4: DIE CHAGAL-PILOTPROJEKTE	40
4.1 Einleitung	40
4.2 Projekte für sozial und kulturell orientiertes Lernen	40
4.3 Fachorientierte Projekte	41
4.4 Projekte mit Schwerpunkt auf Spracherwerb und <i>study skills</i>	42
4.5 Der Stellenwert der Pilotprojekte für die Curriculum Guidelines	44
4.6 Übersicht über die Pilotprojekte	45
TEIL II: ZWÖLF LEITLINIEN (CURRICULUM GUIDELINES)	46
ANHANG A: Von NGOs zusammengestellte Musterbeispiele (<i>good practice</i>)	56
ANHANG B: CHAGAL-ProjektpartnerInnen	62
ANHANG C: CHAGAL-Pilotprojekte	64

EINLEITUNG

Zweck der Publikation

Die Leitlinien für studienvorbereitende Einrichtungen („Curriculum Guidelines for Access Programmes into Higher Education for Underrepresented Adult Learners“) sind das Ergebnis des zweijährigen, im Rahmen von Sokrates Grundtvig 1 durchgeführten Projekts „CHAGAL“. Dessen Zielsetzung war es, den studierendenzentrierten Lehr- und Lernansatz als innovatives Element in bestehende Curricula einzuführen. Die Leitlinien wenden sich an

- PraktikerInnen und Lehrende, die mit der Zielgruppe an studienvorbereitenden Einrichtungen arbeiten
- akademisches Personal, Führungs- und Verwaltungskräfte, die für die Zielgruppe Verantwortung tragen
- PolitikerInnen und EntscheidungsträgerInnen auf institutioneller Ebene und Regierungsebene.

Wir hoffen, dass die vorliegende Publikation für alle von Nutzen sein wird, die sich für den studierendenzentrierten Ansatz im erwachsenengerechten Unterricht interessieren und die mit der Planung studienvorbereitender Kurse oder Lehrgänge betraut sind.

Die Publikation besteht aus zwei Teilen. Teil I enthält den BERICHT, Teil II die ZWÖLF LEITLINIEN (CURRICULUM GUIDELINES).

Der BERICHT ist in vier Kapitel gegliedert:

Kapitel 1 bietet einen Überblick über die drei von den Projektpartner-Untergruppen A, B und C durchgeführten Untersuchungen, d.h. eine vergleichende Analyse der von den teilnehmenden Einrichtungen angebotenen Vorbereitungskurse, einen Überblick über das für internationale Studierende an Hochschulen existierende Betreuungsangebot, und eine von Nichtregierungsorganisationen (NGOs) erstellte Sammlung von Musterbeispielen („good practice“).

Kapitel 2 beschreibt die Lage der Studierenden aus deren eigener Sicht und geht auf die Probleme ein, denen sich Studierende während der Vorbereitungsphase ihres Studiums gegenübersehen. Zusätzlich wird versucht, jene Kompetenzen zu bestimmen, die für ein effektives Lernen erforderlich sind. Auf der Grundlage dieser Diagnose wird ein Kompetenz-basiertes Modell für erwachsene Studierende erarbeitet.

Kapitel 3 beschreibt die philosophischen und theoretischen Konzepte des erwachsenengerechten Lernens und einen studierendenzentrierten Unterrichtsansatz und vergleicht diese mit dem Lernen junger Menschen und einem lehrendenzentrierten Ansatz.

Dieser studierendenzentrierte Ansatz wurde in 16 „Pilotprojekten“ in studienvorbereitenden Kursen erprobt und evaluiert.

Kapitel 4 erläutert die im Rahmen des CHAGAL-Projekts von studienvorbereitenden Einrichtungen durchgeführten 16 Pilotprojekte mit den Schwerpunkten soziales und kulturell orientiertes Lernen, Erwerb von Fachwissen, Sprachunterricht und Förderung von study skills. Dank dieser Projekte konnten die erarbeiteten CHAGAL-Grundsätze in der Praxis implementiert und damit neue Erkenntnisse für deren Weiterentwicklung gewonnen werden.

In Teil 2, den ZWÖLF LEITLINIEN (CURRICULUM GUIDELINES), wird erklärt, warum von einem studierendenzentrierten Curriculum sowohl die Studierenden als auch die Einrichtungen gleichermaßen profitieren und es wird insbesondere auf die praktischen Aspekte der Erarbeitung und Umsetzung eines Curriculums eingegangen. Es wird darauf hingewiesen, dass nichtakademische Bereiche wie Studierendenbetreuung und -beratung, Tutoring und Mentoring, interkulturelle Erfahrungen und Austausch für die Eingewöhnung der Studierenden in ihr soziokulturelles Umfeld und die Schaffung eines sicheren Rahmens für ein erfolgreiches Studium wichtig sind. In einem weiteren Schritt wird argumentiert, dass ein „holistischer“ Ansatz bei der Planung eines Curriculums auch die geistigen und sozialen Dimensionen der Studierenden berücksichtigen muss. Den Ein-

richtungen wird dringend empfohlen, sich diesen „holistischen“ Ansatz zu eigen zu machen und ihn zur Steigerung der Gesamteffizienz der für die Zielgruppe angebotenen Maßnahmen in ihr allgemeines Angebot aufzunehmen.

Hintergrund und Kontext des Projekts

Angesichts der zunehmenden Mobilität von Studierenden aus einem größer werdenden Europa und aus den Entwicklungsländern werden in der Europäischen Union verschiedene Orientierungs- und Integrationsmaßnahmen, Vorbereitungskurse und Überbrückungsprogramme angeboten, um benachteiligten Studierenden und Minderheiten angehörenden Studierenden verschiedener ethnischer, kultureller und sozioökonomischer Herkunft den Zugang zu höherer Bildung zu erleichtern. Allerdings unterscheiden sich die Bedürfnisse und Ansprüche dieser Zielgruppe ganz wesentlich von jenen der Gruppe jüngerer Studierender, die über die traditionellen Bildungswege an die Hochschulen kommt und die auch homogener zusammengesetzt ist. Außerdem bringt die Vielfalt innerhalb der CHAGAL-Zielgruppe noch eine zusätzliche interkulturelle Dimension mit sich.

Das CHAGAL-Projekt entsprang der Erkenntnis, dass die Bildungssysteme auf die unterschiedliche Herkunft und die besonderen Bedürfnisse der Zielgruppe eingehen und wirksame Strategien einsetzen müssen, um die Studierenden letztlich zum Erfolg zu führen.

Erwachsene CHAGAL-Studierende haben ein Anrecht auf geeignete und gezielte Beratung und Betreuung, damit sie leichter mit den soziokulturellen Bedingungen des Gastlandes zurechtkommen können. Um die erforderlichen Fertigkeiten zur Bewältigung spezifischer akademischer Anforderungen erwerben zu können, ist der Einsatz innovativer und effektiver Lehr- und Lernmethoden notwendig. Andernfalls können diese Studierenden ihr Potenzial mit großer Wahrscheinlichkeit nicht voll entfalten. Misserfolge bedeuten einerseits für die Studierenden negative Erfahrungen, stellen aber andererseits auch eine Verschwendung institutioneller Ressourcen dar. Im Rahmen der wirtschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklung trifft ein solcher Verlust nicht nur die Gastländer, sondern auch die Heimatländer der Studierenden. Ein innovatives und integratives Curriculum, das auf die Diversität der Studierenden sensibel reagiert, verhilft ihnen nicht nur zu positiven Erfahrungen und Studienerfolgen, sondern bringt auch die Wertschätzung des Gastlandes für das, was diese Studierenden an Vielfalt und Andersartigkeit mitbringen, zum Ausdruck. Das Annehmen und positive Bewerten der Diversität ist eine der Möglichkeiten, um soziale Integration und der Ziele des Bologna-Prozesses¹ zu erreichen. Zudem dient die Erarbeitung von Curricula für diese spezielle Zielgruppe auch als Mittel zur Verbesserung des Qualitätsmanagements im Umgang mit der weltweiten Mobilität der Studierenden.

Projektziele

Das wichtigste Ziel von CHAGAL ist die Ausweitung des Bildungsangebots für benachteiligte Studierende und Minderheiten angehörende Studierende durch die Erhöhung der Zahl, der Qualität, der Effektivität und der Transparenz der Hochschulzugangsprogramme in Europa. Darüber hinaus ist CHAGAL bestrebt,

- das im Bereich der studienvorbereitenden Einrichtungen bestehende ExpertInnenwissen zu erfassen und zu systematisieren
- zur Erhöhung des Lernerfolgs einen auf die Bedürfnisse Erwachsener zugeschnittenen ganzheitlichen und studierendenzentrierten Ansatz anzuwenden
- bisher nur vereinzelt angebotene Betreuungs- und Beratungsmaßnahmen in bestehende Lehr- und Lernstrategien zu integrieren
- Institutionen die Aufnahme solcher Maßnahmen in ihr reguläres Angebot zu empfehlen.

Das Endergebnis des CHAGAL-Projekts sind gemeinsame Curriculum-Leitlinien, die zur Förderung des Transfers und der Anrechenbarkeit von Studienleistungen, zur Erleichterung von Austausch und Mobilität und zur Verbreitung der Idee eines Europäischen Hochschulraums im Sinne

¹„Bologna-Prozess“ bezieht sich auf das Programm der für die tertiären Bildungseinrichtungen zuständigen Minister 32 europäischer Länder, die anlässlich einer Konferenz in Prag am 19. Mai 2001, zwei Jahre nach der Bologna-Erklärung, den Prozess zur Schaffung eines „Europäischen Hochschulraums“ bis 2010 einleiteten. Weitere Informationen unter: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/>

des Bologna-Prozesses dienen sollen. Damit wird ein Schritt Richtung besserer Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Standardisierung gesetzt.

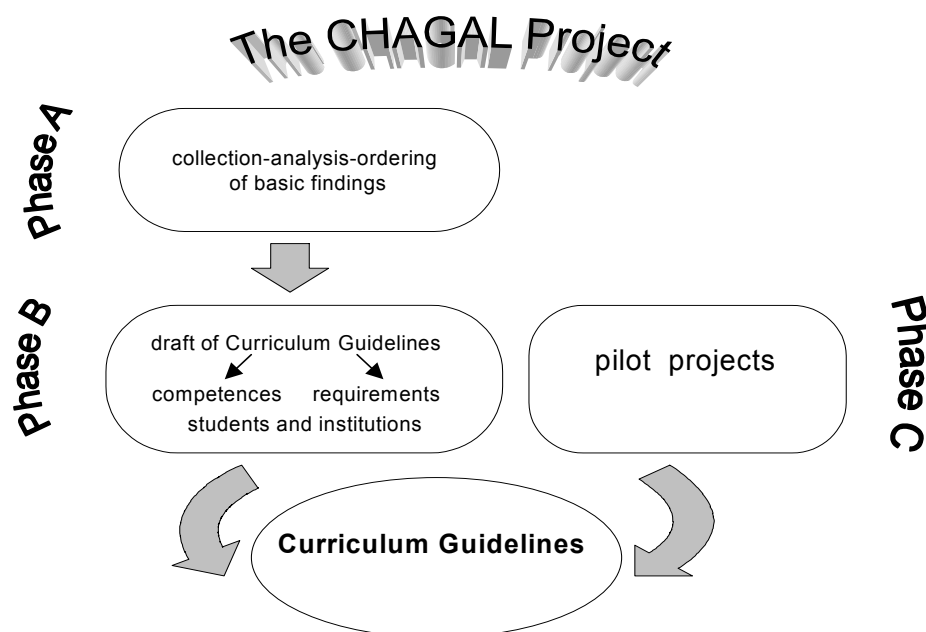
ProjektpartnerInnen

CHAGAL vereinigte sechzehn Partnerinstitutionen aus neun Partnerländern² in einer einzigartigen Kooperation. Einzigartig deshalb, weil die sechzehn Institutionen in drei verschiedenen Arbeitsbereichen für die CHAGAL-Zielgruppe tätig sind, wobei jeder Arbeitsbereich bestimmte Bildungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung stellt. Deshalb waren die Einrichtungen im CHAGAL-Projekt nach der Art ihrer Tätigkeit in drei Untergruppen gegliedert. Die Untergruppe A bestand aus voruniversitären Einrichtungen, die studienvorbereitende Kurse anbieten, Untergruppe B umfasste Hochschulen, die Studierende nach der erfolgreichen Absolvierung der Vorbereitungskurse aufnehmen, und in der Untergruppe C waren Nichtregierungsorganisationen (NGOs) vertreten, die außerakademische Betreuung, Information und Beratung Studierender in ihrem Programm haben. Die Synergie aller drei Untergruppen sollte im Projekt dazu führen, dass ein möglichst nahtloses, integriertes und "ganzheitliches" Bildungskonzept für die Zielgruppe entwickelt wird.

Weitere Informationen über die CHAGAL-ProjektpartnerInnen sind in Anhang B zu finden.

Projektstruktur

Die folgende Grafik veranschaulicht die drei Phasen der Erarbeitung der Curriculum Guidelines.



Methodologie

Die Leitlinien (Curriculum Guidelines) wurden auf Basis von Unterlagen erarbeitet, die aus den folgenden vier Quellen stammen:

- den Ergebnissen einer vergleichenden Analyse der Curricula studienvorbereitender Einrichtungen
- den von NGOs gesammelten Musterbeispielen (*good practice*)
- den Ergebnissen einer Analyse bezüglich der Probleme und der Situation der Studierenden sowie der Angebote der Hochschulen
- den im Rahmen von 16 Pilotprojekten erprobten und überarbeiteten Kurs-Curricula.

² Bulgarien, Deutschland, Großbritannien, Litauen, die Niederlande, Österreich, Rumänien, Slowakei und Spanien.

Daneben flossen in die Rahmenrichtlinien auch Beiträge von ExpertInnen, Feedback aus Workshops und maßgebliche Forschungsergebnisse zu einem studierendenzentrierten Ansatz im erwachsenengerechten Unterricht ein.

Terminologie

„CHAGAL-Zielgruppe“ oder „CHAGAL-Studierende“ bezeichnet erwachsene Studierende, die Angehörige ethnischer Minderheiten, MigrantInnen, Flüchtlinge, AsylwerberInnen oder StudienwerberInnen aus Entwicklungsländern sind. Normalerweise werden diese Studierenden nicht extra als eigene Gruppe genannt, sondern unter dem Überbegriff „internationale Studierende“ oder „Free Movers“ subsumiert.

„Erwachsene Studierende“ sind Studierende, die bei Eintritt in einen studienvorbereitenden Kurs das 19. Lebensjahr bereits vollendet haben.

„Zielsprache“ bezieht sich auf die im Gastland der Studierenden gesprochene Sprache.

„Zugangs-“ und „studienvorbereitende“ Kurse oder Lehrgänge sind Überbrückungsprogramme auf voruniversitärer Ebene, die die Studierenden auf den Hochschuleintritt vorbereiten.

Da der Schwerpunkt dieses Projekts ganz allgemein auf den durch die CHAGAL-Studierenden zu erfüllenden akademischen Anforderungen liegt, wird zwischen den Begriffen „Universität“ und sonstigen „tertiären Bildungseinrichtungen“ nicht speziell differenziert.

„Pilotprojekte“ bezeichnet die 16 studienvorbereitenden Kurse, in denen verschiedene Aspekte der Umsetzung eines studierendenzentrierten Ansatzes im Lehren und Lernen erprobt und getestet wurden.

„Studierendenzentrierter Ansatz“ bezieht sich auf die allgemeinen Bedingungen, unter denen das Lernen in einem pädagogischen Umfeld stattfindet, in dem die Lernenden durch Nutzung ihres eigenen sozialen, kulturellen und schulischen Hintergrunds zu ihrem eigenen Lernprozess und jenem ihrer Mit-StudentInnen/KommilitonInnen beitragen können und dabei durch die aktive Lehr- und Vermittlungstätigkeit ihrer Vortragenden und Lehrenden unterstützt werden.

„Vortragende“ bezeichnet Personen, die an Universitäten und anderen tertiären Bildungseinrichtungen lehren.

„Lehrende“ bezeichnet Personen, die an studienvorbereitenden Einrichtungen lehren.

TEIL I: BERICHT

KAPITEL 1: AKTUELLE LAGE

1.1 Vorbereitungskurse

Untergruppe A bestand aus Einrichtungen, die angehende Studierende in Kursen auf den Eintritt in Universitäten und sonstige tertiäre Bildungseinrichtungen vorbereiten. Einer der ersten Schritte bei der Erstellung der Curriculum Guidelines war eine genaue Bestandsaufnahme der wichtigsten Aspekte dieser Kurse. Diese Informationen wurden Anfang 2003 unter Teilnahme der folgenden Einrichtungen erfasst und analysiert:

- Deutschland: 28 durch ihre AG vertretenen Studienkollegs (AG = Arbeitsgruppe der LeiterInnen dieser Kollegs) bereiten Studierende auf den Universitätseintritt vor. Die Studienkollegs sind alle ähnlich strukturiert und betreuen insgesamt an die 3700 Studierende.³
- Bulgarien: Die Außenstelle Plovdiv der Technischen Universität Sofia bereitet Studierende ausländischer Muttersprache auf das Universitätsstudium vor.⁴
- Österreich: Zwei große Vorstudienlehrgänge - einer in Wien und einer in Graz - betreuen an die 1400 Studierende.
- Niederlande: Zehn relativ kleine, aber höchst autonome Einrichtungen bereiten Studierende der Zielgruppe auf ein Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung vor. Es wurden Informationen über die Lehrgänge in Utrecht, Rotterdam, Enschede und an der Freien Universität Amsterdam (VASVU) erfasst.

Die teilnehmenden Einrichtungen sind zwar höchst unterschiedlich, verfolgen aber sehr ähnliche Zielsetzungen: Studierenden, die über keine entsprechende Vorbildung verfügen, den Zugang zu tertiären Bildungseinrichtungen zu erleichtern. Die Bestandsaufnahme soll den Wissensstand über die verschiedenen Kurse erhöhen und zum gegenseitigen Verstehen zwischen den verschiedenen Einrichtungen beitragen.

Wesentliche Merkmale der studienvorbereitenden Einrichtungen

Es folgt ein kurzer Überblick über eine bei den verschiedenen genannten Einrichtungen durchgeführte genaue Bestandsaufnahme. Da diese möglichst umfassend sein sollte, hatten die Einrichtungen mehr als 100 Fragen in den folgenden fünf Kategorien zu beantworten:

- allgemeine Angaben
- Sprachunterricht
- Unterricht in Fächern
- Erwerb von Fertigkeiten
- interkulturelles Lernen.

Allgemeine Angaben

Profil

In allen vier Ländern ist die Hauptaufgabe die Vorbereitung internationaler Studierender auf ein zukünftiges Studium an einer Universität oder einer sonstigen tertiären Bildungseinrichtung. Alle studienvorbereitenden Einrichtungen bieten Intensivsprachlehrgänge mit einer Abschlussprüfung an. Daneben bieten sämtliche Einrichtungen auch Unterricht in anderen – hauptsächlich naturwissenschaftlichen, aber in einigen Fällen auch geisteswissenschaftlichen – Fächern und eine zweite Fremdsprache an. In den meisten Einrichtungen sind die gelehrten Fächer für die Mehrheit der Studierenden verpflichtend. In Österreich besuchen 90 % der Studierenden in den Vorstudienlehrgängen Sprachkurse, sind aber nicht zum Besuch von Fachkursen verpflichtet. Fast alle Einrichtungen bestätigen die Notwendigkeit, neben dem Sprach- und Fachstudium noch weitere Kompe-

³Die anderen 11 deutschen Studienkollegs, die Studierende für Fachhochschulen (höhere Bildungseinrichtungen ohne Universitätsstatus) vorbereiten, sind in dieser Auflistung nicht enthalten.

⁴ Im Jahr 2003 studierten 144 ausländische Studierende an der Außenstelle Plovdiv.

tenzen zu erwerben, wie etwa so genannte *study skills* (die Kompetenz zur selbstständigen Bearbeitung von sprachlichem und fachlichem Wissen), die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Argumentation und interkulturelles Bewusstsein.

Organisation, Mitarbeiter und akademische Aufsicht

Alle studienvorbereitenden Einrichtungen wurden entweder von Universitäten oder dem jeweiligen Bildungsministerium, von staatlichen oder regionalen Behörden gegründet. Sie werden zur Gänze oder zum Teil aus öffentlichen Mitteln finanziert oder erhalten Subventionen. Stipendien werden nur von privaten Organisationen zur Verfügung gestellt. Im Gegensatz zu Österreich und den Niederlanden sind in Deutschland von den Studierenden gegenwärtig keine Studiengebühren zu bezahlen. In allen Fällen verfügen die Mitglieder des Lehrkörpers über entsprechende Universitätsabschlüsse (akademische Grade). Die Zahl der MitarbeiterInnen liegt zwischen 5 und 50. Die Einrichtungen unterstehen entweder Universitäten oder den für die Sekundarstufe zuständigen Behörden.

Zulassungsbedingungen

Die Zulassungsbedingungen für Studierende sind von verschiedenen Faktoren wie internationalen Verträgen oder historisch gewachsenen Gepflogenheiten sowie von den jeweiligen nationalen Gesetzen abhängig. Das macht die Lage insgesamt höchst unterschiedlich.

Mittels Eingangsprüfungen und/oder Sprachprüfungen wird das Ausmaß der Sprachbeherrschung und der Kompetenz in den Fächern überprüft. Damit wird nicht nur die Aufnahme geregelt, sondern auch die entsprechende Einstufung vorgenommen. In manchen Fällen finden auch persönliche Gespräche statt.

Herkunftsländer der Studierenden

Die Studierenden kommen hauptsächlich – in der Reihenfolge der Nennung – aus den Ländern des Nahen Ostens, aus Osteuropa, dem Fernen Osten, Afrika und Lateinamerika. Das Verhältnis zwischen Bewerbungen und Aufnahmen liegt im Allgemeinen bei 2,5 zu 1. Die Dropout-Rate in den Lehrgängen beträgt zwischen 10 und 30 Prozent. Die Erfolgsquote bei den Abschlussprüfungen differiert beträchtlich.

Curriculum

Die meisten Einrichtungen bieten Lehrgänge sowohl für die Unterrichtssprache als auch für andere Fächer an, wobei letztere von der weiteren Studienwahl bestimmt werden. Neben den Abschlussprüfungen führen alle Einrichtungen auch Zwischenprüfungen durch und überwachen den Lernfortschritt. Die Ergebnisse und Klassifizierungen der Abschlussprüfungen werden generell landesweit anerkannt, wenngleich sie offiziell nur zum Studium eines bestimmten Faches an der örtlichen Universität berechtigen.

Sprachunterricht

Die Sprachausbildung erfordert üblicherweise ein ganzes Jahr, wobei die Anzahl der Wochenstunden zwischen 8 und 28 Kontaktstunden liegt. Die Gruppen bestehen aus 12 bis 30 Studierenden. Die meisten Curricula sind mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen kompatibel. In Deutschland müssen die Abschlussprüfungen die Anforderungen der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) oder der Feststellungsprüfung: Deutsch erfüllen.⁵ In den Niederlanden ist für alle internationalen Studierenden vor Beginn eines Bakkalaureatstudiums eine landesweit durchgeführte Prüfung mit Holländisch als Zweitsprache vorgeschrieben.

Häufig ist Englisch ein wesentlicher Bestandteil des Curriculums (2 – 6 Wochenstunden, meist ab dem zweiten Semester).

⁵ Die DSH ist eine Sprachbeherrschungsprüfung, die als Voraussetzung für den Zugang zu tertiären Bildungseinrichtungen in Deutschland gilt, während die Feststellungsprüfung ein Eignungstest für internationale Studierende ist, die sich um Zulassung zu einem Universitätsstudium in Deutschland bewerben.

Unterricht in Fächern

Der Unterricht in nichtsprachlichen Fächern zielt darauf ab, Lücken zwischen den vorhandenen Kenntnissen der Studierenden und den Zulassungserfordernissen der Hochschulen zu schließen. Die genauen Curricula differieren je nach den gewählten Studienfächern stark. Die meisten studienvorbereitenden Einrichtungen bilden Cluster, in denen Studierende mit ähnlichen Studien zusammengefasst werden.

Das wichtigste Fach ist generell Mathematik mit zwei bis acht Kontaktstunden pro Woche, gefolgt von Biologie, Chemie und Physik. Aber auch Geschichte, Volkswirtschaft und Geografie werden gelehrt. Alle Curricula sind entsprechend den Anforderungen der späteren Studienfächer gestaltet.

Erwerb von Fertigkeiten

Fast alle Einrichtungen bieten den Studierenden Unterricht in EDV für Studienzwecke sowie in der Verwendung von E-Mail und Internet an. An manchen Einrichtungen ist die Computer-Nutzung in das Curriculum integriert (z.B. in Mathematik oder den Naturwissenschaften) oder ist Bestandteil der Abschlussprüfung.

Den *study skills* wird besondere Bedeutung zugemessen. Sie sind deshalb in das Curriculum aller Fächer eingebunden.

Interkulturelles Lernen

Die studienvorbereitenden Einrichtungen sind sich der Notwendigkeit bewusst, die Grundlagen des interkulturellen Lernens in den Unterricht zu integrieren. Zur Erreichung/Ermöglichung interkulturellen Lernens können verschiedene Mittel und Aktivitäten eingesetzt werden.

1.2 Unterstützungsangebote für Studierende auf Hochschulebene

Die von Untergruppe B durchgeführte Umfrage ergab, dass Hochschulen sowohl Beratung als auch Orientierungs- und Einführungskurse für internationale Studierende anbieten. Diese Veranstaltungen behandeln einfache Fragen des täglichen Lebens an einer Universität des Gastlandes, aber auch komplexere Themen wie die Wahl des Studiums, den Transfer von Studienleistungen (ECTS-Punkte), die Anerkennung von Vorstudien, etc.. Zusätzlich zu diesen vorbereitenden Angeboten bieten die Hochschulen zur Unterstützung internationaler

Studierender auch während der gesamten Dauer des Studiums studienbegleitende Lehrveranstaltungen an.

Es folgt ein Überblick über verschiedene Kurse und Angebote, die an deutschsprachigen, niederländischen, slowakischen, spanischen und litauischen Universitäten existieren. Die Kurse lassen sich in vier Kategorien gliedern:

- einführende fachorientierte Sommerkurse
- Orientierungs- und Einführungsveranstaltungen
- Sprachunterricht
- weitere Kurse.

Einführende fachorientierte Sommerkurse

Diese drei oder vier Wochen dauernden Sommerkurse finden vor Beginn der Lehrveranstaltungen des ordentlichen Studiums statt und verbinden meist Sprachunterricht mit der Vermittlung von Informationen über die sozialen, politischen und geografischen Gegebenheiten des Gastlandes. Die Kurse werden gewöhnlich durch kulturelle Veranstaltungen ergänzt und stehen üblicherweise allen internationalen Studierenden offen. Die Kurse sind kostenpflichtig, doch können in manchen Fällen Stipendien oder zusätzliche Mittel beantragt werden.

Beispiel 1: International Summer Programme: European Studies (Universität Wien)

European Studies: Der Schwerpunkt dieser Kurse liegt auf der Entstehung des neuen Europa, insbesondere den politischen, wirtschaftlichen, rechtlichen und kulturellen Aspekten der vielfältigen Transformationen, die auf dem Kontinent gegenwärtig stattfinden.

German Language Programme: Die Kurse werden auf vier Stufen angeboten und umfassen jeweils 60 Kontaktstunden. Möglichkeiten zur informellen Konversation bieten Seminare und Sprach-Workshops mit Schwerpunkt auf Grammatik- und Ausspracheübungen, Hörverstehen und der Verfassung von freien Aufsätzen und Berichten.

Beispiel 2: Sommerkurse für Sprache und Kultur (Vytautas Magnus Universität, Kaunas)

Die Kurse beinhalten Sprachunterricht im Ausmaß von 26-30 Kontaktstunden pro Woche und sollen

- den Studierenden die Kultur und die Bevölkerung Litauens nahe bringen
- wesentliche Aspekte der litauischen Geschichte vorstellen
- den Studierenden eine Einführung in die wirtschaftliche Lage Litauens bieten
- Möglichkeiten zu sozialen Kontakten (mit Gruppenmitgliedern aus anderen Ländern und Kulturen) schaffen.

Orientierungs- und Einführungsveranstaltungen

Die meisten Universitäten veranstalten für ihre internationalen Studierenden Begrüßungspartys. Weiters organisieren sie Informationswochen, stellen Informationen in das Internet, bieten Sprachkurse für das Selbststudium an, ermöglichen Kontakte mit Studierendengruppen an der Gastuniversität und bieten Beratung für Studierende. Als weitere Veranstaltungen werden Stadtführungen sowie Sport- und Kulturevents angeboten.

Sprachunterricht

Die meisten Hochschulen bieten internationalen Studierenden Sprachkurse auf verschiedenen Stufen bis hin zu international anerkannten Sprachdiplomen an. Allerdings sind die meisten dieser Kurse für die Studierenden kostenpflichtig (z.B. World University Service, Wiener Internationale Hochschulkurse). Einige Universitäten veranstalten auch kostenlose Sprachkurse (üblicherweise 4 Stunden pro Woche). Es sind auch fast alle Kurse der deutschen Studienkollegs kostenlos. Diese Kurse werden verständlicherweise von sehr vielen Studierenden besucht.

Die meisten Sprachkurse werden in multinationalen Gruppen geführt, in einigen Fällen aber auch in sprachlich und kulturell homogenen Gruppen (zum Beispiel Deutsch als Fremdsprache für Studierende aus China am Germanistikinstitut der Universität Wien, Sommersemester 2003), um den besonderen Bedürfnissen größerer Gruppen von Studierenden mit spezifischen Sprachproblemen entgegenzukommen.

Des Weiteren haben zahlreiche Universitäten damit begonnen, so genannte Tandemkurse zu veranstalten. Dabei arbeiten immer zwei Studierende, die verschiedene Sprachen sprechen, zusammen, um die Sprache der jeweiligen Partnerin/des jeweiligen Partners zu lernen. Die Studierenden treffen einander regelmäßig und verwenden die beiden Sprachen gemäß einem gemeinsam erstellten Plan abwechselnd. Mittels E-Mail-Tandems können mittlerweile auch größere räumliche Distanzen überbrückt werden.

Weitere Kurse

Während des ersten Semesters werden einheimischen und internationalen Studierenden Kurse zur Einführung in ihre Studiengänge angeboten. Diese im Rahmen der ordentlichen Studiengänge stattfindenden Kurse informieren die Studierenden über das Bibliothekssystem, über die in ihren Fachbereichen üblichen Forschungsmethoden, Studiertechniken und organisatorische Fragen die jeweiligen Studiengänge betreffend.

Internationalen Studierenden werden *Repetitorien* angeboten, um ihnen bei der Bewältigung der Anforderungen verschiedener Vorlesungen und Seminare zu helfen. Für die meisten Veranstaltungen dieser Art werden im Rahmen des regulären Studienganges Credit Points vergeben.

Kolloquien für Studierende mit Kurzzeitstipendien richten sich an Studierende, die an der Gastuniversität nur ein oder zwei Semester studieren wollen. Derartige Kolloquien gewährleisten eine fachorientierte Hilfestellung und Kontakte mit anderen internationalen Studierenden. Außerdem bieten sie den Studierenden Gelegenheit zur fachbezogenen Gruppenarbeit.

An zahlreichen Hochschulen gibt es für Studierende im ersten Studienjahr *Tutoring- und Mentoringangebote*. Beratung und Betreuung durch schon weiter fortgeschrittene StudienkollegInnen ist

allgemein üblich. In manchen Fällen werden TutorInnen und MentorInnen von der Hochschule auf diese Aufgabe eigens vorbereitet und für spezielle Zielgruppen, die als besonders gefährdet und unterstützungsbedürftig gelten, eingesetzt. Für manche vorlesungsbegleitenden Tutorien werden im Rahmen des European Credit Transfer System (ECTS) auch Credit Points vergeben.

Daneben existieren fachorientierte Tutorien mit spezifischen Zielsetzungen, wie z.B. an der Universität Aachen in Deutschland, die internationale Studierende bei der Vorbereitung auf bestimmte Prüfungen unterstützen.

One-to one-tutoring wird in der Regel von den jeweiligen internationalen Büros organisiert, um internationalen Studierenden im ersten Semester Hilfe durch einheimische Studierende (KommilitonInnen) anbieten zu können, die ihrerseits hochmotiviert und gerne bereit sind, internationalen Studierenden im Rahmen ihres ordentlichen Studiums behilflich zu sein. Diese Form der Unterstützung wird von manchen Einrichtungen auch für CHAGAL-Studierende vorgesehen oder könnte problemlos organisiert werden. Tutoring wird zunehmend zu einem fixen Bestandteil der praktischen LehrerInnenausbildung. Für die Begleitung und Betreuung internationaler Studierender können LehramtsanwärterInnen im Rahmen ihrer regulären Ausbildung ein Praktikumszeugnis erwerben.

1.3 Überblick über von NGOs gesammelte Musterbeispiele (*good practice*)

Der Untergruppe C kam im Rahmen des CHAGAL-Projekts die Aufgabe zu, Beispiele von *good practice* zu evaluieren und Elemente herauszufiltern, die bei der Gestaltung eines Curriculums berücksichtigt werden sollten, um es benachteiligten Studierenden zu ermöglichen, ihre akademischen Leistungen zu verbessern und ihre Studien und Kurse ordnungsgemäß zu absolvieren. Die bisher analysierten Unterlagen und Praktiken decken eine breite Palette von Themen ab, von der scheinbar einfachen Frage, wie die Zielgruppe überhaupt erreicht werden kann, bis hin zum Verständnis komplexerer Zusammenhänge, z.B. wie es manchen Projekten gelingen konnte, weitere Aktivitäten mit positiven Auswirkungen auf ganze *communities* auszulösen. Überlegungen dieser Art flossen ebenfalls in den Überblick ein, um in Zukunft als wesentliche Bestandteile eines effektiven Betreuungsangebots dienen zu können.

Es hat sich immer wieder gezeigt, dass Sprachbeherrschung, Fachwissen, persönliche Kompetenz und *study skills* – Lerntechniken - für den Studienerfolg zwar wesentlich sind, daneben aber auch noch andere, weniger offensichtliche Faktoren eine Rolle spielen. Die Verfügbarkeit zusätzlicher Unterstützungsangebote in Form von Betreuung und Beratung und die Schaffung eines positiven interkulturellen Umfeldes für das Lernen sind gleichermaßen von Bedeutung und dürfen nicht unterschätzt werden. Die akademische Ausbildung sollte mit der außerakademischen Betreuung Hand in Hand gehen, um Selbstvertrauen aufzubauen, die soziale Anpassung zu erleichtern und den Studierenden ein Identitäts- und Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln. Dieser *holistische* Ansatz trägt viel dazu bei, dass die Studierenden ihr Studium abschließen. D.h. er beugt einem möglichen Studienabbruch vor.

Zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen für Studierende sind nicht nur zu Beginn des Studienjahres, sondern während des gesamten Studiums wichtig. Das World University Service (WUS) und das Afro-Asiatische Institut (AAI) organisieren eigene Treffen und Seminare für StudienanfängerInnen. Dabei erhalten die Studierenden nicht nur Informationen über das Universitätsleben, die notwendigen Formalitäten und die Bildungsangebote dieser Organisationen, sondern können einander auch kennen lernen. Das gibt ihnen die Chance, mit KollegInnen aus den verschiedensten Teilen der Welt Kontakte zu knüpfen.

Die Organisationen stehen den Studierenden selbstverständlich auch bei Entscheidungen über ihre persönliche und berufliche Zukunft mit Rat und Tat zur Seite. Um Probleme oder Konflikte bereits im Vorfeld zu vermeiden, werden Träume und Visionen hinterfragt und verschiedene Optionen in Betracht gezogen. Nachfolgetreffen bieten die Möglichkeit, bereits getroffene Entscheidungen nochmals zu überdenken.

Der Wert des interkulturellen Lernens

Interkulturelles Lernen ist weder reine Methodologie noch ein reines Fachgebiet, sondern eine Kombination aus diesen beiden Aspekten. Der theoretische Hintergrund ist ein pädagogischer, nämlich die Vorstellung, dass Lernen immer dann stattfindet, wenn neues Wissen als wesentlich erkannt und in das Leben der Studierenden integriert werden kann.

Verständlicherweise sind die Inhalte bestehender Curricula auf die einheimischen Studierenden des jeweiligen Landes abgestimmt. Sie setzen damit ein breites, im Lauf des Bildungsweges erworbenes Allgemeinwissen über die eigene Gesellschaft und Kultur voraus. Doch obwohl dieses Wissen auch für internationale Studierende oder Studierende anderer ethnischer Herkunft wesentlich ist, ist es von deren eigener Erfahrungswelt oft so weit entfernt, dass es ihnen unreal und irrelevant erscheinen kann.

Dies bedeutet, dass es wichtig ist, dass die in einem Curriculum enthaltenen Fachinhalte - einschließlich des Sprachunterrichts, der Sozial- und Kulturkunde - in einem gewissen Bezug zu den eigenen Erfahrungen der Studierenden und zu früher erworbenen Kenntnissen stehen. Vermittelt man Studierenden einer ethnischen Gruppe zum Beispiel Wissen über ihr eigenes Heimatland und dessen Kultur und Politik, hat man eine gute Möglichkeit, durch das Instrument des Vergleichs auch Kultur, Sprache, Wirtschaft und Politik des Gastlandes vorzustellen. Setzt man diese Form des Unterrichts gezielt in multinationalen Kursen ein, kann man damit das gegenseitige Verständnis zwischen einheimischen und internationalen Studierenden sowie zwischen Studierenden verschiedener ethnischer Gruppen fördern. Die Internationalisierung des Curriculums bietet die Chance, den kulturellen Hintergrund der aus anderen Ethnien stammenden Studierenden als Ressource einzusetzen, von der alle lernen und profitieren können.

Eine Aufzählung aller gesammelten Materialien und sämtlicher Projekte würde den Rahmen des vorliegenden Berichtes sprengen. Anhang A enthält nähere Informationen zu einigen erfolgreichen Beispielen von *good practice* und führt die folgenden Punkte, die als grundlegend für Studierende, Lehrende und Institutionen gelten und daher bei der Erarbeitung eines Curriculums berücksichtigt werden sollten, näher aus:

- Sprachkompetenz in Wort und Schrift für die alltägliche soziale Interaktion und das Hochschulstudium
- interkulturelles Lernen als wechselseitiger Prozess zwischen Studierenden und Lehrenden
- für das Lernen relevante Fertigkeiten, wie das Zusammentragen, Verarbeiten und Verwalten von Informationen und Wissen, Präsentationstechniken, effektives Lernen und Vorbereitung auf Prüfungen
- Fachkompetenzen und fachbezogenes Lernen
- Persönlichkeitsentwicklung zu mehr Selbstvertrauen und Selbstständigkeit
- wie man an die Zielgruppe herankommt
- Evaluierung von Aktivitäten.

Anhang A geht außerdem auf weitere Projektergebnisse und auf die Frage der Kurszertifizierung ein.

KAPITEL 2: ANALYSE DER LAGE DER STUDIERENDEN

2.1 Einleitung

Dieses Kapitel fasst die Ergebnisse der Literaturrecherche sowie die Ergebnisse verschiedener in Österreich, Deutschland, Litauen und in der Slowakei unter internationalen Studierenden während der vorbereitenden Vorstudienphase oder zu Beginn ihres Universitätsstudiums (mittels Fragebogens und persönlicher Befragung) durchgeführter Umfragen zusammen. Zweck dieser Recherche ist es, die Situation der Studierenden von allem Anfang an zu kennen, um geeignete Maßnahmen für deren Förderung bestimmen und in das Curriculum und sonstige Angebote für Studierende einbeziehen zu können.

Anzumerken ist, dass für diesen Zweck keine speziell für CHAGAL entwickelte Umfrage eingesetzt wurde. Statt dessen führte Untergruppe B eine umfangreiche Literaturrecherche und eine genaue Analyse früherer Umfragen durch, um eine auf die CHAGAL-Zielgruppe zutreffende Situationsanalyse zu erhalten. Wenngleich diese spezielle Gruppe von Studierenden aus der Gesamtheit der internationalen Studierenden und der befragten erwachsenen Studierenden nicht unbedingt herausgefiltert werden kann, liefern die Ergebnisse der verschiedenen Umfragen doch Mosaiksteine, die ein Gesamtbild ergeben. Dieses zeigt, welche Kompetenzen die Studierenden besitzen bzw. in der Vorstudienphase entwickeln sollten. Die Literaturrecherche hat auch wertvolles Material über den Verlauf der geistigen und emotionalen Entwicklung der Studierenden während dieser Lernprozesse geliefert.

In Österreich und Deutschland bezogen sich die Befragungen internationaler Studierender auch auf konkrete Kommunikationsprozesse und auf die an die Studierenden gestellten sprachlichen und kognitiven Anforderungen. Auf der Basis dieser Befragungen können konkrete, entweder ausdrücklich von den Lehrenden (objektive Kompetenz) oder von den Studierenden selbst (subjektive Kompetenz) genannte Kompetenzbereiche als ausschlaggebend für ein erfolgreiches Studium definiert werden. Aus diesen Erkenntnissen kann man Empfehlungen für eine systematische Förderung bestimmter Kompetenzbereiche ableiten, die wiederum die Ausgangsbasis für die Beschreibung von den für eine höhere Bildung wesentlichen Kompetenzen bilden. Diese speziellen Kompetenzbereiche werden in Kapitel 3 noch eingehender beleuchtet, während das vorliegende Kapitel insbesondere jene Themen behandelt, die von besonderer Bedeutung für das Verständnis der sozialen Lage der Studierenden und deren Lernerfahrungen während des Aufenthalts im Gastland sind.

2.2 Wichtige Faktoren für erfolgreiches Lernen

In vielen Umfragen wurden Faktoren deutlich, die den Lernerfolg erheblich gefährden können. So besteht zum Beispiel ein Zusammenhang zwischen der Wahl des Gastlandes, der Universität, des Studienfachs und der Motivation, die Studienziele zu erreichen. Die Unmöglichkeit, im gewünschten Land zu studieren, beeinflusst die Integration und den Studienerfolg in dem Land, das nur zweite Wahl ist oder den Studierenden gar nur zugewiesen wurde. Zudem kann auch die Wahl eines ungeeigneten Studienfachs viele Studierende verunsichern. Der Grund dafür liegt neben der Schwierigkeit, die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten richtig einzuschätzen, auch in den für die meisten ausländischen Studierenden verwirrenden fremden Hochschulsystemen und unterschiedlichen akademischen Abschlüssen⁶.

Wie von Riemer (Riemer 1997a, 389) aufgezeigt, lassen sich hier – auch in Hinblick auf die CHAGAL-Zielgruppe – verschiedene die Motivation und den Studienerfolg beeinflussende Faktoren wie folgt zusammenfassen:

- Einstellungen und Haltungen gegenüber der zielsprachlichen Gesellschaft, respektive gegenüber den StudienkollegInnen⁷

⁶ In diesem Kontext wird nur auf westeuropäische Universitäten Bezug genommen.

⁷ Vgl. die persönlichen Ziele und Erwartungen, die die Studierenden aus der Gruppe der Roma mit dem Hochschulstudium in der Slowakei verbinden: sie streben eine Integration in die Zielgesellschaft an und möchten die eigene Gemeinschaft festigen; gleichzeitig erleben sie jedoch Diskriminierung an der Universität, wenn auch nicht direkt durch KommilitonInnen, die sie persönlich kennen.

- (nicht erfüllte oder enttäuschte) Erwartungen in Bezug auf das Studienfach
- (keine erkennbare) Relevanz der vermittelten Inhalte für das angestrebte Studienfach im Zuge der Studienvorbereitung bzw. während des Studiums für das zukünftige Berufsfeld⁸ (im Heimatland)
- Einstellung zur abschließenden Sprachprüfung (kann sie überhaupt eine zuverlässige Vorhersage über die sprachliche Bewältigung der Studienanforderungen treffen?)
- (fehlende) berufliche Erfolgsaussichten (im Ziel- oder Heimatland)
- zusätzliche Belastungen im Fachstudium, z.B. obligatorische studienbegleitende Sprachkurse
- (fehlende) studienplantechnische Lösungen, die die Bedingungen der Zielgruppe berücksichtigen, z.B. die Anrechenbarkeit der studienbegleitenden Sprachkurse (als freie Wahlfächer) im Rahmen des Fachstudiums
- Einstellungen zum Fremdsprachenlernen generell⁹
- der Unterrichtskontext und seine Beurteilung durch die Studierenden (z.B. die der Lehrenden, der Unterrichtsmaterialien, der Lernaktivitäten).

2.3 Die Bedeutung der sozialen Integration

Sowohl im Alltagsleben als auch an den vorbereitenden Einrichtungen und Universitäten zeigen sich bezüglich der sozialen Kontakte internationaler Studierender (einschließlich CHAGAL-Studierender) einerseits große Unterschiede auf Grund von Herkunftsland, finanzieller Situation und persönlichen Lebensbedingungen, andererseits aber auch übereinstimmende Beurteilungen in den folgenden Aspekten:

- Die Kontakte zu Landsleuten werden als eng und wichtig beschrieben, da sie psychische und soziale Stabilität bieten.
- Vorhandene Kontakte mit internationalen Studierenden werden als wichtig für die Solidarisierung betrachtet.
- Kontakte zu einheimischen Studierenden, Nachbarn und anderen Personen, die sich im Alltagsleben ergeben, sind oft Einzelereignisse und bleiben oberflächlich.
- Als Problem wird gesehen, dass in Studentenwohnheimen¹⁰, die für die Studierenden oft die einzig leistbaren Unterkünfte darstellen und ihnen auch sozialen Anschluss ermöglichen, zu wenig Platz für informelle Kontakte zur Verfügung steht.

Fehlendes Interesse an der Aufnahme von Kontakten seitens der einheimischen Studierenden wird als Enttäuschung erlebt. Einheimische Studierende verfügen entweder bereits über soziale Netze oder leben stark individualistisch. Kontakte mit einheimischen Studierenden sind insbesondere zur Erleichterung der Integration in den Universitäts- und Studienbetrieb, zur Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz, für das Kennenlernen der Freizeitkultur der einheimischen Studierenden und für die Teilnahme an deren gesellschaftlichem Leben erwünscht.

All dies bestätigt den Verdacht, dass es Vorbehalte gegenüber internationalen Studierenden (auch CHAGAL-Studierenden), besonders jenen aus Ländern der „Dritten Welt“ gibt; es vermittelt diesen Studierenden ein Gefühl des Ausgegrenzt-Seins und verstärkt das Gefühl der Fremdheit. Umgekehrt verhindern jedoch ein negatives Selbstbild und (negative wie positive) Vorurteile gegenüber

⁸ Die Befragung unter Studierenden in Litauen zeigte, dass an erster Stelle ihrer Erwartungen „die Vermittlung von Wissen und benötigten Fertigkeiten in Hinblick auf die Berufstätigkeit“ steht - eine Erwartung, die in stark akademisch ausgerichteten Studienfächern zu Enttäuschungen führen kann. Vgl. auch die Kritik des Word University Service (WUS), der immer wieder deutlich machte, wie wenig sich die universitären Lehrveranstaltungen an deutschen Hochschulen für die afrikanischen, südostasiatischen und südamerikanischen Studierenden betreffenden Themenstellungen wie auch für kontrastiv ansetzende Fragestellungen öffnen (STUBE, WUS). (Studienbegleitung für Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika (STUBE); WUS).

⁹ Hier kommen besonders mangelndes Selbstvertrauen und auch Vorurteile (z.B. „Deutsch ist eine schwierige Sprache.“) zum Tragen.

¹⁰ Vgl. besonders die Situation an slowakischen Universitäten, die sich erst auf die neu hinzukommende Gruppe der internationalen Studierenden einrichten müssen.

den Menschen der Zielgesellschaft bzw. den einheimischen KommilitonInnen auch die Kontaktaufnahme von Seiten der internationalen Studierenden (Feeker 1995;Neseker 2000).

Die Gruppenorientierung ist häufig kulturell geprägt (z.B. Studierende aus Asien kommen aus kollektivistisch ausgerichteten Kulturen, während westliche Gesellschaften individualistisch orientiert sind). Desweiteren besteht ein Zusammenhang zwischen fehlendem sozialen Kontakt und dem Lern- bzw. Studienerfolg. Das Gefühl der Isoliertheit kann beispielsweise selbstständiges Auftreten und Handeln und aktive mündliche Teilnahme an Lehrveranstaltungen verhindern (Waschnig 2001). Dies ist besonders für internationale Studierende von Nachteil, die die Möglichkeit zur Kontaktnahme mit Hochschullehrenden als wesentlichen Teil ihres Studiums und ihrer Persönlichkeitsbildung betrachten. Zur Verbesserung des Studienerfolgs wünschen sich viele eine Zusammenarbeit in Gruppen mit anderen Studierenden, hier bevorzugt in einer Mischung aus internationalen und einheimischen Studierenden (Karcher/Etienne 1991).

2.4 Formen des Wissenserwerbs und der Wissensbearbeitung

In den Untersuchungen, die in Deutschland und Österreich durchgeführt wurden, machen Studierende immer wieder Aussagen zu den Lern- und Arbeitstechniken in vorbereitenden Kursen und im Studienkontext und weisen auf die Unterschiede zwischen den heimischen und den im Gastland eingesetzten Lehrmethoden hin. Für viele Studierende ist es aber offensichtlich schwierig, diesen Problembereich genau zu skizzieren. Dieser Mangel an Artikulationsfähigkeit ist vielleicht nicht zur Gänze den Studierenden anzulasten, da die Formen des Erwerbens und des Aufbaus von akademischem Wissen selten explizit gemacht und erklärt werden. Häufig wird durch ausschließliche Betonung der wissenschaftlichen Ergebnisse oder Produkte der Prozess des Erwerbens von wissenschaftlichen Fertigkeiten vernachlässigt. Verschiedene Formen des Lernens, des Erwerbs und der Vermittlung von Wissen, der Reflexion und der Analyse, der Weitergabe von Informationen oder der Durchführung von Forschungs- oder empirischen Arbeiten werden im Zuge des akademischen Lernens selten explizit vermittelt, was aber besonders für die CHAGAL-Zielgruppe notwendig wäre.

Die Entwicklung von Sprachkompetenz und von Kommunikationsfähigkeit sind für den Erwerb, die Verarbeitung und die Weitergabe von Wissen entscheidend. Das Vertreten des eigenen Standpunktes und das Kritisieren bereiten vielen internationalen Studierenden sprachbedingt, aber auch auf Grund von andersartigen Lern- und Studierformen in den Schulen der Herkunftsländer Schwierigkeiten (Wiesmann 1999). Auch die Art und Weise, in Studienkontexten zu kommunizieren, unterscheidet sich je nach Herkunft der Studierenden zum Teil sehr stark. Dabei spielt die Frage, ob sie direkt, nützlichkeitsorientiert oder unter Respektierung des Standpunkts anderer kommunizieren und ob es wichtig für sie ist, mit Ergebnissen übereinzustimmen, die allgemein als richtig anerkannt sind, eine wesentliche Rolle (auch Protinho de Melo-Rüdiger 1997; Wullner 1997).

Folgende Schlüsselkompetenzen werden sowohl von Studierenden als auch Lehrenden immer wieder genannt:

- *Eigenverantwortlichkeit* in Bezug auf das Lern- und Studierverhalten an Hochschulen in westeuropäischen Ländern,
- *Eigeninitiative, Individualität, Flexibilität und Hartnäckigkeit* werden besonders wichtig, wenn der Anteil der vorlesungsbasierten Wissensvermittlung abgebaut wird und Lehrende und Studierende zu alternativen vermittelnden und Wissen bearbeitenden Formen finden müssen.
- Die Fähigkeit, *eigenständige Entscheidungen* über die Wahl von Themen und Arbeitsmethoden zu treffen, die richtigen Fragen zu stellen, die Präsentation von Wissen in mündlicher und schriftlicher Form, die Anwendung kooperativer Formen des Lernens und Formen sprachlicher Interaktion.

Die Recherche zeigt, dass die Auseinandersetzung mit Kursinhalten und die Vorbereitung der Studierenden auf Prüfungen (Transfer von Wissen in neue Kontexte) einer Verbesserung bedürfen. Techniken des Mitschreibens in Lehrveranstaltungen, Lesestrategien, vor allem zur Bewältigung von umfangreichem Lesestoff, das Zusammenfassen und Exzerpieren stellen besonders hohe Anforderungen an fremdsprachige Studierende, die dafür nicht systematisch ausgebildet wurden (Mohr 2002).

Schwierigkeiten bereitet auch die Recherche von Informationen, sowohl über das Internet als auch über die Kataloge der Bibliotheken.

2.5 Beherrschung der Zielsprache

Die Antworten der Studierenden auf Fragen zur Beherrschung der Sprache des Gastlandes als Studienvoraussetzung umfassen folgende drei Punkte:

- Sprachkenntnisse
- eigene Sprachlernstrategien
- das ihnen zugängliche Sprachlernangebot.

Mangelnde Sprachkenntnisse werden als der häufigste Grund für Schwierigkeiten im Studium genannt (nur für die Studierenden in mathematisch orientierten Kursen der vorbereitenden Einrichtungen gilt dies nicht; z.B. Nellessen 2002). Verschiedene Studierendengruppen stellen dabei jeweils andere Problembereiche in den Vordergrund. So nennen asiatische Studierende z.B. eher Probleme mit dem aktiven mündlichen Sprachgebrauch, während südamerikanische Studierende nach eigenen Angaben oft die Produktion schriftlicher Texte als schwieriger empfinden. Die Fähigkeit, zwischen formellem und informellem Sprachstil unterscheiden zu können, wird jedoch von vielen Studierenden in der studienvorbereitenden Phase als wesentlich betrachtet. Auch die Absolventen der verschiedenen vorbereitenden Kurse beurteilen ihre Sprachprobleme unterschiedlich: In den geisteswissenschaftlich orientierten Kursen bereitet insbesondere das Schreiben von Klausuren Schwierigkeiten, während in den wirtschaftswissenschaftlichen Kursen eher das Lesen von Fachliteratur und das Führen fachlicher Gespräche besonders problematisch erscheint (Nellessen 2002).

Wenig wirksame Strategien für den Spracherwerb sind nach Meinung der Studierenden häufig der Grund für eine ungenügende Verbesserung der Sprachkompetenz, insbesondere in der Anfangsphase des Studiums, in der parallel dazu auch viele andere Anforderungen zu bewältigen sind. Die Fähigkeit, in mehreren Sprachen sprechen, lesen und schreiben zu können (Mehrsprachigkeit) wird von vielen Studierenden als persönliche Bereicherung erkannt. Lehrende in den studienvorbereitenden Kursen, aber auch Vortragende an den Hochschulen wünschen sich im Falle sprachlicher Probleme und Schwierigkeiten beim Verstehen mehr konkrete Rückfragen von Seiten der Studierenden.

Viele Studierende finden die *Beherrschung der Grammatik*, ein sicheres Hörverstehen, den Umgang mit Fachtexten (schriftlich und mündlich) und die Fähigkeit, Texte selbst zu verfassen, besonders wichtig und formulieren mit Blick auf das Fachstudium weiteren Übungsbedarf. AbsolventInnen vorbereitender Kurse wünschen sich rückblickend oft mehr fachorientierte Textarbeit sowie mehr Gelegenheit für die freie mündliche Produktion (z.B. Referate halten; Nellessen 2002). Gewünscht wird studienintegrierte Sprachvermittlung, gelegentlich wird die Entwicklung von Selbstlernmaterialien angeregt.

2.6 Einschätzung von Lern- und Lehraktivitäten

Insgesamt finden sich in den an studienvorbereitenden Einrichtungen durchgeführten Befragungen kaum konkrete Bewertungen der Lehr- und Lernaktivitäten von Seiten der Studierenden.

Wichtig ist jedoch, dass die Lern- und Lehraktivitäten den jeweiligen Lernergruppen angepasst werden, wobei Studierende und Lehrende zunehmend fordern, die Kursinhalte stärker auf Grundlage von Lernerwünschen zu bestimmen (Karcher/Etienne 1991). In diesem Fall müssten die kommunikativen Ziele der Studierenden festgelegt, die kommunikativen Aufgaben und Fertigkeiten beschrieben und linguistische Elemente entsprechend erarbeitet werden. Für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit wird als besonders wichtig beschrieben, dass die Themen aus dem Handlungsfeld der TeilnehmerInnen kommen (z.B. die studentische Realität und interkulturelle Themen fokussieren).

Schwierigkeiten der Studierenden mit den praktizierten Lehr- und Lernaktivitäten sind häufig auf Unterschiede zwischen den Schul- und Studiensystemen zurückzuführen. Viele Studierende erwarten zunächst fachbezogenes Lernen (weniger fächerübergreifendes Lernen), regelmäßige Leistungskontrollen, eine stärkere Überwachung des Lernfortschritts und stark rezeptives Lernen, d.h. überwiegend einen Vorlesungsstil in Lehrveranstaltungen. Im Gegensatz dazu wird von ihnen

eine selbstständige Vor- und Nachbereitung der Inhalte, die eigenständige Erarbeitung von Fragestellungen, eine aktive Teilnahme an den Lehrveranstaltungen und eine kritische Auseinandersetzung mit deren Inhalten erwartet. Bestehende Schwierigkeiten können sich verschärfen, wenn von Seiten der Lehrenden keine Anleitung angeboten wird.

2.7 Interkulturelle Begegnung

Internationale Studierende machen im Großen und Ganzen positive Erfahrungen im interkulturellen Raum, gelegentlich jedoch auch negative, die sie veranlassen, sich zu ihrem eigenen Schutz zurückzuziehen. Viele Studierende wünschen sich die Vermittlung von mehr landes- und kulturkundlichem Wissen zur Zielkultur und mehr Begegnungssituationen mit einheimischen Studierenden.

Mangelnde Vorbereitung auf das Leben und das Studium im Zielland bewirkt, dass das Verhalten der Studierenden nicht den erwarteten Vorstellungen der KommilitonInnen, der Lehrenden und des nicht-akademischen Personals entspricht und umgekehrt. Diese „mangelnde Vorbereitung“ kann sich gewissermaßen als Dichotomie „ausländische Studierende versus Gastland“ äußern. So stehen die internationalen Studierenden einerseits unter Erfolgsdruck, weil die Herkunftsfamilie in sie hohe Erwartungen setzt, andererseits erleben sie aber im Gastland das Gegenteil, nämlich dass ihre Fähigkeiten und ihr Können von den ProfessorInnen und Studierenden permanent unterschätzt bzw. gar nicht wahrgenommen werden. Das kann zu Orientierungslosigkeit und zu einer Erschütterung des Selbstvertrauens führen.

Besonders weibliche Studierende aus weit entfernten Kulturkreisen, wie z.B. aus manchen afrikanischen Ländern, haben häufig Schwierigkeiten mit den Rollen, die ihnen in ihrer Heimat- und in der Zielkultur zugewiesen werden, und mit denen persönliche und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten verbunden sind (Bubitz/Wehner 1994).

Viele der Vorschläge für einen interkulturellen Austausch, die Lehrende aus ihrer Unterrichtspraxis heraus formulieren, basieren auf Selbstwahrnehmung und -reflexion sowie auf Fremdwahrnehmung und -reflexion. So sollen z.B. neue Erfahrungen im fremden Studiensystem bewertet werden, ohne dass es zu Minderwertigkeitsgefühlen gegenüber den Lern- und Studienformen im Heimatland kommt (Mohr 2002.) Auf ähnliche Weise sind auch unter den Mitstudierenden entstehende Konfliktsituationen politischer oder kultureller Art mit Sensibilität zu lösen (Karcher 1999; Ebert/Hentschel 1991²).

Literatur

Arbeitskreis Ausländische Studierende des Studentischen Konvent (2000), Fragebogenaktion des AK Ausländer zur Erhebung der Situation ausländischer Studenten, Doktoranden und Gastdozenten an der Universität Bayreuth, in: *Auszeit*, 39, 1/2, World University Service, 51-62.

Boeckmann, Klaus-Börge/Mohr, Imke/Reha, Helga (2003), *Interkulturalität praktizieren: Das Interkulturelle Praktikum. Sensibilisierung für kulturelle Begegnungen in der SprachlehrerInnenausbildung*, erscheint demnächst.

Bohn, Rainer (1987), Schreiben als Zieltätigkeit in der sprachpraktischen Ausbildung ausländischer Germanistikstudenten - Bedingungen, Resultate und didaktisch-methodische Konsequenzen, in: Bernd Wilhelmi, ed., *Computer und Video im fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Jena, 173-226.

Bohn, Rainer (1988), Mitschreiben als ein Verfahren wissenschaftlichen Arbeitens - Anforderungen, Ergebnisse und Konsequenzen, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 25, 360-365.

Bubitz, Hannelore/Wehner, Marlies (1994), *Studentinnen aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen. Interkulturelle Erfahrungen in Studium und Alltag*, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn.

Caglayan-Babursan, Sükran/Chrissou, Marioa (2000), Qualifizierung von Studierenden mit Migrationshintergrund, in: *Deutsch Lernen*, 1, 32-43.

Ebert, Harald (1991²), Schwierigkeiten in der Anfangsphase des Fachstudiums. Auswertung einer Umfrage in sozialwissenschaftlichen Fächern, in: Harald Ebert/Uwe Hentschel, eds., *Ausländerstudium in interkulturellem Kontext, Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 34, 143-176.

Ebert, Harald/Hentschel, Uwe, eds. (1991²), *Ausländerstudium in interkulturellem Kontext, Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 34.

- Ehlich, Konrad (1995), Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate, in: Heinz L. Kretzenbacher/Harald Weinrich, eds., Linguistik der Wissenschaftssprache, Berlin/New York, 325-349.
- Feekes, Sylvia (1995), Zur interkulturellen Kommunikation von afrikanischen Studierenden in Salzburg am Beispiel Nigeria, unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Salzburg.
- Góes-Balázs, Thais (1998), Die (wissenschafts-)sprachliche Vorbereitung brasilianischer Studierender. Ein Vergleich unter Bezug auf die späteren Studienerfahrungen, unveröffentlichte Diplomarbeit, München.
- Graff, Helmut/Nettekoven, Michael/Saecker, Mathias, eds., (2003) Education for Transition, Dokumentation der Tagung 2002, GSI-Europa-Schriften Nr. 6, Bonn.
- Hentschel, Uwe (1991²), Psychosoziale und studienbezogene Probleme ausländischer Studenten, in: Harald Ebert/Uwe Hentschel, eds., Ausländerstudium in interkulturellem Kontext, Materialien Deutsch als Fremdsprache, 34, 15-44.
- Hua, Li (2001), Prognose der Sprachlernfähigkeit ausländischer Studienbewerber, in: info DaF, 28, 5, 490-508.
- Jäger, Torsten (2000), Diskriminierungserfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland: Die Hochschule als Spiegelbild der Gesellschaft - Ergebnisse einer Umfrage des WUS, in: Auszeit, 44, World University Service.
- Karcher, Wolfgang/Etienne, Anthony (1991), Studieren im Spannungsfeld zweier Kulturen. Indonesische Studierende an deutschen Hochschulen. Eine Bestandsaufnahme, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn.
- Karcher, Wolfgang (1999), Anforderungsprofil Studentenmobilität - eine Herausforderung für die studienvorbereitenden Einrichtungen der Hochschulen, in: Österreichische Forschungsförderung für Entwicklungshilfe (ÖFSE) und Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU), eds., Education for Transition. One Europe - One World? Studienvorbereitung für internationale Studierende in Europa, Wien, Südwind-Verlag, 100-111.
- Kernegger, Margarete/Bretschneider, Andreas (1997), Der Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten: Versuch einer programmatischen Standortbestimmung, in: Österreichischer Akademischer Austauschdienst, ed., Der VWU 1962-1997. Vermittler zwischen Kulturen und Sprachen, Wien.
- Kiernan, Eamon (2000), Responding to Learner Needs in English for Academic Purposes: A Needs Analysis and the Design of a Programme for English for Economics and Business Studies at the University of Hannover, in: Fremdsprachen und Hochschule, 60, 5-31.
- Koreik, Uwe/Wahner A. (2000), Motivation und Lernerfahrungen im Fachsprachenunterricht - eine Evaluation in einsemestrigen Rechts- und Wirtschaftsdeutschkursen, in: Materialien DaF, 53, 195-230.
- Köster, Lutz (1997), Zur Situation der studienvorbereitenden Sprachkurse an deutschen Hochschulen (Datenerhebung PNdS/DSH-Kurse), fadaf, dokumente 5.
- Krewer, Bernd/Bredendiek, Markus/Scheitza, Alexander (2001), Die Dynamik des Fremderlebens in Situationen der interkulturellen Zusammenarbeit. Forschungsprojekt im Rahmen des Schwerpunktprogrammes "Das Eigene und das Fremde" der Volkswagen-Stiftung. Abschlussbericht, Universität des Saarlandes.
- Krüger, Lydia (2000), Integration und Segregation - Erfahrungen ausländischer Studierender - Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Trier, in: Auszeit, 44, World University Service, Wiesbaden, 71-95.
- Meyer, Hans-Joachim (1997), Politische Verantwortung für das Ausländerstudium, Materialien Deutsch als Fremdsprache, 44, 1-8.
- Mohr, Imke (2000), Sprachliche Anforderungen an internationale Studierende an einer österreichischen Universität, Proseminar-Arbeiten aus dem Sommersemester 2000, Universität Wien, Institut für Germanistik, hg. von Imke Mohr, überarbeitet von Andrea Dorner, <http://www.univie.ac.at/daf/internationale-studis.doc>
- Mohr, Imke (2002), Schreiben im Kontext einer fremden Wissenschaftskultur. Untersuchung zum Schreibenlernen im Studium am Beispiel lettischer Studierender in einem deutschsprachigen Fernstudiengang, unveröffentlichte Dissertation, Wien.
- Nellessen, Horst (2002), Auswertung einer Umfrage unter ehemaligen Studierenden von Studienkollegs, in: Rüdiger Schreiber, ed., Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg, Materialien Deutsch als Fremdsprache, 63, 144-161.
- Neseker, Linda (2000), Die soziale Situation ausländischer Studierender an der Universität Lüneburg: Befragung von Bildungsausländern als Basis für ein Betreuungskonzept für grundständig ausländische Studierende (free mover), in: Auszeit, 44, World University Service, 52-70.
- Nunan, David (1988), The Learner-Centred Curriculum. A study in second language teaching, Cambridge/ New York/ Melbourne, Cambridge University Press.
- Österreichischer Akademischer Austauschdienst (2002), Abschließende Befragung der Stipendiat/inn/en, Wien.
- Österreichisches Institut für Bildungsforschung (1985), Zur Situation ausländischer Studenten in Österreich, Teil A: Literaturanalyse, Expertenbefragung, Fragebogen, Wien.
- Österreichisches Institut für Bildungsforschung (1986), Zur Situation ausländischer Studenten in Österreich, Teil B: Zwischenbericht, empirische Erhebung, Linearauswertung, Wien.
- Pioch, Uta (2002), <http://www.tu-darmstadt.de/wusgermany/konferenz/pioch.htm>

- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002), Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb, in: Paul Portmann-Tselikas/Sabine Schmöler-Eibinger, eds., Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren, Studienverlag, Innsbruck et al., 13-44.
- Protilho de Melo-Rüdiger, Joana (1997), Als Ausländerin in Deutschland studieren: sprachliche und lernkulturelle Erfahrungen, insbesondere von brasilianischen Studierenden, unveröffentlichte Diplomarbeit, München.
- Riemer, Claudia (1997a), Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen, in: Claudia Finkbeiner/Gerhard W. Schnaitmann, eds., Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik, Donauwörth, Auer Verlag, 376-398.
- Riemer, Claudia (1997b), Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Smit, C.P./Knoote-Aalders, A.S./Meffert, C.W.M./Stumpel, R.J.T./van Veen, C.M., eds., (1996), Education for Transition. Bridging non-western schools and western higher education, Amsterdam, VU University Press.
- Steets, Angelika (2001), Wie wichtig ist wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule? Einschätzungen und Ansichten von Lehrenden, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 27, München, 209-226.
- Steets, Angelika (2001a), Überlegungen zu einem Curriculum für die Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben, in: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 58, Regensburg, 211-228.
- Stezano, Kristin (1999), Wissenschaftliches Deutsch: Probleme für ausländische Studierende anhand exemplarischer Studien, unveröffentlichte Diplomarbeit, München.
- Waschnig, Sabine (2001), Kontakte internationaler Studierender in Österreich - eine Untersuchung am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU), unveröffentlichte Studie, Universität Wien.
- Wiesmann, Bettina (1999), Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber, München.
- WUS (World University Service), ed. (1993), Die Qual des Sisyphus oder: Wie ausländische Studierende die deutsche Sprache lernen, in: Auszeit 1/2.
- Wullner, Maria (1997), Interkulturelle Kontakte mit besonderer Berücksichtigung von Studierenden aus Lateinamerika, unveröffentlichte Studie, Universität Salzburg.

KAPITEL 3: DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN

3.1 Einleitung

Dieses Kapitel behandelt die theoretischen Grundlagen für die Entwicklung von Curricula für die Zielgruppe erwachsene Lernende unterschiedlicher kultureller Herkunft. Da diese Lernenden folglich ganz unterschiedliche Lernerfahrungen mitbringen, benötigen sie für den Eintritt in eine tertiäre Bildungseinrichtung im Gastland eine besonders gute Vorbereitung.

In Bezug auf vorbereitende Kurse und Überbrückungsprogramme ist auf jeden Fall zu berücksichtigen, dass erwachsene Lernende besondere Bedürfnisse haben und andere Formen des Lernens bevorzugen als Jugendliche. Dementsprechend wird hier ein *andragogischer* Lernansatz vorgestellt.

Ein weiteres wichtiges Thema in Hinblick auf die Entwicklung eines studierendenzentrierten Curriculums ist das Zusammenwirken von Lernenden und Lehrenden. Dabei ist die genaue Kenntnis der Lernziele der studienvorbereitenden Kurse notwendig. Deshalb werden hier auch „Zielkompetenzen“ im Sinne von Mindestkompetenzen, über die Studierende zum Zeitpunkt ihres Hochschuleintritts verfügen sollten, beschrieben.

Schließlich werden die KurslehrerInnen angesprochen. Es wird gezeigt, wie studierendenzentrierte Curricula entwickelt und umgesetzt werden können.

3.2 Ein andragogischer Lernansatz

Der theoretische Rahmen, in dem die CHAGAL-Leitlinien erarbeitet wurden, ist bestimmt von der Theorie und den Grundsätzen des erwachsenengerechten Lernens und Lehrens und einem konstruktivistischen Unterrichtsverständnis mit Betonung eines studierendenzentrierten Ansatzes. In diesem Abschnitt werden wesentliche Grundlagen der *Andragogik* – der Kunst und Wissenschaft des erwachsenengerechten Unterrichtens – kurz dargestellt und der konstruktivistische Ansatz skizziert, der sich als „Lerngestaltung“ versteht und nicht als „Unterrichtsplanung“.

Des Weiteren wird in diesem Abschnitt untersucht, wie diese beiden Perspektiven die Praxis des Unterrichtens für erwachsene Lernende aus Minderheitengruppen verschiedener ethnischer, kultureller und sozioökonomischer Herkunft beeinflussen und in diese einfließen können.

Grundsätze und Praxis des erwachsenengerechten Lernens

Die speziellen Probleme, mit denen sich erwachsene Lernende, die in das Bildungssystem zurückkehren, konfrontiert sehen, wurden in zahlreichen Studien aufgezeigt.

Stephen Brookfield (1986) fasst die wichtigsten Grundsätze des erwachsenengerechten Lernens, die in den letzten 25 Jahren entwickelt wurden, prägnant zusammen. Er zitiert Gibb (1960), der 30 Jahre zuvor als einer der ersten Theoretiker die folgenden Grundsätze des erwachsenengerechten Lernens formulierte:

- Das Lernen muss problemzentriert erfolgen.
- Das Lernen muss erfahrungszentriert erfolgen.
- Die Erfahrung muss für den Lernenden sinnvoll sein.
- Die Lernenden müssen sich mit ihren Erfahrungen auseinandersetzen können.
- Die Ziele müssen von den Lernenden gesetzt und verfolgt werden.
- Die Lernenden müssen über die bereits erzielten Fortschritte Feedback erhalten (Brookfield 1986, 26).

Während die Argumente von Gibbs bezüglich der Art des Lernens von Erwachsenen hauptsächlich auf Spekulationen beruhten, stützten sich die Arbeiten von Knox (1977) bereits auf solide Forschungsergebnisse, aus denen er einige allgemeine Schlüsse ableitete. Er postulierte, dass Erwachsene durch Anpassung an wechselnde Rollen und sonstige Adaptationen kontinuierlich informell lernen. Es wird jedoch angenommen, dass die Lernleistung Erwachsener durch individuelle Merkmale modifiziert wird (die Lernleistung wird auch durch den von physischen, sozialen und

persönlichen Merkmale geprägten Lernkontext, in dem der Lernakt stattfindet, sowie von Inhalt und Geschwindigkeit des Lernvorganges beeinflusst).

Knox argumentierte, dass Erwachsene dazu neigen, ihre Fähigkeiten zu unterschätzen und ihre Leistungen auf Grund einer Überbetonung schulischer Erfahrungen und Interessen oft nicht ihrem Potenzial entsprechen. Knox meint, dass Erwachsene im fünften und sechsten Lebensjahrzehnt noch genau so gut wie im dritten oder vierten lernen können, wenn sie die Geschwindigkeit des Lernprozesses selbst bestimmen können. Er schloss seine Zusammenfassung mit der optimistischen Erklärung ab, dass individuelle Unterschiede im Lernvermögen meist unabhängig vom Alter seien und dass

Almost any adult can learn anything they want to, given time, persistence and assistance.
(Knox 1977, 469)¹¹

In einer neueren Studie bietet Knox (1986) in der Erwachsenenbildung Tätigen nützliche Empfehlungen, wie man Erwachsene zu einer aktiven Teilnahme am Lernprozess motivieren kann. Als Möglichkeit, den Präferenzen Erwachsener hinsichtlich einer aktiven Teilnahme bereits in einem frühen Stadium Rechnung zu tragen, schlägt er vor, sie in den Bedarfserhebungs- und Zielsetzungsprozess mit einzubeziehen, d.h. sie nach ihren Erwartungen und den Gründen für ihre Teilnahme zu fragen.

Laut Knox ist es auch wichtig, Erwachsenen zu helfen, die Erfahrungen der Vergangenheit mit dem Lernvorgang der Gegenwart in Beziehung zu setzen, da dies zu einer aktiven Sinnsuche und einem Austausch mit anderen TeilnehmerInnen beiträgt. Auch eine aktive Mitarbeit bei der Evaluierung ver helfe den Lernenden zu mehr Unabhängigkeit, Kreativität und Eigenständigkeit bei zukünftigen selbstbestimmten Lernhandlungen. Gibt man den Lernenden Feedback, hilft man ihnen zu erkennen, wie ihre Fähigkeiten und Anstrengungen zu ihrem Bildungserfolg beitragen.

Die Arbeiten von Brundage und Mackeracher (1980) beschreiben einige grundlegende Prinzipien, wie ein studierendenzentrierter Lehr- und Lernansatz gefördert werden kann. Sie betonen, dass erwachsene Lernende einen anderen Zeitbegriff als junge Menschen haben. Ein Erwachsener nimmt die Vergangenheit als eine zeitliche Größe wahr, die ständig zunimmt, die Gegenwart als etwas Flüchtiges, etwas, das unter Druck steht, und die Zukunft als etwas Endliches, Begrenztes. Ein Jugendlicher neigt dazu, die Zeit viel mehr als etwas Gegenwärtiges und unendlich Zukünftiges zu sehen. Von dieser These ausgehend entwickeln Brundage und Mackeracher die folgenden Grundsätze für das Lernen:

- Erwachsene konzentrieren sich beim Lernen auf die Probleme der unmittelbaren Gegenwart. Der Lerninhalt sollte sich daher aus den Bedürfnissen der Lernenden ableiten.
- Mit zunehmendem Alter werden die in der Vergangenheit gewonnenen Erfahrungen immer wichtiger. Deren Potenzial, den Lernprozess zu fördern oder zu behindern, nimmt ebenfalls mit dem Alter zu.
- Liegt beim Lernen der Schwerpunkt auf dem Lösen von Problemen, sollen sich die Lösungen eher aus den Erfahrungen, Erwartungen und potenziellen Ressourcen der Lernenden ergeben bzw. mit diesen übereinstimmen, als dass sie von einem „Experten“ / einer „Expertin“ vorgegeben werden.
- Erwachsene haben oft das Bedürfnis rasch zu lernen, um danach ihr normales Leben wieder aufzunehmen.

Bald danach übernahm Malcolm Knowles (1980) den Begriff *Andragogik*, den er im Bestreben, eine Theorie des erwachsenengerechten Lernens aufzustellen, annäherungsweise als die „Kunst und die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung“ definierte. Seine Erkenntnisse hatten beträchtliche Auswirkungen auf die Praxis der Erwachsenenbildung und gaben gleichzeitig den Anstoß für breite Diskussionen auf akademischer Ebene. Seine Vorstellungen über das Lernverhalten Erwachsener entwickelte Knowles auf Grundlage der Arbeiten von Piaget und Erikson.

Knowles meint, dass erwachsene Lernende ihre Lebenserfahrung in den Lernprozess einbringen und damit die von Piaget beschriebenen kognitiven Fähigkeiten des jugendlichen Menschen mit einbeziehen und ergänzen. Er postuliert, dass mit zunehmender Reife

¹¹Eigene Übersetzung: Fast jeder Erwachsene, wenn er genügend Zeit, Ausdauer und Unterstützung hat, alles lernen kann, was er will. (Knox 1977, 469)

- sich das Selbstbild eines Menschen von Abhängigkeit zur Selbstbestimmtheit entwickle
- sein/ihr Erfahrungsschatz wachse und zu einer Lernressource werde
- sich seine/ihre Lernbereitschaft zunehmend an den mit den verschiedenen gesellschaftlichen Rollen verbundenen Aufgaben orientiere
- sich seine/ihre Zeitperspektive von der einer aufgeschobenen Anwendung von Wissen hin zu der einer unmittelbaren Wissensanwendung verändere
- sich sein/ihr Lernzugang verschiebe – vom fachinhaltlichen Interesse zur Problemorientierung, die mehr und mehr ins Zentrum rückt.

Wie heute allgemein anerkannt und auch von Knowles selbst bestätigt, stellen seine Ideen keine „Theorie“ dar, sondern sind eher als Rahmen oder Perspektive für erwachsenengerechte Unterrichtsmethoden zu verstehen. Seine Arbeiten hatten jedoch Einfluss auf die Entwicklung neuer Erkenntnisse in der Erwachsenenbildung und haben insbesondere die von Mezirow (1991) entwickelte Vorstellung des „transformativen Lernens“ beeinflusst.

In jüngerer Vergangenheit warnte Brookfield (2001) in seiner Kritik der Arbeiten früherer Theoretiker davor, für die großteils aus Untersuchungen an weißen Amerikanern der unteren Mittelschicht, der Mittelschicht und der Oberschicht abgeleiteten Theorien und Konzepte ein allzu hohes Maß an Generalisierbarkeit in Anspruch zu nehmen. Laut Brookfield ist es vom konzeptionellen und empirischen Standpunkt aus naiv, eine allgemeine Theorie des Lernverhaltens Erwachsener auf Beobachtungen der Fort- und Weiterbildung weißer Mittelklasseamerikaner in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg zu stützen.

Brookfield fordert eine stärkere Berücksichtigung der ganzen Palette und Vielfalt von Unterrichtsstilen sowie von Faktoren wie soziale Schicht, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, kulturelle Traditionen und Einflüsse sowie der Frage, wie diese „soziologischen und kulturellen“ Faktoren nicht nur die vergangenen Erfahrungen der Lernenden beeinflusst haben, sondern auch das aktuelle Geschehen im Unterricht bestimmen.

Brookfield (2001) unternahm den Versuch, das Lernverhalten Erwachsener durch Betrachtung der Merkmale des *postformalen Denkens* erwachsener Lernender zu erklären. Er argumentiert, dass nach Piaget die Fähigkeit, formale Operationen anzuwenden, den Abschluss der jugendlichen Entwicklung darstellt. Postformale Operationen sind Ausdruck der Fähigkeit Erwachsener, kontextuell zu denken.

Das Lernverhalten Erwachsener folgt eigenen Gesetzen. Im Erwachsenenalter kommt es im Vergleich zu Kindheit und Jugend zu einer verstärkten Ausprägung spezifischer Formen des Lernens. Diese sind bereits in früheren Lebensphasen erkennbar, entfalten sich aber erst beim Erwachsenen zur Gänze. Brookfield identifizierte vier verschiedene Merkmale, die seiner Meinung nach für das Lernen Erwachsener typisch sind:

- die Fähigkeit zum dialektischen Denken
- die Fähigkeit zur Anwendung praktischer Logik
- die Fähigkeit das Lernen zu lernen
- die Fähigkeit zur kritischen Reflexion.

Die Fähigkeit zum dialektischen Denken

Die Fähigkeit zum dialektischen Denken ist die Fähigkeit, zwischen objektiven und subjektiven Bezugssystemen hin und her zu wechseln, wobei gleichzeitig mit universalistischen und relativistischen Formen des Denkens argumentiert wird. Die wechselseitige Beziehung zwischen allgemeinen Regeln und kontextuellen Erfordernissen wird kontinuierlich hinterfragt. Dies ist keine intellektuelle Fähigkeit höherer Ordnung, sondern – insbesondere angesichts der in der modernen Welt existierenden zahlreichen moralischen Widersprüche und Unklarheiten - eine praktische, in alltäglichen Entscheidungsprozessen entwickelte Fähigkeit.

Die Fähigkeit zur Anwendung praktischer Logik

Diese Form des Denkverhaltens Erwachsener ist die Fähigkeit, auf tief gehende und kritische Weise kontextuell zu denken. Argumentiert wird innerhalb einer genau definierten Struktur unter Beachtung der ihr eigenen Merkmale. Diese Form der Logik ergibt sich aus einem tiefen Ver-

ständnis des situativen Kontextes. Es ist eine Logik, die nicht den formalen Regeln des deduktiven Denkens folgt, sondern auf Erfahrungswerten und Schlussfolgerungen beruht. Sie erfordert ein hohes Maß an Bewusstheit und sorgfältiges Wahrnehmen von sehr subtilen Zeichen, deren Bedeutung sich nur jenen erschließt, die über in einem längeren Zeitraum gewonnenen und verarbeiteten Erfahrungen verfügen.

Die Fähigkeit, das Lernen zu lernen

Dies ist die Fähigkeit Erwachsener, sich ihres eigenen Lernstils bewusst zu werden und diesen jeweils an die gegebene Situation anzupassen. Sie beinhaltet die Kenntnis der eingesetzten kognitiven Strategien und das Bewusstsein der Prädisposition für eine bestimmte Art des Lernens. Grundlegend ist eine gewisse Form eines epistemologischen Bewusstseins, wie wir unser Wissen erworben haben und eine zunehmende Erkenntnis, was es für uns bedeutet, etwas zu wissen. Smith (1990) weist darauf hin, wie wichtig es ist, Erwachsenen metakognitive Fertigkeiten zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, beim Lernen Eigenschaften wie Ausdauer, Einfallsreichtum und Aufgeschlossenheit zu entwickeln.

Die Fähigkeit zur kritischen Reflexion

Kritische Reflexion wird als jener Prozess definiert, durch den sich Erwachsene der Annahmen, Überzeugungen und Werte bewusst werden, die sie sich in der Kindheit und Jugend angeeignet haben. Diese Fähigkeit wird von Erwachsenen durch Erfahrungen im zwischenmenschlichen Bereich, in der Arbeitswelt und im politischen Leben erworben, die durch Breite, Tiefe, Vielfalt und unterschiedliche Intensität gekennzeichnet sind (Schön 1996). Die Ausbildung dieser Fähigkeit braucht Zeit. Sie entwickelt sich, wenn wir als Erwachsene die Welt als komplex, widersprüchlich und vieldeutig erfahren (so zwingt uns zum Beispiel der Gegensatz zwischen den Idealvorstellungen und Werten junger Menschen bezüglich Beziehungen, Arbeit und Politik und unseren realen Lebenserfahrungen zur kritischen Reflexion). Ein Spezifikum des Lernens Erwachsener ist die Suche nach dem Sinn in diesen komplexen, widersprüchlichen und vieldeutigen Realitäten.

Die konstruktivistische Lerntheorie und ihr Einfluss auf die Unterrichtspraxis

Das konstruktive Lernen hat sich während des vergangenen Jahrzehnts zu einem bedeutenden Unterrichtsansatz entwickelt. Zu den historischen Vorläufern der konstruktivistischen Lerntheorie zählen unter anderem die Arbeiten von Dewey (1964), Montessori (1965), Piaget (1977), Bruner (1986) und Vygotsky (1986). Der Konstruktivismus stellt einen Paradigmenwechsel von einem behavioristisch orientierten Unterricht zu einem auf der kognitiven Theorie basierenden dar.

Der Konstruktivismus wird oft als diametrales Gegenstück zum behavioristischen Lernmodell präsentiert. Die behavioristische Psychologie interessiert sich für Änderungen im manifesten Verhalten, das im Gegensatz zu Änderungen mentaler Zustände steht. Das Lernen wird als Prozess der Veränderung oder Konditionierung des beobachtbaren Verhaltens als Folge einer selektiven Verstärkung der Reaktionen eines Individuums auf in seiner Umgebung auftretende Ereignisse (Reize) gesehen.

Der Verstand gilt als leeres Gefäß, als erst zu beschreibende *tabula rasa* oder ein die Realität reflektierender Spiegel. Der Behaviorismus beschäftigt sich mit den Bemühungen der Lernenden, Kenntnisse über die natürliche Welt zu erwerben und jenen der Lehrenden, diese zu vermitteln. Er setzt daher auf Übertragung, einen Unterrichtsansatz, der weitgehend passive, lehrergesteuerte und -kontrollierte TeilnehmerInnen vorsieht.

Während der Behaviorismus das beobachtbare externe Verhalten betont und damit jede Bezugnahme auf Bedeutung, Repräsentationen und Denken vermeidet, verfolgt der Konstruktivismus einen stärker kognitiv geprägten Ansatz. Dieser feine Unterschied hat weit reichende Auswirkungen auf alle Aspekte der Lerntheorie. Wie Wissen erfasst und erworben wird, die Betonung bestimmter Arten von Kenntnissen, Fertigkeiten und Aktivitäten, die Rolle der Lernenden und der Lehrenden, die Art wie Lernziele gesetzt werden – alle diese Faktoren werden von der konstruktivistischen Perspektive aus anders artikuliert. Innerhalb des Konstruktivismus wird die konstruktivistische

vistische Perspektive wiederum unterschiedlich gesetzt, je nachdem, wie verschiedene AutorInnen, ForscherInnen und TheoretikerInnen die unterschiedlichen Komponenten herausgearbeitet haben.

Dennoch besteht in einer Vielzahl von Fragen eine gewisse Übereinstimmung, so zum Beispiel über die Rolle der Lehrenden und das Lernen an sich. In seiner frühen radikal-konstruktivistischen Sicht des Lernens weist von Glasersfeld (1955b) den Lehrenden die Rolle einer „Hebamme bei der Geburt des Verstehens“ statt jener eines „Mechanikers der Wissensvermittlung“ zu. Die Aufgabe der Lehrenden ist es nicht, Wissen zu verabreichen, sondern den Lernenden Möglichkeiten und Anreize zu bieten, Wissen aufzubauen (Glasersfeld 1996). Mayer (1996) beschreibt LehrerInnen als „FührerInnen“ und die Lernenden als „SinnmacherInnen“. Nach Ansicht Gergens (1995) sind LehrerInnen KoordinatorInnen, ModeratorInnen, RessourcenberaterInnen, TutorInnen oder BetreuerInnen. Versteht man die Rolle des/der Lehrenden im konstruktivistischen Unterricht, so kann man von diesem Ausgangspunkt aus auch begreifen, wie sich die Theorie auf die Praxis auswirkt.

Ein zentrales Element des Konstruktivismus ist seine Sicht des Lernens. Von Glaserfeld argumentiert, dass „aus der konstruktivistischen Perspektive das Lernen kein Reiz-Reaktions-Phänomen ist. Es erfordert Selbstregulierung und den Aufbau konzeptioneller Strukturen durch Reflexion und Abstraktion.“ (Glasersfeld 1995, 14). Fosnot ergänzt: „Nicht Verhaltensweisen oder Fertigkeiten sind das Ziel des Unterrichts, der Schwerpunkt liegt vielmehr auf der Entwicklung von Ideen und tiefem Verstehen [...]“ (Fosnot 1996, 10). Für Pädagogen besteht die Herausforderung darin, ein hypothetisches Modell der konzeptionellen Welten der Lernenden aufzubauen, da sich diese Welten von den Zielen der PädagogInnen unter Umständen stark unterscheiden können (Glasersfeld 1996).

In diesem Paradigma geht es beim Lernen um den Prozess und nicht um das Produkt. Wichtig ist, wie man zu einer speziellen Antwort kommt, nicht das Abrufen einer „objektiv richtigen Lösung“. Lernen ist ein Prozess, in dem sinnvolle Repräsentationen aufgebaut werden, in dem die Erfahrungswelt verstanden wird. Im Zuge dieses Prozesses werden Fehler der Lernenden in einem positiven Licht gesehen, als Mittel der Erkenntnis, wie sie ihre Erfahrungswelt organisieren.

Etwas „richtig“ oder „korrekt“ zu machen heißt, etwas zu machen, das „in eine selbst geschaffene Ordnung“ passt (Glasersfeld 1987, 15). Diese Perspektive entspricht der konstruktivistischen Tendenz, multiple Wahrheiten, Repräsentationen, Perspektiven und Realitäten anzuerkennen.

Vygotskys (1986) Ideen haben einen „sozio-konstruktivistischen“ Lernansatz beeinflusst, der für den Sprachunterricht von Relevanz ist, da er sowohl die soziale Dimension des Lernens als auch die Bedeutung kultureller „Werkzeuge“ betont. Sein Hauptinteresse galt der intellektuellen Entwicklung, den Vorgang des Lernens verstand er als konstruktivistische Aktivität. Zwar hat sich Vygotsky hauptsächlich mit dem kindlichen Lernen beschäftigt, doch sind seine Ideen auch auf Erwachsene anwendbar – insbesondere auf Erwachsene, die in einen neuen kulturellen Kontext eintreten und eine neue Sprache erlernen müssen.

Nach Vygotsky ist die kognitive Entwicklung ein Prozess, in dem die Sprache eine entscheidende Rolle spielt. Sprache beeinflusst, wie ein Kind zu *denken* lernt, da einem Kind komplexeres Denken sprachlich vermittelt wird. „Noch bevor ein Kind sein eigenes Verhalten beherrscht, beginnt das Kind bereits, mit Hilfe der Sprache seine Umwelt zu beherrschen.“ (Vygotsky 1986, 24). Sobald das Kind versteht, dass alles einen Namen hat, erzeugt jeder neue Gegenstand für das Kind eine Problemsituation, in der das Problem durch die Benennung des Gegenstandes gelöst wird. Hat das Kind kein Wort für den neuen Gegenstand, fordert es ihn bei den Erwachsenen ein. Die solcher Art erworbenen frühen Wortbedeutungen werden somit zu Keimzellen der Begriffsbildung. „Es muss ein Problem auftreten, das nur durch die Bildung neuer Begriffe gelöst werden kann.“ (Vygotsky 1986, 54). Im Lauf der Entwicklung geschieht alles zwei Mal. So dienen zum Beispiel beim Erlernen einer Sprache unsere ersten Äußerungen gegenüber Gleichaltrigen oder Erwachsenen der Kommunikation, doch sobald sie beherrscht werden, werden sie internalisiert und ermöglichen eine „innere Sprache“, die jedoch „im Zug der Sprachwerdung viele Veränderungen durchläuft“. (Vygotsky, 26).

Eine Vorstellung in der Theorie Vygotskys, die bei PädagogInnen auf großes Interesse stieß, ist die so genannte *Zone der proximalen Entwicklung*, die sich auf den Unterschied zwischen der Fähigkeit des Kindes bezieht, Probleme allein zu lösen und seine Fähigkeit, sie mit Unterstützung zu lösen.

Die Zone der proximalen Entwicklung beinhaltet alle Funktionen und Aktivitäten, die Lernende nur mit Hilfe einer anderen Person bewältigen können. In diesen *scaffolding* (unterstützende Begleitung) genannten Prozess können Personen eingreifen, die die jeweilige Funktion bereits beherrschen, wie z.B. Lehrende, BetreuerInnen, SprachlehrerInnen oder MitschülerInnen.

Wie kann die konstruktivistische Theorie die Lehrpraxis beeinflussen?

Gagnon und Collay (2001) vertreten ein "konstruktivistisches Lernmodell", das auf den Annahmen des Konstruktivismus aufbaut und dessen Schwerpunkt auf der Entwicklung von Situationen liegt, in denen konstruktive Tätigkeiten der Lernenden und nicht das demonstrierende Verhalten der Lehrenden im Mittelpunkt stehen. Dieses Gestaltungsmodell beinhaltet sechs wesentliche Elemente:

- die Situation
- die Art der Einteilung
- die Brücke
- Fragen
- Protokoll
- Reflexionen.

Diese Elemente sollen den Lehrer/die Lehrerin dazu motivieren, den Lernprozess zu planen und darüber zu reflektieren. Die Lehrenden entwickeln eine *Situation*, die von den Lernenden zu erklären ist. Sie wählen eine Vorgangsweise für die *Einteilung* von Materialien und die *Einteilung* der Lernenden in Gruppen, sie bauen eine *Brücke* zwischen dem, was die Lernenden bereits wissen und dem, was sie lernen sollen, sie überlegen *Fragen*, die man – ohne die Erklärung selbst vorwegzunehmen – stellen und beantworten kann, sie fordern die Lernenden dazu auf, ein *Protokoll* über ihre Überlegungen zu führen und sich darüber mit anderen auszutauschen und sie regen schließlich die Studierenden dazu an, über ihr Lernverhalten zu *reflektieren*.

Schlussfolgerung

Lehrende, die im Rahmen eines bestimmten Faches die Studiensprache des Gastlandes unterrichten, müssen bestrebt sein, in beiden Bereichen Kompetenz aufzubauen und sicherzustellen. Die Kenntnis der Grundlagen und der Praxis des erwachsenengerechten Lernens bietet einen sinnvollen Rahmen für die Planung, Gestaltung und Evaluierung von Unterricht. Die daraus zu gewinnenden Erkenntnisse sollten nicht als Lösung für das Unterrichten betrachtet werden, sondern vielmehr das Verständnis jener Beweggründe erleichtern, die Erwachsene bei einer Rückkehr in das formale Bildungssystem motivieren und beeinflussen.

Der konstruktivistische Unterrichtsansatz betont einen lernendenzentrierten Ansatz, der die Bedeutung des Lernens in der Gruppe, die Vermittlung und gemeinsame Festlegung des Curriculums und die Unterstützung der Lernenden bei der Erarbeitung des für sie selbst maßgeblichen Sinns der Lernerfahrung hervorhebt. Dieser theoretische Rahmen kommt auch in den 16 Pilotprojekten klar zum Ausdruck, die in Zusammenhang mit den hier präsentierten CHAGAL Guidelines von UnterrichtspraktikerInnen durchgeführt wurden.

Literatur

- Brookfield, S. D. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, England, Open University Press.
- Brookfield, S. D. (2001), *Adult Cognition as a Dimension of Lifelong Learning*, in: J. Field & M. Leicester (eds.), *Lifelong Learning: Education across the Lifespan*, Philadelphia Falmer Press.
- Brundage, D. H. and Mackeracher, D. (1980), *Adult Learning Principles and Their Application to Programme Planning*, Toronto, Ministry of Education, Ontario.
- Bruner, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA, Harvard University.
- Dewey, J. (1964), *John Dewey on Education: Selected Writings*, Chicago, University of Chicago Press.
- Ebert, H. and Hentschel, U. (1991²), *Ausländerstudium in interkulturellem Kontext*, Regensburg, Materialien Deutsch als Fremdsprache, 34.
- Fosnot, C. (1996), *Constructivism, Theory, Perspectives, and Practice*, New York, Teachers College Press.

- Gagnon, G.W. Jnr. and Collay, M. (2001), *Constructivist Learning Design*, Cambridge MA, Harvard University.
- Gergen, K. (1995), Social construction and the educational process, in: L. Steffe & J. Gale (eds.), *Constructivism in Education*, 17-39, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gibb, J. R. (1960), "Learning Theory in Adult Education", in: M. S. Knowles (ed.), *Handbook of Adult Education in the United States*, Washington D. C, Adult Education Association of USA.
- Glaserfeld, E. von (1987), Learning as a constructive activity, in: C. Janvier, *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*, 3-17, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Glaserfeld, E. von (1995), A Constructivist Approach to Teaching, in: L. Steffe and J. Gale (eds.), *Constructivism in education*, 3-16, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Glaserfeld, E. von (1996), Introduction: Aspects of constructivism, in: C. Fosnot (ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 3-7, New York, Teachers College Press.
- Knowles, M. S. and Associates (1984), *Andragogy in Action*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy To Andragogy*, (Rev. ed.), New York, Cambridge University Press.
- Knox, A. B. (1977), *Adults Development in Learning. A Handbook on Individual Growth and Competence in the Adult Years*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Knox, A. B (1986), *Helping Adults Learn.*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Mayer, R. (1996), Learners As Information Processors: Legacies and Limitations of Educational Psychology's Second Metaphor, in: *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 151-161.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions in Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Montessori, M. (1965), *Doctor Montessori's Own Handbook*, New York, Schocken Books.
- Perry, W. G. (1981), Growth in the Making of Meaning, in: A. W. Chickering (ed.), *The Modern American College*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1977), *Equilibration of Cognitive Structures*, New York, Viking Press.
- Schön, Donald A. (1996), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Smith, R. M. (1990), *Learning How to Learn Across the Lifespan*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Vygotsky, L. (1986), *Thought and Language*, Cambridge, MA, MITP.

3.3 Kompetenzen als Lernziele

Dieser Abschnitt beschreibt im Detail jene Kompetenzen, die sich Studierende für ein erfolgreiches Studium aneignen müssen. Dazu zählen einerseits Kompetenzen, die von der Zielgruppe der Studierenden selbst beschrieben werden und ihren Bedürfnissen entsprechen („subjektive Anforderungen“) und andererseits Kompetenzen, über die die Studierenden auf Grund der von den Hochschulen gestellten Anforderungen verfügen müssen („objektive Anforderungen“).

In Bezug auf akademische Kompetenzen sind die folgenden Aspekte zu berücksichtigen:

- Ein Hochschulstudium in einer Fremdsprache setzt bei dessen Antritt (im ersten Semester) bereits verschiedene Kompetenzen in unterschiedlichem Ausmaß voraus; diese Kompetenzen variieren von Studienfach zu Studienfach erheblich.
- Bisher wurden die kommunikativen Handlungen, die für ein erfolgreiches Studium Voraussetzung sind, noch nicht eingehend empirisch erforscht (Wintermann 1999, 131). Es ist daher nicht genau bekannt, wie wichtig die einzelnen Kompetenzen tatsächlich für ein erfolgreiches Studium im Gastland sind.
- An den europäischen tertiären Bildungseinrichtungen existieren unterschiedliche akademische Traditionen und Stile. Daher können sich die Vorstellungen vom Lehren und Lernen und damit auch die Anforderungen an die Studierenden beträchtlich unterscheiden (d.h. reine Anhäufung von Wissen versus Lernen durch Forschung). Für die verschiedenen Studiengebiete müssen die Kompetenzen immer klar beschrieben werden.
- Viele Studierende der Zielgruppe verfügen über Kompetenzen, die sie während eines Studiums an einer Hochschule in ihrem Heimatland erworben haben. Es ist daher wichtig, dass Vortragende an Hochschulen und einheimische Studierende diese kulturspezifischen akademischen Kompetenzen würdigen können und die positiven Beiträge, die diese Studierenden leisten können, respektieren, fördern und sich mit ihnen auseinandersetzen.

Was versteht man unter Ziel-Kompetenzen?

Für studienvorbereitende Institutionen sind Ziel-Kompetenzen jene, welche die Studierenden bis zum Ende des Lehrgangs erworben haben sollten, um die Voraussetzungen für die Zulassung zur Hochschule zu erfüllen. „Kompetenzen“ bzw. „kompetent sein“ impliziert Fähigkeiten, die es den Studierenden ermöglichen, im Lernumfeld – z.B. bei sprach- oder fachbasierten Aktivitäten – in geeigneter Weise zu agieren und zu reagieren. Dazu gehören Komponenten wie

- Fertigkeiten, z.B. fachspezifische Texte lesen und verstehen zu können
- kognitive Strategien oder so genannte mentale Operationen und Pläne, mit denen das neu erworbene Wissen strukturiert und im Gedächtnis gespeichert werden kann
- Werte und Orientierungen, z.B. individualistisch oder gemeinschaftsorientiert sein
- positive persönliche Eigenschaften, z.B. Selbstvertrauen; eine solche persönliche Eigenschaft kann als Resultat spezifischer Kompetenzen, wie z.B. der Fähigkeit zur erfolgreichen Zusammenarbeit bei Gruppenaufgaben gesehen werden.

Diese Kompetenzen werden während der studienvorbereitenden Kurse und des Studiums erarbeitet, und zwar durch

- Wahrnehmen von z.B. Kontext und Personen, Bedingungen und Anforderungen, eigenen Verhaltensweisen und Reaktionen
- Reflektieren und Interpretieren von z.B. Kontext und Personen, Bedingungen und Anforderungen, eigenen Verhaltensweisen und Reaktionen
- Interagieren (mit Menschen in Kontakt treten und kommunizieren)
- Entwicklung oder Aktivierung von Wissen (deklaratives Wissen [Weltwissen], prozedurales Wissen [Wissen, wie man etwas macht], soziokulturelles/interkulturelles Bewusstsein, etc.).

Für ein Hochschulstudium erforderliche Kompetenzen

Die sechs in den grau unterlegten Kästen angeführten Kompetenzbereiche sind das Ergebnis einer Analyse der Lage und der Bedürfnisse der Studierenden (vgl. Kapitel 2), sowohl aus der Perspektive der Studierenden selbst, als auch aus jener der Lehrenden betrachtet. Die genauere Beschreibung dieser Kompetenzen unter den grau unterlegten Kästen basiert auf der Beurteilung der von den Vortragenden an die Studierenden gestellten Anforderungen, auf den die Lernziele beschreibenden Curricula studienvorbereitender Einrichtungen und auf theoretischen Überlegungen zu Hochschulzulassungsprüfungen in Hinblick auf Fachinhalte und Sprachbeherrschung.

1. Selbstkompetenz

Selbstkompetenz ist eine notwendige Voraussetzung für die Bewältigung fast aller Bereiche des studentischen Lebens. Sie umfasst die Fähigkeit sich zu orientieren, sich zu organisieren und sich selbst für Aufgaben zu motivieren. Ein besonders wichtiger Aspekt dieses Kompetenzbereichs ist die Bereitschaft zur Selbstreflexion in allen Belangen.

- ☑ **Selbstorientierung und -organisation**
 - im privaten und öffentlichen Raum
 - Arbeitszeitmanagement
 - in Bezug auf Aufgaben und individuelle Lernziele
- ☑ **Selbstmotivation**
 - Wahrnehmung und Ausdruck von Gefühlen
 - Erkennen von Spannungssituationen und Stressabbau
 - Selbstermutigung und -belohnung
- ☑ **Selbstkritische Reflexion**
 - Reflexion über die eigenen Bedürfnisse
 - bevorzugte Lernaktivitäten
 - persönliche Verhaltensmuster und deren Konsequenzen

2. Soziale und interaktive Kompetenz

Soziale und interaktive Kompetenz ist eine Voraussetzung für die Integration Studierender in die Zielgesellschaft und die Institution. Daneben ist sie auch für die Herstellung und Pflege von Kontakten wesentlich. Mit der zunehmenden Bedeutung von Interaktion im Rahmen von Teamwork bei Lehrveranstaltungen nützt diese Fertigkeit insbesondere frisch immatrikulierten internationalen Studierenden bei der Entwicklung ihrer eigenen Beratungskompetenz.

- ☑ **Herstellung und Pflege von Kontakten**
 - Fragen stellen und beantworten
 - zu Erklärung, Richtigstellung oder Dialog auffordern
- ☑ **Zusammenarbeit**
 - kooperative Zusammenarbeit bei Spezialaufgaben
 - kompetente Studierende um Hilfe ersuchen
 - andere Studierende beraten
 - Bewältigung von Konfliktsituationen
- ☑ **Empathie zeigen**
 - die Haltungen und Gefühle anderer wahrnehmen
 - im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen Wissen erwerben und Verständnis entwickeln
 - Bereitschaft zum Dialog zeigen
 - sich der Erwartungen anderer (Lehrender und Studierender) bewusst sein

3. Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz im Umgang mit Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft ist die Fähigkeit, andere wahrzunehmen und Situationen und Begegnungen konstruktiv zu gestalten. Dies setzt Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit sowie kulturspezifisches Wissen voraus. Bei der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen im Studienland kommt es auch zu einer Einschätzung eigener Sozialisierungserfahrungen. Dieser Prozess kann ein interkulturell wichtiger Lernprozess sein, wenn er die eigene Identität festigt und stärkt (Karcher 1999, 105).

- ☑ **Erarbeitung und Austausch kulturspezifischen Wissens**
 - Interesse am Leben und der Kultur verschiedener ethnischer Gruppen in der Gastgemeinschaft zeigen
 - Bereitschaft zum Dialog und zur Zusammenarbeit zeigen
 - die eigene Kultur zum Ausdruck bringen und sich möglicher Missverständnisse im Kontakt mit Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft bewusst sein
- ☑ **Empathie zeigen**
 - mit anderen fühlen und echtes Interesse an ihnen zeigen
 - nach Erhalt von Informationen über die Herkunft und die Erfahrungen anderer deren Vorstellungen und Verhaltensweisen berücksichtigen und akzeptieren
- ☑ **Vermitteln**
 - in kritischen Situationen Hilfe anbieten und vermittelnd tätig werden

4. Lernkompetenz

Eine gut ausgebildete Lernkompetenz kann bei dieser Zielgruppe, d.h. erwachsenen Studierenden, die zum Teil nicht an selbstbestimmtes Lernen, sondern an stark angeleitetes (schulisches) Lernen gewöhnt sind, nicht vorausgesetzt werden. Dieser Kompetenzbereich setzt eine grundsätzliche Offenheit gegenüber unbekanntem Themen und Lernaktivitäten, Experimentierfreude und Eigeninitiative voraus, die sich viele Studierende erst aneignen müssen. Lernkompetenz bedeutet zudem, dass Studierende ihr Lernen selbst planen und ausführen und ihre Ergebnisse in Bezug auf die Lernziele bewerten können. Sie schließt die Entwicklung von Wissen über persönlich bevorzugte Lernwege und Lernstrategien mit ein.

- ☑ **Offenheit gegenüber neuen Themen und Lernaktivitäten entwickeln**
 - den eigenen Widerstand gegenüber fremden oder neuen Themen und Aktivitäten überwinden
 - die Lernaktivitäten anderer beachten

- an Versuchen und Initiativen betreffend neue Lernmethoden teilnehmen und diese bewerten
- ☑ **Die persönlich bevorzugten Lernwege und (Sprach-) Lernstrategien kennen lernen**
 - bevorzugte Aufgabenarten für das Lernen von Vokabeln
 - bevorzugte Tageszeit für das Lernen
 - bevorzugte Orte für das Lernen
 - über die bevorzugten Lernwege nachdenken und diese begründen
- ☑ **Lern- und Arbeitsstrategien in die Tat umsetzen**
 - verschiedene Lern- und Arbeitsaktivitäten kennen
 - adäquate Lernziele entwickeln und begründen
 - die Ergebnisse einer Lernaktion unter Bezugnahme auf persönliche Lernziele bewerten können
 - effektive Arbeitsteilung in der Gruppe
 - bei Projekten und in anderen offenen Arbeitssituationen selbstständig handeln

5. Zielsprachliche Kompetenz/Sprachbeherrschung

Die zielsprachliche Kompetenz muss sich in der Studienvorbereitung sehr differenziert entwickeln. Studierende sollten über verbale und nichtverbale Kommunikationskompetenz sowie über Interaktionskompetenz in studienrelevanten Situationen verfügen. Sie sollten alltägliche zwischenmenschliche Begegnungen, aber auch Sprechhandlungen zur Wissensbearbeitung in Lehrveranstaltungen und die Produktion geschriebener Sprache in den geforderten Textsorten bewältigen können. Textkompetenz, d.h. die Fähigkeit sich die Bedeutung zielsprachlicher Texte lesend zu erarbeiten bzw. selbst bedeutungsentwickelnde themenbezogene Texte im Studienkontext zu schreiben, setzt gute zielsprachliche Kompetenz voraus (Portmann-Tselikas 2002).

Die Sprachbeherrschung sollte zu Beginn des Studiums zumindest der Stufe B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen¹²⁾ entsprechen.

- die Sprache des Gastlandes in Alltagssituationen flüssig und spontan sprechen
- die Unterrichtssprache in bekannten fachrelevanten Zusammenhängen flüssig und spontan verwenden
- Strukturen der Wissenschaftssprache erkennen und analysieren lernen
- die „eigene Ausdrucksfähigkeit“ zur Entwicklung und Versprachlichung komplexerer Gedanken fördern (z.B. paraphrasieren, durch Beispiele Gedankengänge erklären, Zusammenhänge explizit versprachlichen)
- zur Bewältigung schwieriger Kommunikationssituationen geeignete Kommunikationsstrategien aktiv üben und verwenden
- zur Kontrolle und Evaluierung des eigenen Sprachgebrauchs den Einsatz metakognitiver Strategien üben.

6. Kompetenz zur selbstständigen Bearbeitung von sprachlichem und fachlichem Wissen (study skills)

Die Studierenden müssen verschiedene Techniken für die Aneignung und Bearbeitung sprach- und fachspezifischen Wissens in verschiedenen Lernkontexten erwerben und anwenden können. Beherrschen die Studierenden solche Techniken bereits zu Beginn des Studiums, so bedeutet dies eine wesentliche Erleichterung bei der Auseinandersetzung mit Wissen im studienspezifischen Kontext.

- ☑ **Informationsmanagement: Informationen zusammentragen und bearbeiten**
 - Kontakte herstellen, Fragen stellen, auf deren Beantwortung bestehen (gegenüber Lehrerinnen, Personen in der Administration, bei Informationsstellen)
 - Beratungs- und Informationsstellen an der studienvorbereitenden Einrichtung, der Gastuniversität und der Verwaltungseinheit kennen
 - die neuen Medien nutzen (Wissen über Rezeptionswege, über Effekte und über die mit ihrer Nutzung verbundenen Probleme erwerben: Hypertext, Hypermedien, virtuelle Welten)

¹²Siehe Website des Europarats: www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/

- Bibliotheken benutzen lernen (mit Online-Literatursuche, Ausleihsystemen für Bücher und Zeitschriften vertraut sein)
- Informationen auch mündlich einholen können, z.B. am Telefon, in der Sprechstunde
- Bewerbungsformulare richtig ausfüllen können
- ☑ **Teilnahme an Lehrveranstaltungen**
 - längeren Vorträgen (zu allgemeinen Themen) folgen können
 - die Struktur gesprochener Texte erkennen und Inhalte verstehen können
 - These, Antithese und Argumente in gesprochenen Texten identifizieren
 - Mitschriften anfertigen und sie für eigene gesprochene oder geschriebene Produktion verwenden können
- ☑ **Aktiv am Diskurs (an Alltagsgesprächen, Seminaren, Übungen...) teilnehmen**
 - spontane gesprochene Sprache verstehen
 - Gesprächen zwischen wechselnden Sprechern folgen können
 - Fakten mündlich darstellen können, Argumente anführen, den eigenen Standpunkt erklären, Schlussfolgerungen ziehen können...
 - themenbezogene Fragen stellen und die Antworten verstehen können
 - bei Bedarf kommunikative Strategien einsetzen können
 - vielfältige sprachliche Mittel entwickeln für Argumentation und Diskussion, Kommentare... in Arbeitsgruppen und im Plenum
- ☑ **(Fach-) Texte lesen**
 - entsprechend den individuellen Lesezielen verschiedene Lesestrategien einsetzen
 - längere, komplexe Texte lesen können
 - die Strukturen verschiedener Textsorten kennen, z.B. Zeitschriftenartikel, Fachtexte, Einträge in Enzyklopädien
 - Exzerpte schreiben
 - Intention von Texten erkennen können
 - verschiedene Präsentationsformen wie Tabellen, Diagramme, Zeichnungen, usw. in Texten verstehen
- ☑ **Schriftliche Texte produzieren**
 - mit Textverarbeitungsprogrammen umgehen können
 - verschiedene Textsorten erstellen können, wie Zusammenfassungen, Protokolle, Berichte, Positionspapiere...
 - Texte unter Zeitdruck schreiben (z.B. als Vorbereitung für (Abschluss-) Prüfungen)
 - verschiedene Textformate kennen
 - Texte unter Bezugnahme auf andere Fachtexte verfassen; Zitiertechniken kennen
 - den komplexen Vorgang der Textproduktion kennen und die verschiedenen Teilprozesse realisieren können (Strategien für die Überarbeitung von Texten...)

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Lehrplan (2001), Lehrplan für die Deutsch-Kurse am Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten.
- Belz, H./Siegrist, M. (2001), Kursbuch Schlüsselqualifikationen.
- Cummins, Jim (1981), Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment, in: Applied Linguistics 2, 132-149.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001), Langenscheidt, Berlin et al.
- Karcher, Wolfgang (1999), Anforderungsprofil Studentenmobilität - eine Herausforderung für die studienvorbereitenden Einrichtungen der Hochschulen, in: Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe (ÖFSE).
- Graefen, Gabriele (2001), Überlegungen zu einer Einführung in die Wissenschaftssprache, in: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 58, Regensburg, 191-210.
- Langner, Michael (1999), Zweisprachiges Studieren, fremdsprachige Studierfähigkeit, studienbegleitende Sprachqualifikationen: Das (Zweisprachigkeits-)Konzept der Universität Freiburg/Schweiz, 141-146, in: Education for Transition: One Europe - One World? Studienvorbereitung für internationale Studierende in Europa, ÖFSE Edition.
- Oxford, Rebecca (1990), Language Learning Strategies. What every teacher should know, Heinle/Heinle, Boston, Mass.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002), Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb, in: Paul Portmann-Tselikas/Sabine Schmöler-Eibinger, eds., Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren, Studienverlag, Innsbruck et al., 13-44.

Wiesmann, Bettina (1999), Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber, Iudicium, München.

Wintermann, Bernd (1999), Studienfähigkeit und Sprachqualifikationen - zur Problematik von Sprachprüfungen als Diagnoseinstrument, in: Education for Transition: One Europe - One World? Studienvorbereitung für internationale Studierende in Europa, ÖFSE Edition, 128-133.

3.4 Entwicklung und Implementierung studierendenzentrierter Curricula

Curriculumtheorie und -planung können als systematischer Versuch von PädagogInnen und Lehrenden betrachtet werden, geplante Interventionen im Bildungsbereich zu spezifizieren und zu untersuchen.

Herkömmliche Ansätze zur Curriculumsentwicklung (Tyler 1949) sehen die Entwicklung von Curricula als linearen Prozess, der durch einen eher simplen Zusammenhang zwischen Zielen und eingesetzten Mitteln beschrieben werden kann, ohne das tatsächliche Unterrichtsgeschehen zu berücksichtigen.

Jüngere Modelle der Curriculumsentwicklung (Stenhouse 1975; Nunan 1988; Richards 2001) vertreten eine stärker prozessorientierte Perspektive, welche die Bedeutung der im Folgenden genannten Elemente betont.

Entwicklung von studierendenzentrierten Curricula

Ein alternativer Ansatz zur Curriculumsentwicklung, der auf eine enge Beziehung zwischen Curriculum, Planungszielen, Lernzielen und Implementierung setzt, ist der lernerInnenzentrierte Ansatz (Nunan 1988).

In einem studierendenzentrierten Curriculum sind zwar die Lehrenden die Hauptträger der Curriculumsentwicklung, doch sind für den Lernprozess Lehrende und Studierende gemeinsam verantwortlich.

Ein studierendenzentriertes Curriculum sollte die Grundsätze und Verfahren für die Planung, Implementierung und Evaluierung des Curriculums berücksichtigen und aus den folgenden grundlegenden Elementen bestehen:

- Analyse der anfänglichen und laufenden Bedürfnisse der Studierenden
- Wahl der Inhalte und Bestimmung der Prioritäten (einschließlich Zielen)
- Methodologie (einschließlich der Auswahl und Progression von Lernaktivitäten und Lernmaterialien)
- Monitoring, Bewertung, Evaluierung.

Diesen Elementen entsprechend kann die Aufgabe der Lehrenden als ein die folgenden Schritte umfassender Zyklus beschrieben werden:

- Analyse der Ausgangsbedürfnisse der Studierenden
- Zielsetzung und Auswahl der Inhalte
- Auswahl der Lernaktivitäten und -materialien
- Bewertung und Evaluierung des Unterrichtserfolgs.

Auf Basis des Unterrichtserfolgs beginnt der/die Lehrende den nächsten Zyklus wiederum mit der Durchführung einer neuerlichen Bedarfsanalyse...

Herkömmliche Curriculumsentwicklung im Vergleich zum studierendenzentrierten Curriculum

Im Kontext des erwachsenengerechten Lernens enthält ein studierendenzentriertes Curriculum viele Elemente, die jenen einer herkömmlichen Curriculumsentwicklung ähnlich sind, wie z.B. die drei Phasen von Planung, Implementierung und Evaluierung. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Modellen liegt darin, dass im ersteren Fall das Curriculum in Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden erarbeitet wird, da die Lernenden in die Entscheidungsprozesse über den Inhalt des Curriculums und die zur Anwendung kommenden Lehrmethoden intensiv eingebunden werden.

Bezüglich des Curriculum-Entwicklungsprozesses unterscheidet sich ein studierendenzentrierter Ansatz insbesondere durch die *zu Beginn angewandten Planungsverfahren*.

Diese Verfahren beinhalten die Erfassung von Informationen über die Lernenden zum Zweck der Diagnostizierung ihrer *objektiven* Bedürfnisse, d.h. der externen Bedürfnisse der Lernenden.

Diese zu Beginn erfolgende, meist nur oberflächliche Datenerfassung muss durch weitere subjektive Informationen über die bevorzugte Länge und Intensität des Kurses, die bevorzugte Organisation und die Ziele des Lernvorganges sowie Informationen über die bevorzugte Methodologie, die Präferenzen der Studierenden hinsichtlich ihrer Lernstile, etc. ergänzt werden. Diese Art von Informationen, die sich auf die *subjektiven* Bedürfnisse der Studierenden in einer Lernsituation beziehen, stehen oft jedoch erst nach Beginn eines Kurses zur Verfügung. Es sind daher Instrumente zu entwickeln und einzusetzen, die den Lehrenden und Studierenden helfen, sich ihrer individuellen objektiven und subjektiven Bedürfnisse bewusst zu werden.

Auswahl der Inhalte und Setzen von Prioritäten

Klare Kriterien für die Auswahl spezifischer Inhalte bieten in einem studierendenzentrierten Curriculum Leitlinien für die Auswahl von Materialien und Lernaktivitäten sowie eine Hilfestellung bei der Bewertung und Evaluierung. Durch klare Darstellung der inhaltlichen Zielsetzungen eines Kurses und durch die Befähigung der Lernenden zur Formulierung ihre eigenen Ziele kann Folgendes erreicht werden:

- Die Studierenden erhalten eine realistischere Vorstellung davon, was in einem bestimmten Kurs erreicht werden kann.
- Lernen wird als Prozess erkannt, in dem leistbare Ziele nach und nach erreicht werden.
- Die Studierenden entwickeln eine höhere Sensibilität für ihre Rolle als Lernende. Ihre anfangs eher vagen Vorstellungen davon, was es bedeutet, ein Lernender/eine Lernende zu sein, werden wesentlich konkreter.
- Selbstevaluierung wird zunehmend als etwas Machbares erlebt.
- Was im Unterricht geschieht, hat einen erkennbaren Bezug zu den realen Bedürfnissen der Lernenden.
- Die Entwicklung von Kompetenzen kann viel eher als stufenförmiger Prozess und nicht als eine Situation des „alles oder nichts“ gesehen werden.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen der herkömmlichen und der studierendenzentrierten Curriculumentwicklung liegt darin, dass die Struktur der letzteren flexibel und anpassungsfähig ist. Zu Beginn eines Kurses gewählte Inhalte sollen daher nicht als fix vorgegeben betrachtet werden. Sie werden sich ändern und vermutlich modifiziert werden müssen, wenn die Studierenden Erfahrungen mit verschiedenen Lernaktivitäten sammeln und die Lehrenden mehr Informationen über die subjektiven Bedürfnisse der Studierenden erhalten.

Da die Artikulation ihrer Bedürfnisse und Präferenzen den meisten Lernenden Schwierigkeiten bereitet, können in den ersten Phasen eines Kurses eine Reihe verschiedener Lernerfahrungen angeboten werden. Bei Sprachenlernenden mit geringen Vorkenntnissen kann die Entwicklung einer kritischen Selbstbeobachtung auch durch die Verwendung von Unterrichtsmaterialien in der Muttersprache gefördert werden. In manchen Fällen kann der Einsatz bilingualer AssistentInnen sinnvoll sein.

Da die Anzahl der Kontaktstunden oft beschränkt ist, muss die Unterrichtszeit so effektiv und produktiv wie möglich genutzt werden, um folgende Zielsetzungen zu erreichen:

- den Studierenden effektive Lernstrategien vermitteln
- den Studierenden helfen, ihre bevorzugten Lernwege zu erkennen
- die zur Aushandlung des Curriculums erforderlichen Fertigkeiten entwickeln
- die Studierenden ermutigen, ihre eigenen Ziele zu definieren
- die Studierenden ermutigen, sich realistische Ziele und Zeitrahmen zu setzen
- die Fähigkeit der Studierenden zur Selbstbeobachtung und Selbstbewertung entwickeln.

Unterrichtsmethoden

Die Unterrichtsmethoden – einschließlich Lernaktivitäten und -materialien – bergen für Lehrende und Studierende im Allgemeinen das meiste Konfliktpotenzial. Bei einem herkömmlichen

Curriculum würde man solche Konflikte mit der Begründung ignorieren, dass „der/die Lehrende am besten weiß, was zu tun ist“. Bei einem studierendenzentrierten Curriculum müssen Konflikte durch spezifische Techniken, Aushandlungs- und Beratungsverfahren gelöst werden.

Evaluierung

Traditionellerweise ist die Evaluierung die letzte der drei Phasen der Curriculumsentwicklung. In einem studierendenzentrierten Curriculum verläuft die Evaluierung jedoch parallel zu anderen Curriculumsaktivitäten und kann zu verschiedenen Zeitpunkten während der Planungs- und Implementierungsphasen, aber auch während einer festgelegten Evaluierungsphase stattfinden. Bei einem herkömmlichen Curriculumsmodell wird Evaluieren mit Prüfen gleichgesetzt und als Aktivität verstanden, die am Ende eines Lernprozesses – und häufig von einer nicht am Lehrgang beteiligten Person - durchgeführt wird. (Mit anderen Worten: Der Schwerpunkt liegt eher auf der „summativen“ denn auf der „formativen“ Evaluierung.)

Im Rahmen eines studierendenzentrierten Modells findet die Evaluierung im Allgemeinen als informelles Monitoring neben dem Lehr- und Lernprozess statt und wird hauptsächlich von den Beteiligten – den Lehrenden und Lernenden – durchgeführt.

Durch die Integration der Evaluierung in den Unterrichtsprozess können die Lernenden Lernmaterialien, Lernaktivitäten und ihre eigene Zielerreichung bewerten. Mit der Aufforderung an die Lehrenden, auch ihre eigene Leistung kritisch zu beurteilen, wird die Evaluierung zu einem festen Bestandteil sowohl des Curriculums als auch der Weiterbildung der Lehrenden.

Jedes Element des Curriculums kann evaluiert werden. In der Planungsphase können die Techniken und Verfahren der Bedürfnisanalyse evaluiert werden, während in der Implementierungsphase Materialien, Lernaktivitäten, die Ablaufplanung, die Lerngestaltung, das Verhalten der Lehrenden und die Leistungen der Lernenden beurteilt werden.

Unterstützung für Lehrende

Bei idealer Umsetzung eines studierendenzentrierten Curriculums in die Realität würden die Lehrenden in mehreren Bereichen Hilfe und Unterstützung benötigen. Wie von Bartlett und Butler (1985) aufgezeigt, erscheinen einige Problembereiche von besonderem Interesse zu sein:

- Techniken der Bedürfnisevaluation

Lehrende benötigen Instrumente und Verfahren, mit denen sie die Bedürfnisse der Studierenden effizient erfassen und nach Dringlichkeit reihen können.

- Lehrgangsrichtlinien

Die Lehrenden benötigen einen breiteren Rahmen, in dem sie das Curriculum aushandeln können („*negotiated curriculum*“). Sie müssen die Vorgeschichte der Studierenden und deren weitere Pläne kennen, ohne dass dies einschränkende Auswirkungen auf das ausgehandelte Curriculum hat. Die von den Hochschulen geforderten Mindestkompetenzen müssen so genau wie möglich definiert werden (bezüglich *Zielkompetenzen* siehe Kapitel 3.3: Kompetenzen als Lernziele).

- Techniken der Kursplanung

Die Lehrenden benötigen zur Vermittlung kohärenter, erreichbarer Kursziele bessere Planungsfähigkeiten. Sie sollten die Studierenden bei der Erreichung dieser Ziele durch eine entsprechende Ablaufplanung unterstützen.

- Bilinguale Unterstützung bei der Aushandlung des Curriculums

Der für ein gemeinsam ausgehandeltes Curriculum entscheidende Informationsaustausch erfordert in vielen Klassen Unterstützung durch eine bilinguale Kraft.

- Kontinuität des Lehrgangs

Die Umsetzung eines bedürfnisbasierten Modells kann rasch zu einer Fragmentierung des Unterrichts führen. Gelegentlich brauchen Lehrende in einer verfahrenen Situation eine Art Kursmanagement, um die Studierenden auf direktem Weg an ihr Ziel bringen zu können. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu lösen, könnten richtungsweisende „Modellkurse“ sein.

- Pädagogische Beratung

Bei einem bedürfnisbasierten Modell ist der Umfang des von einem/einer Lehrenden zu bewältigenden Problems direkt von der Breite und Vielfalt der Bedürfnisse der Studierenden abhängig.

Sind die Bedürfnisse der Studierenden zu unterschiedlich, wird nach Aussagen von Lehrenden eine Aushandlung des Curriculums unmöglich. In diesem Bereich kann die Belastung der Lehrenden durch die Bildung von Kursgruppen mit jeweils sehr ähnlichen Bedürfnissen verringert werden. Dies erfordert den gezielten Einsatz von pädagogischen BeraterInnen, die vielleicht selbst an der Entwicklung von Curricula arbeiten und die Studierenden laufend jenen Gruppen zuteilen, die ihren Bedürfnissen entsprechen. In Hinblick auf CHAGAL-Studierende sollten verschiedene Möglichkeiten der Gruppenbildung überlegt und alternative Möglichkeiten der Differenzierung mit individualisiertem Unterricht entwickelt werden.

- Konfliktlösung

Erklärt man das Curriculum für verhandelbar, ist das Auftreten von Konfliktfällen unvermeidlich. In einer Umfrage berichteten Lehrende über die Entstehung von Konflikten, doch hatten viele von ihnen bereits geeignete Verfahren zu deren Lösung entwickelt.

- Spezifizierung der Rolle der Lehrenden

Die Aufgabe, das Curriculum ständig mit den Studierenden auszuhandeln, setzt die Lehrenden unter großen Druck, wie auch aus der maßgeblichen Literatur hervorgeht (siehe auch Kapitel 2: Analyse der Lage der Studierenden).

Vorteile eines studierendenzentrierten Curriculums

Ein studierendenzentrierter Ansatz zur Curriculumsplanung bietet die folgenden Vorteile:

- einen stärkeren Zusammenhang zwischen Unterricht und Curriculum
- ein stärkeres Eingehen auf die Bedürfnisse der Studierenden, ein Aspekt, der insbesondere für CHAGAL-Studierende, die nicht primär für sie vorgesehene Kurse besuchen, hilfreich sein könnte
- die Unterrichtsforschung (z.B. Aktionsforschung) kann sich den vordringlich relevanten Fragen widmen
- eine realistischere Beschreibung der Rolle der Lehrenden, die immer schon Curricula entwickelt haben und dies auch in Zukunft tun werden
- die Entwicklung von Instrumenten, die den Lehrenden mehr Effizienz bei ihrer Tätigkeit ermöglichen
- eine nachdrücklichere Aufforderung an die Hochschulen, ihre Anforderungen genauer zu definieren
- als ein normaler Bestandteil des „Lehrens im tertiären Bildungswesen“ (d.h. des Lehrens auf Hochschulniveau) würde dieser Ansatz auch für CHAGAL-Studierende im späteren Studium hilfreich sein.

Literatur

Bartlett, L. and Butler, J. (1985), The Planned Curriculum and Being a Curriculum Planner in the Adult Migrant Education Program, Report to the Committee of Review of the Adult Migrant Education Program, Department of Immigration and Ethnic Affairs, Canberra, in: Nunan (1988), 181.

Feuerstein, R./Rand, Y./Hoffmann, M. (1980), Instrumental Enrichment. Glenview, Illinois, Scott Foresman.

Nunan, D. (1988), The Learner-Centred Curriculum, Cambridge, CUP.

O'Malley, M. and Chamot, A. (1990), Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge, CUP.

Oxford, R. (1990), Language Learning Strategies: What every teacher should know, New York, Newbury House.

Richards, J. C. (2001), Curriculum Development in Language Teaching, Cambridge, CUP.

Stenhouse, L. (1975), An Introduction to Curriculum Research and Development, London.

Stevick, E. (1989), Success with foreign languages: Seven who achieved it and what works for them, Hemel Hempstead, Prentice Hall.

Stevick, E. W. (1996), Memory, Meaning & Method. A View of Language Teaching (2nd edition), New York et al., Heinle & Heinle Publishers.

Tyler, R. (1949), Basic Principles of Curriculum and Instruction, New York.

Williams, M. and Burden, R. L. (1997), Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach, Cambridge, CUP.

Yalden, J. (1983), The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implementation, Oxford et al., Pergamon Press.

KAPITEL 4: DIE CHAGAL-PILOTPROJEKTE

4.1 Einleitung

Von September 2003 bis April 2004 wurden die CHAGAL-Prinzipien in den CHAGAL-Partnerländern in einer Reihe von Pilotprojekten an verschiedenen studienvorbereitenden Einrichtungen auf den Prüfstand gestellt. Diese Pilotprojekte dienten nicht nur der praktischen Erprobung, sondern auch der Sammlung weiterer Nachweise für die Richtigkeit der auf vorläufiger Basis formulierten CHAGAL-Grundsätze (wie z.B. studierendenzentrierter Ansatz, Förderung der Studierkompetenzen oder Lerntechniken, interkulturelles Bewusstsein, etc.). Dies geschah unter Heranziehung

- der Daten und Curriculumsanalysen der studienvorbereitenden Institutionen (Untergruppe A)
- der Bedürfnisanalyse der Hochschulen (Untergruppe B)
- der von den NGOs gelieferten Musterbeispiele von *good practice*
- der von externen ExpertInnen in Workshops geleisteten Beiträge, wie z.B. die Präsentation von Forschungsergebnissen, etc.

Während des o.g. Zeitraums wurden an den teilnehmenden Einrichtungen von 32 PraktikerInnen insgesamt 16 Pilotprojekte konzipiert, implementiert und evaluiert. Angesichts des breiten Spektrums möglicher Themen und methodologischer Ansätze weisen die Pilotprojekte hinsichtlich der didaktischen Zielsetzungen eine beträchtliche Vielfalt auf und können grob in folgende drei Gruppen gegliedert werden:

- Projekte für sozial und kulturell orientiertes Lernen
- Fachorientierte Projekte
- Sprach- und *study-skills*-orientierte Projekte.

4.2 Projekte für sozial und kulturell orientiertes Lernen

Eine relativ große Anzahl von Pilotprojekten konzentrierte sich auf verschiedene Aspekte des interkulturellen und sozialen Lernens. Die Lehrenden und Vortragenden an den studienvorbereitenden Institutionen waren offensichtlich der Ansicht, dass dieser Aspekt in den vergangenen Jahren am stärksten vernachlässigt worden sei und dass hier insbesondere in Hinblick auf Studierende der CHAGAL-Zielgruppe ein hoher Nachholbedarf bestehe. Gleichzeitig ist es sehr interessant zu beobachten, wie unterschiedlich die Auseinandersetzung mit oft ziemlich kontroversiellen Konzepten wie „kulturellem Bewusstsein“, „kultureller Vielfalt“, etc. verlaufen kann.

Im Pilotprojekt 3 „Lieder zur Einführung in die deutsche Kulturkunde“ [*Studienkolleg Saarbrücken, DE*] wurden in einem Kurs für Fortgeschrittene zur Förderung des Bewusstseins und der Wahrnehmung spezifischer kultureller Aspekte, die im Regelunterricht oft zu kurz kommen (Jugendkultur und damit verbundene Probleme wie Drogenkonsum, Generationskonflikte, Suche nach der eigenen Identität, etc.), verschiedene aktuelle deutschsprachige Lieder eingesetzt. Auch ging man von der Annahme aus, dass „Musik“ als ein besonders für junge Leute sehr attraktives Thema die sozialen Beziehungen innerhalb der Lernergruppe stärken würde. Schließlich trug der Einsatz von Internet-Suchmaschinen zur Beschaffung von Informationen über Leben und Werk verschiedener SängerInnen und MusikerInnen zur Entwicklung der für Studierende wichtigen *study skills* bei.

Ein ganz anderer Ansatz wurde im Rahmen des Pilotprojekts 4 „Erlebte Landeskunde – Außenaktivitäten, Studienausflüge und Exkursionen in Wien“ [*Vorstudienlehrgang Wien, AT*] verfolgt. Bei diesem Projekt wurde die ganze Stadt zum Klassenzimmer, um die kommunikativen, interkulturellen und sozialen Kompetenzen der Studierenden durch Planung und Durchführung von „aus dem wirklichen Leben gegriffenen Aktivitäten“ außerhalb des Unterrichts zu verbessern. Jede Aktivität wurde im Vorhinein gründlich vorbereitet und vermittelt und im Nachhinein auf Basis der von den Studierenden geführten Tagebücher und der von den PilotlehrerInnen erstellten und analysierten Beobachtungsblätter evaluiert. Kurz zusammengefasst kann man sagen, dass das Projekt dank dieses „aufgabenbasierten Ansatzes“ sowohl das Erlernen der Zweitsprache als auch die Aneignung von Kompetenzen wie Problemlösungsstrategien, verschiedene *study skills* und vor allem

die Fähigkeit, sich im Großstadtleben rascher und besser zu orientieren und zu integrieren, erfolgreich beschleunigen und vertiefen konnte („soziale Inklusion“).

Bei Pilotprojekt 5 „Interkulturelles Praktikum (und Sprachunterricht)“ und Pilotprojekt 6 „Gute Ratschläge für schlechtes Benehmen in multikulturellen Situationen“ [beide *Vorstudienlehrgang Wien, AT*] lag der Schwerpunkt hauptsächlich auf dem Thema kulturelle Vielfalt. Die Studierenden erlebten einen intensiven Informationsaustausch und bewusstseinsbildende Prozesse in Bezug auf die zwischen ihren jeweiligen Heimatländern bestehenden Unterschiede im nonverbalen Verhalten (Körpersprache), in den Kommunikationsstilen, Werten und Tabus. Besonders erwähnenswert ist, dass es im Zuge dieser Projekte sogar gelang, eine große monokulturelle, zu fast 80 % aus chinesischen Studierenden bestehende Gruppe aufzubrechen und es ihnen zu ermöglichen, durch Tiefeninterviews mit KommilitonInnen verschiedener kultureller Herkunft die Grenzen des Klassenzimmers und der „in-group“ zu überwinden. Auf Basis dieser Interviews und der im Unterricht gehaltenen Referate über kulturelle Besonderheiten wurde eine Broschüre mit dem Titel „Gute Ratschläge für schlechtes Benehmen“ zusammengestellt und als „greifbares“ Endprodukt – ein wichtiges Ziel dieser Projekte – verteilt.

Die AutorInnen von Pilotprojekt 7 „LernerInnenbiografie“ [*Studienkollegs Aachen/Köln/Köthen, DE*] betonten im Zuge ihrer Untersuchungen einen ganz anderen Aspekt: das Ausmaß, in dem biografische Faktoren den Lernprozess beeinflussen können. Die Grundannahme lautete, dass Einblicke in den edukativen und kulturellen Hintergrund der Lernenden für die Unterrichtsgestaltung in verschiedener Hinsicht nützlich sein können. So könnten die Lehrenden möglicherweise Probleme, die sich aus einem unterschiedlichen Rollenverständnis seitens der Lehrenden und der Lernenden ergeben, vermeiden; die Unterrichtsplanung könnte stärker auf die Studierenden eingehen und effektiver gestaltet werden, der Eingewöhnungsprozess im Gastland könnte erleichtert und verkürzt werden. Die Fragebogen-Erhebung ergab, dass die Studierenden allein schon das Angebot, ihre Gefühle, Erwartungen und Enttäuschungen zum Ausdruck zu bringen, als hilfreich empfanden. Dadurch konnten die typischen „Kulturschocksymptome“ zumindest zum Teil reduziert werden.

4.3 Fachorientierte Projekte

Auch die sieben unter diesem Titel präsentierten Pilotprojekte enthielten Elemente soziokulturellen Lernens sowie zentrale Aspekte des Sprachunterrichts und der *study skills*. So zielten zum Beispiel alle Projekte mehr oder weniger auf die Erarbeitung eines fachbezogenen Grundvokabulars ab. Damit ist die Klassifizierung der Projekte zwar etwas willkürlich, doch dienen bei allen sieben Projekten Sprache und kulturelle Aspekte als Instrumente zur Bearbeitung des jeweiligen Fachgegenstands.

Ein allen Projekten gemeinsames Element war der didaktische Grundsatz der Gruppenarbeit. Bei den meisten Projekten (9, 11, 12 und 16) mussten die Studierenden eine Arbeit zu einem bestimmten Thema einreichen. Ein wichtiges Ziel war die Einführung in Präsentationstechniken einschließlich der Verwendung visueller Hilfsmittel, verbalen und nichtverbalen Verhaltens und der Interaktion mit dem Publikum. Bei den Projekten 9, 15 und 16 wurde ein Videorecorder für die Peer- und Selbstevaluierung der gebotenen Leistungen eingesetzt.

In der ersten Phase des Pilotprojekts 9 „Mündliche Präsentationen in der Zweitsprache im Fachunterricht“ [*VASVU Amsterdam, NL*] beschäftigten sich die Studierenden einige Wochen lang mit Präsentationstechniken und erstellten während des Niederländisch-Unterrichts eine kurze Videoaufnahme. In einem zweiten Abschnitt führten die Studierenden in einem Physiklabor Experimente durch, verfassten darüber einen Bericht und trugen diesen mündlich vor.

Das etwas breiter angelegte Pilotprojekt 10 „Implementierung eines lernendenzentrierten Curriculums in verschiedenen Gegenständen ausgenommen Deutsch als Fremdsprache – Bedürfnisanalyse“ [*Vorstudienlehrgang Graz, AT*] ging auf verschiedene Gegenstände wie Biologie, Chemie, Geschichte, Mathematik und Physik ein. Zur Diagnostizierung individueller Wissenslücken und um den Wünschen der Studierenden nach zusätzlicher Unterstützung entgegenzukommen, wurden fachbezogene Tests und Fragebögen entwickelt. Weiters wurden den Studierenden im Rahmen dieses Projekts die an einer Hochschule erforderlichen allgemeinen Fertigkeiten wie elektronische Informationsbeschaffung, Präsentationstechniken, Zeitmanagement, etc. vermittelt. Als interessantes Ergebnis zeigte sich bei der abschließenden Evaluation, dass die Studierenden selbst den

Mangel an familiärer Unterstützung als eines der größten Hindernisse für den Studienerfolg betrachten.

Im Pilotprojekt 11 „Integration von Englisch und Mathematik“ [VASVU Amsterdam, NL] wurden die Studierenden aufgefordert, englische Texte zu verschiedenen mathematischen Themen zu lesen und sie auf Niederländisch zu diskutieren. In Interviews mit ehemaligen VASVU-Studierenden wurde die Notwendigkeit, im Fachunterricht ständig zwischen zwei Fremdsprachen hin- und herwechseln zu müssen, als gravierendes Problem im ersten Hochschuljahr genannt. An niederländischen Hochschulen ist der Großteil der Literatur in englischer Sprache, während Lehrveranstaltungen und Prüfungen auf Niederländisch abgehalten werden. Die Arbeitsblätter wurden vom Mathematiklehrer in enger Zusammenarbeit mit dem Englischlehrer erstellt, wobei der Schwerpunkt aber auf den sprachlichen Aspekten der Texte lag.

Wie das Pilotprojekt 9 zielte auch das Pilotprojekt 12 „Praktische Übungen in Chemie: die Maßanalyse“ [Studienkolleg Coburg, DE] hauptsächlich darauf ab, die Studierenden mit Labortechniken vertraut zu machen und ihnen die Möglichkeit zur Durchführung von Experimenten zu geben. Die Studierenden verfassten über ihre Arbeit Berichte, die sie ihren KommilitonInnen präsentierten. Anscheinend verfügen die studienvorbereitenden Einrichtungen in Deutschland und in den Niederlanden nicht über die Möglichkeit zur Durchführung von Experimenten, daher gestatteten in beiden Fällen die Nachbaruniversitäten den TeilnehmerInnen des Vorbereitungslehrgangs die Benützung ihrer Laboratorien.

Als Ergebnis des Pilotprojekts 9 wurde geplant, „chemische“ Texte in den Deutschunterricht einzubeziehen.

Pilotprojekt 14 „Elemente des selbstregulierten Lernens“ [Studienkolleg Münster, DE] konzentrierte sich auf die Entwicklung und Vermittlung metakognitiver Strategien. Zwei Mathematikklassen wurden intensiv in der Technik der Selbstbeobachtung und Selbstevaluierung der eigenen Lernprozesse geschult. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die folgenden Hilfen gewährt bzw. Schritte gesetzt:

- Eingangstests in Mathematik zur Diagnostizierung von Stärken und Schwächen
- Unterrichtsmaterialien, welche die Studierenden schon frühzeitig mit Arbeitsprinzipien und Lernstrategien vertraut machen
- zusätzliches Angebot an Arbeitsmaterialien (Bücher, Websites, etc.)
- Besuch von Universitätslehrveranstaltungen zur Unterstützung der Orientierung und Motivation der Studierenden,
- Arbeitsblätter für regelmäßige Selbstbeobachtung und Selbstevaluierung.

Eine abschließende Evaluierung des Projekts ergab, dass die meisten Lernenden die Maßnahmen zur Erreichung von mehr Effizienz und Gewissenhaftigkeit beim Lernen als sehr hilfreich empfanden.

Im Pilotprojekt 15 „Rollenspiele in der Ordination“ [JBI Utrecht, NL] bestand die Zielgruppe aus zum Teil oder zur Gänze im (nichtwestlichen) Ausland ausgebildeten ÄrztInnen. Hier wurden den TeilnehmerInnen Kenntnisse über kulturelle Aspekte und das in der Ordination verwendete Niederländisch vermittelt.

Die Hauptzielsetzung des Pilotprojekts 16 „Erarbeitung von Präsentationstechniken in englischer Fachsprache“ [Technische Universität Sofia, Außenstelle Plovdiv, Bulgarien] war die Entwicklung eines fachbezogenen englischen Grundvokabulars. Die Zielgruppe unterschied sich etwas von den Zielgruppen anderer Projekte, da sie aus einheimischen bulgarischen Hochschulstudierenden bestand. Das Projektziel, Studierende für zunehmende internationale Kontakte mit EU-Ländern vorzubereiten, entsprach weitgehend einer der Hauptzielsetzungen der Deklaration von Bologna, nämlich die Mobilität Studierender im Europäischen Hochschulraum zu erhöhen.

4.4 Projekte mit Schwerpunkt auf Spracherwerb und study skills

Eine kleine Anzahl von Projekten beschäftigte sich mit der Erarbeitung und Verbesserung von Sprach- und Lernkompetenzen in studienbezogenen Kontexten. Man war sich der Tatsache bewusst, dass bestimmte Aspekte akademischer Fertigkeiten – Lernerautonomie, mündliche Präsentationstechniken, akademisches Schreiben, Mitschreiben, um nur einige zu nennen – oft unter-

schätzt oder von Studierenden aus anderen Kulturkreisen überhaupt nicht als wesentliche Voraussetzungen wahrgenommen werden.

Pilotprojekt 1 „Reden und Präsentieren“ [Studienkolleg Saarbrücken, DE] stellte einen Intensivkurs in mündlicher Rede / mündlicher Präsentation dar. Die TeilnehmerInnen (Sprachstufen B1-C1¹²) wurden systematisch darin geschult, allein oder in Teams gut durchdachte, strukturierte mündliche Beiträge in einem akademischen oder beruflichen Umfeld vorzutragen. Auf Übungen in freier Rede folgten Referate anhand von Stichwörtern und schließlich längere Präsentationen unter Verwendung von Medien. Alle Reden und Präsentationen wurden auf Videoband aufgezeichnet, analysiert und im Plenum besprochen (RednerInnen, Präsentationsteam, KommilitonInnen, und LehrerIn). Interessant war, dass das Analysieren von Reden anderer ReferentInnen und die Leistung von Feedback für TeilnehmerInnen aus oralen Kulturen kein Problem war, während andere eine systematische Einführung in die Handhabung von Feedback und Beurteilungsverfahren benötigten.

Indem es einen singulären Aspekt des Fremdsprachenerwerbs herausgriff, untersuchte das Pilotprojekt 2 „Sprachbewusstseitsfördernde Grammatikaufgaben“ [Vorstudienlehrgang Graz, AT; in Zusammenarbeit mit der Technischen Universität Sofia-Plovdiv, BG] die Auswirkungen ausgewählter Grammatikaufgaben auf die Fähigkeit von Lernenden mit einer Muttersprache, die keinen Unterschied zwischen bestimmtem und unbestimmtem Artikel kennt (z.B. slawische Sprachen, Albanisch, Türkisch, Arabisch, Chinesisch), im Deutschen zwischen diesen entsprechend zu differenzieren. Man ging davon aus, dass die heute gängigen Lehrmaterialien diese Lernschwierigkeit nicht ausreichend ansprechen, was Lernende der genannten Zielgruppe insbesondere beim Verfassen schriftlicher wissenschaftlicher Texte benachteiligt. Um diesen Mangel auszugleichen, wurden in einer Lernergruppe auf A2-Niveau zwei „consciousness-raising tasks“ (ein CR-Task ist eine kommunikative Aufgabe, bei der ein Grammatikproblem interaktiv in Gruppen zu lösen ist) zum Erwerb des deutschen Artikelsystems eingesetzt. Die Ergebnisse des Abschlusstests zeigten, dass bei etwa 50 % der Lernenden der Versuchsgruppe der Unterricht mittels CR-Tasks zu einer spürbaren Verbesserung bei der Verwendung deutscher Artikel im Vergleich zu zwei Kontrollgruppen führte, wenn man die Ergebnisse in Relation zur Gesamtsprachkompetenz interpretierte.

Das Ziel des Pilotprojekts 8 „Verbesserung der *study skills* durch soziales Lernen im Unterricht“ [Vorstudienlehrgang Wien, AT] war es, *study skills* durch Kompetenztraining in den folgenden drei Bereichen zu verbessern:

- *Selbstkompetenz*, d.h. die Fähigkeit der Studierenden, sich selbst zu orientieren, zu organisieren und zu motivieren (einschließlich der Bereitschaft zur Reflexion über bevorzugte Studienaktivitäten und persönliche Verhaltensmuster)
- *soziale Kompetenz*, d.h. die Fähigkeit, Kontakte herzustellen und zu pflegen und gegenüber den Bedürfnissen und Gefühlen anderer sensibel zu sein
- *kognitive Kompetenz*, d.h. die Fähigkeit, geeignete Lernstrategien anzuwenden und die Ergebnisse im Verhältnis zu den Lernzielen zu evaluieren.

Abschließend wurden der Kompetenzzuwachs mittels Fragebögen untersucht und analysiert. Ungeachtet der Tatsache, dass das Pilotprojekt 13 „Evaluierung des VGU durch ehemalige TeilnehmerInnen, die gegenwärtig an einer Grazer Universität studieren“ [Vorstudienlehrgang Graz, AT] in keine der oben genannten Kategorien fällt, lieferte diese retrospektive Bedürfnisanalyse von CHAGAL-Studierenden eine Reihe interessanter Ergebnisse. Durch Analyse von Daten, die in persönlichen Befragungen ehemaliger TeilnehmerInnen des Vorstudienlehrganges der Grazer Universitäten unter Verwendung eines durch Lehrende entwickelten Fragebogens erhoben wurden, stellte das Projektteam eine Reihe von „Schwächen“ fest, die den Studierenden während ihres Lehrgangs aufgefallen waren. Zu den auffälligsten Schwächen zählten: Hörverstehen (insbesondere da nicht alle Vortragenden Standarddeutsch verwenden), Fachterminologie, Multitasking während Lehrveranstaltungen (zuhören, analysieren, mitschreiben), Berichte und Seminararbeiten auf Deutsch verfassen, Bearbeitung von Multiple-Choice-Tests, soziale Probleme, wie z.B. Kontakte mit österreichischen Studierenden herstellen oder von KommilitonInnen und sogar Vortra-

¹² Die verschiedenen Stufen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen“ werden auf der Website des Europarats definiert: www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/

genden ignoriert werden. Die Studie empfiehlt, diesen Aspekten bei zukünftigen Überarbeitungen von Curricula besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

4.5 Der Stellenwert der Pilotprojekte für die Curriculum Guidelines

Die Pilotprojekte erfüllten für die Curriculum Guidelines eine zweifache Funktion:

- Sie dienten erstens als „Übungsfeld“ für die Implementierung der in der Anfangsphase formulierten CHAGAL-Prinzipien.
- Durch Analyse und Evaluierung dieser „Beispiele von *good practice*“ konnten für die endgültige Konzeptualisierung der CHAGAL Curriculum Guidelines neue Aspekte und Erkenntnisse gewonnen werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Pilotprojekte sich mit den großen CHAGAL-Konzepten auseinandergesetzt und durch besondere Konzentration auf die folgenden Aspekte des Lehrens und Lernens zu ihrer Weiterentwicklung beigetragen haben:

Förderung der Integration der Zielgruppe

Eine beträchtliche Anzahl von Projekten verfolgte das Ziel, die Integration der Studierenden in die Zielgesellschaft zu beschleunigen und zu fördern und damit die Symptome des „Kulturschocks“ zu lindern.

Bewusstsein bilden

Die Bewusstseinsbildung ist als kognitives Konzept ein wesentliches Element eines studierendenzentrierten Ansatzes, das aus der Perspektive der *Lehr-Lern-Beziehung* verstanden werden kann. Dabei wird offensichtlich, dass es keine direkte oder automatische Beziehung zwischen Lehren und Lernen geben kann. Lernen, das „an der Oberfläche“ bleibt (d.h. die reine Reproduktion von Wissen) wird in einem akademischen Umfeld kaum zum Erfolg führen (Dichotomie von „oberflächlichem“ und „tiefem“ Lernen).

In diesem Zusammenhang ist die Frage, wie die Leistungen der Studierenden angerechnet werden, eine große Herausforderung. Der CHAGAL-Ansatz bevorzugt ein flexibles, „lernerfreundliches“ System, das auf die Lernstile und Präferenzen Erwachsener Rücksicht nimmt und auch das Erreichen von Teilergebnissen positiv vermerkt.

Die Bewusstseinsbildung kann auch aus der Perspektive des selbstregulierten (autonomen) Lernens/der Selbstreflexion der Studierenden betrachtet werden. Diese Meta-Wahrnehmung, d.h. die Fähigkeit, über den eigenen Lernprozess und die Entwicklung von in verschiedenen Situationen anwendbaren Fertigkeiten nachzudenken, ist von großer Bedeutung. Bei einer Vielzahl von Projekten war die Verbesserung der *study skills* im engeren Sinn (z.B. Mitschreiben, Verwendung von Medien und Internet, Präsentationstechniken, das Erhalten und Geben von Feedback) ein wesentliches Anliegen. Im weiteren Sinn ist es auch wichtig, dass Studierende in der Lage sind, über ihre gesamte „LernerInnenbiografie“, einschließlich ihrer kulturellen und bildungsmäßigen Herkunft, ihre individuellen Lernstile und -strategien, ihre Techniken und ihr Weltwissen nachzudenken.

Schließlich berührt die Bewusstseinsbildung auch das Dilemma von *Sprachunterricht im Gegensatz zu Fachunterricht*. Hier muss ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Anforderungen entwickelt werden, die mit dem Erlernen einer Zweitsprache bzw. dem Wissenserwerb in einer naturwissenschaftlichen Disziplin verbunden sind.

Verschiedene Pilotprojekte zeigten Möglichkeiten auf, wie diese verschiedenen Lernbereiche sinnvoll kombiniert werden könnten. Gruppenarbeit und Gruppenreferate fördern besonders das soziale Lernen und die Entwicklung von *soft skills/personal skills*. Gleiches gilt für das Zeitmanagement. Die Studierenden lernen, wie sie zusammenarbeiten und unterschiedliche Meinungen akzeptieren können, was insbesondere bei multikulturellen Gruppen eine Grundvoraussetzung zu sein scheint. Daneben kann kooperatives Lernen auch den Lernerfolg anderer Studierender, die noch nicht das gleiche „Verstehensniveau“ erreicht haben, verbessern.

Die Verwendung von Fragebögen

Ein wichtiges Anliegen von CHAGAL ist die Feststellung der objektiven und subjektiven Bedürfnisse der Studierenden. Als Instrument für die Informationsabfrage sind Fragebögen sehr nützlich, da sie es den Studierenden ermöglichen,

- ihre Bedürfnisse, Gefühle und Erwartungen auf anonymem Weg zum Ausdruck zu bringen
- über ihren Lernprozess und ihre Leistungen nachzudenken und diese zu evaluieren
- den Lehrenden und KommilitonInnen gelenktes Feedback zu geben.

Gleichzeitig kann das Feedback aus den Fragebögen den Lehrenden eine Basis für die Verbesserung ihrer Unterrichtskonzepte und -methoden liefern.

Prozess- und produktorientierter Ansatz

Wenngleich das Lernen insgesamt am besten als Prozess verstanden wird, verfolgten einige Projekte bewusst das Ziel, ein „Produkt“ (z.B. eine Broschüre) als Endergebnis herzustellen. Damit wird das Bedürfnis mancher Lernenden berücksichtigt, als Nachweis ihres Lernerfolgs ein „greifbares“ Ergebnis in Händen zu halten.

4.6 Übersicht über Pilotprojekte (nach Themengruppen)

Projekte für sozial und kulturell orientiertes Lernen

PP 3: „Lieder zur Einführung in die deutsche Kulturkunde“

PP 4: „Erlebte Landeskunde – Außenaktivitäten, Studienausflüge und Exkursionen in Wien“

PP 5: „Interkulturelles Praktikum (und Sprachunterricht)“

PP 6: „Gute Ratschläge für schlechtes Benehmen“

PP 7: „Lernerbiografien“

Fachorientierte Projekte

PP 9: „Mündliche Präsentationen in der Zweitsprache im Fachunterricht“

PP 10: „Implementierung eines lernendenzentrierten Curriculums in verschiedenen Gegenständen mit Ausnahme von Deutsch als Fremdsprache - Bedürfnisanalyse“

PP 11: „Integration von Englisch und Mathematik“

PP 12: „Praktische Übungen in Chemie: die Maßanalyse“

PP 14: „Elemente des selbstregulierten Lernens“

PP 15: „Rollenspiele in der Ordination“

PP 16: „Erarbeitung von Präsentationstechniken in englischer Fachsprache“

Projekte mit Schwerpunkt auf Spracherwerb und *study skills*

PP 1: „Reden und Präsentieren“

PP 2: „Sprachbewusstheitsfördernde Grammatikaufgaben“

PP 8: „Verbesserung der *study skills* durch soziales Lernen im Unterricht“

PP 13: „Evaluierung des VGU durch ehemalige TeilnehmerInnen, die gegenwärtig an einer Grazer Universität studieren“

Angaben zu den Lehrenden und Institutionen, welche die Pilotprojekte durchführten, sind in Anhang C zu finden.

Nähere Informationen über die einzelnen Pilotprojekte sind online abrufbar unter

<http://www.vwu.at/chagal/>; bitte auf „piloting“ klicken.

TEIL II: Zwölf Leitlinien für die Entwicklung von Curricula

Die folgenden zwölf Leitlinien sollen studienvorbereitende Institutionen dabei unterstützen, Curricula zu entwickeln, die für CHAGAL-Studierende eine Lernumgebung schaffen, in der sie ihr volles studentisches Potenzial ausschöpfen können. Auf diese Weise soll ein reibungsloser Einstieg ins tertiäre Bildungssystem möglich gemacht und eine erfolgreiche Integration in das studentische und gesellschaftliche Leben des Gastlandes erleichtert werden.

- Die erste Leitlinie hebt den positiven Beitrag hervor, den CHAGAL-Studierende für Universitäten und die Gesellschaft im Allgemeinen leisten.
- Die Leitlinien zwei, drei und vier beschreiben, wie Kursziele definiert werden sollten. Die fünfte Leitlinie weist auf die Notwendigkeit hin, dass darüber mit der Universität das Einverständnis herzustellen ist. Die Leitlinien zwei bis fünf behandeln folglich die Entwicklung von Curricula auf einer allgemeinen, eher abstrakten Ebene.
- Die Leitlinien sechs bis neun beschreiben den Prozess der Implementierung des Curriculums mit Hilfe eines studierendenzentrierten Ansatzes. Sie legen den Schwerpunkt auf den individuellen Lernprozess der einzelnen Studierenden.
- Die Leitlinien zehn bis zwölf konzentrieren sich auf die Konsequenzen, die die Leitlinien eins bis neun für die vorbereitenden Institutionen und deren MitarbeiterInnen haben.

Erste Leitlinie

Schätzen Sie die Vielfalt („diversity“), erkennen Sie den positiven Beitrag internationaler Studierender an und vermitteln Sie diese Haltung in angemessener Weise.

CHAGAL-Studierende leisten einen positiven Beitrag sowohl für die Universitäten als auch für die Gesellschaft im Allgemeinen. Das wird schon durch die bloße Tatsache erkennbar, dass studienvorbereitende Kurse für die Zielgruppe der internationalen Studierenden inklusive der CHAGAL-Studierenden eingerichtet werden. Dieses Faktum allein reicht jedoch nicht aus. Studienvorbereitende Institutionen sollten von sich aus über den positiven Beitrag der CHAGAL-Studierenden umfassend informieren.

Argumente:

Es gibt viele gute Argumente dafür, CHAGAL-Studierende zu unterstützen, die Zugang zum tertiären Bildungssektor in den europäischen Staaten suchen. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde Vielfalt („diversity“) als wesentliches und wichtiges Merkmal der europäischen Universitäten hervorgehoben. Vielfalt wird dabei auch durch die Anzahl internationaler Studierender an einer Universität definiert, unter denen wiederum CHAGAL-Studierende eine wichtige Gruppe sind. Europa kann vom Beitrag CHAGAL-Studierender sowohl in wirtschaftlicher und politischer als auch in kultureller Hinsicht profitieren.

Im globalen Zusammenhang gesehen besteht darüber hinaus eine wachsende Verantwortung der weiter entwickelten Staaten gegenüber den weniger gut entwickelten Staaten. Durch die Unterstützung von CHAGAL-Studierenden beim Zugang zu tertiären Bildungseinrichtungen können die Gastländer einen Teil dieser Verantwortung wahrnehmen.

Querverweise:

Einleitung (Projekthintergrund und Kontext, Projektziele), Pilot Projekt 5; Prager Communiqué¹³.

¹³ Am 19. Mai 2001 fand in Prag ein Treffen der BildungsministerInnen von 32 europäischen Ländern statt, bei dem der Bologna-Prozess, der bis 2010 eine „European Higher Education Area“ etablieren soll, weiter geführt und die Bedeutung von „Vielfalt“ (diversity) für die europäischen Universitäten festgelegt wurde. weitere Informationen unter: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/>

Maßnahmenkatalog:

- Studienvorbereitende Institutionen sollten eine Politik verfolgen, die spezifische Strategien und Verfahren entwickelt, um im Rahmen ihrer institutionellen Profile den CHAGAL-Studierenden einen entsprechenden Stellenwert zu verschaffen.
- Studienvorbereitende Institutionen sollten spezielle Veranstaltungen organisieren (z.B. Ausstellungen, Lesungen, multikulturelle Veranstaltungen unter Einbindung ehemaliger Studierender), um die positiven Beiträge dieser Studierenden der Öffentlichkeit zu präsentieren .
- Studienvorbereitende Institutionen sollten mit Personen in ihrem Umfeld bezüglich der positiven Beiträge von CHAGAL-Studierenden einen regen Gedankenaustausch pflegen.
- Treten Sie für die Interessen CHAGAL-Studierender ein und betreiben Sie an den Universitäten und anderen Institutionen Lobbying, z.B. mit Hilfe spezieller Publikationen, durch positive Erwähnungen bei öffentlichen Auftritten, usw.
- Die Kriterien und Verfahren für die Aufnahme von internationalen Studierenden an Universitäten müssen transparent sein.

Zweite Leitlinie

Definieren Sie die Inhalte und Ziele des Curriculums auf der Basis einer umfassenden Analyse der „objektiven Bedürfnisse“ der Studierenden.

Die Entwicklung von Kurscurricula erfolgt manchmal ausschließlich über eine Analyse der Struktur und Inhalte eines speziellen Faches (= fachorientierte Curricula) und nicht über die Analyse der Bedürfnisse der CHAGAL-Studierenden an der Universität (= lernerInnenzentrierte Curricula). Um Studierende auf die Anforderungen und Herausforderungen eines Studiums in geeigneter Weise vorzubereiten, sollte allerdings ein direkter Zusammenhang zwischen den Inhalten und Zielen des Curriculums und den Bedürfnissen der Studierenden bestehen. Dazu müssen die Bedürfnisse der Studierenden, die sich aus den Anforderungen des Studiums an der Universität und den Voraussetzungen der Studierenden ergeben (=in der Folge „objektive Bedürfnisse“), erhoben werden.

Argumente:

Ein studierendenzentrierter Ansatz hilft CHAGAL-Studierenden besonders, da diese sehr oft spezielle Bedürfnisse haben. Diese können nicht berücksichtigt werden, wenn Curricula ausschließlich im Hinblick auf die Struktur und die Inhalte eines speziellen Faches hin entwickelt werden.

Querverweise:

Kapitel 2: Analyse der Situation der Studierenden, Kapitel 3: Didaktische Prinzipien, Pilotprojekte 1,5,9,11,12,13,15 und 16.

Maßnahmenkatalog:

- Studienvorbereitende Institutionen sollten sich bemühen, die „objektiven Bedürfnisse“ der Studierenden herauszufinden, indem
 - CHAGAL-Studierende an den Universitäten befragt werden, z.B. im Rahmen von Diskussionsgruppen oder mit Hilfe von Fragebögen,
 - Studien, die sich mit den speziellen Bedürfnissen der Zielgruppe befassen, bei der Erstellung von Curricula zu Rate gezogen und deren Ergebnisse umgesetzt werden,
 - einschlägige Forschungsaufträge initiiert werden.
- Die „objektiven“ Bedürfnisse der Studierenden sollten reflektiert werden und in die Curriculumerstellung einfließen.
- Was das Konzept von „Schlüsselkompetenzen“ betrifft, sollte ein gemeinsames Verständnis bei studienvorbereitenden Institutionen, Universitäten und Institutionen des tertiären Bildungssektors vorhanden sein.

Dritte Leitlinie

Entwickeln Sie Curricula, in denen Sie Schlüsselkompetenzbereiche sehr klar definieren, aber achten Sie auch auf jene Kompetenzen und Fertigkeiten, die Studierende bereits mitbringen.

Manchmal werden Curricula entwickelt, indem vor allem fachbezogene Inhalte berücksichtigt werden, statt relevante Kompetenzen und Fertigkeiten zu definieren, die Studierende entwickelt haben sollten, bevor sie ein Universitätsstudium beginnen. Um Grob- und Feinlehrziele festlegen zu können, ist es notwendig, diejenigen Kompetenzen und Fertigkeiten möglichst klar zu beschreiben, die als Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium an einer Universität notwendig sind. Gleichzeitig sollten studienvorbereitende Institutionen sich darüber im Klaren sein, dass Studierende über Kompetenzen verfügen könnten, die gegenwärtig noch nicht als Studienvoraussetzung gelten, die aber in Zukunft wichtig sein könnten.

Argumente:

Internationale Studierende werden langfristig davon profitieren, wenn studienvorbereitende Kurse ihnen helfen, Schlüsselkompetenzen zu entwickeln und dieser Prozess mit Hilfe geeigneter Mediationsverfahren unterstützt wird. Der Lehr- und Lernprozess wird effizienter, wenn nicht nur Inhalte präsentiert und getestet werden, sondern wenn Unterricht darauf abzielt, einerseits Einstellungen zu verändern und andererseits Strategien und Fertigkeiten, d.h. „prozedurales Wissen“ (das Wissen, *wie* etwas getan wird; siehe Kapitel 3.3: Kompetenzen als Lernziele) zu entwickeln. Das derzeit gängige Konzept von Schlüsselkompetenzen könnte dabei durchaus durch andere, zusätzliche Kompetenzen, die CHAGAL-Studierende mitbringen, in Frage gestellt werden.

Querverweise:

Kapitel 3: Didaktische Prinzipien, Pilotprojekte 1,2,5,6,8,9,11,12,15 und 16.

Maßnahmenkatalog:

- Stellen Sie sich der Aufgabe, relevante Kompetenzen für die Zielgruppe zu definieren.
- Versuchen Sie, Ihre Definition durch wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse zu untermauern.
- Initiieren Sie Studien über die Bedürfnisse der Studierenden.
- Versuchen Sie herauszufinden, welche Kompetenzbereiche für welche Studienrichtungen von besonderer Bedeutung sind.
- Versuchen Sie, Ihren Unterricht nach wissenschaftlichen Konzepten über Kompetenzbereiche auszurichten.

Vierte Leitlinie

Um den Studierenden zu helfen, die relevanten Kompetenzen zu entwickeln, finden Sie unterschiedliche Lehr-/Lernwege und Methoden heraus und beschreiben Sie diese.

Auch wenn es gelingt, klare Vorstellungen über relevante Kompetenzen zu entwickeln, existieren oft nur vage Ideen darüber, welche Methoden und Wege zur Verfügung stehen, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Es ist notwendig, viele unterschiedliche Strategien zur Verfügung zu haben, um den Studierenden helfen zu können, bestimmte Kompetenzen und Fertigkeiten zu entwickeln. Es gibt immer mehrere Wege, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Argumente:

Wenn das Hauptziel studienvorbereitender Kurse darin besteht, relevante Kompetenzen und Fertigkeiten zu entwickeln, dann müssen auch Vorstellungen darüber existieren, wie diese Ziele erreicht werden können. Es sollten klare Vorstellungen darüber bestehen, wie lange es dauert und welche Ressourcen notwendig sind, um bestimmte Kompetenzen zu entwickeln, und es sollte eine Sammlung adäquater Unterrichtsaktivitäten existieren. Da es immer mehrere unterschiedliche Wege gibt, die zum selben Ziel führen, sollten auch unterschiedliche Methoden zur Anwendung

kommen. Die unterschiedlichen Lernstile und Lerngewohnheiten der Studierenden müssen dabei berücksichtigt werden.

Querverweise:

Kapitel 3: Didaktische Prinzipien, Pilotprojekte 1,2,3,4,6,8 und 16.

Maßnahmenkatalog:

- Benennen und beschreiben Sie unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden und Ansätze erwachsenengerechten Unterrichts.
- Stellen Sie die Ressourcen und die Zeit zur Verfügung, die zur Entwicklung der Kompetenzen nötig sind.
- Berücksichtigen Sie wissenschaftliche Ergebnisse.
- Berücksichtigen Sie motivationale Faktoren.
- Initiieren Sie Projekte im Bereich der Unterrichtsforschung (Aktionsforschung).

Fünfte Leitlinie

Treten Sie mit den Universitäten in Verhandlungen ein, um ein geeignetes Curriculum mit realistischen Zielsetzungen zu entwickeln, sodass sich das Potenzial von CHAGAL-Studierenden maximal entfalten kann.

Um das akademische Potenzial der Studierenden zu maximieren und die Leistungen der CHAGAL-Studierenden zu steigern, ist es wichtig, dass Universitäten die Arbeit der studienvorbereitenden Institutionen unterstützen. Die Curricula der studienvorbereitenden Institutionen sollten mit RepräsentantInnen der Universitäten diskutiert und ausgehandelt werden, um realistische und sinnvolle Unterrichtsziele zu definieren, die die Studierenden in die Lage versetzen, ihr Studium erfolgreich zu absolvieren.

Argumente:

Universitäten haben als Bildungseinrichtung die Verpflichtung, die Anfangsschwierigkeiten internationaler Studierender zu verstehen und mit adäquater Unterstützung darauf zu reagieren. Wenn studienvorbereitende Institutionen nur über limitierte Ressourcen verfügen, muss manchmal ein Kompromiss gefunden werden zwischen dem, was Universitäten von Studierenden erwarten und dem, was realistisch erwartet werden kann. Auch die didaktischen und methodischen Verfahren auf universitärer Ebene müssen auf diese Anforderungen hin überdacht und eventuell angepasst werden.

Ein größeres Bewusstsein über die verschiedenen Anforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache und bei der Aneignung von Wissen, z.B. in einem naturwissenschaftlichen Fach, muss hergestellt werden.

Querverweise:

Kapitel 2: Analyse der Situation der Studierenden, Pilotprojekt 13.

Maßnahmenkatalog:

- Organisieren Sie regelmäßige Treffen mit RepräsentantInnen der Universität, die in unterschiedlichen Fachgebieten lehren.
- Suchen Sie bezüglich der Kurscurricula mit RepräsentantInnen der Universität das Einvernehmen.
- Erarbeiten Sie Empfehlungen, wie Lehrveranstaltungen an der Universität den Bedürfnissen der CHAGAL-Studierenden angepasst werden können, ohne gleichzeitig die Zielsetzungen der Lehrveranstaltungen zu verändern.
- Erbitten Sie Rückmeldungen von RepräsentantInnen der Universität über die Leistungen von CHAGAL-Studierenden .

Sechste Leitlinie

Bieten Sie den LehrerInnen Ihrer Institution volle Unterstützung bei der Umsetzung eines studierendenzentrierten Ansatzes.

Auch wenn Curricula auf einer Analyse der objektiven Bedürfnisse der Studierenden beruhen, kann es für die einzelnen CHAGAL-Studierenden schwierig sein, sich im Lehr- und Lernprozess erfolgreich zu behaupten. Die Umsetzung eines studierendenzentrierten Ansatzes im Unterricht kann dem entgegenwirken. Für die studienvorbereitenden Institutionen hat das allerdings bestimmte Konsequenzen. Sie müssen die dafür nötigen organisatorischen Strukturen entwickeln, geeignete Maßnahmen setzen und entsprechende Ressourcen für die Umsetzung eines studierendenzentrierten Unterrichts bereit stellen.

Argumente:

Um CHAGAL-Studierende optimal zu unterstützen, ist ein Unterricht notwendig, der die Studierenden in ihren individuellen Lernprozessen begleitet und unterstützt. Das kann am besten mit Hilfe eines studierendenzentrierten Ansatzes erreicht werden. Individualisierte Lernprozesse sind für CHAGAL-Studierende besonders dann wichtig, wenn sie Kurse gemeinsam mit anderen Studierenden besuchen. Ein studierendenzentrierter Ansatz, der den individuellen Lernprozess begleitet, scheint ein geeigneter Weg zu sein, um bei CHAGAL-Studierenden jenes Selbstvertrauen aufzubauen, das für ein erfolgreiches Studium an der Universität so entscheidend ist. Allerdings werden die LehrerInnen nur dann in der Lage sein, einen studierendenzentrierten Ansatz erfolgreich umzusetzen, wenn die Leitung und das übrige Personal dem Konzept eines studierendenzentrierten Ansatzes positiv gegenüber stehen und die LehrerInnen im organisatorischen Bereich unterstützen.

Querverweise:

Kapitel 3: Didaktische Prinzipien, Pilotprojekt 14.

Maßnahmenkatalog:

- Entwickeln Sie ein entsprechendes Leitbild für die Institution (wenn ein solches noch nicht existiert).
- Sorgen Sie für eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Leitung.
- Stellen Sie den Lehrpersonen Zeit für die Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Verfügung.
- Erarbeiten Sie eine flexible Kursstruktur.
- Ermöglichen Sie die Umsetzung eines studentInnenzentrierten Ansatzes, indem Sie
 - Informationen über Bildungssysteme, Curricula und Lehr- und Lernmethoden in den Herkunftsländern Ihrer Studierenden sammeln,
 - im Kontakt mit Ihren Studierenden sich über deren Hintergrund informieren und ihre Bedürfnisse in Erfahrung bringen.

Siebte Leitlinie

Lassen Sie sich bei der Umsetzung des Curriculums im Unterricht von den studentischen Bedürfnissen leiten. Führen Sie zu diesem Zweck regelmäßig eine Bedürfnisanalyse durch, wobei Sie auf den soziokulturellen Hintergrund, das Alter und geschlechtsspezifische Aspekte Bedacht nehmen.

Die Lebensverhältnisse der CHAGAL-Studierenden unterscheiden sich beträchtlich, und sie haben während des gesamten Studiums einen entscheidenden Einfluss auf den Lernprozess. Die Erarbeitung und Umsetzung von Kurscurricula sollte auf einer gründlichen Analyse des Lebenshintergrunds und der Bedürfnisse der einzelnen Studierenden beruhen und berücksichtigen, dass die Bedürfnisse männlicher und weiblicher Studierender unterschiedlich sein könnten. Diese Analysen sollten im Laufe eines Kurses mehrmals wiederholt werden, da sich die Bedürfnisse der Studierenden verändern können.

Argumente:

Eine „objektive“ Bedarfsanalyse kann den Rahmen bereitstellen, innerhalb dessen Kursziele zu definieren sind. Studierende in studienvorbereitenden Kursen sind unterschiedlich, was ihre soziale und nationale Herkunft, ihr Alter und ihre Vorerfahrungen bezüglich geschlechtsspezifischer Rollen betrifft, ebenso hinsichtlich ihres soziokulturellen und bildungsmäßigen Hintergrunds. Folglich haben sie sehr unterschiedliche subjektive Bedürfnisse. Es ist daher notwendig, Informationen über diese Bedürfnisse zu sammeln und die Kursziele auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse abzustimmen. Da sich Kompetenzen und Bedürfnisse verändern, müssen diese Daten während des gesamten Kursverlaufs gesammelt werden. Durch diese Vorgangsweise können Lehr- und Lernprozesse produktiver gemacht werden.

Die Lehrpersonen müssen geeignete Instrumente zur Verfügung haben, um die subjektiven Bedürfnisse der Studierenden herauszufinden und zu beurteilen. Sie sollten dabei berücksichtigen, dass ein studierendenzentrierter Ansatz und Methoden der direkten Bedürfniserhebung (Fragebögen) bereits als solche für CHAGAL-Studierende ungewohnt sein können. Die Lehrpersonen können und sollen hier selbst zu Lernenden im Bereich interkultureller Fragestellungen werden.

Querverweise:

Kapitel 3: Didaktische Prinzipien, Pilotprojekte 1,2,5,7,8,9,10,14 und 16.

Maßnahmenkatalog:

- Es sollten Methoden zur Verfügung stehen und angewandt werden, die Auskunft über den Hintergrund der Studierenden geben in Bezug auf
 - allgemeine kognitive Kompetenz, Pilotprojekt 10
 - soziale Kompetenz, Pilotprojekt 8
 - interkulturelle Kompetenz, Pilotprojekt 5
 - linguistische Kompetenz, Pilotprojekt 14
 - strategische Kompetenz – Lernstrategien, Lernstile, Pilotprojekt 2
 - Ausbildung
 - Familie
 - die finanzielle Situation.
- Organisatorische Strukturen sollten auf diese Erkenntnisse Bezug nehmen.
- Die Gruppenbildung sollte auf diese Erkenntnisse Bezug nehmen.
- Kurscurricula sollten auf diese Erkenntnisse Bezug nehmen.
- Lehrpersonen sollten adäquate Instrumente zur Verfügung haben, um die subjektiven Bedürfnisse der Studierenden herauszufinden (Pilotprojekte 1,2,14 und 16).

Achte Leitlinie

Erarbeiten Sie Kursziele, Kursinhalte und Lehr- bzw. Lernmethoden gemeinsam mit den Studierenden.

Die Ziele und Inhalte eines Kurses sind für die Studierenden manchmal nicht klar genug, wodurch sie das Gefühl bekommen, dass Kursinhalte und/oder bestimmte Aktivitäten für sie nicht relevant seien, weshalb sie dann am Unterrichtsgeschehen nicht aktiv teilnehmen. Es ist daher notwendig, Einverständnis über Kursziele, -inhalte und Methoden zwischen Lehrpersonen und Studierenden herzustellen, z.B. durch das Aufzeigen direkter Zusammenhänge zwischen dem Curriculum und zukünftigen akademischen Zielen.

Argumente:

In einem studierendenzentrierten Ansatz werden Studierende immer wieder in den Entscheidungsprozess über Lernziele, -inhalte und Methoden integriert. Sie werden in das Formulieren, Überprüfen und Modifizieren von Kurszielen und -inhalten sowie jener Studienprogramme, die speziell für sie entwickelt wurden, aktiv mit einbezogen. Vor allem erwachsene Lernende wollen wissen, warum sie mit bestimmten Aktivitäten im Unterricht konfrontiert werden. Es ist dabei wich-

tig, die Motivation aufrecht zu halten, da dies autonomes Lernen fördert. Ein solches „ausgehandelttes Curriculum“ (= negotiated curriculum) verlangt wahrscheinlich nach einigen Modifikationen im Verlauf eines Kurses.

Querverweise:

Kapitel 3: Didaktische Prinzipien, Pilotprojekte 9,10,11 und 14.

Vorgeschlagene Maßnahmen:

- Geben Sie Kursziele möglichst klar mit Hilfe von Broschüren oder einer Homepage bekannt und laden Sie AbsolventInnen ein, die als VermittlerInnen (Ressourcepersonen) fungieren.
- Es sollten regelmäßige Kursevaluationen durchgeführt werden.
- Die Kriterien für die Kursevaluation sollten mit den Studierenden abgesprochen werden.
- Erläutern Sie die Gründe für den Einsatz bestimmter Aktivitäten im Kurs.
- Es sollte StudierendenvertreterInnen geben, die ggf. Probleme, die Studierende mit dem Curriculum haben, artikulieren können.

Neunte Leitlinie

Setzen Sie Verfahren des Monitoring ein, durch die Sie den Studierenden Rückmeldungen und Einschätzungen ihres persönlichen Lernprozesses geben.

Es ist wichtig, dass sich Rückmeldungen an die Studierenden nicht nur auf die Lernresultate beschränken, sondern den gesamten Lernprozess umfassen. Lernen wird dadurch produktiver und effizienter. Regelmäßige Rückmeldungen an die Studierenden in den Kursen sollten den einzelnen Studierenden Informationen liefern, die es ihnen ermöglichen, den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Das Rückmeldungsverfahren selbst sollte dem erwachsenengerechten Lernen sowie unterschiedlichen Lernstilen und Vorlieben Rechnung tragen und auch Teilerfolge entsprechend anerkennen.

Argumente:

Rückmeldungen an die Studierenden, die klar und leicht verständlich sind, fördern und unterstützen autonomes Lernen, bieten den Studierenden die Möglichkeit, unterschiedliche Strategien und Ansätze auszuprobieren, erhöhen ihr Selbstvertrauen, helfen Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln und stärken bzw. erhalten die Motivation.

Querverweise:

Kapitel 3: Didaktische Prinzipien, Pilotprojekte 2,3,8,10 und 14.

Maßnahmenkatalog:

- Individuelle Lernberatung sollte angeboten werden.
- Die Unterrichtsaktivitäten sollten es den Lehrpersonen ermöglichen, unterschiedliche Lernstrategien zu vermitteln.
- Die Studierenden sollten die Möglichkeit haben, unterschiedliche Lernstrategien kennen zu lernen und die von ihnen bevorzugten Strategien in unterschiedlichen Situationen auszuprobieren.
- Die Analyse von Lernergebnissen sollte immer auf den Lernprozess bezogen werden.
- Es sollte Möglichkeiten zur Selbstevaluation geben.
- Den Lehrpersonen sollten geeignete Instrumente zur Verfügung stehen, um Lernprozesse zu analysieren und sinnvolle Rückmeldungen geben zu können.
- Ein nützliches Instrument, um relevante Informationen zu sammeln, sind Fragebögen. Fragebögen ermöglichen es den Studierenden, sowohl ihre eigene Leistung kritisch zu reflektieren, als auch persönliche Lernerfolge festzuhalten. Gleichzeitig bieten die Fragebögen den Lehrpersonen eine Grundlage, auf der Unterrichtskonzepte evaluiert und optimiert werden können.

Zehnte Leitlinie

Organisieren Sie geeignete Fortbildungsveranstaltungen und bieten Sie Fortbildungsmöglichkeiten, um Lehrenden die Umsetzung eines studierendenzentrierten Unterrichts zu ermöglichen.

Die Aufgabe von Lehrenden umfasst weit mehr als das bloße Präsentieren und Abprüfen von Inhalten, die von anderen Personen in den Curricula festgeschrieben wurden. Lehrpersonen tragen ganz wesentlich zur Entwicklung und Qualität des Curriculums bei und setzen dies auch bereitwillig auf einem sehr hohen Niveau um, wenn sie die entsprechende Ermutigung und Unterstützung durch ihre Institution bekommen.

Die Rolle der Lehrpersonen muss aus der Perspektive eines studierendenzentrierten Ansatzes neu überdacht werden. Lehrpersonen sollten auf die Aufgabe, ein studierendenzentriertes Curriculum zu entwerfen und umzusetzen, vorbereitet und von ihren Institutionen in ihrer Rolle als die Hauptverantwortlichen bei der Curriculumsentwicklung und –umsetzung unterstützt werden.

Argumente:

In einem studierendenzentrierten Curriculum ist die Lehrperson hauptverantwortlich für die Curriculumsentwicklung. Die Lehrenden führen die subjektive Bedürfnisanalyse durch, setzen die Kursziele fest, wählen geeignete Aktivitäten aus und evaluieren den Lernprozess. Um sie dabei zu unterstützen, ist eine entsprechende Aus- bzw. Fortbildung im Bereich bestimmter Unterrichtsfertigkeiten und das Bereitstellen geeigneter Instrumente für die Mediation von Lernprozessen notwendig. Nicht zuletzt ist eine möglichst starke Unterstützung durch die Institution erforderlich.

Querverweise:

Kapitel 3: Didaktische Prinzipien (3.4 Entwicklung und Implementierung studierendenzentrierter Curricula), alle Pilotprojekte zeigen die Lehrpersonen in der Rolle von CurriculumsentwicklerInnen.

Maßnahmenkatalog:

- Um studierendenzentrierte Curricula zu entwerfen, zu implementieren und zu evaluieren, müssen Lehrende
 - über den unterschiedlichen Hintergrund ihrer Studierenden Bescheid wissen,
 - über ein umfassendes Repertoire geeigneter Aktivitäten und Aufgabenstellungen verfügen,
 - adäquate Unterrichtsfertigkeiten entwickelt haben.
- Es sollte geeignete Rückmeldungen an die Lehrpersonen geben, was ihre Rolle und ihre Fähigkeiten bei der Entwicklung und Umsetzung studierendenzentrierter Curricula betrifft.
- Gegenseitige Unterrichtsbeobachtung und das Weitergeben / Austauschen erfolgreicher Unterrichtsverfahren unter den Lehrpersonen sollte gefördert werden, damit die bestmöglichen Unterrichtsstrategien bei möglichst vielen Lehrenden zum Einsatz kommen.

Elfte Leitlinie

Stellen Sie ausreichende Unterstützung hinsichtlich Personal, Ausstattung und finanzieller Ressourcen zur Verfügung, um den studierendenzentrierten Ansatz in studienvorbereitenden Institutionen effektiv umsetzen zu können.

Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung eines studierendenzentrierten Ansatzes sind sowohl gutes Management, eine Atmosphäre von Aufgeschlossenheit sowie ausreichende Ressourcen.

Argumente:

Neben verfahrenstechnischen Fragen erfordert die Implementierung eines studierendenzentrierten Ansatzes eine Vielzahl von Ressourcen. Das reicht von der Abhaltung einer ausreichend hohen Zahl von Kursen über Tutorenprogramme für kleine Gruppen und eine studierendenfreundliche Verwaltung bis zu Beratungsstunden der Lehrpersonen und Selbstlernzentren.

Querverweise:

siehe Arbeitsaufwand und benötigte Ressourcen bei der Durchführung der Pilotprojekte

Maßnahmenkatalog:

- Stellen Sie geeignete Gebäude, Räume und Ausstattung zur Verfügung.
- Erarbeiten Sie einen entsprechenden Status für Ihre Institution: legislativ abgesichert, gut etabliert und angesehen.
- Analysieren Sie die organisatorischen Bedürfnisse/Notwendigkeiten und entscheiden Sie sich für wichtige Prioritäten.
- Sorgen Sie für Organisationsentwicklung.
- Sorgen Sie für Qualitätsmanagement.
- Arbeiten Sie mit anderen studienvorbereitenden Institutionen zusammen, bilden Sie Netzwerke (Austausch von Erfahrungen auf institutioneller Ebene).
- Stellen Sie qualifizierte MitarbeiterInnen an.
- Stellen Sie MitarbeiterInnen an, die selbst Migrationserfahrung haben.
- Bieten Sie Ihren MitarbeiterInnen gute Dienstverträge und Arbeitsbedingungen.
- Bieten Sie regelmäßige LehrerInnenfortbildung und Teamentwicklung an.
- Entwickeln Sie unter Ihren MitarbeiterInnen akademische Expertise/ frischen Sie die Expertise in Zusammenarbeit mit bestimmten Universitätsinstituten auf (unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Konzepte).

Zwölfte Leitlinie

Schaffen Sie eine positive Lernumgebung, in der sich die Studierenden willkommen und angenommen fühlen können und von der alle Studierenden profitieren. Beziehen Sie dabei andere Organisationen mit ein.

CHAGAL Studierende können ihre Fähigkeiten in einer Lernumgebung gut entwickeln, die tragfähig und unterstützend ist, wo sie ihr volles Potenzial entfalten und sich in ihrer Diversität gut einbringen können. Es sollte ein Netzwerk zur Verfügung stehen, das CHAGAL-Studierenden dabei hilft, sich ohne große Schwierigkeiten in die Gesellschaft des Gastlandes zu integrieren. Soziale Integration ist enorm wichtig, da sie den Studierenden das Gefühl gibt, dass sie zur Gesellschaft des Gastlandes gehören und von den anderen akzeptiert werden. Beim Bemühen um eine möglichst unterstützende Lernumgebung sollten die unterschiedlichen Bedürfnisse von männlichen und weiblichen Studierenden berücksichtigt werden.

Argumente:

Die soziale Situation der Studierenden beeinflusst ihr Selbstvertrauen und ihre Leistungen. Deshalb sind effiziente Lerngemeinschaften an den studienvorbereitenden Institutionen Schlüsselfaktoren für erfolgreiches Lernen. Die Bildung von Netzwerken und die Zusammenarbeit mit regierungsunabhängigen Organisationen (NGOs), mit StudentInnenorganisationen, mit Ämtern und PolitikerInnen kann helfen, die notwendige Unterstützung für die Studierenden außerhalb der akademischen Welt sicherzustellen.

Querverweise:

Kapitel 1: Aktuelle Lage, Kapitel 2: Analyse der Lage der Studierenden, Kapitel 3 Didaktische Grundlagen.

Maßnahmenkatalog:

- Bieten Sie eine Orientierungsphase am Beginn der Kurse an, um kulturbedingte Fragen und akademische Erwartungen zu thematisieren und abzuklären.
- Bauen Sie als Lehrperson mit den Studierenden für die Dauer Ihres Kurses eine gute, tragfähige Beziehung auf.
- Stellen Sie die Erreichbarkeit der Lehrpersonen sicher (Sprechstunden, StudierendenberaterInnen).
- Richten Sie ein System von studentischer Beratung (von Studierenden für Studierende) ein. Dabei bewährt es sich, auf die Ausgewogenheit bezüglich der Nationalitäten zu achten und eine ausreichende Zahl weiblicher Studierender als Tutorinnen einzusetzen.
- Richten Sie ein umfassendes System von Unterstützung, Begleitung, Hilfe und Beratung ein – z.B. studentische MentorInnen (coaches), persönliche TutorInnen, StudierendenberaterInnen (darunter jeweils genügend Frauen).
- Ombudspersonen sollten zur Verfügung stehen, um Beschwerden entgegenzunehmen und weiterzuleiten.
- Berücksichtigen Sie die Situation finanziell schlechter gestellter Gruppen von Studierenden, wenn Sie Kursgebühren festsetzen.
- Initiieren und unterstützen Sie „Empowerment-Strategien“ z.B. durch Lerngemeinschaften und weibliche Studierendennetzwerke.
- Laden Sie Organisationen (NGOs) und Studierendenorganisationen ein, mit Ihnen gemeinsam an den oben formulierten Aufgaben zu arbeiten.
- Organisieren Sie Veranstaltungen, die den Studierenden die Möglichkeit bieten, mit anderen Studierenden und Personen aus dem Gastland in Kontakt zu kommen.

ANHANG A:

Von NGOs zusammengestellte Musterbeispiele (*good practice*)

Ad Sprachkompetenzen

Die folgenden Strategien sollen Studierende beim Erwerb von Sprach- und Schreibkompetenzen unterstützen:

Exkursion: *Informationswochen zur Entwicklungspolitik* - AAI/AT¹⁴

Diese Exkursion, die einmal pro Jahr stattfindet, wird in englischer Sprache durchgeführt. Sie bietet nichtenglischsprachigen TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ihre Englischkenntnisse aufzufrischen und ermöglicht auch jenen, die Deutsch noch nicht fließend sprechen, die Teilnahme an den angebotenen Aktivitäten.

Übungsangebot: *Schreibtraining* - AAI/AT

Auf Nachfrage von TeilnehmerInnen eines Vorstudienlehrganges werden für Studierende, in deren Muttersprache die lateinische Schrift nicht verwendet wird, zusätzliche Übungsstunden und Schreibkurse veranstaltet.

Seminar: *In einer Fremdsprache referieren* – AAI/AT

Die Verwendung nichtverbaler Hilfsmittel (Bilder, Grafiken) wird empfohlen, um

- Texte kurz zu halten
- lange, komplizierte Sätze zu vermeiden
- Methoden zur Beschreibung unbekannter Wörter zu erlernen.

Projekt: *Write On* - Napier University, Schottland

Im Rahmen dieses 12-wöchigen Abendkurses für Erwachsene zur Verbesserung von Schreib- und Lesefertigkeiten (in der Muttersprache) werden konkrete Projekte angeboten, wie

- Treffen mit GastreferentInnen, z.B. publizierten AutorInnen oder RedakteurInnen von Lokalzeitungen
- die Möglichkeit zur Veröffentlichung eigener Artikel in der Lokalpresse

Ad interkulturellem Lernen

Grundlegende pädagogische Ansätze zum interkulturellen Lernen:

- Vertrauen und Respekt

Vertrauen und Respekt sind die Fundamente des interkulturellen Lernens, welche die für das gegenseitige Verstehen und den Gedankenaustausch notwendige Offenheit schaffen.

- Identität erfahren

Die Ausgangsbasis für interkulturelles Lernen ist die eigene Kultur, das heißt die eigene Herkunft und die eigenen Erfahrungen.

- Konstruierte Realitäten

Nichts ist absolut. Es gibt viele Möglichkeiten, die Realität zu lesen und wahrzunehmen. Die These, dass jeder/jede seine/ihre eigenen Welten schafft und dass jede Realität ein persönliches Konstrukt ist, ist einer der Hauptfaktoren im interkulturellen Lernprozess.

- Im Dialog mit dem/der „Anderen“ stehen

Das interkulturelle Lernen stellt „den Anderen/die Andere“ in das Zentrum des Verstehens. Es beginnt mit dem Dialog, geht aber noch einen Schritt weiter. Durch unsere Verschiedenheit ergänzen wir einander. In diesem Sinn wird der Andere/die Andere für eine Neuentdeckung der eigenen Person unverzichtbar.

¹⁴ Bezüglich der hier verwendeten Abkürzungen siehe Anhang B und Anhang C.

- Fragen und Veränderung

Die Erfahrung des interkulturellen Lernens ist eine des steten Wandels (dem die ganze Welt unterworfen ist) und vor allem prozessorientiert. Bei Diskussionen über Kultur ist die Spannung zwischen Stagnation und Veränderung, das Sehnen nach Sicherheit und Gleichgewicht stets erkennbar.

- Umfassende Einbeziehung

Interkulturelles Lernen ist eine Erfahrung, die alle Sinne und Stufen des Lernens wie Wissen, Emotionen und Verhalten intensiv einbezieht.

- Konfliktpotenzial

Aus der Vielfalt der Wahrnehmungen unterschiedlicher kultureller Verhaltensweisen, des Raumes, sozialer und persönlicher Beziehungen wird erkennbar, dass der Konflikt im Zentrum des interkulturellen Lernens steht und dass er analysiert, geäußert und gelöst werden muss.

Ad Lerntechniken

Das World University Service (WUS) und das Afroasiatische Institut (AAI) bieten ähnlich gestaltete Seminare für internationale Studierende an, um sie bei der Bewältigung studienbezogener Probleme zu unterstützen. Sie helfen den Studierenden bei der Verbesserung der *study skills* und insbesondere bei der Unterscheidung zwischen Wichtigem und weniger Wichtigem. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den folgenden vier Bereichen:

1.) Informations- und Wissensmanagement

- Wie man die Informationsflut bewältigt
- Wie man geeignete Informationen findet (z.B. im Internet, in Büchern, Zeitschriften, auf CD-ROM)
- Wie man Exzerpte herstellt und Texte zusammenfasst

2.) Präsentationstechniken

- Einführung in verschiedene Medientechniken
- Zeitliche Planung einer Präsentation
- Feedback zu Präsentationen

3.) Effektives Lernen und Vorbereitung auf Prüfungen

- Informationen über Vorlesungen und Seminare
- Immatrikulations-/Zulassungsbedingungen
- Materialien: Handouts, Skripten, Material in der Bibliothek, etc.
- Prüfungsverfahren
- Hausarbeiten
- Lerngruppen/TutorInnen/Kontaktstunden
- Verpflichtende Teilnahme am Unterricht oder an Arbeitsgruppen

4.) Bestehen von Prüfungen

- Wie wird geprüft?
- Sammlung von Unterlagen
- Erstellung eines Zeitplans
- Wie lernt man effektiv
- Wie bewältigt man Prüfungsangst
- Reflexion nach der Prüfung

Projekt: *WITS (Women into Science)* – Universität Huddersfield, England

Empfehlungen für die Vermittlung von Lerntechniken:

- die Studierenden ermutigen, über ihre Ängste bezüglich des Curriculums zu sprechen und Strategien zu ihrer Bewältigung zu entwickeln, z.B. durch Zusammenarbeit, Treffen mit anderen Studentinnen, Wissenschaftlerinnen und Technikerinnen

- die Studierenden zu selbstständigem Lernen und zur Beschaffung von Informationen aus verschiedenen Quellen befähigen
- kooperative Arbeitsweisen und Nutzung von unterstützenden Netzwerken fördern; betonen, dass das nicht „schwindeln“ bedeutet
- einen aktiven anstelle eines passiven Zugangs zum Lernen fördern
- die Studierenden über das Beurteilungssystem informieren
- die Studierenden auffordern, Beurteilungen nicht als letztes Urteil, sondern als Form von Feedback über Möglichkeiten zur Leistungsverbesserung zu sehen
- Feedback geben über Stärken und Schwächen bzw. wie eine beurteilte Arbeit zu verbessern ist
- noch vor dem Beurteilungszeitpunkt Gelegenheit zur Entwicklung von Fertigkeiten geben und verschiedene Beurteilungsformen erklären, z.B. für schriftliche Berichte, mündliche Referate, etc.
- zusätzliche Credit-Punkte für das Ablegen von Prüfungen vergeben, diese jedoch nicht zur Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss erklären,
- eingehendes Feedback zu Prüfungsleistungen und Gelegenheit zur Einsichtnahme in die Prüfungsarbeiten geben
- Eigen- und Peer-Beurteilungen einführen
- die Studierenden auffordern, ihre eigene Entwicklung und ihr Problemlösungsverhalten durch Führen eines Lerntagebuchs zu überwachen
- Gelegenheit bieten, Stolz auf neu erworbene Fähigkeiten zu zeigen, z.B. durch jährliche Veranstaltung einer Ausstellung von Arbeiten, durch feierliche Verleihung von Auszeichnungen.

Ad Fachkompetenzen

Das WITS-Projekt ist ein besonderes Beispiel für den Erwerb und die Weiterentwicklung von Fachkompetenzen.

Ziel des Projekts ist die Vorbereitung schlecht qualifizierter, arbeitsloser Frauen auf ein Hochschulstudium in wissenschaftlichen und technischen Disziplinen. Es werden Einführungsmodul in Naturwissenschaften, Technik, Mathematik, EDV und *study skills* angeboten, wobei keinerlei Qualifikationen, Fertigkeiten oder Kenntnisse vorausgesetzt werden. Es hat sich gezeigt, dass das Selbstvertrauen der Studierenden für den Erfolg ausschlaggebend ist. Es werden folgende Strategien empfohlen:

- nicht zu rasch weitergehen - erst dann, wenn sich die Teilnehmerinnen sicher fühlen
- das Curriculum nicht überfrachten, um Zeit für Reflexion und Diskussion zu lassen
- die gewählten Themen sollten für die Gruppe relevant, aktuell und interessant sein
- das Curriculum vielfältig und abwechslungsreich gestalten - es sollte Exkursionen, Betriebsbesuche und GastreferentInnen vorsehen
- auf die Leistungen und das Vorbild von Wissenschaftlerinnen und Technikerinnen hinweisen.

Es muss gewährleistet sein, dass die Studierenden die praktischen Ergebnisse ihrer neuen Kompetenzen und Bemühungen auch erleben, z.B. durch Verfassen eines Lebenslaufs unter Einsatz ihrer EDV-Kenntnisse, Berechnung der Kosten eines Do-it-yourself-Projekts daheim, etc. Schließlich sollten die Teilnehmerinnen auch die Möglichkeit haben, sich mit ihren neu erworbenen Fähigkeiten ArbeitgeberInnen, FreundInnen und Familienangehörigen zu präsentieren, z.B. durch eine jährliche Ausstellung ihrer Arbeiten.

Ad Persönliche Entwicklung

- *Selbstständigkeit entwickeln (self-empowerment)*

In seiner einfachsten Form bedeutet die Entwicklung von Selbstständigkeit, die Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen. Die Vorstellung, über das eigene Leben selbst am besten Bescheid zu wissen, ist für manche Menschen anfangs gewöhnungsbedürftig.

Selbstständigkeit bedeutet auch, als der eigene aktive Partner/ die eigene aktive Partnerin selbst zu bestimmen, was für sich selbst das Beste ist, wie man die eigenen Zukunftspläne verwirklichen will.

Um Studierende aus ethnischen Minoritäten zu selbstständigem Handeln zu ermutigen, müssen die KursleiterInnen sie als gleichberechtigt akzeptieren. Sie müssen ihre Haltungen, Ansichten und

Meinungen (einschließlich kritischer) respektieren und dürfen sich nicht beleidigt fühlen, wenn nicht alle ihre Vorschläge angenommen werden.

- *Selbstvertrauen*

Eine wichtige Voraussetzung für selbstständiges Handeln ist die Kenntnis der eigenen Fähigkeiten und der Glaube an sie. Das erfordert Selbstvertrauen. Die Stärkung des Selbstvertrauens ist eines der Ziele der folgenden Projekte:

- Projekt *REINS - DEMAVES*

Diese berufsorientierte Schulung für Arbeitslose im Bereich Internet und Telearbeit spricht auch die persönliche Situation der KursteilnehmerInnen an.

Zur Bewusstseinsbildung, Motivierung und Ermutigung, mit den jeweiligen persönlichen Umständen positiv umzugehen, werden kooperative Spiele eingesetzt. Der Motivationsschub und die Erarbeitung einer positiven Einstellung tragen zur Hebung des Selbstvertrauens und der Chancen auf eine aktive Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt bei.

- Projekt *TRENCA - DEMAVES*

Die Zielgruppe dieses Projekts sind junge Leute aus verschiedenen Vierteln Barcelonas, die ähnliche Merkmale aufweisen: geringe Selbstachtung und Motivation, schwach ausgeprägte soziale Fähigkeiten, geringes Konfliktlösungsvermögen, Widerstand gegen eine Änderung erworbener Haltungen. Das Ziel des Projekts ist es, ihnen grundlegende Techniken für die Arbeitssuche zu vermitteln. Daneben werden noch weitere Aspekte ihrer Verhaltensmuster angesprochen, um ihre Selbstachtung zu heben und die Zufriedenheit mit der eigenen Person zu fördern. Die TeilnehmerInnen werden ermutigt,

- affektive Beziehungen einzugehen
- die eigenen Leistungen zu erkennen und zu würdigen
- die Fähigkeit zu entwickeln, ein Projekt durchzuführen
- Ziele zu setzen und zu verwirklichen
- Verpflichtungen zu erfüllen und Konflikte zu lösen
- für die Zukunft zu planen.

- Projekt *WITS* – Universität Huddersfield, England

Den Teilnehmerinnen neues Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu geben, gilt als Schlüssel zum Erfolg. In der Praxis werden die Maßnahmen zur Stärkung des Selbstvertrauens in zwei Stufen in den Kurs integriert:

Erstens wird der Grund für das mangelnde Selbstvertrauen gemeinsam mit den Teilnehmerinnen herausgefunden, und

zweitens werden die bestehenden Probleme so proaktiv und kreativ wie möglich angegangen.

Wichtig dabei ist, diesen Ansatz konsequent über den gesamten Kurs hinweg zu verfolgen, um sicherzustellen, dass das in einem Bereich aufgebaute Selbstvertrauen nicht in einem anderen wieder beeinträchtigt wird.

- Projekt: *Errichtung einer Brotfabrik* - ECHOSOC/RO

Eine im Rahmen des Projekts als Bäckerin ausgebildete und nun in der neuen Bäckerei tätige Frau berichtet, dass ihr die Schule einen „guten Geschäftssinn“ vermittelt hat und nicht nur ihre Selbstachtung, sondern auch die Achtung, die sie in der Dorfgemeinschaft genießt, erhöht hat.

Ad Erreichbarkeit der Zielgruppe

Die Erfahrung hat gezeigt, dass unterprivilegierte und Minderheiten angehörende Gruppen oft nicht aktiv Hilfe suchen oder gar nicht wissen, wo sie Unterstützung finden können. Daher wurden zur Erreichung der Zielgruppe verschiedene Strategien entwickelt:

- WUS hat in vielen Ländern der Welt Büros, in denen Studierende, die ein Studium in Deutschland anstreben, Informationen über Studienfächer, Studienvisa, etc. erhalten können.
- Das AAI hat eine Broschüre über alle Fragen, die ein Studium in Österreich (insbesondere in Graz) betreffen, herausgegeben. Die Broschüre steht auch im Internet in mehreren Sprachen zur Verfügung.

- WUS Deutschland führt auf seiner Website die Themen aller in den letzten Jahren veranstalteten Seminare an. Auch Berichte über diese Seminare sind dort abrufbar.
- Die österreichischen Organisationen, die Angebote für internationale Studierende haben, bringen gemeinsam die Broschüre *Treffpunkt Bildung* heraus. Diese erscheint einmal jährlich und enthält alle Aktivitäten, von denen einige von allen in Österreich studierenden Eine-Welt-StipendiatInnenen besucht werden können, während andere den ortsansässigen StipendiatInnen vorbehalten sind. Die Studierenden erhalten die Broschüre bei Unterzeichnung des Stipendienvertrags. Andere an den Veranstaltungen interessierte Studierende erhalten im Laufe des Jahres jeweils Informationen per E-Mail.
- Im WITS-Projekt wird die Rekrutierungs- und Auswahlphase sorgfältig geplant, da der Gedanke an die Universität und an ein Hochschulstudium bei den meisten WITS-BewerberInnen Ängste hervorruft. Allein die Vorstellung, das Hochschulgelände zu betreten und der ersten Lehrveranstaltung beizuwohnen, kann schon größte Nervosität verursachen.

Die Methoden von WITS:

- Werbematerial erstellen, in dem betont wird, dass keine besonderen Qualifikationen erforderlich sind und verschiedene Ängste der zukünftigen Studierenden angesprochen werden.
- Das Material dort auflegen, wo Frauen es im Alltag finden, z.B. in Arztpraxen, Arbeitsämtern und Kindergärten.
- Alle Bewerberinnen zu einem informellen Tag der offenen Tür einladen.
- Sicherstellen, dass die Teilnehmerinnen am Tag der offenen Tür die Möglichkeit haben, die Lehrenden kennen zu lernen, Fragen zu stellen und sich auf dem Hochschulgelände zu orientieren.
- Den Bewerberinnen die Möglichkeit bieten, Studierende kennen zu lernen und mit ihnen zu sprechen. Damit können den Bewerberinnen insbesondere positive Vorbilder vorgestellt werden, mit denen sie sich identifizieren können.
- Sicherstellen, dass die Auswahlgespräche nicht konfrontativ, sondern in einer freundlichen Atmosphäre verlaufen. Diese Gespräche sollten niemals mit Tests - auch nicht für diagnostische Zwecke - kombiniert werden.
- Den Bewerberinnen zusichern, dass die Anwesenheitszeiten und die Semesterplanung so gestaltet werden, dass sie Frauen mit Kinderbetreuungspflichten entgegenkommen.

Das ECHOSOC-Projekt „Förderung der Beschäftigung von Roma-Beamten durch lokale Behörden und Stellen des öffentlichen Dienstes“ fördert und erreicht die Zielgruppe durch

- lokale und landesweite Massenmedien: Lokalzeitungen (ein bis zwei Tageszeitungen pro Stadt), Zeitungen mit landesweiter Verbreitung, lokale TV-Kanäle
- informelle Kontakte auf lokaler Behördenebene: Bezirkshauptmannschaften, Magistrate, Arbeitsämter, Schulinspektorate
- Plakate an für das Projekt interessanten öffentlichen Orten: Arbeitsämtern, Schulen der Sekundarstufe und Berufsschulen, Hochschulen, etc.

Ad Evaluierung von Aktivitäten

Die Evaluierung von Aktivitäten wurde schon allein zum Zweck der Verbesserung der von den Studierenden erbrachten Leistungen notwendig. Die Studierenden müssen das Gefühl zu haben, dass ihre Bedürfnisse von den Lehrenden und den KommilitonInnen erkannt werden und dass bei Bedarf Unterstützung vorhanden ist. Hinsichtlich der Evaluierung der Bedürfnisse von Studierenden wird Folgendes empfohlen:

- Die Studierenden sollten aufgefordert werden, jedes Seminar zu evaluieren.
- Eine Zusammenfassung dieser Evaluierung sollte in den auf der Website veröffentlichten Seminarberichten enthalten sein.
- Einmal wöchentlich sollte mit dem/der KurskoordinatorIn eine Lagebesprechung für alle Studierenden abgehalten werden.
- Bei diesen Besprechungen sollten Studierende den Vorsitz führen und die Tagesordnung festlegen. Damit haben sie die Möglichkeit, alle Anliegen anzusprechen, sich über Probleme auszutauschen und zukünftige Perspektiven aufzuzeigen.

- Die im Lehrgang verwendeten Ziele und Methoden können erklärt werden, über Verfahren und Protokolle kann man sich einigen.
- Die Studierenden evaluieren alle Aspekte des Lehrgangs und schlagen Verbesserungen vor. Damit sind sie motiviert, am reibungslosen Ablauf und der allgemeinen Orientierung des Lehrgangs aktiv und entscheidend mitzuwirken.

Ad Weitere positive Effekte

Der Schneeballeffekt: aus Studierenden werden MultiplikatorInnen

Wie sich im Projekt *Write On* gezeigt hat, stärkte die Durchführung eines konkreten Projekts während des Kurses das Selbstvertrauen der TeilnehmerInnen und gab den Anstoß für die Teilnahme an Veranstaltungen zur laufenden Weiter- und Persönlichkeitsbildung. Konkret fanden folgende weitere Aktivitäten statt:

- Die Studierenden bildeten selbstständige Schreibgruppen.
- Einige Studierende strebten ein Volontariat bei einer Lokalzeitung an.
- Gegenwärtig ist ein Nachfolgeprojekt in Planung: Die Arbeiten der Gruppenmitglieder sollen veröffentlicht werden, sodass man Mittel zur Finanzierung weiterer Projekte erhält.
- Das Projekt war auch bei männlichen Teilnehmern, die sich als besonders schwer motivierbar erwiesen, ein Erfolg.
- Die auf lokaler Ebene veröffentlichten Berichte über die von der Gruppe geleistete kreative Arbeit stellen eine Motivation zur Teilnahme an weiteren Projekten dar.

Das *WITS*-Projekt zeigt unter anderem, dass es bei den Teilnehmerinnen eine Änderung der Einstellung gegenüber Frauen in Wissenschaft und Technik bewirkt hat. 240 selbstbewusste Frauen, von denen die meisten immer noch am selben Ort leben und arbeiten, üben einen bedeutenden Einfluss auf die Hochschule, die ArbeitgeberInnen und die örtliche Gemeinschaft aus.

Das Projekt *Bau einer Brotfabrik* wurde wiederholt.

Als der Erfolg des ersten Projekts erkannt wurde, schlugen örtliche Unternehmen den Start weiterer Projekt vor.

Zertifizierung von Kursen

Viele der beschriebenen Projekte (z.B. *Write On* oder „Neue Qualifikationen für junge Roma“) streben die Erarbeitung eines Curriculums und eines Anrechnungssystem an, damit die Studierenden ein von formalen Bildungseinrichtungen anerkanntes Zeugnis erhalten können. Damit könnte ein neuer Zugang in das weiterführende und tertiäre Bildungssystem geschaffen werden.

ANHANG B: Die CHAGAL ProjektpartnerInnen

Untergruppe A: Studienvorbereitende Einrichtungen / Vorstudienlehrgänge

AG - Arbeitsgemeinschaft der Direktorinnen und Direktoren der Studienkollegs für ausländische Studierende an den Universitäten und ihnen gleichgestellten Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland

Studienkolleg der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz

Saarstraße 52, D-55122 Mainz, Deutschland

Kontakt: Harald Ebert studienkolleg@uni-mainz.de

<http://www.daad.de/studienkollegs>

SHE - Saxion University of Professional Education, Department of Social Studies, Preparatory Courses

Postbus 70.000, M.H. Tromplaan 28, NL-7500 KB Enschede, Niederlande

Kontakt: Janja Molemaker j.molemaker@saxion.nl

<http://www.saxion.nl>

Technische Universität Sofia, Zweigstelle Plovdiv

61. St. Petersburg, B-4023 Plovdiv, Bulgarien

Kontakt: Mariana Dinkova, Penka Taneva-Kafelova

mdinkova@yahoo.de

bonafide@plovdiv.techno-link.com

<http://www.tu-sofia.bg>

Universität Utrecht, James Boswell Instituut

Postbus 80148, NL-3508 TC Utrecht, Niederlande

Kontakt: Hans van den Heuvel j.j.b.vandenheuvel@jbi.uu.nl

<http://www.jbi.uu.nl>

VASVU – Freie Universität Amsterdam – Vorbereitungsjahr für Internationale Studierende

De Boelelaan 1105, NL-1081 HV Amsterdam, Niederlande

Kontakt: Kees Smit, Wilfried Meffert

cp.smit@let.vu.nl

cwm.meffert@let.vu.nl

<http://www.let.vu.nl/vasvu/>

VGU – Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten

Burgring 8, A-8010 Graz, Österreich

Kontakt: Wilfried Krenn, Manfred Schifko

wilfried.krenn@kfunigraz.ac.at

schifko@gewi.kfunigraz.ac.at

<http://www.vgu.at>

VWU – Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten

Liechtensteinstrasse 155, A-1090 Wien, Österreich

Kontakt: Margarete Kernegger, Kathrine Baumann

margarete.kernegger@vwu.at

kathrine.baumann@vwu.at

<http://www.vwu.at>

Untergruppe B: Universitäten

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Auslandsgermanistik / DaF u. DaZ

Ernst Abbé-Platz 8, D-07740 Jena, Deutschland

Kontakt: Hans Barkowski, Silke Demme

hans.barkowski@uni-jena.de

silke.demme@uni-jena.de

<http://www.uni-jena.de/philosophie/daf>

Universität Wien – Institut für Germanistik, Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache

Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien, Österreich

Kontakt: Imke Mohr imke.mohr@univie.ac.at

<http://www.univie.ac.at/daf>

Constantine the Philosopher University of Nitra, Department for International Study Programmes and Relations

Tr. A. Hlinku 1, SK-94974 Nitra, Slovakei
Kontakt: Maria Knazikova, Rastislav Rosinsky
mknazikova@ukf.sk rrosinsky@ukf.sk
<http://www.ukf.sk>

Vytautas Magnus Universität, Büro für Internationale Beziehungen

Donelaicio 58, LT-30000 Kaunas, Litauen
Kontakt: Alge Suliakaite a.suliakaite@smf.vdu.lt
<http://www.vdu.lt>

Untergruppe C: NGOs, Netzwerke

AAI Graz – Afro-Asiatisches Institut, Studienabteilung

Leechgasse 22, A-8010 Graz, Österreich
Kontakt: Tristan Aichinger t.aichinger@aai-graz.at
<http://www.aai-graz.at>

DEMA – Association Department of Studies of Current Means

Trafalgar, 25 2n 2a, ES - 08010 Barcelona, Spanien
Kontakt: Joan Font Perez demaproj@infonegocio.com
<http://leo.worldonline.es/demaproj>

EAN - European Access Network, University of Westminster

16 Little Titchfield Street, W1W7UW London, UK
Kontakt: Mee Foong Lee m.foong@westminster.ac.uk
<http://www.ean-edu.org>

ECHOSOC - Foundation for Rehabilitation, Integration and Social Promotion

Strada Elev Stefanescu, nr. 15, bloc 452, apartament 93, sector 2, Bucuresti, Rumänien
Kontakt: Corina Cace corsorin@mailbox.ro
<http://www.catalctica.org.ro/echosoc>

WUS - World University Service, Deutsches Komitee e.V.

Goebenstrasse 35, D-65195 Wiesbaden, Deutschland
Kontakt: Kambiz Ghawami ghawami@wusgermany.de
<http://www.wusgermany.de>

EXTERNER EXPERTE

Nominiert von European Access Network (EAN):

Denis Staunton dstaunton@adulted.ucc.ie
Centre for Adult Continuing Education, University College Cork
"The Laurels", Western Road, Cork, Ireland
<http://www.ucc.ie>

ANHANG C:

Die Durchführenden der CHAGAL Pilotprojekte

1) Reden und Präsentieren

Studienkolleg der Universität des Saarlandes, Saarbrücken / DE
Kontakt: Roland Forster roland.forster@t-online.de

2) Spachbewußtheitsfördernde Grammatikaufgaben

VGU - Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten / AT
Kontakt: Manfred Schifko & Wilfried Krenn
wilfried.krenn@kfunigraz.ac.at schifko@gewi.kfunigraz.ac.at

3) Lieder zur Einführung in die deutsche Kulturkunde

Studienkolleg der Universität des Saarlandes, Saarbrücken / DE
Kontakt: Andrea Schmitt a.schmitt@stk.uni-sb.de

4) „Erlebte Landeskunde“ – Außenaktivitäten, Studienausflüge und Exkursionen in Wien

VWU - Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten / AT
Kontakt: Martina März & Matthias Bohun
martina.maerz@gmx.net matthias.bohun@gmx.at

5) Interkulturelles Praktikum (und Sprachunterricht)

VWU - Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten / AT
Kontakt: Monika Fritz (Pilotprojekt in Kooperation mit Hannes Vogler & Imke Mohr)
fritzmonika@hotmail.com

6) Gute Ratschläge für schlechtes Benehmen

VWU - Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten / AT
Kontakt: Hannes Vogler (Pilotprojekt in Kooperation mit Monika Fritz) hannes.vogler@univie.ac.at

7) Lernerbiografien

Studienkollegs Aachen/Köln/Köthen/ DE
Kontakt: Resi Beckers & Mahmoud Chemli & Peter Roth & Gisela Haack
ruhbeck@t-online.de miskillil@yahoo.de
Peter_Roth800@hotmail.com knoth@stk.hs-anhalt.de

8) Verbesserung der *study skills* durch soziales Lernen im Unterricht

VWU - Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten / AT
Kontakt: Sigrid Stiglitz & Julia Thurnher
stiglitz@aon.at juliathurnher@surfeu.at

9) Mündliche Präsentationen in der Zweitsprache im Fachunterricht

VASVU - Freie Universität Amsterdam – Vorbereitungsjahr für Internationale Studierende / NL
Kontakt: Jon Ruijmschoot & Chris van Veen
j.ruijmschoot@let.vu.nl cm.van.veen@let.vu.nl

10) Implementierung eines lernendenzentrierten Curriculums in verschiedenen Gegenständen mit Ausnahme von Deutsch als Fremdsprache (Bedürfnisanalyse)

VGU - Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten / AT

Kontakt: Eva Gergely & Lieselotte Höbbling & Ursula Schwab-Harich & Astrid Trathnigg

eva.gergely@aon.at

lieselotte.hoebbling@kfunigraz.ac.at

schwab-harich@tugraz.at

vgu@online.asn-graz.ac.at

11) Integration von Englisch und Mathematik

VASVU - Freie Universität Amsterdam – Vorbereitungsjahr für Internationale Studierende / NL

Kontakt: Aleid Knoote & Wilfried Meffert & Kees Smit

as.knoote@let.vu.nl

cwm.meffert@let.vu.nl

cp.smit@let.vu.nl

12) Praktische Übungen in Chemie –die Maßanalyse

Studienkolleg bei den Fachhochschulen des Freistaates Bayern in Coburg / DE

Kontakt: Irene Schönfeldt

schoenfi@fh-coburg.de

13) Evaluierung des VGU durch ehemalige TeilnehmerInnen, die gegenwärtig an einer Grazer Universität studieren

VGU - Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten, in Kooperation mit dem AAI Graz / AT

Kontakt: Henriette Pire & Bernhard Unterweger & Helga Wenzl & Elga Wolf

h_pire@styria.com

bernhard.unterweger@telering.at

helga.wenzl@chello.at

elga.wolf@utanet.at

14) Elemente des selbstregulierten Lernens

Studienkolleg der Universität Münster / DE

Kontakt: Horst Nellessen

nelless@uni-muenster.de

15) Rollenspiele in der Ordination

Universität Utrecht, James Boswell Institute, Utrecht / NL

Kontakt: Aukje Spoelstra & Barbara van Diest

a.spoelstra@jbi.uu.nl

b.vandiest@jbi.uu.nl

16) Erarbeitung von Präsentationstechniken in englischer Fachsprache

Technische Universität Sofia, Zweigstelle Plovdiv / BG

Kontakt: Penka Taneva – Kafelova

bonafide@plovdiv.techno-link.com