

Lernkulturen und ihre Auswirkung auf die Studienleistungen internationaler Studierender

Berninghausen, Jutta

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Berninghausen, J. (2017). Lernkulturen und ihre Auswirkung auf die Studienleistungen internationaler Studierender. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 16(29), 27-38. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55686-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Lernkulturen und ihre Auswirkung auf die Studienleistungen internationaler Studierender

Learning Cultures and its impact on the study performance of international students

Jutta Berninghausen,

Prof. Dr., ist Professorin für interkulturelles Management und Diversity in der Fakultät Wirtschaft an der Hochschule Bremen. Sie leitet dort das Hochschulinstitut ZIM, Zentrum für Interkulturelles Managements und Diversity, welches interkulturelle Trainings- Forschung und -Beratung innerhalb und außerhalb der Hochschule anbietet.

Sie studierte Diplompädagogik und promovierte 1989 an der TU Berlin. Neun Jahre Leben und Arbeit in Indonesien, in denen sie für internationale Organisationen in der Entwicklungszusammenarbeit tätig war, haben ihr gezeigt, wie wichtig interkulturelle Kompetenz für den Erfolg internationaler Arbeitsbeziehungen ist.

Abstract (Deutsch)

An den deutschen Hochschulen steigt die Zahl internationaler Studierender kontinuierlich, doch ihr Studienerfolg bleibt hinter dem der einheimischen Studierenden signifikant zurück. Trotzdem werden Differenzen in Lehr- und Lernstilen nur selten thematisiert. In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, die schlechtere Studienperformanz internationaler Studierender mit unterschiedlichen Gewohnheiten und Herangehensweisen an Forschen, Lehren und Lernen zu erklären. In einer Lernumgebung, in der sowohl Studierende als auch Lehrende immer häufiger in unterschiedlichen Lern- und Lehrkulturen sozialisiert wurden, kommt es darauf an, die divergierenden Anforderungen und Erwartungen in der Lehre explizit und damit transparent zu machen. Auch Lehrende sollten miteinander über unterschiedliche implizite Orientierungen und Beurteilungskriterien in einen Diskurs treten.

Stichworte: Lehr- und Lernkulturen, Lernstile, internationale Studierende, Verstandes versus Tugend Orientierung

Abstract (English)

The number of international students is continuously increasing in German universities. However their drop out rates are much higher than those of German students. This article will try to explain why international students drop out more than their German counterparts, by focusing on the differences in habits and approaches to research, learning and teaching among them. These reasons have been seldom explored in existing research and literature. In a study environment, in which students and professors are increasingly socialized in different learning and teaching cultures it is important to make differences in learning and teaching among people of different cultures explicit. Discourse among teachers about their own implicit motives, orientations and assessment criteria will also help in decreasing the dropout rates.

Keywords: Teaching and learning cultures, learning styles, international students, Mind versus virtue orientation

1. Einleitung

“Doch Unbehagen bereitete ihr, was die Lehrer ‘Partizipation’ nannten, und sie sah nicht ein, warum sie in die endgültige Note einfließen sollte; die Folge war, dass die Studenten redeten und redeten, Unterrichtszeit für das Offensichtliche, das allseits bekannte, manchmal das Sinnlose verschwendet wurde. Der Grund musste sein, dass Amerikaner von der Grundschule an lernten, im Unterricht immer irgendetwas zu sagen, gleichgültig was. Und so saß sie wortkarg da, umgeben von Studenten, die lässig auf ihren Stühlen saßen und vor Wissen nur so sprudelten, nicht zum Unterrichtsthema, sondern wie man am Unterricht teilnahm.“ (Adichie 2015:173)

Dies lässt Chimamanda Ngozi Adichie ihre nigerianische Protagonistin in dem Bestseller „Americanah“ über ihre ersten Eindrücke des Studiums in den USA sagen. Die Verunsicherung dieser Studentin ist typisch für viele Studierende, die die westlichen Wissenschaftstraditionen nicht teilen.

Internationalität auf dem Campus ist seit vielen Jahren eine Selbstverständlichkeit, dennoch werden interkulturelle Differenzen in Wissenschaftskulturen oder unterschiedlichen Lehr- und Lernstilen in der vermeintlichen Universalität von Hochschulen und Wissenschaft häufig eher überspielt als thematisiert. Interkulturelle Ursachenforschung mit Blick auf unterschiedliche Lernstile und Konzepte des Wissenserwerbs gibt es immer noch nur vereinzelt (Hiller 2015:12).

Kommunikationsstrukturen und Arbeitsweisen von und zwischen Studierenden unterschiedlicher Nationalität können sich genauso unterscheiden wie die zwischen Hochschullehrenden und Studierenden. Unterschiedliche Normen und Herangehensweisen an Forschen, Lehren und Lernen basieren häufig auf grundsätzlich unterschiedlichen Wissenschaftskonzepten, seien sie beeinflusst von dem Diskursgedanken der griechischen Antike wie in abendländischen Lehr- und Lernkulturen

oder von einem eher hierarchischen konfuzianischen Konzept von Lernen wie beispielsweise in China. Was für eine wissenschaftliche Arbeit in einer Kultur unabdingbarer Bestandteil ist (Eigenständigkeit, Kreativität, analytisches Denken etc.), mag in einer anderen Kultur als weniger wichtig eingeschätzt werden.

2. Internationale Studierende in Deutschland

Im Hochschul-Bildungsreport analysieren der Stifterverband und McKinsey jährlich die deutsche Hochschulbildung. Sie schätzen, dass sich die Zahl der Studienanfänger mit ausländischem Pass bei einer Fortschreibung der bisherigen jährlichen Wachstumsrate von 8,1 Prozent bis zum Jahr 2025 mehr als verdoppeln wird und dann 60 Prozent aller Studienanfänger ausmacht. Und ausländische Studierende werden dringend gebraucht. 50% der Unternehmen sind schon heute auf ausländische Fachkräfte angewiesen und 66 % glauben, dass dieser Bedarf in Zukunft zunehmen wird (Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft 2015).

Doch es scheint nicht einfach zu sein ausländischen Studierenden zum Studienerfolg zu verhelfen. Fast die Hälfte von ihnen scheitert an einem Studium in Deutschland. Obwohl in der Vergangenheit immer wieder auf die beunruhigenden Abbruchquoten ausländischer Studierender hingewiesen wurde (Heublin 2012), hat sich die Situation bis heute nur unwesentlich geändert. Immer noch brechen 41% (vs. 28% bei deutschen Studierenden) ihr Studium frühzeitig ab (Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft 2015).

Der DAAD ermittelte im Jahr 2011 neben Problemen wie Sprachschwierigkeiten, Finanzierung des Studiums sowie Visum und Arbeitserlaubnis, vor allem auch Hürden bei der Orientierung im Studiensystem (40 %), beim Umgang mit Leistungsanforderungen im Studium (25%), Kommunikations-

probleme bei der Zusammenarbeit mit deutschen Studierenden (37%), im Alltagsleben (33 %) sowie im Kontakt zu Hochschullehrenden (25 %) (DAAD 2011:38f).

3. Probleme im Studienalltag

Dass Studierende, die für ein Studium nach Deutschland kommen, mit Problemen zu kämpfen haben, ist nicht verwunderlich. Das individualisierte deutsche Studiensystem verlangt von ihnen viel Eigeninitiative und Selbstständigkeit, angefangen von der Organisation des Alltags bis hin zur Planung des Studienprogramms.

Kommunikationsprobleme im Studienalltag wurden auch in einem interkulturellen Projekt der Hochschule Bremen erhoben. Studierende sollten ihre internationalen Kommilitonen zu deren Schwierigkeiten im Studienalltag interviewen. Im Verlauf des Projektes waren die deutschen Studierenden zunehmend erschrocken über das Bild, das die internationalen Studierenden von ihnen hatten. Diese fanden ihre deutschen Kommilitonen in der Regel zu schroff und direkt, zu distanziert und zu unflexibel. Unsere starke Regelerorientierung und Strukturiertheit stieß bei vielen auf Unverständnis. In den Kursen entstand eine lebhaftige Diskussion über kulturelle Unterschiede im Umgang miteinander. Was Deutsche für ehrlich hielten, empfanden Austauschstudierende als unhöflich und abweisend, was Deutsche für höflich hielten (zum Beispiel Fremde in der Mensa oder im Bus nicht gleich anzusprechen), wurde von den Austauschstudierenden als kühl und distanziert interpretiert (Berninghausen 2013:319). Die folgenden beiden Beispiele sind aus diesen Diskussionen entstanden und hier aus dem Buch „Außereinsichten“ entnommen (Berninghausen 2012:85,87).

„Relativ am Anfang des Semesters hielt Pedro aus Chile eine Präsentation in einem Kurs. Nach der Präsentation gab es ein Feedback

des Kurses, in welchem seine deutschen Kommilitonen sowohl Dinge positiv beurteilten als auch direkt kritisierten, was sie schlecht und verbesserungswürdig fanden. Pedro fühlte sich nach dieser Präsentation wie niedergeschmettert und mochte gar nicht mehr mit seinen Kommilitonen sprechen, nachdem sie ihn in seinen Augen so »herabgewertet« hatten. Als am Ende der Vorlesung der Rest seiner Gruppe noch genauso herzlich wie immer zu ihrem Freund war, fühlte er sich obendrein hintergangen. Erst einige Wochen später fasste er sich während des Mittagessens in der Mensa ein Herz und fragte einen guten Freund, warum die Deutschen andere immer so kritisieren und »fertig machen« würden. Sie seien doch Freunde und hätten kein Recht, etwas Negatives über seine Präsentation zu sagen“.

„Während seines einsemestrigen Aufenthaltes in Deutschland hatte der chilenische Elektrotechnikstudent Piero R. unter anderem festgestellt, dass seine deutschen Mitstudierenden außerhalb der Universität sehr schwer zu erreichen waren. Aus Chile sei er es gewohnt, mit seinen Kommilitonen eng befreundet zu sein, mit ihnen viele Freizeitaktivitäten zu teilen und sich gegebenenfalls zur Bearbeitung einer Präsentation am Abend im Hause eines Gruppenmitgliedes zu treffen und direkt im Anschluss zusammen auszugehen. In Deutschland jedoch seien seine Kommilitonen aus den verschiedenen Kursen zwar immer sehr freundlich, interessiert und hilfsbereit gewesen, doch schienen sie privat nichts mit ihm zu tun haben zu wollen. Schließlich habe Piero seine Freizeit vor allem mit anderen lateinamerikanischen Austauschstudierenden verbracht“.

Doch nicht nur zwischen den Studierenden, auch im Verhältnis zu Lehrenden gibt es viele Missverständnisse. Hier einige Beispiele aus eigener Erfahrung.

- Hoa aus China hatte eine Abschlussarbeit mit der Note 3.0 geschrieben. Sie erzählte anderen Mitstudenten, dass sie sehr gekränkt sei über die unpersönliche Art, in der die Dozentin ihre Arbeit kritisierte.
- Obwohl die Dozentin mehrmals

betont hatte, dass Studierende jederzeit mit Fragen zu ihr kommen können, kam Sina aus Thailand nie in ihre Sprechstunde. Sie hätte sich nicht getraut und auf eine Aufforderung der Dozentin gewartet, war ihre Erklärung dafür.

- Eine Gruppe chinesischer Studenten im Masterprogramm Global Management war enttäuscht über ihre schlechten Noten. Begründung der Dozentin: sie beteiligten sich nicht am Unterricht und gäben nur gelerntes Wissen wieder ohne eine eigene Analyse. Die Studenten hatten Probleme zu verstehen, was die Dozentin damit meinte.
- Siwing aus China wollte ihre Professorin vor der Klausur zum Essen einladen als Dank für die gute Betreuung. Diese war entsetzt und wertete die Einladung als Bestechungsversuch. Siwing entschuldigte sich mit der Begründung, dass dies in China durchaus üblich sei, auch dass die Dozenten die Klassenbesten zu sich nach Hause einluden. Im Endeffekt waren beide Seiten enttäuscht voneinander.
- Kim aus Korea war enttäuscht über ihre schlechte Note. Die Dozentin hatte gesagt, ihre Hausarbeit sei rein reproduktiv und lasse eine kritische Reflexion vermissen. Kim verstand nicht, was das bedeutete.

Die oben genannten Beispiele beschreiben die Verunsicherung von internationalen Studierenden, erklären jedoch noch nicht ausreichend, warum sich die Studierenden so verhalten. Wie lassen sich Unterschiede in Lehr- und Lernkulturen erklären?

4. Unterschiede in Lernstilen und Lernerfolg

Die Ursachen der hohen Abbruchquoten von internationalen Studierenden

können nicht ohne eine Reflexion unterschiedlicher Lernstile und Lernkulturen verstanden werden. Hierzu gibt es unterschiedliche Ansätze.

Johann Galtung hat bereits 1983 den Versuch unternommen verschiedene intellektuelle Stile zu beschreiben und hat damit, trotz der sehr holzschnittartigen Verallgemeinerung (Wolting 2013:298), einen wichtigen Denkanstoß gegeben. Er unterscheidet den deduktiven, theorieorientierten teutonischen Stil, den pragmatischen, thesenorientierten angelsächsischen-, den holistischen, auf Harmonie bedachten nipponischen- und den eleganten dialektischen gallischen Stil (Galtung 1983:303ff). Die Gründe für den eher theorielastigen, abstrakten, unpersönlichen deutschen Wissenschaftsstil im Vergleich zu der eher auf Empirie basierten, angelsächsischen Orientierung sieht auch der Jenaer Professor Jürgen Bolten in der historischen Entwicklung unterschiedlicher Wissenschaftskulturen (Bolten 2001:49f). Ein Blick in das Buchregal bestätigt, dass Arbeiten von deutschen Wissenschaftler-Innen meistens deduktiv konzipiert sind und von einer scheinbaren Objektivität geprägt sind. Das Wort „ich“ wird tunlichst vermieden. Ganz anders der wissenschaftliche Duktus von Veröffentlichungen aus dem amerikanischen Raum, die generell pragmatischer, persönlicher und essayistischer konzipiert sind. Es braucht nicht viel Phantasie sich vorzustellen, dass auf diese Weise bereits das unterschiedliche Verständnis über das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten zu Verwirrung und Enttäuschungen im Studienalltag führen kann.

Christoph Barmeyer hat 2000 zu unterschiedlichen Lernstilen von deutschen, französischen und Quebecer Studierenden an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken geforscht. Basierend auf dem bereits 1976 von dem Psychologen Kolb entwickelten LSI (Learning Style Inventory), der die Erfassung von Informationen zwischen „Konkret“ und

„Abstrakt“ und die Verarbeitung von Informationen zwischen „Aktiv“ und „Reflektierend“ einordnet, konnte Barmeyer relevante Unterschiede im Lernverhalten der Studierenden feststellen (Barmeyer 2000:154, 201ff). Aufgrund einer ähnlichen westlich geprägten Wissenstradition wiesen zwar alle der drei untersuchten Gruppen den höchsten Wert in der Dimension des verstandesmäßigen Lernens auf, gleich gefolgt von der Anwendungsperspektive. Die passive Dimension des Beobachtens war bei allen drei Nationen am geringsten ausgeprägt. Jedoch war bei der deutschen Gruppe die gefühlsmäßige Verbindung zum Wissen geringer ausgeprägt als bei der französischen und kanadischen Vergleichsgruppe. Der Autor schließt daraus, dass bei den deutschen Studierenden gefühlsmäßiges Verstehen und zwischenmenschliche Beziehungen beim Lernen weniger stark ins Gewicht fallen (ebenda:186ff).

Das beobachtende Lernen ist dagegen im östlichen Kulturraum traditionell stärker verankert. Yin Li, Professorin für Psychologie an der Brown University, untersuchte Unterschiede in den Lernstilen 366 chinesisch-amerikanischer und europäisch-amerikanischer Studierender. Sie bat beide Gruppen frei zu assoziieren, was sie mit dem Konzept „lernen“ verbinden. Während bei den europäisch-amerikanischen Studierenden Begriffe wie „denken“, „Intelligenz“, „Kreativität“ und „Kommunikation“ vorherrschten, nannten die chinesisch-amerikanischen Studierenden eher Begriffe wie „Fleiß“, „Konzentration“, „Bescheidenheit“, „Durchhaltevermögen“ sowie „moralische Entwicklung“ (Li 2003:258ff, Li 2005:190ff). Li führt diese Unterschiede darauf zurück, dass die westliche und östliche Welt von völlig unterschiedlichen Wissenstraditionen geprägt wurden. Sie sieht die westliche akademische Kultur geprägt durch das Denken der griechischen Philosophen wie Sokrates, Aristoteles und Platon. Diese betonten im Austausch mit ihren Schülern Ei-

genständigkeit im Denken, Kreativität, Diskussions- und Kritikfähigkeit als bedeutende Elemente auf dem Weg zum Erkenntnisgewinn. Individueller Erfolg und Eigenverantwortung wird unterstützt (van Egmond 2013 et al.:210f). Die chinesische Tradition ist dagegen tief durchdrungen von den Lehren Konfuzius, der einen ganzheitlichen moralischen Erziehungsanspruch predigte. Für Konfuzius ist das Lernen ein ganzheitlicher Prozess, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch eine moralische und soziale Vervollkommnung des Menschen anstrebt. Lernen dient dem Zweck ein besserer Mensch zu werden (ebenda). Hierbei ist ein harmonisches Leben in und für die Gemeinschaft ein zentrales Ziel. Einordnungsbereitschaft, Respekt, Disziplin, Selbstbeherrschung, Zurückhaltung, Geduld, Toleranz sind wichtige Ziele der Persönlichkeitsentwicklung auf dem Weg zur Vervollkommnung. „Mind versus virtue orientation“ nennt Li diese Konzeptionalisierung, Verstand versus Tugend. Als Konsequenz hieraus wird westlichen Studierenden beigebracht, ihre individuellen Fähigkeiten wie Denken, Kreativität und Neugierde zu schulen und persönliche Erfolge anzustreben. Lernen dient dem Zweck, Wissen zu erwerben, um die Welt zu verstehen und Denken zu lernen. Skepsis und kritische Evaluierung von Informationen wird für genauso unabdingbar gehalten wie der verbale Ausdruck seiner Gedanken. Kommunikation ist für diese Art von Lernen essentiell (van Egmond et al. 2013: 212). In der „Virtue orientation“ wird Lernen dagegen als ein lebenslanger harter Prozess beschrieben, der Fleiß und Ausdauer erfordert, um es zu einer Meisterschaft zu bringen. Der Schüler lernt von seinem Meister, indem er sich durch Nachahmung und Wiederholung das Wissen erschließt. Dies ist eine innere Anstrengung, die keine Kommunikation erfordert (ebenda).

Xun Luo hat an der Uni Jena geforscht und in einer qualitativen Inhaltsanalyse

40 deutsche und 40 chinesische Studierende über ihre Lernstile interviewt. Auch er kommt zu dem Ergebnis, dass die chinesischen Probanden das Lernen eher im Hinblick auf eine moralische und zwischenmenschliche Erziehung zur Weisheit verstehen, während es für die deutschen Studierenden eher ein individueller, kognitiver Vorgang ist (Luo 2015:113, 149).

Forscher der internationalen Jacobs University in Bremen um Ulrich Kühnen haben in einer Studie, an der 70% aller ihrer Bachelor Studierenden teilnahmen, nachgewiesen, dass die Unterscheidung in „Verstandes-“ und „Tugend-“ orientierte Lernkulturen sich auch auf Studierende aus Indien, islamischen Ländern und aus afrikanischen Subsahara-Ländern übertragen ließ (Kühnen et.al. 2012:59ff).

Interessanterweise ließen sich dagegen kaum Unterschiede in der kulturellen Lernorientierung zwischen deutschen und osteuropäischen Studierenden nachweisen. In zwei weiteren groß angelegten Studien wurde die Lernorientierung von deutschen und niederländischen Studierenden auf der einen Seite mit russischen, polnischen und rumänischen Studierenden auf der anderen Seite verglichen (van Egmond et al. 2013). Obwohl besonders die noch im kommunistischen Regime geborenen Probanden stärker hierarchische Strukturen im Schulalltag gewohnt waren als ihre westliche Vergleichsgruppe, fühlten sie sich mit einer „sokratischen“, auf kritischem Dialog und individuellem Erfolg basierten Lernorientierung, ähnlich wohl wie die deutsche und niederländische Vergleichsgruppe (van Egmond / Kühnen / Li 2013:152). Auch in einer Umfrage von russischen Studierenden an der Technischen Hochschule Wildau von Roesch und Strewe beschrieben die Studierenden ihre Beziehung zu den Lehrenden zwar als weniger hierarchisch als in Russland, hatten mit diesem Lehrstil jedoch keine Probleme, sondern bewerteten das Ver-

halten der deutschen Lehrenden sehr positiv (Rösch / Strewe 2011:121).

5. Auswirkungen auf den Studienerfolg

Unterschiedliche Bildungsideale und divergierende Lehr- und Lernpraktiken, die internationale Studierende durch ihre Sozialisation und Schulbildung mitbekommen haben, prägen aber nicht nur die Art des Wissenserwerbs, sondern wirken sich auch auf die Leistungen, bzw. die Bewertung der Leistungen aus. Wenn Lehrende und Studierende aus unterschiedlichen Wissenstraditionen kommen, ist es wahrscheinlich, dass die Studienerfolge nicht immer mit den Erwartungen der Studierenden übereinstimmen, da die Lehrenden gemäß ihrer eigenen Wissenstradition zensieren, diese aber für die Studierenden nicht automatisch einsichtig ist.

In der Studie der Jacobs Universität wurde daher auch untersucht, welchen Einfluss es auf den Studienerfolg hat, wenn zwischen Lehrenden und Studierenden eine Diskrepanz in Einstellungen zu Lehren und Lernen besteht (Kühnen et al. 2009:35). Zusätzlich zu den Studierenden wurden ebenfalls 80% der, überwiegend aus westlichen Ländern kommenden, Lehrenden der Universität zu ihren Einstellungen und Beurteilungskriterien befragt. Es zeigte sich, dass sich die Erwartungen der Lehrenden stark an einer „Verstandesorientierten“ Lernkultur orientierten, die Studierenden aus der Gruppe der „Tugendorientierten“ Kulturen jedoch extreme Schwierigkeiten hatten, sich an das geforderte Verhalten anzupassen. Das eingangs zitierte Unwohlsein der nigerianischen Studentin ist ein Beispiel dafür, genauso wie die Aussage der koreanischen Studentin Da Hyun, die in einem Interview mit der interkulturellen Trainerin Vera Kuenzer ihre Studierfahrung in Deutschland beschreibt:

„Hier gibt's viel Diskussion. Manchmal ver-

liere ich den roten Faden. Vielleicht wegen der Sprache, aber am Ende denke ich: Was bringt das? Es gibt doch schon Lösungen. Ich verstehe einfach nicht, dass die Leute immer entgegengesetzte Meinungen äußern. Für mich klingt das dann immer wie ein Streit. Es ist für mich ungewöhnlich und unangenehm. Manchmal habe ich den Eindruck, die haben absichtlich eine andere Meinung. Mit Vorlesungen komme ich besser klar. Ich weiß dann genau, was ich lerne.“ (Kuenzer 2012)

Alle Studierenden sähen in ihren Lehrenden gerne ein moralisches Vorbild, für Studierende aus den „Tugend-orientierten“ Kulturen traf dies jedoch zu einem signifikant höheren Prozentsatz zu. Das bestätigt auch Song-Ju, ein Berliner mit koreanischen Eltern. Er antwortet im selben Interview auf die Frage, wie das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden in Korea sei:

„Das ist viel näher. Der Professor ist dort mehr eine Lehrerfigur. Er macht einem mehr Mut und er ist nicht nur ein Wissensvermittler wie hier, sondern er ist auch ein Vorbild fürs Leben allgemein. Hier höre ich oft von Koreanern, dass der Professor sich nicht als Professor eigne, weil er unmenschlich ist oder sie verarscht.“ (ebenda)

Dass Lehrende ihre kulturspezifischen pädagogischen Prinzipien und Kriterien in die Bewertung ihrer Studierenden einfließen lassen, ist selbstverständlich, wird jedoch von ihnen selten bewusst wahrgenommen oder gar in den Lehrveranstaltungen thematisiert. Auch internationale Studierende unterschätzen oft das Ausmaß der Bewertung von kritischem, analytischen Denken und Kommunikation in den Lehrveranstaltungen.

6. Konsequenzen für Lehrende

Das bedeutet, dass die kulturell verschiedenen Ansprüche von Normen und Standards an Forschen und Lernen in der Regel weder den ausländischen

Studierenden, noch den sie betreuenden Professoren und Professorinnen hinreichend bewusst sind. Als Ergebnis ihrer Studie fordern die Forscher der Jacobs University, dass Lernziele in der Lehre proaktiv thematisiert- und damit explizit gemacht werden (Kühnen et al. 2009:35).

Xun Luos Empfehlungen gehen noch darüber hinaus. Er befürchtet, dass chinesische Studierende so lange nicht den an sie gerichteten Anforderungen entsprechen werden, solange wie sie keinen Sinn in der westlichen, auf kritischem Dialog basierenden Lernkultur erkennen können. Daher hält er eine metakommunizierende Diskussion über den unterschiedlichen Stellenwert des kritischen Denkens in international gemischten Lehrveranstaltungen für unabdingbar (Luo 2015:161).

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Projekten durchgeführt worden, die sehr brauchbare Trainingsmaterialien zur Bewältigung der interkulturellen Probleme in den sich durch Internationalisierung verändernden Kommunikationsstrukturen an deutschen Hochschulen entwickelt haben. Beispielhaft genannt sei hier das Mumis-Projekt und die daraus entstandene Veröffentlichung von Adelheid Schumann (2012). Auch die Studie „Hochschulehre im multikulturellen Lernraum“ von Matthias Otten und Alexander Scheitza befasst sich mit der Identifizierung sowie der Analyse interkultureller Herausforderungen, mit denen Hochschullehrende in Internationalisierungsprozessen konfrontiert sind (2015). Sie entwerfen eine Typologie von drei grundsätzlich unterschiedlichen Zielorientierungen in der interkulturellen Lehre: die *Assimilation*, in der sich die ausländischen Studierenden an die Standards der Lehrenden anpassen müssen, die *Adaption*, in der sich die Lehrenden im Sinne einer „Kundenorientierung“ an den Bedürfnissen internationaler Studierenden orientieren und das *Aushandeln*, das sich durch Vereinbarung von Kompromissen und der Schaffung einer synergetischen akademischen „third culture“

auszeichnet. Dass internationale Studierende Probleme haben, die Lernkultur des Gastlandes zu *assimilieren*, wurde in diesem Artikel eingehend begründet. Es erscheint allerdings genauso fragwürdig, ob die vorgeschlagene Zielorientierung *Adaptation*, sowie der Ansatz des *Aushandelns* in der Praxis tatsächlich realistische Szenarien sind, setzen sie doch bei den Lehrenden ein extrem hohes Bewusstsein für die eigene Lehrkultur voraus, sowie die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Lehrstilen zu wechseln. Da Lehrende jedoch genauso von ihren Lernkulturen sozialisiert wurden wie die Studierenden, dürften sie damit auch ähnliche Schwierigkeiten haben.

7. Internationalisierung von Lehrenden

In den bisherigen Studien ist eine Entwicklung allerdings noch nicht genügend berücksichtigt worden. Alle oben zitierten Studien gehen von einem Szenario aus, in dem internationale Studierende auf deutsche Lehrende stoßen. Doch nicht nur Studierende, auch Dozenten werden in Zukunft zunehmend im Ausland, und damit in einer ihnen fremden Lernkultur lehren. Die Internationalisierung von Lehrenden ist ein explizites Bildungsziel. Ein Gutachten der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft fordert bis zum Jahr 2020 eine Verdopplung von Professoren, Professorinnen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden aus dem Ausland (Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft 2012). Immer mehr Lehrende entschließen sich zu einem Dozentenaustausch und Gastdozenten, auch aus dem außereuropäischen Ausland, sind an den Hochschulen keine Seltenheit mehr. Umso wichtiger ist es zu erkennen, dass das eigene Konzept von einem „guten“ Lehrer einer guten Lehrerin nicht notwendigerweise von Studierenden geteilt wird. Im Folgenden einige Beispiele aus eigener Erfahrung:

- In einer Didaktik Fortbildung be-

richtete unsere Japanischdozentin vor einigen Jahren völlig verzweifelt, dass sie mit den ungezogenen und respektlosen Studierenden nicht mehr zurecht käme. Die gleichen Studierenden, die ihre deutsche Kollegin als extrem angepasst und brav beschrieben hatte.

- Ein indischer Gastprofessor wunderte sich über die schlechte Evaluation seiner Vorlesung. Die Studierenden hatten kritisiert, dass er auf ihre Fragen nicht genug einginge und zu wenig Zeit für Diskussionen ließe.
- Während einer Gastprofessur in Manipal, Indien, erlebte ich es häufig, dass mir nach der Vorlesung Briefe von Studierenden zugesteckt wurden oder Studierende zu mir kamen, um mich in allgemeinen Lebensproblemen um Rat zu fragen. Eine Aufgabe, mit der ich mich leicht überfordert fühlte.

Es wäre wünschenswert, wenn sich die zunehmend internationaler werdenden Lehrenden auch untereinander mit ihren eigenen unterschiedlichen impliziten Orientierungen und Beurteilungskriterien auseinandersetzen würden. Es ist notwendig, das eigene Rollenverständnis als Lehrende für die Studierenden transparenter zu machen, und die Unterschiedlichkeit von Wissensaneignung stärker im Unterricht zu thematisieren. So kann man Vorteile wie Nachteile des angeleiteten und selbst gesteuerten Lernens, zum Beispiel die Pros und Kontras von Auswendiglernen und kritischer Analyse diskutieren, um bestenfalls aus den differenten Formen das Beste zu ziehen, verschiedene Formen zu „amalgamieren“ (Nissel 2012:56).

Lehrende und Forschende sollten das internationale Umfeld ihrer Hochschule als Chance nutzen, ihr Spektrum an Lehrmethoden und Lernstilen zu erweitern. Teamcoachings oder Workshops zu unterschiedlichen Lehr- und

Lernkulturen können dabei helfen, sich selbst und die Studierenden besser einzuschätzen und sich damit das Lehren und den Studierenden den Studienerfolg zu erleichtern.

8. Literatur

Adichie, C. N. (2015): *Americanah*. Frankfurt/Main, 3. Auflage.

Barmeyer, C. I. (2000): *Interkulturelles Management und Lernstile, Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec*. Frankfurt/ New York: Campus.

Berninghausen, J. et.al. (Hrsg.) (2009): *Lost in Transnation, Towards an Intercultural Dimension on Campus*. Bremen: Kellner Verlag, Interkulturelle Studien Bd. 8.

Berninghausen, J. (2012): *Außeneinsichten, Interkulturelle Fallbeispiele von deutschen und internationalen Studierenden über das Auslandsjahr*. Bremen: Kellner Verlag, Interkulturelle Studien Bd. 10.

Berninghausen, J. (2013): Von Interkulturalität zu Diversity Management an Hochschulen. In: Moosmüller, A., Möller-Kiro, J. (Hrsg.): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster: Waxmann, S. 311-327

Bolten, J. (2001): *Interkulturelle Kompetenz*. Hrsg. von Landeszentrale für politische Bildung. Thüringen/Erfurt.

DAAD, Deutscher Akademischer Austauschdienst (2011): *Wissenschaft Weltoffen, Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bonn.

Galtung, Johann (1983): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, Nr. 2, S.303-337.

Heublein, Ulrich, et al. (2012): *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen, Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs*

2010, HIS: Forum Hochschule 3/2012. Hannover.

Hiller, Gundula Gwen (2015): Hier hochgelobt – dort gescheitert: Wenn Lehr- und Lernpraktiken anders sind. In: *mondial, Sietar Deutschland 21. Jahrgang 2015*, S. 12-15.

Kuenzer, V. (2011): *Lehr- und Lernstile im Vergleich, Materialsammlung – Erfahrungen von Austauschstudierenden*, Internes Paper, ZIM, Hochschule Bremen.

Kühnen, U. et.al.(2012): Challenge me! Communicating in multicultural classrooms. *Social Psychology of Education, 15, 2012*, S. 59-76.

Kühnen, U. et.al. (2009): Mind and Virtue -The meaning of learning across cultures. In: Berninghausen, J.et. al.(Hrsg.): *Lost in Transnation, Towards an Intercultural Dimension on Campus*. Bremen: Kellner Verlag, Interkulturelle Studien Bd. 8, S. 27-39.

Li, J. (2003): *U.S. and Chinese cultural beliefs about learning*. In: *Journal of Educational Psychology*, 95, 2003, S. 258-267.

Li, J. (2005): Mind or virtue: Western and Chinese beliefs about learning. In: *Current Directions in Psychological Science*, 14 (4), 2005, S. 190-194.

Luo, X. (2015): *Lernstile im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Deutschland und China*. Wiesbaden: Springer VS.

Nissel, K. (2012): Campuskulturen: Ein deutscher Blick in außereuropäische Universitäten, Lehr- und Lernkulturen, Rollenverständnisse, Wissensaneignung und -vermittlung: Brasilien und China im Vergleich. In: Berninghausen, J. (Hrsg.): *Außeneinsichten, Interkulturelle Fallbeispiele von deutschen und internationalen Studierenden über das Auslandsjahr*. Bremen: Kellner Verlag, Interkulturelle Studien Bd. 10, S. 47-57.

Otten, M., Scheitza, A. (2015): *Hochschulen im multikulturellen Lernraum. Studie zur Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Planung hochschuldidakti-*

scher Interventionen. Bonn: internationale DAAD Akademie Dezember.

Rösch, O., Strewe, B. (2011): *Studierende aus Russland an der Technischen Hochschule Wildau – Lernsituation und Anpassung an das Lernumfeld*. In: TH Wildau, Wissenschaftliche Beiträge 2011, S. 117-124.

Schumann, A. (Hrsg.) (2012): *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: transcript.

Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (2015): *Hochschulbildungsreport 2020. Jahresbericht 2015: Schwerpunkt Internationale Bildung*. www.hochschulbildungsreport.de, (Zugriff am 20.12.2015).

Wolting, S. (2013): „Die Veranstaltungen der ausländischen Dozenten sind ganz anders...“ Anderer Stil - falscher Stil – schlechter Stil? Überlegungen zu akademischer Kommunikation in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. In: Moosmüller, A., Möller-Kiro, J.: *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster: Waxmann, S. 309-391.

Van Egmond, M., Kühnen, U., Li, J.(2013): Mind and virtue: The meaning of learning, a matter of culture? In: *Learning Culture and Social Interaction*, 2 (3), 2013, S. 208-2016.

Van Egmond, M.. et al.(2013): Learning through the eyes of Eastern and Western European university students: Mind or virtue oriented? In: *Psychologia Spoleczna tom 8 2 (25)*, 2013, 140-155.

Vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2012): *Internationalisierung der Hochschulen, Eine institutionelle Gesamtanalyse*, Gutachten, Münster.