

# Beratung von ostasiatischen Studierenden

Miriam Zeilinger

## 1. Einleitung

Angesichts wachsender Studierendenzahlen chinesischer, japanischer und koreanischer Studierender in Deutschland werden geeignete Beratungs- und Förderungsangebote für diese Studierendengruppe immer wichtiger. Da ostasiatische Studierende von einer gänzlich anderen Lernkultur und Wissenschaftspraxis geprägt sind, haben sie oft erhebliche Schwierigkeiten, sich im deutschen Hochschulalltag zurechtzufinden und in die deutsche Studierendengemeinschaft zu integrieren. Aufgrund des stark verschulten Hochschulsystems in ihren Heimatländern fällt es ihnen schwer, plötzlich ihr Studium selbstbestimmt zu gestalten.

Um ein erfolgreiches und selbständiges Studium dieser Studierenden zu unterstützen, ist also eine kompetente Beratung nötig. Frei nach dem Motto: "Wer aber a(utonom) sagt, muß auch B(eratung) sagen" (Schulze-Lefert und Weiland 1989: 131). Leider sind viele Dozenten und Lernberater nicht vertraut mit den Voraussetzungen, die die ostasiatischen Studierenden mitbringen. Häufig erscheinen diese Studierenden passiv, still, und es scheint teilweise unmöglich zu sein, hinter ihre Fassade zu blicken oder sie zu aktiver Kommunikation zu bewegen. Nur ein geringer Teil der ostasiatischen Studierenden nimmt zudem überhaupt eine Beratung in Anspruch.

Dieser Beitrag soll daher einige Denkanstöße und Anregungen für universitäre Berater und Lehrer geben, die viel mit ostasiatischen Studierenden zu tun haben. Einerseits sollen Verallgemeinerungen vermieden werden, denn Ostasiaten sind keineswegs so homogen wie sie auf den ersten Blick erscheinen und unterscheiden sich in ihrer Einstellung zum Lernen auch nicht so stark wie allgemein angenommen wird von westlichen Studierenden (vgl. Littlewood 2000). Andererseits gibt es einige Charakteristika wie Passivität, Schweigsamkeit oder Kritiklosigkeit, die typisch für asiatische Lerner [1] zu sein scheinen und auf Seiten der Dozenten und Berater zu Ratlosigkeit führen. Einige dieser Eigenschaften und ihre möglichen Ursachen sollen im Folgenden diskutiert werden. Dadurch soll das Verständnis für asiatische Studierende gefördert werden, aber auch deutlich gemacht werden, dass nicht alle Probleme darauf zurückzuführen sind, dass der Studierende aus einer anderen Kultur kommt. Für Berater ist es deshalb wichtig, kulturelle von individuellen Problemen unterscheiden zu können.

Zuerst wird die Situation ostasiatischer Studierender anhand einiger Statistiken skizziert. Dabei werden einige "typische" Eigenschaften asiatischer Lerner sowie ihre Lerntraditionen und Lernstrategien vorgestellt. Anschließend werden die Motivation asiatischer Studierender zum Deutschlernen und Studium in Deutschland sowie einige ihrer Probleme beim Studium erörtert. Danach wird untersucht, ob und wie das Konzept des autonomen Lernens auf asiatische Studierende angewendet werden kann. Schließlich wird das Projekt SprachService DaF als Beispiel für ein Kurs- und Beratungskonzept für asiatische Studierende vorgestellt.

---

-2-

## 2. Situation ostasiatischer Studierender in Deutschland

Betrachtet man die statistischen Daten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Hochschulstatistiken des Statistischen Bundesamts für die letzten 20 Jahre, so lässt sich ein klarer Trend erkennen (s. Tab. 1). Vom Wintersemester 1980/81 bis Wintersemester 2003/04 ist die Zahl der ostasiatischen Studierenden in Deutschland stark gestiegen. Während jedoch bei den meisten Ländern in den letzten Jahren die Studierendenzahlen nur noch geringfügig zunahmen oder sogar stagnierten, erhöhte sich die Zahl der chinesischen Studierenden von Jahr zu Jahr in 5000er Schritten. Die Chinesen stellen damit bei weitem die größte Gruppe ostasiatischer Studierender in Deutschland. Im Wintersemester 2003/2004 betrug die Gesamtzahl der Studierenden in Deutschland 2.019.831. [2] Darunter waren 246.136 ausländische Studierende. Damit liegt der Anteil ostasiatischer Studierender [3] bei etwa 15 % und allein der Anteil der chinesischen Studierenden bei über 10 %. Die Bedeutung dieser Entwicklung wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, dass die Zahl der ausländischen Studierenden vom Wintersemester 2001/02 bis zum Wintersemester 2003/04 um 39.995 gestiegen ist. Davon machen allein chinesische Studierende fast ein Drittel aus. Angesichts dieser Tendenz ist offensichtlich, dass spezielle Betreuungsangebote für asiatische Studierende immer notwendiger werden und Lernberater interkulturelle Kompetenz in Bezug auf diese Studierendengruppe erwerben sollten.

Tab. 1 Ostasiatische Studierende nach Staatsangehörigkeit vom WS 1980/81 bis WS 2003/04

	1980/81	1985/86	1990/91	1995/96	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
China	317	1.117	4.230	5.425	9.109	14.070	20.141	25.284
Japan	1.256	1.134	1.219	1.602	2.182	2.311	2.382	2.495
Korea [4]	1.066	2.673	4.288	4.738	4.853	5.144	5.359	5.361
Taiwan[5]	475	583	942	1.433	1.265	1.294	1.336	1.411
Vietnam	621	915	1.147	1.576	1.410	1.424	1.594	1.960

Bis einschließlich WS 1990/91 Früheres Bundesgebiet. Seit WS 1992/93 wiedervereinigtes Deutschland (zitiert nach Ro 2005: 16)

Anhand der Tabelle 2 wird deutlich, dass zwar insgesamt die Universitäten die beliebteste Hochschulart bei ostasiatischen Studierenden darstellen. Jedoch zeigen sich auch unterschiedliche Präferenzen je nach Nationalität. Beispielsweise studieren bis zu einem Drittel Koreaner und Japaner an Kunst- und Musikhochschulen, während Fachhochschulen für sie nur eine marginale Rolle spielen. Chinesische und vietnamesische Studierende hingegen bevorzugen Fachhochschulen und interessieren sich kaum für Kunst- und Musikhochschulen.

-3-

Tabelle 3 legt die Studienvorlieben nach Nationalitäten noch deutlicher dar. Chinesische und vietnamesische Studierende entscheiden sich in erster Linie für Ingenieur-, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Japaner und Koreaner hingegen favorisieren Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften. Relativ viele koreanische Studierende studieren auch an theologischen Hochschulen.

Tab. 2 Ostasiatische Studierende nach Hochschularten und Staatsangehörigkeit im WS 2003/04

	Insges.	Universität	Päd. HS	Theol. HS	Kunst- & Musik-HS	Fach-HS
China	25.284	19.642 (77,7%)	29	33	499 (2,0%)	5.081 (20,1%)
Japan	2.495	1.649 (66,1%)	1	8	748 (26,4%)	89 (3,6%)
Korea	5.361	3.382 (63,1%)	4	71	1.674 (31,2%)	230 (4,3%)
Taiwan	1.411	976 (69,2%)	1	3	159 (11,3%)	272 (19,3%)
Vietnam	1.960	1.485 (75,7%)	1	4	20 (2,1%)	450 (23,0%)

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, R 4.1, WS 2003/04 (zitiert nach Ro 2005: 18)

Tab. 3 Ostasiatische Studierende nach Staatsangehörigkeit und Fächergruppen des 1. Studienfaches WS 2003/04

Insgesamt	Sprach-, Kulturwiss., Sport	Rechts-, Wirtschaftswiss., Sozialwiss.	Mathematik, Naturwiss.	Human-, Veter.-medizin	Agrar-, Forst- u. Ernähr.-wiss.	Ingenieurwiss.	Kunst, Kunstwiss.	Sonstige Fächer
-----------	-----------------------------	--	------------------------	------------------------	---------------------------------	----------------	-------------------	-----------------

China	25.284	2.886 (11,4%)	7.326 (29,0%)	5.945 (23,5%)	308 (1,2%)	303 (1,2%)	7.588 (30,0%)	888 (3,5%)	40 (0,2%)
Japan	2.495	961 (38,5%)	300 (12,0%)	131 (5,3%)	40 (1,6%)	32 (1,3%)	127 (5,1%)	900 (36,1%)	4 (0,2%)
Korea	5.361	1.508 (28,1%)	703 (13,1%)	406 (7,6%)	174 (3,2%)	44 (0,8%)	472 (8,8%)	2047 (38,2%)	7 (0,1%)
Taiwan	1.411	373 (26,4%)	361 (25,6%)	199 (14,1%)	31 (2,2%)	10 (0,7%)	217 (15,4%)	219 (15,5%)	1 (0,0%)
Vietnam	1.960	226 (11,5%)	517 (26,4%)	549 (28,0%)	43 (2,2%)	57 (2,9%)	516 (26,3%)	39 (2,0%)	13 (0,7%)

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, R 4.1, WS 2003/2004, (zitiert nach Ro 2005: 19)

Ro (2005) führte eine Untersuchung zur Studienzufriedenheit ostasiatischer Studierender durch. Neben den Fragen zur Studienzufriedenheit erhob sie auch Daten zu Studium, Motivation und der Inanspruchnahme von universitärer Beratung. Da sich aus den Angaben der Untersuchungsteilnehmer Impulse für eine speziell an asiatische Bedürfnisse gerichtete Beratung gewinnen lassen, sollen hier einige Ergebnisse vorgestellt werden. (vgl. Ro 2005: 85-98). [\[6\]](#)

-4-

82,4 % der befragten Studierenden absolvieren ein Vollstudium in Deutschland, 12,3 % ein Aufbaustudium. Lediglich 4 % befinden sich im Rahmen eines kurzen Studienaufenthaltes wie z. B. Austauschprogrammen in Deutschland. Bei den angestrebten Studienzielen stehen Diplom mit 46,8 % und Promotion mit 22,7 % an erster und zweiter Stelle. Magister folgt mit 18,9 %. Daraus kann man folgern, dass insbesondere ein Angebot für ausländische Studierende, die ein Vollstudium absolvieren, wichtig ist, also besonders Kurse, die nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden verbessern, sondern gezielt Studientechniken vermitteln, die im deutschen Studienalltag nötig sind.

Befragt wurden die Untersuchungsteilnehmer auch dazu, wie ausreichend die in ihrem Heimatland erhaltenen Informationen über das Studium in Deutschland waren. Zwar waren etliche Studierende relativ gut über den Hochschulort (58,3 %), die Zulassungsvoraussetzungen (55,6 %) und über Land und Kultur informiert. Weitere studien- und alltagsrelevante Informationen wie Unterhaltskosten (29,7 %), Anerkennung der in der Heimat erbrachten Studienleistungen (24,1 %), Studienanforderungen (19,8 %), Ausländerrecht (14,4 %) und Möglichkeiten der Selbstfinanzierung des Studiums (13,6 %) waren nicht genügend. Als wichtigste Informationsquelle dienen dabei Kommilitonen, die in Deutschland studieren oder studiert haben.

Als Motive für ein Studium im Ausland spielten bei den Untersuchungsteilnehmern u.a. Neugier, der Wunsch nach einem qualifiziertem Studium, die Hoffnung auf bessere Berufsaussichten oder höheres Ansehen durch ein Auslandsstudium eine wichtige Rolle. Auch die Absicht einen Beitrag für die Entwicklung des Heimatlandes leisten zu wollen oder ein zu bescheidenes Fächerangebot im Heimatland wurden genannt.

Wichtig für die Entscheidung gerade in Deutschland zu studieren waren vor allem der allgemeine Ruf des deutschen Wissenschaftsstandards, die Studiengebührenfreiheit und das Kennenlernen deutscher Kultur und Sprache. Ferner kamen auch die Annahme, dass in Deutschland das beste Niveau in der zu studierenden Fachrichtung herrsche oder dass Deutschland ein idealer Studienort sei, für etwa die Hälfte der befragten Studierenden in Frage. Häufig waren der Ruf der Universität oder der Professoren sowie der Bekanntheitsgrad der Universitätsstadt wichtig für die Wahl der Hochschule.

Der Großteil der befragten Studierenden (73,5 %) hegt nicht die Absicht nach dem Studium in Deutschland zu bleiben. Diejenigen, die bleiben möchten (23,0 %), gaben u.a. an, dass dies an schlechten Arbeitsbedingungen in ihrer Heimat, dem niedrigen Einkommen oder dem heimatlichen Wissenschaftsstandard liege. Eine geringe Verwertbarkeit der in Deutschland erworbenen Kenntnisse sowie Wiederanpassungsschwierigkeiten und Entfremdung vom Heimatland waren andere Gründe, die genannt wurden.

Auf die Frage hin, ob sie sich wieder für ein Studium in Deutschland entscheiden würden, antworten 66,3 % der Untersuchungsteilnehmer mit "Ja", 26,7 % verneinten. Als Gründe wurden neben enttäuschten

Erwartungen u.a. integrative Probleme in Bezug auf Sprache und soziale Kontakte genannt, aber auch Probleme mit dem deutschen Hochschulwesen und Studiensystem hinsichtlich Orientierung und Leistungsanforderungen. Auch die schlechte Beratung und Betreuung durch Dozenten wurde moniert.

---

-5-

Befragt wurden die Studierenden auch dazu, ob sie "sich während des Studiums von einer universitären Stelle wegen Studienschwierigkeiten beraten lassen" haben. Typische Anlaufstellen dafür sind allgemeine Studienberatung, Studienfachberatung sowie Dozentensprechstunden. Nur 36,6 % der Untersuchungsteilnehmer bejahten, 60,4 % hingegen verneinten. Von denjenigen, die eine Beratung in Anspruch genommen hatten, gaben 54,7 % an, dass die Beratungsleistung mangelhaft gewesen sei. Nur 18,9 % beurteilten die Beratung als gut bis sehr gut. Einige der Befragten erklärten zudem, dass es an ihrer Universität keine Beratungsstelle gebe, die sich explizit an ausländische Studierende richte.

Dies macht deutlich, dass die Studierenden meist nicht von universitären Beratungsangeboten erreicht werden und dass die Beratung als nicht angemessen empfunden wird. Bei Problemen im Studium sucht ein Großteil der asiatischen Studierenden eher bei Landsleuten Hilfe, als sich an deutsche Kommilitonen oder Hochschulangestellte zu wenden. Zwar können erfahrene Kommilitonen aus dem gleichen Land durchaus eine große Hilfe sein, aber wie schon in den oben genannten Gründen gegen eine nochmalige Entscheidung für Deutschland als Studienstandort anklang, haben die Studierenden häufig integrative und Sprachprobleme. Wünschenswert wäre daher, eine bessere Integration der Studierenden in den deutschen Hochschulalltag zu fördern. Berater, die Kenntnisse über den asiatischen Kulturraum und asiatische Mentalitäten besitzen, können zuweilen leichter das Vertrauen der Studierenden gewinnen. Einige Punkte, auf die Berater dabei achten sollten, werden im Folgenden umrissen.

### **3. Voraussetzungen asiatischer Studierender**

Nicht alle Probleme asiatischer Studierender beruhen auf deren kulturellem Hintergrund. Damit der Berater aber individuelle von interkulturellen Schwierigkeiten unterscheiden kann, werden im Folgenden einige Charakteristika, Lerntraditionen und Lernstrategien sowie Motivationen ostasiatischer Studierender skizziert.

#### **3.1. Charakteristika asiatischer Studierender**

##### **(Vermeintliche) Homogenität**

Es ist bedenklich, überhaupt von einem typischen ostasiatischen Lerner zu sprechen. Man hat es hier keineswegs mit einer homogenen Lernergruppe zu tun. Insbesondere Ostasiaten selbst würden sich eine derartige Verallgemeinerung verbitten. Zwar gibt es äußerliche Ähnlichkeiten und eine gemeinsame Basis konfuzianistisch geprägter Kultur, jedoch haben sich die ostasiatischen Länder in verschiedene Richtungen entwickelt und außer einigen Charakteristika wie eine stärkere Gruppenorientierung gibt es weniger Gemeinsamkeiten als man zunächst annehmen könnte. Vermeintliche Gemeinsamkeiten sind teilweise verschiedenen Ursprungs.

---

-6-

Im Allgemeinen ist das Gefühl Asiate zu sein, in Asien vergleichsweise schwach ausgebildet. Was zählt ist die Nation. Dies rührt teilweise von den historisch bedingten Ressentiments der asiatischen Staaten untereinander, die eine Identifikation mit anderen asiatischen Ländern fast unmöglich macht. So würden sich zwar Studierende asiatischer Herkunft zur Abgrenzung von deutschen Studierenden als asiatisch bezeichnen, in erster Linie definieren sie sich jedoch als Chinesen, Japaner oder Koreaner. Anders als deutsche Studierende, die bei Auslandsaufenthalten auch viele Kontakte zu anderen europäischen Studierenden knüpfen, suchen asiatische Studierende abgesehen von Landsleuten keine Nähe anderer Asiaten. Engere Kontakte oder Freundschaften ergeben sich eher zufällig, aber nicht aus einem Bewusstsein heraus aus dem gleichen Kulturkreis zu stammen. Vor einem Auslandsaufenthalt sind sich ostasiatische Studierende häufig gar nicht der Gemeinsamkeiten mit anderen Ostasiaten bewusst. In internationalen Sprachkursen und auch nur an Asiaten gerichteten Kursen werden ihnen dann erstmals ostasiatische Ähnlichkeiten auch im Vergleich zu Studierenden aus anderen asiatischen Ländern wie Indien deutlich. So gibt es also zwischen Ostasiaten weniger Gemeinsamkeiten als man in westlichen Ländern annimmt, aber gleichzeitig mehr Gemeinsamkeiten als man in ostasiatischen Ländern erwartet.

##### **Passivität**

Obwohl ostasiatische Studierende sich keineswegs als homogene Gruppe betrachten, wirken sie jedoch in gemischten Kursen oft passiver und stiller als Studierende anderer Nationalitäten.

Eine Situation wie Hofmann (1992) sie beschreibt, ist vielen Deutschlehrern in Asien bekannt:

Die berühmte Stecknadel kann man fallen hören. Verschämt und hartnäckig schauen viele Studenten nach unten ... Ich stelle eine Frage, schaue in die Runde. Zwanzig Studenten, keine Antwort. Ich wiederhole die Frage. Keine Reaktion ... Auf keinem Gesicht spiegelt sich Verstehen. ... Schließlich zeige ich auf einen Studenten, tue also das, was ich vermeiden wollte. Er soll antworten. Er tut es. Das verwirrt mich. Warum hat er sich nicht gemeldet? Warum hat er nicht von allein geantwortet? ... Und so stehe ich da vorn vor der Tafel, habe 20 Studenten vor mir, deren Körper kein Signal geben. Sie sitzen still, sie schwatzen nicht, sie sehen mich an, sie zeigen keine Langeweile, kein Interesse, keine Freude, keinen Ärger. Oder vielleicht zeigen sie es doch. Nur kann ich an ihrer Art der stillen Kommunikation nicht teilnehmen (Hofmann 1992: 57).

Auch Kleppin (1987), Giacomuzzi-Putz (1988), Anders (1989) u.a. berichten von derlei Erfahrungen. Begründet wird dieses passive Verhalten mit der Angst vor Fehlern, die einen Gesichtsverlust nach sich ziehen würden oder mit dem Wunsch innerhalb der Gruppe nicht aufzufallen und somit die Gruppenharmonie nicht zu stören. Dieses "Nicht-Auffallen" heißt im Japanischen *medatsuna* und scheint ein gängige Strategie zu sein (vgl. Foege 2005: 60). Eingeebnet wird dieses Verhalten bereits in der Schule, wo das Stellen von Fragen als Kritik am Lehrer empfunden und das Beantworten von Fragen des Lehrers als Ausbrechen aus dem Klassenverband betrachtet wird. Anders (1989) nimmt an, "daß der Unterricht von Ausländern mit ihren Vorlieben für Genauigkeit und Kritikfähigkeit, Diskussionsbereitschaft gelegentlich deshalb von den Studenten nicht angenommen wird, weil er als Lernform dem Gruppenereignis widerspricht" (333). Holzer (1996) stellt die Frage, ob nicht "ein beachtlicher Teil des Problems gerade erst durch die Art des Fremdsprachenunterrichts hervorgerufen" werde (90).

Mitschian (1999) erörtert daher, ob dieses passive Unterrichtsverhalten kulturell bedingt oder auf die Sozialisierung in der Schule zurückzuführen sei oder ob die Passivität durch das Verhalten des Lehrers provoziert werde. Wäre die Passivität kulturell bedingt, müsste der Lehrer diese akzeptieren und seine Lehrmethode danach ausrichten. Sei jedoch davon auszugehen, dass die Passivität ein Resultat der schulischen Sozialisation sei, dann könne der Lehrende den Versuch unternehmen, dieses Lernverhalten zu ändern. Fraglich ist dabei, ob dieser Aufwand lohnt. Wäre jedoch das passive Verhalten der Studierenden eine Antwort auf die Methoden des Lehrers, dann müsste eine Änderung seiner Haltung erwogen werden. Mitschian gibt zu bedenken, dass der Ansatz, das Lern- und Unterrichtsverhalten auf jahrhundertealte Traditionen wie beispielsweise die kaiserlichen Beamtenprüfungen in China zurückzuführen, ohne aktuelle Entwicklungen zu berücksichtigen, methodisch fraglich ist. Daher liefert er weitere Erklärungsansätze wie das prüfungsorientierte Lernen in der Schule, das zu einer beschränkten Methodenkenntnis führt, die geringe intrinsische Motivation für den Deutschspracherwerb und Verständigungsprobleme zwischen ausländischen Lehrern und ostasiatischen Studierenden.

### **3.2 Einstellungen zum Lernen und Lernstrategien in ostasiatischen Ländern**

Es ist falsch davon auszugehen, dass asiatische Studierende generell über weniger Lernstrategien als westliche Studierende verfügen. Sie setzen einfach andere Strategien ein und entscheiden sich unter Prüfungsdruck meist für diejenigen, die kurzfristig Erfolg versprechen. Auch ist bei asiatischen Studierenden das Bewusstsein verschiedene Lernstrategien einzusetzen nicht stark ausgeprägt. Dies rührt daher, dass sie nicht gelernt haben, ihr eigenes Lernverhalten zu reflektieren, sondern davon ausgehen, dass Fleiß der entscheidende Faktor für erfolgreiches Lernen ist. Fragt man jedoch gezielt nach, zeigt sich, dass die Studierenden durchaus ein großes Repertoire an Lernstrategien haben und genauso wie in Deutschland auch, verschiedene Lernertypen vorhanden sind (vgl. Hu 1996: 7f.).

Bedingt durch das prüfungsorientierte Lernen weisen asiatische Studierende andere Lernpräferenzen auf als westliche Studierende. Obwohl sie gruppenorientiert sind, neigen chinesische Studierende eher zu individuellen und kompetitiven Lernstrategien, während westliche Studierende insgesamt eher kooperatives Lernen bevorzugen (Wang 2005: 124). Studien zu unterschiedlichen Einstellungen zum Lernen und Lernpräferenzen von asiatischen Studierenden im Vergleich zu westlichen Studierenden wurden u.a. durchgeführt von Press (1996), Littlewood (2000) und Wang (2005). Im Folgenden werden nun einige Lerneinstellungen und -strategien, die in Ostasien verbreitet sind, vorgestellt.

#### **Die Universität - nicht nur ein Ort des Lernens**

Zwar genießen auch deutsche Studierende ihre Studienzzeit als eine Zeit relativ großer Freiheit und nehmen

an vielen sozialen Aktivitäten teil. Doch in der Regel steht der Erwerb von Wissen, die Qualifikation für einen Beruf oder die persönliche Selbstverwirklichung im Mittelpunkt. Das Verhältnis asiatischer Studierender zum Universitätsleben unterscheidet sich davon signifikant. In Japan wird die Studienzzeit geradezu als Erholung von der anstrengenden Schulzeit angesehen. Die Studierenden sollen in dieser Zeit "Kraft schöpfen für die Härten des Lebens, die sie nach dem Studium in Beruf und Familie erwarten (Hofmann 1992: 58). Daher spielen universitäre Freizeitaktivitäten in sogenannten Clubs [7] eine bedeutende Rolle. Auch Anders (1989) betont, dass die Universität in Korea nicht nur ein Ort des Lernens, sondern vor allem eine Gemeinschaft sei. Den Studierenden sei es wichtig, Freundschaften an der Universität zu schließen. Feste scheinen wichtiger als der Unterricht zu sein. So entfallen die Vorlesungen am freshman day (die Studienanfänger werden begrüßt) und am homecoming day (Absolventen besuchen ihre Universitäten). Feste, die aufgrund von Streiks nicht stattfinden konnten, werden nachgeholt. Der Unterricht hingegen nicht. Im vierten Studienjahr entfällt der Unterricht fast komplett, da die Studierenden auf Arbeitssuche sind und hierfür Unterstützung von den Lehrenden benötigen. Ob dieses "Freizeitstress" und gelegentlichen Jobbens sind japanische und koreanische Studierende häufig müde im Unterricht. Von den einheimischen Lehrkräften wird aber das Einnicken während des Unterrichts toleriert. In China sind auch viele Studierende chronisch übermüdet. Dies liegt jedoch nicht an ausschweifenden Freizeitaktivitäten, sondern dem großen Konkurrenzdruck an den Universitäten, der die Studierenden dazu zwingt, bis spät in die Nacht zu lernen.

### **Frontalunterricht und Auswendiglernen**

In allen ostasiatischen Ländern ist Frontalunterricht die vorherrschende Sozialform. Der Stoff wird vom Lehrer vorgetragen und in der Regel ohne eigene Reflexion von den Studierenden memoriert, um dann bei der Prüfung abrufbereit zu sein. Oft wird der Stoff auswendig gelernt, um dann gleich nach der Prüfung wieder vergessen zu werden.

Der lehrerzentrierte Unterricht sowie die hohe Tendenz zum Auswendiglernen in China werden häufig mit "konfuzianistischen" Lehr- und Lerntraditionen in Verbindung gebracht. Mitschian (1997) weist jedoch nach, dass Auswendiglernen keineswegs auf Lehren des Konfuzianismus zurückzuführen ist, sondern dass das heutige Lernverhalten vielmehr im Kontext der derzeitigen gesellschaftlichen Lage zu sehen ist.

---

-8-

Laut Mitschian wird in Konfuzius' Schriften statt mechanischen Lernens eine Lehr- und Lernmethode propagiert, die als "Gesteuertes Entdeckungslernen" benannt werden könnte. Demnach könne man die Methodik folgendermaßen darstellen:

1. oberstes Lernziel ist die Ausbildung zum selbständigen Studieren und zum eigenständigen Denken;
2. die Anleitung, nicht die Erklärung ist die hauptsächliche Führungsmethode des Lehrers;
3. die Studenten sollen intrinsisch motiviert werden, also selbst den Sinn des Lernens erkennen (Mitschian 1997: 394).

Das selbstständige Denken werde ferner in zwei Schritten vermittelt. Zuerst müsse neues Wissen erworben werden, sodann müsse der Lernende das Gelernte in einer neuen Anwendung umsetzen. Das liest sich wie eine moderne Methode des autonomen Lernens. Tatsache ist jedoch, dass die Unterrichtsrealität in China weit davon entfernt ist. Dai (2001) appelliert daher an die Deutschlehrer in China ihre Rolle zu überdenken und von "konventionellen" zu "modernen" Unterrichtsmethoden zu wechseln, d.h. den Unterricht aktivierender zu gestalten, um die Studierenden besser auf ihr Studium in Deutschland vorzubereiten.

Zu den "konventionellen" Methoden gehört beispielsweise das laute Lesen von Texten. In China und in Japan wird im Fremdsprachenunterricht oft im Chor gelesen (vgl. Boeckmann 2003: 471). Der Leser spricht vor, die Schüler sprechen gemeinsam nach. Aktive und freie Diskussion und Konversation finden im Unterricht in der Regel nicht statt. Die Studierenden äußern sich nur auf direkte Fragen des Lehrers und auch nur, wenn sie persönlich aufgerufen werden.

### **Grammatik-Übersetzungs-Methode**

Der Großteil der ostasiatischen Studierenden lernt Fremdsprachen mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Zwar werden von einigen Deutschlehrkräften auch andere, kommunikativere Unterrichtsformen eingesetzt, doch kann man in der Regel davon ausgehen, dass Frontalunterricht mit Grammatikvermittlung und Übersetzungsaufgaben überwiegt. In Japan gibt es eine spezielle Ausprägung der Grammatik-Übersetzungs-Methode, die als yakudoku bezeichnet wird. Diese Methode, "die es mit Hilfe einer Indexierung verschiedener Satzteile erlaubte, chinesische Texte so zu lesen, als seien sie Japanisch" (Boeckmann 2003: 468) wurde in

der Mitte des 19. Jahrhunderts, als sich Japan zum Westen hin öffnete, auch auf den Fremdsprachenunterricht von anderen Sprachen übertragen. Besonders als im Zuge der Modernisierung Japans viel Fachwissen aus der westlichen Wissenschaft nach Japan importiert werden sollte, war es daher wichtig in möglichst kurzer Zeit Fachbücher ins Japanische zu übersetzen. Dies führte dazu, dass bis heute der Schwerpunkt auf Lesen und Übersetzen von schriftlichen Texten gelegt wird.

Daher rührt wohl u.a. auch der asiatische Perfektionismus, einen Text erst dann als verstanden anzusehen, wenn jedes Wort in seiner Bedeutung erfasst wurde. In unseren Hörverstehenskursen gibt es beispielsweise häufig das Problem, dass die Studierenden nach Anhören eines Hörtextes zunächst frustriert angeben, sie hätten überhaupt nichts verstanden. Fragt man dann nach Stichworten und stellt diese an der Tafel zusammen, stellt sich heraus, dass die Studierenden durchaus den Sinn des Textes verstanden haben. Jedoch beharren sie darauf den Text nicht verstanden zu haben, da sie "nicht alles" verstanden hätten. Ein koreanischer Studierender gab einmal als Lernziel an, einen deutschen Film "ganz", also Wort für Wort verstehen zu wollen.

---

-9-

### **Lernen mit Wörterbüchern**

Wörterbücher sind vielleicht das beliebteste Lernmittel in Ostasien. Häufig werden unbekannte Wörter sofort nachgeschlagen. Die Übersetzung wird sogleich über dem deutschen Wort notiert, so dass bearbeitete Texte vor lauter handschriftlich hinzugefügten Schriftzeichen kaum noch zu erkennen sind. Einige Methoden des Umgangs mit Wörterbüchern erscheinen Deutschen als sehr ungewöhnlich und sollen daher im Folgenden beschrieben werden.

In Japan ist eine verbreitete Methode Wörter, die die Lerner im Wörterbuch nachschlagen, farblich zu markieren. Wird ein Wort erneut nachgeschlagen, sollte es in einer anderen Farbe unterstrichen werden. Bei drittem Nachschlagen sollte erneut eine andere Farbe zur Hervorhebung verwendet werden. Diese Methode macht dem Lerner bewusst, welche Wörter er immer wieder vergisst und deshalb gezielt üben sollte.

Auch ist das Wörterbuch das Mittel der Wahl für die Wortschatzarbeit. Ein chinesischer Germanist erklärte, dass sein Lehrer ihm als Lernmethode empfahl, die Seiten eines Wörterbuches der Reihe nach auswendig zu lernen. Sobald eine Seite memoriert sei, sollte sie unwiderruflich im Gedächtnis gespeichert sein.

Die Nachteile der Wörterbucharbeit liegen auf der Hand: Die Wörter werden meist außerhalb eines Zusammenhangs gelernt. Fehlen zudem Beispielsätze im Wörterbuch, ist das Erfassen eines Begriffes mit verschiedenen Nuancierungen nicht möglich. So kommt es häufig vor, dass asiatische Studierende Wörter aus dem falschen Register wählen. Eine taiwanische Studierende schrieb beispielsweise in einem Unterricht für akademisches Schreiben "Brettlfahren" statt "Skifahren" und "Etablisement" statt "Geschäft". Ferner haben asiatische Deutschlerner Schwierigkeiten, unbekannte Wörter aus dem Zusammenhang zu erschließen.

### **3.3. Motive ostasiatischer Lerner für ein Studium in Deutschland**

Bei der Beratung asiatischer Studierender ist auch die Motivation zum Studium in Deutschland oder Deutschstudium ein Faktor, der in die Überlegungen einbezogen werden sollte.

Es gibt vielfältige Motive asiatischer Studierender für ein Studium in Deutschland. Ob ein Studierender überwiegend von intrinsischen Motiven, z. B. echtes Interesse an der deutschen (Wissenschafts)Kultur und Sprache, oder eher extrinsischen Motiven, z. B. Deutschland als Karrieresprungbrett, beeinflusst wird, wirkt sich häufig signifikant auf den Spracherwerb und Studienerfolg aus. Für den Lernberater ist es daher nützlich, die Motivation der Studierenden zu kennen, um geeignete Vorschläge zu einer Verbesserung der Situation machen zu können. Im Folgenden werden einige Tendenzen besprochen, die bei den Studierenden in Tübingen beobachtet wurden. Zwar werden sehr gegensätzliche Positionen beschrieben, tatsächlich gibt es aber verschiedene Abstufungen und man kann nicht pauschal sagen, dass Studierende aus einem bestimmten Land grundsätzlich nur extrinsisch oder nur intrinsisch motiviert sind.

#### **Motive chinesischer Studierender**

An der Universität Tübingen bilden die chinesischen Studierenden die größte asiatische Studierendengruppe. Obwohl sie mehr als die Hälfte der Gesamtzahl der asiatischen Studierenden ausmachen, herrscht in den Kursen kein Überhang an chinesischen Teilnehmern vor. Nur bei Aktivitäten wie Exkursionen wird der hohe Anteil an Chinesen deutlich. Wie kommt es also, dass trotz eines relativ hohen Bekanntheitsgrades des Programms und positiver Resonanz verhältnismäßig wenig chinesische Studierende an den Kursen teilnehmen?

Ein Großteil der chinesischen Studierenden in Tübingen studiert technische und naturwissenschaftliche Fächer und insbesondere chinesische Doktoranden verfügen häufig über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse. Trotz langjähriger Deutschlandaufenthalte stagnieren die Kenntnisse. Teilweise wird der Besuch eines Kurses aus Zeitgründen und mit dem Hinweis, dass man in Deutschland auch gut ohne Deutschkenntnisse zurechtkomme, abgelehnt. Selbst nach dem Besuch eines Kurses verbessern sich die sprachlichen Fähigkeiten nicht signifikant. Zudem bleiben die chinesischen Studierenden meist unter sich und haben somit kaum Gelegenheit mit der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen.

Die Hauptmotivation für den Deutschlandaufenthalt liegt also nicht in einem besonderen Interesse an der deutschen Kultur und Sprache, sondern es stehen pragmatischere Gründe dahinter. Bisher ist ein Studium in Deutschland frei von Studiengebühren und ein Studienplatz in Deutschland ist sicherlich leichter zu ergattern als ein Platz an einer renommierten amerikanischen Universität. Deutschland ist damit oft nur zweite Wahl und wird als Möglichkeit für den Karriereeinstieg genutzt. Deutschkenntnisse sind für Doktoranden aus dem naturwissenschaftlichen Bereich meist nicht nötig. Vorrang hat die effektive Nutzung der Zeit zur Erlangung des Doktorgrades. Dafür nehmen etliche chinesische Studierende viele Entbehrungen auf sich und leben oft mehrere Jahre von ihren Familien getrennt. Interkulturelles Lernen findet kaum statt und wird auch nicht angestrebt.

Hauptziel wäre es also hier, das Interesse solcher Studierender an der deutschen Kultur und Sprache zu wecken, um eine bessere Integration und reichere Auslandserfahrung zu ermöglichen. Da hier nicht einmal eine besondere extrinsische Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache vorliegt, sind diese Studierenden schwer zu erreichen. In der Regel nehmen diese Studierenden selbst bei Problemen keine Beratung in Anspruch, sondern wenden sich im Zweifelsfall an Landsleute oder bleiben mit ihrem Frust allein. Über kulturelle Aktivitäten wie Exkursionen kann man diese Studierenden jedoch locken und dann in lockerer Atmosphäre Probleme dieser Studierenden ansprechen und sie auf die Beratung hinweisen.

#### **Motive japanischer und koreanischer Studierender**

In Japan sind die Studierenden oft extrinsisch motiviert, denn sie lernen meist nur Deutsch, weil sie an der Universität eine zweite Fremdsprache erlernen müssen (Aoki 1989, Honda 1994). Selbst Studierende der Germanistik haben nicht immer überzeugendere Gründe für das Deutschstudium als den Wunsch einmal eine Reise im deutschsprachigen Gebiet zu machen. Immerhin scheinen in einer von Honda (1994) durchgeführten Befragung 70 % der Germanistikstudierenden und gut 50 % der Anglistikstudierenden wirklich für das Deutschlernen motiviert zu sein. Allerdings würde weniger als ein Drittel der Jura- und Wirtschaftstudierenden Deutsch lernen, wenn eine zweite Fremdsprache keine Pflicht wäre. (Honda 1994: 281f.). Seit in Korea die Pflicht zum Belegen einer zweiten Fremdsprache aufgehoben wurde, ist auch die Zahl der Studierenden, die Deutsch lernen, gesunken (Son 1999: 566). Entsprechend gering ist damit die Motivation im Fremdsprachenunterricht.

Die Situation in Deutschland hingegen stellt sich anders dar. Wie aus obiger Tabelle 3 ersichtlich ist, sind die meisten der koreanischen und japanischen Studierenden in Deutschland in den Kunst-, Sprach- und Kulturwissenschaften eingeschrieben. Auch in Tübingen kann man beobachten, dass viele Studierende aus Korea und Japan in Fächern wie Evangelische Theologie und Philosophie eingeschrieben sind. Der Studienort Tübingen wurde von ihnen also bewusst gewählt, da Tübingen auf diesen Gebieten einen guten Ruf hat. Für den Deutschlehrer ergibt sich daraus die angenehme Situation, dass die japanischen und koreanischen Studierenden zumeist intrinsisch motiviert sind und sich rege am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Im Gegensatz zu vielen chinesischen Studierenden ist der Deutschlandaufenthalt also kein reines Mittel zum Zweck. Auch nehmen diese Studierenden gerne das Beratungsangebot wahr (vgl. Abschnitt [6.3.](#)).

## **4. Probleme asiatischer Studierender in Deutschland**

### **Sprachprobleme und mangelnde Integration**

Die mangelnde Integration asiatischer Studierender in den deutschen Studienalltag ist einerseits auf die Sprachprobleme zurückzuführen und führt andererseits wiederum zu denselbigen. Zwar gibt es auch viele Beispiele von meist intrinsisch motivierten Studierenden, die es schaffen, Freundschaften zu deutschen Studierenden zu knüpfen, doch beschränken sich viele Kontakte auf Seminarbesuche, Tandempartnerschaften und ggf. deutsch-asiatische Stammtische. [\[8\]](#) Davon können jedoch nicht alle Studierenden profitieren, da es



z. B. aufgrund der großen Zahl von chinesischen Studierenden unmöglich ist, genügend deutsche Studierende mit Chinesischkenntnissen als Tandempartner zu finden. Etliche ausländische Studierende haben überhaupt keine deutschen Freunde. Daher wäre es wünschenswert, wenn der Berater den Studierenden Möglichkeiten aufzeigt, mit Deutschen in Kontakt zu kommen und auch Gesprächsstrategien vermittelt.

### **Probleme mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens**

Da in den ostasiatischen Ländern ganz andere Wissenschaftstraditionen vorherrschen, haben Studierende aus diesen Regionen besondere Probleme beim Halten von Referaten und Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten. In China beispielsweise müssen viele Studierende ihr ganzes Studium lang keine Referate halten oder Seminararbeiten schreiben. Die meisten Lehrveranstaltungen haben Vorlesungscharakter. Diskussionen finden kaum statt.

Ideal wäre es, die Studierenden bereits in ihren Heimatländern auf die deutsche Wissenschaftspraxis vorzubereiten. Am Chinesisch-Deutschen Hochschulkolleg der Tongji Universität, Shanghai, habe ich einen solchen Kurs bereits durchgeführt. Dabei wurde deutlich, dass für die chinesischen Studierenden abgesehen von stilistischen Fragen die hier in Deutschland praktizierte wissenschaftliche Zitierpraxis schwer nachvollziehbar ist. Ohne Unrechtsbewusstsein lieferte fast die Hälfte des Kurses trotz wiederholtem Betonen der Wichtigkeit des korrekten Zitierens Teil- oder Vollplagiate als Hausarbeiten bei mir ab. Auch das Finden einer relevanten Fragestellung und ein logischer Aufbau bereitete Schwierigkeiten. Ferner gibt es stilistische Unterschiede, da chinesische Arbeiten oft schmückende Redewendungen enthalten, die in China Gelehrtheit ausdrücken, in deutschsprachigen Arbeiten jedoch nicht angebracht sind (vgl. Mehlhorn 2005: 197). Daher sind Kurse zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken sowie effektiven Lese- und Diskursstrategien erforderlich. Im Rahmen einer Schreiberberatung können Problempunkte gezielt angesprochen werden.

---

-12-

### **Kommunikative Probleme**

In den asiatischen Ländern haben Studierende ein anderes Verhältnis zu ihren Dozenten als in Deutschland. Das Konzept der Sprechstunde mit begrenzten Zeiten und festgelegten Gesprächsthemen ist dort kaum bekannt. Ferner ist es beispielsweise in China üblich die Professoren zu Hause zu besuchen und ihnen Geschenke zu machen. Daher wissen chinesische Studierende oft zu Beginn ihres Studiums nicht, was sie in einer Sprechstunde besprechen sollen und sind schockiert, wenn der Professor das mitgebrachte Geschenk ablehnt (vgl. Günthner 2001: 22f.). Aus diesem Grund ist es wichtig, den Studierenden auch hochschulrelevante kommunikative Gattungen zu vermitteln, denn neben Kommunikationssituationen, die den asiatischen Studierenden unbekannt sind, gibt es auch solche, die in ihren Heimatländern anders realisiert werden. Dies kann in interkulturellen Kommunikationssituationen zu Missverständnissen führen.

## **5. Förderung von Lernerautonomie bei asiatischen Lernern**

### **5.1. Lernerautonomie - ein westliches Konzept?**

In der westlichen Literatur zur Fremdsprachendidaktik ist die Lernerautonomie seit etwa 1980 ein wichtiges Schlagwort. Insbesondere die Arbeiten von Holec (1981), Allwright (1988) und Wenden (1991) waren wegweisend. Holec definiert dabei Autonomie als die Fähigkeit des Lerners für seinen Lernprozess die Verantwortung zu übernehmen. Laut Little (1991) ist Autonomie "a capacity - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning" (4). Die Fähigkeit zur Autonomie zeige sich darin, wie der Lerner lernt und wie er das Gelernte auf andere Kontexte überführt. Little (1994) weist weiterhin darauf hin, dass das Lernen durch die Interaktion mit anderen entsteht, denn Autonomie sei "the product of interdependence rather than independence" (435). Littlewood (1997) unterstreicht die Bedeutung von "'relatedness', that is, people's need to feel not only autonomous but also part of a social network" (135).

Es stellt sich die Frage, inwieweit nun dieses Konzept des selbstbestimmten Lernens auf asiatische Studierende übertragbar ist, die instruktionalen Unterricht gewohnt sind. Arbeiten, die sich damit auseinandersetzen, stammen u.a. von Pierson (1996) und Littlewood (1997, 1999).

Aoki/Smith (1999) vermuten, dass es japanische Lehrer geben mag, die behaupten, das "westliche" Konzept der Lernerautonomie passe nicht zur japanischen Kultur. Diese Behauptung beruhe jedoch auf falschen Auffassungen davon, was unter "Kultur" und "Autonomie" zu verstehen sei. Die Missverständnisse über Kultur seien: a) Kultur ist deckungsgleich mit einer Nation; b) Kultur ist statisch und gegeben; c) der Einfluss einer

Kultur auf eine andere wirkt sich ungünstig aus (19f.). Die Missverständnisse über Autonomie seien: a) Autonomie ist eine (neue) Methode; b) Autonomie bringt Individualismus mit sich; c) der Wert der Autonomie ist abhängig von psychologischen oder kulturellen Erwägungen (21f.). Japan als rein kollektivistische Gesellschaft zu bezeichnen, sei ihrer Ansicht nach allzu vereinfachend, denn auch in Japan gebe es individualistische Konzepte. Ferner würden japanische Lerner besonders wegen ihrer Gruppenorientiertheit gut auf Methoden wie Gruppenarbeit reagieren und daher sei es legitim autonome Lernmethoden in Japan einzuführen.

---

-13-

Littlewood (1999) warnt davor, zu sehr auf Stereotypen von dem "ostasiatischen Lerner" und dem "westlichen Lerner" zu beharren, denn diese würden Unterschiede zwischen Gruppen übertreiben, im gleichen Zug aber Unterschiede zwischen Individuen verdecken (vgl. 88f.). In einer Studie weist Littlewood (2000) nach, dass es zwar Unterschiede bei den Lernpräferenzen und Einstellungen zum Lernen zwischen asiatischen und europäischen Studierenden gibt. Die Unterschiede seien jedoch kleiner als angenommen, dafür seien die Gemeinsamkeiten wiederum größer als erwartet. Es spreche also nichts dafür, dass es nicht möglich sei, asiatischen Studierenden das autonome Lernen näher zu bringen und dass diese nicht genauso erfolgreich wie westliche Studierende in der Anwendung autonomer Lernstrategien sein könnten.

## **5.2. Erfahrungen mit Lernerautonomie und Strategietraining**

Anregungen zu Lernstrategien im Allgemeinen finden sich bei Rampillon (1995, 2000) und zu einem Lern- und Studierstrategietraining für ausländische Studierende bei Mehlhorn (2005) und Schlak (2002). Arbeiten, die besonders auf die Förderung von Lernerautonomie und Lernstrategietraining für asiatische Studierende eingehen, stammen von Meng (1995), Grünwald (2000) und Foege (2005). Erfahrungen mit Projektarbeit in Asien sind u.a. nachzulesen bei Oebel (2005), Schlak (2003) und Posset (1987). Ein Überblick über Studien, die bisher zum Thema Lernstrategieforschung erschienen sind, gibt Chamot (2004). Da im Rahmen des Programms SprachService DaF ein reiner Studierstrategienkurs noch nicht stattgefunden hat, sollen hier nur einige exemplarische Erfahrungen mit autonomen Arbeitsformen wiedergegeben werden.

### **Gruppenarbeit**

Gute Erfahrungen haben wir mit Gruppenarbeit, insbesondere im Rahmen von Projektarbeit oder Bearbeitung von Fallstudien, gemacht. Die im Plenum an den Tag gelegte Passivität verschwand meist bei der Arbeit in kleineren Gruppen. Um zu vermeiden, dass sich nur stärkere Studierende an der Gruppenarbeit beteiligen, während schwächere Studierende stumm dabeisitzen, wird auch die Methode des Gruppenpuzzles angewandt. Dafür werden die Studierenden in Stammgruppen geteilt, die gemeinsam eine Fragestellung bearbeiten müssen. Dann verteilen sich die Teilnehmer auf verschiedene Expertengruppen, in denen ein Teilthema bearbeitet wird. Anschließend kehren die Teilnehmer in ihre Stammgruppe zurück und bringen dann ihr Expertenwissen zu diesem Teilgebiet ein. Bei dieser Vorgehensweise wird sichergestellt, dass sich jeder Studierende aktiv beteiligen muss.

### **Gegenseitige Korrektur**

In dem Kurs "Sprachliches Kolloquium" wurden die Studierenden dazu angehalten, ihre Texte gegenseitig zu korrigieren und zu bewerten. Da Asiaten allgemein Angst vor einem Gesichtverlust haben, könnte man annehmen, dass diese Vorgehensweise bei asiatischen Studierenden Unbehagen auslöst. Diese Methode wurde jedoch gut angenommen, da die Studierenden die positiven Effekte dieser Sensibilisierung für Fehler erkannten und sich mittels peer teaching gegenseitig gute Hilfestellungen gaben.

### **Selbstbestimmtes Lernen vs. Hausaufgaben**

In meinem Unterricht habe ich die Erfahrung gemacht, dass insbesondere die japanischen und koreanischen Studierenden gewissenhaft ihre Hausaufgaben erledigen und auch das Stellen von Hausaufgaben erwarten. Ein japanischer Studierender erklärte, er wolle zu Hausaufgaben gezwungen werden. Auch langweilige Hausaufgaben, z. B. "Paukaufgaben" wären in Ordnung, sofern man einen Übungseffekt erziele. Dies deckt sich mit dem, was Hofmanns (1992: 63) Kollegen ihr zu erklären versuchten, dass Japaner am liebsten ohne längeres Nachdenken Übungen erledigen und beispielsweise gerne auswendig lernen oder Grammatikaufgaben erledigen würden. In diesem Bereich besteht also noch Bedarf, die Studierenden dazu anzuregen, sich selbst Lernziele zu setzen und Aufgaben zu stellen, anstatt Aufgaben vom Lehrer einzufordern.

### **Freiarbeit**

Mit chinesischen Studierenden in Shanghai wurde die Erfahrung gemacht, dass Freiarbeit, z. B. das bewusste Ausschuchen von Übungen an Lernstationen problematisch ist. Die Studierenden haben Angst etwas zu verpassen und nehmen sich daher alle Übungsblätter, anstatt gezielt nur in ihren schwachen Bereichen zu üben. Außerdem lernen sie eher prüfungsorientiert. Es ist daher erforderlich den Studierenden klar zu machen, welchen Nutzen es für sie hat, wenn sie bewusst nur bestimmte Bereiche trainieren.

### **Diskussion**

Kontroverse Diskussionen fallen asiatischen Studierenden oft schwer. Dies kann sehr unterschiedliche Gründe haben. Zum einen kann es daran liegen, dass sie nicht mit von der Mehrheit abweichenden Meinungen die Gruppenharmonie stören möchten. Zum anderen gibt es in den Heimatländern dieser Studierenden an Schulen und Universitäten keine vergleichbare Diskussionskultur wie in Deutschland. Die Studierenden lernen nicht, in Diskussionen ihren Standpunkt zu vertreten und Aussagen anderer, insbesondere von Autoritäten, kritisch zu hinterfragen. Daher ist es erforderlich, deutsches Diskussionsverhalten transparent zu machen und die Studierenden Schritt für Schritt damit vertraut zu machen. Durch gezieltes Beobachten und Reflektieren von Diskussionen deutscher Studierender und Dozenten können bestimmte Argumentationsmuster und Formulierungen einstudiert werden. In einigen Fällen kann es auch praktikabel sein, einen Studierenden, der sich nicht eindeutig zu einer Position äußern möchte, als Moderator einzusetzen und sich als Lehrer ganz aus der Diskussion zurückzuziehen.

## **6. Das Programm SprachService DaF als Beispiel eines Konzepts zur Beratung asiatischer Studierender**

Im Folgenden wird das Sprach- und Betreuungsprogramm SprachService DaF des Fachsprachenzentrums der Eberhard Karls Universität Tübingen vorgestellt. Hintergrund dieses Projekts sind die Ergebnisse der Untersuchung von Ro (2005) über die Studienzufriedenheit ostasiatischer Studierender in Deutschland. Die aufgezeigten Schwierigkeiten asiatischer Studierender und Defizite des deutschen Hochschulsystems brachte Ro zusammen mit Verbesserungsvorschlägen in den Ideenwettbewerb "Neue Wege zum guten Studium" des baden-württembergischen Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst ein. Ausgehend von diesen Vorschlägen entwickelte das Fachsprachenzentrum ein Konzept, um asiatische Studierende besser in den Studienalltag zu integrieren und sie in wissenschaftlichen Arbeitstechniken zu schulen. Das Projekt lief im September 2004 an. Hier werden das Konzept umrissen und bisherige Ergebnisse wiedergegeben.

### **6.1. Zielsetzung und Zielgruppe**

#### **Zielgruppe**

Bei den Studierenden, die hauptsächlich mit dem Programm angesprochen werden sollen, handelt es sich um Studierende aus ost-, südost- und südasiatischen Ländern, die ein Voll- oder Promotionsstudium an der Universität Tübingen absolvieren. Austauschstudierende werden jedoch ebenfalls in die Kurse aufgenommen. Die meisten Studierenden kommen aus China (inkl. Taiwan), Japan und Südkorea. Zu geringeren Anteilen nehmen auch Studierende aus anderen Ländern, wie beispielsweise Mongolei, Thailand und Indien am Kursprogramm teil.

Da derzeit aus Kapazitätsgründen keine Anfängerkurse möglich sind, müssen die Programmteilnehmer bereits über deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Die Teilnehmer werden mithilfe eines C-Tests in zwei Leistungsgruppen eingeteilt, die in etwa den Europaratsstufen B1-B2 und C1-C2 entsprechen.

Wie bereits in Abschnitt 3.1. gesehen, kann man keineswegs von einer homogenen Lernergruppe sprechen. Zunächst stieß daher das Programm auf gemischte Reaktionen seitens der Studierenden. Zwar nahmen etliche Studierende wahr, dass sie teilweise in bunt gemischten Gruppen gegenüber Studierenden aus dem amerikanischen oder europäischen Kulturraum in den Hintergrund gerieten, aber es war kein asiatisches Wir-Gefühl vorhanden. Insbesondere unter ostasiatischen Studierenden gibt es aufgrund historischer Ereignisse viele Vorbehalte gegen Personen aus anderen ostasiatischen Ländern. Man könnte sich zudem die Frage stellen, ob ein rein auf Asiaten ausgerichtetes Programm tatsächlich der Gettoisierung der Studierenden entgegenwirken kann oder diese vielmehr eher fördert. Es stellte sich jedoch heraus, dass das Konzept gerade

durch die Fokussierung auf asiatische Studierende äußerst positive Aspekte erzielt.

### **Zielsetzung**

Ziel des Programms ist es, asiatische Studierende bei ihrem Studium in Deutschland zu unterstützen. Wie aus der Arbeit von Ro (2005) ersichtlich ist, haben asiatische Studierende häufig besondere Integrationsprobleme, nehmen jedoch keine Beratung in Anspruch, da sie sich keinen Erfolg davon versprechen. So kommt es zu derartigen Situationen, dass Studierende auf der einen Seite frustriert sind und sich missverstanden fühlen, und dass Lehrende auf der anderen Seite ratlos sind und nicht wissen, warum einige asiatische Studierende trotz erheblicher Anstrengungen im Studium scheitern.

Da die unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen hierbei eine große Rolle spielen, wurde ein Team gebildet, das abgesehen von der fachlichen DaF-Kompetenz auch interkulturelle Erfahrung mit dem asiatischen Kulturraum und Kenntnisse asiatischer Sprachen mitbringt.

## **6.2. Kursprogramm**

Das Kursprogramm umfasst je vier semesterbegleitende Kurse sowie zwei vierwöchige Intensivkurse, die in den Semesterferien im März und September stattfinden. Ergänzt wird das Angebot durch gelegentliche Blockseminare und Online-Lernmodule.

### **Semesterbegleitende Kurse**

Die semesterbegleitenden Kurse setzen ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitstechniken. Besonders Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben und zu Diskussion und Hörverstehen werden von den Studierenden nachgefragt. Auch ein sprachliches Kolloquium, in dem die Studierenden (darunter etliche Doktoranden) ihre Forschungsprojekte vorstellen, aber auch gleichzeitig ihre Texte besprochen werden, schien den Bedürfnissen der Studierenden gut entgegenzukommen. Ferner gibt es Kurse zu Präsentationstechniken und Fallstudien sowie Leseverstehen.

---

-16-

### **Intensivkurse**

Die Intensivkurse finden im März und September statt. Sie bestehen aus folgenden Modulen: Akademisches Schreiben, Hörverstehen, Grammatik und Wortschatz, Leseverstehen, Phonetik, Präsentationstechniken, Interkulturelles Training und Landeskunde. Ferner führen die Studierenden ein Kursprojekt durch. Im ersten Kurs wurde beispielsweise eine Tagung vorbereitet und durchgeführt. Im darauffolgenden Kurs erstellten die Teilnehmer gemeinsam eine Kurshomepage. Als Rahmenprogramm werden Begrüßungs- und Abschlussfeste veranstaltet sowie Exkursionen angeboten. In der Mediothek des Fachsprachenzentrums können die Studierenden zusätzlich mit Selbstlernmaterialien eigenständig üben und werden dabei von deutschen Tutoren unterstützt. Diese Kurse dienen daher nicht nur der Stärkung der sprachlichen Fertigkeiten, sondern auch der Förderung der Lernerautonomie.

## **6.3. Beratungsformen**

Zusätzlich zu dem Kursangebot besteht für die Studierenden die Möglichkeit, sich individuell beraten zu lassen. Besonders zu Beginn des Semesters haben die Studierenden meist allgemeine Fragen zum Studium und Sprachkursen. Zwar gibt es in Tübingen etliche Möglichkeiten sich beraten zu lassen (z. B. in der allgemeinen Studienberatung, im Auslandsamt oder der Studienfachberatung), aber gerade für ausländische Studierende ist es schwierig sich im "Universitäts-Dschungel" zurechtzufinden.

Da das Programm einen Schwerpunkt auf die Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitstechniken legt, kommen häufig Studierende mit Fragen zu Haus-, Abschluss- und Doktorarbeiten in die Sprechstunde. Zusätzlich zur Schreibberatung werden auf Wunsch schriftliche Arbeiten korrigiert. Bei Dissertationen wird ggf. ein Korrektor vermittelt.

Ferner wird eine individuelle Lernerberatung angeboten für Studierende, die Strategien suchen, mit denen sie selbstständig ihre Deutschkenntnisse vertiefen oder sich auf Prüfungen vorbereiten können. In diesem Fall wird zunächst ein Lernziel mit dem Studierenden festgelegt und über einige semesterbegleitende Einzelsitzungen der Lernerfolg und etwaige Schwierigkeiten diskutiert und Lösungsansätze besprochen.

Insbesondere bei Konflikten mit deutschen Kommilitonen oder Dozenten können die Mitarbeiter aufgrund ihrer interkulturellen Erfahrungen Lösungs- und Denkansätze liefern.

#### 6.4. Rahmenprogramm

Ein Bestandteil von SprachService DaF ist ebenfalls ein Rahmenprogramm mit Exkursionen und Festen. Die Exkursionen sind meist ganztätig und führen zu Zielen in der Nähe von Tübingen und im süddeutschen Raum. Dieses Angebot wird gerne genutzt und bietet wiederum eine gute Gelegenheit für die Studierenden mit anderen in Kontakt zu kommen. Größtenteils nehmen asiatische Studierende teil, aber auch Studierende aus anderen Ländern und deutsche Studierende sind dabei, so dass ein reger Austausch möglich ist. Pro Semester finden ein bis zwei Exkursionen statt. Zusätzliche kulturelle Aktivitäten werden während des Semesters von deutschen Tutoren angeboten.

---

-17-

### 7. Bisherige Ergebnisse und Fazit

In den Kursen stellte sich heraus, dass ostasiatische Studierende im Vergleich zu Studierenden aus anderen asiatischen Ländern zurückhaltender erscheinen. Zwar beschreibt Sasalatti (1990: 267) ein ähnlich passives und auf Auswendiglernen konzentriertes Lernverhalten der indischen Studierenden, in den gemischt asiatischen Gruppen unserer Kurse stellten sich die indischen Studierenden jedoch als wesentlich kommunikativer heraus.

Zum Schluss bleibt die Frage, inwiefern ein solches Programm gerechtfertigt ist und ob es nicht zu einer Isolierung asiatischer Studierender führen kann, statt dem entgegenzuwirken. Durch den Einsatz von deutschen Tutoren und kulturellen Aktivitäten, an denen auch deutsche und andere ausländische Studierende beteiligt sind, wird vermieden, dass die asiatischen Studierenden nur unter sich bleiben. Außerdem hat dieses Programm einige Vorteile, die über den Deutschunterricht hinausreichen.

Zum einen werden auch stillere Studierende, die in internationalen Kursen kaum zu Wort kommen, gefördert. In unseren Kursen hat sich bisher gezeigt, dass die Studierenden sehr kooperativ und geduldig miteinander umgehen, da sie alle mit der Angst vor Fehlern und Gesichtsverlust vertraut sind. Daher fällt es vielen leichter, zunächst einmal vor einem rein asiatischen Publikum zu sprechen. Besonders in der Kleingruppen- und Partnerarbeit wenden die Studierenden Techniken des peer teachings an.

Ferner haben ostasiatische Studierende häufig ähnliche Probleme in der Phonetik, Grammatik, in interkulturellen Situationen, und der Perfektionismus, immer alles verstehen zu müssen, ist bei ihnen sehr stark ausgeprägt. Deshalb kann insbesondere in den Intensivkursen, in denen alle Fertigkeiten geübt werden, gezielt darauf eingegangen werden.

Ein Vorteil dieses Programms besteht nicht zuletzt darin, dass die Reflexion über die eigene Kultur und das Verständnis zwischen Angehörigen der ostasiatischen Länder gefördert wird.

Entsprechend positiv fällt die Resonanz bei den Kursteilnehmern aus. In einem Intensivkurs befragte eine koreanische Studierende die anderen Kursteilnehmer zu ihrem Verhältnis zu den Teilnehmern aus anderen asiatischen Ländern. Für viele war es das erste Mal, ein asiatisches Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln. Eine Teilnehmerin formulierte es folgendermaßen: "Ich wusste nicht, dass wir die gleiche Kultur teilen." Ein anderes Kursmitglied eines semesterbegleitenden Kurses kommt in einer Evaluation zu einer ähnlichen Aussage: "Es war sehr sinnvoll, dass der Kurs für süd- und -ostasiatische Studenten angeboten wurde. Davor habe ich selber nicht gemerkt, dass wir so viele gemeinsame Probleme haben."

---

-18-

### Literatur

Allwright, Dick. (1988). *Autonomy and individualization in whole-class instruction*. In Arthur Brookes und Peter Grundy. (Hrsg.). (1988). *Individualization and autonomy in language learning. ELT Documents 131* (S. 35-44). London: Modern English Publications / British Council.

Anders, Georg. (1989). "Fragen Sie doch nicht so viel, erzählen Sie uns lieber etwas." Eine Betrachtung zur Arbeit an südkoreanischen Universitäten. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 16 (3), 330-334.

Aoki, Naoko und Smith, Richard C. (1999). Learner autonomy in cultural context: the case of Japan. In Sara Cotterall und David Crabbe (Hrsg.). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, Bayreuth Contributions to Glottodidactics, Vol 8. (S. 19-28). Frankfurt am Main: Lang.

Aoki, Toshio. (1989). Wozu lernt man Deutsch? Weder praxisorientiert noch bildungsorientiert. In Hans L. Bauer. (Hrsg.) *Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft* (S. 68-74). München: Iudicium.

Boeckmann, Klaus-Börge. (2003). Angemessene Methodologie im DaF-Unterricht. Kulturgeprägte Lehr- und Lernformen in Japan. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 30 (5), 467-475.

Chamot, Anna Uhl. (2004). Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdspracherwerb. In Hans Barkowski und Hermann Funk. (Hrsg.). (2004). *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht* (S. 10-35). Berlin: Cornelsen.

Dai, Yingjie. (2001). Moderne Gesellschaft - Traditionelle Lehrgewohnheiten? Überlegungen zur Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache in China. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 27, 463-473.

Foege, Nicole. (2005). Der Einfluss von Sprachgebrauchsstrategien im Deutschunterricht in Japan auf das Lernverhalten japanischer Deutschlerner. Magisterarbeit, Universität Leipzig.

Giacomuzzi-Putz, Renate. (1988). "Irgendwie durchwursteln..." Deutsch als Fremdsprache in Japan, Österreich und anderswo. *Zielsprache Deutsch*, 4, 16-23.

Grünewald, Matthias. (2000). Sprachlernstrategien und -techniken - ein neuer Weg für die Deutschdidaktik in Japan. *Deutschunterricht in Japan*, 5, 17-30.

Günthner, Susanne. (2001). Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 28 (1), 15-32.

Hofmann, Gerlinde. (1992). Als Deutschlektor an einer japanischen Universität. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 19 (1), 56-67.

Holec, Henri. (1981). *Autonomie et apprentissage des langues*. Strasbourg: Édition du Conseil de l'Europe.

Holzer, Sigrid. (1996). "Europäer glauben immer, sie können in Japan genauso unterrichten wie zu Hause ..." Zwischenbericht über drei Experimentierkurse. In Gernot Gad. (Hrsg.). *Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft* (S. 89-103). Dokumentation eines Seminars in Minakami/Japan vom 2.-5. November 1995.

Honda, Yoshisaburo. (1994). Motive für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache und von Germanistik bei Studentinnen und Studenten. In Ulrich Ammon. (Hrsg.). (1994). *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium* (S. 275-283). München: Iudicium.

Hu, Adelheid. (1996). "Lernen" als "Kulturelles Symbol". Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Brockmeyer.

Kleppin, Karin. (1987). Deutsche Lehrer - chinesische Lerner. Zur Unterrichtssituation an den Hochschulen in China. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 3, 252-260.

Little, David. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language learning Resources Ltd.

Little, David. (1994). Learner autonomy: a theoretical construct and its practical application. *Die Neueren Sprachen*, 93 (5), 430-442.

Littlewood, William. (1997). Autonomy in Communication and Learning in the Asian Context. *Autonomy 2000: The development of learning independence in language learning*. Proceedings of the International conference organised by: King Mingkut's Institute of Technology Thonburi and the British Council Thailand (S. 124-140). Bangkok Thailand.

Littlewood, William. (1999). Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts. *Applied Linguistics*, 20

(1), 71-94.

Littlewood, William. (2000). Individualistic and Collectivistic Elements in Students' Perceptions and Expectations in the Classroom Discourse World. In Claudia Riemer. (Hrsg.). (2000). *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen* (S. 55-69). Tübingen: Narr.

Mehlhorn, Grit, unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate-Helbig Reuter und Karin Kleppin. (2005). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil II: Individuelle Lernberatung - Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: Iudicium.

Meng, Chan Wai (1995). Deutsch lernen in Singapur - nur um der Prüfung willen? *Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 1995*, 42-50.

Mitschian, Haymo (1997). "Traditionelles" Lernen in China. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 43, 393-407.

-20-

Mitschian, Haymo. (1999). Passivität asiatischer Lerner - Analyse einer Verhaltensbeschreibung. In Hans-R. Fluck und Jürgen Gerbig. (Hrsg.). (1999). *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien: Lehr- und Lerntraditionen im Wandel* (S. 45-59). Tübingen: Stauffenberg.

Oebel, Guido. (2005). Sofies Welt: Zur Kompatibilität von Philosophiegeschichte und Multimedia im DaF-Unterricht mit japanischen Studierenden nach LdL (Lernen durch Lehren). *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 32 (1), 28-47.

Pierson, Herbert D. (1996). Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context. In Richard Pemberton. (Hrsg.). (1996). *Taking control. Autonomy in language learning*. (S. 49-58). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Posset, Jürgen. (1987). "Sprachzentrum Deutsch Guangzhou, Nanjing, Shanghai, Wuhan usw.". Adaptierung eines Simulationsspiels für chinesische Studierende. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1), 72-89.

Press, Marine-Christine. (1996). Ethnicity and the Autonomous Language Learner: Different Beliefs and Learning Strategies? In Elspeth Broady und Marie-Madeleine Kenning. (Hrsg.). (1996). *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. (S. 237-259). London: Association for French Language Studies / Centre for Information on Language Teaching and Research.

Rampillon, Ute. (1995). *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Hueber: Ismaning.

Rampillon, Ute. (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Hueber: Ismaning.

Ro, Hea-Kyung. (2005). Zufriedenheit ausländischer Studierender in deutschen Hochschulen. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Tübingen.

Ro, Hea-Kyung. (2006). *Zufriedenheit ausländischer Studierender in deutschen Hochschulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel ostasiatischer Studierender*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Schlak, Torsten. (2002). Adressatenspezifisches Lernstrategientraining im DaF-Unterricht: Eine empirische Untersuchung. *Linguistik online*, 10 (1), 61-73.

Schlak, Torsten. (2003). Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 30 (6), 594-607.

Schulze-Lefert, Petra und Weiland, Karl. (1989). Der halbautonome Lernweg. Gruppenunterricht - Mediothek - Individuelles Lernen. Ein Erfahrungsbericht. In Martin Müller; Lukas Wertenschlag und Jürgen Wolff. (Hrsg.). (1989). *Autonomes und partnerschaftliches Lernen* (S. 131-144). Berlin/München: Langenscheidt.

Sasalatti, Shrishail. (1990). Deutsch als Fremdsprache in Indien: einige Grundüberlegungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 17 (3), 259-270.

-21-

Son, Eunju. (1999). Deutschunterricht und Germanistik in Korea. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*,

26 (6), 566-571.

Wang, Zhiyang. (2005). *Individuelle Differenzen und Lernpräferenzen. Eine vergleichende Untersuchung bei Studierenden zwischen Deutschland und China*. Marburg: Tectum.

Wenden, Anita. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. New York: Prentice Hall.

## Anmerkungen

[1] Der Lesbarkeit halber werden hier ostasiatisch und asiatisch größtenteils synonym verwendet. Mit "ostasiatisch" sind hier die Länder China (inkl. Taiwan), Japan und Korea gemeint. Falls der Begriff "asiatisch" andere Länder mit einschließt, wird das im Text deutlich gemacht.

[2] Statistisches Bundesamt Deutschland: <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/hochtab2.php> (10.10.2005)

[3] Hier sind vietnamesische Studierende mit eingeschlossen.

[4] Bei den Angaben für Korea ist unklar, ob nur Südkorea gemeint ist oder ob Nord- und Südkorea zusammengefasst sind. Es ist davon auszugehen, dass die überwiegende Mehrheit der als "koreanisch" aufgeführten Studierenden aus Südkorea stammt. Siehe dazu Ro 2005: 16. - Die Zitate nach Ro beziehen sich auf die unveröffentlichte Version von 2005, da die Arbeit zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses noch nicht gedruckt war. In der gedruckten Version von 2006 zeigt die Tabelle 1 die Daten für das WS 2004/05 (Ro 2006: 13), die Tabellen 2 und 3 beziehen sich nicht mehr auf WS 2003/04, sondern auf WS 2004/05 (Ro 2006: 14-15).

[5] Zwar wird Taiwan von der Bundesrepublik offiziell nicht als unabhängiger Staat anerkannt. In der Hochschulstatistik werden taiwanesischen Studierende jedoch gesondert von den Studierenden aus der Volksrepublik China aufgeführt.

[6] Insgesamt beteiligten sich 374 Studierende an der Untersuchung (Ro 2005: 79).

[7] Dabei handelt es sich um vereinsähnliche Interessengruppen an der Universität. Die Angebote reichen von Sport, Kochen, Fotografieren, Theater, Musik bis hin zu traditionellen japanischen Künsten wie Teezeremonie.

[8] In Tübingen gibt es beispielsweise einen deutsch-japanischen Studierendenstammtisch, aber keine vergleichbaren Angebote für chinesische und koreanische Studierende. Wünschenswert wäre die Bildung eines deutsch-ostasiatischen Stammtisches. Jedoch ist das aufgrund der Berührungängste zwischen den ostasiatischen Studierenden schwierig. Ein Versuch von japanischen Studierenden eine Diskussionsrunde mit chinesischen und koreanischen Studierenden zu bilden, stieß auf wenig Resonanz.

---

Copyright © 2006 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p><b>Zeilinger, Miriam.</b> (2006). Beratung von ostasiatischen Studierenden. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 11 (2), 21 pp. Abrufbar unter <a href="http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Zeilinger1.htm">http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Zeilinger1.htm</a></p>
--

[Zurück zur [Leitseite](#)]