

**Anpassung und Integration
der chinesischen Studierenden in Deutschland**

- eine Untersuchung anhand des Beispiels an der Universität Bremen

Dissertation

Zur Erlang der Doktorwürde

durch den

Promotionsausschuss Dr. Phil.

der Universität Bremen

vorgelegt von

Huiping Guan

Bremen, den 26. 11. 2007

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Problemstellung	1
1.1 Einleitung	1
1.2 Zielsetzung	5
2. Stand der Forschung über asiatische Studierende in Deutschland	6
2.1 Der Forschungsstand	6
2.2 Auslandsstudium als kritische interkulturelle Begegnung	12
2.3 Spezifische Probleme des Auslandsstudiums	17
2.3.1 Sprachschwierigkeit	18
2.3.2 Orientierungslosigkeit und Identitätskrise	20
2.3.3 Finanzielles Problem	23
2.3.4 Mangelnder sozialer Kontakt und kulturelle Isolierung	24
2.3.5 Psychische Probleme	26
2.3.6 Zusammenfassung	28
3. Theoretische Grundlagen der Untersuchung	30
3.1 Auslandsstudium als „kritisches Lebensereignis“	30
3.2 Stress und Stressbewältigung – das Konzept von Lazarus	35
3.3 Selbstkonzepttheorie als Verhaltensklärungsmodell	41
3.4 Sozialisation und Entwicklung des Selbstkonzepts	50
3.5 Zusammenfassung	58
4. Sozialisation der chinesischen Studierenden in der Herkunftsgesellschaft	61
4.1 Sozia-kulturelle Grundlage der VR China	61
4.1.1 Die verschiedenen traditionellen Wertorientierungen in der chinesischen Gesellschaft	62
4.1.1.1 Konfuzianismus	63
4.1.1.2 Taoismus	66
4.1.1.3 Buddhismus	68
4.1.2 Sozialstrukturen	69

4.2	Die familiäre Struktur und der Erziehungsstil	73
4.2.1	Merkmale der chinesischen Familienstruktur und Rollenverteilung	73
4.2.2	Erziehungsstil und Erwartungen der chinesischen Familien gegenüber den Kindern	76
4.3	Die Situation der Ausbildungseinrichtungen	84
4.3.1	Die Ziele und Inhalte des chinesischen Schulsystems	89
4.3.2	Merkmale des chinesischen Hochschulsystems und Erziehungsstils	95
4.4	Selbstkonzept als Sozialisationsergebnis	99
4.5	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	106
5.	Methodischer Teil der empirischen Untersuchung	111
5.1	Der Fragebogen	111
5.2	Durchführung der Untersuchung	113
6.	Die Darstellung und Analyse der Untersuchungsergebnisse	115
6.1	Ergebnisse von Teil 1	116
6.1.1	Grunddaten der auszuwertenden Personen	116
6.1.2	Lebenserfahrung	117
6.1.3	Lebenssituation und soziale Unterstützung in Deutschland	118
6.1.4	Die Motivation für und Vorbereitung auf das Studium in Deutschland	118
6.1.5	Studiumsfinanzierung	123
6.1.6	Subjektive wahrgenommene Stress- und Belastungsfaktoren	125
6.1.7	Bewältigung der finanziellen Probleme	133
6.1.8	Bewältigung der Schwierigkeiten im Bereich des Studiums	137
6.1.9	Sozialer Kontakt und Freizeitverhalten	145
6.1.10	Umgang mit den Lebensschwierigkeiten und Suche nach Unterstützung	157
6.1.11	Die Kontrollfragen zur Stressbewältigung und zum Anpassungserfolg	161
6.2	Ergebnis von Teil 2 – Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)	170
6.2.1	Vergleich der Selbstkonzepte zwischen den Geschlechtern	170
6.2.2	Vergleich der Selbstkonzepte bei Personen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer	173

6.2.3	Vergleich der Selbstkonzepte zwischen den Personen mit unterschiedlicher Zufriedenheit	176
6.2.4	Vergleich der Mittelwerte in FSKN in bezug auf Frage Nr. 37	179
7.	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	184
8.	Schlussfolgerung und Diskussion	197
8.1	Die Schlussfolgerung	197
8.2	Diskussion	204
	Literaturverzeichnis	211
	Anhang: Fragebogen der Untersuchung (deutsche Version)	221

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Zwei psychische Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss des Auslandstudiums	17
Abb.2: Stress und Stressbewältigung aus transaktionaler Perspektive nach Lazarus	38
Abb.3: Komponenten und Ebenen eines Strukturmodells der Sozialisationsbedingungen	51
Abb.4: Ausdrucksformen des Tao mit Yin-Yang-Prinzip	67

Tabelleverzeichnis

Tab. 1: Chinesische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland	1
Tab. 2: Chinesische Studierende an der Universität Bremen	2
Tab. 3: Die fünf Beziehungen – Wulun-Prinzip	63
Tab. 4: Vergleich der Familienerziehung zwischen China und Deutschland	81
Tab. 5: Vergleich des Schulsystems zwischen China und Deutschland	92
Tab. 6: Unterschiedliche Anforderung an der Persönlichkeit zwischen China und Deutschland	94
Tab.7: Vergleich der Hochschuleschulsysteme zwischen China und Deutschland ...	98
Tab. 8: Grunddaten der auszuwertenden Personen	116
Tab. 9: Die Verteilung der Stichprobe nach dem Fachgebiet	116
Tab. 10: Die Verteilung der Stichprobe gemäß den Lebenserfahrungen	117
Tab. 11: Welcher Grund hat hauptsächlich bei der Entscheidung für ein Studium in Deutschland die Rolle gespielt (F. 12)?	119
Tab. 12: Wie gut waren Sie in China schon über das Studium in Deutschland informiert und darauf vorbereitet (F. 13)?	120
Tab. 13: Die Verteilung der Personen ohne Sprachvorbereitung gemäß ihrem zustrebenden Studienabschluss	121
Tab. 14: Wie würden Sie selbst Ihre jetzigen Deutschkenntnisse beurteilen (F.15)?	121
Tab. 15: Die Verteilung zu den Sprachkenntnissen nach der Aufenthaltsdauer	122
Tab. 16: Die deutschen Sprachkenntnisse gemäß dem Fachgebiet	123
Tab. 17: Die Antwortung zur Frage 16 - Wie finanzieren Sie das Studium hauptsächlich (F.16)?	124
Tab. 18: Der Mittelwertevergleich zur Antwortung der Frage 17 nach Geschlecht	125
Tab. 19: Mittelwertevergleich zur Antwortung der Frage 17 bei den Personen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer	128
Tab. 20: Mittelwertevergleich zur Antwortung der Frage 17 gemäß dem Geschlecht mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer	129
Tab. 21: Mittelwertevergleich zur Antwortung der Frage 17 gemäß unterschiedlichen Altergruppen	131

Tab. 22: Mittelwertevergleich zur Antwortung der Frage 17 nach verschiedener Semesterzahl	132
Tab. 23: Welchen Einfluss übt Ihre finanzielle Situation auf das Studium aus (F. 18)?	133
Tab. 24: Haben Sie neben dem Studium auch gearbeitet (F. 19)?	134
Tab. 25: War die Umstellung auf das deutsche Studiensystem schwierig (F. 21)?	137
Tab. 26: Die Antwortung zur Frage 21 gemäß dem Fachgebiet	139
Tab. 27: Einige Grunddaten der Personen mit leichter Umstellung	139
Tab. 28: Wie sehen Sie das Studium in Deutschland (F. 22)?	140
Tab. 29: Wie verbessern Sie Ihre deutschen Sprachkenntnisse (F. 23)?	140
Tab. 30: Wie gehen Sie mit Verständigungsschwierigkeit in den Lehrveranstaltungen um (F. 24)?	141
Tab. 31: Wie beteiligen Sie in den Lehrveranstaltungen (F.25)?	142
Tab. 32: Wie verhalten Sie sich bei Gruppenarbeiten (F. 26)?	143
Tab. 33: Was lesen Sie neben der Fachliteratur noch regelmäßig (F. 27)?	145
Tab. 34: Lesensverhalten neben Fachliteratur nach Fachgebiet	146
Tab. 35: Wie überwinden Sie die Einsamkeit bei ihrem Studienaufenthalt in Deutschland (F. 28)?	147
Tab. 36: Die Lebenssituation und Aufenthaltsdauer der Personen ohne Einsamkeitsgefühl	148
Tab. 37: Welche der folgenden Aussagen entspricht Ihrer eigenen Einstellung (F. 29)?	149
Tab. 38: einige Grunddaten der Personen mit breiterem Kontaktskreis	152
Tab. 39: Wenn Sie Schwierigkeiten beim Kontakt mit Deutschen erleben, was würden Sie machen (F. 31)?	153
Tab. 40: Die Einstellungen gegenüber den Kontakten mit Deutschen - welcher Aussage stimmen Sie eher zu (F. 32)?	154
Tab. 41: An wen würden Sie sich zuerst wenden, wenn Sie vor existentiellen finanziellen Problemen stehen (F. 33)?	157
Tab. 42: Wie gehen Sie mit Lebensschwierigkeiten in Deutschland um (F. 34)?	159
Tab. 43: Von wem haben Sie bisher die meisten Hilfen für die Bewältigung der Schwierigkeiten in Deutschland erfahren (F. 35)?	160

Tab. 44: Hat sich Ihr Studienabschluss nach der Prüfungsordnung oder Studienplan verzögert (F. 36)?	161
Tab. 45: Die Verteilung der Antwortung von Frage 36 gemäß Fachgebiet	162
Tab. 46: Einige Grunddaten der Personen ohne Studiumsverzögerung	162
Tab. 47: Empfindung zur eigenen Situation im vergangenen Jahr (F. 37)	163
Tab. 48: Vergleich der Antwortung der Frage 37 zwischen Gruppen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer	164
Tab. 49: Vergleich der Antwortung der Frage 37 in verschiedenen Fachgebieten	164
Tab. 50: Wenn sich Ihr Studium bereits verzögert hat, welche Gründe sehen Sie dafür (F. 38)?	165
Tab. 51: Haben sie schon einmal beabsichtigt, Ihr Studium in Deutschland abzugeben (F. 39)?	166
Tab. 52: Einige Grunddaten der Personen mit einer Abbruchsabsicht	167
Tab. 53: Wenn Sie schon mal Ihr Studium abbrechen wollten, aus welchen Gründen sind Sie zu diesem Gedanken gekommen (F. 40)?	167
Tab. 54: Wenn Sie einmal Ihre eigenen Leistungen und gesamte Situation in Deutschland betrachten, würden sie dann sagen, dass Sie damit eher zufrieden oder unzufrieden sind (F. 41)?	54
Tab. 55: Einige Grunddaten der Personen mit weniger Zufriedenheit	168
Tab. 56: Vergleich der Selbstkonzepte (FSKN) zwischen den Geschlechtern	170
Tab. 57: Signifikanttest zu den Mittelwertunterschieden zwischen den Geschlechtern	171
Tab. 58: Mittelwerte und Standardabweichungen und Z-Wert in FSKN der chinesischen Studierenden im Vergleich zu deutschen Studentengruppen	172
Tab. 59: Vergleich der Selbstkonzepte (FSKN) bei den chinesischen Studierenden mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer	174
Tab. 60: Signifikanttest zu den Mittelwertunterschieden in den Selbstkonzepten zwischen den männlichen Gruppen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer	174
Tab. 61: Signifikanttest zu den Mittelwertunterschieden in den Selbstkonzepten zwischen den weiblichen Gruppen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer	175

Tab. 62: Vergleich der Selbstkonzepte (FSKN) bei den Personen mit unterschiedlicher Zufriedenheit	176
Tab. 63: Signifikanttest zu den Mittelwertunterschieden zwischen den männlichen Gruppen mit unterschiedlicher Zufriedenheit	177
Tab. 64: Signifikanttest zu den Mittelwertunterschieden zwischen den weiblichen Gruppen mit unterschiedlicher Zufriedenheit	178
Tab. 65: Vergleich der Selbstkonzepte (FSKN) in bezug auf die Frage 37.	179
Tab. 66: Signifikanttest zu den Mittelwertunterschieden zwischen den männlichen Gruppen mit unterschiedlichen Perspektiven	180
Tab. 67: Signifikanttest zu den Mittelwertunterschieden zwischen den weiblichen Gruppen mit unterschiedlichen Perspektiven	181
Tab. 68: Zusammenfassung der Ergebnisse von FSKN	194
Tab. 69: Aktive oder passive Handlung zur Anpassung und Integration	197
Tab. 70: Die unterschiedlich erlebten Belastungen zwischen den Geschlechtern ...	201
Tab. 71: Die unterschiedlich erlebten Belastungen zwischen den verschiedenen Altersgruppen	201

1. Einleitung und Problemstellung

1.1 Einleitung

Seit der Einführung der Öffnungspolitik 1978/1979 hat sich der Austausch zwischen der VR China und der westlichen Welt zunehmend intensiviert. Als eine besondere Art der Ausbildungsweise gewann das Auslandstudium in den letzten Jahren bei den Chinesen an Attraktivität und erfuhr in der chinesischen Gesellschaft wachsende Bedeutung. Die Bundesrepublik Deutschland, die über ein sehr hohes Entwicklungsniveau in der Kultur, Technologie und Wissenschaft verfügt und nicht zuletzt den Studenten eine weitgehend kostenlose Hochschulbildung anbietet, ist seit einigen Jahren eines der bevorzugten Zielländer für das Auslandstudium chinesischer Studenten geworden.

Nach den Angaben des statistischen Bundesamtes ist die Zahl der chinesischen Studenten in Deutschland seit 1975 kontinuierlich angestiegen. Während im Wintersemester 1975/76 nur 66 Studenten aus China an den deutschen Hochschulen eingeschrieben waren, stieg die Zahl der chinesischen Studenten in der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn der 90er Jahre bereits auf mehr als 5.000. Im Wintersemester 2000/01 erreichte die Zahl der an deutschen Hochschulen eingeschriebenen chinesischen Studierenden auf 9109, ein Jahr später sogar über 14.000 (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1. Chinesische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland

WS	1975	80/81	85/86	90/91	92/93	95/96	97/98	2000	01/02	02/03	03/04	04/05
	/76							/01				
Zahl	66	317	1117	4230	5752	5425	5017	9109	14070	20141	25284	27129

(Quelle: Statistisches Bundesamt)

Der starke Zuwachs der chinesischen Studenten an den deutschen Hochschulen innerhalb der letzten Jahre ist auch an der Universität Bremen deutlich zu beobachten (vgl. Tabelle 2): Während im Zeitraum 1993/1994 - 1999/2000 die chinesischen Studierenden an der Universität Bremen jährlich nur etwa 50 betragen, hat sich die Zahl der eingeschriebenen chinesischen Studierenden im Wintersemester 2000/2001 mit 114 im Vergleich mit dem Vorjahr mehr als verdoppelt. Seitdem hält diese Entwicklungstendenz an. Im Wintersemester 2002/2003 haben sich über 400 chinesische Studierende an der Universität Bremen eingeschrieben, ein Jahr später, im Wintersemester 2003/04, betrug die Zahl der neu eingeschriebenen Studenten aus China bis 600 erreicht, und im Wintersemester 2004/05

stellten die chinesischen Studenten mit 631 Personen die größte nationale Gruppe der ausländischen Studierenden an der Universität Bremen dar.

Tabelle 2. Chinesische Studierende an der Universität Bremen

WS	1993/ 94	94/ 95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/ 2000	2000/ 01	01/ 02	02/ 03	03/ 04	04/ 05	05/ 06
Zahl	55	51	48	46	43	46	49	114	195	437	600	631	588

(Quelle: WS 1993/94 – WS 2001/02 aus statistischem Bundesamt; WS 2002/03 – 2004/05 Uni in Zahlen - Rechenschaftsbericht des Rektors, 2002-2005. Universität Bremen. www.financecontrolling.uni-bremen.de/daten/)

Für eine starke Zunahme der chinesischen Studenten in Deutschland gibt es mehrere Gründe. Hierbei sind aber in erster Linie das überdurchschnittliche Wirtschaftswachstum in China und der damit verbundene rasche Anstieg der privaten Einkommen in den letzten Jahrzehnten zu nennen. Sicherlich hat dazu auch die Ein-Kind-Politik, die seit 1978/79 in der Volksrepublik durchgeführt wird, beigetragen. Infolge dieser Politik haben momentan die meisten chinesischen Familien nur ein Kind, das als „kleiner Kaiser“ im Zentrum der Familie steht. Dies führt u.a. dazu, dass chinesische Eltern viel in die Ausbildung ihrer Kinder investieren. Wenn die finanzielle Situation es erlaubt, wollen die meisten Chinesen ihre Kinder ins Ausland zum Studium schicken, um ihnen die Voraussetzung für eine bessere berufliche Zukunft zu schaffen. Das Studium im Ausland insbesondere in den westlichen Ländern hat große Attraktivität für chinesische Jugendliche und für ihre Familien.

Während das Auslandsstudium einerseits mit Hoffnungen für die berufliche Zukunft verbunden ist, sehen sich für die jungen Chinesen andererseits mit einer Reihe von Problemen konfrontiert. Für sie bedeutet das Studium in Deutschland nicht nur einen regionalen Wechsel von Ostasien in Westeuropa, sondern auch viele Herausforderungen. Der Wechsel in einen völlig neuen Kulturkreis bringt für die chinesischen Studierenden eine Veränderung der Umwelt, die Umstellung auf eine neue Kultur, Sprache und ein fremdes Gesellschaftssystem mit sich (vgl. Jabeen Khan 1988; Chen, 1995). Sie sind verunsichert, weil die bevorstehende Situation und die damit verbundenen Probleme nicht im voraus eingeschätzt werden können (vgl. Jabeen Khan 1988. S. 14). Ihnen fehlen die emotionale und soziale Unterstützung und in vielen Fällen auch persönliche Ressourcen, um eine solche Situation erfolgreich zu bewältigen. Dies vermindert im höchsten Maß ihr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl. Während des Auslandsaufenthaltes haben sie unter der Trennung und Desorientierung besonders schwer zu leiden. Viele junge Leute verfügen vor ihrer Abreise ins Ausland kaum über Erfahrung bezüglich der Trennung von ihren Eltern. Nach einem Studium bzw. mit einer Unterbrechung ihres Berufs in China verlassen sie ihre Familie und ihre vertraute soziale Umgebung und kommen in eine Gesellschaft, die sich beträchtlich von der Heimat unterscheidet. Ihre eigene ethnische Herkunft kann in vielen Fällen nicht leicht mit der

Anforderung der neuen Lebenssituation integriert werden. Das Gefühl, in den Fremde isoliert zu sein und nicht gemeinsam das Erlebnis teilen zu können, behindert sie in hohem Maß bei der Integration.

Das Leben und Studium in Deutschland stellen für die chinesischen Studierenden eine Konfrontation mit einer für sie sehr fremden Umgebung dar. Hier widersprechen viele Gegebenheiten den asiatischen Gewohnheiten, Werthaltungen und Überzeugungen. Z. B. kommen die chinesischen Studenten aus einem stark zentral gelenkten Bildungssystem, in dem das Lernen überwiegend auf das Kollektiv ausgerichtet ist. Hingegen ist das System in Deutschland in hohem Maß auf das Individuum und die Leistungen der Einzelnen abgestellt, auf die Selbstverantwortung und das Eigeninteresse, aber auch auf das Konkurrenzdenken. Außerdem wechseln sie von einer machtzentrierten sozialistischen Gesellschaft mit einem hierarchisch geregelten System in eine demokratische Gesellschaftsordnung mit einem liberalen Wirtschaftssystem, dies wirkt sich in vielfältiger Weise auf ihr Leben aus. Ihre Gegenwart und Zukunft werden von ihrer Vergangenheit durch die sprachliche Kluft, die räumliche Umgebung und die andere kulturelle Erwartungen abgetrennt. Bei der Begegnung mit fremden und unerwarteten Situationen reagieren sie normalerweise mit den im Heimatland erworbenen Handlungsstrategien und Interpretationsmustern. Dies stößt an ihre Grenzen. Sie werden dadurch häufig frustriert. Der Anpassungsprozeß beinhaltet eine Reihe von zu bewältigenden Schwierigkeiten und das Erlernen von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten. Nur in ständiger Auseinandersetzung mit den konkreten Studien- und Lebensbedingungen in Deutschland können sie die Einschränkung ihrer vergangenen Sozialisationserfahrung erst durchbrechen und auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen und Wertvorstellungen neue Handlungsstrategien zur Bewältigung der Lebensprobleme in Deutschland entwickeln. Die Umstellung von der vertrauten sozialen Umgebung in eine fremde Welt verlangt von ihnen nicht nur die soziale Anpassung, sie müssen sich auch neue Verhaltens- und Denkweisen vertraut machen, und versuchen die neue gesellschaftliche Struktur und das soziale System zu verstehen. Sie müssen möglichst eine Identität finden, die den beiden Kulturwelten gerecht wird. Der Prozess umfasst viele zu bewältigende Schwierigkeiten und schließen auch die Veränderung einer Vielzahl kognitiver, emotionaler und behavioraler Umweltbeziehungen ein (vgl. Fischer & Fischer 1990, S. 140; Chen, 1995, S. 1). Dabei sind die Persönlichkeitseigenschaften wie Flexibilität, Eigeninitiative, Selbstbewusstsein und Autonomie erforderlich, um sich in den schwierigen Situationen zurechtzufinden. Gerade in deutscher Gesellschaft gelten solche Eigenschaften als Schlüssel zu Anerkennung, persönlicher Achtung und Erfolg (Jabeen Khan, 1988, S. 153). Allerdings ist eine solche Persönlichkeit bei den chinesischen Studierenden nicht durch ihre Sozialisationserfahrungen gefördert worden. Sie stammen aus einer von der traditionellen Kultur geprägten, zentralistisch gelenkten Gesellschaft, die den Älteren und Autoritätspersonen höchste Bedeutung beimisst. Die Eltern und Ausbildungsinstitutionen haben alle Bemühungen nur auf eine erfolgreiche Schullaufbahn der Kinder zu konzentrieren.

Die Kinder sind daran gewöhnt, dass sich andere um sie kümmern und sich durch eine familien- und gruppenbezogene Lebensform eine Orientierung zu finden. Das traditionell und kollektiv orientierte Wertesystem und der patriarchalische Erziehungsstil haben sie nicht zu einer Persönlichkeit mit autonomer Ich-Identität bzw. Ich-Stärke herausgebildet, die in hohem Maße von der europäischen Lebensanforderung verlangt wird. Jetzt müssen sie plötzlich auf eigenen Füßen stehen. Ihre erworbenen Fähigkeiten, psychosozialen Lebensstrategien und Abwehrmechanismen stimmen mit den in Deutschland geforderten Verhaltensweisen nicht überein. Dies führt zu einer dauerhaften Belastung, die bei vielen chinesischen Studierenden eine Konfliktsituation auslöst. Viele von ihnen können das Studium trotz der Perspektivlosigkeit nicht einfach unterbrechen oder aufgeben, weil mit dem Studium noch andere wichtige Ziele verfolgt werden. Dies ist auch verbunden mit der Erwartung der Familie sowie der Verpflichtung der eigenen Gesellschaft gegenüber. Solche konfliktreichen, emotionalen Zustände wirken sich negativ auf die Psyche der betroffenen Personen aus.

Seit kurzem diskutieren die chinesischen Medien verstärkt über die Probleme der chinesischen Studierenden in westlichen Ländern, die in bezug auf die zunehmenden Trend des Auslandsstudiums konkreter und kritischer eingehen. Den Berichten zufolge sehen sich die im Ausland studierenden Chinesen, vor allem die jüngeren Jahrgänge, zunehmend Anpassungsproblemen ausgesetzt. In China werden diese Personen u. a. als „unselbständig“, „egozentrisch“ und „kommunikationsunfähig“ bezeichnet. Im Extremfall führt diese Probleme zu psychischen Störungen oder gar zur kriminellen Handlungen.

Nicht nur die ins Ausland geschickten jungen Leute, sondern auch die chinesische Gesellschaft insgesamt verfügen dazu nur über unzureichende Erfahrungen in Bezug auf das Auslandsstudium. In China wird bis jetzt kaum noch erforderliche psychosoziale Vor- und Nachbereitung des Kulturwechsels angeboten. Ohne psychologische Vorbereitung geraten viele chinesische Studierenden im Ausland häufig nach einer kurzen eindrucksvollen Anfangsphase in die Schwierigkeit, Isolation und Hilflosigkeit.

Vor diesem Hintergrund möchte ich eine empirische Untersuchung über die Integrationssituation und die Anpassungsprobleme der chinesischen Studierenden in Deutschland durchführen. Dabei wird das interkulturelle Anpassungs- und Integrationsphänomen mit wissenschaftlichen Theorien, insbesondere unter der psychologischen, erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Perspektive, analysiert und erklärt.

1.2 Zielsetzung der Untersuchung

Ziel meiner Dissertation ist es, durch eine eingehende empirische Untersuchung die Anpassungsprobleme und Integrationsrealität der chinesischen Studierenden in Deutschland zu kennen und die damit verbundene soziale und kulturelle Wirklichkeit sowie den Hintergrund der Persönlichkeitsentwicklung zu analysieren. Mit der Untersuchung wird versucht, die allgemeinen Belastungen chinesischer Studierender zu erheben und herauszufinden, wie sie diese bewältigen, d. h. über welche Bewältigungsstrategien sie verfügen. Der theoretische Ansatz basiert vor allem auf dem Stress und dem Stressbewältigungsparadigma von Lazarus (1966, 1981, 1984, 1986, 1990), auch die Aspekte wie kritische Lebensereignisse, Selbstkonzepttheorie und Sozialisationstheorie werden einbezogen. Im Vergleich zu der bisherigen Literatur über das Auslandsstudium konzentriert sich die Studie vor allem auf die konkreten Bewältigungsverhalten bzw. -einstellungen der chinesischen Studierenden in Deutschland aufgrund des Einflusses ihrer Sozialisationsvergangenheit. Dabei werden sowohl die kognitiv-emotionale Einschätzung der Situation als auch zielgerichtete Strategien und Handlungen gefragt. Diese Arbeit dient auch dem Verständnis der Wirkungsweise des Kulturfaktors bei der Entwicklung der Persönlichkeit und Bewältigungsstrategie. Dies scheint gerade vor dem Hintergrund der Globalisierungstendenz besonders notwendig zu sein. Darüber hinaus versuche ich auch durch diese Arbeit den Chinesen bzw. der chinesischen Gesellschaft zum Nachdenken führen, welche Schwierigkeiten und Herausforderungen im Auslandsstudium bevorstehen und wie die Betroffenen gezielt auf solche Internationale Begegnung vorbereiten sollen.

2. Stand der Forschung über asiatische Studenten in Deutschland

2.1 Der Forschungsstand

Die umfangreiche Literatur und Untersuchungen über die Anpassungsprobleme asiatischer Studenten in der westlichen Kultur kommen überwiegend aus den USA. Darin werden der Kulturkonflikt und die Anpassungsprobleme der ausländischen Studenten in der amerikanischen Kultur vielfach diskutiert. Auch die Situation ausländischer Studenten in Deutschland ist seit Jahren Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Im Vergleich mit amerikanischer Forschung kann es festgestellt werden, dass es in Deutschland seit Jahren zwar eine Menge von Arbeiten gibt, die das „Auslandsstudium“ bzw. „Ausländische Studierende“ thematisieren. Die meisten Arbeiten fassen jedoch ausländische Studenten verschiedener Herkunftsländer entweder unter einem Katalog z. B. „ausländische Studenten“ als homogene Gruppe zusammen oder sie sehen den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Herkunftsländer als das wichtigere Kriterium und konzentrieren sich auf die Probleme der Studenten aus Entwicklungsländern (Danckwortt, 1958; 1959b; Schade, 1968; Bemille, 1976; Grieswelle; 1978; Gross, 1982; Sandhaas, 1984; Schnitzer, 1986; 1999; Lindig, 1987). (Breitenbach & Danckwortt, 1961; Aich, 1962; Jahnke & Ziolko, 1969; Fanai, 1971; Gerstein, 1974; Grünneberg, 1978; Kotenkar, 1980; Abu, 1981; Herold, 1981; Otto-Benecke-Stiftung, 1982; Xifia-Wolff, 1982; Beckhusen et al, 1983; Geuer, 1983; Gutmann, 1983; Breitenbacht, 1983; Skillen, 1985; Ehling, 1987; Lindig, 1987; Auernheim, 1988; Jabeen Khan, 1988; Geenen, 1997). Die meisten dieser Arbeiten befassen sich mit verschiedenen Dimensionen der allgemeinen psychosozialen Probleme und Schwierigkeiten der ausländischen Studenten in Deutschland. Dabei wurden der kulturelle Hintergrund der ausländischen Studenten und der damit verbundene spezifische psychische Prozess nicht wesentlich berücksichtigt. Es gibt nur wenige Forschungen, die sich mit dem kulturellen Unterschied der Heimatländer der ausländischen Studierenden befasst haben und den Anpassungsprozess aus einem kulturellem Blickwinkel betrachten. Dazu zählen z. B. die Arbeiten von Hamman (1972) über die Studenten aus arabischer bzw. muslimischer Kultur, von Asser (1964) und von Pfeffer (1965) über die Studierenden aus der asiatischen Welt. Die Untersuchungen, die sich mit den Studenten aus asiatischen Ländern beschäftigten, wurden vor allem von Forschern indonesischer Abstammung durchgeführt und konzentrierten sich hauptsächlich auf indonesische Studenten (Aich, 1962; Lim, 1975; Seifert, 1976; Vente & Avenarius, 1983; Karcher & Etienne, 1991). Die Arbeit von Jabeen Kahn (1988) beschäftigt sich mit zwei Gruppen von ausländischen Studenten: südasiatischen Studenten – aus Afghanistan, Bangladesch, Indien, Nepal, Pakistan und Sri Lanka; südeuropäischen Studenten – aus Griechenland und Italien. Er untersuchte, ob die großen Unterschiede zwischen den beiden Kulturen (südasiatischer und südeuropäischer Kultur) sich auch in der Art und Weise

des Anpassungsverhaltens ausdrücken. Es liegt nur wenige zählbare Forschungen vor, die sich auf die Studenten aus ostasiatischen Ländern beschränken. Die Untersuchungen von Tjioe (1972) und Chen (1995) befassen sich mit den Anpassungsproblemen der ostasiatischen Studentinnen und der fernostasiatischen Studierenden. Dabei wurden der von ostasiatischen Studierenden in Deutschland erlebte Kulturkonflikt und ihre durchzulaufenden Anpassungsprozesse untersucht und analysiert. Beide Arbeiten jedoch konzentrieren sich nicht spezifisch auf die chinesischen Studenten in Deutschland. Ein Buch, das die chinesischen Studenten in Deutschland thematisiert, wurde von Harnisch verfasst und im Jahr 1999 veröffentlicht. Ziel dieser Arbeit ist das historische Deutschlandsstudium und seine Wirkung auf die chinesische Gesellschaft aufzuarbeiten. Harnisch versuchte, durch eine große Zahl der früheren chinesischen Deutschlandstudenten die Hinweise auf ihre spätere Tätigkeit und Lebensweg herauszufinden, und die Wirkung des Deutschlandsstudiums für die chinesische Gesellschaft zu bewerten. Diese Studie beinhaltet keine analytische Darstellung über die Anpassungsprobleme und Schwierigkeiten, die von den damaligen chinesischen Studenten während des Studienaufenthalts in Deutschland erlebt wurden, vorgenommen. Als Grund nannte Harnisch, dass eine späte Befragung der damaligen chinesischen Deutschlandstudenten kein wissenschaftlich überprüfbares Ergebnis erbringen könne. Auch die Darstellung des Einflusses der westlichen Kultur und die Persönlichkeitsveränderung, die durch die Begegnung mit der fremden Kultur stattgefunden haben, aus subjektiver Perspektive im zeitlichen Abstand nicht nachvollzogen werden können (Harnisch, 1999, S.19). Zur Anpassung und Integration der Studenten aus VR China in Deutschland ist bisher noch keine wissenschaftliche Veröffentlichung vorhanden.

Die Untersuchungsergebnisse der bisherigen Forschungen über die Situation asiatischer Studenten in Deutschland stellen viele Kenntnisse über ihre Anpassungsprobleme und Schwierigkeiten dar, auf denen meine Untersuchung aufbauen kann. Hier werden hauptsächlich die Untersuchungsergebnisse über die Studierenden aus ostasiatischen Ländern zusammengefasst:

Obwohl die Untersuchung von Tjioe (1972) über dreißig Jahre zurück liegt sind einige ihrer Befunde immer noch von Bedeutung. Die Untersuchung hat herausgefunden, dass asiatische und deutsche Studentinnen zwar ähnliche Studienschwierigkeiten hatten, betonten sie jedoch unterschiedlich. Als erste Schwierigkeit wurde das Sprachproblem von asiatischen Studentinnen stärker hervorgehoben. Als zweites Problem stellten für die asiatischen Studentinnen die andere Tradition und Lebensgewohnheit in Deutschland eine zusätzliche Belastung dar. Die Hetze, die fremde Umgebung, der andere Tagesrhythmus und die anderen Sitten wurden in diesem Zusammenhang als negativ beeinflussende Faktoren angesehen. Die soziale Isolierung wurde als drittes Problem genannt. Asiatische Studentinnen beklagten sich über Einsamkeit, Heimweh und den Mangel an Freunden. Ihre sich von den Deutschen unterscheidenden Eigenschaften bereiteten ihnen zusätzliche Schwierigkeiten an den

Hochschulen und erstrecken sich bei ihrem Anpassungsprozess in Deutschland auf viele Bereiche. Die asiatische Zurückhaltung und Passivität, Schweigsamkeit und Scheu, beeinträchtigen sie sowohl bei Seminardiskussionen als auch bei informellen Gelegenheiten, bei denen sie zwar den Wunsch haben mitzureden, dies jedoch nicht können. Sie hatten keine Fähigkeit und Selbstvertrauen, sich selbst darzustellen und durchzusetzen. Sie merkten, dass deutsche Studentinnen leichter Lerngruppe bilden als sie und dadurch besser darüber prüfungsrelevante Themen informiert waren (siehe Tjioe, 1972, S. 95ff). Von daher hatten asiatische Studentinnen häufiger die Schwierigkeiten mit sozialen Kontakten und lebten überwiegend isoliert. Viele von ihnen warten von jemandem angesprochen zu werden, anstatt die Initiative zu ergreifen und selber jemanden anzusprechen, obwohl sie an sich wissen, dass sie sich aktiver verhalten sollten. Ihr sozialer Kontakt beschränkt sich vor allem auf das Studentenwohnheim (S. 220). Tjioe zeigte auch, dass signifikant mehr asiatische als deutsche Studentinnen allein arbeiten. Im Fall einer Zusammenarbeit bereiteten sich asiatische Studentinnen meistens nur mit einer anderen Person vor, während deutsche sich mit zwei anderen auf eine Prüfung vorbereiten. Jede dritte asiatische Studentin arbeitete nur mit Ausländern zusammen (Tjioe, 1972, S. 194-195). Die Hauptgründe sahen sie selbst in den sich von den Deutschen unterscheidenden Eigenschaften und der geringen Vertrautheit mit der Umgebung (S. 196). Hier stimmte Tjioe (1972, S. 206) mit Breitenbach (1964) darin überein, dass nur sehr wenige deutsche Studentinnen eine fachliche Zusammenarbeit mit ausländischen Kommilitonen angaben, obwohl die Meisten äußerten, dazu bereit zu sein.

Die Untersuchung von Tjioe (1972) verdeutlichte die Passivität und zurückhaltendes Verhalten der ostasiatischen Studentinnen in den Lehrveranstaltungen. 73 Prozent von ihnen hatten kein einziges Mal an den Seminardiskussionen beteiligt. Sie waren in Seminaren weniger aktiv und gewöhnt, Notizen auswendig zu lernen und bei der Prüfung zu reproduzieren. Sie zeigten den Mangel an Bereitschaft zum selbständigen Denken und eigener Aktivität (Tjioe, 1972, S. 56). Tjioe hatte die Gründe dafür einerseits auf mangelnde Fähigkeiten wie Sprachschwierigkeiten, mangelnde Fachkenntnisse und den Studienbeginn und andererseits auf sowohl persönliche als auch typisch asiatische Eigenschaften zurückgeführt. Ihrer Meinung nach sind die asiatischen Studentinnen durch ihre unterschiedliche Erziehung nicht fähig zu reden. 65 Prozent der asiatischen Studentinnen in dieser Untersuchung bemerkten selbst auch, dass die deutschen Studentinnen ganz andere Eigenschaften haben als sie selbst. Deutsche Mädchen sind aktiv, lebendig, offen, nicht scheu und haben Mut, während sie selber verlegen, zurückhaltend, ängstlich und passiv sind. Hier liegt offensichtlich ein Problem in der Anpassung an deutschen Normen (Tjioe, 1972, S. 98-99).

Zu den Belastungen der asiatischen Studentinnen stellte Tjioe fest, dass sie für ihr Studium mehr Zeit investieren müssen als deutsche Studentinnen. Außerdem stellten finanzielle Probleme als zusätzliche Belastung für ihr Studium dar, da sie hierdurch gezwungen seien,

nebenbei zu arbeiten und damit Zeit für das Studium fehlt (Tjioe, 1972, S. 95ff). Ähnlich wie verschiedene Studien in den USA betätigte die Studie von Tjioe, dass unter den ostasiatischen Studenten häufig die weiblichen einen besseren Kontakt zur Gesellschaft des Gastlandes hatten und besser angepasst waren als die männlichen (Tjioe, 1972, S. 56). Die Asiatinnen lebten sich besser ein als ihre Landsmänner und seien sozial aktiver (Tjioe, 1972, S. 225).

Im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Kultur und Mentalität hat Frans Lim im Jahr 1975 eine Untersuchung über die psychischen Störungen bei 40 indonesischen Studenten in Deutschland durchgeführt. Er ging davon aus, dass aufgrund des Unterschieds zwischen fernöstlicher und westlicher Mentalität eine psychische Störung bei indonesischen Studenten verbergen kann. Das Ergebnis zeigte, dass fast alle Befragten – zumindest gelegentlich – sich psychisch beeinträchtigt fühlten. 70 Prozent waren zusätzlich durch depressive Verstimmungen und Angstzustände, 22,5 Prozent durch unbegründete Sorgen um das körperliche Wohlbefinden und Zwangsercheinungen belastet. 12,5 Prozent der Probanden waren in ihrer Leistungsfähigkeit stark beeinträchtigt. Nach Lim (1975) sind die Probleme seiner Befragten, vor allem zu Beginn des Studiums, vorwiegend auf ungünstige allgemeine Lebensbedingungen der Betroffenen zurückzuführen. Schlechtes Wohnverhältnisse, ungewohnte Ernährung und fehlender Kontakt mit deutschen Kommilitonen versteht er als Ursachen für die im Studium auftretenden Probleme, die psychischen Belastungen und Heimwehreaktionen bei den Betroffenen. Weiterhin gab die Mehrzahl der Befragten Prüfungsängste, Angst vor unvorhersehbaren Situationsänderungen, psychische Erschöpfung – insbesondere vor Prüfungen – und Sehnsucht nach der Heimat als ausschlaggebende Gründe für das Auftreten von vegetativen Funktionsstörungen an. Dabei wurden Schlafstörungen, Kopfschmerzen und allgemeine nervöse Beschwerden häufig genannt (vgl. Jabeen Kahn, 1988, S. 5). Lim (1975) verglich die Ergebnisse seiner Untersuchung mit einer parallel durchgeführten Umfrage bei deutschen Studenten und führte zur Schlussfolgerung, dass trotz ihren psychischen Problemen die Studienleistungen der indonesischen Studenten in Deutschland nicht dadurch wesentlich beeinträchtigt werden.

Die Untersuchungsergebnisse von Jabeen Khan (1988) deuteten darauf hin, dass der Studienaufenthalt in Deutschland für ausländische Studenten mit psychischen Belastungen verbunden ist. Dies zeigte sich durch deutliche Zunahme der Anfälligkeit bei den psychischen Beschwerden. Beim Vergleich der Mittelwerte zwischen den Gruppen südasiatischer und südeuropäischer Studierenden merkte Jabeen Khan, dass die Mittelwerte zu den Beschwerden wie Abhängigkeit von Beruhigungsmitteln, Panikgefühle und Konzentrationsschwierigkeiten bei den Studenten aus Südasien signifikant (5 Prozent) höher als bei jenen aus Südeuropa sind. Bei Südasiaten sind Ängste vor Fehlern, sich lächerlich zu machen oder Gefühle offen zu zeigen um auf dem 5%-Niveau und die Angst bei der Arbeit beobachtet zu werden auf dem 1%-Niveau signifikant stärker ausgeprägt als bei den aus Südeuropa. Insgesamt haben Südasiaten bei den Angaben zu Beschwerden und Ängsten höhere Werte als Südeuropäer.

Die Studie von Chen (1995) konzentriert sich auf die Anpassungsprozesse der fernostasiatischen Studierenden an das Leben in Deutschland. Ihre Ergebnisse können wie folgend dargestellt werden (Chen, 1995, 107ff):

- Während Anpassungsschwierigkeiten im Alltag und mit dem neuen Lebensstil mit der Zeit geringer werden, nehmen Belastungen und Probleme im Bereich des Studiums zu. Der Zwang, das Studium erfolgreich abzuschließen, wird auf den inneren psychischen Druck und den Druck durch die Familie im Heimatland zurückgeführt. In diesem Zusammenhang spielt die Angst vor dem Gesichtsverlust eine zusätzliche Rolle.
- Die in Deutschland lebenden fernostasiatischen Studierenden behalten weiter ihr traditionelles Familienbild bei.
- Um ihre Demütigungen und Niederlagen zu überwinden, finden sie einen Ausgleich in Freizeitbeschäftigungen wie Hobby, Lesen oder gemeinsame Aktivitäten mit Freunden.
- Die meisten Probanden sind unzufrieden mit ihren sozialen Kontakten, weil sie sich von Deutschen allgemein vernachlässigt fühlen. Die Gründe dafür könnten fehlende Gastfreundlichkeit seitens der deutschen Bevölkerung, Zurückhaltung und Unsicherheitsgefühle der ausländischen Studenten, eine unterschiedliche Definition zwischenmenschlicher Beziehung sowie eine andere Interpretation von Normen in Ostasien und Deutschland sein.
- Die Veränderung in der Denkweise und im Verhalten der ostasiatischen Studenten während des Deutschlandaufenthaltes ist individuell verschieden. Die Art der Auswirkung des Auslandstudiums auf das Individuum, hängt weitgehend von der Belastbarkeit, der Stressresistenz und der Lernfähigkeit des Einzelnen ab. Außerdem hat sich die Haltung zu ihrem Herkunftsland mit dem Aufenthalt in Deutschland geändert. Dadurch, dass ostasiatische Studenten ihr Herkunftsland aus einer gewissen Distanz sehen können, nehmen sie sowohl die Vorteile als auch die Nachteile beider Länder deutlicher wahr.
- Die Anpassungsprozesse werden nicht nur auf die Probleme, sondern auch auf den Zeitpunkt des Aufenthaltes und Verarbeitungsprozesse des Individuums zurückgeführt. Die Faktoren z. B. wie die jeweilige Person die Gegebenheit erklärt

und welche Rolle ein abgeschlossenes Studium bzw. ein akademischer Grad für das Individuum spielt, sind dabei entscheidend.

Die Arbeit von Harnisch (1999) beschäftigt sich zwar nicht mit dem Anpassungsproblem der ehemaligen chinesischen Studenten in Deutschland, gibt aber aus der historischen Betrachtung bedeutsame Hinweise zum Verstehen der Anpassungssituation der chinesischen Studenten in Deutschland. Harnisch meinte, während im europäischen Kulturkreis der Studienaufenthalt an ausländischen Hochschulen bereits eine lange Tradition hat und vornehmlich unter dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung bzw. -entwicklung gesehen wird, orientierte sich die Motivation der einzelnen chinesischen Studenten an der Nützlichkeit. D. h. sie wollten durch den Erwerb von fachlichen Kenntnissen im Ausland sowohl zur Stärkung Chinas als auch zur persönlichen Laufbahn beitragen. Ihre Motivation war daher von einer instrumentellen Sicht geprägt und beschränkte sich während ihres Auslandsaufenthalts lediglich auf die fachliche Ausbildung. Durch diese Beeinschränkung wurden sie dazu geführt, nicht tiefer mit der fremden Kultur in Berührung zu kommen. Ihre Lebensbereiche griffen weniger aus den Bildungs- und Forschungsinstitutionen heraus in weitere gesellschaftliche und kulturelle Ebene über. Nur sehr wenige chinesische Studenten versuchten über ihren fachlichen Bereich hinaus mit den kulturellen Gegebenheiten der fremden Umgebung vertraut zu werden (Harnisch, 1999, S.14). Von daher wurden die Erwartungen, die mit dem europäischen Auslandsstudium verbunden waren, wie z. B. eine intensive Kulturerfahrung, die Sprache zu erlernen, ein verbessertes Verständnis von internationalen und nationalen Themen, persönliche Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, Kenntnis von kulturellen Unterschieden, ein breiterer Horizont, größeres Selbstvertrauen und nicht zuletzt ein besseres Verständnis der eigenen Kultur (vgl. Harnisch, 1999, S.18), nicht von den chinesischen Studenten als die Ziele des Auslandsstudiums betrachtet. Aufgrund der instrumentellen Zielsetzung des Auslandsstudiums waren die chinesischen Auslandsstudenten allein an dem Abschlusszeugnis der Hochschulen interessiert und zur keinerlei Aktivitäten über die Vorlesungen hinaus bereit gewesen und sich eher von der fremden Umgebung ferngehalten.

Die Forschungsergebnisse über die asiatischen Studenten in Deutschland liefern einen Überblick über die Anpassungsschwierigkeiten und Integrationseinschränkungen der ausländischen Studenten mit asiatischer Mentalität und Sozialisationsvergangenheit und können auch eine grobe Einschätzung der Anpassung der chinesischer Studenten an deutschen Hochschulen zulassen. Jedoch hat keine Arbeit konkret die Anpassungsprobleme chinesischer Studenten in Deutschland thematisiert. In Bezug auf die Anforderung des Anpassungsprozesses ist eine systematische Analyse über den von deutschen Studenten unterschiedlichen Sozialisationshintergrund chinesischer Studenten und die damit in Beziehung stehende unterschiedliche Persönlichkeitsbildung und psychische Prozesse nicht vorhanden. Deutschland und China vertreten zwei unterschiedliche Kulturen der Welt, die die

Kontraste der Verhaltensweise bzw. entgegengesetzte Orientierungen in vielen Bereichen darstellen. Zum Verständnis des interkulturellen Anpassungsprozesses chinesischer Studierender soll ihr vergangener Sozialisationshintergrund veranschaulicht werden. Die durch unterschiedlichen kulturellen Kontext gebildeten Persönlichkeitskompetenzen und Selbstkonzepte spielen dabei die wichtige Rolle. Gerade auf diesem Gebiet möchte ich meine Untersuchung weiter vertiefen.

2.2 Auslandsstudium als kritische interkulturelle Begegnung

Die Aufnahme des Studiums in Deutschland bedeutet eine neue Lebensphase mit vielen Herausforderung, die von den Betroffenen eine Umstellung und Anpassung fordert. Die Belastungssituation ausländischer Studenten wird einerseits durch allgemeine Studienschwierigkeiten und alltägliche Belastungen des Studiumslebens kennzeichnet, und andererseits aufgrund ihres Status als Ausländer in Deutschland und damit auch durch die besondere kulturelle Lebensweise beeinflusst (Bründel & Hurrelmann, 1995, S. 293). Dabei stehen das Sprachdefizit und Orientierungsproblem in engem Zusammenhang mit zahlreichen anderen soziokulturellen Anpassungsproblemen, wie z. B. sozialer Isolierung und Verhaltensunsicherheit. Aufgrund kultureller Normunterschiede kann die in Heimatland erworbenen Verhaltensmuster, Denkweisen, die bisher in den sozialen Situationen von jeweiligem Gegenüber ohne Missverständnis interpretiert werden, plötzlich an Gültigkeit verlieren, so dass eine stetige Einschränkung der persönlichen Identität und soziales Kontakts die Folge ist (vgl. Ibaidi, 1993. S. 24).

Die meisten chinesischen Studierenden kommen als Erwachsene in Deutschland. Sie haben eine völlig anders soziale und kulturelle Sozialisationsvergangenheit und eine andere Ausbildungserfahrung. Zu der Umstellung auf das deutsche Hochschulleben und Bewältigung der alltäglichen Belastung in Deutschland verfügen sie nicht über die dieselben Bewältigungsressourcen und Lebensstrategien wie deutsche Studenten, da sie zwar zur Zeit in Deutschland leben, aber innerlich an die Lebensweisen und Verhaltensmuster im Heimatland gebunden sind und damit ihre Handlungsmöglichkeit wesentlichen Einschränkungen unterliegt (vgl. Bründel & Hurrelmann, 1995, S. 294). Hinzu kommen der Kulturwechsel und die damit verbundenen Akkulturationsprobleme als die zusätzlichen Belastungen. Die durch den vergangenen Sozialisationsprozess für Lebensorientierung erworbene Sprache, Kompetenzen und Lebensstrategien verlieren aufgrund des Wechsels in einen anderen Lebenskontext ihre Nutzbarkeit und können nicht mehr als Lebensressourcen bezeichnet werden. Die Trennung von den Familienangehörigen bedeutet für die jüngeren Chinesen, dass sie keine Möglichkeit haben auf eine effektive Unterstützung aus ihren Familie oder anderen engeren sozialen Kreisen zurückzugreifen. Sie müssen ein neues soziales Netzwerk im fremden Land aufbauen. Aber durch die Konfrontation mit fremden Normen, Werten und

Erwartungen entstehen Orientierungslosigkeit, Unsicherheit, Angst und Frustration. Diese Situation ist nicht nur ein vorübergehender Moment, sondern ein permanenter Lebenszustand, der sich in Stress niederschlägt. Um sich selbst zu stabilisieren und die eigene Identität zu bewahren, ziehen sich viele Studenten zurück und beharren auf die eigene Tradition und Bezugsgruppe. Achinger (In: Auszeit 28, Nr. 3/4 , 31. Jg. 1993. S. 25-27) geht davon aus, dass die ausländischen Studenten nicht die gleichen Integrationsleistungen zu erbringen haben wie Arbeitsmigranten, da ihr Aufenthalt auf die Studienzeit begrenzt ist. „Sie leben häufig in einem subkulturellen Milieu und brauchen sich nur in dieses zu integrieren. Dennoch ist auch für Studierende der Integrationsprozess widersprüchlich und konfliktvoll und stellt ihre kulturelle und persönliche Identität in Frage“ (S. 25). Die Tendenz zum Rückzug oder Flucht in die Gruppe von Landsleuten bringt zwar zunächst eine gewisse Entlastung und emotionale Unterstützung, auf Dauer wird damit aber die Isolationstendenz verstärkt und eine flexible Anpassung gehemmt, da eine Erweiterung eigener Lebensperspektive und tiefgehende Auseinandersetzung mit fremder Kultur und Lebensweise damit unmöglich gemacht werden.

Neben der sozialen Isolation besitzen sie keine Vorinformationen über die kulturelle Besonderheit und die dementsprechenden Bewältigungsstrategien. Die unzureichenden Fremdsprachekenntnisse, die damit verbundene Unzulänglichkeit zur interpersonalen Kommunikation und die Schwierigkeit bei der Finanzierung des Lebensunterhalts erschweren den Akkulturationsprozess.

Zum Anpassungsprozess der interkulturellen Begegnung haben mehrer Forscher (z. B. Lysgaard, 1955; Krystek, vgl. Rotlauf, 1999; Thomas, in: Trommsdorff, 1989)¹ aus verschiedenen Forschungsgebieten den Verlauf der Kulturanpassung als eine U-Kurvenförmige hingewiesen. Für ausländische Studierende beinhaltet der U-Kurven-Verlauf drei verschiedene Phasen mit starker Stimmungsschwankung und unterschiedliche Akkulturationsleistung. Der Anfang des Auslandsaufenthaltes ist die Neugierphase mit voller Begeisterung über die neuen Eindrücke einer fremden Kultur. In der darauffolgenden zweiten Phase verändert die subjektive Stimmung mit der Konfrontation der alltäglichen Schwierigkeiten und Belastungen wie z. B. Kommunikationsschwierigkeit, Orientierungslosigkeit, Einsamkeit usw. Auch die fehlende Übereinstimmung zwischen den von einem Menschen erworbenen Handlungskompetenzen und den in aktueller Lebenssituation auftretenden Anforderungen löst die Unstabilität der Identitätsbildung aus, weil der in den frühen Interaktionen gebildete und in den kulturellen Bedeutungen konkretisierte Sinn in der gegenwärtigen Lebenssituation nicht mehr aufgegriffen werden kann. Das ist eine Krisenphase mit mehr oder wenig depressiver Verstimmung, negativer Einstellung gegenüber dem Fremdland und dem Zweifel an der eigenen Fähigkeit verbunden.

¹ Vgl.: Lysgaard (1955). vgl. Chen, 1995; Krystek, vgl. Rotlauf, 1999: Interkulturelles Management;

Eine tief verlaufende Akkulturationsleistung wird offenkundig. Die Dauer der Krisephase sowie die subjektiv erlebte Intensität hängen sowohl von individuellen als auch situativen Faktoren ab.

Die Krisephase kann nur durch zwei mögliche Lösungen abgelöst werden. Für die meisten ausländischen Studierenden nimmt der Grad der Akkulturation mit der Aufenthaltsdauer zu. Eine gelungene Anpassung an die sozialen und kulturellen Bedingungen in Deutschland, die den Betroffenen in einen neuen persönlichen Entwicklungsstand führen kann, entsteht allmählich. Allerdings gibt es auch ausländische Studenten, die die kritische Phase der Kulturanpassung nicht überwinden können. In solchen Fällen kommt es zu einem dysfunktionalen Verlauf des Akkulturationsprozesses, der zur Unterbrechung des Auslandsstudiums oder in schweren Fällen zur psychischen bzw. somatischen Störung führen kann.

Das Auslandsstudium stellt jedem Individuum eine Bewältigungssituation dar. Dabei üben verschiedene Risikofaktoren und Schutzfaktoren wechselseitigen Einfluss aufeinander aus. In konkreter Lebenssituation kann das als Bewältigungshandlung benötigte Mittel überhaupt fehlen oder gar nicht verfügbar sein. In manchen Fällen kann es auch möglich sein, dass die notwendigen Unterstützungen durch andere Personen oder Institutionen nicht erfolgen können. In solchen Situationen erleben die Ausländischen Studenten aufgrund weniger zur Verfügung stehenden Ressourcen mehr oder weniger Stress in den normalen Alltagssituationen. Es stellt Herausforderung zu jedem Betroffenen, zu seinen Kompetenzen, Selbstkonzepten, Rollen, sowie gesamten personalen Ressourcen. Wenn sie empfinden, dass die Anforderungen des täglichen Lebens für sie zu hoch bzw. ihre Bewältigungskapazitäten zu gering sind, wird das Gleichgewicht der Person gegenüber ihrer Umwelt gestört. Die emotionalen Zustände wie Angst, Versagen zu können, und der Zweifel an eigener Fähigkeit sowie Sorgen um die Zukunft werden ausgelöst und sie erzeugen in hohem Maß die persönliche Krise.

Der Zusammenhang zwischen dem subjektiv erlebten Akkulturationsstress sowie seinen Beantwortungsmöglichkeiten und anderen Variablen wurde von Thomas (vgl. Thomas, In: Trommsdorff, 1989. S. 179) in seiner Arbeit erwähnt. Er zeigte, dass auf der individuellen Ebene der Akkulturationsstress von solchen Personen besonderes stark und nachhaltig erlebt, die eine nur wenig ausdifferenzierte Persönlichkeitsstruktur entwickelt haben; die ein hohes Maß an psychischer Abhängigkeit von Veränderungen in ihrer sozialen Umwelt aufweisen und somit dem Akkulturationsdruck widerstandslos folgen. Auf der soziokulturellen Ebene sind pluralistisch orientierte Gesellschaften mit einer hohen Toleranzschwelle für andersartige Lebensformen, Wert- und Normvorstellungen, üben geringeren Akkulturationsdruck aus als traditionsorientierte Gesellschaften, in denen ein relativ einheitliches Kulturmuster dominiert, das keine Abweichungen erlaubt; Auch der Maß der Unterschiedlichkeit zwischen beiden

Kulturen spielt eine wichtige Rolle, d. h. bei der größeren Diskrepanz zwischen Herkunfts- und Fremdkultur wird der Anpassungsdruck stärker ausgeprägt. Außerdem können die auf die Variabilität, Flexibilität, Selbständigkeit, Eigeninitiative, Offenheit und Toleranz hin orientierten Sozialisationspraktiken die Entwicklung von Akkulturationsfähigkeit erleichtern. Jabeen Kahn (1988, S. 32) betrachte die sozioökonomische Lage einer Person als einen wichtigen Faktor bei Akkulturationsprozess. Er meinte, wenn jemand bereits mit finanziellem Problem konfrontiert ist, wird die Problemsituation des Akkulturationsprozesses als sehr belastend empfunden. Die ökonomische Lage des Betroffenen erschwert eine Bewältigungsmöglichkeit oder kann sogar sie unmöglich machen. Außerdem stimmt er (S. 11) auch mit Epstein (1977) damit überein, dass die wiederholte Konfrontation mit stressbeladenen Ereignissen von den Betroffenen weniger belastend empfunden, und die aktuell kritische Lage eher erfolgreich bewältigt werden kann. Aber er hat auch darauf hingewiesen, dass die wiederholte Konfrontation mit stressreichen Ereignissen und Situationen, die mit Angst, Spannung und Bedrohung verbunden sind, kann für den Betroffenen dermaßen belastend sein, dass sie eine Bewältigung erschweren.

Nach Erkenntnissen der psychosomatischen Medizin und Gesundheitsforschung besteht eine enge Verbindung zwischen Krankheitsmanifestation und Fehlanpassung bzw. Anpassungsüberforderung. „Krankheiten, psychische und psychosomatische Störungen können Reaktionen auf Belastungen darstellen, aber auch weitere Belastungen nach sich ziehen“ (Bründel & Hurrelmann, 1995, S. 299). Die psychologischen und pathogenen Auswirkungen kritischer lebensverändernder Ereignisse wurden von vielen Autoren wiederholt untersucht (Dohrendwend 1973, Dohrendwend und Dohrendwend 1974, Jabeen Kahn 1988, usw.). Es besteht eine positive Beziehung zwischen der Konfrontation mit einem lebensverändernden Ereignis und der psychischen Symptomatik (Dohrendwend 1973, Dohrendwend und Dohrendwend 1974). Eine lebensverändernde Situation stellen für die Betroffenen nicht nur zahlreiche Belastungen dar, sondern auch ruft bei ihnen auch massive Ängste und Unsicherheitsgefühle über einen längeren Zeitraum hervor. Wenn eine erfolgreiche Bewältigung aus persönlichen oder situativen Gründen nicht erfolgen kann, dann kommt es zum Ausbruch einer somatischen Krankheit oder psychischen Störung. In Bezug auf den Akkulturationsprozess können nach Barnas Ansicht (1983, aus Thomas, In Trommsdorff, 1989, S. 177) die vielfältigen Akkulturationsdrücke und die Belastungen bestimmte psychische Reaktionen erzeugen, die alle Anzeichen von Stressreaktionen erkennen lassen: Psychosomatische Erkrankung, Reizbarkeit, Konzentrationsschwäche, Schlaflosigkeit, Hyperaktivität, depressive Reaktion u. ä. Die Mehrdeutigkeit der sozialer Situation, die Unsicherheit in der Interpretation des Verhaltens anderer Personen und die Unvorhersehbarkeit sozial-relevanter Ereignisse und Folgen des eigenen und fremden Verhaltens sind die zentralen Ursachen für das Versagen in einer kulturfremden Situation. Die Krankheit verursachenden Konflikte bei der interkulturellen Begegnung ist nicht nur eine theoretischer Annahme, sondern von mehreren Untersuchungen bestätigt worden: Ward

(siehe Lim, 1975, S. 5) hat bei ausländischen Studenten mehr emotionale Störungen (vor allem Depressionen, Regressionserscheinungen, Somatisierungen) gefunden; Kidd (siehe Lim, 1975, S. 5) bestätigt dies bei Studenten in Edinburgh mit anderer Hautfarbe und mit nichtwestlichem kulturellem Hintergrund; Jahnke und Zioko stellen in der Untersuchung (1968) an 70 ausländischen Studenten mit neurotischen Störungen fest; Lim (1975) hat bei indonesischen Studenten in seiner Untersuchung festgestellt, dass 20 Prozent der Befragten schon ernsthafte Erkrankungen durchgemacht hatten und 67 Prozent der Interviewten zu erheblicher Störung der vegetativen Funktionen, vor allem zu Schlafstörung, Kopfschmerzen und allgemeiner nervöser Störung neigten. Fast alle Befragten fühlten sich psychisch beeinträchtigt.

Das Auslandsstudium birgt zwar eine psychosomatische Krise, soll aber die betroffenen Personen dabei nicht nur als Opfer der extern determinierten Lebensereignisse und ihrer Konsequenzen betrachtet werden. Die aktiv handelnde Rolle des Individuums ist nicht zu unterschätzen. Das Auslandsstudium setzt den Betroffenen zwar einer kritischen Situation aus, führt allerdings nicht unbedingt zu einem Diffusionszustand. Es versetzt die Person in eine Lage, die volle Anforderungen an sie stellt und entsprechende Bewältigungsantworten von ihr verlangt. Jeder Vorgang der Auseinandersetzung und Bewältigung fördert eine kreative Verarbeitung des Verhältnisses zwischen Selbst und Lebensrealität. Um sich den veränderten Lebensumständen auf angemessene Weise anzupassen, muss sich das Individuum ständig bemühen, eine zunehmend differenzierte Aufnahme und Analyse der konkreten situativen Gegebenheiten der Umwelt vorzunehmen, zugleich ein wachsendes Verstehen der Zusammenhänge zwischen den Ereignissen und Strukturen der Umwelt zu erwerben, sowie eine fortschreitende Fähigkeit zur Gestaltung und Beherrschung der äußeren Realität zu entwickeln. Hierbei werden die verschiedenen Fertigkeiten und Fähigkeiten und kreative Potentiale ständig angeregt, geweckt und gefestigt. Der Prozess, eigene Kräfte und Kreativitäten in den kritischen Situationen entdecken zu können und zur Entfaltung zu lassen sowie diese Fähigkeiten weiter als eigene Kompetenzen zu beherrschen stellt jeden Betroffenen als eine Entwicklungsgelegenheit dar. Auch das Erlebnis der Distanz und Diskrepanz zu eigener Kultur wie Werte und Normen kann unter günstigen sozialen Bedingungen den Betroffenen eine Möglichkeit zur Lebensreflexion und -stellungsnahme stellen. Dies fördert in hohem Maß die Persönlichkeitsentwicklung.

Die doppelseitigen Bedeutungen des Auslandsstudiums kann man mit folgender Abbildung darstellen:

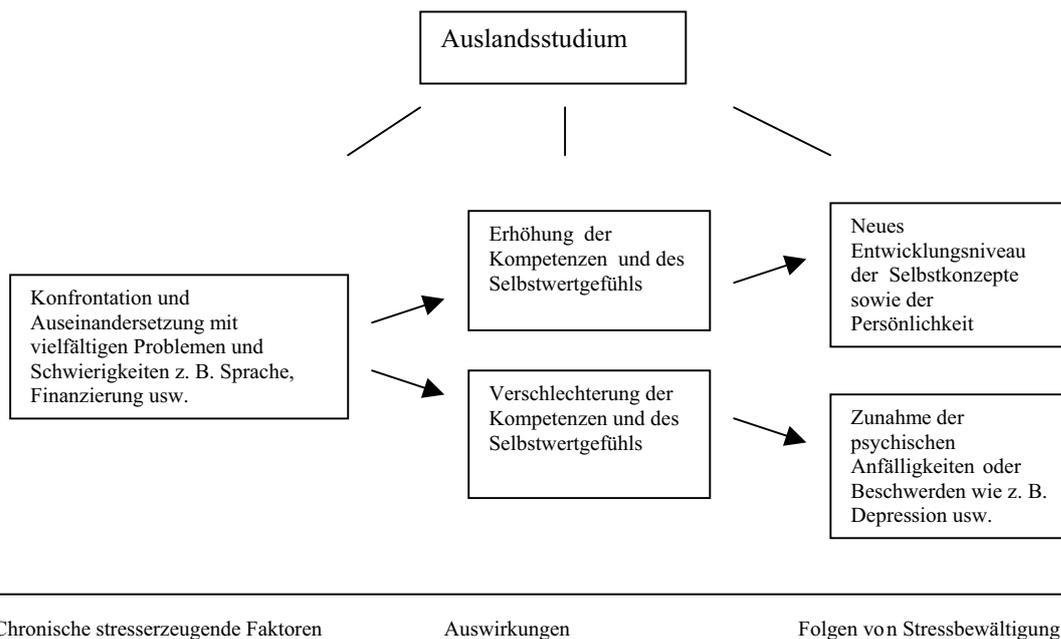


Abbildung 1. Zwei psychische Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss des Auslandstudiums (Quelle: eigener Entwurf)

Ständige Konfrontation und Auseinandersetzung mit vielfältigen Problemen und Schwierigkeiten stellen die stressvolle Lebenssituation dar. Identität und Selbstkonzept der Betroffenen werden durch nachhaltigen Anpassungsprozess in Bewegung geleitet. Die darin verbergenden Krisen bringen den Betroffenen nicht nur Konflikte und Spannungen, sie können das kämpfende Individuum auch zu einem neuen Entwicklungsstand führen. Das unterschiedliche Bewältigungsergebnis des Einzelnen steht zwar im großen Maß mit der Unterstützungsmöglichkeit ihrer sozialen Umwelt im Zusammenhang, aber es ist viel mehr abhängig von der individuellen Fähigkeit, mit belastender Lebenssituation fertig zu werden, von seiner individuellen Interpretation zur Lebenssituation in Studienland (z. B. ob die Situation als bedrohlich und unkontrollierbar oder als zu bewältigender Herausforderung betrachtet wird). Wenn eine Person Zweifel an der eigenen Fähigkeit hat, oder das Auslandsstudium als belastend betrachtet, werden die Schwierigkeiten des Auslandsstudiums eher als unüberwindbar erlebt. Die Bereitschaft, sich auf die kulturellen Veränderungen einzustellen, wird auch dadurch gehemmt.

2.3 Spezifische Probleme des Auslandsstudiums

Unterschiedliche Untersuchungen wie auch individuelle Erfahrungen (vgl. Schnitzer, 1986, 1999; Geuer, 1983; Jabeeb Kahn, 1988; Chen, 1996; Geenen, 1997) zeigen, dass die

ausländischen Studierenden in Deutschland in folgenden Lebensbereichen größte Schwierigkeiten erleben: Sprachschwierigkeit, finanzielle Probleme, Identitätsproblem, soziale Isolierung, psychische Probleme. Die durch diese Probleme und Schwierigkeiten erzeugenden Stress- und Krisensituationen führen bei jedem Einzelnen zur unterschiedlichen Veränderung der Lebensperspektiven und Bewältigungsmechanismen.

2.3.1 Sprachschwierigkeit

Gerade wegen der größten Bedeutung der Sprache bei der menschlichen Kommunikation stellt Jabeen Kahn (1988, S. 32) fest, dass die Sprachschwierigkeit die am meisten untersuchten Themen der Migration- und Auslandstudiumsforchung ist. Als eine der wichtigsten Voraussetzungen für Studium auch für alltägliches Leben in Deutschland stellt die Beherrschung der deutschen Sprachkenntnisse dar. Der Nachweis über die hinreichenden Sprachkenntnisse ist die Voraussetzung sowohl für Erhalt des Studienplatzes als auch für das Fortsetzen des weiteren Fachstudiums. In der Tatsache hat nur ein geringer Teil der Auslandsstudierenden bereits im Heimatland gute deutsche Sprachkenntnisse erworben, so dass sie nach ihrer Ankunft in Deutschland sofort mit dem Studium anfangen können (Schnitzer, 1999). Die meisten ausländischen Studierenden brauchen längere Zeit (ca. 1-2 Jahre) für das Erlernen der Sprache, bis sie mit ihrem Fachstudium an der Fachhochschule aufnehmen können. Nach der Immatrikulation benötigen viele ausländische Studierende erst nach einigen Semestern, in denen sie sich Fachwörter und akademische Formulierung angeeignet haben, Prüfungen abzulegen. Viele ausländische Studierende haben anfänglich in den Vorlesungen und Seminaren noch große Schwierigkeiten. Sie sind gar nicht sicher, ob sie die Inhalte wirklich präzise und korrekt begriffen haben. So fehlt es ihnen auch den Mut, in der Diskussion eigene Gedanken und Stellungnahmen zum Ausdruck zu bringen. Selbst wenn sie manchmal richtig verstanden haben, fühlen sie sich auch nicht in der Lage, ohne Missverständnis auf deutsche Sprache ihre Meinung angemessener auszusprechen. So befinden sich die ausländischen Studenten in einem solchen Dilemma, das von Jabeen Kahn beschrieben wurde: „Einerseits fühlen sie sich gezwungen, mitzureden, damit sie nicht zu ungünstig eingestuft werden, andererseits aber bezweifeln sie ihre von der Situation herausgeforderten ‚Kenntnisse‘ bzw. ‚Fähigkeiten‘. Sie sind dann die ganze Zeit mehr damit beschäftigt, ob ihre Gedanken überhaupt richtig sind und damit, ob sie nicht vom Dozenten abgewertet werden“. „Sie können wegen den sprachlichen Abstraktionen nicht entscheiden, ob ein Zusammenhang zwischen dem Gesagten und dem eigentlichen Thema besteht“ (Jabeen Kahn, 1988. S.32f).

Das Sprachproblem besteht nicht nur in den Veranstaltungen, sondern auch bei schriftlichen Arbeiten. Wegen der Formulierungsschwierigkeiten brauchen die ausländischen Studierenden bei der Vorbereitung auf Klausuren und Hausarbeiten doppelt oder dreimal so viel Zeit als

deutsche Studenten. Dabei ist nicht nur der fachliche Inhalt zu verarbeiten, sondern auch Sprachliche Schwierigkeit zu überwinden. In den Öffentlichkeiten z. B. Lehrveranstaltungen haben sie häufiger die Angst, ihre Vorstellungen und Gedanken nicht angemessen ausdrücken zu können, somit neigen sie meistens auch dazu, schweigsam zu bleiben. Die Sprachschwierigkeit verhindert die Entfaltungsmöglichkeit der ausländischen Studenten im Hochschulleben. Der Eindruck, eine größere Leistungsdistanz mit deutschen Studenten erzeugt ein Inkompetenz- und Unsicherheitsgefühl und beeinträchtigt das Selbstbewusstsein. Zu der schwerwiegendsten Einschränkung kommt es jedoch beim Selbstwertverlust oder bei der Selbstwertminderung, weil sie sich nicht in adäquater Weise wie die deutschen Studenten selbst entfalten können.

Einschränkung wegen der Sprachschwierigkeit für ausländische Studierende stellt nicht nur im Bereich des Studiums dar, übt auch die Auswirkung in gesamten Lebensbereichen der Anpassung und Eingliederung in deutsche Gesellschaft. Da die Sprache ein wichtigstes Instrument für das soziale Leben ist und die Beherrschung der deutschen Sprache die Grundvoraussetzung für alle weitere Formen der Assimilation bedeutet. „Die unzulängliche Sprachbeherrschung erschwerte die Selbständigkeit der Befragten im Alltag und im Studium, da die Sprache als zentrales Kommunikationsmittel sowohl beim Erledigen diverser Behördengänge als auch für das Kennenlernen von Deutschen allgemein und auch für deutsche und ausländische Kommunikation von großer Bedeutung ist.“ (Karcher & Etienne 1991, S. 18f). Die Untersuchung von B. Bernstein (1970, aus Kotenkar, 1980 S. 46) hat deutlich gezeigt, dass zwischen der Entwicklung der Sprach- und damit der Kommunikationskompetenz und dem sozialen Kontakt eine signifikante Korrelation besteht. Mit den mangelhaften Sprachkenntnissen kann man nicht erfolgreich im sozialen Umfeld kommunizieren und interagieren. Der Austausch der Information wird erheblich beschränkt. Der Mangel an Interaktion mit der Umgebung führt dazu, dass die ausländischen Studierenden in ständiger Isolierung verharren und sich vom Zusammenleben mit der deutschen Bevölkerung ausgeschlossen fühlen. Die Sprachbarriere erschwert auch die erfolgreiche Durchführung der Betreuungsmaßnahmen und Integrationshilfen. Der Mangel an Sprachkompetenz beeinträchtigt die kommunikative Qualität beim Kontakt mit deutschen Behörden und Institutionen, was einerseits bei ausländischen Studenten zu einem Gefühl der Unzufriedenheit und der Benachteiligung führen müsste, andererseits die Verständnislosigkeit der deutschen Bevölkerung gegenüber Ausländern fördern würde (vgl. Der Regierende Bürgermeister von Berlin. 1972, S. 22).

Auch für die Entwicklung der Ich-Identität in der deutschen Gesellschaft ist ohne ausreichendes Sprachkenntnis undenkbar, weil der reflexive Kommunikationsprozess und die Identifikation mit deutscher Kultur nur mit Hilfe ausreichender Deutschsprachkenntnisse erlaubt. Wie Jaakkola Rosch meinte (1985, S. 267), dass eine unzureichende Deutschkenntnisse zur Entfremdung beitragen kann. Da man nicht verstehen kann, wie eine

Gesellschaft funktioniert und wie man sich in sie integrieren kann. Ohne das Wissen und Verständnis der Umgebung kann keine entsprechende Einstellung und Interaktionsfähigkeit aufgebaut werden. So behalten die Ausländer eher die alten Verhaltensmuster und Einstellungen bei und verlieren dadurch die Flexibilität und weitere Entwicklungsmöglichkeiten. Die Unvereinbarkeit des eigenen Verhaltens und Gedankens mit fremder Umgebung und Kultur erzeugt Unsicherheit und Minderwertigkeitsgefühl.

Kotenkan (1980, S. 39, 99) meinte, dass die Beherrschung fremder Sprache nicht nur von der kognitiven Fähigkeit und materiellen Bedingung abhängt, sondern auch von der Intensität des sozialen Kontaktes mit fremder Umgebung. Allerdings gerade wegen mangelnder Deutschkenntnisse und Umgangsformen beschränken viele ausländische Studenten ihren Kontakt nur auf die Landsleute. So fühlen sie sicher. Die Tatsachen zeigen aber, dass diejenige, die den intensiven Kontakt mit deutscher Bevölkerung schließen, erlernen die Sprache viel schneller als die, die nur mit Landsleuten zusammen sind. Mangelnder Kontakt zu deutscher Bevölkerung verhindert wieder die Möglichkeit zur Verbesserung des Sprachvermögens.

Der große Unterschied zwischen der deutschen und der chinesischen Sprache lässt die chinesischen Studierenden mehr Zeit brauchen, um die Fremdsprache zu beherrschen. Aufgrund des Sozialisationshintergrundes und Erziehungsstils sind chinesische Studierende im Vergleich mit afrikanischen und lateinamerikanischen Studenten stärker von Rückzugsverhalten ausgeprägt. Sie haben Angst, vor Anderen eigene Schwäche zu zeigen, die eventuell von anderen negativ beurteilt und sich selbst dadurch abgewertet wird. Die ständige Angst vor Fehlern veranlasst sie so wenig wie möglich die fremde Sprache zu sprechen. Manche chinesische Studierende sprechen in der Öffentlichkeit nur flüsternd oder überhaupt nicht. Sie wollen keine Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Dies beschränkt die Anwendungsmöglichkeiten und Explorationsversuche.

2.3.2 Orientierungslosigkeit und Identitätskrise

Für ausländische Studierende ist ein Kulturschock bzw. Kulturkonflikt in der anfänglichen Phase unausweichlich. Plötzlich konfrontieren sie mit ganz anderen Menschen, Lebensweisen und gesellschaftlichen Systemen. Die Tradition, die politische und religiöse Überzeugung sind anders als die sie im Heimatland erlebt haben. Der radikale Wechsel der Lebensperspektiven und Orientierungssystemen fordert den Betroffenen eine entsprechende Umstellung. Auch „die Eingewöhnung in das deutsche Hochschulsystem, in dem vom Studenten eine individualisierte, selbständige und problemlösende Lernhaltung verlangt wird, bereitet vielen Studenten, die tradierte, mehr auf rezeptives Memorieren und Deklarieren hin orientierte Lernsysteme gewohnt sind, ernsthafte Schwierigkeiten“ (Thomas, In:

Trommsdorff, 1989, S. 188). Sie müssen das Leben in einer völlig neuen Welt, in der fast alles anders funktioniert, kennen lernen und anpassen. Ihre sozialen Bindungen, Lebenserfahrungen und Verhaltensorientierungen, die bisher als Orientierungsmuster der Betroffenen funktioniert haben, verlieren wegen des Kulturwechsels plötzlich ihre Gültigkeit. Für manche ist dieser Vorgang mit schmerzlichen Erfahrungen verbunden. Sie wollen die in ihrem Heimatland erlernten Verhaltensweisen und Lebensstrategien in einer fremden Situationsgeflecht weiter ausüben, zu dem sie aber fast keinen Zugang haben. Es fehlt ihnen die zu neuer fremder Umgebung und Kultur entsprechenden Lebenserfahrungen und Interaktionstechniken. Die deutschen Sprachkenntnisse, die ihnen in neuer Umgebung Orientierung und Hilfe vermitteln können, sind noch nicht ausreichend und deswegen erfüllen noch nicht ihre Funktion. Dadurch empfinden die ausländischen Studierenden die unmittelbare reale Umwelt als unüberschaubar, unverständlich und äußerst belastend. Auch die Erwartung der neuen Umgebung ist ihnen zuerst nicht deutlich (vgl. Baumeister, 1991, S. 97). Sie können nicht mit angemessenen Gedanken und Handlungen darauf beantworten. Von daher sind die konfrontierten Probleme nicht erfolgreich lösbar.

Das Orientierungsproblem beim Kulturwechsel ist eng mit Identitätsverlust verbunden. Beim Kulturwechsel oder bei einem Leben „zwischen den Kulturen“ sind Identitätsprobleme im allgemeinen beobachtbar. Die fremde Lebenswelt stellt den Betroffenen eine große Veränderung dar und bringt neue Anforderungen mit sich. Die vorhandenen Lebensstrategien und Orientierungssystemen werden unbrauchbar und können nicht mehr zurückgegriffen werden, aber die neuen Verhaltensweisen sind noch nicht verfügbar. Das Unterbrochen einer kontinuierlichen Selbst-Identifikation ruft bei vielen Betroffenen Identitätskrise und Unsicherheit. Sie brauchen viele Zeit, bis die neuen Verhaltensweisen, sozialen Normen und fremden Kulturen, die in vielen Ansichten mit den vergangenen Lebenserfahrungen unvereinbar zu sein scheinen, mit ihrem in der Vergangenheit internalisierten mentalen System integriert werden. Sie müssen versuchen, ein Gleichgewicht zwischen den ihren Erfahrungen aus Vergangenheit und gegenwärtigen Anforderungen herzustellen, um eine Kontinuität der Lebenssinne zu wahren. Erik Erikson hat in seinen Schriften mehrfach diese Problematik mit Migrationprozessen und mit der Situation der amerikanischen Einwanderergesellschaft in Verbindung gebracht (z. B. Erikson 1975, S. 44. zit. nach Auernheimer, 1988, S. 76). Er schreibt: „Auch im Hinblick auf die Identität ist die Emigration ein Kampf ums Überleben“. Auch meinte Kotenkar, dass die Bewältigung des Studiums ein essentieller Teil der Bemühungen zur ständigen Behauptung der Ich-Identität des Ausländers in den sozialen Interaktionen ist (Kotenkar, 1980. S. 56). Die Stabilisierung der Ich-Identität erfolgt durch das Wahren der internalisierten inhaltlichen Bestimmungen, des Interpretationssystems und der Flexibilität in der Selbstinterpretation.

Nicht nur die fremde Kultur und Verhaltensweise verlangen die Anpassung, auch die Funktionsweise und akademische Freiheit deutscher Hochschulen bringen den ausländischen

Studierenden häufig Orientierungslosigkeit. Der Studienplan und das Studiensystem in Deutschland sind auf ganz andere Weise organisiert als im Heimatland. In vielen Fächern gibt es nur eine ganz allgemeine Prüfungsordnung und ein Verzeichnis der Veranstaltungen. Der genaue Studienplan und die Leistungsanforderung sind sehr flexibel und müssen nach individueller Situation von sich selbst aufgestellt werden. Welche Veranstaltungen man besuchen soll und welche Leistungsnachweise auf welche Weise erbracht werden sollen, bleiben meist offen. Man muss gemäß eigener Situation das ganze Studium selbst organisieren und eigene Initiative zeigen. Dazu haben die ausländischen Studierenden keinerlei Erfahrungen zurückzugreifen und die Umstellung auf das deutsche Studiensystem fällt ihnen sehr schwer. Die „Konfrontation mit den für sie fremden Anforderungen der Hochschule, d. h. besonders mit einem eigenverantwortlichen Studienverhalten, z. B. dem selbständigen Aufstellen eines Studienplans, der Wahl von Lehrveranstaltungen und dem Aufsuchen von Beratungsstellen. Das bedeutet allgemein, dass sich die Studierenden mit den Lern- und Arbeitsbedingungen an der Hochschule vertraut machen müssen. Sie benötigen mehrere Semester, um das zu lernen“ (Karcher & Etienne 1991, S.20). „Von der Hochschule werden sehr unzureichend Hilfen zur Orientierung am Studienanfang und damit am Beginn einer neuen Epoche in der Biographie des Ausländers bereitgestellt“ (Kotenkar, 1980, S. 54). Die Untersuchung von Kotenkar (1980) gibt an, dass es bei den meisten ausländischen Studenten mehr als ein Jahr dauert, bis sie in der Universität einigermaßen zurechtfinden. Mehr als 35 Prozent brauchen zwei oder mehrere Jahre (Kotenkar, 1980, S. 56). Die Organisationsstruktur deutscher Universitäten ist nicht darauf ausgerichtet, einen engen Kontakt zwischen Kommilitonen und Lehrkräften herzustellen, insbesondere in den schwach strukturierten Fachbereichen (vgl. Kotenkar, 1980, S. 55) ist die Eigeninitiative entscheidend für das Einschließen einer Kommunikation und sozialen Kontakts. Aufgrund ihrer Sozialisationserfahrung sind chinesische Studierende daran gewohnt, in der Gruppe zu lernen und zu leben und sich gegenseitig zu helfen. Allerdings ist das deutsche Hochschulsystem sowie das studentische Verhalten sehr individualistisch ausgerichtet. Die lockere menschliche Beziehung und die geringere Interaktion verstärken Isolation der ausländischen Studenten. In den Veranstaltungen sitzen sie verängstigt, hilflos und isoliert da, wenn keine andere ausländische Studierende auch dabei sind. Bei der Gruppenarbeit z. B. Referat, gemeinsamer Prüfung oder Hausarbeit haben sie häufig Schwierigkeit, einen deutschen Studienpartner zu finden, weil die ausländischen Studierenden aufgrund der sprachlichen Distanz schwer von deutschen Studenten akzeptiert und in die Studiengruppe aufgenommen werden. Dies wird noch verstärkt, wenn die ausländischen Studierenden selbst sehr sensibel und zurückgezogen sind. In solchen Situationen wissen die ausländischen Studierenden häufig nicht, wen sie um Hilfe bitten können. Sie finden kaum eine Möglichkeit, ihre Erwartungen und Ängste gemeinsam mit den anderen zu artikulieren (Kotenkar, 1980, S. 54). Insbesondere für diejenigen, die mit niemanden aus den Landsleuten das selbe Fach gemeinsam studiert, dauert es noch länger, bis sie mit dem deutschen Studiensystem und der Kommunikationsform zurechtkommen. Die Orientierungslosigkeit und Hilflosigkeit erzeugen bei vielen ausländischen Studierenden die emotionalen Stress und

depressiven Gefühle. Das im Herkunftsland entwickelte Umwelt- und Selbstkonzept wird in Frage gestellt.

Die Überwindung des Kulturschocks und das Aufbauen der neuen Verhaltensstrategien sind für ausländische Studierende anfänglich nur mit der Hilfe bestimmtes sozialen Netzwerkes oder der Institutionen aus der Umgebung realisierbar. Wegen der Sprachbarriere beschränkt sich ihre Hilfequelle nur auf die Landsleute, die etwa früher in Deutschland gekommen sind und das Leben in Deutschland besser kennen. Die meisten ausländischen Studierenden erwerben ihre ersten Informationen und Orientierungshinweisen durch ihre Landsleute, und dann wieder fest in Landsleute verankert. Dies gibt ihnen Sicherheitsgefühl. Die Migrationforschung (vgl. Baumeister, 1991, S. 43) stellt fest, dass die Sicherheit der Neuankömmlinge umso größer ist, je eher sie mit Hilfe früher eingereister Zugang in vorhandene Strukturen finden. Damit kann jedoch eine „Sprach- bzw. Kulturghettobildung“ entstehen, die die weitere und tiefegehende Auseinandersetzung und Integration mit deutscher Gesellschaft und Kultur behindert.

Die positive Bewältigung der Orientierungslosigkeit in der neuer Umgebung verlangt von ausländischen Studierenden den Mut mit den Frustrationen und Ablehnungen umgehen zu können. Eine tiefgehende Auseinandersetzung zwischen der neuen Lebensrealität und der vergangenen Lebenserfahrung fordert an eine flexible Interpretation, damit eine neue Balance in der Identität hergestellt und die Kontinuität des eigenen Lebensentwurfes und Selbstbild gesichert werden. Auch die Bereitschaft, eigenen Horizont und Persönlichkeit in neue Lebenssituation zu erweitern, die neue Erfahrung zu experimentieren, ist die positive psychische Voraussetzung für die Identitätsentwicklung.

2.3.3 Finanzielles Problem

Das finanzielle Problem ist ein im allgemein konfrontiertes Problem für die Studierenden aus Entwicklungsländern. Eine der wichtigen Voraussetzungen für das Auslandsstudium ist die gesicherte Finanzierung des Lebensunterhaltes. Tatsächlich ist nur ein kleiner Teil von ausländischen Studierenden in der Lage, das ganze Studium ohne große Sorge durchführen zu können.

In Deutschland besteht es sehr begrenzte Möglichkeiten, ein Stipendium zu bekommen. Die Zahl der Organisationen bzw. der Stiftungen, die ein Stipendium an ausländischen Studierenden vergeben können, ist in Deutschland gering. Die Selbstfinanzierung durch eine Erwerbstätigkeit in Deutschland ist für Ausländische Studenten nicht zugelassen. Nur sehr wenige können so viel Geld von ihren Eltern erhalten, dass sie mit diesem Geld ihren ganzen Aufenthalt in Deutschland finanzieren können. Viele erhalten nur ihre erste finanzielle

Unterstützung (für ca. 1-2 Jahre) aus der Familie. Die Distanz zwischen dem geringen Einkommen in Entwicklungsländern und dem höheren Konsumstandard in Deutschland ist zu groß, so dass langjährige Ersparnisse aus dem Heimatland nach der Einreise bald aufgebraucht sind. Um das Studium weiter durchführen zu können, müssen die meisten ausländischen Studierenden nebenbei einen Job regelmäßig oder zeitweilig ausüben. In Deutschland dürfen die ausländischen Studenten nur eine Beschäftigung in den Ferien bzw. bis zu einer Gesamtdauer von 90 Tage oder 720 Stunden im Jahr ausüben, ohne das Studienziel zu vernachlässigen (vgl. Schnitzer, 1999, S. 47).

Theoretisch sollte ausländische Studierende keine große finanzielle Schwierigkeit haben, wenn sie 90 Tage Beschäftigung pro Jahr wirklich geführt hätten. In der Tatsache liegt das Problem daran, dass viele ausländische Studierende in den Ferien überhaupt keine volle Beschäftigung finden bzw. sie vielleicht nur 4-6 Wochen pro Jahr arbeiten können. Nach der Situation des deutschen Arbeitsmarkts werden die ausländischen Studenten in den meisten Fällen nur als Ersatzarbeitskräfte für die Urlaubszeit gebraucht. Das Arbeitsamt erlaubt den ausländischen Studenten auch nur die Tätigkeiten auszuüben, für die keine deutschen Arbeitskräfte zur Verfügung stehen (Kotenkar, 1980, S. 58). So haben die meisten ausländischen Studierenden im legalen Sinne keine große Möglichkeit, das Studium in Deutschland ohne finanzielle Schwierigkeit durchzuführen. Die Untersuchung von Kotenkar (1980, S. 123) zeigte, dass die ausländischen Studenten, deren Finanzierung durch die Erwerbstätigkeit des Ehepartners teilweise gesichert ist, handelt es sich meist um diejenige, die entweder mit einem deutschen oder mit einem Partner aus einem Mitgliedsstaat der Europäischen Gemeinschaft verheiratet sind. Denn die anderen Ausländer bekommen sehr schwer eine Arbeitserlaubnis, um legal arbeiten zu können.

Für einige ausländische Studierende liegt die Belastung nicht nur darin, keine gesicherte Finanzierungsquelle zu haben, sondern sind sie auch manchmal gezwungen, den bereits bekommenen Job aufzugeben, weil in manchen Studienfächern die Prüfungstermine oder schriftliche Hausarbeit in den Ferien geplant werden, so dass die ausländischen Studenten in einigen Fällen gezwungen werden, zwischen der Beschäftigung und der Prüfung zu entscheiden. Nur wenige ausländische Studierende können einen Job ausüben, ohne das Studium stark zu beeinträchtigen.

2.3.4 Mangelnder sozialer Kontakt und kulturelle Isolierung

In Deutschland ist die soziale Beziehung locker und kühler, die Studenten haben in allgemein wenige soziale Kontakte mit der normalen Bevölkerung (vgl. Geuer, 1983; Jabeen Kahn, 1988). Unter dieser Atmosphäre haben die ausländischen Studierenden noch große Schwierigkeit, ausreichenden sozialen Kontakt mit deutschen Kommilitonen und

Bevölkerungen herzustellen. Viele ausländische Studierende klagen über den schlechten sozialen Kontakt zu Kommilitonen und zur Bevölkerung (Ibaidi, 1993, S. 21). Der Verlust an familiärer Bindung, zu Freunden und Bekannten wird nicht durch neuen sozialen Kontakt mit deutscher Umgebung ersetzt. Sie fühlen sich oft wurzellos und einsam, haben häufiger Heimweh.

Den Kontakt mit der Umgebung aufzunehmen und mit anderen in Austausch zu bleiben, sind nicht nur für die Stabilität der Persönlichkeit wichtig, sondern auch für die Integration und Anpassung in fremde Umgebung notwendig. Viele Schwierigkeiten und Probleme des Auslandsstudiums können nur mit der Hilfe und Unterstützung aus der sozialen Umgebung bzw. dem sozialen Netzwerk überwunden werden. Mit zunehmender Interaktion und Intensität des Kontakts kann sich ein Ausländer zwangsläufig in Situationen verwickelt, sich mit den Unterschieden beider Kulturen auseinanderzusetzen. Durch unterschiedliche - positive und negative - Erfahrungen werden die neuen differenzierenden Einstellungen und die Identität entstanden (vgl. Kotenkar, 1980, S. 132). Die Schwierigkeit beim Aufbau des sozialen Kontakts mit deutschen Studenten liegt zuerst an der schwer überbrückbaren Schwierigkeit der unterschiedlichen Sprache, Kultur und Verhaltensweise, also an der mangelnden Kommunikationsmöglichkeit. Ein gemeinsam bezogener(s) kultureller(s) Hintergrund und Beurteilungskriterium sind die Voraussetzungen für eine reibungslose Kommunikation und Interaktion. Gerade in den interkulturellen Bereichen beherrscht aufgrund des Entfallens dieser Voraussetzung eine ständige Missdeutung und Fehlinterpretation. Auch die fehlende Motivation auf beide Seiten spielt eine wichtige Rolle. Wegen des inadäquaten Handlungsmusters und der Sprachschwierigkeit entsteht bei ausländischen Studierenden leicht die Rückzugstendenz. Das deutsche Studiensystem ist so organisiert, dass der soziale Kontakt nicht durch die Organisationsformen gefördert wird. Obwohl die deutschen Studenten mit ausländischen Kommilitonen täglich miteinander in Lehrveranstaltungen begegnen, ist der Kontakt beider Seiten sehr oberflächlich. Sie wissen wenig voneinander. In vielen Fällen beschränkt sich der Kontakt nur auf Lehrveranstaltungen, ohne weitere persönliche emotionale Nähe kennen zu lernen. Für deutsche Studenten läuft das alltägliche Leben in eigener Laufbahn fließend weiter und scheint es ihnen nicht notwendig zu sein, mit Ausländern Kontakt zu schließen. Gegenüber gleichgültiger Einstellung deutscher Studenten reagieren die ausländischen Studierenden häufig überempfindlich, weil sie sich gerade in einer machtlosen und hilflosen Situation befinden. Die Unterstützung aus der Umgebung ist für sie in vielen Fällen die einzige Möglichkeit zur Lösung ihres Lebensproblems in Deutschland. Wenn die deutschen Kommilitonen zu Beginn des Studiums nicht verständnisvoll akzeptieren, dass ausländische Studenten auf Unterstützung angewiesen sind, werden diese stärker isoliert und finden keinen Anschluss. Nach dem Überwinden der anfänglichen Orientierungslosigkeit verlieren viele ausländische Studierende die Motivation für den Aufbau des sozialen Kontakts mit Deutschen. Es gibt auch viele ausländische Studenten, die wegen der großen finanziellen Belastung und des Leistungsdrucks nicht aus

der isolierenden Lebensweise herauskommen können. Ihre Zeit fixiert nur auf das Studium und den Job. So haben die ausländischen Studenten als Außenseiter nur wenig Raum zur Identifikation und Interaktion mit der deutschen Gesellschaft.

Der mangelnde soziale Kontakt der ausländischen Studierenden verengt ihr Bewusstseinsfeld und verhindert eine realitätsnahe Auseinandersetzung mit deutscher Kultur sowie beeinträchtigt die Bewältigung von den Identitätsproblemen. Die Orientierungslosigkeit und Verhaltensunsicherheit aufgrund des kulturellen Unterschiedes sind schwer zu überwinden. Sie suchen die Geborgenheit und Sicherheit nur durch die Verankerung in der eigenen kulturell homogenen Gruppe. Obwohl im Laufe der Zeit die Sprachschwierigkeiten nicht mehr so gravierend wie in der Anfangsphase sind, besteht die Isolierungstendenz bzw. -gewohnheit weiterhin. Nach jahrelangem Studium in Deutschland kennen viele ausländische Studenten die deutsche Gesellschaft und Kultur nur sehr grob und oberflächlich. Der oberflächlich soziale Kontakt mit deutschen Studenten und Gesellschaft lässt die gegenseitigen negativen Vorurteile schwer abbauen. Die Enttäuschungen über die meistens falsch eingeschätzten Möglichkeiten in Deutschland sowohl bezüglich des Studiums als auch privates Lebens, die Unsicherheit in vielen sozialen Situationen und der erlebte Konflikt zwischen verschiedenen Werten und Normen sitzen jedoch tief (Ibaidi, 1993, S. 25).

2.3.5 Psychische Probleme

Obwohl einige Forschungsarbeiten über die ausländischen Studenten (z. B. Fanai, 1971; Chung, 1974; Kotenkar, 1980; Jabeen Kahn, 1988; Chen, 1995;) die psychischen Probleme der ausländischen Studierenden erwähnten, gibt es aber in der Literatur nur wenige Informationen bzw. Untersuchungen über psychische Beschwerden der ausländischen Studenten (Jabeen Kahn, 1988, S. 36). Aufgrund der kulturellen und auch sprachbedingten Kommunikationsschwierigkeit suchen nur wenige ausländische Studierende psychologische Beratungsstelle auf (vgl. Kotenkar, 1980, S. 59; Jabeen Kahn, 1988, S. 37), um ihre Probleme in Ausdruck zu bringen.

Fanai hat sich bereits im Jahr 1971 mit den psychosozialen Problemen ausländischer Studenten in Deutschland beschäftigt und festgestellt, dass fast 92 Prozent seiner ausländischen Befragten in Anfangsphase des Aufenthaltes unter Angstzuständen litten. Die hohe Prozentzahl der Angsterfahrung sollte jedoch nicht klinischen Sinn betrachtet werden und müsste auch denjenigen Teil von Studenten beinhalten, die die normale unsichere Reaktion beim Eintreten in die neue Umgebung erlebt hatten. Die Schätzung von Kotenkar (1980) über die psychischen Störungen bei ausländischen Studenten hat diese Zahl viel nach unten korrigiert. Sie liegt ca. zwischen zehn bis fünfzig Prozent. Die Arbeit von Skillen (1985) versucht mit der Analyse von Fallberichten, den Zusammenhang zwischen

psychischen Beschwerden der ausländischen Studenten und den spezifischen Problemen des Auslandsstudium z. B. der Sicherung des Lebensunterhaltes, der Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis usw. darzustellen. Jabeen Kahn (1988, S. 113) hat in seiner Untersuchung herausgefunden, dass viele ausländische Studierende Angst, Einsamkeit und Minderwertigkeitsgefühl haben, jedoch bei einigen psychischen Beschwerden die Frauen etwas höhere Werte zeigen als die ausländischen Männer, weil die Frauen im allgemeinen größere Schwierigkeiten an der Universität haben als die Männer.

Nach dem Verständnis von Hurrelmann (2002, S. 273), das stark von der Stress- und Bewältigungstheorie und der Handlungstheorie beeinflusst ist, wird Gesundheit als ein Gleichgewichtszustand zwischen eigenen Bedürfnissen und äußeren Lebensbedingungen definiert, der zu jedem Zeitpunkt immer wieder erneut hergestellt werden muss. Psychische oder körperliche Krankheit als gestörte Balance zwischen den Risiko- und Schutzfaktoren dann entsteht, wenn sich die Anforderungen von innen oder von außen ergeben, die von der betroffenen Person nicht bewältigt werden können. Dieser Ansicht zufolge werden die in den 60er und 70er Jahren immer wieder gehäuft festgestellten Magen-Darm-Erkrankungen bei Gastarbeitern als Reaktion der ausländischen Arbeiter auf die Migrationsstress gedeutet (vgl. Leyer, 1991, S. 50f). Die grundsätzliche Veränderung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse bringt die stark erhöhte Belastung und Frustration der Emigranten in fast allen Lebensbereichen. Der kulturelle Wandel bedeutet einen Verlust an allgemeingültigen Normen, Lebensorientierungen und vertrauten sozialen Beziehungen. Die Emigranten werden durch hohe Lebensbelastungen und geringe Ressourcen an Verarbeitungsmöglichkeiten (individueller, familiärer, sozioökonomischer, kultureller Art) ständig in die Hilflosigkeit- und Ohnmachtgefühle ausgesetzt, die das Selbstwertgefühl und das verringerte psychische und soziale Bewältigungspotential weiter reduzieren können. In vielen Fällen führt dies zu einem Scheitern der Bewältigung der Migrationsituation und bewirkt zu einer Zunahme psychosomatischer, neurotischer und psychotischer Störungen.

Ein Zusammenhang zwischen der Aufenthaltsdauer und den daraus resultierenden psychischen Störungen wurde von Häfner (1977, vgl. Jabeen Kahn, 1988, S. 19) bei türkischen Arbeitnehmern in der Bundesrepublik Deutschland untersucht. In der ersten Phase des Aufenthaltes neigten die Betroffenen mehr zu depressiven Erscheinungen (z. B. Lust-, Schlaf- und Appetitlosigkeit), diese wandelten sich jedoch mit zunehmender Aufenthaltsdauer in psychosomatische Störungen um wie z. B. Magenbeschwerden. Zu Anfang des Aufenthaltes könnte das Heimweh einen bedeutenden Einfluss auf die psychische Gesundheit der Betroffenen ausüben. Mit zunehmender Dauer des Aufenthalts ist dieser Faktor – zusammen mit den gesellschaftlichen Bedingungen und der sozialen Isolierung im Gastland – für die Entstehung psychosomatischer Störungen verantwortlich.

Die Konfrontation mit einer ähnlichen Lebenssituationen wie bei Gastarbeitern oder Emigranten ruft bei den ausländischen Studierenden beim Eintreten in die fremde kulturelle Umgebung ähnliche innere psychisch-somatische Reaktionen hervor. Das Erleben von Unsicherheit, Angst, Ohnmacht und Hilflosigkeit muss nicht unbedingt zu der psychischen oder körperlichen Krankheit führen, wenn rechtzeitig notwendige Unterstützung aus der Umgebung geleistet wird und die Auseinandersetzung mit eigener Lebenssituation ermutigt wird. Tatsächlich wissen viele der ausländischen Studenten nicht, wie sie mit den eigenen Lebensproblemen umgehen und von wen sie um eine Hilfe bitten können. Das Leben in Einsamkeit lässt viele ausländische Studierende keine Lösung ihres Problems finden. Obwohl es an vielen deutschen Hochschulen psychotherapeutische Beratungsstellen gibt, wird sie aber seltener von ausländischen Studierenden aufgesucht, weil sie „ohnehin überfordert sind“ (Kotenkar, 1980; vgl. Jabeen Kahn, 1988, S. 37). Sie zögern diesen Schritt häufig so lange hinaus bis sich ihre Situation ernsthaft verschlechtert hat.

Andererseits, wie Kotenkar im Jahr 1980 bereits bezweifelt hat, können die deutschen Therapeuten bei den sprachlichen und kulturellen Barrieren den ausländischen Studierenden nur begrenzt helfen. „Auch wenn Arbeits- und Konzentrationsstörung, Prüfungsangst und –versagen, Depression und Kontaktstörung das Ergebnis der allgemeinen Situation an der Hochschule sind, können die Schwierigkeiten der Ausländer, die außerhalb der Erfahrungen der Berater liegen und auch selten in der Literatur behandelt werden, von ihnen verstanden werden?“ (Kotenkar, 1980. S.59). Ohne genaue Kenntnisse über die spezifische Situation ausländischer Studierender und ihren Sozialisationshintergrund bleiben die therapeutischen Maßnahmen häufiger erfolglos.

2.3.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Auslandsstudium eine kritische interkulturelle Begegnung ist. Das Studium in Deutschland ist mit einer Reihe von Schwierigkeiten und Belastungen verbunden. Verschiedene Untersuchungen über die ausländischen Studenten in Deutschland haben wiederholend angegeben, dass außer der Bewältigung mit der alltäglichen Belastung die ausländischen Studierenden von den folgenden Problemen insbesondere stark getroffen wie Sprachschwierigkeit, Orientierungslosigkeit und Identitätsproblem, finanziellem Problem, sozialer und kultureller Isolierung, psychischen Problemen. Der Akkulturationsprozess gegenüber der Fremden Kultur verbirgt die Krise und löst häufiger Unsicherheit und Angst aus. Auch die Umstellung auf das deutsche Studiensystem verfügen die ausländischen Studierenden nicht über dieselben Bewältigungsressourcen wie deutsche Studenten. Vielfältige Anforderungen und Herausforderungen stellen die kritische Situation zur Auseinandersetzung dar. Das Bewältigungsergebnis steht zwar im großen Maß mit der Unterstützungsmöglichkeit ihrer sozialen Umwelt in Zusammenhang, aber es ist vielmehr

abhängig von der individuellen Fähigkeit, mit einer belastenden Lebenssituation fertig zu werden. Bei der Bewältigung und Auseinandersetzung üben verschiedene Risikofaktoren und Schutzfaktoren wechselseitigen Einfluss aufeinander aus. Für das Individuum besitzt das Auslandsstudium die doppelte Bedeutung: die Bewältigung verschiedener Probleme und die Auseinandersetzung mit fremder Kultur bringen nicht nur Konflikte, Spannungen und Krisen, sie stellen auch eine Entwicklungsgelegenheit dar. Der Erwerb neuer Kompetenzen und Fähigkeiten, die Erweiterung des geistigen Horizontes können die Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen in hohem Maß fördern. Identität und Selbstkonzept werden durch den nachhaltigen Anpassungsprozess weiter entwickelt.

3. Theoretische Grundlagen der Untersuchung

3.1 Auslandsstudium als „kritisches Lebensereignis“

Unter den zahlreichen Forschungen über die ausländischen Studierenden betrachtete Jabeen Khan (1988) das „Auslandsstudium“ als „kritisches Lebensereignis“. Chen (1995, S. 3) stimmte auch mit dem Gedanke von Jabeen Khan überein und hat geprüft, welche Lebensereignisse die betroffenen ausländischen Studierenden stärker beeinflusst. Die systematische Analyse kritischer Lebensereignisse wurde von Filipp mit einer Reihe Schriften (1981,1983, 1987, 1990) vorgelegt. Kritische Lebensereignisse werden von ihm als im Leben einer Person auftretende Ereignisse verstanden, die durch relevante Veränderungen der sozialen und auch individuellen Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und mit besonderen Verarbeitungs-, Anpassungs-, oder Neuorientierungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen (vgl. Filipp, 1990, S. 23). Trotz ihrer relativen Seltenheit liegen kritische Lebensereignisse im normalen Horizont der menschlichen Lebenslaufbahn, wie zum Beispiel Heiraten, Umzug oder Verlust des Arbeitsplatzes, können dem Betroffenen subjektiv positiv oder negativ bedeutsam sein und stellen dem Betroffenen einen Wendepunkt dar (vgl. Jabeeb Khan 1988, S. 6). „Da diese Ereignisse eine Unterbrechung habitualisierter Handlungsabläufe darstellen und die Veränderung oder den Abbau bisheriges Verhaltensmuster erfordern, werden sie als prinzipiell ‚stressreich‘ angesehen, und zwar in vielen Fällen unabhängig davon, ob es sich dabei um ein nach allgemeinem Maßstab ‚positives‘ (z. B. Heirat) oder ‚negatives‘ (z. B. Verlust des Arbeitsplatzes) lebensveränderndes Ereignis handelt“ (Filipp, 1990, S. 24). Ein hohes Maß an Veränderung verlangt dem Betroffenen ein hohes Maß an Neu- bzw. Wiederaanpassung ab und deshalb weist das Ereignis in hohem Maß als belastend aus. Ein konstitutives Beschreibungsmerkmal von kritischen Lebensereignissen ist die Tatsache ihrer affektiven Bedeutsamkeit und emotionalen Nicht-Gleichgültigkeit für die betroffene Person und zwar ungeachtet dessen, ob es sich um negative oder positive Ereignisse bzw. negative oder positive Affekte handelt (vgl. Filipp, 1990; Chen, 1995; Jabeen Khan, 1988).

Nach dem Vorschlag von Filipp (vgl. 1990. S. 24-25) sind kritische Lebensereignisse durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

1. Sie stellen die raumzeitliche, punktuelle Verdichtung eines Geschehensablaufs innerhalb und außerhalb der Person dar und sind somit im Strom der Erfahrungen einer Person raumzeitlich zu lokalisieren.

2. Kritische Lebensereignisse stellen Stadien des relativen Ungleichgewichts in dem bisher aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt dar. Weil das Maß an die Kongruenz zwischen Person und Umwelt, welches der Person „adaptives Funktionieren“ in ihrem jeweiligen Umweltkontext ermöglicht, durch das kritische Lebensereignis gestört wird, ist die Neuorganisation des Person-Umwelt-Gefüges erforderlich. Die Ursachen für das entstandene Ungleichgewicht können sowohl in der Person als auch in der Umwelt liegen. Wenn für Herstellung eines neuen Gleichgewichts die der Person gegebene Plastizität ihres Verhaltenssystems nicht ausreicht, benötigt eine qualitativ-strukturelle Veränderung in der Person-Umwelt-Beziehung.
3. Das Ungleichgewicht in der Person-Umwelt-Beziehung ist von dem Betroffenen unmittelbar erlebt und mit affektiven Reaktionen begleitet. Gerade die Tatsache ihrer emotionalen Anteilnahme lässt ein kritisches Lebensereignis in dem Strom von Erfahrungen und Informationen als prägnant und herausragend erscheinen. Wesentlich hierbei ist, dass die affektiven Reaktionen im Umfeld des kritischen Lebensereignisses nicht zwangsläufig negativer Qualität sein müssen. Der Unterschied in ihrer affektiven Qualität ist für die betroffene Person von großer Bedeutung dafür, wie gut es bewältigt werden kann und welche Konsequenzen es besitzt.

Obwohl bei der Klassifizierung der kritischen Lebensereignisse die individuellen Unterschiede von großer Bedeutung sind, gelten aber solche Ereignisse als kritisch, die im Allgemeinen als stressreich und belastend bezeichnet werden (vgl. Dohrendwend & Dohrendwend, 1974; Jabeen Khan, 1988). Auslandsstudium bedeutet für jeden chinesischen Studierenden am Anfang sehr wünschenswert und positiv. Nach einer kurzen neugierigen Phase müssen sie aber mit der Tatsache konfrontieren, daß es eine gravierende Veränderung in ihrem Leben besteht, die ihre bereits verfügbaren Handlungskompetenzen, Selbstkonzepte, personalen Ressourcen in Frage gestellt sind. Ihre Lebensroutine wird unterbrochen, ihre soziale Umwelt (wie familiärer und beruflicher Kontext), soziale Rollen und Status sind verloren gegangen. Aus folgenden Gründen betrachtet Jabeen Khan (1988) das Auslandsstudium als kritisches Lebensereignis:

- Die Trennung von den Familienangehörigen und der Mangel an emotionalen, moralischen und sozialen Unterstützungen zur Bewältigung der Schwierigkeiten und Belastungen
- Diskontinuität der gewohnten Verhaltensweisen durch die Veränderung der vertrauten Umgebung

- Unterbrechung der sozialen Bindungen durch den Wechsel des Lebensraums
- Die Schwierigkeit der Anpassung an die neuen Verhaltensweisen bzw. Normen wegen ihrer Unvereinbarkeit und Widersprechung mit dem gewohnten Verhaltensstandard
- Die psychologischen und pathogenen Auswirkungen der Stressreaktionen aufgrund der Überforderung.

Der Wechsel in eine fremde soziale und kulturelle Umwelt kann bei den Betroffenen zur Reizüberflutung führen. Auch daraus resultierende chronische Schwierigkeiten können langfristig die Schädigung des Selbstwert- und Kompetenzgefühls erzeugen. Die adaptive Wiederaanpassung und Neuorientierung an veränderte Umweltbedingungen stellen für den Betroffenen eine Herausforderung oder Bedrohung dar und verlangen von ihnen einen Lösungsversuch.

Zur kulturellen Integration der Migration stellt der amerikanische Psychoanalytiker Garza-Guerero (1974) (vgl. Leyer 1991, S. 95) drei Phasen bei der Bewältigung des „Kulturschocks“ fest: die Phase der kulturellen Begegnung; die Phase der Reorganisation; die Phase der Neuidentität. Unter Kulturschock versteht er das Ergebnis eines plötzlichen Wechsels von einer durchschnittlich zu erwartenden Umgebung in eine fremde und unvorhersagbare. Dabei werden die geschlechtsspezifischen Differenzen bei der Verarbeitung des Migrationlebens von dem Analytiker nicht berücksichtigt. Anhand dieses dreiphasigen Modells kann der interkulturelle Anpassungsprozeß bei chinesischen Studierenden in Deutschland als vier Phasen betrachtet werden:

(1) Die Phase der Vorbereitung auf das Leben in einer fremden Kultur

Eine gezielte Vorbereitung auf das Leben in fremder Kultur vor dem Abreisen spielt eine wichtige Rolle für eine gute Anpassung in Zukunft. Je intensiver und hinreichender man darauf vorbereitet hat, desto leichter integriert er später in der fremden Gesellschaft. Die Vorbereitung beinhaltet das Lernen der Fremdsprache, die Auseinandersetzung mit fremder Kultur und Verhaltensweise sowie das Kennenlernen der fremden gesellschaftlichen Struktur. Auf dieser Basis können erst die realistischen Erwartungen auf das Leben vom Gastland gebildet und die Frustrationen in späteren Phasen verringert werden.

(2) Die Phase der kulturellen Begegnung

Die Betroffenen fühlen sich durch die erfahrenen Diskrepanzen zwischen inneren Erwartungen und äußeren Wahrnehmungen geängstigt und verunsichert; Manche von

ihnen können mit Trauer, Feindseitigkeit sowie Verzweiflung reagieren und entdecken, wie sehr sie an dem, was sie aufgegeben haben, hängen. Die Reaktivierung von den vergangenen positiven Objektbeziehungen und eine verstärkte Abhängigkeit von den internalisierten Objekten mildern den Schock. Es kann zur Überidentifikation mit der aufgegebenen Kultur und zu ihrer Idealisierung kommen, die im günstigen Fall einer realistischen Sicht (De-Idealisierung) weichen wird. Pathologisch wäre z. B. eine Pseudoanpassung im Sinn eines „falschen Selbst“ (Winnicott 1954, Guntrip 1968) mit depressiver Dekompensation.

(3) Die Phase der Reorganisation

Jetzt herrschen Depression, Entmutigung und Ablehnung vor, die im Lauf des Trauerprozesses verarbeitet und mit Hilfe verinnerlichter guter Objektbeziehungen und der selektiven Aufnahme neuer guter Beziehungen zur fremden Kultur bewältigt werden. Dies bedeutet auch eine Bereicherung der Persönlichkeit des Migrants, der die ausgewählten Aspekte der neuen Kultur in die Reorganisation seiner psychischen Struktur aufnimmt und integriert. Dieser Prozess der Reorganisation kann misslingen sein, der Migrant ist dann weder in die alte noch in die neue Kultur integriert.

(4) Die Phase der neuen Identität

Am Ende des Anpassungs- und Entwicklungsprozesses steht ein unter dem Einfluss seiner ethnokulturellen Erbschaft an die neue Kultur selektiv angepasstes Ich, das die Trauer um die verlorene Heimat durch ein wachsendes Zugehörigkeitsgefühl zur neuen Gemeinschaft und die aufgegebenen Beziehungen durch selbstgewählte neue Interaktionen ersetzen kann. Kulturschock als „eine selbst-begrenzte Krise“ (Ticho 1971) (vgl. Leyer, 1991, S. 95) kann zu einer bereichernden Weiterentwicklung der Identität des Migrants und seiner sozialen und kulturellen Beziehungen führen. In diesem Sinn ist der Begriff der Identität, auf dem sich Garza-Guerrero unter Bezug auf Erikson, Jacobson und Kernberg stützt, kein statischer, sondern ein dynamischer und andauernder Prozess der psychischen Reorganisation des Selbst in bezug auf verinnerlichte und soziale Interaktionen.

Nicht nur die Bewältigung des Kulturschocks erzeugt den Stress und die Krise, auch wie im letzten Kapitel bereits geklärt, ergeben sich die unterschiedlichen Untersuchungen, dass die ausländischen Studierenden noch Schwierigkeiten in anderen Bereichen wie Sprache, Orientierung, Studiensituation, finanzieller Lage, sozialen Kontakten und psychischer Einstellung haben (vgl. Chen, 1995; Geenen, 1997; DSW/HIS 15. Sozialerhebung, Schnitzer 1999). Sie müssen nicht nur mit den Problemen des alltäglichen Lebens fertig werden, sondern auch den negativen Begleiterscheinungen des Studiums wie z. B. der Orientierungslosigkeit, der Anonymität, dem Leistungsdruck und dem mangelnden Praxisbezug gewachsen sein (vgl. Chen, 1995. S. 2). Verschiedene Probleme haben wechselseitigen Einfluss aufeinander. In bestimmter Problemsituation können die

notwendigen Hilfestellungen durch andere Personen oder Institutionen überhaupt nicht verfügbar sein. So beinhaltet das Auslandsstudium als ein kritisches Lebensereignis nicht nur die Hoffnung und Erwartung, sondern auch Veränderung, Stress, Belastung und Krise. Alle diese bezüglichen Fragen müssen von den Betroffenen mit ihren Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Vergangenheit interpretiert und durch die Lösungsstrategien beantwortet werden. Diese Art der Anpassung und Integration fordert eine Flexibilität im Umgang mit der Herkunft und der neuen Lebenssituation.

Kritische Lebensereignisse werden von Lazarus auch als potentiell stresserzeugend betrachtet bzw. terminologisch durch „stressreiche Lebensereignisse“ bezeichnet (z. B. Lazarus, In Filipp, 1990, S. 198-229). In der klinisch-psychologischen Forschung wird die Konfrontation mit einer Vielzahl von kritischen Lebensereignissen innerhalb eines bestimmten Zeitraums als ein Risikofaktor für die pathogenen Effekte betrachtet und als den auslösenden Faktor physischer und / oder psychischer Störung angesehen. Diese Annahme geht davon aus, dass die Kapazität des Menschen zu einer jeweils geforderten Neuanpassung an veränderte Lebensumstände und seine Fähigkeit, die mit diesen Ereignissen einhergehenden „Belastungen“ zu verarbeiten, nur begrenzt hoch sind. Tritt also innerhalb eines bestimmten Zeitraums eine entsprechende Kumulation von kritischen Lebensereignissen auf, so muss dies zum Zusammenbruch des Organismus (mit seinen jeweiligen physischen und psychischen Korrelaten) führen (vgl. Filipp, 1990, S. 6). Im Gegensatz zur klinischen Psychologie betrachtet die Entwicklungspsychologie die Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen nicht a priori eine potentiell pathogene Wirkung, sondern vielmehr notwendige Voraussetzungen für Entwicklungsmäßigen Wandel. Insbesondere innerhalb des Erwachsenenalters kann der Prozess der Auseinandersetzung und Bewältigung mit kritischen Lebensereignissen potentiell zu dem persönlichen „Wachstum“ beitragen (vgl. Filipp, 1981, 1983, 1990). Hier wird die Auseinandersetzung mit Kritischen Lebensereignissen als transaktionales Geschehen konzipiert. Dabei spielen nicht nur die externen Stressoren eine wichtige Rolle, auch der Aspekt der affektiven Bedeutsamkeit von kritischen Lebensereignissen erfordert zugleich die Berücksichtigung der subjektinternen Formen der Ereigniswahrnehmung, -bewertung und -interpretation. „In dem Prozess der Auseinandersetzung und Bewältigung von kritischen Lebensereignissen werden sowohl ‚Lebensereignisse‘ als auch ‚Person‘ als aktive Kräfte in diesem Austausch- und Passungsgefüge betrachtet“ (Filipp, 1990, S. 9). Nach Lazarus nimmt die individuelle „kognitive Einschätzung“ die zentrale Position.

Die Frage ist nicht nur, welche Schwierigkeiten und Belastungen die chinesischen Studierenden in Deutschland im Allgemeinen betroffen haben, sondern auch wie sie ihre Erlebnisse wahrnehmen und einschätzen, wie sie darauf konkret reagieren und umgehen. D. h. welche Handlungsmöglichkeiten besitzen sie, welche Unterstützungen haben sie erfahren, und zu welchen Bewältigungsstrategien haben sie unter Abwägung aller Ressourcen zugegriffen?

3.2 Stress und Stressbewältigung – das Konzept von Lazarus

Aufgrund der unterschiedlichen Untersuchungsdisziplinen verwendet die Stressforschung den Begriff „Stress“ ohne eine einheitlich Definition (vgl. Hampel & Petermann, 1998). In der Literatur werden verschiedene stresstheoretische Ansätze unterschieden. Das psychologische kognitive Stresskonzept von R. S. Lazarus ist in den letzten Jahren von zentraler Bedeutung (Lazarus, In: Filipp, 1990; Lazarus & Folkman, 1986; Lazarus & Launier, 1981). Stress wird von Lazarus als gestörtes Gleichgewicht zwischen Anforderung der Umwelt und Bewältigungskapazität des Individuums betrachtet. Lazarus definiert „Stressgeschehen“ als Interaktion, als ein Prozess des Kräftespiels zwischen den Bewältigungsressourcen des Individuums und den Anforderungen der Umwelt. Er nimmt eine dynamische wechselseitige Person-Umwelt-Auseinandersetzung an, in der sowohl die Person aktiv handelnd auf die Umwelt einwirkt als auch die Umwelt auf das Verhalten der Person. Diese Interaktion weist einen prozessartigen Charakter auf.

Nach Lazarus ist die Konfrontation mit Stresssituation durch drei Merkmale gekennzeichnet: Anforderungen, Beschränkungen und Ressourcen. „Psychologischer Stress bezieht sich auf eine Beziehung mit der Umwelt, die vom Individuum im Hinblick auf sein Wohlergehen als bedeutsam bewertet wird, aber zugleich Anforderungen an das Individuum stellt, die dessen Bewältigungsmöglichkeiten beanspruchen oder überfordern“ (Lazarus & Folkman, 1986, S. 63). In seiner Theorie werden zwei wesentliche Aspekte benannt: Die kognitive Bewertung und die Stressbewältigung. Das tatsächliche Bewältigungsverhalten ist vor allem abhängig von den Einschätzungsprozessen. Im Allgemeinen bezieht sich psychischer Stress auf Anforderungen, die in der Einschätzung der betroffenen Person interne oder externe Ressourcen auf die Probe stellen oder überschreiten. Lazarus gründet psychischen Stress weder in der Situation noch in der Person, obwohl er von beiden abhängt. Vielmehr entsteht er aus der Art, wie die Person die adaptive Beziehung einschätzt (Lazarus, in: Filipp, 1990, S. 204).

Nach Lazarus Ansatz gelten Emotion und Stressreaktion als Resultat kognitives Vorgangs, bzw. kognitiv vermittelter Transaktion mit der realen Umwelt. Es werden drei Bewertungsprozesse unterschieden (Lazarus & Launier, 1981; vgl. Katz, 1995, S. 13-14; Kipnowski, 1980, S. 43; Hampel & Petermann, 1998. S. 3):

- das Wohlbefinden der Person (primäre Bewertung; Ereignisseinschätzung)
- die verfügbaren Bewältigungsfähigkeiten und –möglichkeiten (sekundäre Bewertung: Ressourceneinschätzung) und
- Neubewertung der sich verändernden Auseinandersetzung beziehen

Die „primäre Bewertung“ (primary appraisals) ist Bewertung der subjektiven Bedeutsamkeit der situativen Anforderungen. Damit werden die Intensität, Qualität und Richtung emotionaler Reaktionen bestimmt. Dabei kann die Situation eingestuft werden als:

1. irrelevant
2. angenehm/positiv
3. stressrelevant

Die als stressrelevant einzustufende situative Anforderung enthält eine Bedrohung des Wohlbefindens und erfordert somit Bewältigungsversuche. Stressrelevante Situation wird weiter differenziert bewertet als:

1. Herausforderung
2. Bedrohung
3. Schädigung / Verlust

Alle drei stressbezogenen Einschätzungen beeinträchtigen das Wohlbefinden negativ. Die Einschätzung als Bedrohung oder Schaden/Verlust soll die Emotionen negativer Valenz rufen und dadurch wird z. B. die Angst Erlebt, während die Bewertung als eine Herausforderung mit unspezifischer Erregung verbindet und eine erfolgreiche Bewältigung der risikoreichen oder schwierigen Situation möglich scheint (Hampel&Petermann, 1998. S. 3f).

Wenn eine Problemsituation als stressreich eingestuft ist, werden adaptive Bewältigungsversuche mobilisiert. Mit „Sekundärer Bewertung“ (secondary appraisals) werden die Handlungsmöglichkeiten (Ressourcen), die zu einer geeigneten Bewältigung der Anforderungen eingesetzt werden können, eingeschätzt (Lazarus, In: Filipp, 1990, S. 214f). Die Bewältigungsmöglichkeiten oder Fähigkeiten können sich auf die für eine erfolgreiche Bewältigung benötigten und auch subjektiv verfügbaren sozialen materiellen, körperlichen oder psychischen Ressourcen beziehen. Sekundäre Einschätzung umfasst die möglichen Reaktionsalternativen und ihre Konsequenzen. In diesem Zusammenhang unterscheidet Prystav (1985, aus Katz, 1995, S. 14) mit einem Beispiel von Leistungssituation die Möglichkeiten, Motivation, Fähigkeiten und Ressourcen zur Bewältigung. Er meint:

- Möglichkeiten = Gesamte Breite des situationsspezifischen Handlungsrepertoires
- Motivation = subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, situative Valenz, wahrgenommene Verfügbarkeit angemessener Strategien
- Fähigkeiten = Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl und situative Personmerkmale wie Zustandsangst und Kontrollerwartung

Ressourcen = interne Hilfsmittel (Gesundheit, Wertvorstellungen,...), externe Unterstützungssysteme (soziale Unterstützung, finanzielle Mittel, ...)

Primäre und sekundäre Bewertungen sind untrennbar voneinander abhängig und können auch gleichzeitig stattfinden. Die primäre Feststellung, dass eine Situation für das Individuum bedrohlich bzw. relevant bedeutet, gilt als eine notwendige Voraussetzung für die wirksame zweite Phase - „Sekundäre Bewertung“ und Aktivierung der Bewältigungshandlung. Sie können sich auch wechselseitig beeinflussen, so dass die sekundäre Bewertung für die Ausformung der primären Einschätzungsprozesse bedeutsam sein kann. Die Unterschiede beider Prozesse beziehen sich nur auf den unterschiedlichen Sachverhalt.

Die Neueinschätzung (reappraisals) wird von Kipnowski (1980, S. 43) als die dritte Phase der Einschätzung betrachtet. Sie beinhaltet primäre und sekundäre Bewertungen, die während des Bewältigungsprozesses auf die Grundlage der neuen eingehenden Informationen laufend vorgenommen werden, indem das Individuum aufgrund anderer Informationen oder geänderter Sachlage die Situation neu beurteilt und die eingesetzten Bewältigungsverhalten neu bewertet (Reappraisal). Somit stellt sie im zeitlichen Verlauf der Person-Umwelt-Transaktion die Wiederholungen der kognitiven Bewertungsprozesse dar. Solche Einschätzungsprozesse verändern sich im zeitlichen Verlauf der Problemkonfrontation infolge wechselseitiger Beeinflussungen zwischen Person und Situation. Beispielsweiser kann eine ursprünglich bedrohliche Situation wegen einer neuen Information oder durch ihre Bewältigungsversuche nunmehr als positiv oder irrelevant eingestuft werden. Das ist die Rückmeldungsmechanismen im Bewältigungsprozess.

Mit dem Begriff „Coping“ beschreiben Lazarus und Launier alle „diejenigen verhaltensorientierten und intrapsychischen Anstrengungen, mit umweltbedingten und internen Anforderungen fertig zu werden, das heißt, sie zu meistern, zu tolerieren, zu reduzieren oder zu minimieren“ (Lazarus & Launier, 1981, S. 244). Hierbei wird die betroffene Person als aktiv planendes und handelndes Wesen betrachtet. Sie bemüht sich ständig, mit der fordernden Situation auseinanderzusetzen, indem die Umweltsituationen und die eingesetzten Bewältigungsstrategien sowie deren Effekte ständig von der Person neu eingeschätzt und bewertet werden. Lazarus integriert die Bewältigungsversuche mit kognitiven Bewertungen in einem übergreifenden Modell (Lazarus, 1981, 1990; Lazarus & Launier, 1981; Lazarus & Folkman, 1984, 1986). Dabei werden die Stresswahrnehmung und Stressverarbeitung als Informationsverarbeitungsprozess erklärt, die zu Bewertungen, Emotionen und Handlungen führen.

Aus Lazarus Perspektive sind für die Beziehung zwischen Stressbelastung und Fehlanpassung weniger die Stressoren, als vielmehr kognitive Einschätzungen und Bewältigungsprozesse bedeutsam, welche die Reaktion auf Stress vermitteln (Lazarus, In: Filipp, 1990, S. 226).

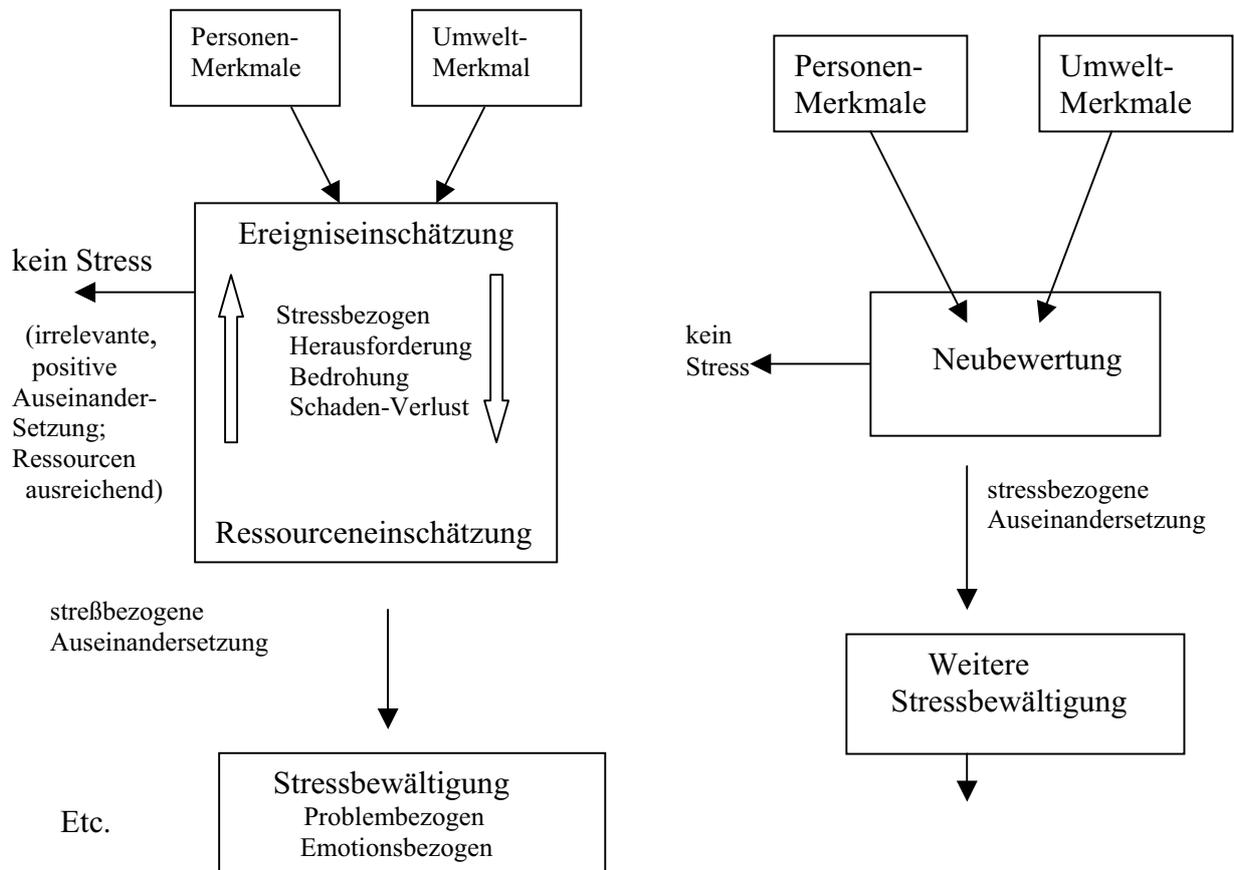


Abbildung 2. Stress und Stressbewältigung aus transaktionaler Perspektive nach Lazarus (aus Hampel & Petermann, 1998. S. 3)

Das Ziel des Bewältigungsverhaltens liegt darin, das gestörte Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt zu lösen. Das Konzept „Stress“ ist nach Lazarus von geringerer Bedeutung für Anpassungsprozess als das Konzept der „Bewältigung“. Da Stress als universelles Phänomen des alltäglichen Lebens und unvermeidbar ist, liegt der wesentliche Punkt dieser Theorie bei den unterschiedlichen Bewältigungsstrategien und ihren Konsequenzen. Die Fähigkeiten und Strategien, mit Stress umzugehen und auseinanderzusetzen, sind individuell unterschiedlich.

Nach der Meinung Lazarus ist die effektivste Art der Bewältigung nicht notwendigerweise „realitätsnah“, sondern sie muss flexibel sein. Somit besteht die Funktion von Bewältigungsverhalten nicht nur in einer problemlösenden oder instrumentellen Funktion, sondern auch in der Selbstregulation von negativen emotionalen Zuständen (Lazarus, In: Filipp, 1990, S. 216). Hier unterscheidet Lazarus zwei Grundfunktionen zwischen Bemühungen, die die mehr auf die Verbesserung der Umwelt abzielen, und solche, die mehr auf die Änderung der eigenen Befindlichkeit ausgerichtet sind:

- Problem-centered coping: positive Veränderung der Problemlage
- Emotion-centered coping: Regulierung der emotionalen Befindlichkeit

Die beiden Bemühungen zielen darauf ab, Stress unter Kontrolle zu halten und das Gleichgewicht zwischen Umwelt und Person zu bewahren. In idealer Situation erfüllt eine effektive Bewältigung sowohl problemlösende als auch emotionslindernde Funktion (Lazarus, In: Filipp, 1990, S. 216-217). In manchen Fällen können beide Funktionen durch ein dasselbes Verhalten erreicht werden. Wenn beide Funktionen miteinander unvereinbar sind, besteht dann die Gefahr einer Fehlanpassung

Die Effektivität der Stressbewältigung hängt sowohl von dem Merkmal der Situation als auch dem Individuum ab, wie der Kontrollierbarkeit der Situation oder dem Motivationsmuster bzw. der Kontrollüberzeugung der Person. Lazarus räumt zwar ein, dass bestimmte Bewältigungsformen das individuelle Erkrankungsrisiko erhöhen oder erniedrigen können, sind die Aussagen zu Anpassungserkrankungen allerdings nicht präzise (Hampel & Petermann, 1998, S. 4).

Das Stresskonzept von Lazarus hat den Blick auf den psychologischen Vermittlerprozess gerichtet. Die Konzeptualisierung von Stress und Stressbewältigung als Transaktion hat den Vorteil: anstelle der Betonung jener Aspekte in der Beziehung zwischen Person und Umwelt, die stabil sind, legt hier die Betonung auf den prozessualen oder dynamischen Vorgang, d. h. darauf, was tatsächlich in einer stressvollen Beziehung abläuft und wie sich dieses Geschehen verändert. Dieser Prozess enthält zwei Elemente: a) den aktuellen Austausch zwischen Person und Umwelt; b) die Transformation und Veränderung dieses Austausches über die Zeit (Lazarus, In: Filipp, 1990, S. 205). Nach dieser Ansicht sind bestimmte Emotionsreaktion und Bewältigungshandlungsführung das Produkt oder das Resultat der kognitiv vermittelten Transaktionen mit der tatsächlich vorgestellten oder antizipierten Umwelt. Die primäre Einschätzung bestimmt die Qualität und Intensität der emotionalen Reaktionen (Lazarus, In: Filipp, 1990, S. 213). Durch die sekundäre Bewertung wird die erlebte Beanspruchung oder Überforderung der problematischen Situation mit eigenen Handlungskompetenzen auseinandersetzt und Bewältigungsverhalten aktiviert. Die kontinuierlich wiederholte Neueinschätzung überprüft die Situation auf der Basis der Bewertung verfügbarer Abwehrstrategien und Effizienzen. Mit dem Rückkopplungsmechanismus zwischen sekundären und primären Bewertungen tritt die Veränderung der Situation in dynamischen Bewältigungsprozess.

Schließlich unterscheiden Lazarus und Launier vier Formen von Bewältigung (coping), mit den die Person sowohl problemlösende wie emotionsregulierende Funktionen anstreben kann, dies sind (Lazarus, In: Filipp, 1990, S. 218ff; vgl. Kipnowski, 1980, S. 48f):

- Informationssuche (information seeking): die Erkenntnisse über die Stresssituation und eine Grundlage für Auswahl einer bestimmten Bewältigungsstrategie zu schaffen oder die Möglichkeit, die Situation neu einzuschätzen.
- Direkte Aktion (direct action): sie umfasst alle Aktivitäten – ausgenommen kognitive -, mittels derer eine Person Stresssituation unter Kontrolle bringen kann. Direkte Aktion kann sowohl auf die eigene Person wie auf die Umwelt gerichtet werden.
- Aktionshemmung (inhibition of action): Lazarus meinte, dass „effektive“ Verarbeitung häufig eher die Unterdrückung eines primär schädigenden Handlungsimpulses darstellt, um nicht andere Werte zu gefährden. So kann es im Zustand ärgerlicher Erregung sinnvoller sein, den Impuls zur Handlung zu kontrollieren, um sich nicht selbst physisch zu gefährden oder soziale Sanktion in Kauf nehmen zu müssen.
- Intrapsychischer Prozess (intrapsychic): unter „intrapsychischer Verarbeitung“ fasst Lazarus „all the cognitive processes designed to regulate emotion, in effect, the things a person says to himself or herself ...“ (Lazarus 1978, S. 38). Dazu gehören „Abwehrmechanismen“ wie „Verleugnung“, „Reaktionsbildung“, „Projektion“, Vermeidung“, „Isolierung“, Passivität“, „Intellektualisierung“ etc. Diese Copingformen haben vorwiegend die Funktion, die emotionale Lage zu verbessern.

Lazarus lehnt es ab, bestimmte Formen der Bewältigung a priori effektiver oder „wertvoller“ einzuschätzen als andere (Annette Kipnowski, 1980, S. 51). Bei einer gelungenen Anpassung sind die drei Aspekte, nämlich soziale Funktionstüchtigkeit, Wohlbefinden und physische Gesundheit in harmonischer Beziehung zueinander stehen. Manche Bewältigungsformen sind im Hinblick auf einen Aspekt (z. B. Wohlbefinden) sehr angemessen, aber verhindern effektive instrumentelle Handlungen. Gleich problematisch mögen die Bewältigungsmuster einer Person zu größtem Erfolg im sozialen und beruflichen Bereich führen, aber zu Lasten ihrer physischen Gesundheit gehen (Lazarus, In: Filipp, 1990, S. 228). Kipnowski (1980, S. 55) meinte, dass die Wertschätzung und Analyse der Effektivität der Stressbewältigung die jeweilige Situation und das individuelle Bezugssystem berücksichtigen sollen. Eine bestimmte Form der Auseinandersetzung zu wählen, hängt von den Bedingungen der Umgebung und den Möglichkeiten des Individuums ab. Aber die bewusste Auseinandersetzung ist als eine dem Menschen angemessenere Verarbeitungsform anzusehen, da sie eine Verbindung zwischen der subjektiven Realität des Individuums und der realen Außenwelt herstellt.

Bei der Betrachtung der Stressbewältigung haben Lazarus und seine Mitarbeiter das menschliche Handeln mit dem kognitiven Prozess in Verbindung gebracht. Zugleich wird die biographische Perspektive eingeführt, die die Kognitionen und Handlungen als Resultat der Verarbeitung vorgängiger Erfahrungen begreifbar macht (vgl. Marstedt & Mergner, 1986, S. 64; Katz, 1995, S. 13). Frühere Erfahrungen mit vergleichbaren Situationen als persönlich erworbene Überzeugungen, Wertvorstellungen, Kenntnisse oder Fertigkeiten stellen eine größere „Sensitivität“ oder Fähigkeit zur richtigen Entschlüsselung des gegenwärtigen Ereignisses dar und beeinflussen nachhaltig die realistische Einschätzung möglicher Bewältigungsprozesse und ihrer Effekte (vgl. Marstedt & Mergner, 1986, S. 64f).

Nach dieser Ansicht können die chinesischen Studierenden in Deutschland im Vergleich zu anderen Nationen den Stress verstärkt ausgesetzt werden (vgl. Kapitel 2). Die Verarbeitung von Stress und der Einsatz eines dem entsprechenden Bewältigungsverhaltens sind nicht nur vom Charakter der Stressoren abhängig, die aus dem Wechsel von einer Gesellschaft in die andere resultieren. Hier sind die personenbedingte Komponente bzw. das spezifische Reaktionsmuster von größerer Bedeutung. Gerade die personenbedingte Komponente als direkt verfügbare Ressource hängt sehr viel mit der vergangenen Lebensgeschichte, mit der kulturellen Erziehungsweise, mit dem kognitiven, ethisch-moralischen/religiösen Hintergrund sowie dem Interaktions- und Kommunikationsmuster der Herkunftsgesellschaft in Zusammenhang. Jerusalem und Schwarzer (1989, S. 310) bezeichnen die Persönlichkeitsmerkmale, die die konkreten Bewältigungshandlungen positiv beeinflussen bzw. erleichtern können, als Ressourcen. Sie meinen, dass „mit guten Ressourcen ausgestattete Personen andere Stresserfahrungen machen bzw. Anforderungssituationen eher als herausfordernd und weniger als bedrohlich interpretieren als Personen mit schwachen Ressourcen.“

3.3 Die Selbstkonzepttheorie als Verhaltensklärungsmodell

Als Quellen von Stress unterschieden die Forscher die Lebensereignisse auf eine Seite und Selbstkonzept auf andere Seite (Dittmann, 1991, S. 124). Mit dieser Betrachtung wird Person bei der Konfrontation mit Lebensereignis nicht nur als eine reaktive, sondern auch als eine aktive Rolle angesehen, weil die Stressbearbeitung jedes Individuums von seiner persönlichen Interpretation und Bewertung abhängt ist. Gerade zu der individuell unterschiedlichen Auseinandersetzung mit kritischem Lebensereignis bietet die Selbstkonzepttheorie eine Erklärung an.

Jede Person hat die Meinungen über sich selbst, z. B. über seines Aussehen, seine Fähigkeiten, Kompetenzen usw. Diese Kenntnisse oder Meinungen sind relativ zeitstabile und

situationsübergreifende Überzeugungen zu eigenen Merkmalen. Nach Filipp (1984, aus Kerres, 1993, S. 23) verfügt jeder Mensch über eine kognitive Repräsentation der eigenen Person, wobei sich das Wissen über eigene Person prinzipiell nicht von dem Wissen über für uns wichtige Gegenstände oder Personen der Außenwelt unterscheidet. Wicklung (in Filipp, 1979, S. 153ff) sieht das Selbstkonzept als integriertes Ganze, das alles umfasst, was die Person als Teil ihres Selbst kogniziert: äußere Erscheinung, Gefühl und internalisierte Werte usw.. „Wie ein Individuum seine Umwelt konzeptualisiert, ist in hohem Maß eine Reflektion seiner Selbstkognitionen und umgekehrt“ (Epstein, in Filipp, 1979, S. 16). Das Selbstkonzept wird als subjektive Theorie oder Einstellung über die eigene Person definiert (vgl. Kalicki, 1996, S. 80; Neubauer, 1976, S. 37; Deusinger, 1986, S. 11). Es ist ein wichtiger Kernbereich der menschlichen Persönlichkeit.

Nach Filipp (1979, S. 129ff) sind Aufbau und Wandel des Selbstkonzepts nur unter Berücksichtigung des Prozesses menschlicher Informationsverarbeitung erklärbar. Im Laufe des Lebens hat jeder Mensch vielfältige Personen-Umwelt-Interaktionen erlebt und verarbeitet, und sie werden als Erfahrungen in einem konzeptuellen und integrierten System organisiert (Kaminski, 1964, aus Kerres, 1993, S. 23). Selbstkonzept umfasst alle gespeicherten Informationen, die sich aus vielfältigen Erfahrungen mit der Relation zur eigenen Person in der Umwelt ergeben haben (vgl. Neubauer, 1976, S. 36; Jacobi, 1999, S. 6). Natürlich enthalten sie sich Information über die Erfahrungen mit den entsprechenden persönlichen Handlungsmustern (Kerres, 1993, S. 59). Das Selbstkonzept ist zwar als das Ergebnis menschlicher Informationsverarbeitung betrachtet, aber stellt es als weitere Handlungsvoraussetzung dar und lenkt wieder das Verhalten (vgl. Epstein, in Filipp, 1979, S. 16).

Nach Neubauer bildet Selbstkonzept als Gesamtkonzept die kognitive Repräsentanz der eigenen Person, nämlich das „Selbst als Objekt“ oder das „phänomentale Selbst“ (Neubauer, 1976, S. 37). Ähnlicherweise versteht Deusinger (1983, 1986) das Selbstkonzept als Einstellung zur eigenen Person, dabei werden die Kognitionen, Emotionen und Verhalten zu eigener Person eingeschlossen. Deusinger betrachtet das Selbstkonzept als organisiertes Konzeptmuster zur eigenen Person, das sich auf mannigfaltige Bereiche bezieht, und als multidimensional verstanden wird (Deusinger, 1986, S. 11). Auch meinten Witte und Linnewedel, dass das Selbstkonzept aus dem kognitiven Selbstbild (den Eigenschaften und Merkmalen), das man sich selber zuschreibt; dem affektiven Selbstbild (Selbstwertgefühl), das sich auf die Bewertung der kognitiven und konativen Elemente des Selbstbildes bezieht; und dem konativen Selbstbild, das die eigenen Handlungsmöglichkeiten beinhaltet, bestehen (Witte/ Linnewedel, In: Pörzgen & Witt, 1993, S. 30).

Ähnlich wie Deusinger versteht Jacobi (1999, S. 6f) das Selbstkonzept als ein strukturiertes, relativ konsistentes, aber änderbares kognitives System des Individuums zur eigenen Person.

Es ist die Zusammenfassung oder Verdichtung vergangener Erfahrungen des Individuums zu sich selbst, und als gespeicherte Informationen in das selbstbezügliche kognitive System eingeordnet. Das Selbstkonzept ist mit relativ in der Umwelt wahrgenommenen, selbst erlebten oder beurteilten Bedeutungen und Werten verbunden. Jacobi betrachtet das Selbstkonzept auch als multidimensional, d. h. es ist durch verschiedene Komponenten der Personen gekennzeichnet.

Das Selbstkonzept ist keine Anhäufung selbstreferentieller Aussagen, sondern weist es vielmehr eine integrierte Struktur auf (Kalicki, 1996, S. 74). Als ein organisiertes kognitives System prägt das Selbstkonzept grundlegenden Wahrnehmungs- und Urteilsprozess, beteiligt insbesondere an der Steuerung des Sozialverhaltens oder des Handelns der Person in großem Maß (vgl. Kerres, 1993, S. 23).

Viele Forscher z. B. Lantermann (1980), Jerusalem und Schwarzer (1989) betrachten die menschliche Handlung als das Resultat einer Wechselwirkung zwischen objektiver Situation und Person. Ähnlicherweise sieht Filipp die Handlung auch als Funktion der persönlichen Handlungsvoraussetzungen und der situativen Handlungsumstände, so „... stellen sich diese in der naiven Handlungstheorie des Individuums als subjektive Einschätzung seiner Handlungsvoraussetzungen und als subjektive Situationsdefinition dar“ (Filipp, 1984, aus Kerres, 1993, S. 63). Die wechselseitige Beziehung zwischen Selbstkonzept und kritischen Lebensereignissen wurde von Filipp mit einer Reihe von Veröffentlichungen systematisch diskutiert (1979, 1983, 1987, 1990). Bei der Konfrontation mit neu anzupassender Situation, die zu der Suche nach Handlungsalternativen zwingt, tritt die Rolle der selbstbezogenen und auch außenweltbezogenen Kognitionen als handlungsleitende und handlungssteuernde Funktion besonders hervor. Als aktualisierte Selbstwahrnehmung enthalten sie für das Individuum den Charakter einer psychischen Realität. Nach Filipp (1979) besitzen selbstbezogene Kognitionen für das Individuum instrumentellen Wert, und sie üben potentiell in allen Phasen des Handlungsprozesses (Handlungsplanung, Handlungsdurchführung und Handlungsbewertung) ihren Einfluss aus. Der Informationsverarbeitungsprozess, der zur Entstehung einer Handlung beiträgt, wird sowohl durch das Selbstkonzept als auch durch die Situation determiniert.

Mit seiner Erklärung versucht Filipp (1979, S. 129ff) die menschliche Informationsverarbeitung auf internes Selbstmodell anzuwenden. Das interne Selbstmodell bezeichnet das auf Schemata organisierte Wissen über die eigene Person. Das interne Selbstmodell verfügt als hypothetisches Konstrukt über selbstbezogene Informationen, die sich zusammen mit dem „internen Außenweltmodell“ als naive Handlungstheorie der Person konstituieren. „Die Gesamtheit der erworbenen oder gespeicherten Erfahrungen und Kenntnisse ist das kognitive Schemata oder kognitive Konzept, das im Sinn von „Hintergrundschemata zu den generalisierten Orientierungsreaktionen und –handlungen

führen, ohne dass sich die Person dessen bewusst zu sein braucht“ (S. 146). Das interne Selbstmodell hat eine außerordentliche Bedeutung für die Orientierung in einer Handlungssituation und für die Realisierung bestimmter Verhaltensweisen. Es repräsentiert die „subjektive“ Realität als eine mehr oder weniger genaue Abbildung der „objektiven“ Realität. Diese kognitive Ordnung ist als geordnete Erfahrung gleichbedeutend mit Handlungs- und Erlebnisbereitschaft, Handlungsvoraussetzung kognitiver Art (Neubauer, 1976, S. 26). Bei Auftreten der neuen Stimuli (z. B. äußeres Ereignisses und Stress) wird diese Situation als den Input für die Wahrnehmung gezeichnet. Welche Informationen aufgenommen und wie diese dann verarbeitet werden, werden durch die bereits im Gedächtnis vorhandenen Informationen (Schemata) gesteuert. Die konfrontierte Situation wird zuerst unter Bezug auf diese vorhandenen kognitiven Schemata oder Konzepte verglichen und interpretiert. So hat das selbstbezogene kognitive Konzept hinsichtlich der Wahrnehmung eine stark selektive Funktion und stellt Dauerorientierung als schematische Interpretationsform der begegnenden Wirklichkeit dar (vgl. Neubauer, 1976, S. 32).

Ob und wie ein Mensch handelt, hängt sowohl von dem Wahrnehmungsprozess als auch von dem aktivierten Gedächtnisschemata ab. Philipp weist darauf hin, dass selbstbezogene Kognition durch ihre stärkere „Ich-Nähe“ im Vergleich zu anderen Kognitionskomplexen eine stärkere affektive Tönung aufweisen. Somit ist selbstbezogene Kognition bei menschlichen Erlebnissen und Handlungen eine Quelle von Emotionen, die als Determinante affektiver Reaktionen anzusehen ist, z. B. der mutmaßliche Effekt und auch die Valenz auf die eigene Person werden voraussichtlich im Rahmen des vorhandenen Selbstkonzepts aufgeschlossen. Philipp schreibt dazu: „Die Intensität und Qualität emotionaler Reaktionen bei einer Person wird nun u. a. davon bestimmt, welche spezifischen selbstbezogenen Informationen sie jeweils angesichts konkreter Handlungsumstände abrufen bzw. welche gespeicherten selbstbezogenen Informationen ihr überhaupt bewusst zugänglich sind“ (Filipp, 1984, aus Kerres, 1993, S. 63). Das ist der Prozess einer Bedeutungszuordnung im kognitiven System. Das selbst bezogene kognitive Konzept liefert z. B. als bestimmte „Erwartungen“ oder „Hypothesen“ wichtige Orientierungshinweise bei der Begegnung mit Stresssituation oder bei der Extrapolation auf zukünftige Situation.

Zur Mitsteuerungsfunktion des Selbstkonzepts bei den Handlungen versucht Witte auch damit zu erklären, dass man seine Identität zu erhalten versucht (Witte, in: Pörzgen & Witt, 1993, S.12). Neubauer hat aber aus einer anderen Ansicht so begründet, dass die für spezifisch soziale Situationen erworbenen Erwartungsstrukturen über die Art des individuellen Selbstkonzepts auch auf alle weiteren sozialen Situationen in Form allgemeiner Erwartungen des Erfolges der eigenen Präsentation in Interaktionsbeziehungen übertragen werden (Neubauer, 1976, S.121).

Zu der Frage, in welcher Weise das Selbstkonzept die Rahmenbedingung für die Konfrontation und Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen darstellt, weist Filipp darauf hin, dass Selbstkonzept als Bedingung dafür betrachtet wird: (1) mit welcher Wahrscheinlichkeit Menschen mit bestimmten Ereignissen konfrontiert sein werden, (2) in welcher Weise eingetretene Ereignisse perceptiv strukturiert und interpretiert werden und (3) in welcher Weise und mit welcher Effektivität Menschen sich mit eingetretenen Ereignissen auseinandersetzen und sie bewältigen (Filipp, 1983, S. 41f).

Der erste Aspekt betrifft die persönliche Abhängigkeit eines Eintritts kritischer Lebensereignisse. Nach Filipp ist der Eintritt mancher Ereignisse der Entscheidungskontrolle der Person unterliegt. Solche Ereignisse werden auf der Grundlage entsprechender Selbsteinschätzung aktiv handelnd herbeigeführt und von der Person selbst „produziert“. Das Selbstkonzept erfüllt die Steuerfunktion dadurch, dass die Person sich in die Handlungen einläßt, die „entweder zur Validierung bestehender Selbstannahmen führen oder mittels derer diagnostischen Informationen über die eigene Person eingeholt werden“ (Filipp, 1983, S. 41). Die Mitbestimmung des Selbstkonzepts bei der Bewertung und Interpretation aktuell eingetretener Ereignisse wird wie oben bereits beschrieben durch die Wahrnehmungsschemata darstellt. Die differentiellen Effekte kritischer Lebensereignisse ergeben sich aus unterschiedlichen Auseinandersetzungs- oder Bewältigungsstrategien des Individuums. Dabei stellt das Selbstkonzept als „personale Ausgangslagen“ dar und bezeichnet die persönliche Widerstandsfähigkeit. Mehrere Untersuchungsergebnisse stellen fest, dass Selbstvertrauen bzw. positive Selbsteinschätzung eine wichtige adaptive Strategie und Bewältigungskompetenz beim Anpassungs- und Bewältigungsprozess darstellt und den Umgang mit kritischen Ereignissen erleichtert. Umgekehrt hat das niedrige Selbstwertgefühl einen potentiell schädlichen Effekt auf den Bewältigungsprozess.

Nach Jacobi (1999) sind Selbstwirksamkeitserwartung (Vertrauen des Individuums) und Kontrollerwartung die zentralen Teilaspekte des Selbstkonzepts, die den Effekt oder die Richtung des Bewältigungsverhaltens bestimmen können. Beide Aspekte sind eher als überdauernde (trait-) Eigenschaft zu verstehen und beziehen sich nicht auf die Fähigkeiten, die man hat, sondern auf die Überzeugungen, was man mit den Fähigkeiten machen kann. Die Selbstwirksamkeitskenntnis (Vertrauen) bezeichnet die zeitlich und räumlich übergreifende Überzeugung von der Wirksamkeit eigenen Handelns (vgl. Filipp, 1983, S. 43). Die Überzeugung bringt das Individuum in die Lage, sich gegen die Umwelt durchzusetzen und zu behaupten. Mit einer solchen Überzeugung glaubt der Betroffene, dass er bestimmte Leistungen erzielen und angemessene Handlungen zielführend zum Einsatz bringen kann. Dieses Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten beeinflusst das Verhalten, die Motivation, den Gedanke und die emotionale Reaktion bei der Beurteilung verschiedener Situationen. Menschen, die Zweifel an ihren Fähigkeiten haben, werden schneller aufgeben, während diejenige, die von ihrer Kompetenz überzeugt sind, größere Anstrengungen auf sich nehmen

werden, um den Herausforderungen zu begegnen. Bei gleicher Fähigkeit werden selbstwirksame Menschen eher erwünschte Ergebnisse erzielen (Jacobi, 1999, S. 9). Umgekehrt wird sich eine Person mit negativem Selbstkonzept immer einer übermäßigen Umwelt ausgesetzt, sie neigt zu einem hohen emotionalen Erregungsniveau, ist übermäßig beschäftigt mit ihren persönlichen Defiziten und schätzt mögliche Schwierigkeiten als schwerwiegender ein, als sie tatsächlich sind. Derartige Überzeugungen untergraben den wirksamen Einsatz von Kompetenzen, die sie besitzt. Im Umgang mit bestimmten Anforderungen der Umgebung schätzt sie sich als ineffektiv ein (vgl. Jacobi, 1999, S. 9). Nach Schwarzers (1994, aus Jacobi, 1999, S. 9f) Beschreibung ist geringe Selbstwirksamkeit in emotionaler Hinsicht mit Ängstlichkeit, Depressivität und geringem Selbstwertgefühl, in kognitiver Hinsicht mit einer pessimistischen Einstellung eigener Leistungen und Unterschätzung eigener Fähigkeit verbunden. Zur Analyse der Trauerarbeit bei Verlustereignissen stellt Dittmann (1991, S. 128) fest, dass das niedrige Selbstwertgefühl die Ursache für die nicht geleistete Trauerverarbeitung ist.

Mit Kontrollerwartung wird die allgemeine Überzeugung beschrieben, dass man mit seinem Verhalten Einfluss auf die Umgebung ausüben kann bzw. in der Lage ist, Ereignisse durch eigenes Verhalten zu kontrollieren. Menschen, die glauben, dass Ereignisse durch ihr Verhalten beeinflussbar sind und dass die Umgebung auf ihr Verhalten reagiert, besitzen eine internale Kontrollüberzeugung. Menschen, die glauben, dass die Ereignisse eher durch äußere zufällige Faktoren wie Glück, Schicksal usw. bestimmt werden und dass die Umgebung in allgemeinen nicht durch ihre Bemühungen beeinflussbar ist, besitzen eine externale Kontrollüberzeugung. Pearlin & Schooler (1978 aus Braukmann & Filipp, In: Filipp, 1990, S. 244) differenzierten das Konstrukt der psychischen Ressourcen nach einem hohen Selbstwertgefühl, geringer Tendenz zur Selbstabwertung und einem hohen Grad selbstperzipierter Kompetenz. Diese Persönlichkeitsmerkmale erweisen sich teilweise als bessere Prädiktoren für die Bewältigung von kritischen Lebensereignissen als spezifische Bewältigungsreaktionen, und zwar insbesondere dann, wenn kritische Lebensereignisse ein geringes Maß an dezisionaler Kontrollierbarkeit besitzen. Vermutlich besteht ein Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und internaler Kontrollüberzeugung (Jacobi, 1999, S. 9f).

Verschiedene Wissenschaftler (vgl. Epstein, in: Filipp, 1979, S. 38f) betrachten Selbstwertschätzung als zentrale Komponente im Selbstsystem einer Person. Z. B. Selbstakzeptierung steht in direkter Verbindung mit der Akzeptierung anderer Personen; Selbstwertschätzung ist positiv korreliert mit dem Sozialverhalten in Gruppen unterschiedlichen Alters und Geschlechts; Hohe Selbstwertschätzung ist eng verknüpft mit erfolgreicher sozialer Anpassung. Ein Anstieg der Selbstwertschätzung ist verbunden mit einem Anstieg in allen positiven Gefühlszuständen, im Erleben von innerer Harmonie, im Aktivitätsniveau und in einer Zunahme der Offenheit für neue Erfahrungen. Wird das

Selbstwertgefühl angegriffen, treten vielfältige Konsequenzen für das gesamte Persönlichkeitssystem ein. Ein Absinken der Selbstwertschätzung ist verbunden mit der Zunahme dysphorischer Gefühlszustände einschließlich Angst und mit dem Empfinden, eingeschränkt und behindert zu sein.

Kobasa (1979, aus Braukmann & Filipp, In: Filipp, 1990, S. 244) hat nachgewiesen, dass Individuen mit einer hohen Ausprägung von „hardiness“ einen wesentlich besseren Gesundheitsstatus nach der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen aufweisen. Die „hardiness“-Persönlichkeit wird hier von ihm bezeichnet als typische Charakteristika mit einer hohen Kontrollüberzeugung, einer ausgeprägten Selbstakzeptanz und mit der Fähigkeit, Lebensereignisse und Veränderungen als Herausforderungen wahrzunehmen.

Die Untersuchungen von McIntyre(1952), Fey (1955) und von J. Williams (1962) (aus Neubauer, 1976, S.43) zeigten, dass Personen mit einem positiven Selbstkonzept dazu tendieren, sich auch in konkreter Situation von anderen akzeptiert zu fühlen, obwohl dies aktuell gar nicht zutreffen muss. Die Fehl-Wahrnehmung aufgrund des vorhandenen Selbstkonzeptes kann als „Wahrnehmungsabwehr“ auch zu einer Verleugnung partieller Struktur der Realität führen.

Viele Forscher stimmen darüber überein, dass Personen mit einer geringen Selbstwertschätzung gleichzeitig durch eine Instabilität des Selbstbildes oder Selbstkonzeptes gekennzeichnet sind. Diese Instabilität des Selbstbildes kann als ein Ausdruck der inneren Unsicherheit betrachtet werden, die entweder als „chronifiziertes“ Ergebnis (Thomae) früherer instabiler Bewertungen durch signifikante Personen oder als Begleiterscheinung einer momentanen Identitätskrise bzw. als Kumulation beider auftreten kann. Die Instabilität des Selbstbildes bei Personen mit geringer Selbstwertschätzung ist auch häufig mit Angstsymptomen (Coopersmith) und psychosomatischen Symptomen wie Kopfschmerzen, Schlaflosigkeit, Handschweiß u. a. gekoppelt (vgl. Neubauer, 1976, S.120). Nach der Meinung von Epstein (in Filipp, 1979, S. 19) hat eine Person mit hohem Selbstwertgefühl einen liebenden und toleranten Elternteil internalisiert. Sie besitzt optimistische Lebenseinstellung und ist fähig, äußeren Druck ohne größere Angst auszuhalten; im Gegensatz dazu hat ein Individuum mit niedrigem Selbstwertgefühl feindselige Eltern internalisiert, die extrem kritisch auf seine Misserfolge reagieren und bei seinem Erfolg nur kurzfristige Freude zeigen. Solche Person ist unangemessen sensitiv für Misserfolg und Zurückweisung, sie neigt zu geringer Frustrationstoleranz und zur einer pessimistischen Lebenseinstellung.

Nach der Auffassung von Deusinger (1986, S. 14) sind psychische Stärke und Stabilität, d. h. die „Ich-Stärke“, mit dem Selbstkonzept des Individuums assoziiert. Das positive Selbstkonzept (positive Selbstbeschreibung) mit der Mehrzahl der sozial erwünschten

Merkmale, weist auf „psychische Stärke“ und Stabilität des Individuums hin. „Psychische Stärke“ oder „Ich-Stärke“ wird von ihr als „Fähigkeit der Steuerung oder Anpassung des Individuums verstanden, unter Umständen konkurrierende Triebe und Bedürfnisse der eigenen Person, eigene Wünsche, Vorstellungen und Gedanken gegenüber den (physischen, psychischen, sozialen) Bedingungen der Umwelt zu vertreten, zu regeln, den Bedingungen der Umwelt anzupassen oder auch gegen diese Bedingungen durchzusetzen“ (S. 14). Nach ihrer Auffassung zeigt eine „psychisch starke“ und „psychisch stabile“ Person einen niedrigen „Neurotizismuswert“, geringe „Ängstlichkeit“ und „Irritierbarkeit“, geringe „Depressivität“.

Jerusalem und Schwarzer (1989, S. 302ff) meinten, dass selbstbezogene Kognitionen und Emotionen eine zentrale Rolle spielen für die Art und Weise, wie Menschen belastende Situationen und Probleme wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Mit dieser Auffassung hatten beide Forscher (1989) zu den interkulturellen Bewältigungspräferenzen eine Untersuchung anhand Lazarus Modell bei türkischen jugendlichen Migranten und deutschen Jugendlichen durchgeführt und unterschiedliche Stresserleben und Bewältigungstendenzen zu den im Alltag auftretenden Belastungssituationen bestätigt. Sie gingen davon aus, dass emotionsorientierte Bewältigung vor allem dem Zweck dient, unangenehme Spannungszustände oder andere negative Emotionen zu beseitigen bzw. zu reduzieren. Auf der Seite der Persönlichkeit kann Ängstlichkeit eine wesentliche Voraussetzung dafür darstellen, die Entwicklung einer emotionsbezogenen Bewältigungstendenz zu fördern. Problemorientierte Bewältigung zielt vor allem auf eine handelnde Auseinandersetzung mit dem Problem bzw. der aktiven Veränderung einer Situation. Von daher kann problembezogene Bewältigungsstrategie von der Persönlichkeit mit starkem Selbstwertgefühl und hoher Kompetenzüberzeugung bevorzugt werden. Da solche Persönlichkeitsmerkmale die optimistische Kontrollerwartung mit der positiven Problemsicht (Herausforderungseinschätzung) verbinden, und sich um eine aktive Beeinflussung auf die Umwelt bemühen. Die Forscher nahmen an, dass aufgrund der psycho-sozialen Benachteiligung und Einschränkung türkische Migranten besonders stressreichen Lebensbedingungen mit Leistungsängstlichkeit und sozialer Ängstlichkeit ausgesetzt werden. Diese Verhältnisse können die Migranten zu eher emotionaler Bewältigungstendenz führen. Die Hypothese war durch die Untersuchung bestätigt worden. Die Untersuchung zeigte noch folgende Ergebnisse: a) Deutsche Jugendliche erzielen höhere Werte für problembezogene Bewältigungspräferenzen und geringere für emotionsorientierte Bewältigungstendenzen als türkische Jugendliche; b) Ein hohes Selbstwertgefühl geht einher mit mehr problemzentrierter Bewältigung, ein niedriges Selbstwertgefühl mit mehr emotionsgerichteter Bewältigung; Die Zusammenhänge der emotionsbezogenen Bewältigung zu der Ängstlichkeit und Stressvariable sind positiv, zu den Selbstkonzeptindikatoren (Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit) negativ; c) höhere Ressourcen bzw. geringere Vulnerabilität sind verbunden mit stärkeren problemgerichteten Präferenzen, geringere Ressourcen bzw. erhöhte Vulnerabilität sind assoziiert mit intensiveren emotionsgerichteten Tendenzen.

Ein positives Selbstkonzept ist dadurch zustande gekommen, dass alle biographischen Erfahrungen in eine stabile ganzheitliche Einheit integriert sind. Die erfolgreiche Bewältigungserfahrung erhöht das Selbstwertgefühl. Bei den Personen, die sich effizient mit Belastungssituationen auseinandersetzen können, wird ihr Selbstwert gesteigert und darüber hinaus die Inzidenz für stressbezogene Erkrankungen vermindert (Hampel & Petermann, 1998, S. 6).

Das Selbstkonzept eines Menschen bleibt zwar relativ stabil und konsistent, aber ist auch änderbar. Jede Lebenswendung setzt Umorganisation und Neudefinition des Selbstbildes voraus, was meist mit Bilanzierungen zurückliegender Erfahrungen und Erlebnisse sowie Antizipationen vorausliegender Erfahrungen und Erlebnisse verbunden sind (Clausen 1976, aus Hurrelmann, 1995, S. 152). Die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse, die aus den Auseinandersetzungen mit kritischen Lebensereignissen erworben sind, werden auch in selbstbezogene oder selbstwertrelevante Informationen transformiert. Dies wird in einer Veränderung oder Stabilisierung des Selbstkonzepts niedergeschlagen. Horowitz (1980, aus Filipp, 1983, S. 44) vertritt der Meinung, dass kritische Lebensereignisse immer die Revision internes Selbst- und/oder Umweltmodells erfordern, damit neue bzw. veränderte Realität assimiliert werden könnte. Dieser Prozess sollte um so schwerer zu bewältigen sein, je prägnanter, artikulierter und zentraler das jeweils tangierte Selbst- bzw. Umweltschemata seien.

Eine Veränderung des Selbstkonzeptes dient als Anpassungsmechanismen an die veränderte Umweltbedingung. Jedoch weisen die Teilstrukturen des Selbstkonzeptes als Orientierungsschablonen nur eine relative Konstanz auf, wobei im Sinn von Piaget eine „Akkommodation“ der kognitiven Schemata über die eigene Person eintritt (vgl. Neubauer, 1976, S.43). Die Konfrontation mit den kritischen Lebensereignissen, die die bislang gültige Selbstannahme und Verhaltensweisen in Frage gestellt hat, bedroht in hohem Maß das Selbstwertgefühl der Betroffenen, und im schlimmeren Fall schwächt oder schädigt das Selbstkonzept. Zu der Beziehung zwischen der Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen und psychischem Wachstum meinte Epstein (in Filipp, 1979, S. 21), dass die Person das bedrohliche Ereignis entweder assimiliert und dadurch das Selbstsystem um den Preis momentanes Angstzustandes erweitern kann; sie kann aber auch Abwehrmechanismen entwickeln, um das Selbstsystem zu schützen und die Angst zu vermeiden. Die allgemeinste Form der Verteidigung gegen Desorganisation ist eine Einengung des Selbstsystems. Die Person verschließt sich neuen Informationen, klammert sich in rigider Weise an vorgeschriebenen Verhaltens- und Denkstrategien, verliert emotionale Spontaneität und versucht, Forderungen an das Selbstsystem zur Assimilation neuer Daten auf jede mögliche Weise zu reduzieren. Das psychische Wachstum wird durch das Erleben von Angst und den inneren Rückzug eingeschränkt und erschwert. Im Gegensatz

dazu kann die erfolgreiche Bewältigung bislang bedrohlich erlebter Situationen erhöht die Selbstwirksamkeit und reduziert die Abwehr. Die Bedrohung und Angst werden durch Assimilation und Sicherheit toleriert. Das Selbstkonzept wird mit der Integration der neuen Erfahrungen erweitert und somit ist das Erleben der Lebensereignisse eine der für das Persönlichkeitswachstum notwendigen Bedingungen.

Obwohl die Beziehung zwischen kritischen Lebensereignissen und psychologischen Einflüssen auf individuell unterschiedliche Stressbewältigungsstrategien liegt, wandeln sich jedoch in stressreicher Auseinandersetzung mit den kritischen Lebensereignissen der psychische Vorgang bzw. auch die Persönlichkeit der Betroffenen über die Zeit (vgl. Hampel & Petermann, 1998, S. 5).

Anhand der Selbstkonzepttheorie ist der Anpassungserfolg der chinesischen Studierenden auf ihr Selbstkonzept zu erklären. Die Situation des Auslandsstudiums weist für jedes Individuum einen bestimmten Aufforderungscharakter auf, der entsprechend wahrgenommen und beantwortet wird. So löst diese Situation bei manchen Personen die Krise aus, und anderen dagegen die Entwicklungschancen zur neuen Fähigkeit und Persönlichkeit. Zur Erfassung des Selbstkonzepts chinesischer Studierender in Deutschland wird die Frankfurter Selbstkonzeptskala (FSKN) als das Messinstrument eingeführt.

3.4 Sozialisation und Entwicklung des Selbstkonzepts

Zum Verstehen des Selbstkonzepts chinesischer Studierender müssen ihr Sozialisationshintergrund und vergangene Entwicklungserfahrungen in Betrachtung eingezogen werden. Die Sozialisation bezeichnet den Prozess, wie soziale, kulturelle, ökonomische und ökologische Strukturen und Prozesse als Bedingungen der menschlichen Persönlichkeitsbildung wirken, damit der Mensch zur sozialen, gesellschaftlichen handlungsfähigen Persönlichkeit wird. Nach Hurrelmann (1995) wird Sozialisationsprozess als ein komplexer Wechselwirkungsprozess zwischen Person und Umwelt gesehen. Hurrelmann geht von interaktions- und handlungstheoretischer Perspektive aus und betrachtet die Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit als einen produktiven Verarbeitungsprozess der äußeren und inneren Realität. Dabei werden Familie, soziales Milieu, Schule, Universität, Betrieb, usw. als Sozialisationsinstanzen angesehen, insbesondere steht die Familie als zentrale Institution der Vermittlung der gesellschaftlichen Realität im Vordergrund.

Aus dieser Sichtweise geht das Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen von Geulen und Hurrelmann (Hurrelmann, 1995, S. 105) von den unmittelbaren situativen sozialen Umweltkonstellationen aus, betrachtet die Familie, verschiedene Organisationen, Institutionen

sowie soziale Netzwerken durch ihre Interaktionen mit Individuum als Vermittlungsinstanzen zwischen der Ebene sozialer, kultureller Struktur der Gesellschaft und individueller physisch-psychischer Ebene. Die Beschreibung der Grundstrukturen der Interaktionsform bietet eine Erklärung über die Persönlichkeits- bzw. Selbstkonzeptentwicklung an.

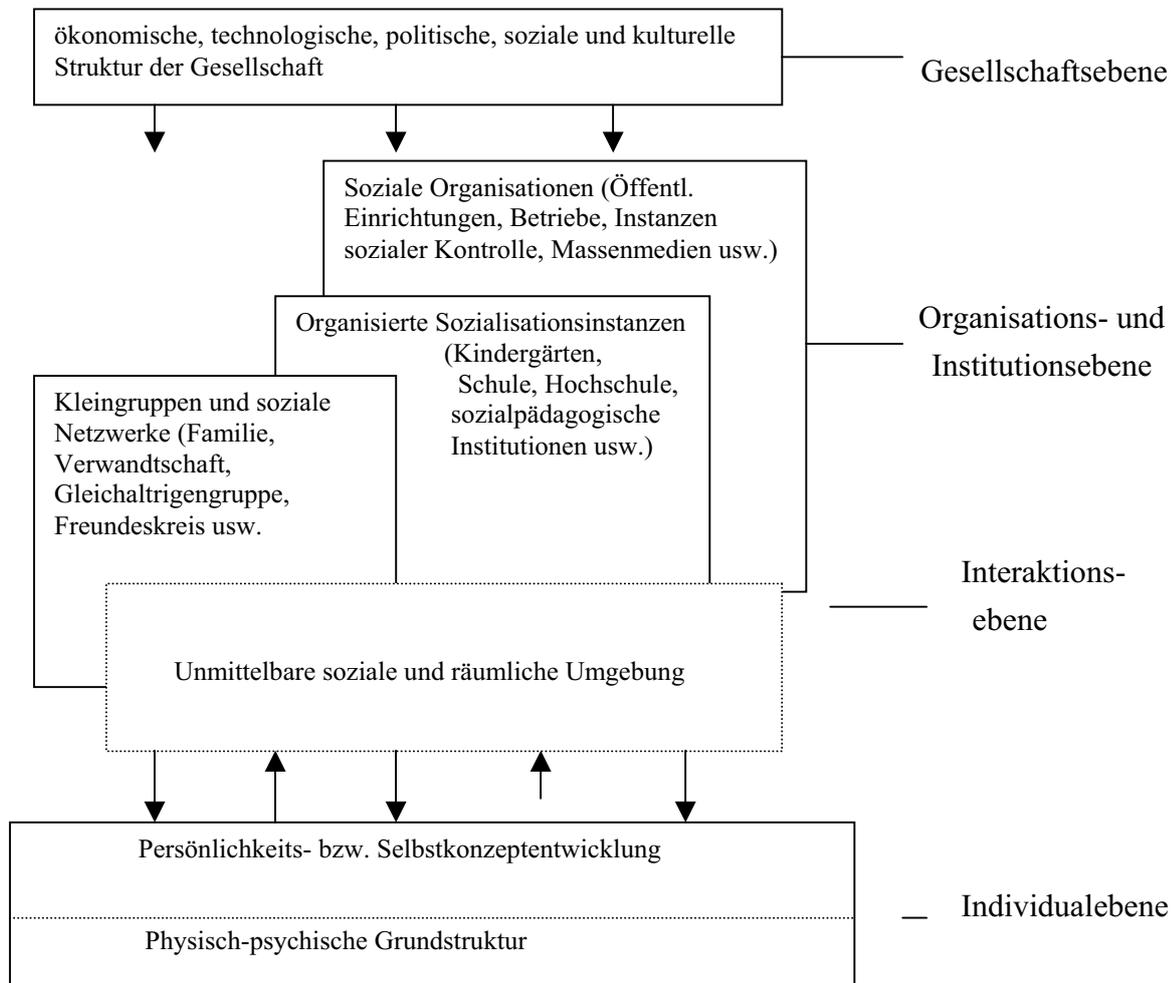


Abbildung 3. Komponenten und Ebenen eines Strukturmodells der Sozialisationsbedingungen (aus Hurrelmann, 1995, S. 105)

Aus der Ähnlicherweise geht Deusinger (1986, S. 12f) davon aus, dass Selbstkonzepte (hier als multidimensional Aspekte) gelernt werden, d. h. sie entwickeln sich im Laufe des individuellen Sozialisationsprozesses, vor allem in den Interaktionen, im sozialen Vergleich mit anderen Personen, wie z. B. Eltern, Geschwistern, Freunden, Mitschülern, Lehrern, Kollegen etc. als Aspekt der Persönlichkeitsstruktur. Am Anfang sind die Selbstkonzepte eher grob und allgemein. Mit dem zunehmenden Alter werden eine Ausdifferenzierung und Systematisierung von Selbstkonzepten bis zum Erwachsenenalter stattgefunden. Bei Kindern und Jugendlichen stehen die verschiedenen Selbstkonzepte eher isoliert nebeneinander,

während sie mit zunehmendem Alter mehr und mehr integriert werden. Diese gelernten Einstellungen zur eigenen Person spiegeln auch die unterschiedlichen Umweltbedingungen, Lern- und Verstärkungserfahrungen des Individuums und damit auch die somatische oder genetische Ausstattung wider (vgl. Jacobi, 1999, S. 13f).

Die Sozialisationsforschung geht im allgemeinen davon aus, dass die wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung des Selbstkonzepts die soziale Beziehung ist, die zwischen dem Individuum und den wichtigen bezogenen Personen der sozialen Umwelt besteht. Dabei wird die spezifische familiäre Konstellation mit einer bestimmten ausdifferenzierten Rollenstruktur als die Rahmenbedingung betrachtet. Die Familie als die Primärgruppe ist bedeutsamst für die Konstruktion und Herausbildung des Selbstkonzepts. Hier ist vor allem die Mutter-Kind-Beziehung von Bedeutung. Der Aufbau einer vertrauensvollen Mutter-Kind-Beziehung stellt die wichtigste Voraussetzung für Herausbildung des positiven Sicherheitsgefühls und stabiler Persönlichkeit dar. Auch die elterliche Beziehung und der Erziehungsstil, die Machtdifferenz zwischen Eltern und Kindern, die Art und das Ausmaß der elterlichen Kontrolle (Autoritätsausübung) sowie die Art und das Ausmaß elterlicher Unterstützung spielen alle die Rolle bei kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und üben ihren Einfluss auf die Herausbildung des Selbstkonzepts.

Neubauer (1976, S. 68) betrachtet die Selbstkonzeptbildung als Transformation der Fremdbewertung zur Selbstbewertung. Zuerst erfährt das Individuum durch die Bewertungen der eng bezogenen Personen, welche Fähigkeiten es besitzt hat und welche Eigenschaften zu sich zugeordnet werden sollen. Natürlich orientieren sich die Bewertungen der Erziehungspersonen wesentlich nach den sie dazu gehörenden kulturellen Normen und sozialen Werten, die jedoch konkret von den besonderen Vorstellungen und Erwartungen der Familie unbewusst überformt und in die Interaktion eingeführt werden. Das Individuum erhält das erste Wissen über Selbst durch die Zuordnung der Bewertung engerer bezogener Gruppen. Die Bewertungen sind von Seiten der Bezugspersonen meist spontan und unbeabsichtigt. Die Erfahrung solcher Fremdbewertungen liefert einen wichtigen Hinweis zum Aufbau des Selbstkonzepts und der Selbstwertschätzung. In Kindheit wird das Selbstkonzept vor allem durch die Bewertungen anderer Personen als externe Kontrolle realisiert, dies wandelt sich im Jugendalter zur überwiegenden Selbstbewertung und Selbstkontrolle. Die Entwicklung des Selbstkonzepts verbindet eng mit dem Reifungsprozess der Kognition und auch mit erweiterter und vertiefter Auseinandersetzung mit der inneren sowie äußeren Realität. Allerdings spielt auch bei den späteren Phasen die Fremdbewertung immer noch ihre Rolle bei weiterer Entwicklung oder Änderung des Selbstkonzepts.

Unter bestimmten familiären Strukturen und interaktiven Bedingungen entwickelt sich das Kind aufgrund der subjektiv zur Verfügung stehenden Informationen über die eigene Person.

Die Bewertungen der eigenen Person, die das Kind in diesem Rahmen durch Bewertung oder Zuordnung bestimmter Eigenschaften bei der Interaktion mit den Erziehungspersonen erfährt, ergeben die Grundlage für die Art der Selbstwertschätzung des Individuums und das primäre soziale Selbst. Es ist zuerst ein primäres gruppenspezifisches Selbstkonzept. Aber diese bereits bestehenden Vorstellungen und Vorannahmen über sich selbst sind das Fundament für die weitere Entwicklung der individuellen Selbstwertschätzung bzw. des Selbstkonzeptes, sie beeinflussen und steuern die Aufnahme weiterer selbstbezogener Informationen. D. h. der Mensch neigt dazu, solche Informationen aufzunehmen, die die bisherigen Vorstellungen und Einstellungen über sich selbst bestätigen und festigen (Hurrelmann, 1995, S. 167). Das „primäre“ Selbst bestimmt, welche Einstellung das Individuum später gegenüber anderen Menschen haben wird; welche Verhaltensmuster und Lebensstrategien entwickelt werden (Neubauer, 1976, S. 65ff).

Die Familienstruktur und ihr Kommunikationsstil stellen spezifische kognitive, emotionale und soziale Problemlösungsprogramme für das kindliche psychische Wachstumsmilieu dar. Coopersmith (1967, vgl. Jacobi, 1999, S. 12) zeigte die Bedeutung bestimmter Variablen auf der Seite des elterlichen Erziehungsverhaltens für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts bzw. Selbstwertgefühls in einer Untersuchung an 10 bis 12-jährigen Kindern auf. Dabei stellte er fest, dass ein positives Selbstwertgefühl in Beziehung zu Wärme, Akzeptanz, Respekt aber auch zum Setzen klarer Grenzen seitens der Eltern steht. Bei den Eltern von Kindern mit einer hohen Selbstwertschätzung findet sich häufiger eine Einstellung gegenseitigen Vertrauens und gegenseitiger Anerkennung. Das Kind wird als wertvoller und gleichwertiger Partner betrachtet. Dies drückt sich auch bei den negativen Sanktionen aus, die so gehalten sind, dass eine subjektive Verarbeitung des Regelverstoßes durch das Kind möglich ist. Man geht tendenziell demokratisch vor, achtet jedoch streng auf die konsequente Durchführung der Beschlüsse, die offensichtlich für alle verbindlich sind. Im Gegensatz dazu zeigt es bei den Eltern oder zumindest bei den Müttern von Kindern mit niedriger Selbstwertschätzung, dass das Kind eher als Last betrachtet wird. Die Eltern behandeln das Kind weniger als eigenständige Person, sondern der Tendenz nach als Attribut der Eltern, wobei im Allgemeinen vom Kind eher eine passive und unselbständige Anpassungsleistung verlangt wird. Je instabiler und unberechenbarer die Bewertungsbedingungen der Eltern sind, umso weniger entwickelt das Kind ein eigenes Wertbewusstsein (vgl. Jacobi, 1999, S. 12; Neubauer, 1976, S.101). Epstein (1979, vgl. Jacobi, 1999, S. 12; Deusinger, 1986, S. 13) betonte auch die Bedeutung von Belohnung im Zuge sozialer Interaktionen bei der Entwicklung des Selbstsystems. Demnach kann das Selbstsystem für das Individuum dazu dienen, Zuneigung und soziale Anerkennung für sein Verhalten zu erhalten. In der Interaktion mit der Mutter bzw. den Eltern werden Werte, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, Zuwendung zu erhalten, internalisiert und damit die Möglichkeiten der positiven Selbstbewertung oder Vermeidung von Ablehnung geschaffen werden. Umgekehrt besteht

durch die Übernahme negativer elterlicher Wertesysteme die Gefahr der Ausbildung eines labilen oder schwachen Selbstwertgefühls.

Nach Bowlbys Theorie (1973. vgl. Jacobi, 1999, S. 13) ist das Ausmaß von besonderer Bedeutung, in dem die Eltern ihren Kindern einerseits durch die Vermittlung von Liebe und Wärme eine Sicherheitsbasis bieten, sie aber andererseits auch die Kinder ermutigen, ihre Umwelt zu explorieren und sich andere Möglichkeiten der Belohnung zu schaffen. Wird eine der beiden Seiten von den Eltern überbetont, so können sich daraus bestimmte Bindungsstile entwickeln, die von Bowlby als „ängstlich“ vs. „abweisend“ bezeichnet werden und in Beziehung zum Auftreten späterer psychischer Störungen gesetzt werden. Ein sicheres Bindungsverhalten führt eher zur Ausbildung eines positiven Selbstwertgefühls, das nach Jacobi ein positives internalisiertes Arbeitsmodell und der Kern des Selbstkonzeptes ist. Wenn eine Person in der Kindheit eine stabile Selbstwertschätzung und das Vertrauen an sich selbst aufgebaut hat, ist eine Voraussetzung für die Exploration auf künftige fremde Situationen geschafft. Im Gegensatz dazu können ungünstige Bedingungen in der Kindheit zu einem negativen Selbstbild führen. Z. B. sind Kinder mit ambivalentem oder vermeidendem Bindungsstil depressiver und weisen sie in stärkerem Maß von Selbstwertbeeinträchtigungen auf (Jacobi, 1999, S. 13). Epstein (1979, vgl. Helsper, 1989, S. 239) nahm an, dass das unstabilisierte Selbstkonzept mit starker Angst und Unsicherheit, auch mit geringer Angsttoleranz verbindet. Solche Personen haben keine Möglichkeit zur Erweiterung des Selbstkonzeptes. In diesem Fall kann das Subjekt die Abwehrmechanismen entwickeln, um die Konsistenz des Selbst zu sichern. Da die allgemeinste Form der Verteidigung gegen Desorganisation die Einengung des Selbstsystems ist. Die Person verschließt sich neuen Informationen, klammert sich in rigider Weise an vorgeschriebene Verhaltens- und Denkstrategien. Dadurch kann das Subjekt das Selbstsystem schützen und die Angst vermeiden.

Die Untersuchungen von K. H. Stapf, Th. Herrmann, Aiga Stapf und K. H. Stäcker (1972, vgl. Neubauer, 1976, S. 65) haben gezeigt, dass die Dimensionen wie „Strenge“ und „Unterstützung“ des elterlichen Erziehungsstils von wesentlicher Bedeutung für die Selbsterfahrung in der Kindheit sind. Aus den Untersuchungsbefunden vertritt Neubauer der Meinung (vgl. Neubauer, 1976, S. 89ff), dass unter autoritären Erziehungsbedingungen schwerlich ein positives Selbstbild entwickeln kann. Die Nichtbeachtung durch die Eltern im Hinblick auf die Selbstbehauptung ist eine vernichtende Erfahrung, die wesentlich stärker wirkt als Strafe. Während eine positive elterliche Zuwendung im Sinn von „Unterstützung“ zu einer positiven Selbstwertschätzung beiträgt, führt „Strenge“ zu einem negativen Verhältnis gegenüber der Familie und unter weiteren ungünstigen Bedingungen sogar zu einem kriminellen Verhalten. Die Untersuchungen von Bonn (1975, aus Neubauer, 1976) zeigten auch, dass mütterliche Strenge in gleicher Weise bei Jungen und Mädchen zu erhöhter

Ängstlichkeit und zu einer erhöhten Tendenz zu emotionaler Beunruhigung, der Stimmungsschwankung und Verstimmung beiträgt.

Mit dem Eintreten in die Schule nimmt der Einfluss der Familie allmählich ab. Vom frühen Jugendalter an wird die Beziehung zu anderen Personen außerhalb der Familien, vor allem zu den Gleichaltrigen bedeutsamer für das Selbstkonzept und für die individuelle Selbstwertschätzung, wobei aber die Wirksamkeit des in der Familie erworbenen primären sozialen Selbst erhalten bleibt. In der Jugendphase treten Schule, Ausbildungseinrichtung und die „Peer“-Gruppe als wichtige Instanzen der Sozialisation in der Persönlichkeitsentwicklung nebeneinander auf. Dabei spielt die „Peer“-Gruppenbeziehung zur Stabilisierung und Konsolidierung des Selbstkonzeptes eine wichtige Rolle. Das Jugendalter ist die Übergangsphase von Kindheit zu Erwachsenen, wobei die Identitäts- und Selbstentwicklung als wesentliche Aufgaben angesehen wird. Gerade in der Pubertät erfolgt die Suche nach dem „Königs-Ich“ (Spranger ein „Experimentieren mit neuem Selbst“, wobei von dem Heranwachsenden die verschiedensten Konzepte durch entsprechendes Verhalten auf ihre Wirksamkeit gedanklich oder experimentell erprobt und getestet werden, um seine eigene Bestimmung zu finden) (Neubauer, 1976, S. 85; Trommsdorff, 1989, S. 99). Nach der Auffassung von Erikson hängt die Identitätsentwicklung in dieser Phase zusammen mit Prozessen der Entwicklung von Autonomie und Ablösung (Erikson, 1966). Der Durchlauf verschiedener Entwicklungsstufen und psychosozialer Krisen in Kindheit und Jugendphase ist die wesentliche Voraussetzung für die Festigung einer stabilen Persönlichkeit. Ein bewusst verfügbares Selbstkonzept stellt die Grundlage für Identität dar. Mit der Identität werden die Kontinuität und Stabilität des Selbstkonzeptes geschützt und bewahrt. Die Identität als der Zustand der Kontinuität des situations- und lebensgeschichtlichen Selbsterlebens wird in der Jugendphase durch ständige Auseinandersetzungen mit Lebensrealität entwickelt, die immer wieder erneut andersartige Anforderung an das Individuum stellt und eine entsprechende Antwort verlangt. Nach Hurrelmann (1995, S. 170) ist die Voraussetzung für den Aufbau der Identität die Koordinierung und Strukturierung von Handlungskompetenzen und Bedürfnis- und Interessensstrukturen, die eine Balance zwischen den verschiedenen Anforderungen herstellen und zugleich auf der Basis eines realistisch und positiv getönten Selbstbildes die Handlungsfähigkeit in verschiedenen sozialen Situationen und in verschiedenen Abschnitten des Lebens herstellen. Bei der Auseinandersetzung ist das bewusste Rückgreifen auf das Selbstkonzept, d. h. auf die Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstreflexion Voraussetzung für das wieder Erlangen des Sich-Selbst-Gleichseins. Ein dadurch entwickeltes sicheres Selbstgefühl ist die Grundlage eines stabilen Selbstkonzeptes. Neubauer vertritt die Ansicht, dass die Stabilität umso größer ist, je positiver das Selbstkonzept strukturiert ist (Neubauer, 1976, S.86). Hier mündet der in der vergangenen Biografie gesammelte Ich-Wert als Entwicklungsressource in die Ich-Identität. „Das Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen der anderen hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere

Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrecht zu erhalten“ (Erikson, 1966, S. 107).

Nach Erikson kann die Identität erst mit dem Abschluss der Jugendphase aufgebaut werden, weil der Durchlauf der nacheinander folgenden Entwicklungsstufen und Bewältigung verschiedener psychosozialer „Krisen“ die notwendige Persönlichkeitsstruktur entstehen lässt, die zur Entwicklung von Identität führen (Hurrelmann, 1995, S. 174). Eine solche Persönlichkeitsstruktur mit stabiler Selbstwertschätzung ist nur möglich, wenn in der Kindheit durch hinreichende Stabilität der Entwicklungsbedingungen ein gesundes Selbstvertrauen entwickelt, damit eine Exploration auf die fremden Situationen grundsätzlich möglich und auch entsprechend erfolgreich wäre.

Das Selbstkonzept entsteht und entwickelt sich im Sozialisationsprozess, dessen Inhalt und Wirkungsweise von der kulturspezifischen Werthaltungen beeinflusst werden. Zur Betonung des kulturellen Einflusses auf den Sozialisationsprozess nimmt Hofstede (Hofstede, In: Trommsdorff, 1989, S. 157) an, dass der Sozialisationsprozess in der Interaktion zwischen einer Person und der sie umgebenden Kultur besteht, an der diese Person teilzuhaben beginnt. Der Zusammenhang zwischen soziokulturellem Kontext und den durch Sozialisationserfahrung erworbenen Persönlichkeitsmerkmalen und Lebensstrategien wurden von kulturvergleichender Sozialisationsforschung aus verschiedenen Gesichtspunkten diskutiert. Dabei werden die kulturellen Besonderheiten als wesentliche Bedingungen der Sozialisation angesehen. Trommsdorff (1989, S. 9) meinte, dass die auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirkenden Sozialisationsfaktoren eingebettet in eine bestimmte Kultur sind und gemäß diesen kulturellen Gegebenheiten sie vom Individuum wahrgenommen und verarbeitet werden.

In jeder Kultur findet man die kulturspezifischen Personenmerkmale und Leistungskompetenzen, die von jener Kultur positiv geschätzt werden. Während z. B. die Merkmale wie Reflexiv, Ich-Stärke, Selbstbewusstsein und Autonomie von den modernen westlichen Industrieländern gut betrachtet werden, sind die Eigenschaften wie Gehorsam, zurückhalten und Anpassungsbereitschaft von traditionellen östlichen Kulturen sehr gefördert. Die unterschiedlichen Wertesysteme mit unterschiedlichen Anforderungen, Interaktionsformen und Erziehungsstile führen zu unterschiedlichen Verhaltensmuster und Handlungsorientierungen, die zum unterschiedlichen Selbstkonzept beitragen. In Bezug auf die familiäre Sozialisation und schulische Erziehung in den heutigen westlichen Industrienationen gibt es eine allgemeine Tendenz zum Abbau formaler Autorität in den Beziehungen zwischen den Generationen, zwischen Lehrpersonalen und Auszubildenden, auch zum Abbau rigider Gehorsamsorientierung und zur Forderung an der individuellen Persönlichkeit des Kindes und an seiner Selbstständigkeit orientierten Umgangform (vgl. Liegle, In: Trommsdorff, 1989, S. 56). Nach Hurrelmann's (1995, S. 169) Ansicht stehen in

den westlichen Gesellschaften die Aspekte wie Leistungsfähigkeit, Problembewältigung und Verhaltens- und Entscheidungssicherheit an erster Stelle des Selbstkonzept. Weiterhin beziehen sich auf die Selbstwertschätzung, die eigene Empfindlichkeit und Gestimmtheit, die Standfestigkeit gegenüber bedeutsamen Interaktionspartner sowie die eigene Kontakt- und Umgangsfähigkeit. Hofstede (1980) ging von einem Typologierungsansatz aus, betrachtete die Kulturmerkmale aus fünf universalen Dimensionen zu bestehen: Machtdistanz, Individualismus versus Kollektivismus, Maskulinität versus Feminismus, Ungewissheitsvermeidung und langfristige versus kurzfristige Orientierung. In einer individualorientierten Gesellschaft werden individualistische Ziele wie Autonomie, Entwicklung des eigenen Willens, Selbstbestimmung und Eigeninitiative bevorzugt. Im Gegensatz dazu bedeutet für die Personen aus der Kultur mit großer Machtdistanz, dass Respekt gegenüber Älteren und Autoritären als Grundtugend angesehen wird. Elterliche Autorität spielt lebenslang die zentrale Rolle. Von daher wird das Streben nach Unabhängigkeit nicht unterstützt. Im Kollektivismus sind Aufrechterhaltung der Harmonie sowie Konfrontationsvermeidung eine zentrale Werthaltung. Die individuellen Bedürfnisse und die Eigeninitiative werden eher untergedrückt, wo hingegen Gehorsam und Anpassung vorherrscht. Die zahlreichen Befunde zeigen, dass das kulturell bedingte Wert- und Normsystem einen wesentlichen Einfluss auf die elterliche Erziehung hat. Dies führt zu unterschiedlichen Umgangsformen der Eltern mit dem heranwachsenden Kind. Friedlmeier (In: Trommsdorff, 1995, S. 54) nimmt an, dass der Einfluss der erzieherischen Maßnahmen auf die Entwicklung des Kindes in Abhängigkeit zu unterschiedlichen Werthaltungen von den Erziehern unterschiedlich beurteilt wird. In individualistischen Kulturen legt die Erziehung Wert auf Selbstvertrauen, Unabhängigkeit, Selbstfindung und Selbstverwirklichung. Wenn ein Erzieher individualistische Ziele verfolgt, dann sind sie erreicht, wenn das Kind Unabhängigkeit und einen eigenen Willen zeigt. In Zusammenhang mit diesen Zielen müsste die subjektive Überzeugung, dass der erzieherische Einfluss mit zunehmendem Alter des Kindes abnimmt, stehen.

In kollektivistischen Kulturen favorisiert die Erziehung Konformität, Gehorsam, Wohlverhalten und begünstigt das Verständnis des Selbst als Mitglied einer Gruppe. Die Eltern kontrollieren ihr Kind über die Kindheit hinaus, und der Einfluss der Erzieher wird relativ höher beurteilt. Nach der Ansicht von Trommsdorff (1989, S. 104) verläuft die Sozialisation in individual- und in gruppenorientierten Gesellschaften nicht nur, dass dort unterschiedliche Erziehungsziele bestehen müssten, die die Beziehung des Einzelnen mit seiner sozialen Umwelt regeln, sondern auch, dass die Art der Interaktion zwischen den Familienmitgliedern, insbesondere zwischen Mutter und Kind, unterschiedlich strukturiert und inhaltlich ausgerichtet sind.

Aus diesem Ansichtspunkt beschäftigt die Untersuchung von Essau und Trommsdorff (Trommsdorff, 1995) mit Kontrollorientierung der Jugendlichen in individualistischen und

gruppenorientierten Kulturen. Die Kontrollorientierung wird kennzeichnet als eine Art von Überzeugung darüber, inwieweit man selbst die Umwelt beeinflussen bzw. inwieweit man eigene Ziele und Wünsche den Gegebenheiten und Anforderungen der Umwelt anpassen kann und sollte. Essau und Trommsdorff unterscheiden dabei zwischen „Primärer“ Kontrolle und „sekundärer“ Kontrolle. „Primäre“ Kontrolle beschreibt den Versuch des Individuums, die gegebenen Realitäten so zu verändern und zu beeinflussen, dass sie mit eigenen Zielen und Wünschen übereinstimmen; die „sekundäre“ Kontrolle bezeichnet hingegen die Bemühung, eigene Ziele und Wünsche an den äußeren Gegebenheiten, an den Anforderungen der Umwelt anzupassen. Die Forscherinnen gehen von der Annahme aus, dass die unterschiedliche Kontrollorientierung mit dem Unterschied zwischen der Individualorientierung und Gruppeorientierung verbunden ist. Bei „primärer“ Kontrollüberzeugung nehmen das Selbst und seine Entfaltung eine besonders große Bedeutung ein. Bei „sekundärer“ Kontrollorientierung hingegen müsste die soziale Umwelt vielmehr von besonderer Bedeutung sein. Zu unterschiedlichen Kultureinflüssen kommt ihre Untersuchung zu den Ergebnissen, dass deutsche Studenten signifikant höhere Werte bei „primärer“ Kontrolle und Malaysische bei „sekundärer“ Kontrolle hatten. Mit der Interpretation meinten die Forscherinnen, dass in westlichen Kulturkontexten Individualität und Autonomie gefördert werden, und „primäre“ Kontrollorientierung in die Problemlösung in Gang gesetzt ist; Hingegen liegen in sozialorientierten Gesellschaften die Gruppenziele und Interessen übergeordnete Stelle, so wird „sekundäre“ Kontrollorientierung bevorzugt.

3.5 Zusammenfassung

Das Auslandsstudium wird als kritisches Lebensereignis bezeichnet, weil es nicht nur die Hoffnung und Erwartung, sondern auch Veränderung, Stress beinhaltet. Es stellt eine Reihe zu bewältigenden Aufgaben dar und verlangt von den Betroffenen einen Lösungsversuch. Als ausländische Studierende sind ihre bereits verfügbaren Handlungskompetenzen, ihre persönlichen Ressourcen und Selbstkonzepte in Frage gestellt.

Kritische Lebensereignisse werden von Lazarus als potentiell stresserzeugend betrachtet. Die Auseinandersetzung mit Kritischen Lebensereignissen wird von ihm als transaktionales Geschehen konzipiert. Er definiert „Stressgeschehen“ als interaktiv, als einen Prozess des Kräftespiels zwischen den Bewältigungsressourcen des Individuums und den Anforderungen der Umwelt. Nicht nur die externen Stressoren spielen eine wichtige Rolle, auch die Person nimmt die zentrale Position. Das Bewältigungsverhalten ist abhängig vor allem von dem Einschätzungsprozess. Bei der Betrachtung der Stressbewältigung hat Lazarus das menschliche Handeln mit kognitivem Prozess in Verbindung gebracht, und zugleich wird die biographische Perspektive eingeführt. Die personenbedingten Komponenten als direkt verfügbare Ressourcen hängen sehr viel mit der vergangenen Lebensgeschichte, mit der

kulturellen Erziehungsweise, mit dem kognitiven, ethisch-moralischen/religiösen Hintergrund sowie dem Interaktions- und Kommunikationsmuster der Herkunftsgesellschaft zusammen.

Zur individuellen unterschiedlichen Auseinandersetzung mit dem kritischen Lebensereignis bietet die Selbstkonzepttheorie einen Erkläransatz an. Selbstkonzept als die subjektive Einstellung über die eigene Person ist ein wichtiger Kernbereich der Persönlichkeit. Es ist zwar das Ergebnis menschlicher Informationsverarbeitung, aber stellt als weitere Handlungsvoraussetzung dar. Als ein organisiertes kognitives System prägt das Selbstkonzept den grundlegenden Wahrnehmungs- und Urteilsprozess, beteiligt in großem Maß an der Steuerung des Sozialverhaltens oder des Handels. Bei der Konfrontation mit der neu anzupassenden Situation tritt die Rolle des Selbstkonzeptes als handlungsleitende und handlungssteuernde Funktion besonders hervor. Verschiedene Untersuchungen haben herausgefunden, dass bei sozialen Anpassungen und Bewältigungsprozessen die unterschiedlichen Qualitäten des Selbstkonzeptes mit den Bewältigungskompetenzen und Widerstandsfähigkeiten in Zusammenhang stehen, und den Effekt und die Richtung des Bewältigungsverhaltens beeinflussen. Selbstkonzept spielt eine zentrale Rolle für die Art und Weise, wie Menschen belastende Situationen wahrnehmen und wie sie damit umgehen.

Das Selbstkonzept eines Menschen bleibt zwar relativ stabil und konsistent, ist aber auch veränderlich. Die Veränderung des Selbstkonzeptes dient als Anpassungsmechanismen an die veränderte Umweltbedingung. In Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen wandeln sich der psychische Vorgang bzw. auch die Persönlichkeit der Betroffenen über die Zeit.

Zum Verstehen des Selbstkonzeptes von chinesischen Studierenden müssen ihr Sozialisationshintergrund und vergangene Entwicklungserfahrungen in Betrachtung eingezogen werden. Hurrelmann's Sozialisationstheorie geht von der unmittelbaren situativen sozialen Umweltkonstellation aus, betrachtet Familie, verschiedene Organisationen, Institutionen sowie soziale Netzwerken durch ihre Interaktionen mit Individuum als Vermittlungsinstanzen zwischen der Ebene sozialer, kultureller Struktur der Gesellschaft und individueller physisch-psychischer Ebene. Familie als die Primärgruppe ist bedeutsamst für die Konstruktion und Herausbildung des Selbstkonzeptes. Die elterliche Beziehung und der Erziehungsstil, die Machtdifferenz zwischen Eltern und Kindern, die Art und das Ausmaß der elterlichen Kontrolle (Autoritätsausübung) sowie die Art und das Ausmaß elterlicher Unterstützung spielen alle die Rolle bei der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung und üben ihre Einflüsse auf die Herausbildung des Selbstkonzeptes. Mit dem Eintritt in die Schule treten die Gleichaltrigengruppe, Ausbildungseinrichtung und „Peer“-Gruppe als wichtige Instanzen der Sozialisation in der Persönlichkeitsentwicklung nebeneinander ein. Dabei spielt die

„peer“-Gruppenbeziehung zur Stabilisierung und Konsolidierung des Selbstkonzeptes die wichtige Rolle.

Selbstkonzept entsteht und entwickelt sich im Sozialisationsprozess, dessen Inhalte und Wirkungsweise von kulturspezifischen Werthaltungen beeinflusst werden. Das kulturbedingte Wert- und Normsystem übt den wesentlichen Einfluss auf die elterliche Erziehung und Ausbildungsgestaltung, und führt zu unterschiedlichen Umgangsformen zwischen Eltern und heranwachsendem Kind, zwischen Lehrpersonal und Auszubildenden. In jeder Kultur findet man die kulturspezifischen Personenmerkmale und Leistungskompetenzen, die von jener Kultur positiv geschätzt werden. Die unterschiedlichen Wertsysteme mit unterschiedlichen Anforderungen, Interaktionsformen und Erziehungsstile führen zu unterschiedlichen Verhaltensmuster und Handlungsorientierungen, die zu einem unterschiedlichen Selbstkonzept beitragen.

Von daher ist die Entwicklung der kulturell unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmale bzw. des Selbstkonzepts nur unter der Berücksichtigung des jeweiligen Sozialisationskontexts nachvollziehbar. Durch die Darstellung des Sozialisationshintergrunds der chinesischen Studierenden im nächsten Kapitel werden der im Vergleich mit Deutschland deutlich differenzielle Sozial- und Kulturkontext und die damit in Zusammenhang stehenden, unterschiedlichen Anforderungen an den Persönlichkeitsmerkmalen und Handlungskompetenzen verdeutlicht.

4. Sozialisation der chinesischen Studierenden in der Herkunftsgesellschaft

Die Darstellung der Grundkenntnisse chinesischer Gesellschaft und dort vorherrschender Wertorientierung und Verhaltensmuster ist für das Verständnis über die Anpassungsprobleme der chinesischen Studierenden in Deutschland unentbehrlich, weil die Sozialstruktur und Wertanschauung der Herkunftsgesellschaft für die chinesischen Studierenden sozialisationsrelevant sind. Sie bestimmen die „äußere Realität“ des zugehörigen Individuums. Nach Steinkampf und Stief (1978, S. 65) sollte das jeweilige kulturspezifische Wertesystem als „das die Handlungen der Menschen dirigierende Zentralsystem“ verstanden werden, das vor allem im Prozess Sozialisation in der Familie und Bildungseinrichtungen dem gesellschaftlichen Nachwuchs vermittelt wird. Familie ist vor allem für die primäre Sozialisation verantwortlich, während in Schulen intellektuelle und soziale Kompetenzen trainiert werden (Hurrelmann, 1995, S. 99). Es wird stets von Sozialisationsforscher betont, dass Sozialisationsprozess zwar nicht mit einer bestimmten Entwicklungsphase abgeschlossen wird, aber die frühkindliche Sozialisation von besonders prägender Bedeutung ist. Die frühe Sozialisation bildet die Grundlage der Persönlichkeit, die zwar modifizierbar ist, jedoch ihre Struktur nicht nach verändert werden kann. Nach Ansicht Hurrelmanns müssen die Mitglieder einer Gesellschaft zumindest eine teilweise Anpassung von Einstellungen, Erwartungen und Handlungen an der Gesellschaft vornehmen, woraus sich Rückwirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung ergeben (Hurrelmann, 1995, S. 93). Die Analyse der die Sozialisation zugrundeliegenden Werte, Normen, sozialen Grundlagen und Interaktionsformen ist wegen ihrer Bedeutung für die Strukturierung der Grundpersönlichkeit des Menschen unverzichtbar. Im Folgenden werden hauptsächlich die soziale Struktur, Wertorientierung, Rollenverteilung sowie die für den Sozialisationsprozess von bedeutenden Erziehungspraktiken und Erwartungen in chinesischer Familie und in Bildungswesen Chinas vorgestellt.

4.1 Die sozia-kulturelle Grundlage der VR China

Von der geographischen Ausdehnung gesehen ist Volksrepublik China der drittgrößte Staat der Erde. Sie umfasst mit insgesamt 9,56 Mio. qkm die 27-fache Fläche der Bundesrepublik Deutschland. China ist mit ca. 1,3 Mrd. Einwohnern das bevölkerungsreichste Land der Erde. Der allgemeine Bildungsstand in China ist im Vergleich zu anderen Entwicklungsländern hoch (vgl. Schuchardt, 1994, S. 63f.).

Seit Jahrtausenden bewahrt China seine Eigenständigkeit. In der gesamten chinesischen Geschichte nimmt die feudalistische gesellschaftliche Struktur den längsten Zeitraum ein. Nach 25 Dynastien mit der Abschaffung der letzten, der Qing-Dynastie, im Jahre 1911 ist die chinesische Gesellschaft erst in einen vormodernen Zustand einzutreten (Henze, 1989, S. 13). Während dieses gesamten Zeitraumes hat eine Vielzahl voneinander nicht streng zu trennender Philosophien und Religionen die chinesische Mentalität und das Merkmal der sozialen Struktur geprägt. Neben dem Konfuzianismus als Staatsphilosophie, bilden die Religionen des Taoismus und des Buddhismus drei Säulen, die das Alltagsleben und die Denkweise der Chinesen stark bestimmen. Dabei zählt der Konfuzianismus zur prägendsten Wertanschauung, die den Chinesen eine Lebenskunst und die Regierungsführung öffentlich angeboten hat. Außerdem spielen kommunistische Werte in V. R. China trotz des mehrmals politischen Richtungswechsels in den letzten Jahrzehnten auch eine bedeutende Rolle. Die kollektive Orientierung und hierarchische Ordnung der konfuzianischen Tradition werden geschickt mit dem sozialistischen Prinzip und der kommunistischen Ideologie verwoben und ineinander integriert.

4.1.1 Die verschiedenen traditionellen Werteorientierungen in der chinesischen Gesellschaft

Konfuzianismus, Taoismus und Buddhismus als drei wichtigste traditionelle Wertorientierungen beeinflussen die chinesische Mentalität. Alle drei geistlichen Elemente entstanden ungefähr zur gleichen Zeit, in der Mitte des ersten Jahrhunderts v. Chr. Im Laufe der Zeit entwickelten sich der Taoismus und der Buddhismus zu religiösen Systemen, während der Konfuzianismus mit seinen rationalistischen Prinzipien und sozialem Wertesystem als Herrschaftsideologie und realistische Lebensphilosophie stets die chinesischen Gedanken und Handlungen bestimmt. Obwohl in der folgenden Zeitspanne bis vor etwa tausend Jahren vermischten sich die verschiedenen Elemente zu einer Synthese, bleiben aber bei den Einflussgrößen alle religiösen Tendenzen dem Konfuzianismus untergeordnet (vgl. Wiethoff, 1966, S. 35). Nach Ansicht einiger Forscher prägt das konfuzianische Wertesystem das gesellschaftliche Leben und die soziale Konvention der chinesischen Kultur, während das taoistische Wertesystem die innere Logik des Denkens und das buddhistische Element für das religiöse Verhalten die wichtige Stellung einnimmt. Dabei tritt allerdings keines dieser drei Elemente im gesellschaftlichen, kulturellen oder religiösen Leben isoliert in Erscheinung.

4.1.1.1 Konfuzianismus

Der Konfuzianismus entstand um 500 v. Chr. als eine Art von Morallehre und Verhaltenskodex. Sein Begründer Konfuzius (551-479 v. Chr.) lebte in einer von den Bürgerkriegen vorherrschenden chaotischen Situation. Er entwickelte diese Lehrvorstellung als eine Reaktion auf die Erfahrung einer Umbruchphase des damaligen Chinas. Im Mittelpunkt seiner Lehre standen die Vervollkommnung des Menschen und die Frage, wie die Gesellschaft aus dem chaotischen Zustand herausgeführt und in eine friedlichere und harmonischere Lebenszeit eingeleitet werden könnte. Die Lehren des Konfuzius sind Lektionen in praktischer Ethik ohne religiösen Inhalt (Zinzius, 1996, S. 27). „Weder Konfuzius noch einer seiner Schüler wurde je zum Gott erhoben“ (Lin Yu-Tang, zitiert aus Tjioe, 1972). Sein Blick richtete auf die reale Welt. Er versuchte, durch die Regelung der menschlichen Beziehungen die gesellschaftliche Ordnung und Moral wiederherzustellen. Diese Ordnung glaubte er dadurch zu erreichen, dass jeder Einzelne, vom König bis zum letzten Untertan, seinen Platz und seine Pflicht kenne und sich dementsprechend verhalte (vgl. Rothlauf, 1997, S. 168).

Nach Konfuzius kann eine Gesellschaft erst stabil bleiben, wenn jeder Einzelne in ein stark hierarchisch und patriarchalisch gegliedertes Gebilde integriert. Somit musste die genau definierte Sitten- und Tugendlehre als Teil der streng hierarchischen Ordnung, die nicht in Frage gestellt werden durfte, von allen Menschen absolut gehorsam befolgt werden. Nach Konfuzius gibt es im allgemeinen „fünf menschliche Grundprinzipien“ (Wulun): zwischen Herrscher und Untergegebenen, Vater und Sohn, älterem Bruder und jüngerem Bruder, zwischen Mann und Frau und Freund unter Freunden.

Tabelle 3: Die fünf Beziehungen – Wulun-Prinzip

Rolle als Schutz-, Fürsorgedienste und Vorbild	Herrscher	Vater	Älterer	Freund	Mann
Pflicht	Fürsorge, Schutz, Anleitung, Anstand	Versorgen, Ernähren, Erziehung	Unterweisung, ranggemäß agieren	Treue, Vertrauen, Verlässlichkeit	Versorgung, Distanz
Rolle als Treuedienst	Untertan	Sohn	Jüngerer	Freund	Frau
Pflicht	Loyalität, Gehorsam, Anstand, nicht hinterfragen	totale Hingabe	Respekt, Gehorsam, Rang beachten	Treue, Vertrauen, Verlässlichkeit	Treue, Distanz, Gehorsam

Abstrakten Regeln zu folgen und rational zu handeln sind Merkmale der konfuzianischen Lehre, die sowohl in der Familie als auch in der Gesellschaft gültig sind. Wichtig dabei ist, dass es sich nie um Beziehungen zwischen gleichberechtigten Personen, sondern immer um stark hierarchische Beziehungen handelt. So schuldet der Jüngere dem Älteren Respekt und Gehorsam, der Ältere dem Jüngeren dagegen Schutz und Fürsorge. Die Position und die Rolle des Einzelnen innerhalb der Gesellschaft sind durch diese Beziehungshierarchie eindeutig festgelegt.

Das konfuzianische Modell der „fünf Beziehungen“ beruht auf den familiären bzw. blutverwandtschaftlichen Verhältnissen und ordnet die menschlichen Beziehungen in ein streng hierarchisch gegliedertes Beziehungsgefüge: Alter und Status bestimmen in diesem Gefüge den Wert des Einzelnen. Die soziale Rolle jeder Person legt die entsprechenden Verpflichtungen und Verhaltensregeln fest: z. B. Loyalität des Untergebenen gegenüber dem Vorgesetzten und gleichzeitig die Verpflichtung des Vorgesetzten zur Fürsorge gegenüber seinem Untergebenen im Sinne einer gegenseitigen Abhängigkeit; auch die Pietät und der Gehorsam der Kinder gegenüber ihren Eltern und dementsprechend die Fürsorge und Erziehung der Eltern gegenüber eigenen Kindern. Im Wulun-Schema sind nur Freunde relativ gleichgestellt. Die im heutigen Gesellschaftsleben Chinas geltende Beziehungsdifferenzierung ist immer noch kulturhistorisch in der konfuzianisch geprägten Ethik verankert und kann als auf Ethik zentrierte soziale Rollenbeziehungen verstanden werden. Die westlich geprägte Idee wie die Gleichheit ist dieser Ethik fremd (Zinzius, 1996, S. 73). Forster-Latsch meinte, dass in diesem Beziehungsgefüge keine Rechte gefordert, sondern Pflichten gesetzt werden. „So wenig wie in diesem System könnten die Vorstellungen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit Platz finden, so wenig existiert darin die Vorstellung von der Autonomie des Individuums. Der Monarchismus ergänzt sich in diesem System logisch durch den Patriarchalismus“ (Forster-Latsch, In Steckel, 1988. S.127).

Das ideale Lebensbild des Konfuzianismus ist das Leben in Harmonie mit der Lebensumgebung, sowohl mit den sozialen Beziehungen als auch mit der natürlichen Umwelt. Dieses Ideal wird durch Unterordnung des Individuums in der Gruppe (das Kollektiv, die Gemeinschaft, die Familie oder Gesellschaft) erreicht. Dabei sollte man Extreme vermeiden und einen ausgewogenen Mittelweg finden. Die Bereitschaft zum Konsens soll als eine der wichtigsten Persönlichkeitskomponenten erworben werden. Die zwischenmenschliche Beziehung spielt für jeden Einzelnen eine wichtige Rolle im Leben. Der Kern dieser Beziehung ist die Familie und der Familienverband. Das Beziehungsnetzwerk wird darüber hinaus weiter durch die Verwandtschaft, den Freundkreis und sozial zugehörige Gruppen erweitert. Die Interaktion innerhalb der Beziehungen ist selbständig mit der konfuzianischen Ethik und der gegenseitigen Verpflichtung geregelt. Das Verhalten des Einzelnen ist durch Selbstbeherrschung, Zurückhaltung,

Anpassungsbereitschaft gekennzeichnet. Der Mensch definiert sich ausschließlich über seine sozialen Beziehungen, über seine Stellung in der Gesellschaft. Das Individuum wird von den sozialen Beziehungen verdeckt und ist bedeutungslos. Um eine positive Bindung in der Gruppe aufrechtzuerhalten, bemüht sich der Einzelne, die Erwartungen der Gruppe gerecht zu werden, sich den sozialen Normen anzupassen und die emotional verankerten sozialen Sanktionen zu vermeiden. Unter diesem Aspekt sind die Durchsetzung eigener Ansprüche, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, die im Zusammenhang mit der Wertorientierung des Individualismus der westlichen Kulturen gegründet sind, als fremde Wörter erst seit 20 Jahren ins chinesische Leben eingetreten, aber immer noch nicht von der Gesellschaft in allgemein akzeptiert worden. Das konfuzianische Konzept verhindert die Entfaltung der Individualität. Die hierarchisch konstruierte menschliche Beziehung erschwert die Entwicklung der auf der Basis der Emanzipation des Individuums aufgebauten Ideale wie Demokratie, Freiheit und Gleichheit. Im Wesentlichen führt der Konfuzianismus die Menschen, die Welt anzupassen, aber nicht die Welt zu ändern oder zu beherrschen.

Als im Jahre 221 v. Chr. China durch die Qin-Dynastie, die erste Kaiserzeit, geeint wurde, beendete erst die von Konfuzius erlebte chaotische Zeit. Die Ideologie, an der sich die Qin-Dynastie orientierte, war aber keineswegs der Konfuzianismus, sondern Legismus, der nicht mit Tugend, sondern mit Hilfe von Gesetzen und drastischen Strafmaßnahmen zur Abschreckung regierte. Der Konfuzianismus wurde zu der Zeit unterdrückt (Emmerich, In Staiger, 2000. S.254). Einige Jahre später löste die Han-Dynastie die Qin ab. Die konfuzianische Ideologie wurde von Han-Dynastie (206 v. Chr. –220 n. Chr.) zur Staatsethik aufgehoben und war in China bis zum Ende des Kaiserreichs (1911) die Staatsdoktrin. Vor dem Sturz der letzten Dynastie (Qing) – d. h. der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert geriet der Konfuzianismus ins Wanken. Den ersten Höhepunkt erreichte die Kritik an Konfuzianismus in den Jahren 1915-1925, bekannt unter dem Name 4.–Mai-Bewegung. Die Vertreter dieser Bewegung waren junge Interkulturelle, die die Ursache für Chinas Rückständigkeit in dem starren Festhalten an der Tradition, vor allem der maßgeblichen konfuzianischen Tradition sahen. Der Antikonfuzianismus fand unter der Herrschaft der Nationalregierung aus der Angst vor Verlust der kulturellen Identität und moralischen Orientierungslosigkeit ein rasches Ende (Staiger, In Staiger, 2000. S. 266).

In der Volksrepublik China (seit 1949) wird Marx-Leninismus als staatliche Herrschaftsideologie erhoben. Dabei wurde der Konfuzianismus von der Regierung unter Anknüpfung an die antikonfuzianische Tradition des 4. Mai vollends der Vergangenheit zugeordnet und ihm jegliche Bedeutung für die Gegenwart abgesprochen. In der Anti-Konfuzius-Kompagne während der Kulturrevolution von 1966 bis 1976 wurde die Antitradition der Vierten-Mai-Bewegung auf die Spitze getrieben und Konfuzius als Sinnbild alles Reaktionären verteufelt. Erst nach dem Tod von Mao Zedong setzte allmählich wieder eine sachlichere Bewertung des Konfuzius und seiner Lehre ein. Die Reform- und

Öffnungspolitik seit 1978 hat unvermeidlich den Einfluss des Westlichen in allen gesellschaftlichen Bereichen mit sich gebracht, der im Jahre 1989 zu einer demokratischen Bewegung führte und mit einem tragischen Ergebnis beendet wurde. Seit den achtziger Jahren besinnt die chinesische Regierung sich wieder verstärkt auf eigene Tradition. In dieser misst die Kommunistische Partei dem Konfuzianismus besondere Bedeutung bei, zum einen als identitätsbildende Kraft für das chinesische Volk, zum anderen als Inspirationsquelle für den Aufbau einer modernen sozialistischen Ethik (vgl. Staiger, In Staiger, 2000. S.267f.).

Über 2000 Jahre hatte der Konfuzianismus in alle Bereiche des chinesischen gesellschaftlichen Lebens durchdrungen. Die Verpflichtung des Einzelnen gegenüber seiner sozialen Umwelt, die Einhaltung traditioneller Konventionen und Tugendlehren, sowie hierarchisches Bewusstsein beeinflussen bis heute die Gedanken und die Handlung der chinesischen Gesellschaft. Jedoch zeigt nach der über 20-jährigen wirtschaftlichen Öffnung in China eine kulturelle Wandlungstendenz. Um die Identität zu bewahren, wird Konfuzianismus heute in China offiziell als die identitätsstiftende Rolle zugewiesen, um sich dem Einfluss der westlichen Kultur entgegenzuhalten.

4.1.1.2 Taoismus

Das Wort „Tao“ ist der fundamentale Begriff des Taoismus und bedeutet den Weg oder Bahn. Es wird auch als das Sein aller Dinge oder ursprüngliches Prinzip des Universums übersetzt. Die taoistische Philosophie wurde von Lao-tse (300 v. Chr.) gegründet, der versuchte, die Perspektive aus dem gesellschaftlichen Leben heraus zu erweitern. Lao-tse ging davon aus, dass die Harmonie der ewigen Weltordnung das Urprinzip ist, das das Weltall bestimmt; dass der Mensch ein Bestandteil der universellen Ordnung ist. Während der Konfuzianismus diese Ordnung als Idealvorstellung sah und seine Bemühung darauf richtete, sie durch die Herstellung der hierarchischen Beziehung zu erreichen, betrachtet sie der Taoist als von der Natur schon gegeben. Dieses Urprinzip kann durch das Handeln der Menschen nicht beeinflusst werden. Nach dem Taoismus ist die Weltordnung als Tao mit Yin-Yang gegensätzlicher Wandlung repräsentiert. Im Gegensatz zum Konfuzianismus wird nicht der Mensch, sondern die Natur mit ihren wechselseitigen Kräften zwischen Yin und Yang in den Mittelpunkt des Kosmos gerückt (Kothmann/Bühler, 1996. vgl. Rothlauf. 1999. S. 172).

Zwei wesentliche Elemente des Taoismus sind das Denken in Polaritäten - Yin und Yang. Yin bedeutet Schattenseite in chinesischer Sprache, während Yang mit Sonnenseite übersetzt wird. Mit Yin und Yang werden verschiedenste Eigenschaften und Erscheinungen in Verbindung gebracht, die jedoch nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern erst in ihrem gemeinsamen Auftreten wird die vorhandene Ordnung repräsentiert und als eine Harmonie der Gegensätze gesehen (Rothlauf. 1999. S. 173f):

gegensätzlichen Aussagen zusammen zu einer über die einzelne Aussage stehenden Wahrheit. Das Denken in Gleichgewichtskategorien (Yin-Yang) stellt für den Chinesen eine wichtige Denktradition dar. Maß und Mitte, Einklang mit der Umwelt und der Ordnung des Universums prägen das Denken der chinesischen Zivilisation. Die Problemlösungsstrategien und Verhaltensmuster der Chinesen werden von diesem zugrundeliegenden Gedanke sehr beeinflusst, mit dem sie immer versuchen, verschiedene Ansichten oder Blickwinkel nicht getrennt zu analysieren, nicht zum Extrem drängen, sondern sich bemühen, auszugleichen und eine Balance zu finden, um unterschiedliche, divergierende Anliegen zu einem harmonischen Gesamtkonzept zu führen.

4.1.1.3 Buddhismus

Die Lehre des Buddhismus wurde im Ursprung durch Shakyamuni konzipiert, der sich selbst als Buddha (“Erwachter, Erleuchteter”) bezeichnete. Shakyamuni lebte im 6. Jahrhundert vor Christus in Indien. Im ursprünglichen Buddhismus gibt es keinen Gottesbegriff. Sein Gründer hatte sich nur als “Wegweiser” bezeichnet und lehnte eine Vergötterung ab. Er verkündete die „Vier edlen Wahrheiten“: Alles Leben ist Leid; Ursache des Leidens ist Begierde; Ziel ist es, diese rasch zu erkennen und zu überwinden. Buddha lehrt dazu den achteiligen Pfad: rechte Anschauung, rechter Entschluss, rechtes Wort, rechte Tat, rechtes Streben, rechter Gedanke und rechtes Sich-Versenken (Glaserapp. Aus Rothlauf, 1999, S. 177). Jeder Mensch soll aufgrund seines Denkens, Handelns und Verhaltens die Wahrheit erkennen und sich endgültig von dem Leiden erlösen, um in das Nirwana zu gelangen.

Der Buddhismus hat ausschließlich die menschliche Existenz zum Gegenstand, wobei er davon ausgeht, dass der Mensch wie alle Elemente dieser Welt mit allen anderen untrennbar verbunden ist und sich deshalb nicht als “Persönlichkeit” deutlich abgrenzen lässt. Es gibt im Buddhismus kein Weltmodell aufgrund einer Schöpfung wie im Alten Testament und dementsprechend keine bestimmte Vorstellung vom Menschen innerhalb der Schöpfung. Buddha bestreitet ausdrücklich die Existenz eines “Selbst”. Damit entfällt auch die Möglichkeit des freien Willens. Dementsprechend kann er auch nicht selbstverantwortlich handeln und in der Beachtung einer Ethik seine Vollendung erreichen (Dülfer, 1997, S. 349).

Der Buddhismus war in den ersten Jahrhunderten in China angekommen. Aufgrund seines eher negativen Grundtenors der Unbedingtheit der Gebote und der übermenschlichen Ansprüche der praktischen Ethik steht der Buddhismus dem chinesischen Denken deutlich entgegen. Als er sich nach Osten verbreitete, erfuhr der Buddhismus dann auch Modifikationen, die sich im chinesischen Sinne für Maß und Mitte, für die menschliche Natur und das diesseitige Leben in der Welt orientierten (Chung, 2000, S. 89). Der Buddhismus reguliert das Verhältnis zum unbekanntem Nicht-Diesseitigen und wird deshalb auch als eine

Ergänzung zum Konfuzianismus betrachtet. Er gilt als tolerant und anpassungsfähig, weil er alle anderen religiösen Denkmuster als Vorstufen zu einer alles umfassenden Wahrheit interpretiert und deshalb gelten lässt (Rothlauf, 1999, S. 180). Buddhismus wurde im 4. Jahrhundert chinesische Staatsreligion, trat aber im Mittelalter gegenüber dem Konfuzianismus in den Hintergrund.

4.1.2 Sozialstruktur

Der Konfuzianismus gilt seit langem als Synonym für das traditionelle China und die ideologische Grundlage für die autoritäre Herrschaft (Wiethoff, 1966, S. 33). Neben der Regelung zwischenmenschlicher Beziehungen befasste sich der Konfuzius hauptsächlich mit der Frage, wie die politische und soziale Ordnung hergestellt werden kann. Das Konzept des Konfuzianismus versuchte, auf der Basis hierarchischer menschlicher Beziehung mit Wunlun-Prinzip auch eine hierarchische soziale Struktur und Herrschaft aufzubauen. Im Konzept des Konfuzianismus sollten die folgenden Punkte hervorgehoben werden (vgl. Emmerich, In Staiger, 2000. S. 254):

- Erstens basierte der Konfuzianismus auf der Integrität der Herrschenden und deren absolute Herrschaft. Der oberste Herrscher war der Kaiser, der als „Sohn des Himmels“ den Auftrag erhalten hatte, die Welt zu regieren; er präsentierte damit höchste weltliche und geistliche Instanz zugleich und nehme die uneingeschränkte Macht in die Hand. Der Herrscher sollte persönliche Tugend und „Heiligkeit“ beweisen und als moralisches Vorbild tadellos sein, weil der Einfluss des Oberen auf seinen Untergebenen nur aus der moralischen Überzeugung herleiten lässt. Konfuzius sagte: „wenn die Oberen die Riten lieben, dann wird keiner aus dem Volk es wagen, respektlos zu sein; wenn die Oberen die Rechtlichkeit lieben, dann wird keiner aus dem Volk es wagen, nicht unterwürfig zu sein; wenn die Oberen die Vertrauenswürdigkeit lieben, dann wird keiner aus dem Volk wagen, nicht aufrichtig zu sein“ (Lunyu – Konfuzius Gespräche, 13. 4).
- Zweitens lehnte der Konfuzianismus eine absolut gleiche Gesellschaft ab und initiierte ein hierarchisches Ordnungsmodell, in dem jeder seine Pflichten zu erfüllen hat. Kerngedanke des Konfuzianismus ist die Stabilität und Harmonie innerhalb der Gesellschaft. Das Harmoniestreben findet den Ausdruck in der Festlegung strenger Hierarchien, welche die Interaktion zwischen Individuen vorhersehbar machen und die Stabilität der Gesellschaft gewährleisten sollen. Hier sollte man darauf achten, dass die Gleichberechtigung jedes Individuums im westlichen Sinne in diesem Konzept unvorstellbar ist. Hier betonte der Konfuzianismus den Unterschied der Menschen und hielt ihn als den Grund des hierarchischen Herrschaftsmodells. Dieses

Ordnungsmodell sollte auf der Basis des Wulun-Prinzips aufgebaut werden, das ein rollenkonformes Verhalten innerhalb der Beziehungshierarchie betont: „Der Fürst sei Fürst, der Diener sei Diener, der Vater sei Vater, der Sohn sei Sohn“ (Lunyu – Konfuzius Gespräche 12.11). Erst wenn das gewährleistet sei, dann herrsche „Ordnung“.

Auf diesem hierarchischen Modell realisierten die Herrscher der verschiedenen Dynastien in der vergangenen chinesischen Geschichte über zweitausend Jahre lang die autoritäre und zentralistisch organisierte Herrschaft. Dabei nahm der Herrscher die zentrale Stellung ein und sicherte der hierarchisch gegliederte Beamtenapparat einen reibungslosen vertikalen Zentralismus (vgl. Wiethoff, 1966, S. 27). Diese Herrschaftsstruktur betrachtete den Staat als ein zusammengesetztes Ganzes, das gebildet wird aus unzähligen vertikal tiefgehenden kleinen Zellen als Gemeinschaftseinheiten, die sich zur Spitze hin zentralisieren. Hier ist nicht das Individuum, sondern die Gemeinschaft die Grundeinheit. Diese Grundeinheit gründet sich in erster Linie auf die Familie als Basiseinheit. Darüber hinaus bildeten sich in der chinesischen Geschichte unterschiedliche übergreifende Einheiten heraus, die wiederum ineinander verschachtelt sein konnten. Dabei wurde die hierarchische Struktur der Familie als Ordnungsmodell auf sämtliche andere Segmente übertragen. Die Beziehung zwischen den oberen Schichten und unteren Schichten ähnelt sehr der zwischen Eltern und Kindern nach dem Wulun-Prinzip. Die Oberen sind dazu angehalten, den Untergebenen Liebe, Verantwortung und Schutz zu geben. Im Gegenzug dafür sollten die Untertanen den Herrschenden gegenüber Loyalität und Gehorsam zeigen. So musste jede Einheit für die nächste untergeordnete Gruppierung verantwortlich sein. Umgekehrt trug die untergeordnete Gruppe nach oben die Verantwortung für reibungslosen Ablauf in ihrem eigenen Bereich. Auf diese Weise gelang es dem Staat, seine Macht durchzusetzen, die Untertanen zu besteuern und die Arbeits- und Militärdienste zu sichern (vgl. Gudula Linck / Wang Jian, In Steckel, 1988, S.40ff).

Die gesellschaftliche Struktur des heutigen Chinas ist nach einem vergleichbaren Organisationsprinzip aufgebaut. Nach der Gründung der VR China von der kommunistischen Partei im Jahre 1949 hat die Regierung die sowjetische zentralistische Plangesellschaft als Staatsmodell übernommen, dabei wurde der Marxismus-Leninismus als kommunistische Ideologie eingeführt. Zu der sozialen Struktur und dem Verwaltungssystem greift sie auf die traditionelle Ordnungserfahrung zurück und führt den autokratischen Zentralismus fort. Der Staat erhält damit gegenüber seinem Bürger eine ähnlich patriarchalische Funktion wie der Vater gegenüber den Kindern in der Familie. Die Zentralität und die Vorstellung einer vertikal strukturierten sozialen und politischen Ordnung, die vom neuen politischen System in eine gesellschaftliche Struktur hervorgebracht hat, sind in ihrem Wesen die traditionelle China nicht unähnlich. Die traditionellen Grundeinheiten jenseits der Familie haben sich inzwischen in Fabriken, Bergwerke, Volkskommunen, Wohnbezirke, Universitäten – die auf

chinesisch „Danwei“ heißt und Arbeitseinheit bedeutet - verwandelt, in der die Familie das verkleinerte Abbild dieser Einheit darstellt. Jede Grundeinheit gehört zu einer übergeordneten Einheit – dies setzt sich bis ins Zentrum des Staates fort. Das planwirtschaftliche System wird durch das vertikal integrierte, streng hierarchisch organisierte Danwei-System realisiert, indem die Ressourcen und politische Instruktionen einseitig von oben nach unten fließen. In dieser Struktur war Danwei nicht nur eine Arbeitsgemeinschaft oder soziale Gemeinde, sondern auch staatliches Instrument zur Durchsetzung der Planwirtschaft sowie die sozialpolitischen Kontrolle- und Lenkungsmechanismen bis in den letzten Winkel des Privatlebens hinein. Geht man von Betrachtung der einzelnen Danwei und ihrer inneren Struktur zur Betrachtung des Danwei-Systems in seiner Gesamtheit über, so erschließt sich ein System der Sozialhierarchie (Gransow. In Staiger, 2000. S.194f). Diese Organisationsform dient nicht nur zu der Verwaltungsaufgabe, sondern zugleich dem Informationsfluss. In diesem System werden horizontale Verbindungen ausgeschlossen und sind sie oft konfliktbeladen. Das hierarchische Bewusstsein ist sowohl durch die konfuzianisch geregelten menschlichen Beziehungen als auch durch hierarchische soziale Struktur festgelegt. Der Kern der chinesischen Persönlichkeit wird dadurch gebildet.

Für jeden Einzelnen hat Danwei eine Zugehörigkeitsfunktion: Jeder Person wird an einer Basisorganisation wie seiner Arbeits-, Ausbildungsgemeinde oder Wohnstätte zugeordnet. Ähnlich wie der traditionelle chinesische Familienclan hat Danwei die wichtigen Funktionen des alltäglichen Lebens der Chinesen wahrgenommen: von der Wohnungsversorgung und Krankenversicherung über die Streitschlichtung bis hin zur Eheberatung und Familienplanung. Die Danwei bietet ihren Angehörigen einerseits einen Rahmen sozialer Fürsorge, bildet andererseits aber den Grundbaustein für das von der Kommunistischen Partei errichtete System der sozialen Kontrolle und Abhängigkeit. Dabei ist ein politisch und sozial konformes Verhalten Voraussetzung für die Erhaltung des Fürsorgerechts. „Rollengerechtes Verhalten und Konfliktvermeidung gelten als Garantien für einen reibungslosen Ablauf. Normverletzungen werden durch Einbußen bei der Zuteilung von Ressourcen sanktioniert“ (Gransow. In Staiger, 2000. S.194). Ähnlich wie die Funktion der Familie gewährt Danwei in China dem Einzelnen nicht nur materielle Sicherheit, sondern auch soziale Identität und Geborgenheit. Das in vielen westlichen Industrieländern akute Problem der Vereinzelung und Vereinsamung ist in der VR China bisher noch weitgehend unbekannt. Das sichere Netz sozialer Beziehungen hat aber auch die Nachteile: In der konfuzianischen hierarchischen und autoritären Rangordnung wird die Unterordnung als oberstes Prinzip mit streng abgestuften Machtkompetenzen und Privilegien verbunden. Die Entfaltung demokratischer Strukturen wird dadurch behindert (vgl. Forster-Latsch, In Steckel, 1988. S. 131; Heilmann, in Staiger, 2000, S.89); Das Festhalten an der Hierarchie vernachlässigte die Aufmerksamkeit auf den Einzelnen. Das Individuum ist von geringer Bedeutung. Hier interessiert man vor allem in seiner Funktion als Teil einer Gemeinschaft. Das Danwei-System mit seinem Ordnungsprinzip verstärkt das passive und gehorsame Verhalten des Mitglieds. Auch die

vielfältigen verantwortlichen und fürsorglichen Angebote von der Organisationsebene setzen dem einzelnen Menschen die Grenze zur eigenen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeit ein. Es fördert Passivität, Gehorsam und Bequemlichkeit. Wie Geist (1996) meinte, die Abhängigkeit und Passivität, die von der traditionellen Kultur über tausend Jahre gebildeter Bestandteil des Nationalcharakters sind, wird im sozialistischen System weiter verstärkt. Die von der modernen Gesellschaft verlangten Eigenschaften wie Eigeninitiative, und Selbstverantwortlichkeit und Autonomie sind mangelhaft. Das Danwei-System existiert heute immer noch in China.

Die Reformpolitik seit 1978 hat ökonomisch die Verwandlung der sozialistischen staatlichen Planwirtschaft in ein Mischsystem zum Ziel (Forster-Latsch, In Steckel, 1988. S. 135). Die Führung der Kommunistischen Partei Chinas hat die Ansicht, dass China vom sowjetischen Modell distanzieren sollte und eine eigene Art des Sozialismus – „Sozialismus chinesischer Prägung“ aufgebaut werden muss. dabei verbindet die autoritäre politische Ordnung mit der marktwirtschaftlichen Ordnung. Die chinesische traditionelle Wertorientierung und Marxismus werden weiter als Handlungsrichtlinie identifiziert.

Die Einführung der Marktwirtschaft seit den achtziger Jahren hat sowohl das Danwei-System als auch die soziale Struktur der chinesischen Gesellschaft stark beeinflusst. Die Zulassung der privaten Wirtschaftssektoren bewirkt bei der Bevölkerung die neue marktwirtschaftliche Alternative. Der Staat hat immer mehr wirtschaftliche und soziale Aufgaben aus seiner Verantwortung abgegeben. Dadurch werden die Kontrollbefugnisse und Versorgungsumfänge der Danwei allmählich beschnitten. Für viele Chinesen bringt diese Entwicklung einerseits den neuen Freiraum und die Entfaltungsmöglichkeit, andererseits aber auch höhere Risiken mit sich (vgl. Heilmann, in Staiger, 2000, S. 77, 89.). Die starke Abhängigkeit der Mitglieder innerhalb der Danwei ist nicht mehr gegeben . Durch diese Reform ist die chinesische Gesellschaft in einen tief greifenden Wandlungsprozess eingetreten, der nach Linda Wong und Stewart Mac-Pherson (1995, vgl. Gransow. In Staiger, 2000. S.178f) drei Dimensionen umfasst:

1. Eine Fragmentierung der Werte. Hierunter ist die Ablösung des Marxismus als ideologische Legitimation durch traditionell-konfuzianische, egalitär-sozialistische und marktwirtschaftliche Wertvorstellungen zu verstehen. Dies hat in den achtziger Jahren zu einer kulturellen Identitätskrise geführt; Die traditionellen feudalistischen Denk- und Verhaltensweisen leben wieder auf und stimmen nicht mit der Modernisierung überein.
2. Eine Abschwächung der Kontrolle durch Partei und Staat. Diese bezieht sich sowohl auf bewusste staatliche Dezentralisierungsmaßnahmen, die im Interesse der Einführung marktwirtschaftlicher Elemente getroffen wurden, wie auch auf nichtintendierten Kontrollverlust von Partei und Staat.

3. Eine Destabilisierung der Gesellschaft. Diese geht mit Veränderungen der Sozialstruktur, dem Entstehen neuer Eliten und neuer sozialer Organisationen, der großen Distanz zwischen den Reichen und den Armen sowie mit neuen Formen sozialer Mobilität einher.

Aus politischem Grund versucht die chinesische Regierung, so wenig wie möglich von der westlichen Kultur beeinflusst zu werden und die eigene Identität zu bewahren. Bis heute beschränkt die Reform-Politik immer nur noch auf die Ebene der Einführung westlicher Technologie- und Ökonomiemethoden. Aber die diesen Methoden zugrundeliegenden Wertorientierungen wie Individualismus und Interessenpluralismus sowie auch politischen Demokratie werden von der chinesischen Führung bis heute nicht akzeptiert. Die westlichen Wertevorstellungen lehnt chinesische Regierung von offizieller Seite strikt ab, da sie weder mit der chinesischen Tradition noch mit der marxistisch-leninistischen Ideologie vereinbar sind (Heilmann, in Staiger, 2000, S. 86).

4.2 Die familiäre Struktur und der Erziehungsstil

4.2.1 Merkmale der chinesischen Familienstruktur und Rollenverteilung

Gemäß des Konfuzianismus ist die gesellschaftliche Ordnung auf die Regelung der menschlichen Beziehungen begründet. Im Konzept des Konfuzianismus ist die Familie die wichtigste soziale Einheit und somit ist diese ethische Norm stark familienorientiert. Drei von den fünf zwischenmenschlichen Beziehungen, auf den sich die sozialetische Ordnung des Konfuzius gründete, beziehen sich auf die Regelung der Beziehungen innerhalb der Familie: Vater-Sohn, Ehemann-Ehefrau und älterer Bruder-jüngerer Bruder.

Zur traditionellen Familie (ca. vor 50 Jahren) gehörten alle Verwandten bis zur fünften Generation, also einschließlich der Ururgroßeltern, Ururenkel und Vettern dritten Grades. Als Ideal galt, wenn alle Familienangehörigen zusammen wohnten und einen Familienclan oder Familienverband bildeten. Ein enger solidarischer Zusammenhalt gegenüber der Außenwelt und gegenseitige Hilfsbereitschaft innerhalb des Familienverbandes stellen wichtige Merkmale des chinesischen Verhaltens dar. Der starke und solidarische Familiezentralismus bietet dem Einzelnen einen wirtschaftlichen Rückhalt und psychische Sicherheit an. „Die Einstellung der Familie beruht auf Ehrfurcht des Sohnes vor dem Vater, Achtung vor dem Alter und den älteren Familienmitgliedern und eine Vorliebe für männliche Nachfolger. Zusammenhalt und Harmonie werden höher geschätzt als die Leistung des Einzelnen. Die Beachtung der Beziehungen zwischen den Generationen wird betont“ (Kitano aus Lim, 1975, S. 2). Der traditionelle große Familienverband oder -clan war streng hierarchisch strukturiert und patriarchalisch und autoritär organisiert. Die autoritäre und bevorzugte Position des

Mannes und Vaters sowie die Rechtfertigung und Achtung hierarchischer Struktur wurden im allgemeinen legitimiert. An der Spitze stand ein „Pater familias“, dessen Patronat aus den älteren männlichen Mitgliedern der Familien bestand und die größte Autorität besaßen. Die wichtigen Entscheidungen wurden an der Spitze getroffen, dabei hatten die weiblichen Mitglieder und jüngere Generationen kein Mitspracherecht. Auch im alltäglichen Leben sollten sich die Jüngere und weibliche Mitglieder entsprechen dem Prinzip der Seniorität den Entscheidungen der Älteren beugen. Die Verehrung des Alters war eine Seite, die andere Seite war die Unterordnung und kritiklose Unterwürfigkeit der Jüngeren erwartet worden;

Die traditionelle Umgangsform zwischen Eltern und Kindern wurde durch die Betonung der Autorität der Eltern, insbesondere des Vaters gekennzeichnet. Der Vater trug Verantwortung für die ganze Familie und wurde von ganzer Familie respektiert. Im Beisein des Vaters durften die anderen Familienmitglieder nicht das Wort in der Öffentlichkeit ergreifen. Der Vater hatte die bedeutsame und unangezweifelte Entscheidungskompetenz in allen wichtigen Fragen, welche die Familie betreffen. Er trug eine erziehende und führende autoritäre Rolle. Sein Verhältnis zu Kindern war im Allgemeinen durch Strenge und Distanz gekennzeichnet. Auch die Vater-Sohn-Beziehung wurde als formal distanziert beschrieben, und es mangelte häufig an dem positiven inneren Vertrauen und der emotionalen Bindung. Die väterliche Figur wurde vielmehr mit der Ängstlichkeit, Strenge und Autorität ausgeprägt. Frau blieb rechtlich dem Mann untergeordnet und zwar als Kind dem Vater, als Frau ihrem Mann und später ihrem Sohn. Durch ihre Einheirat wurde sie Familienmitglied des Ehemannes. Trotz ihrer untergeordneten Rechtsstellung konnte die ältere Frau im Haus großen Einfluss ausüben. In vielen Fällen bestimmte sie das Leben im Inneren der Familie (vgl. Wiethoff, 1966, S. 34); Wie in allen patriarchalischen Familien, so drückten auch die chinesischen Mütter die emotionale Liebe zu ihren Kindern stärker aus als die Väter. Das Verhältnis der Mutter zu ihren Kindern wurde mit Begriff „jiaci“, das Sinnbild für Güte und Milde erfasst, der Vater galt als „jiaren“, dem Symbol für Strenge und Würde. Obwohl die Mutter-Sohn-Beziehung nicht in „Wulun-Prinzip“ schriftlich festgelegt wurde, war sie von der Liebe des Sohnes zu seiner Mutter geprägt, die er verehrte und respektierte. „Und selbst wenn diese Bindung rein äußerlich kaum in Erscheinung tritt--bestimmt sie doch zutiefst die Mutter-Sohn-Beziehung und erklärt sowohl die leidenschaftliche Heftigkeit ihrer Auseinandersetzungen als auch die spätere Abhängigkeit des verheirateten Sohnes von seiner Mutter, die er über seine Gattin stellt und als oberste Autorität anerkennt im Hinblick auf die Erziehung seiner Kinder“ (Kristeva, J. vgl. Böcker/Simson 1989, S. 51f); Älterer Bruder gegenüber dem jüngeren Bruder sollte Liebe und Schutz zeigen, der jüngere Bruder Ehrerbietung und Achtung vor den älteren Geschwister. Bei dem Tod des Vaters übernahm der älteste Sohn die Rolle des Vaters als Versorgungsträger für die Familie.

Innerhalb der Familie werden die elterliche Autoritätsposition und gleichzeitig auch ihre fürsorgliche Funktion betont. Es ist nach traditioneller Einstellung ganz üblich, dass die Eltern

für die Kinder alles besorgten und entschieden, von alltäglichen Lebensdingen bis zur Ausbildung und Heirat, gleichzeitig von den Kindern absolut Gehorsam und Pietät verlangten. Beim Meinungskonflikt übten die Eltern massiven Druck auf die Kinder aus. Die lange Abhängigkeit der Jüngeren von den Älteren behindert die Entwicklung einer selbständigen Persönlichkeit.

Die traditionelle Familie war nicht nur Lebensgemeinschaft, sie war zugleich auch Wirtschafts-, Kult- und Haftungsgemeinschaft. Die gemeinsamen Interessen und Ziele wurden übergeordnet und die individuellen Interessen und Wünsche wurden untergedrückt. Auch Privateigentum eines Familienmitgliedes gab es nicht. Jeder individuelle Verdienst ging an die Familie. Dafür garantierte die Familie ihren Mitglieder den Lebensunterhalt. Kam ein Familienmitglied zu Ruhm und Ehren, so war es verpflichtet, die übrigen daran teilhaben zu lassen (Wiethoff, 1966, S.33). Unter diesem Hintergrund sollte der Einzelne an die Familieninteressen anpassen. Jede Betonung der individuellen Interesse galt als asozial und unakzeptabel.

Die Funktionen der traditionellen chinesischen Familie umfassten alle Schutz- und Versorgungspflichten für die Familienmitglieder. Familie versuchte jedem Mitglied Lebenssicherung zu garantieren und gab ihm auch soziale Geborgenheit und Identität. Die Identifizierung mit dem Blutverband ermöglicht einen Zusammenhalt und ein solidarisches Verhalten gegenüber der Außenwelt. Solche Funktionen der Familie haben sich bis heute nur wenig geändert. Für viele Chinesen kommt die Trennung sogar im Erwachsenenalter einer hier im Westen unvorstellbaren Entwurzelung gleich (Gudula Linck / Wang Jian, In Steckel, 1988, S.33).

Die konfuzianische Ethik und die hierarchische Sozialstruktur wurden von den Intellektuellen in der 4. Mai Bewegung (1919) scharf kritisiert. Die Vertreter der 4. Mai Bewegung betrachten die patriarchalische Familienstruktur mit ihren Unterdrückungsmechanismen als Hindernis für Entwicklung eines modernen Chinas. Die konfuzianische Ethik, insbesondere die Kardinaltugend des Gehorsams gegenüber Eltern und Älteren, haben die Menschen deformiert, sie unfrei und autoritätsgläubig gemacht. Freiheit und Gleichheit ebenso wie die Herausbildung des Individuums werden dadurch verhindert (vgl. Staiger, In Staiger, 2000. S. 266). Nach der Gründung der Volksrepublik China im Jahre 1949 werden die traditionelle Familienstruktur und Rollenverteilung allmählich verändert. Mit den neuen Familien- und Ehegesetzen wird die wirtschaftliche und rechtliche Gleichstellung von Mann und Frau durchgesetzt. Die Frauen haben Gleichberechtigung in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, und werden sie dadurch aus dem Innerem des Hauses befreit. Auch Familienclan und Stammfamilie in den Städten werden allmählich aufgelöst und durch die Kernfamilie – bestehend aus Eltern und deren Kindern - ersetzt, während sie in ländlichen Regionen noch weiterhin existieren. Allerdings sind die Zweige der Struktur sowohl zu der vertikalen Tiefe

als auch auf die horizontale Breite eingeschränkt. Innerhalb der Familie ist die Interaktionsform zwischen Mann und Frau stärker verändert als die zwischen Eltern und Kindern. Frauen haben offiziell mehr Rechte als früher. Insbesondere die Frauen in den Städten verfügen durch ihre Berufstätigkeit und ihres Teilhabens am gesellschaftlichen Leben heute mehr Entscheidungsmöglichkeiten innerhalb der Familie als Frauen auf dem Land. Im Verlauf des Modernisierungsprozesses, der u. a. durch verstärkte berufliche und private Mobilität, die Anhebung des Ausbildungsniveaus bei beiden Geschlechtern, die weitgehende Integration von Frauen in das Erwerbsleben gekennzeichnet ist, haben sich die Gesellschafts- und Familienstruktur sowie die Lebenswerte nach und nach verändert. Seit der Öffnung der Volksrepublik nimmt die feste Einhaltung der Seniorität und Autorität in den Städten deutlich ab. Allerdings bedeutet diese Veränderung nicht, dass das heutige China nicht mehr unter dem Einfluss der konfuzianischen Ethik steht. Die konfuzianische Rollenorientierung zwischen Eltern und Kindern wirkt bis heute immer noch an. Werte wie Kindespietät, Gehorsam gegenüber Eltern und Autoritäten, gegenseitiges pflichtbewusstes Handeln sind heute immer noch von Chinesen als Verhaltensnorm vertraut; Eltern sind dazu angehalten, ihren Kindern die bestmögliche Versorgung zukommen zu lassen. Im Gegenzug dafür sind Kinder ihren Eltern zu Gehorsam und Dankbarkeit verpflichtet. Wenn Kinder herangewachsen sind, in der Ausbildung stehen oder einem Beruf nachgehen, spielen die Meinung und Vorstellung der Eltern immer die wichtige Rolle, wenn auch keine entscheidende. Die Kinder, die ihre Eltern nicht achten, wird heute noch in der chinesischen Gesellschaft die moralische Befähigung abgesprochen. Zwischen den einzelnen Familienmitgliedern gelten absolutes Vertrauen, Füreinander und Zusammenhalt als Selbstverständlichkeit. Die Beziehungen zwischen den Generationen und unter den Geschwistern sind ebenfalls hierarchisch und autoritär nach der Reihenfolge geregelt. Nur mit Respekt und Gehorsam kann man von der Familie einen entsprechenden Schutz erwarten (vgl. Heiming, 1999, S. 73f). Das ausgeprägte Hierarchiebewusstsein mit der hohen Achtung der Älteren und Ranghöheren im alltäglichen Leben führt dazu, dass die Respektpersonen wie Eltern, Lehrpersonen, Vorgesetzten nicht direkt widersprochen werden dürfen. Die Chinesen sind im Allgemeinen daran gewohnt, den Anweisungen der Ranghöheren zu gehorchen und von oben angeordnet zu werden. Damit ist ihr Verhaltensmuster durch Anpassung, Konformität und Passivität geprägt.

4.2.2 Erziehungsstil und Erwartungen der chinesischen Familien gegenüber den Kindern

Bei der Analyse des familiären Sozialisationsprozesses versuchen die Sozialisationsforscher das familiäre Sozialisationsgeschehen nicht nur psychologisch aus Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensweisen der Eltern, sondern auch aus der gesamten familiären Lebenswelt in Bezug auf die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen zu

erklären, da die spezifische Ausformung des familiären Interaktionsprozesses sowohl durch den tradierten soziokulturellen Lebensstil, als auch durch die soziale Struktur bestimmt wird. Nach der Vorstellung von Lorenzer (1974) wird die gesellschaftlich und kulturell bestimmte Interaktionsform bereits vor und unmittelbar nach der Geburt innerhalb der Mutter-Kind-Dyade durch das Verhalten der Mutter vermittelt. Kulturell unterschiedliche Praktiken der Säuglingspflege wie z. B. die Art von Zuwendung und Versorgung spiegeln sich im Bewusstsein des Kindes wider, was auch durch die spätere Ausbildung entsprechender Erwartungshaltungen bestätigt wird. Das Kind erfährt durch die Beziehung zu anderen Personen innerhalb der Familie seine geordnete Rolle, die Erwartungen von anderen bzw. welche Position es im Rahmen dieser Primärgruppe einnimmt. Die Anforderungen und Bewertungen der Eltern orientieren sich in erster Linie an den in der jeweiligen Kultur geltenden Normen und sozialen Werten, die jedoch konkret von den besonderen Vorstellungen und Erwartungen der Familie überformt werden. Das mit der sozialen Struktur in Zusammenhang stehende Wert- und Normensystem der Eltern, das über den spezifischen familiären Interaktions- und Kommunikationsprozess (z. B. Erziehungsstil oder Erziehungsmuster) vermittelt wird, verinnerlicht das Kind als Bestandteil seiner Persönlichkeit. Die in der frühen Kindheit vermittelte Interaktionsform bildet eine Struktur, in die sich die in späteren Lebensphasen entwickelten Interaktionsformen einfügen müssen. Nach Ahnerts (In: Trommsdorff, 1995, S. 66 - 70) Analyse der Mutter-Kind-Interaktion, dass das frühkindliche Interaktionsmuster in der Mutter-Kind-Dyaden aus unterschiedlichen Kulturen von dem Einfluss des kulturspezifischen Erziehungs- und Fürsorgekonzepts ausgeprägt ist. Diese Sichtweise ging insbesondere den die Interaktion regulierenden Prinzipien des mütterlichen Interaktionsverhaltens nach. Die Mutter strukturiert und vermittelt einerseits dem Kind die Umwelt in einer Weise, die seiner Kompetenz entspricht, andererseits jedoch an den kulturellen Werten und Normen orientiert bleibt. Diese kulturellen Werten und Normen können die konkrete familiäre Alltagssituation auf eine bestimmte Art so formen, z. B. wie Eltern auf die Bedürfnisse und Wünsche ihrer Kinder eingehen, wie sie Konflikte mit den Kindern lösen, wie die zeitlichen, räumlichen und materiellen Restriktionen für das gemeinsame Handeln sind, welche Wertvorstellungen in die Interaktion mit den Kindern einfließen, wie die Einflusschancen des Kindes auf die Gestaltung der Interaktion sind (vgl. Hurrelmann, 1995, S. 129).

Die in der frühen Phase der familiären Sozialisation von den Eltern ausgehenden bewussten und unbewussten Rollenerwartungen und die zu ihrer Durchsetzung angewandten Kontrollstrategien ebenso wie ihr Beziehungsmuster untereinander und ihre Grundhaltungen gegenüber den Kindern strukturieren die Persönlichkeit des Kindes in großen Maße. Die große Bedeutung der Familiesozialisation wird vom Psychoanalytiker Theodore Litz (zitiert aus Steinkamp & Stief 1978, S. 9) folgendermaßen beschrieben: „Die Wertesysteme der Familie, ihre Rollendefinitionen, ihre Beziehungsmuster, ihre Systeme und Wortbedeutungen usw. gehen sämtlich in die Entwicklung des Kindes ein, und zwar mehr auf dem Wege des

Familienverhaltens als mittels dessen, was die einzelnen Familienangehörigen lehren oder auch nur bewusst anerkennen. Das Ich des Kindes erhält seine Struktur durch solche Erwerbungen und die Art und Weise, wie die Familienorganisation es auf bestimmtem Muster hinlenkt und andere Möglichkeiten verschließt; wie sie die Triebe und Interessen steuert, bestimmte Abhängigkeitsbeziehungen zulässt“.

Das Erziehungskonzept drückt ihre Erwartungen gemäß der in dieser Gesellschaft geltenden Wertvorstellung im Hinblick auf die kindliche Entwicklung aus. Die chinesische Familienstruktur und Eltern-Kind-Interaktion werden durch ihre kulturellen und sozialstrukturellen Merkmale ausgeprägt. Die mit dem konfuzianischen Modell strukturierte chinesische Gesellschaft orientiert sich seit mehrern tausend Jahren an strengen Regeln, Riten und Hierarchien. Das „Wulun-Prinzip“ hat die menschliche Beziehung in ein streng hierarchisch gegliedertes Beziehungsgefüge angeordnet. Dabei gilt die Regelung der Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern als Grundlage der menschlichen Handlungen. Auch die zentrale Machtstruktur und die hierarchie- und autoritätsorientierende Verhaltenstendenz setzen den Mitgliedern die dementsprechenden anzustrebenden Lebensziele und Erwartungen zu ihren eigenen Nachwuchs ein und üben ihren Einfluss dauerhaft auf den Erziehungsstil und das Erziehungsziel aus. Die Eltern-Kind-Beziehung wird durch Aufhebung der elterlichen Autorität und die gleichzeitige Betonung des Gehorsams und der Pietät des Kindes gekennzeichnet. Die Kindespietät (xiao) oder Liebe zu den Eltern, der Gehorsam und Respekt gegenüber Älteren sind die wichtigsten Punkte der konfuzianischen Lehre, die das abhängige Verhältnis des Kindes zu den Eltern bzw. Älteren stark gefördert und legitimiert haben. Das Kind wird in erster Linie nicht als ein eigenständiges Individuum, sondern als das Eigentum der Eltern und das Mitglied des Familiengefüges betrachtet. Die psychische Bindung zwischen Eltern und Kind ist tief und bleibt lebenslang. Es wird von jedem Einzelnen erwartet, dass er sein ganzes Leben lang den Eltern gegenüber gehorsam, artig und pietätvoll ist (Geist, 1996, S. 78). Säuglinge und Kleinkinder werden von der Mutter zärtlich geliebt und verwöhnt. Im Vergleich zu europäischen Müttern haben chinesische Mütter eine größere Toleranz und zeigen eine übergroße Besorgnis gegenüber ihren eigenen Kindern. Sie versuchen, durch ihre Bemühungen den Kindern maximalen Schutz zu geben und die dadurch entstehende Frustration und Spannung des Kindes auf ein Minimum zu reduzieren (vgl. Tjioe, 1972, S. 29). Während die eigenen Aktivitäten deutscher Kinder bereits möglichst früh durch Sport und Spielzeug gefördert werden, versuchen die chinesischen Mütter, ihre Kinder zu beruhigen und durch Einschränkung ihres Spielraums die Verletzung durch äußere Gefahr zu vermeiden. Der Aggressionsimpuls ist in allgemeinen nicht akzeptiert und soll unter Kontrolle gebracht werden. Angesichts der äußerer Gefahrenquellen werden vermeidende und zurückhaltende Lebensstrategien und Verhaltensmuster eher bevorzugt vermittelt. Der unterschiedliche Erziehungsstil im Gegensatz zur westlichen Erziehungseinstellung kann durch das Beispiel von Tjioe verdeutlicht werden. Die chinesischen Eltern geben immer den Rat: „Lauf nach Hause, wenn

Gefahr ist“; amerikanische Eltern jedoch bringen ihren Kinder bei, „sich gegen das Böse zu verteidigen“. Die kindlichen Bedürfnisse zwar eher erfüllt, aber eigenständige Entscheidungen und Aktivitäten sind nicht erlaubt.

Normalerweise besteht eine engere emotionale Bindung zwischen Mutter und Kind. Bis etwa zum zehnten Lebensjahr wird das Kind in der Regel von der Erwachsenenwelt ausgeschlossen. Nach der traditioneller Einstellung können Eltern mit ihrem Autoritätsstatus ihre Kinder in allen Bereichen bestimmen. Das Sprichwort: „Unter dem Himmel gibt es keine unrechten Eltern, und nur unrechte Kinder“ („tian xia wu bu shi de fu mu, zhi you bu shi de er nü“) hat die absolute Autorität der Eltern deutlich zum Ausdruck gebracht. „Blinder Gehorsam“ wird oft verlangt. Der Widerstand gegenüber den elterlichen Willen wird als Nicht-Pietät betrachtet und von der Gesellschaft verachtet. Das Erziehungsziel der Familie besteht nicht in erster Linie die eigenständige Entwicklung zu einer unabhängigen Persönlichkeit des Kindes zu fördern, sondern versucht die dem elterlichen Willen folgende passive Anpassungsfähigkeit und Unterwürfigkeit des Kindes zu formen, weil nach traditionellem Verständnis nur Kinder, die über diese Eigenschaften verfügen, der Familie gegenüber ihre Pflichten erfüllen und den Eltern gegenüber pietätvolles Verhalten lebenslang gewährleisten. Die eigenen Interessen und Ansprüche der Kinder gegenüber den Erwartung der Eltern und den Interessen der Familie sollten möglichst unterdrückt werden. Die Einstellung der Eltern bezüglich der Zukunft ihres Kindes ist normalerweise von hohen Erwartungen geprägt. Kinder sollen die Erwartung und Hoffnung der Eltern und das Lebensziel der Familie in sich tragen und versuchen, dies zu erfüllen. Die Entscheidung über eigenen Lebensweg wie Beruf, Partnerwahl usw. kann oft nicht von den Kindern allein getroffen werden. Auch wenn sie beruflich sehr erfolgreich sind, bedeutet dies oft nicht, dass sie ihr eigenes Potential entfalten oder sich selbst verwirklichen. Es handelt sich viel mehr um die Interessen der ganzen Familie wie z. B. der Aufstieg in der sozialen Hierarchie, um in sozialen Gruppen oder Netzwerken für sich selbst und die eigene Familie Anerkennung zu gewinnen, und die Familien und auch die Vorfahren zu Ehren zu bringen. Von daher betrachten die chinesischen Familien die Erziehung und Ausbildung der Kinder als vorrangige Aufgabe, um auf diesem Weg einen zukünftigen Aufstieg in der gesellschaftlichen Hierarchie zu erreichen.

In Abhängigkeit mit der Aufhebung der elterlichen autoritären Position ist die Betonung der fürsorglichen Pflicht der Eltern gegenüber den Kindern. Die Eltern sorgen für ihre Kinder im alltäglichen Leben und übernehmen auch jegliche Verantwortung. Solange die Eltern nicht gestorben sind, gilt ihr Bestimmungsrecht und die Gehorsamkeit des Kindes, auch wenn das Kind schon erwachsen ist und sogar schon eigene Kinder hat. Im Gegensatz zur westlichen Kultur brauchen die chinesischen Kinder nicht um sich die Ablösung oder Trennung von ihren Eltern zu bemühen, sondern versuchen sie, die Bindung an den Eltern und ihnen gegenüber Gehorsamsein aufrechtzuerhalten. Dadurch nimmt das Kind bei seinen Eltern

lebenslang eine zentrale Stelle ein, in dem es die kindliche Pflicht der Pietät erfüllen. Die Übernahme jeglicher Verantwortung durch Eltern und die dadurch entstehende Einschränkung der Selbstverantwortung und Entscheidungsmöglichkeit des Kindes führen dazu, dass die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit des Kindes verzögert bzw. behindert wird. Da der überfürsorgliche Erziehungsstil eine passiv-abhängige Haltung des Kindes bewirkt. Mit diesem Erziehungskonzept wird eine Persönlichkeit herausgebildet, die sich passiv, gehorsam und respektvoll gegenüber Autoritätspersonen verhält und mit den von der westlichen Gesellschaft verlangten Charakteristika eines autonomen, produktiven, eigeninitiativen handlungsfähigen Individuum unvereinbar ist.

Im Gegenüber zu den jeweiligen bezogenen Gruppen sollte das Individuum in der chinesischen Kultur immer die bescheidenste und unauffälligste Stelle einnehmen und sich zurückhaltend verhalten. Selbstbeherrschung bzw. Selbstüberwindung sind die wichtigen Lernaufgaben in der Persönlichkeitsentwicklung. Das Kind sollte von Anfang an lernen, seine eigenen Wünsche zurückzustellen, sich einfügen und anpasst verhalten. Es wird bei Kindern gefordert, weniger nach Eigenständigkeit als vielmehr nach Gegenseitigkeit zu streben, nicht Unabhängigkeit, sondern Gehorsam, Respekt gegenüber Älteren und Loyalität gegenüber der Familie zu bewahren. Die Kinder werden zu Fleiß und Zurückhaltung gegenüber Autoritätspersonen erzogen. Verehrung von Autoritätspersonen besteht derzeit in China vor allem gegenüber den Eltern, Lehrern, Vorgesetzten und Älteren. Darüber hinaus wird ein hohes Maß an Integrationsfähigkeit und Rücksichtnahme im Interesse der jeweiligen sozialen Bezugsgruppe abverlangt. Im Konfliktfall zwischen dem eigenen Interesse und dem der bezogenen Gruppe (wie z. B. die Familie) wird häufiger das Gruppensinteresse bevorzugt und das des Individuums untergeordnet. Mit dem Erziehungsstil wird das kompromisslose Durchsetzen eigener Interessen auf Kosten anderer Gruppenmitglieder sowie der freie Lauf eigenes Gefühls im Allgemeinen nicht von Chinesen toleriert. Es wird verlangt, Streit zu vermeiden und Gespür für die Wahrung des Gesichts des Anderen sowie bei eigenen Verfehlungen Scham zu empfinden. Spontaneität, die freie Entfaltung der Individualität im westlichen Sinne ist in diesem Sozialgefüge unangebracht. Verhaltensweisen wie ruhiges und höfliches Auftreten, Zurückhaltung und Selbstkontrolle sind sehr geschätzt (vgl. Zinzius, 1996, S. 49f). Die Folgen dieser kulturspezifischen Sozialisation sind eine tief verwurzelte Ich-Schwäche und ein passives Verhalten der Einzelnen in der Gemeinschaft und gegenüber Autoritätspersonen. Die Erziehungsforscher Steinkamp & Stief (1978, vgl. Hurrelmann, 1995, S. 125) vertreten die Meinung, dass die kindliche Bedürfnisse und Interessen zugunsten machtbezogener Durchsetzung elternzentrierter Werte wie Gehorsam, gutes Benehmen, Pflichterfüllung, Ehrgeiz etc. weniger zur Entfaltung kommen und damit die mögliche Entwicklung von Interaktionskompetenz und handlungsfähigkeit frühzeitig erschwert bzw. blockiert werden kann. Im Gegensatz zu westlichen Sozialisationserfahrungen verdeutlicht der folgende Vergleich die unterschiedlichen Sozialisationsmerkmale (vgl. G. Hofstede, In: Trommsdoff, 1989, S.165ff; Huber, In Trommsdoff, 1989, S.29):

Tabelle 4. Vergleich der Familienerziehung zwischen China und Deutschland

In China	In Deutschland
<ul style="list-style-type: none"> - Eltern sind die Respektpersonen - Enge Bindungen an der Familie; „Wir-Gefühl“; Konforme Wertorientierung und Erwartung; Verpflichtung gegenüber der Familie oder Bezugsgruppe - Autoritätshierarchie in der Gesellschaft; die Eltern werden als übergeordnete Autoritäre behandelt - Die Entscheidungen werden von den Eltern getroffen und das Kind wird bei der wichtigen Familienentscheidung ausgeschlossen - Fremdbestimmung - Eltern geben Anweisungen ohne Diskussion mit den Kindern - Gehorsam der Kinder gegenüber den Eltern wird verlangt - Wenig Raum für eigene Aktivitäten fördert Ängstlichkeit und Vermeidensverhalten - Unterdrückung der Interessen und Ziele des Individuums - Autoritäre Erziehungsvorstellung; Erziehungsziele für das Kind: Anpassung an Umwelтанforderung, Unterordnung, Gehorsam, Disziplin. - Kontrollmechanismen: äußere Zwänge, Schamgefühl - Verhalten im öffentlichen Bereich: Rückzugsbereitschaft. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eltern sind eher wie Partner - Familienlösung; „Ich-Bewusstsein“; Selbstbestimmte Wertorientierung; Verpflichtungen gegenüber sich selbst - Abbau der Autoritätshierarchie in der Gesellschaft; egalitär strukturierte Partizipation; die Eltern werden als gleichberechtigte Partner behandelt - Das Kind kann an den Entscheidungen allgemeiner Familienangelegenheiten teilnehmen. - Selbstbestimmung - Diskussionen führen zu Vereinbarungen zwischen Eltern und Kindern - Eigener Willen wird ermutigt und Selbstständigkeit der Kinder wird verlangt - Freiraum für eigene Aktivitäten; weckt die Neugier zur Außenwelt - Aufwertung der individuellen Interessen und Ziele - Die partnerschaftliche Erziehungsvorstellung; Erziehungsziele für das Kind: Selbstständigkeit; eigene Meinungsbildung, Durchsetzung des eigenen Willens - Kontrollmechanismen: innere Zwänge, Schuldgefühl - Verhalten im öffentlichen Bereich: Vertrauen in eigene Problemlösungsfähigkeit

Kulturspezifische Besonderheiten in den mit unterschiedlichen kulturellen Normen, Werten, sozialen und ökonomischen Strukturen gestalteten Sozialisationskontexten sind bei der Entwicklung eines bestimmten Erziehungskonzepts mitverantwortlich. In Deutschland ist die monologische Herrschaftsstruktur aufgrund der Demokratie- und Antiautoritätsbewegung abgebaut worden. Hierarchiebetonte und autoritäre Umgangsform zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern, Meistern und Lehrlingen, Chef und Mitarbeitern ist nicht mehr vorherrschend, sondern zur gleichberechtigten dialogischen gewandelt. Dadurch schlägt sich eine Veränderung allgemeiner gesellschaftlicher Wertorientierung und sozialer Umgangsformen nieder, die sich nicht allein auf sozioökonomische, sondern auch auf kulturhistorische Veränderung zurückführen lässt. Die Veränderung des Eltern-Kind-Verhältnisses in Deutschland vollzieht sich vor allem seit Mitte der sechziger Jahre, im Zusammenhang mit der Entstehung und Ausdehnung einer Kinder- und Jugendkultur, der Bildungsreform und besonders auch der Studentenbewegung. Die traditionale Machtbalance zwischen Eltern und Kind wurde Gunsten des Kindes verschoben und die traditionellen Werte und Tugenden wie Gehorsam, Unterordnung, Autoritätshörigkeit, die Betonung von Fleiß, Sauberkeit und Disziplin wurden relativiert (vgl. Helsper, 1989, S. 175). Dadurch wurde die Kind-Eltern-Beziehung liberaler und partnerschaftlicher. In der Regel wurde mehr Rücksicht auf die persönlichen Interessen des Kindes genommen. An die Stelle der autoritären Erziehungsvorstellung mit der Erwartung von Unterordnung und Gehorsam ist eine Bevorzugung von Erziehungswerten getreten, die Selbstverantwortung und Rücksichtnahme sowie die Stärkung der Entscheidungsfähigkeit der Kinder zum Ziel hat (Fend 1988. aus Hurrelmann, 1995. S. 249). Die partnerschaftliche und kindzentrierte Haltung der Eltern bezieht sich vor allem auf die Beachtung des Kindes als ein einzigartiges Individuum. Das Kind wird nicht mehr als ein Eigentum der Eltern, sondern als eigenständiges Individuum wahrgenommen und entsprechend behandelt (vgl. Wahl u. a. aus Helsper, 1989, S. 178). Mit der an Individualismus und Selbsterfüllung orientierten Einstellung wird der Sozialisationskontext in der Familie (auch in der Schule und Arbeitsplatz) so gestaltet, dass die Eltern die Selbständigkeit und Unabhängigkeit des Kindes anstreben. Die eigenen Interessen und Besonderheiten des Kindes werden anerkannt und respektiert. Die Eltern definieren ihre Rolle als gleichberechtigte, unterstützende Partner und versuchen, ihr Kind bei der Lebensorientierung und Selbstentfaltung zu unterstützen und auch ihm den entsprechenden Raum für Wahl eines eigenen Lebenswegs zu geben. Von den Eltern werden Einfühlungsvermögen in die Rolle des Kindes und partnerschaftliche Umgangsformen erwartet. Die Abweichung der kindlichen Wünsche vom elterlichen Willen wird toleriert. Dadurch wird Durchsetzung eigener Interessen und Ziele gefördert. Trommsdorff (1989, S. 117) beschreibt in ihrer Untersuchung der Sozialisationsbedingungen zwischen der westlichen und östlichen Kultur die Merkmale des westlichen familiären Sozialisationskontexts wie folgt: „Die Gestaltung der Umwelt wird gemäß eigenen Zielen in der jeweiligen Umwelt thematisiert, individualistische Lebensziele werden eher bevorzugt und Sozialbeziehungen unter dem Aspekt der Rollengleichheit und (ggf. mit Konflikten verbundenen) Durchsetzung

eigener Ziele strukturiert.“ „..... die höhere Bevorzugung des Zieles, ein Leben nach eigenem Geschmack zu führen, die stärkere Bevorzugung von Gleichheit der Geschlechterrollen, die stärkere Ablehnung von Seniorität als Selektionskriterium für sozialen Aufstieg sowie die stärkere Ausprägung der konfliktreichen Auseinandersetzung mit den Eltern und die größere Bereitschaft für unkonventionelle politische Partizipation“ lassen uns die unterschiedlichen Sozialisationsprozesse zwischen Deutschland und China deutlich erkennen. Die unterschiedliche Erziehungseinstellung der deutschen Eltern gegenüber den chinesischen wird auch durch das Untersuchungsergebnis von Steinkamp und Stief im Jahre 1978 bestätigt: Eine ihrer Untersuchungsdimensionen in bezug auf Erziehungseinstellung „Selbstbestimmung versus autoritärer Konventionalismus“ umfasst „Selbstbewusstsein und Kritikfähigkeit, Urteilskraft, Toleranz einerseits und Zuverlässigkeit, Gehorsam, Anpassung, äußere Reinlichkeit, gutes Benehmen, Ehrgeiz, Elternfixierung und Pflichtbewusstsein andererseits“. Die meisten deutschen Eltern stehen Erziehungszielen wie Selbstbewusstsein, Kritikfähigkeit, Urteilskraft, intrinsische Leistungsmotivation usw. grundsätzlich positiv gegenüber (Steinkamp & Stief 1978, S.144). Büchner (1983, aus Helsper, 1989, S. 175) hat diese Erziehungstendenz deutscher Eltern auch bestätigt: „am wichtigsten werden Werte eingesetzt, die individuelle Autonomie des Kindes beinhalten wie selbstbewusst -, selbständig -, kritisch sein, sich durchsetzen können. Erst in zweiter Linie werden Konformitätsanforderungen genannt wie gehorchen, ordentlich -, sauber -, höflich sein“. Für meiste deutsche Eltern ist sehr viel wichtig, dass Kinder und Jugendliche lernen, selbstständig und kritisch ihren Eltern gegenüberzutreten als ihnen nur zu gehorchen. Für Chinesen muss man in erster Linie seine Eltern liebe, ehren, ihnen dankbar und gehorsam sein.

Weggel (1997, S. 98) stellte fest, dass im Vergleich zum modernen europäischen Erziehungsstil die chinesische Familieerziehung drei Hauptunterschiede hervorzuheben sind: „Erstens wird das europäische Kind schon früh zu Unabhängigkeit (Individualismus) erzogen und daher auch mehr sich selbst überlassen. Zweitens wird es ermuntert, sich seine Position als eigenständiges Wesen notfalls zu erkämpfen. Drittens sieht es sich schon früh von Gleichaltrigen (statt von Eltern, Großeltern, Geschwistern) umgeben und fühlt sich in diesem Milieu ein weiteres mal zur Selbstbehauptung aufgerufen. Demgegenüber neigen chinesische Eltern dazu, dem Nachwuchs möglichst lange alle Sorgen abzunehmen, ihm Konflikte zu ersparen und ihn im Schoße der Familie zu verzärteln. Durch diese liebevolle Umsorgung wird dem Kind einerseits ein hochsensibles Gemeinschafts- und Harmoniedenken, andererseits aber auch ein Hang zur Unselbständigkeit anezogen“(Weggel, 1997, S. 98). Ein weiteres Hauptmerkmal des chinesischen Erziehungsstils ist „die Einübung eines möglichst konfliktfreien Verhaltens. Das Kind wird zu diesem Zweck weniger bestraft als vielmehr durch Schmeicheleien bestochen oder aber durch Necken für die eigene Gesichtswahrung sensibilisiert. In idealtypischer Form sagt die Mutter in der Regel nicht: ‚Wenn du dies tust, wirst du bestraft‘, sondern: ‚Wenn du dies tust, lachen dich die anderen aus‘. Sie appelliert also nicht an das Schuld-, sondern an das Schamgefühl“ (Weggel, 1997, S. 98.).

Im Hinblick auf das Modernisierungsziel werden in China seit einigen Jahren die Probleme der traditionellen chinesischen Familienrollenstruktur bzw. ihres Erziehungskonzepts thematisiert. Um das Bevölkerungswachstum zu kontrollieren wird seit 1978/79 die Ein-Kind-Familienpolitik mit staatlicher gelenkter Geburtenkontrolle betrieben. Mit der Einführung der Ein-Kind-Politik wurde die traditionelle Großfamilie zu der kleinen Kernfamilie gewandelt. Die Erziehung des Einzelkindes nach dem traditionellen Konzept ist zu einem Problem geworden. Die Fürsorgebereitschaft der Eltern lässt das Einzelkind zum Zentrum des Familienlebens werden, dem zu viel Schutz und Aufmerksamkeiten zukommt. Die meisten Eltern opfern sich für ihr eigenes Kind auf und versuchen, ihm alles abzunehmen. Sie wollen dadurch die Spannungen und Frustrationen des Kindes gegenüber der äußeren Welt auf den Minimum beschränken. Das Vier-Zwei Eins-Syndrom (vier Großeltern und zwei Eltern bemühen sich um ein Kind) führt beim Kind zu Unselbständigkeit, erzeugt Egoismus, Eigensinn und Rücksichtslosigkeit und fördert damit die Antitugenden traditioneller Moral. Somit scheint auch der hohe Wert der Kindespietät in Gefahr (Gudula Link / Wang Jian, In Steckel, 1988, S. 37). Das Kind wird auch oft aufgrund seines hohen Stellenwertes innerhalb der Familie verwöhnt. Sein Verhalten wird entweder zu streng kontrolliert oder zu nachsichtig und zügellos behandelt. Aufgrund fehlender Geschwister lasten die hohe Erwartungen und Hoffnungen der Eltern auf dem einzigen Kind. Zugleich wächst es isoliert und ungeübt in menschlichen Beziehungen heran. Viele Erscheinungen belegen, dass die Kinder im heutigen China psychisch sehr abhängig von ihren Eltern sind und schon bei geringen Schwierigkeiten aus dem seelischen Gleichgewicht geraten.

4.3 Die Situation der Ausbildungseinrichtungen

Nach Ansicht von Hurrelmann (1995. S. 99ff) sind die komplex organisierten Bildungs- und Erziehungseinrichtungen wie Kindergarten, Schule und Hochschule für die Sozialisation des Individuums von hoher Bedeutung. Die Bildungsinstitutionen versuchen mit fest definiertem Erziehungsziel, durch geplante und genau gesteuerte Handlungen von dem überlegenen professionellen Personal die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden zu beeinflussen. „Die Erziehungsinstitutionen wirken über ihre Interaktionsprozesse als ein Transport- und Transformationsmedium für Impulse und Anforderung der sozialen und materiellen Umwelt. Die Kinder und Jugendlichen erwerben auf diesem Weg bestimmte Muster der Wahrnehmung und bestimmte Formen der Verarbeitung und Bewältigung der äußeren Realität. Sie werden auf diejenigen Kompetenzen vorbereitet, die in der Sicht der Erziehungsinstitution für das Leben in der Gesellschaft wichtig sind“ (Hurrelmann, 1995. S. 101). Merkmale der Kultur und Sozialstruktur einer Gesellschaft üben ihren Einfluss auf die Erziehungsziele,

Erziehungsstile und –methoden aus, die ihrerseits wieder Einfluss haben auf relativ stabile, überdauernde psychologische Merkmale und Persönlichkeitsstruktur der Angehörigen einer Gesellschaft (vgl. Trommsdorff, 1989). Nach Hurrelmann's Meinung üben die komplex organisierten Bildungsinstitutionen ihren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Mitglieder auf zwei zusammenhängenden Ebenen aus (Hurrelmann 2002, S.187):

1. Die direkte Beziehung, also die tägliche Interaktion mit dem Ziel, Wissen, Einstellungen und Verhaltensdispositionen ihrer „Klientel“ auf der Basis eines bestimmten Bildungsprogramms in eine wünschenswerte Richtung zu steuern.
2. Die indirekte Einwirkung über die Organisationsstruktur. Die Organisationsstruktur hat durch ihre Begrenzung und Ermöglichung von Interaktionsabläufen eine mittelbare Sozialisationsfunktion.

Ähnlich wie in Deutschland wird in China die primäre Sozialisationsphase in der Familie etwa ab dem dritten Lebensjahr Schritt für Schritt durch weitere sekundäre Ausbildungsinstitutionen wie Kindergarten, Schule und Hochschule erweitert. Im Unterschied zu Deutschland ist die organisierte Betreuung der Vorschulkinder nur in den Städten angeboten; Auf dem Lande werden die Kinder vor allem durch die Eltern oder Großeltern selbst betreut und in dem Fall spielt das Kind spontan mit der Kindergruppe aus der Umgebung der Familie ohne direkten Einfluss von Erwachsenen. Ab dem siebten Lebensjahr beginnt die allgemeine Schulpflicht. In der Regel dauert die Grundschule sechs Jahre. Die anschließende Mittelschule besteht aus einer jeweils dreijährigen Unter- und Oberstufe die mit der Hochschulreife abschließt. Nach dem Gesetz der Volksrepublik China umfasst die Pflichtschulbildung die erste bis sechste Klasse der Grundschule und siebte bis neunte Klasse der Mittelschule, die aber in den ländlichen Gebieten nicht immer eingehalten werden.

Das Erziehungskonzept und die Organisation des Ausbildungswesens in der VR China sind nicht kontinuierlich entwickelt und stark politisch beeinflusst. Nach dem traditionellen Gedanken dient das Lernen dem Erreichen eines bestimmten Zieles. Im kaiserlichen China bestand das Ziel der Bildung in der Teilnahme und im Bestehen einer Staatsprüfung. Wer die Examina erfolgreich bestanden hatte, konnte unabhängig von der familiären Herkunft als Beamte im Dienste des Staates Karriere machen und auch die damit verbundenen Privilegien genießen. Das Auswahlverfahren beschränkte sich hauptsächlich auf die Überprüfung der Beherrschung des konfuzianischen Kanons der fünf klassischen Schriften² und der vier Bücher³ sowie der zugehörigen Kommentare, die von den Prüflingen auswendig gelernt wurden. Andere Wissensbereiche spielten bei diesem Selektionssystem keine Rolle und

² Die fünf klassischen Schriften sind „Yi“, „Shu“, „Shi“, „Li“ und „Chunqiu“.

³ Die vier Bücher sind „Da Xue“, „Zhong Yong“, „Lun yu“, und „Meng zi“.

wurden weder gelehrt noch gelernt (vgl. Harnisch, 1999, S.31f). Die staatliche Prüfung als die Mittel zur Selektion des Beamten wurde in China über Tausendjahre (ca. seit der Han-Dynastie vor Chr. 206 bis nach Chr. 220, vgl. Emmerich, in Staiger, 2000, S. 255) tradiert und wurde in der traditionellen chinesischen Gesellschaft der Kaiserzeit zur Legitimierung der patriarchalisch- hierarchischen Macht des Beamtentums herangezogen (Franke, 2000, S. 55). Das Selektionsverfahren wurde auch von dem konfuzianischen Konzept beeinflusst. Der Konfuzianismus hat den Zustand von Macht und Herrschaft durch die Überordnung der geistigen Arbeit über die körperliche zementiert. Die Überlegenheit der Kopfarbeit über die körperliche Arbeit nach dem konfuzianischen Konzept kann mit dem folgenden Zitat von Menzius (372-289 v. Chr. Der wichtigste Nachfolger von Konfuzius) verdeutlicht werden: "Einige arbeiten mit ihrem Geist, andere mit ihrer Kraft. Die Kopfarbeiter herrschen über die anderen, die Handarbeiter werden von ihnen beherrscht. Wer andere beherrscht, wird von ihnen ernährt, wer von anderen beherrscht wird, ernährt diese. Dieses Prinzip gilt in der ganzen Welt" (Alfred Forke, Geschichte der Alten Chinesischen Philosophie, Hamburg 1964, Bd. 1, S. 214. aus Franke, 2000. S. 54f). Das Prüfungssystem sicherte den Staat eine einheitlich geschulte, mit der konfuzianischen Doktrin vertraute Beamtenschaft, die der herrschenden Auffassung nach aufgrund ihrer Bildung auch moralisch vorbildlich sein (Wiethoff, 1966, S. 32). Da das Bestehen dieser zentral organisierten Auswahlprüfung zum Einstieg in die Beamtenhierarchie eine große Attraktivität besaß, konzentrierte sich die traditionelle chinesische Schulbildung stark auf die Vermittlung der klassischen Literatur und die Reproduktion entsprechender Denkweisen. Die Entdeckung bzw. die Entfaltung neuer Kenntnisse wurden durch diese Erziehungseinstellung verhindert. Auch das Erziehungskonzept und die Erziehungsmethode des gegenwärtigen Bildungswesens in China sind stark dadurch ausgeprägt.

Das heutige Bildungssystem in China besteht seit der Gründung der VR China. Aus politischen Gründen konnte es nicht kontinuierlich entwickelt werden. Als die VR China im Jahre 1949 gegründet wurde, standen die politische Neuorientierung, Reorganisation des Bildungswesens und die Umgestaltung der Lehrinhalte im Sinne kommunistischer Gesellschaftstheorie im Vordergrund (Franke, 2000. S. 80). Der Aufbau des sozialistischen Bildungswesens orientierte sich zunächst an dem Modell der Sowjetunion. Ziel der Erziehung war die Bereitstellung von qualifizierten Kräften für den geplanten wirtschaftlichen Aufbau des Landes. Die Rekrutierung der Schüler wurde über Aufnahmeprüfungen geregelt, die in enger Verbindung mit den nationalen Hochschulaufnahmeprüfungen standen (Henze, 1989.S. 17). Diese Orientierung wurde in den sechziger Jahren korrigiert. Die Umstellung zielte darauf ab, die Erziehung nicht mehr nur als Ausbildung der fachlichen Experten zu begreifen, die nur bestimmte Fachkenntnisse erworben hatten. Die Bildung zielte in erster Linie darauf ab, die chinesischen Schüler nach einem sozialistischen Menschenideal entsprechend zu formen (vgl. Narnisch, In Staiger, 2000. S. 233). Danach wurden die Erziehungsziele und Erziehungskonzepte in China mehrmals mit den geänderten politischen Machtverhältnissen

und den politischen Bewegungen neu definiert, um sie den veränderten politischen Schwerpunkten anzupassen. Dabei stand die Verwirklichung der politischen und ideologischen Vorstellung des Sozialismus bei der Festlegung des Bildungsideals immer an erster Stelle. Von daher war in einem längeren Zeitraum die Hauptaufgabe der Bildungsinstitutionen die politisch-ideologische Erziehung der Schüler bzw. der Studenten und nicht die fachliche Qualifizierung. Dementsprechend präsentierte das gesamte Bildungswesen bis Ende der siebziger Jahre eine Bildungspolitik, die die ökonomische und technische Entwicklung des Landes völlig unberücksichtigt ließ. Seit 1978 werden Bildung und Wissenschaft im Rahmen des neuen gesellschaftlichen Konzeptes der „Vier Modernisierung“ ausgerichtet und die politisch-ideologische Erziehung in einen Kontext des intensivierten ökonomischen und wissenschaftlich-technischen Aufbaus des Landes gebracht (Henze, 1982, S. 5). Bildung und Wissenschaft werden seit der Zeit als Produktivkraft interpretiert und bekommen eine Schlüsselfunktion bei der Modernisierung des Landes. Die fachlichen Experten werden zum Aufbau des Landes wieder berufen und respektiert. Somit kommt der fachlichen Qualifikation im gesamten Bildungswesen eine bedeutendere Rolle zu. Die zentrale Hochschulaufnahmeprüfung wurde seit dem Jahrgang 1977/1978 wieder etabliert und eine gute Prüfungsleistung als einziges Kriterium für den Hochschulzugang bringt den Studierenden gesicherte Zukunftschancen. Diejenigen, die die Hochschulaufnahmeprüfung nicht bestanden haben, verlieren gleichzeitig auch berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.

Im Rahmen des seit 1978 neuen eingestellten Erziehungsziels wurde der „Beschluss des Zentralkomitees der kommunistischen Partei Chinas über die Reform des Bildungswesens“ im Mai 1985 verabschiedet. Dieser wurde weiter vertiefend festgelegt durch die im Februar 1993 vom Zentralkomitee und Staatsrat festgelegten „Grundzüge der Reform und Entwicklung des chinesischen Bildungswesens“ als Leitlinie beim Übergang von einem zentralwirtschaftlich geplanten Bildungswesen zu einem stärker marktwirtschaftlich gerichteten Bildungswesen. Allerdings ist die Betonung des ideologischen und moralischen Unterrichtes und die Beachtung der von der staatlichen Bildungskommission erlassenen Richtlinien für Unterricht und Verwaltung unverändert geblieben (Henze, 1995. S.18; 20.).

Nach der neuen Formulierung des Erziehungszieles wird die gute kognitive Leistung von allen Kindern und Jugendlichen als das wichtigste anzustrebende Ziel im gesamten Ausbildungsleben betrachtet, weil die schulische kognitive Leistung der einzige entscheidende Faktor zur Bestimmung des persönlichen beruflichen Schicksals ist. Die Noten, die vor allem die Fähigkeit zum Auswendiglernen kennzeichnen, werden extrem betont. Natürlich bedeutet es nicht, dass die politische Ideologie keinen Einfluss mehr auf das Bildungskonzept ausübt. Das politische Ideal des Sozialismus ist weiterhin als wichtige Kategorie der Erziehung zu verstehen und soll im gesamten Modernisierungsentwurf integrieren, auch wenn es nicht mehr in die erste Stelle steht. Das strenge Auswahlverfahren als einzige Möglichkeit für Einstieg in das Hochschulstudium führt dazu, dass sich alle

Bestrebungen der Schüler ausschließlich auf die Anforderung dieser Prüfung konzentrieren. Folglich ist das gesamte Schulwesen auf die Hochschulaufnahmeprüfung ausgerichtet. Da die individuelle Bedeutung dieser Prüfung sowie die Konkurrenz in der Prüfung sehr stark sind, werden der Druck und die Vorbereitung auf das Ausleseverfahren bereits ab dem Vorschulalter spürbar.

Das gesamte Ausbildungssystem in China, sowohl Schule als auch Hochschule wird zentral und hierarchisch aufgebaut. Nicht nur das Bildungsziel, auch die Lerninhalte und ihre gesamten Verlaufsschritte werden von der Regierung zentral gesteuert und kontrolliert. Die Lehrpläne und Schulbücher werden vom Ministerium für Erziehung detailliert festgelegt und für alle Erziehungsinstitutionen vorgegeben. Unterricht und Lehrveranstaltungen sind mit rigider Form durchstrukturiert. Obwohl sich nach der Gründung der VR China die kommunistische Partei (vor allem durch die von Mao Zedong initiierte Kulturrevolution) sehr darum bemühte, die traditionelle autoritäre Interaktionsform zwischen Lehrpersonal und Schülern bzw. Studenten zu ändern und einen neuartigen Interaktionsstil aufzubauen, hatte aber leider dieser Versuch das chinesische Bildungswesen in eine chaotische Situation gebracht. Seit 1976 konzentrierte sich die Bildungspolitik auf die Wiederherstellung der Autoritätsposition des Lehrpersonals in den gesamten Bildungswesen, um Ordnung und Disziplin zu garantieren. Dazu bemühte sich die Regierung, die Autorität des Lehrers wieder auf die traditionell-ethisch legitimierte Position zurückzuführen. Derzeit ist das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern im chinesischen Bildungswesen im Allgemeinen durch folgende Merkmale gekennzeichnet, an den der Einfluss konfuzianischer Anschauung sichtbar ist: ähnlich wie ein Vater besitzt das Lehrpersonal autoritären Charakter und eine Vollbildfunktion. Der Lehrer übernimmt eine starke Verantwortung gegenüber den Schülern und wird von ihnen respektiert. Gegenüber dem Lehrer sollten sich die gehorsam und höflich benehmen. Wie in der Familie gegenüber den Eltern ist auch der Gehorsam als Eigenschaft gegenüber dem Lehrer eine wichtige Voraussetzung für einen guten Schüler. Im Unterricht herrscht eine einseitige Bestimmung des Lehrpersonals und das klassische Prinzip des Memorierens vor. Den Schülern werden im Unterricht vorwiegend Selbstbeherrschung, Gehorsam, moralische Haltung und gute Leistung als Norm vermittelt. Diese Interaktionsmerkmale sind mit dem Modernisierungsziel im westlichen Sinne schwer zu vereinbaren, das nach Englerts Ansicht (In Steckel, 1988, S. 104) z. B. mit der praxisorientierten, diskursiven Unterrichtsgestaltung, der Aufwertung der Schülerrolle und auch gleichzeitig der Abwertung des Memorierens und der Lehrerrolle in Verbindung steht. Dabei stellt die Herstellung eines gleichberechtigten Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler die wichtigste Voraussetzung dar, damit die Schüler keine Angst vor Unterdrückung empfinden.

4.3.1 Ziele und Inhalte des chinesischen Schulsystems

Bis zur Hochschuleaufnahmepfung dauert die chinesische schulische Bildung insgesamt 12 Jahre. Ein Universitätsstudium ist nur für Schüler möglich, die die strenge Aufnahmeprüfung bestanden haben.

Die chinesische Schule ist die Ganztageseinrichtung. Das gesamte schulische Leben wird von der Schulleitung völlig organisiert und strukturiert. In der Regel bildet der Klassenverband, der durchschnittlich aus 30 bis 40 Schüler besteht, eine enge Gemeinschaft. Alle Schüler einer Klasse bleiben normalerweise bis zur Absolvierung der jeweiligen Schulstufe tagsüber zusammen. Schule bietet nicht nur den fachlichen Unterricht und vielfältige Aktivitäten an, sondern übt auch gleichzeitig ihren stark kontrollierenden Einfluss auf die kindliche Verhalten aus. Um ein reibungsloses Leben in der Klassengemeinschaft zu gewährleisten, sind Selbstkontrolle und passive Verhaltensstrategien erforderlich. Nicht Individualität, sondern Anpassung ist für die erfolgreiche Integration in der chinesischen Gesellschaft notwendig und demzufolge gefördert.

Die schulische Erziehungskonzeption richtet sich nach der sozialistischen Erziehungsideologie und den traditionellen moralischen Prinzipien und ist im Wesentlichen kollektivistisch orientiert. Im Unterschied zu westlichen Erziehungspraktiken ist das chinesische pädagogische Konzept in stärkerem Maß politisch-ideologisch reglementiert und durch die Vorstellung einer unbegrenzten Formbarkeit der kindlichen Entwicklung geprägt (vgl. Ahnert, u.a. In: Trommsdorff, 1995. S.78; Geist, 1996, S. 135). Die alte Devise: „Wenn die Jade nicht behauen wird, wird kein Kunststück aus ihr; wenn der Mensch nicht gebildet wird, so kennt er nicht den Weg“ (Xueji. kap.7. aus Liang, 1998, S.61) beeinflusst immer noch die heutige Erziehungseinstellung. Die Erziehungskonzeption ist deutlich auf die Anpassung an den vorgegebenen Erwartungen, Normen und Disziplinen ausgerichtet und stark durch Sanktionen kontrolliert. Die moralische Erziehung spielt in den gesamten Erziehungskonzepten eine wichtige Rolle. Der Inhalt moralischer Erziehung orientiert sich vor allem nach der traditionellen Verhaltensnorm und dem sozialistischem Leitbild und beinhaltet die Anleitung zu höflichem und respektvollem Verhalten gegenüber der älteren Generation und Lehrern; freundliches, entgegenkommendes Verhalten gegenüber Gleichaltrigen; die Integration des eigenen Lebensziels in die Gemeinschaftsinteressen. Die moralische Erziehung hat die Heranbildung vorteilhafter Charaktereigenschaften und des Kollektivbewusstseins zum Ziel, und bemüht sich, die Auszubildenden dazu zu befähigen, sich in die Gesellschaft und die bestehende Gesellschaftsordnung zu integrieren (Böcker/Simson 1989, S. 115). Während die westliche Erziehung die Kinder dazu zu bringt, sich selbst ausdrücken und dem Willen nachzugehen, versucht die chinesische Erziehung, die Bedürfnisse des Individuums zu unterdrücken. Nach der chinesischen Ansicht stellt das „Ich“ der Persönlichkeit ein Hindernis für die harmonische menschliche Beziehung dar. Das

Ziel der Persönlichkeitsentwicklung besteht darin, das eigene „Ich“ zu beherrschen bzw. zu überwinden und moralische und charakterliche Vollkommenheit zu erreichen. Nach dieser Ansicht sollen die Verhaltensweisen oder Eigenschaften, die eine gute zwischenmenschliche Beziehung negativ beeinflussen, möglichst verdrängt werden. Der offene Ausdruck von Feindseitigkeit gegenüber Erwachsenen und Autoritären ist verboten und führt in der Regel auch zu negative Folgen. Die restriktiven und unterdrückenden Erziehungspraktiken bewirken bei Kindern häufiger Frustrationen und unterdrücktem Ärger. Individualität und Persönlichkeit an sich werden durch den totalitären Erziehungsanspruch vernachlässigt.

Seit der Festlegung des neuen Bildungszieles in 1978 wird sowohl in Grundschule als auch in der Mittelschule zur Förderung begabter Kinder und Jugendlichen die so genannte Schwerpunkt-Schule eingerichtet. Die Schwerpunkt-Schule erhält in der Regel zusätzlich finanzielle Unterstützung und ist mit besseren Lehrmitteln und hoch qualifiziertem Lehrpersonal ausgestattet. Das wichtigste Kriterium zur Bewertung der Qualität einer Schule ist die Übergangsrate. Das heißt, wie viel Prozent der Schüler einer Abschlussklasse den Übergang zur nächsthöheren Bildungsstufe insbesondere in die Hochschule schaffen (Englert, In Steckel, 1988, S. 98). Nach diesem Kriterium weist die Schwerpunkt-Schule die bessere Erfolgsquote gegenüber normalen Schulen auf. Diejenige, die durch ihre gute Prüfungsleistung von der Schwerpunktschule aufgenommen werden, haben im Vergleich zu anderen Schülern deutlich höhere Chancen für den Übergang in eine höhere Schulstufe bis in die Hochschule. Die meisten chinesischen Familien streben danach, ihre Kinder in die Schwerpunktschule zu schicken, um den Übergang auf eine weiterführende Schule mit dem Ziel des Hochschulbesuchs zu sichern. Insbesondere aufgrund der Ein-Kind-Familienpolitik legen die chinesischen Eltern die große Hoffnung auf das einzige Kind und wollen die beste Zukunft für das Kind schaffen. Die großen Hoffnungen im Hinblick auf den beruflichen Erfolg des Kindes führen zu einem überfürsorglichen und einseitigen Erziehungsstil. Dadurch, dass sich die Kinder auch nach dem Schulunterricht ausschließlich dem Lernen widmen und jegliche Verantwortung von den Eltern abgenommen wird, bringen die meisten Kinder gute schulische Leistungen, besitzen jedoch keine lebensnotwendige Fähigkeiten und soziale Kompetenz.

Die Anforderung an der Schulleistung ist sehr hoch. Die große Bedeutung der Hochschulaufnahmeprüfung für den einzelnen Schüler und auch für das gesamte Bildungswesen führt bereits in der Grundschule zu einem entsprechenden Prüfungsdruck an. Auf allen Stufen des Bildungssystems wird die Selektionsprüfung eingeführt, die zwar nicht landesweit vereinheitlicht ist, aber den Übergang von einer Schulstufe auf die nächsthöhere regelt. Die in der Grundschule erworbenen guten Noten gelten als eine Art Pass für den Zugang zu einer guten Mittelschule, die wiederum als Sprungbrett zu einer angesehenen Hochschulen betrachtet wird. In der Schule erhalten alle Schüler entsprechend ihres Leistungsprofils einen Rang. Die Schüler, die gute Leistungen gezielt haben, werden

ausgezeichnet. Mit starkem Konkurrenzdruck versuchen viele Schulen, den Aufstieg möglichst vieler ihrer Absolventen in die besten der weiterführenden Bildungsinstitutionen dadurch zu sichern, dass sie den Unterrichtsstoff erweitern und die Lerngeschwindigkeit steigern. Ähnlich wie die Folge des frühen Prüfungssystems der Kaiserzeit hat die durchgängige prüfungsorientierte schulische Praxis natürlich auch Auswirkungen auf die Unterrichtsinhalte. Die Schwerpunkte der Lerninhalte werden nur auf die bei den Prüfungen möglicherweise abgefragten Wissensinhalte gelegt (vgl. Narnisch, In Staiger, 2000.S.236). Die Schüler haben ganztägigen Unterricht, auch in den Abendstunden. Darüber hinaus ist an den Wochenenden noch das Pensum an Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen zu bewältigen. Freizeitaktivitäten müssen auf ein minimales Niveau beschränkt oder sogar völlig aufgegeben werden. Obwohl die permanente Überlastung mit ihren physischen und psychischen Folgeschäden wird zwar in den Medien thematisiert, was allerdings bis jetzt noch keine effektiven Gegenmaßnahmen führte. Die Hochschulaufnahmeprüfung als ein Auswahlverfahren hat nicht nur die Schüler, sondern auch die Schulen untereinander in einen Konkurrenzkampf geführt, weil die Übergangsrate in den meisten Bildungsinstitutionen mehr eine bestätigende als selektive oder evaluierende Funktion hat, ist der Weg zu den höheren Positionen in Politik, Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaft oft schon durch die bestandenen Aufnahmeprüfungen in die wenigen Schwerpunkt-Schulen oder Eliteuniversitäten vorgezeichnet. Die mit dem Hochschulzugang verbundenen Lernbelastungen und die sich daraus ergebenden Nachteile werden bereits als ernstzunehmendes Problem in der Gesellschaft erkannt. Eine grundsätzliche Änderung dieser Situation ist gegenwärtig allerdings noch nicht ansehbar.

Die Persönlichkeit der Auszubildenden wird nicht nur von den Lerninhalten in der Schule beeinflusst, sondern auch von der Art und Weise der Vermittlung und Präsentation des Unterrichtsstoffes durch das Lehrpersonal. Kinder und Jugendliche erwerben durch den personell und strukturell verankerten schulischen Interaktionsprozess bestimmte Verarbeitungs- und Bewältigungsmuster bei ihren Alltagsanforderungen (Hurrelmann 2002, S. 201f). Die Unterrichtsinhalte in den Schulen Chinas konzentrieren sich vor allem auf die Übergangsprüfungen, die insbesondere auf dem Abfragen von Faktenwissen basieren. Das Lernen in der Schule erfolgt als curricular vorgegebenes, zeitlich strukturiertes Arbeiten. Die spezifischen Anforderungen im Privat- und Freizeitleben und zukünftigen Beruf werden wenig bezogen. Das in der Schule erwordene Wissen kann weder nach seinen inhaltlichen noch nach seinen formalen Ausprägungen bei der Bewältigung praktischer Aufgaben im Alltag voll genutzt werden. Die Unterrichtsmethoden und Interaktionsstile sind vor allem als traditionelle Formen bezeichnet und monologisch. Eigeninitiative, Selbständigkeit, verantwortliches Handeln und soziale Kompetenz werden aufgrund des geringeren Gestaltungsspielraums der Schüler nicht gefördert. Im Vergleich zum deutschen Schulsystem können die unterschiedlichen Lerninhalte und Interaktionsformen beider Länder wie folgend dargestellt werden:

Tabelle 5. Vergleich des Schulsystems zwischen China und Deutschland

In der chinesischen Schule	In der deutschen Schule
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerzentrierte Ausbildung • Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist autoritär und nicht gleichberechtigt. Der Lehrer ist das Vorbild der Schüler. • Lernen bedeutet, die persönlichen Weisheiten des Lehrers zu übernehmen. Der Lehrer muss für jede Frage eine Antwort geben. • Der Unterrichtstil ist charakterisiert durch die Unterordnung unter Autorität des Lehrpersonals, starke äußere Kontrolle. • Die Lerninhalte sind fest umrissen und vorwiegend theoretisch und orientieren sich an den vorgegebenen Lehrbüchern. • Lehrmethoden sind auf das Einflößen von Informationen ausgerichtet, die Schüler die passiven Zuhörer. • Die einseitige Lernform konzentriert vor allem auf das gedächtnisbezogene Auswendiglernen des bereits vorgegebenen Wissens und schriftlicher Hausaufgaben („Frontalunterricht, Einpaukmethode“). • Nur Schüler, die gehorsam sind und gute Schulleistungen erbringen, dienen als Vorbild. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerzentrierte Ausbildung • Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist partnerschaftlich und gleichberechtigt. • Lernen bedeutet, eine unpersönliche Wahrheit kennenzulernen. Der Lehrer muss nicht jede Frage beantworten können. • Der Unterrichtsstil ist durch Dialog geprägt, eigene Ansichten und Eigeninitiative sind wichtig; • Die Lerninhalte sind eher offen und flexibel auf praxisbezogene Sachbereiche zugeschnitten. • Lehrmethoden sind auf die Verarbeitung von Informationen ausgerichtet; die Schüler sind aktiv beteiligt. • Eine vielfältige Lernform nach phantasiebezogener spielerischer und selbst bestimmter Gestaltung, stärkere Beachtung der Eigenständigkeit, Kreativität und des selbstständigen Denkens. • Die vielfältigen Unterschiede des Individuums werden anerkannt. Selbstfindung und Selbstbehauptung sind wichtig.

Im Vergleich zum chinesischen Schulsystem hat die deutsche Schulerziehung eine grundlegend unterschiedliche Basis und Orientierung. Die deutsche Schule als Sozialisationsraum basiert auf der christlich-abendländische Tradition und auf demokratischer Wertorientierung. In den vergangenen 50 Jahren hat sich der pädagogische und erzieherische Umgang mit Kindern und Jugendlichen erheblich gewandelt. Dies gilt insbesondere für den Abbau des autoritären Musters der Erziehung in den Familien und Ausbildungseinrichtungen, und dem gleichzeitigen Zulassen eines eigenen Spielraums. Die offene gesellschaftliche Struktur stimuliert ein flexibles Navigationssystem. Die soziale Entwicklung geht mit einem Abbau von sozialen Traditionen und Rollenvorschriften einher und bietet hiermit erhebliche Freiheiten und auch Notwendigkeiten für die Gestaltung des eigenen Lebens (Hurrelmann 2002, S. 245; 261). Im Vergleich zu den fünfziger Jahren ist der individuelle Freiraum zur Selbstentfaltung deutlich gestiegen. Das Bildungswesen berücksichtigt diesen Wandel und reagiert mit entsprechender Umgestaltung. Die allgemeinen Ziele und Aufgaben der Schulerziehung werden von Renner (1982, S. 140) in seiner Analyse der schulischen Lehrpläne von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz in folgenden Punkten zusammengefasst:

1. Die Orientierung an der historischen Entwicklung, die von der christlichen Religion wesentlich mitbestimmt wurde.
2. Die Orientierung an der deutschen Gesellschaft als eine Industrienation.
3. Die Orientierung an der deutschen Gesellschaft als eine freiheitlich demokratische Gesellschaft.
4. Die Orientierung an dem Schüler als ein Individuum mit dem Recht auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung.

Die in der Schule vermittelten formellen und informellen Lernprozesse tragen zur Entwicklung eines selbstbestimmungsorientierten Einstellungsmusters bei. Auf dieser Basis wird in der Schule nicht nur ein intellektueller Lernprozess, sondern auch soziale Kompetenz vermittelt. Flexible, entwicklungsangemessene und Eigenständigkeit fördernde Arbeitsformen werden bevorzugt. Dazu gehört projektorientierter, interdisziplinärer und umweltöffener Unterrichtsstil. Kompetenzen wie Arbeitseinstellung, Teamarbeit, soziale Kontaktpflege, Selbstdarstellung, Selbstmanagement und Identitätssicherung werden gefördert. Im Vergleich mit China stellen die deutschen schulischen Gestaltungen grundsätzlich andere Anforderungen an den Auszubildenden dar und prägen sich in einer unterschiedlichen Persönlichkeitsentwicklung aus.

Tabelle 6. Unterschiedliche Anforderungen an die Persönlichkeit in China und in Deutschland

In China	In Deutschland
1. Selbstbeherrschung, Selbstdisziplin	1. Verträglichkeit und soziale Integrationsfähigkeit des Kindes im Umgang mit anderen Kindern
2. Gehorsam gegenüber Autoritäten (Eltern und Lehrer)	2. Selbstbewusstsein und Kritikfähigkeit (Konfliktfähig)
3. Konformistische Anpassung und Unterordnung	3. Urteilkraft
4. Zuverlässigkeit	4. Toleranz
5. Gutes Benehmen	5. Intrinsische Leistungs- und Lernmotivation
6. extrinsische Zielstrebigkeit	6. Initiative und Kreativität
7. Irrationale Fixierung auf die Eltern: Pietät und Achtung	
8. Pflichtbewusstsein	

Da die chinesische Schule eine Ganztageseinrichtung ist, ist die Zeit, in der die Kinder und Jugendlichen dem direkten oder indirekten Lern- und Erziehungseinfluss der Schule ausgesetzt sind, sehr lang. Das tägliche Leben der Schüler wird durch den Stundenplan völlig strukturiert. Auch die Grenze zwischen „Schulstunden“ und „Freizeit“ aufgrund der Belastung der Hausaufgaben schon schwächer ausgeprägt ist als in Deutschland, so dass außerschulische Freundschaften und der peer-group-Kontakt nur schwer zustande kommen. Der Kontakt zu den Gleichaltrigen beschränkt sich hauptsächlich auf die Klassenkameraden, deren Aktivitäten in hohem Maß von der Schule durch offizielle Jugendorganisationen mitbestimmt oder mitbeeinflusst werden. Die unter dem Einfluss Schulleitung stehenden Kontakte und Aktivitäten führen dazu, dass es eine völlig autonome „Peer-Group“ in der Schule selten gibt, bzw. die schulische Sozialisation eher in einer offiziell gestalteten homogenen Kulturwelt stattfindet.

4.3.2 Merkmale des chinesischen Hochschulsystems und Erziehungsstils

In China gewinnt das Studium an einer Universität normalerweise höheren Status als das an einer Fachhochschule, weil das Studium an der Fachhochschule in allgemeinen nicht mit einem Bachelor-Abschluss absolviert wird. Auch unter den Universitäten existiert eine von der Öffentlichkeit bestätigte und in der Gesellschaft allgemein akzeptierte Rangordnung. Die Konkurrenz unter den Universitäten ist besonders stark, weil die Absolventen berühmter Universitäten in der Regel stets bessere berufliche Chancen erhalten. Der Wettbewerb um den Eintritt in die berühmte Universität wird oft als übertrieben angesehen.

Das universitäre Studium dauert in der Regel vier Jahre, wobei der Studienabschluss international als „Bachelor“ (B. A. auf chinesisches: xueshi) eingestuft wird. Nach dem Bachelor-Abschluss kann jeder Absolvent freiwillig entscheiden, ob er weiter als Forschungsstudent (yanjiusheng: umfasst shuoshi und boshi) in das Graduiertenstudium einsteigen will. Das Graduiertenstudium nach dem Bachelor ist in zwei Stufen unterteilt. Es beinhaltet das Masterstudium (shuoshi) und das Doktorstudium (boshi). Vor jeder Stufe gibt es die Aufnahmeprüfung. Jede Stufe dauert in der Regel 3 Jahre. Nach ihrem Abschluss wird der entsprechend akademische Grad verliehen.

Verglichen mit dem hohen Lernpensum während der Schulzeit ist das Leben in den Hochschulen relativ entspannt. Die meisten Studierenden sind zwar weit von ihrer Familie entfernt, aber sie leben gemeinsam mit anderen Kommilitonen zusammen und gehören als ein Mitglied zu der jeweiligen Hochschule bzw. einer bestimmten Fakultät an. Die alltägliche Versorgung, die zuvor von den Eltern erledigt wurde, wird nun durch die Organisation der Hochschule übernommen. Jede Hochschule in China kümmert sich mit einer Reihe entsprechender Instanzen und auch lückenlos organisierten Maßnahmen sorgfältig um das Leben ihrer Studenten. Nicht nur die Orientierung in der Anfangsphase eines Studiums wird von Universität durch organisierte Maßnahmen systematisch durchgeführt, auch zu anderen Schwierigkeiten oder Lebensproblemen, mit denen Studenten möglicherweise während Studiums konfrontiert werden, wird ihnen bei der jeweiligen Fakultät oder der Studienorganisation um Hilfe angeboten. Viele organisierte Aktivitäten, die unter der Führung der Partei oder dem kommunistischen Jugendverband in der Universität stattfinden, können die Funktion der „Peer-Group“ für die Heranwachsenden erfüllen. Das Zugehörigkeitsgefühl sowie das kollektive Bewusstsein werden dabei ausgebildet.

Im Vergleich mit dem schulischen Leben zeigt das Leben als Student folgende Unterschiede:

- Trennung von der Familie: Für die meisten chinesischen Studenten ist der Eintritt in die Hochschule die erste Trennung von ihrer Familie. Die Erfahrung, in einer

Gemeinschaft mit Gleichaltrigen ohne elterliche Betreuung zu leben, verlangt Selbständigkeit und soziale Kommunikationsfähigkeit.

- Leben in der Gemeinschaft: In der Regel bietet jede Universität den Studierenden in ihrem Hochschulgelände das Studentenwohnheim an, in dem normalerweise vier bis acht Personen gleichen Geschlechts in einem Zimmer zusammenwohnen. Sie verbringen gemeinsam die vierjährige Studienzeit und müssen aufeinander Rücksicht nehmen und sich anpassen. Sie sollen sich daran gewöhnen, in der Gruppe zu leben und sich mit ihr zu identifizieren. Dabei ist eigene persönliche Abgrenzung und die Wahrung einer Privatsphäre kaum möglich. Durch das enge Sozialgefüge wird weiterhin eine Entwicklung zur Eigenständigkeit unterbunden.
- In jeder Fachrichtung bilden die Studenten einer Jahrgangsstufe eine festgelegte Klassengemeinschaft. Jede Klassegemeinschaft hat einen Dozent als Klassenleiter, der für die organisatorischen und allgemeinen Probleme der Studierenden zustande ist. In jedem Studiengang gibt es wieder das unter der kommunistischen Partei geleitete Betreuungspersonal, an das sich die Studenten mit ihren Alltagsproblemen oder psychischen Problemen wenden können. Wobei übt das Betreuungspersonal sowohl eine Hilfs- als auch eine Kontrollfunktion aus.
- Die Hochschule organisiert für die Studenten vielfältige soziale Aktivitäten. Massensportveranstaltungen und Freizeitvereine, die normalerweise unter der Leitung oder Lenkung der kommunistischen Partei oder des kommunistischen Jugendverbandes geführt werden. Die Jugendlichen haben im Vergleich zu ihrer schulischen Phase mehr Zeit und Gelegenheit zur Entfaltung ihres eigenen Interesses.
- Der Erlebnisumfang und der Bewegungsraum der Studenten in China sind relativ eng, und beschränken sich fast nur auf den Campus. Auch der Tagesablauf folgt nach einem strengen Rhythmus:

6 Uhr: Aufstehen mit anschließendem Frühsport

7 Uhr: Frühstück

8-12 Uhr: Vorlesung

12 Uhr: Mittagessen

13 Uhr: Mittagspause

14-17 Uhr: Vorlesung oder Studium in der Bibliothek

17 Uhr: Sport

18 Uhr: Abendessen

20-22 Uhr: Studium

22 Uhr: Nachtruhe

Viele Studenten beschreiben ihres Hochschulleben mit „drei Punkte auf einer Linie“, d. h. sie bewegen sich nur zwischen Veranstaltungsraum, Mensa und Wohnheim. Alle Angebote und Aktivitäten finden auf dem Campus statt. Die Interaktion mit der Umgebung außerhalb der Hochschule ist fast ausgeschlossen.

Das chinesische Hochschulwesen gleicht in vielen Aspekten der allgemeinen Schulbildung. Der Unterricht an der Hochschule (Universität) ist weitgehend schulisch strukturiert, und der Unterrichtsstil ist auf den Lehrer zentriert und wird vom Tafelbild unterstützt. Das Lehrpersonal besitzt einen autoritären Charakter, und soll von den Studenten geachtet werden. Dem Vortrag der Lehrenden kommt gegenüber der Literatur eine erheblich größere Bedeutung zu. Als Lektüre wird häufig nur ein bestimmtes Lehrbuch verwendet und von den Studierenden hauptsächlich die Wiedergabe des Gelesenen erwartet. Der gesamte Studienplan wird von dem jeweiligen Studiengang mit festgelegtem Verlauf und Stundenplan vorgegeben und jeder Studierende soll nur nach diesem Plan und Tempo die Veranstaltungen besuchen und entsprechende Prüfungen schaffen. Die Möglichkeit der Selbstbestimmung und die Förderung der Eigeninitiative sind stark eingeschränkt. Wie in der Schule versuchen die Lehrenden die Studenten in die vorgegebene Bahn zu lenken. Der individuelle Spielraum ist begrenzt. Die Unterrichtsmethode und Interaktionsstil zwischen dem Lehrpersonal und den Studenten sind mit dem Schulunterricht nahezu identisch. Auch die Lerninhalte sind weiterhin lediglich auf das festgelegte Lehrbuch bezogen. An deutschen Hochschulen ist das Hochschulleben durch das „freie Studium“ bzw. die „akademischen Freiheit“ gekennzeichnet und wenig durch Hochschulleitung strukturiert. Die anfängliche Orientierung sowie der gesamte Lernprozess liegen in der Verantwortung der Studenten selbst. Das Studium verlangt die individuelle eigenverantwortliche Planung und Organisation. Dabei spielen Eigenmotivation und die Fähigkeit zur Selbstorganisation eine wichtige Rolle. Auch die Anforderung der Leistung an deutschen Hochschulen verlangt mehr Eigeninitiative. Eine autonome und zielorientierte Persönlichkeit sind die Voraussetzung für eine optimale Bewältigung des Studiums. Karcher und Etienne (1991, S. 38) zeigen bei ihrer Analyse der besonderen Gestaltung deutscher Hochschulveranstaltungen, dass „die Anforderungen wie

- das Herausarbeiten der Position eines Autors im Vergleich zu anderen,
- das Entwickeln eines durch Argumente gestützten persönlichen Urteils,
- das Bemühen, in einer kontroversen Diskussion die Tragweite von Argumenten zu prüfen,

für die aus der östlichen Kultur stammenden indonesischen Studierenden dermaßen ungewohnt sind, dass sie Zeit und Energie benötigen, um sich damit auseinanderzusetzen. Dabei haben sie zwangsläufig die Spannung zwischen den bisher gewohnten kulturellen Normen, Selbstverständlichkeiten und den an deutschen Hochschulen Üblichen auszuhalten

und dahingehend auszutragen, bis sie den neuen Normen hinreichend gerecht werden können. Dies erfordert einen komplizierten Prozess der Weiterentwicklung der eigenen Identität im Schnittpunkt zweier Kulturen“. Ähnlicherweise bestehen auch die Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Hochschulsystemen:

Tabelle 7. Vergleich der Hochschuleschulsysteme zwischen China und Deutschland

In Deutschland	In China
- Das Studium ist wenig „schulisch“ konzipiert	- Das Studium ist stark „schulisch“ konzipiert
- Lange, offene und wenig geplante Bildungszeit	- Fest geplante Bildungszeit.
- Lockerer Zeitplan und wenig organisierter Studiumsverlauf	- strikter und strenger Zeitplan; stärker vorgeplanter und organisierter Studiumsverlauf
- Der gesamte Studiumsprozess ist weniger strukturiert; geringe Anleitung und Unterstützung bei Lernschwierigkeit; Erwartung von Eigeninitiative	- Der gesamte Studiumsprozess ist fest strukturiert; das gesamte Studium wird durch Lehrkräfte konkret angeleitet und betreut
- Viele Seminare und Diskussionen	- Vorlesungen und Prüfungen
- Lerninhalt ist flexibel und offen, praxisbezogen und projektabhängig	- Lerninhalt bezieht sich auf das festgelegte Lehrbuch und in den Vorlesungen vorgetragene Inhalte; mehr theoretisch; ständige Leistungskontrolle
- Das Leben nach eigenem Maßstäben selbst zu strukturieren, individuelle Lebensführung	- Das Leben nach gesellschaftlich geltenden Normen zu gestalten, Leben in der Gemeinschaft
- Selbstgesteuertes Studium. Die Studierenden haben größeren Spielraum zur Selbstbestimmung.	- Vorherrschen von Lehrvorträgen, die Studenten haben kaum eigenen Spielraum zur Selbstbestimmung
- Betonung der Kreativität; gute Leistungen werden durch vielfältige Eigeninitiative erreicht	- Betonung des Auswendiglernens, gute Leistungen werden durch Reproduktion vorgegebener Lerninhalte erreicht
- Wenig geregelter Übergang ins Arbeitssystem	- Geplanter Übergang ins Arbeitssystem
- Indirekte Kontrolle.	- Direkte Kontrolle.

In Unterschied zum deutschen Hochschulsystem kann das gesamte Studentenleben in der Volksrepublik China als ein von Oben gesteuerter Prozess beschrieben werden, der auf die über Tausendjahre geltende konfuzianische Tradition und das sozialistische System basiert. Die Möglichkeit zur Selbstbestimmung ist stark eingeschränkt. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für andere Bereiche des persönlichen und öffentlichen Lebens. Mit der Reformpolitik wollte die Regierung zwar die starre Struktur staatlicher Lenkung reduzieren, beschränkt aber das Konzept bis heute nur auf begrenzten Bereichen und Ebenen. Die alten Interaktionsmuster und Einstellungen beherrschen immer noch das alltägliche Leben der Chinesen. In den Familien und Bildungseinrichtungen versuchen Eltern und Lehrpersonal das Leben der Jugendlichen durchzubringen und zu lenken. Zu neuen Entwicklungszielen der Industrialisierung und der Marktwirtschaft bemüht sich die chinesische Regierung seit über zwanzig Jahren, bei der Einführung westlicher wirtschaftlicher und technologischer Elemente die chinesische traditionelle Wertanschauung und Ordnung zu bewahren. In der Tat wird versucht, die Innovationen zu geben, von denen man glaubt, dass sie für die Entwicklung einer modernen Gesellschaft notwendig ist; gleichzeitig ist sie bestrebt, der Tradition gerecht zu werden und gesellschaftlich-nationale Identität und Kontinuität zu wahren. Dieser Integrationsversuch ist nicht reibungslos, er bringt häufig Spannungen und Konflikte zwischen der neuen Orientierung und der traditionellen Weltanschauung. Die chinesische Regierung reagiert auf die unerwünschten Orientierung und Verhalten der Studenten mit Verstärkung des politisch-ideologischen und moralischen Unterrichts sowie militärischer Erziehung, dabei werden das kollektive Bewusstsein und die Bereitschaft zum absoluten Gehorsam auf intensiver Weise ausgebildet. Die Ziele aller Bemühungen liegen daran, „disziplinierte sozialistische Individuen mit hohen Idealen und moralischer Integrität“ heranzubilden, um sich „der bürgerlichen Liberalisierung wie auch den dekadenten Ideologien der Ausbeuterklasse“ widersetzen zu können und ein „gesundes Vertrauen in den Aufbau des Sozialismus chinesischer Prägung“ zu schaffen (Henze, 1995. S.25).

4.4 Selbstkonzept als Sozialisationsergebnis

Die Entwicklung des Selbst-Konzepts bzw. der Persönlichkeit ist der Prozess der Sozialisation und soll in bezug auf den persönlich erfahrenen sozialen, kulturellen und politischen Kontext interpretiert werden. Die kulturelle, soziale und auch politische Lebenssituation stellt dem Betroffenen die Rahmenbedingungen für das Interaktions- und Kommunikationsgeschehen dar. Diese Rahmenbedingungen stimulieren und fördern Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten, die für die Orientierung und Anpassung auf die jeweilige, konkret gegebene Lebenslage und ihre Anforderung notwendig sind. Die Kinder aus unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen müssen sich an den jeweiligen kulturellen Erwartungen orientieren, und auf soziale, sprachliche und kognitive Kompetenzen vorbereiten, die zum Leben in diesem kulturellen und

gesellschaftlichen System unentbehrlich sind. Zu diesem Prozess nannte Deusinger (1986, S. 13), dass ein Individuum mit relativ konsistentem (sozial erwünschtem) Verhalten in der sozialen Interaktion im Allgemeinen als angenehmer empfunden wird und dadurch häufig positive Reaktionen aus der Umgebung zurückerhält. Durch die Reaktionen der Umwelt lernt das Individuum bereits als Kleinkind erwünschtes Verhalten von unerwünschtem Verhalten zu unterscheiden, wie ein „gutes Kind“ ist und welche Merkmale es kennzeichnet wird. Das Kind lernt durch Übernahme des erwünschten Verhaltens, belohnt zu werden (wie z. B. in Form von positiver emotionaler Zuwendung und sozialer Anerkennung). So nimmt das Individuum das angestrebte wie auch praktizierte sozial erwünschte Verhalten in das Selbstkonzept auf.

Der Zusammenhang zwischen dem unterschiedlichen kulturellen Kontext und der Entwicklung des Selbstkonzepts ist bereits im theoretischen Teil der Arbeit ausführlich dargestellt. Anhand des aufgezeigten Sozialisationshintergrunds chinesischer Studierender lässt sich im Vergleich zur westlichen Kultur Rückschlüsse auf die chinesische Kultur, die soziale und politische Situation sowie auf die von diesem Lebenskontext verlangte Persönlichkeitsstruktur und das daraus resultierende Selbstkonzept zu.

Der Sozialisationskontext in China unterscheidet sich grundsätzlich von dem in westlichen Ländern. Der Unterschied gilt sowohl für die wirtschaftliche und politische Struktur als auch für geschichtliche Kultur wie Normen- und Wertsorientierung, die öffentliche Erziehung, schließlich für das Rollenverständnis und die Beziehungsform in der Familie.

Nach konfuzianischem Menschbild ist die Existenz des Menschen an gesellschaftliche Beziehungen gebunden. Der Mensch definiert sich in erster Linie über seine soziale Beziehungen und über seine Stellung in der Gesellschaft. Die Konsequenz für das Einzelne daraus lautet: ein Mensch ist in erster Linie nicht ein Individuum, sondern das Mitglied eines Beziehungsgefüges. Hier interessiert der Mensch vor allem in seiner Funktion als Teil einer Gemeinschaft, einer Familie, einer Arbeitsgemeinschaft. Oberstes Gebot ist daher nicht Selbstverwirklichung und Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit, sondern Anpassung und Überwindung der Individualität, um die Harmonie in den Gruppen zu wahren. Das ideale Persönlichkeitsmuster ist die Unterordnung des Individuums unter die Normen der Gesellschaft. Im Gegenüber zur jeweiligen Bezugsgruppe sollte das Individuum die bescheidenste und unauffälligste Stelle einnehmen. Die Individualität ist von geringer Bedeutung und soll unterdrückt werden. Die Betonung von Gruppen und Älteren führt dazu, dass Jugendliche unter der Bestimmung der Autoritären stehen und der einzelne Mensch die Schwierigkeit hat, die Individualität und autonome Persönlichkeit zu entwickeln. „Mangelndes Selbstvertrauen, die Gleichsetzung des Selbst mit den von der Gesellschaft zugewiesenen sozialen Rollen, Pflichtbewusstsein, kein Bewusstsein für die eigenen Rechte und Unterwürfigkeit gegenüber Autorität“ werden von Geist (1996) als die von diesem

gesellschaftlichen Kontext produzierten Persönlichkeitsmerkmale beschrieben. So stellt sich der einzelne Mensch eher auf den von außen kommenden sozialen Druck, die Erwartungen und die Verhaltmaßstäbe ein als auf die aus internalisierten, individuellen Lebensvorstellungen. Da die persönliche Würde hier mit dem aus der Gesellschaft erhaltenen Ansehen verbunden ist, kann sie in China nur durch das eigene Ansehen seitens der Gesellschaft erlangt werden. Die hierarchische Gesellschaftsstruktur und die autoritäre Einstellung, die sowohl im Familienleben als auch in den Ausbildungsmethoden und Interaktionsmustern verankert sind, führen dazu, dass das zu erstrebende Ziel des Menschen in erster Linie nicht darin liegt, sich selbst zu verwirklichen oder zu entfalten, sondern sich der Autorität zu unterwerfen und in der sozialen Hierarchie aufzusteigen, um selbst in der Gruppe anerkannt zu werden und der eigenen Familie und den Vorfahren Ehre zu machen. Die große Abhängigkeit des Einzelnen von der Familie sowie von dem gesellschaftlichen Gefüge stellt das wesentliche Existenzmerkmal der Chinesen dar. Ohne Bestätigung von der zugehörigen Gruppe kann der Existenzwert des Einzelnen nicht bewiesen werden. Die Selbstverwirklichung, die von der westlichen Kultur als Realisierung der Individualität betrachtet wird, wird in China häufig im Rahmen einer hohen Stellung innerhalb der sozialen Hierarchie interpretiert. Selbstbeherrschung und -überwindung sind die wichtigsten Lernaufgaben in der Persönlichkeitsentwicklung. So ist die Zurückhaltung die typische Charakteristik. Die Folgen dieser kulturspezifischen Sozialisation sind mit tief verwurzelter Ich-Schwäche und passivem Verhalten gegenüber Autoritätspersonen verbunden. Darüber hinaus wird von jedem Einzelnen ein hohes Maß an Integrationsfähigkeit und Rücksichtnahme auf die Interessen der jeweiligen sozialen Bezugsgruppe abverlangt. Soziales Verhalten wird eher durch äußeren Druck gelenkt als durch internalisierte Normen und Maßstäbe. Nach Staiger herrscht in dem solchen kulturellen Sozialisationskontext die „abhängige Persönlichkeit“ vor, „die Verehrung von Macht und Autorität, das Hierarchiedenken, das Festhalten am Alten und an Konventionen, der Egozentrismus im Sinne eines Mangels an gesellschaftlichem Verantwortungsgefühl, Harmoniestreben sowie das Prinzip des rechten Maßes und der Mitte, die im Widerspruch zu modernen Eigenschaften stünden wie Konkurrenzbewusstsein, Ehrgeiz, Risikobereitschaft und Erfolgsstreben“ (Staiger, In Staiger, 2000. S. 296). Die Abhängigkeit, die sich durch eine traditionelle Kultur mit Betonung der Hierarchie und Autorität über mehrere tausend Jahre herausgebildet hat, ist im sozialistischen System weiter verstärkt worden (Geist, 1996, S. 74). „Als Folgen der Abhängigkeit werden Ängstlichkeit und Schwäche genannt, eine instinktive Furcht vor Konkurrenz, eine Schwächung des Verantwortungsgefühls und der Anstrengungen des Einzelnen“ (S. 78).

Nach Theorien der Persönlichkeitsentwicklung sind wichtige Indikatoren für die Selbständigkeitsentwicklung die Trennung und Loslösung von der Familie. Die Loslösung von den Eltern wurde im traditionellen China nicht thematisiert, da die Söhne im nahen Umfeld der patriarchalischen Familie blieben und ihre Pflichten gegenüber den Eltern zu

erfüllen hatten, was für die Töchter bis zur Heirat zutraf, um zukünftig als Ehefrau den Schwiegereltern zu dienen. Im Gegensatz zur westlichen Vorstellung, die die Selbständigkeit des einzelnen Familienmitgliedes betont, herrscht in chinesischer Familie die gegenseitige Abhängigkeit vor. Das Einhalten der engen Bindung an die Familie ist eine der wichtigsten Fundamente des chinesischen Lebensglückes. In der Gesellschaft herrschten strenge einzuhaltende Regeln, Rituale und Sitten vor. Die Biographie einer Person läuft in einer klar vorstrukturierten Laufbahn normalerweise ohne Umwege oder Verzögerungen durch. Den Familieinteressen nachzukommen und dem elterlichen Willen zu gehorchen sind die Ziele der Familienerziehung. Durch die starke Identifizierung mit den elterlichen Forderungen und Erwartungen wird die kreative Selbständigkeit eingeschränkt. Eine „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ als Lebensziel war für Chinesen unbekannt. Auch seit der Gründung der VR China 1949 hat der Totalitätsanspruch des sozialistischen Systems für eine abweichende Individualität keinen Raum gelassen. Der Staat mit seinen stringent organisierten Institutionen hat die meisten Entscheidungsrechte des Individuums abgenommen, indem er das Denken und Verhalten des Einzelnen in kollektive Bahnen lenkt. Die Erziehung ist an dem Ideal des sozialistischen Menschbildes ausgerichtet und bemüht sich, die Menschen mit kollektiver Wertorientierung zur Gemeinschaftsfähigkeit zu bilden. Dabei wird die Unterordnung individueller Bedürfnisse und Wünsche zu Gunsten des gesellschaftlichen Wohls abverlangt. Werte wie Solidarität, Einordnung in Gruppen, Disziplin und Gehorsam sind gültig. In diesem Sozialisationskontext sind die Persönlichkeit der Menschen von dem Gruppendruck und der Fremdbestimmung stärker ausgeprägt. Abweichendes Verhalten wird nicht toleriert und ist für Kinder häufiger mit angstvollen und beschämenden Emotionen verbunden. Die berufliche Laufbahn einer Person wird in einem höheren Maß von außen bestimmt. Viele wichtige Entscheidungen werden auch von Familie oder Leitungsebenen der zugehörigen Gemeinschaft vorgegeben, und die Betroffenen haben kaum Einflussmöglichkeit. Daher ist der persönliche Spielraum sehr begrenzt. Dadurch ist ein psychischer Mechanismus entstanden, d. h. ohne Anweisungen bzw. Druck von Außen verlieren viele Menschen ihre Handlungsorientierung. Dies bewirkt auch, dass beim Individuum kein Verantwortungsbewusstsein für eigenes Verhalten entwickeln werden kann. Außerdem wird in der chinesischen Kultur die Identität des Individuums durch seine Stellung im gesellschaftlichen Beziehungsgeflecht bestimmt. Unter dieser Rahmenbedingung entwickelt sich bei jedem Mensch ein tiefes Zugehörigkeitsgefühl und die Bindung an die zugehörige Gruppe (z. B. Familie, Schule, Nachbarschaft oder Arbeitsgemeinschaft), die wieder als Sozialorientierung fundiert ist. „Das chinesische Selbst ... hat ein starkes ‚me‘ und ein schwaches ‚I‘. ... Als Erscheinungsformen der Psyche des starken ‚me‘ werden das Acht auf das ‚Gesicht‘, Abhängigkeit bzw. Passivität und Konformismus genannt“ (Geist, 1996, S. 87). Die innere Verbindung an den Beziehungen prägt das Denken, Empfinden und Verhalten der Chinesen. Nach außen hin ist das Verhalten der einzelnen Personen eher zurückhaltend und verschlossen. Beim Verlassen der zugehörigen Gruppe fühlt sich der einzelne Mensch oft verloren. Liang (1998, S. 257) betrachtet den „Kollektivismus“ als das grundlegende

Orientierungsmuster der Chinesen im sozialen Leben, indem das Kollektiv stets dem Individuum übergeordnet bzw. vorangestellt wird. Nach chinesischer Vorstellung ist das Individuum nur ein Teil der bestimmten Gruppen, mit den das Einzelne untrennbar verbunden ist. Selbstwert ist nicht durch das Erleben eigener Einzigartigkeit oder durch die Verwirklichung eigener Interessen bzw. Potentiale zu realisieren, sondern nur in Abhängigkeit von der unmittelbaren sozialen Umwelt definierbar (vgl. Liang, 1998, S. 253). Jeder einzelne Mensch sollte dazu beitragen, durch angemessene Übernahme der gegebenen Pflichten und Regeln des sozialen Kontextes seine eigenen Funktionen zu erfüllen und die Harmonie der Gruppe zu garantieren. Die Durchsetzung individueller Interessen bzw. die Selbstverwirklichung können die Gruppenharmonie nur stören und müssen unterbunden werden. Im traditionellen Selbstkonzept wird die Unabhängigkeit und Autonomie des Individuums nicht anerkannt.

Leyer (1991, S. 68) meinte, dass das kollektiv orientiertes Wertsystem und die familien- bzw. gruppenzentrierte Lebensform dem Individuum zwar das Zugehörigkeitsgefühl und die Geborgenheit geben, aber gleichzeitig auch zu einer Einengung der individuellen Möglichkeiten und Kompetenzen führen. Die Beobachtungen von Warnes und Wittkower (1982, zit. nach Leyer, 1991, S. 67) ergaben, dass bei Afrikanern aufgrund der frühkindlichen spezifischen kulturellen Sozialisation ein kollektives Ich-Bewusstsein und eine kollektiv strukturierte Ich-Organisation entstehen. Verlässt das Individuum das Kollektiv oder zerfällt das Kollektiv, kommt es zur Somatisierung im Sinne einer Ich-Regression, da die individuell ausgebildete psychische Abwehr zur Konfliktbewältigung nicht mehr ausreicht (Leyer, 1991, S. 68). Diese psychischen Prozesse könnten bestimmt in gewissem Maß auf Chinesen übertragen.

Seit 1978 hat die chinesische Regierung mit der Reformpolitik den unteren Ebenen allmählich gewisse Freiheiten und Spielräume zugelassen, die dem Individuum die Möglichkeit zu einer eigenen Wahl einräumen (vgl. Weggle, 1997, S. 109). Aber die Erziehungsziele in der Familie und den Ausbildungswesen sowie die gesamte Wertorientierung sind nach wie vor weniger geändert und immer noch nach Tradition und sozialistischer Ideologie ausgerichtet, so dass die menschlichen inneren Einstellungen und Kompetenzen nicht auf die äußeren marktwirtschaftlichen Anforderungen wie Autonomie, Handlungsfähigkeit, Risikobereitschaft entsprechend umgestellt haben. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit besteht eine große Kluft. Obwohl die Notwendigkeit, das Erziehungskonzept nach der neuen Herausforderung zu reformieren, von vielen Forschern erkannt wird, besteht aber bis zu der Durchführung konkreter Vorgehensweisen noch einen längeren Weg zur Auseinandersetzung bevor. Um die Instabilität der Gesellschaft in der Wanderungsphase zu vermeiden, greift die chinesische Regierung nach der Bewegung am 4. Juni 1989 verstärkt auf die traditionelle Struktur und Wertorientierung zurück. Die kindliche Pietät gegenüber Eltern und Unterordnung und Gehorsam gegenüber Autorität werden weiter betont.

Aufgrund der christlichen Tradition, des demokratisch politischen System und der gesellschaftlichen Struktur stellt Deutschland einen ganz anderen sozial-kulturellen Kontext dar als VR China. Der Individualismus als das Grundrecht und Entwicklungsziel, das sich durch ein pluralistisches Wertesystem legitimiert, steht dem kollektivismus-orientierten kulturellen Kontext Chinas gegenüber. Die Basis der Individualistischen Kultur ist das Recht des einzelnen Menschen auf seine frei Entfaltung und das Recht der Selbstbestimmung. Entwicklung einer Individualität und innerer Autonomie, Verbindung mit einer reifen Objektbeziehungsfähigkeit werden in der modernen, hochentwickelten industriellen Gesellschaft von immer größeren Bedeutung. Für Jeden sind die Selbstverwirklichung und individuelle Lebensfüllung das zentrale Lebensmotiv. Das Individuum besitzt einen größeren Freiheitsgrad und konfrontiert gleichzeitig auch mit dem entinstitutionalisierten und destruierten Lebenslaufmuster. Das Subjektkonzept, in dem die Ich- und Kompetenzentwicklung zum Zentrum des Individualisierungsprozesses erklärt wird, betrachtet die Auseinandersetzung zwischen Autonomie und Abtrennung als zentrale Aufgabe der Ich-Entwicklung und Kompetenzentfaltung (Chung, 2000, S. 90). Diese Orientierung wird sowohl durch die primäre familiäre Interaktion als auch im sekundären Sozialisationsprozess durch Ausbildungseinrichtungen vermittelt. Dementsprechend liegen die gesamten Erziehungsbemühungen darin, durch die gleichberechtigten partnerschaftlichen Interaktionen, sowie mit einem größeren individuellen Spielraum zur Selbstbestimmung die Autonomie und Individualität des Subjekts herzustellen. Dabei wird das Kind als Individuum betrachtet und wie ein Erwachsener behandelt. Das eigenständige Urteils- und Denkvermögen, die Initiative und Kreativität, die Selbstplanungs- und Organisationsfähigkeit, Konkurrenz- und Leistungsbereitschaft werden verlangt und auch gefördert. Die Kinder und Jugendlichen erhalten den breiten Handlungsspielraum zum Aufbau eigenes Wert- und Handlungssystems. Sie übernehmen eine aktive Rolle in der Gesellschaft. Diese Erziehungstendenz wurde in der Untersuchung von Pollmer und Hurrelmann bereits im Jahr 1992 bestätigt. Im Zentrum Erziehungskonzepts der deutschen Bevölkerung sind die Selbständigkeitsentwicklung und eine freie Willensbildung (Leuzinger-Bohleber & Garlichs, 1993, S. 127). Kinder und Jugendliche in Deutschland sind heute in vielen Lebensbereichen schon früh selbständig. Sie müssen oder dürfen Alltagsangelegenheiten selbständig regeln. Sie konzentrieren sich auf eigene Gefühle und Wünsche, müssen für sich selbst eintreten und ihre Entscheidungen vertreten, dadurch lernen sie für eigenes Leben verantwortlich zu machen. Dies ist im Bezugsrahmen kapitalistisches Geistes, demokratischer Bewegung und gleichberechtigter Wertorientierung erklärbar. Dabei werden „selbstbestimmter“, „emanzipatorischer“ Erziehungsprozess und „Ich-Stärke“, die Persönlichkeit oder die „Ich-Identität“ als Zielvorstellungen der Sozialisation angesprochen (Steinkamp & Stief 1978, S.79).

Auch mehrere kulturvergleichende Untersuchungen aus den USA (vgl. Tjioe, 1972, S. 60ff) ergaben, dass chinesische Kinder sich lieber konform verhalten, Extreme meiden und sich

leichter überzeugen lassen, während Amerikaner dazu erzogen werden, im Denken und Handeln immer selbständig und individuell zu sein. Die unterschiedlichen individuellen Möglichkeiten zur eigenen Handlungskontrolle und die verschiedene Strukturierungsweise der Sozialinteraktion beider Kulturen vermitteln grundsätzlich unterschiedliche Sozialisationsbedingungen und üben überdauernden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Selbstkonzeptsbildung aus. Neubauer (1976, S. 133) stellte fest, dass eine günstige individuelle Entwicklung nur durch die entsprechende Erziehung gewährleistet werden kann. Dabei sind die positive Selbstwertschätzung, das realistische Selbstkonzept, die Selbstakzeptierung, die perzipierte Verantwortlichkeit für das eigene Verhalten, die Selbständigkeit und die Selbstkontrolle wichtige Ziele.

Die chinesische Kultur und ihr spezifischer Erziehungsstil haben die kindlichen Bedürfnisse und Interessen zugunsten machtbezogener Durchsetzung des Willens der autoritären Personen und kollektiver Interessen gestellt. Der eigene Lebensentwurf des Kindes wird durch die familiezentrierte Orientierung unmöglich gemacht und die Lebensbeziehungen können nicht selbständig organisiert werden. Auch die durch die zentralistische politische Machtstruktur bedingte Fremdbestimmung beschränkt den Selbstbestimmungsraum des Individuums. Mit den Untersuchungsergebnissen meinten Leuzinger-Bohleber und Garlichs (1993, S. 24), dass unter dem alltäglichen Anpassungsdruck nur eine Fassade erfolgreichen Verhaltens aufrechterhalten wird, hinter der sich aber ein schwaches Selbst entwickeln konnte. „Der Wegfall äußerer Stabilisatoren macht dann das Problem sichtbar. Es kann zu einer vorübergehenden oder anhaltenden Desorientierung kommen“ (Leuzinger-Bohleber & Garlichs, 1993, S. 24). Von daher erleben die chinesischen Kinder oft starken Druck von oben und Ohnmachtgefühle zu sich selbst und besitzen geringe Überzeugung über ihre eigene Handlungsfähigkeit und Selbstkontrollierbarkeit zu ihrem Lebensweg. Die Planung des eigenen Verhaltens und die Selbstentscheidungsfähigkeit sind Förderungsfaktoren für die Selbständigkeit und das positive Selbstkonzept. Diese Kompetenzen kann ein Kind nur dann erlernen, wenn ein entsprechender Freiheitsgrad zur Selbstbestimmung gegeben und positiv verstärkt wird. Es fehlt im chinesischen Kontext an diesen Sozialisationsvoraussetzungen und die Entfaltung einer eigenständigen Persönlichkeit ist dadurch blockiert und die Entwicklung der Selbständigkeit und des Selbstbewusstseins erschwert. Gerade diese selbstkonzeptfördernden Kompetenzen stehen mit dem individualismusorientierten Sozialisationsprozess im engen Zusammenhang, in dem der einzelne Mensch als eigenes, autonomes Wesen mit dem Recht zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung betrachtet wird. Außerdem existiert in China eine große Diskrepanz zwischen der ideologischen Propaganda und den alltäglichen Erfahrungen, die zwangsläufig zu Identitätsproblemen führt. Nach Meinung von Katz ist die Identitätsbildung die Voraussetzung für den Aufbau eines stabilen Selbstkonzepts. Sie ermöglicht die Identifikation mit eigenen Handlungen (vgl. Katz, 1995, S. 45). Allerdings stellen die äußeren Sozialisationsbedingungen in China die Entwicklung der stabilen inneren Autonomie, Identität und Selbstwertgefühle in Frage.

Psychische Unsicherheit und mangelndes Selbstvertrauen, die als Ergebnis des bisherigen Sozialisationsprozesses verstanden werden können, beeinträchtigen die Integration in einer neuen fremden Umgebung erheblich.

Die von den unterschiedlichen Erziehungspraktiken und dem Sozialisationshintergrund geprägten Persönlichkeiten und Selbstkonzepte beeinflussen den Anpassungsprozess bei der interkulturellen Begegnung. Diese Tatsache wurde bereits von Jahnke und Ziolko (1969) bei ausländischen Studenten bestätigt. In ihrer Untersuchung stellten sie fest, dass bei der Mehrzahl ausländischer Studenten aus Entwicklungsländern neben „infantilen“ traumatischen Erlebnissen und Ängsten auch Unselbständigkeit der Betroffenen, die sie auch in Verbindung mit einer patriarchalischen Erziehung betrachten, als Ursache für psychische Krisen ist. Die Konfrontation mit der europäischen Kultur, die als überlegener und reifer erlebt werden kann als die heimatliche, wird als weitere Ursache für psychische Krisen von ihnen angegeben. Außerdem stellten sie fest, dass die Betroffenen, die sich nach Anforderungen und „ehrgeizigen“ Erwartungen der Familie richten, aber gleichzeitig noch keine „Ich-Stärke“ und „autonome Ich-Identität“ zur Realisierung und Befriedigung eigener Ziele und Bedürfnisse entwickelt haben, oft ihre psychische Gesundheit gefährden (Jahnke & Ziolko 1969, aus Jabeen Khan, 1988, S. 2). Die Arbeit von Jabeen Kahn (1988) beinhaltet die Untersuchung der Veränderung der Lebenssituation und deren Auswirkung auf die psychische Befindlichkeit bei ausländischen Studenten in Deutschland. Die Ergebnisse ergaben, dass die Mittelwerte aus Angstskala und Beschwerdenliste im Allgemeinen bei Südasiaten höher als bei Südeuropäer sind. In der Untersuchung von Tjioe (1972) kritisierten die asiatischen Studentinnen den Erziehungsstil ihrer Eltern scharf, „der einerseits als zu autoritär und andererseits als zu stark schützend und verwöhnend empfunden wird“. „Die asiatischen Studentinnen fühlen sich im Vergleich zu ihren deutschen Kommilitonen oft benachteiligt, denn ihnen fehlen Initiative, Selbständigkeit und Selbstbewusstsein. Sie merken, dass sie hierzu nie erzogen wurden. Sie tadeln jetzt ihre Eltern dafür, dass diese sie zu stark geschützt haben und nie einen Widerspruch von ihnen erlaubten, so dass die Töchter im Ausland nun nicht fähig sind, sich zu behaupten und durchzusetzen“ (Tjioe, 1972, S. 217). Ich stimme hier mit der Meinung von Tjioe darüber überein, dass der familiäre Erziehungsstil eng mit dem Familiensystem verbunden ist und die Änderung des Erziehungsstils eine grundsätzlich andere Auffassung von der Eltern-Kind-Beziehung verlangt.

4.5 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Die Entwicklung des Selbst-Konzepts bzw. der Persönlichkeit ist der Prozess der Sozialisation. Die Persönlichkeitsmerkmale bzw. die Selbstkonzeptsstrukturen chinesischer Studenten sind nur in bezug auf ihren persönlich erfahrenen sozialen, kulturellen und politischen Kontext nachvollziehbar.

Der Sozialisationskontext in China unterscheidet sich grundsätzlich von dem in Deutschland. Der Unterschied gilt sowohl für die wirtschaftliche und politische Struktur als auch für geschichtliche Kultur wie Normen- und Wertsorientierung, öffentliche Erziehung, schließlich für das Rollenverständnis und die Beziehungsform in der Familie. Konfuzianismus, Taoismus und Buddhismus sind drei wichtige Einflüsse, von denen das Alltagsleben und die Denkweise der Chinesen stark bestimmt werden. Dabei zählt der Konfuzianismus zur bedeutendsten Wertanschauung. Nach der Gründung der VR China im Jahre 1949 spielt die kommunistische Wertorientierung in den letzten Jahrzehnten eine bedeutende Rolle. Kollektive Orientierung und hierarchische Ordnung der konfuzianischen Tradition werden mit sozialistischer Ordnung und kommunistischer Ideologie verwoben und ineinander integriert.

Konfuzianismus baut die hierarchische menschliche Beziehung, die soziale Struktur und die Herrschaft auf der Basis Wunlun-Prinzip auf. Alter und Status bestimmen den Wert des Individuums. Die Elter-Kind-Beziehung wird durch die Aufhebung elterlicher Autorität und die Betonung des Gehorsams und der Pietät des Kindes gekennzeichnet. Das Kind wird nicht als ein eigenständiges Individuum, sondern als das Eigentum der Eltern und als Mitglied des Familiengefüges betrachtet. Die individuellen Interessen und Ansprüche werden untergeordnet. In Allgemeinen zeigen Eltern eine übergroße Fürsorglichkeit und ein übermäßiges Schutzverhalten. Das Kind soll die Erwartung der Eltern erfüllen und das Lebensziel der Familie in sich tragen. Die Entscheidung über den eigenen Lebensweg wird oft nicht von sich selbst getroffen. Beim Meinungskonflikt üben die Eltern massiven Druck auf das Kind aus. Der autoritäre übersorgliche Erziehungsstil bewirkt die unterwürfige Bereitschaft und die passiv-abhängige Haltung des Kindes. Die Übernahme jeglicher Verantwortung durch die Eltern beschränkt die Eigenverantwortung und die Entscheidungsmöglichkeit des Kindes. Die Entwicklung einer eigenständigen und unabhängigen Persönlichkeit wird durch diesen Erziehungsstil behindert.

Die Erziehungsziele, Erziehungsstile und –methoden in Ausbildungseinrichtungen werden auch von den Merkmalen der Kultur ausgeprägt. Sie üben wieder Einfluss auf relativ stabile, überdauernde psychologische Merkmale und Persönlichkeitsstruktur der Auszubildenden aus. Unterrichte und Veranstaltungen in chinesischen Schulen sind in relativ rigider Form durchstrukturiert. Die Lerninhalte konzentrieren sich vor allem auf die Übergangsprüfungen, die auf dem Abfragen von Faktenwissen basieren. Die spezifischen Anforderungen in der Lebenspraxis werden wenig bezogen. Die gute kognitive Leistung wird von allen Kindern und Jugendlichen als das wichtigste anzustrebende Ziel betrachtet. Unterrichtsmethode und Interaktionsstil sind vor allem als die traditionelle Form bezeichnet und monologisch. Im Unterricht herrscht einseitige Bestimmung des Lehrpersonals und das klassische Prinzip des Memorierens. Eigeninitiative, Selbständigkeit, verantwortliches Handeln und soziale Kompetenz werden aufgrund des geringeren Freiraums der Selbstgestaltung nicht gefördert.

Das Lehrpersonal besitzt einen autoritären Charakter und eine Vollbildfunktion. Gegenüber Lehrern sollten sich die Schüler gehorsam, höflich und respektvoll benehmen.

Das gesamte schulische Leben wird von der Schulleitung völlig organisiert und strukturiert. Nicht die Individualität, sondern die Bereitschaft zur Integration in die Kollektivität ist erstrebenswert. Das in der Schule erwordene Wissen kann weder nach den inhaltlichen noch nach den formalen Ausprägungen bei der Bewältigung praktischer Aufgaben im Alltag genutzt werden. Viele Kinder mit sehr guten kognitiven Erkenntnissen besitzen trotzdem keine lebensnotwendige Fähigkeit und soziale Kompetenz.

Die chinesische Hochschule ist in vielen Aspekten mit der allgemeinen Schulbildung vergleichbar. Der Unterricht ist weitgehend schulisch strukturiert. Die Unterrichtsmethode und der Interaktionsstil zwischen dem Lehrpersonal und den Studenten sind fast identisch wie in der Schule. Die Lehrenden versuchen die Studenten in eine vorgegebene Bahn zu lenken. Die Lerninhalte sind nur auf bestimmte Lehrbücher bezogen. Die Selbstbestimmung und die Eigeninitiative werden auch weniger gefördert. Die vielfältigen verantwortlichen und fürsorglichen Angebote von der Hochschulebene setzen dem Einzelnen eine Grenze zur eignen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeit. Passivität, Gehorsam und Bequemlichkeit werden gefördert.

Mit diesen Sozialisationserfahrungen sind chinesische Kinder und Jugendliche daran gewöhnt, von oben angeordnet zu werden und die Anweisung der Ranghöheren zu gehorchen. Die Persönlichkeit ist von dem Gruppendruck und der Fremdbestimmung stärker ausgeprägt. Soziales Verhalten wird eher durch äußeren Druck gelenkt als durch internalisierte Normen und Maßstäbe. Sie erleben oft starken Druck von oben und Ohnmachtgefühl zu sich selbst und besitzen eine geringe Überzeugung über ihre eigene Handlungsfähigkeit und Selbstkontrollierbarkeit zu ihrem Lebenswege. Die Folgen dieser kulturspezifischen Sozialisation sind mit tief verwurzelter Ich-Schwäche und passivem Verhalten gegenüber der Gemeinschaft und Autoritätspersonen verbunden. Anpassung, Konformität und Passivität charakterisieren das entsprechende Verhaltensmuster. Eine mit diesem Erziehungskonzept herausgebildete Persönlichkeit ist mit dem von der westlichen industriellen Gesellschaft verlangten Charakteristika wie einem autonomen, produktiven, eigeninitiativen handlungsfähigen Subjekt unvereinbar. Der chinesische Erziehungsstil verhindert die Entfaltung der Individualität.

Eine autonome und zielorientierte Persönlichkeit ist die Voraussetzung für optimale Anpassung an das Studium an deutschen Hochschulen. Die entsprechende Kompetenz einer Personen kann nur dann gelernt und positiv verstärkt werden, wenn in dem Sozialisationsprozess ein angemessener Freiheitsgrad zur Selbstbestimmung gegeben ist. Die Planung der eigener Handlung und die Selbstentscheidungsmöglichkeit sind die

Förderungsfaktoren für die Selbständigkeit und ein positives Selbstkonzept. Die Sozialisationsbedingungen in China stellen die Entwicklung einer stabilen inneren Autonomie, Identität und Selbstwertgefühl in Frage. Psychische Unsicherheit und mangelndes Selbstbewusstsein, die als Ergebnisse des bisherigen Sozialisationsprozesses zu verstehen sind, können den Anpassungsprozess der interkulturellen Begegnung stark beeinträchtigen.

In dieser Arbeit sollen durch die empirische Untersuchung die Anpassungsprobleme und die Integrationsrealität der chinesischen Studierenden in Deutschland und ihre reale Anpassungserlebnisse und Bewältigungsmöglichkeit aufgezeigt werden.

In der Untersuchung bemühe ich mich folgende Fragenkomplexe zu bearbeiten bzw. zielgerichtet zu beantworten:

- Welche Belastungen und Stressoren haben die chinesischen Studierenden an der Universität Bremen und in Deutschland im Allgemeinen? Sind die Probleme schwer zu bewältigen? Welche Coping-Reaktionen werden im Umgang mit der belastenden Situation bei ihnen hervorgerufen?
- Stehen den chinesischen Studierenden entsprechende Strategien und Fähigkeiten (Ressourcen) zur Überwindung der Krise und zur Integrationsförderung zur Verfügung? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der chinesischen Erziehungsrealität und der Persönlichkeitsentwicklung bei den jungen Chinesen? Sind die Kompetenzen der chinesischen Jugendlichen bei der Krisenbewältigung und Persönlichkeitsentwicklung durch die Erziehungsrealität und Sozialisationsbedingung gefördert worden?
- Worauf soll es im Erziehungsprozess sowie in der Vorbereitungsphase zum Auslandsstudium geachtet werden, um die Anpassung und Integration bei der interkulturellen Begegnung zu erleichtern?

Dazu werden hier vier Hypothesen formuliert:

1. Im Allgemeinen wird das Studium in Deutschland von chinesischen Studierenden als ein kritisches Lebensereignis betrachtet. Dabei werden die damit verbundenen Anpassungsforderungen von den meisten chinesischen Studierenden als belastend erlebt.
2. Die subjektiv erlebte Art von Stress und dessen Intensität sind vom Studienfach, der Aufenthaltsdauer, dem Geschlecht und Alter abhängig.

3. Die Coping-Reaktion hängt auch mit dem Selbstkonzept zusammen. Die Personen, die den Stress in ihrem Studium und Aufenthalt in Deutschland optimal bewältigt haben, besitzen ein positiveres Selbstkonzept als diejenigen, die mit Stress sehr belastet werden.
4. Die psychische Vorbereitung für das Auslandsstudium ist bei chinesischen Studierenden im Allgemeinen nicht ausreichend. Vor allem ist eine starke „Ich-Funktion“ nicht durch den Sozialisationsprozess in China gefördert worden.

Mit der Interpretation und Analyse der Untersuchungsergebnisse wird ein Überblick geliefert, in welchem Maß die chinesischen Studierenden von welchen Anpassungsproblemen betroffen sind, auf welche Weise sie diese Probleme beantworten und was die dahinter wirkende Sozialisationsvoraussetzung ist. Die Untersuchung hat zum Ziel, einen Beitrag zum Verständnis des subjektiven lebensgeschichtlichen Hintergrundes bei der Anpassung an kritische Lebensereignissen zu leisten und entsprechende Vorschläge dazu anzubieten.

5. Methodischer Teil der empirischen Untersuchung

5.1 Der Fragebogen

Das Studium in Deutschland stellt eine komplexe und belastungserzeugende Situation dar. Um das Ziel der Untersuchung zu erreichen und die Hypothesen zu überprüfen, sollen die gesamten Lebensbereiche der chinesischen Studierenden als Untersuchungsgegenstand betrachtet werden. Nach der theoretischen Einleitung soll untersucht werden, welche Stressoren von chinesischen Studierenden in Deutschland erlebt werden; wie sich die chinesischen Studierenden mit ihrer Lebenssituation und dem Studium in Deutschland sowie damit verbundenen Problemen auseinandersetzen. Um die Anpassungsprobleme, die Integrationsrealität und die Lebenssituation chinesischer Studenten in Deutschland zu analysieren, wird das „Selbstkonzept“ in die Untersuchung einbezogen. So besteht der gesamte Fragebogen aus zwei Teilen:

- (1) Der erste Teil umfasst insgesamt 41 Fragen. Dieser Teil ist von mir selbst konstruiert und beinhaltet die allgemeinen Probleme, die durch bisherige Untersuchungen über das Auslandsstudium bereits bestätigt wurden und mit denen die ausländischen Studierenden in Deutschland konfrontiert sind. Die Beantwortung dieser Fragen soll ein konkretes Bild der Anpassung und der Auseinandersetzung der chinesischen Studierenden mit ihrer Situation in Deutschland darstellen. Wegen der Unmöglichkeit, jede Situation, mit der eine Auseinandersetzung erfolgt, im einzelnen zu beschreiben, werden die wichtigeren Bereiche wie: Sprachkompetenz, Studium, sozialer Kontakt, finanzielle Lage, Jobausüben, usw. in die Untersuchung einbezogen und nach den Einstellungen und dem Verhalten zur Auseinandersetzung damit gefragt. Es soll betont werden, dass verschiedene Bereiche sich nicht ausschließen, insbesondere hinsichtlich des „sozialen Kontakts“ gibt es Überlappungen mit anderen Bereichen. Zu jeder Frage werden verschiedene Beantwortungsmöglichkeiten vorgegeben, die Befragten sollen davon die für sich selbst zutreffende Antwort mit einem Kreuz auswählen. Um der Fragestellung der vorliegenden Arbeit angemessen nachgehen zu können, befasst sich der Fragebogen auch mit allgemeinen objektiven Fragen, wie z. B. Alter, Familienstand, Anzahl der Semester, Fachrichtung, usw.. Angaben zu Name und Anschrift sind für das der Befragung zugrunde liegende Erkenntnisinteresse unerheblich und Angaben hierzu wurden bei der Erhebung der persönlichen Daten den Befragten freigestellt.

(2) Der zweite Teil des Fragebogens besteht aus 5 Selbstkonzeptskalen aus den Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) von Deusinger (1986). Das originale Selbstkonzeptinventar (FSKN) besteht insgesamt aus 10 eindimensionalen A-priori-Skalen (Quasiskalen) zur Bestimmung des jeweiligen Bildes oder der Selbstkonzepte (hier als Plural verstanden), die das Individuum in wichtigen Bereichen des Selbst von der eigenen Person entwickelt hat. Die Befragten sollen anhand einer sechsstufigen Ratingskala einschätzen, inwieweit diese Aussagen auf sie zutreffen. Die differenzierten Selbstkonzepte stehen (d. h. interkorrelieren) in mehr oder weniger engem Zusammenhang zueinander. Nach Deusinger ist die Untersuchung des einzelnen Selbstkonzepts mit einem für jedes Konzept getrennten Fragebogen möglich (Deusinger, 1986, S.7). Hier werden 5 Skalen der Selbstkonzepte für meine Untersuchung genommen, die für eine interkulturelle Anpassung und Stressbewältigung relevant sind:

1. Skala FSAP: Frankfurter Selbstkonzeptskala zur Allgemeinen Problembewältigung
2. Skala FSVE: Frankfurter Selbstkonzeptskala zur Verhaltens- und Entscheidungssicherheit
3. Skala FSSW: Frankfurter Selbstkonzeptskala zur allgemeinen Selbstwertschätzung
4. Skala FSST: Frankfurter Selbstkonzeptskala zur Standfestigkeit gegenüber bedeutsamen Anderen und Gruppen
5. Skala FSKU: Frankfurter Selbstkontaktskala zur Kontakt- und Umgangsfähigkeit

Bei der Durchführung der Untersuchung muss damit gerechnet werden, dass die Deutschsprachkenntnisse der chinesischen Studenten auf unterschiedlichem Niveau liegen. Sicherlich haben die Studierenden mit kurzer Aufenthaltsdauer in Deutschland gewisse Sprachschwierigkeiten. Um das Verständigungsproblem zu minimieren, habe ich die beiden Teile des Fragebogens in die Muttersprache - Chinesisch – übersetzt, und während der Untersuchung wird die chinesische Sprache verwendet. Man sollte dabei berücksichtigen, dass aufgrund der Übersetzung der ursprüngliche Sinn einiger Items in gewissem Maß verändert werden kann.

Vor allen Fragen wird ein Hinweis auf das Untersuchungsziel gegeben, die Zusicherung der Anonymität und der Freiwilligkeit sowie die Erklärung, dass Maßnahmen zum Schutz personenbezogener Daten getroffen werden. Der Fragebogen, der vollständig im Anhang wiedergegeben wird, ist eine deutschsprachige Version.

5.2 Durchführung der Untersuchung

Zielgruppe der Untersuchung waren die chinesischen Studierenden der Universität Bremen. Aus finanziellem Grund wurde darauf verzichtet, eine totale Erhebung durchzuführen. Der ursprüngliche Versuch, die Fragebogen durch das „International Office“ (Akademisches Ausländeramt) der Universität Bremen zu verteilen, wurde aufgrund des Datenschutzgesetzes und der Personalknappheit der betroffenen Abteilungen aufgegeben. Die Untersuchung wurde mit der Unterstützung des chinesischen Akademiker- und Studentenvereins durchgeführt. Am 29. April 2005 hat der chinesische Akademiker- und Studentenverein eine „3-Tage-Reise nach Paris“ organisiert. Insgesamt 80 Personen nahmen an der Reise teil. In den Bussen nach Paris wurden die Fragebogen an alle diejenigen Personen verteilt, die im Sommersemester 2005 an der Universität Bremen als ordentliche Studenten eingeschrieben waren. Insgesamt erhielt ich 56 ausgefüllte Fragebogen zurück. Von den 56 Bögen sind 51 Bögen verwendbar, die anderen 5 Fragebogen sind entweder unvollständig oder falsch ausgefüllt und werden als ungültig betrachtet.

Nach dieser Untersuchung habe ich auch durch meinen eigenen Bekanntenkreis bis Ende Mai 2005 weitere 22 vollständig ausgefüllte Bögen nacheinander zurückerhalten. Mit insgesamt 73 gültigen Bögen wird die auszuwertende Datenbasis gebildet.

Zur Generalisierbarkeit der Untersuchungsergebnisse ist anzumerken, dass es sich hier um eine Stichprobe handelt, die nicht durch ein reines Zufallsauswahlverfahren in die Untersuchung gekommen ist. Die Repräsentativität der Untersuchungsergebnisse zu manchen Fragen kann auf folgende Weise systematisch beeinflusst werden.

1. Die Personen, die an der Reise nach Paris teilnahmen, mussten selbst ca. 100 Euro für die Reise zahlen. Diejenigen chinesischen Studierenden, die ein starkes finanzielles Problem haben, konnten aufgrund der finanziellen Belastung eventuell nicht in die Reisegruppe eintreten. Die Untersuchungsergebnisse, die mit der finanziellen Situation in Zusammenhang stehen, können davon beeinflusst werden.
2. Diejenige, die in diesem Zeitraum einen Job ausüben mussten oder gerade von Zeitnot betroffen waren, konnten eventuell auch nicht an der Reise teilnehmen. Die Aussagekraft der Ergebnisse zu den Fragen, die mit Zeitnot in Zusammenhang stehen, kann davon beeinflusst werden.

Bei der Beantwortung des Fragebogens kann die Neigung zu sozial erwünschten Einstellungen und Verhalten zu Ergebnissen führen, die eine Diskrepanz zu dem tatsächlichen Verhalten und Einstellungen der Befragten in der Wirklichkeit darstellen. Von daher soll die Generalisierbarkeit der Untersuchungsergebnisse vorsichtig betrachtet werden.

Die statistische Auswertung wird mit dem Programm „Microsoft Office Excel 2003“ durchgeführt.

6. Die Darstellung und Analyse der Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden soll die Auswertung der erhaltenen Daten zur Einschätzung der allgemeinen Situation der chinesischen Studierenden in Deutschland bzw. an der Universität Bremen vorgenommen werden. Die meisten Ergebnisse werden unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts tabellarisch dargestellt. Einige Darstellungen werden aufgrund der unterschiedlichen Fragestellung oder je nach dem analytischen Bedarf und Gesichtspunkt erweitert.

In die Auswertung sind insgesamt die Angaben von 73 Personen eingegangen. Hierunter waren 37 (50,7%) Männer und 36 (49,3%) Frauen. Nach Angabe der Universität Bremen waren im Wintersemester 2004 / 05 insgesamt 631 chinesische Studierende eingeschrieben. Davon sind 337 (53,4%) Männer und 294 (46,6%) Frauen. Gemäß dem Merkmal des Geschlechts repräsentiert die Stichprobe die Gesamtheit der chinesischen Studierenden an der Universität Bremen. Da in den Rechenschaftsberichten der Universität Bremen keine genaue Verteilung der chinesischen Studierenden gemäß Variablen wie Fakultät, Semesterzahl, Alter, angestrebtem Abschluss angegeben wurden, können sich entlang dieser Kriterien erhebliche Differenzen zwischen der erhobenen Datenbasis und den tatsächlichen Verteilungen ergeben. Von daher können die Untersuchungsergebnisse gemäß den obengenannten Merkmalen nicht unbedingt als repräsentativ für die tatsächliche Verteilung der Gesamtheit betrachtet werden. Allerdings werden die Ziele bzw. die Hypothesen dieser Arbeit nicht stark durch die Repräsentativität der Stichprobe zu den obengenannten Variablen beeinflusst.

Gültige Fragebogen	männlich	weiblich	Ungültige bzw. unvollständig ausgefüllte Fragebogen
73	37	36	5

6.1 Ergebnisse von Teil 1

6.1.1 Grunddaten der auszuwertenden Personen (Fragen 1-7)

Tabelle 8. Grunddaten der auszuwertenden Personen

Gesamtzahl der auszuwertenden Personen: 73				
Alter (J.: Jahre)	Familienstand	Aufenthaltsdauer (J.: Jahre)	Zu erreichender Abschluss	Semesterzahl (S.: Semester)
18-22 J.: 7	Ledig: 58	1-2 J.: 26	Diplom: 54	1-2 S: 18
23-27 J.: 49	Verheiratet: 14	3-4 J.: 44	Magister: 3	3-4 S: 22
28-32 J.: 14	Getrennt: 0	5-7 J.: 3	Lehramt: 1	5-8 S: 32
über 32 J.: 3	Geschieden: 1	8-10 J.: 0	Master (MA): 8	9-12 S: 1
	Verwitwet: 0	über 11 J.: 0	Bachelor (BA): 6	über 13 S: 0
			Dokortitel: 1	
			Andere: 0	

Die Verteilung in der Tabelle kann uns folgende Kenntnisse geben: Das Alter der meisten chinesischen Studierenden liegt zwischen 23 und 32 Jahre (86%), vor allem zwischen 23 und 27 Jahre (67%, Median), nur 3 Personen sind über 32 Jahre alt; 79,5% der Personen (58) sind ledig. 96% haben eine 1-4jährige Aufenthaltsdauer, sie verteilen sich relativ gleichmäßig zwischen 1-8 Semester, nur 1 Person befindet sich bereits über 9. Semester. Der am meisten angestrebte Abschluss ist das Diplom, 74% der Befragten bemühen sich, ihn zu erwerben. Auch die vor kurzem eingeführten Studienabschlüsse Master und Bachelor sind vertreten (z. B. Master mit 8 Personen (11%), Bachelor mit 6 (8%) Personen). Nur 1 Person kommt aus der Promotionsgruppe. Außerdem liegt der Anteil der Ledigen mit ca. 80% wesentlich höher als der der Verheirateten (19%).

Tabelle 9. Die Verteilung der Stichprobe nach dem Fachgebiet

Fachgebiet	Weiblich N=36	Männlich N=37	Gesamt N=73 (100%)
Naturwissenschaft	7	8	15 (20,5%)
Ingenieurwissenschaft	13	17	30 (41%)
Sozial-, Wirtschaft- und Geisteswissenschaft	13	9	22 (30%)
Sprachwissenschaft	3	2	5 (7%)
Keine Angabe		1	1 (1,5%)

Die Verteilung der Stichprobe in den verschiedenen Fachgebieten ist ebenfalls relativ gleichmäßig. Wenn die Verteilung in verschiedenen Fachgebieten entlang des Geschlechtsmerkmals betrachtet wird, zeigt sich kein größeres Ungleichgewicht, nur bei dem männlichen Geschlecht zeigt sich ein relativ größerer Anteil in Ingenieurwissenschaft und kleinerer Anteil in Sozial-, Wirtschaft- und Geisteswissenschaft. Sprachwissenschaft als ein kleines spezifisches Fachgebiet wird zwar nur von 5 Personen vertreten, dies entspricht jedoch ihrem tatsächlichen fachlichen und personellen Umfang.

6.1.2 Lebenserfahrung (Fragen 8 – 9)

Gemäß dem chinesischen Bildungssystem und dem gewöhnlichen Lebenslauf sind chinesische Studenten normalerweise nach dem Schulabschluss direkt in die Universität eingetreten. Vor dem Studienabschluss haben sie in der Regel keine Berufserfahrung erworben. Ein Nebenjob während des Studiums wird selten ausgeübt. Auch das Praktikum wird sehr begrenzt durchgeführt, sowohl in der zeitlichen Dauer als auch in der Interaktionsintensität mit der Realität. Die finanzielle Abhängigkeit von den Eltern und die fürsorgliche Erwartung an die Bildungsinstitutionen sind selbstverständlich. Ihre Sozialisationserfahrung und Lebensperspektive sind meistens beschränkt auf die Bildungslaufbahn. Von daher ist die Berufserfahrung nach dem Studium sehr notwendig für Training und Erwerb weiterer Lebenskompetenzen und -fähigkeiten. Die Auslandserfahrung kann einem Mensch dabei helfen, seinen Horizont zu erweitern und interkulturelle Kompetenz auszubilden. Die beiden Arten von Erfahrungen können den größeren Beitrag zur interkulturellen Umstellung und zur Anpassung an das Leben und Studium in Deutschland leisten. Nach der vorliegenden Stichprobe haben 53,4% aller Personen bereits Berufserfahrung, bevor sie das Studium in Deutschland aufgenommen haben. Aber nur 5,5% (4 Personen) haben eine Auslandserfahrung.

Tabelle 10. Die Verteilung der Stichprobe gemäß den Lebenserfahrungen

Berufserfahrung N= 73		Auslandserfahrung N=73	
Ja	Nein	Ja	Nein
39 (53,4%)	34 (46,6%)	4 (5,5%)	69 (94,5%)

6.1.3 Lebenssituation und soziale Unterstützung in Deutschland (Fragen 10-11)

Mit eigenen Familienangehörigen oder in enger Partnerbeziehung zusammen zu leben, ist eine nicht zu unterschätzende psychische Unterstützung für die interkulturelle Anpassung und Problembewältigung in fremder Umgebung. Verschiedene Analysen aus der Migrationforschung haben herausgestellt, dass das Zusammenleben mit der Familie für die Migranten als stabilisierendes Moment in den allgemeinen Lebensbedingungen wirkt, zugleich auch die Bereitschaft zur Assimilation erheblich positiv beeinflusst⁴. Zu der Frage - „Wie leben Sie zur Zeit in Deutschland“ -, zeigt die Untersuchung folgendes Ergebnis: Die meisten chinesischen Studierenden (46 Personen, 63%) leben alleine in Deutschland, davon Frauen mehr als Männer. 35,6% (26 Personen) leben mit einem(r) chinesischen Partner(in) zusammen, davon mehr die Männer als die Frauen. Wenn der Faktor des Familienstands dieser Gruppe in die Betrachtung mit einbezogen wird, ist die Zahl der Verheirateten viel weniger als die der Personen, die in einer Partnerschaft leben (14 zu 26). Nur 11 Personen (42,3% von 26 Personen) sind verheiratet, weitere 15 Personen (57,7%) sind unverheiratet. Wie groß der Anteil bei den 11 Verheirateten ist, deren Lebenspartner(in) in Deutschland auch gleich ihr(e) Ehepartner(in) ist, ist hier nicht erfragt. Aber es kann festgestellt werden, dass das Leben in Partnerschaft ohne Ehe hier in Deutschland von einigen chinesischen Studierenden als Lebensform akzeptiert und praktiziert wird, um die Einsamkeit zu vertreiben oder die emotionalen Bedürfnisse zu befriedigen, obwohl diese Lebensweise von der chinesischen Tradition nicht geduldet und auch von der gegenwärtigen leitenden chinesischen Moral abweicht. In der Stichprobe lebt nur eine Person mit eigenen Familienangehörigen (Eltern bzw. Kindern) zusammen, der Anteil beträgt in der gesamten Stichprobe nur 1,4%. Keine Person aus der Stichprobe lebt mit einem (r) deutschen Partner(in) zusammen.

Die Verwandten oder Freunde in Deutschland können auch Unterstützung und Hilfe in hohem Maß einbringen. Das Ergebnis zeigt, dass mehr als ein Drittel (26 Personen, 35,6%) Verwandte oder Freunde in Deutschland haben, die ihnen helfen können. Weitere 64,4% haben keine Verwandten und Freunde in Deutschland.

6.1.4 Motivation für und Vorbereitung auf das Studium in Deutschland (Fragen 12 – 15)

Die Entscheidung, in einem fremden Land das Studium aufzunehmen, wird nicht nur durch die Vorteile, die im Bildungsangebot dieses Landes liegen, bestimmt, sondern von einer Reihe anderer Faktoren mit beeinflusst. Persönliche Erwartungen, das Leben eines westlichen Landes zu erfahren, das Motiv der Neugier und der Hoffnung, „mit einem Studium in

⁴ Esser, E. 1982, S. 39

Deutschland bessere Berufchancen“ zu erwerben und weitere Faktoren können bei der Entscheidung eine Rolle spielen. Hier wird es vermieden, nach allgemeiner Motivation für das Auslandsstudium zu fragen, sondern es stehen Gründe im Fokus, die mit persönlicher Zielorientierung in Zusammenhang stehen. Es wird gefragt, ob das Studium in Deutschland tatsächlich das persönlich anzustrebende Ziel der Betroffenen ist oder lediglich ein wegen des äußeren Einflusses zustande gekommenes Ergebnis ist. Die Gründe, aus denen die chinesischen Studierenden zur Entscheidung für ein Studium in Deutschland gekommen sind, können den Anpassung- und Integrationsprozess positiv oder negativ beeinflussen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen werden 5 unterschiedliche Auswahlalternativen vorgegeben, die im heutigen China häufig als Motivationen für ein Auslandsstudium vertretend sind.

Tabelle 11. Welcher Grund hat hauptsächlich bei der Entscheidung für ein Studium in Deutschland die Rolle gespielt (F. 12)?

Um den Wunsch meiner Eltern zu erfüllen	3 (4,1%)
Seit Jahren habe ich selbst schon die Absicht, in Deutschland zu studieren	48 (65,8%)
Ich wollte eigentlich aus meiner persönlichen unangenehmen Situation in China herauskommen	7 (9,6%)
Ich wollte hauptsächlich das Leben in einem der westlichen Länder erfahren	9 (12,3%)
Ich komme hier ohne eigenes Ziel, sondern unter dem Einfluss des Trends der heutigen Chinas	6 (8,2%)
Gesamt	73 (100%)

Das Ergebnis stellt eine relativ klare und übereinstimmende Antwort dar. Die meisten Befragten (48 Personen; 65,8%) sind mit eigener Absicht, in Deutschland zu studieren gekommen. Die restlichen Personen mit einem Anteil von 34,2% hatten einen der anderen Gründe genannt, die vom Studium selbst abgewichen sind. 12,3% (9 Personen) wollten das Leben in einem westlichen Land erfahren; 9,6% (7 Personen) versuchten, sich durch das Studium in Deutschland der persönlichen unangenehmen Situation in China zu entziehen. 8,2% (6 Personen) hatten kein klares Ziel, sie sind unter dem Einfluss des Trends in der gegenwärtigen chinesischen Gesellschaft zum Auslandsstudium gekommen; 3 Personen wurden von den Eltern motiviert, sie kommen hier in Deutschland zu studieren, um den Wunsch der Eltern zu füllen.

Außer der Motivation kann ein Defizit in der Vorbereitung auf das Auslandsstudium den Anpassung- und Integrationsprozess beeinträchtigen. Zur guten Vorbereitung werden der Erwerb der Fremdsprache und die Sammlung ausreichender Informationen über die Anforderungen des Lebens und des Studiums im Fremdland als Kernstück gezählt. Die mangelhaften Informationen über die Lebenssituation und Studienbedingungen in

Deutschland können unrealistische Erwartungen erzeugen, Enttäuschungen und Frustrationen verursachen. In solchen Fällen können auch Maßnahmen zur Lösung der Probleme nicht entwickelt werden, die in Zusammenhang mit dem Auslandsstudium in einem fremden kulturellen Kontext entstehen können. Wenn ein ausländischer Student nicht über die Informationen zum Studiensystem an deutschen Hochschulen, zu Studiengängen, zur Studienorganisation und zur Höhe der inhaltlichen Anforderungen verfügt, weiß er auch nicht, wie er mit dem Studium in Deutschland anfangen soll.

Auf die Frage, „Wie gut waren Sie in China schon über das Studium in Deutschland informiert und darauf vorbereitet?“, antworten 52 Befragte mit „sehr gut“ bzw. „gut“. Dieser Anteil beträgt 71,2% der gesamten Personen. 23,3% (17 Personen) aller Befragten meinen, dass die Informationen bzw. die Vorbereitungen unzureichend sind, es besteht ein starkes Defizit an Vorinformationen. 4 Personen haben überhaupt keine Vorbereitung für das Leben und das Studium in Deutschland. Sie sind alle weiblichen Studentinnen.

Tabelle 12. Wie gut waren Sie in China schon über das Studium in Deutschland informiert und darauf vorbereitet (F. 13)?

	Männlich	Weiblich	Gesamt
Sehr gut	7 (18,9%)	3 (8,3%)	10 (13,7%)
gut	21 (56,8%)	21 (58,3%)	42 (57,5%)
Unzureichend	9 (24,3%)	8 (22,3%)	17 (23,3%)
gar nicht		4 (11,1%)	4 (5,5%)
Gesamt	37 (100%)	36 (100%)	73 (100%)

Eine weitere wichtige Determinante für das erfolgreiche Studium und die Integration stellt die Beherrschung der deutschen Sprache dar. Deutsche Sprache als das zentrale Kommunikationsmittel ist sowohl beim Erledigen alltäglicher Lebensprobleme als auch für die Interaktion mit der deutschen Umgebung von größter Bedeutung. Die gute Beherrschung der Sprache ist ein wesentliche Bestandteil der Studienfähigkeit.

In China ist der Erwerb der deutschen Sprache nur in einigen der größten Städte möglich. Auch die Kosten dafür sind sehr hoch. Die in China angebotenen deutschen Sprachkurse vermitteln normalerweise nur einige Grundlagen, vor allem Grundkenntnisse über die Grammatik. Mit diesem Niveau von den deutschen Sprachkenntnissen reicht es nicht aus, ein Fachstudium in Deutschland aufzunehmen. Auch wenn die Erwartung an die sprachliche Vorbereitung in China eingeschränkt werden soll, können aber sprachliche Vorkenntnisse für die Betroffenen eine große Erleichterung in der anfänglichen Phase in Deutschland schaffen.

Das Untersuchungsergebnis zeigt, dass die meisten chinesischen Studierenden (beinahe 80%) bereits in China die deutsche Sprache gelernt haben. Rund 20% (15 Personen) der Befragten kamen allerdings ohne Deutschkenntnisse in Deutschland. Sie erwerben ihre Deutschkenntnisse erst nach der Einreise nach Deutschland. Die beiden Geschlechtsgruppen haben ähnliche Verteilungen in zwei verschiedenen Antwortkategorien.

Hier taucht die Frage auf, ob die Personen, die in China keine Deutschkenntnisse erworben haben, nach einem Studienabschluss streben, für den die deutsche Sprache nicht verlangt wird (wie z. B. beim Masterstudium in manchen Fächern). Um diese Frage zu beantworten, wird ihr anzustrebender Studienabschluss betrachtet:

Tabelle 13. Die Verteilung der Personen ohne Sprachvorbereitung gemäß ihrem anzustrebenden Studienabschluss

Ich habe in China keine Deutschsprache gelernt. N=15			
Diplom	Magister	Master	Bachelor
9	2	3	1

In der Tabelle ist ersichtlich, dass der zu erreichende Studienabschluss von dieser Gruppe sehr unterschiedlich ist. Es kann sein, dass bei einigen Personen, die mit Englisch den Masterabschluss erwerben können, die Beherrschung der deutschen Sprache für ihr Studium nicht so notwendig ist. Es bedeutet aber für die meisten anderen (wie Diplomstudenten und Magisterstudenten), dass die deutschen Sprachkenntnisse eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Studium in Deutschland ist. Ohne Deutschkenntnisse ist nicht nur das erfolgreiche Abschließen des Studiums in Frage gestellt, sondern auch der persönlicher Bewegungsraum und eine erfolgreiche Integration können dadurch stark eingeschränkt werden.

Tabelle 14. Wie würden Sie selbst Ihre jetzigen Deutschkenntnisse beurteilen (F. 15)?

	Männlich	Weiblich	Gesamt
Sehr gut		1	1 (1,4%)
gut	8	8	16 (21,9%)
durchschnittlich	21	22	43 (58,9%)
eher schlecht	6	4	10 (13,7%)
sehr schlecht	2	1	3 (4,1%)
Gesamt			73 (100%)

Mit dieser Frage wird versucht, das gesamte deutsche Sprachniveau der chinesischen Studierenden durch Selbsteinschätzung zu gewinnen. Obwohl diese Einschätzung sehr subjektiv ist, kann sie uns doch eine grobe Kontur des Sprachniveaus chinesischer Studierender geben. Die Untersuchung hat diesbezüglich ergeben, dass die meisten Personen (58,9%) ihre jetzigen Deutschkenntnisse im durchschnittlichen Niveau eingestuft haben. Nur 17 Personen (23,3%) betrachten ihre jetzigen deutschen Sprachkenntnisse als gut bzw. sehr

gut. 17,8% aus der Stichprobe beurteilen ihre Sprachkenntnisse als eher bzw. sehr schlecht. Die unzulängliche Sprachbeherrschung in dieser Gruppe erschwert die Selbstständigkeit der Befragten im Alltag und im Studium.

Wenn man die deutschen Sprachkenntnisse der chinesischen Studierenden nach ihrer Aufenthaltsdauer differenziell betrachtet, ist eine tendenzielle Verbesserung deutscher Sprachkenntnisse nach einer längeren Aufenthaltsdauer beobachtbar. Während 32% Personen mit 1 – 2 jähriger Aufenthaltsdauer ihre jetzigen Deutschkenntnisse noch als schlecht beurteilen, bezeichnen alle Personen (100%) aus der Gruppe mit 5 – 7 jähriger Aufenthaltsdauer ihre Deutschkenntnisse als gut. Außer dem Einfluss der Aufenthaltsdauer variieren die Sprachkenntnisse auch mit dem Merkmal des Geschlechts. Mit gleicher Aufenthaltsdauer haben mehr Frauen (nach Prozentzahl) ihre Deutschkenntnisse in eine höhere Stufe verbessert als die Männer. Auch in den unteren Stufen stehen weniger Frauen als Männer. Die gesamte Verteilung der Prozentzahl in den niedrigen Stufen wird mit der zunehmenden Aufenthaltsdauer allmählich in die höheren Stufen integriert.

Tabelle 15. Die Verteilung der Sprachkenntnisse nach der Aufenthaltsdauer

(M = Männlich W = Weiblich G = Gesamt)

	Aufenthaltsdauer 1-2 Jahre			Aufenthaltsdauer 3-4 Jahre			Aufenthaltsdauer 5-7 Jahre		
	M	W	G	M	W	G	M	W	G
Sehr gut und gut	1 9,1%	3 21,4%	4 16%	5 20,8%	5 23,8%	10 22,2%	2 100%	1 100%	3 100%
Durchschnittlich	6 54,5%	7 50%	13 52%	15 62,5%	15 71,4%	30 66,7%			
Eher schlecht und Sehr schlecht	4 36,4%	4 28,6%	8 32%	4 16,7%	1 4,8%	5 11,1%			
Gesamt 100%	11 100%	14 100%	25 100%	24 100%	21 100%	45 100%	2 100%	1 100%	3 100%

Die deutsche Sprache wird von den chinesischen Studierenden aus verschiedenen Fachgebieten unterschiedlich gut beherrscht. Insgesamt sind die Studierenden aus der Sprachwissenschaft sprachtalentiert. Sie beherrschen die deutsche Sprache im Allgemeinen besser als durchschnittlich. Auch die Studierenden aus der Sozial-, Wirtschaft- und Geisteswissenschaft konzentrieren sich überwiegend auf den durchschnittlichen bzw. besseren Stufen. Im Vergleich mit anderen Fachgruppen sollten die Studierenden der Ingenieurwissenschaft als sprachlich unbegabt bezeichnet werden. Ihre Sprachkenntnisse liegen meistens auf durchschnittlichem bzw. unterdurchschnittlichem Niveau. Eine ganz andere Verteilung zeigt die Gruppe der Naturwissenschaft: die meisten von ihnen befinden sich zwar auf den durchschnittlichen bzw. besseren Stufen, aber immer noch ein Drittel

(33,3%) aus dieser Gruppe beurteilt ihre jetzigen Deutschkenntnisse als schlechter oder sehr schlecht. Diese Situation kommt in anderen Fachbereichen nicht vor.

Tabelle 16. Die deutschen Sprachkenntnisse gemäß dem Fachgebiet

	Naturwissens.	Ingenieurwissens.	Sozial-, Wirtschaft und Geistwissens.	Sprachwissens.	Keine Angabe
Sehr gut und gut	6 40%	3 10%	6 27,3%	2 40%	
Durchschnittlich	4 26,7%	20 66,7%	15 68,2%	3 60%	1
Eher und sehr schlecht	5 33,3%	7 23,3%	1 4,5%		
gesamt	15 100%	30 100%	22 100%	5 100%	1

6.1.5 Studienfinanzierung (Frage 16)

Die gesicherten Finanzmittel sind eine der Grundvoraussetzungen für das Studium und den Lebensunterhalt in Deutschland. Es wird auch gesetzlich festgelegt, dass die ausländischen Studierenden ausreichende Finanzmittel für ihr Studium in Deutschland nachweisen müssen, um eine Aufenthaltsgenehmigung zu bekommen bzw. zu verlängern. Die Selbstfinanzierung durch Erwerbstätigkeit im Deutschland als Form der Grundfinanzierung ist in der Regel nicht vorgesehen. Eine Untersuchung über ausländische Studierende in Deutschland (Neseker, aus Auszeit 44, Jg. 2002. S.58ff) zeigt, dass die „free mover – Studierenden“ (d. h. sie bestreiten mit eigenem Geld die Finanzierung) die größten Schwierigkeiten bei der Sicherung des Lebensunterhalts haben. Die 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hat den „free-movers“-Anteil unter den Studierenden aus Entwicklungsländern auf 88% berechnet (Isserstedt & Schnitzer, 2002, S. 28). Die Untersuchung von Neseker zeigt auch, dass die Studierenden aus Entwicklungsländern große bis sehr große Probleme bei der Studienfinanzierung haben. Ähnliche Probleme werden auch in anderen Studien erwähnt. Fast alle Studierenden aus China gehören zu der sogenannten free mover-Gruppe. Zur Frage, wie die chinesischen Studierenden ihr Studium finanzieren, bzw. aus welchen Einkommensquellen sie ihren Lebensunterhalt beziehen, hat die Untersuchung folgendes Ergebnis gebracht:

Tabelle 17. Wie finanzieren Sie das Studium hauptsächlich (F. 16)?

Finanzielle Quellen	
durch Stipendium	
durch Familie (Eltern oder Verwandten)	44
durch Kredit	
mit Ersparnissen	3
durch einen Job neben dem Studium	36

Das Ergebnis aus der Tabelle zeigt, dass der Nebenjob und die finanzielle Unterstützung der Familie den größten Anteil der Finanzierung ausmachen. Hier stellt die familiäre Unterstützung die wichtigste finanzielle Quelle für die chinesischen Studierenden in Deutschland dar, sie wird am häufigsten (44 Male, 60,3%) erwähnt. Die Prozentzahl hier ist viel höher als die in den Ergebnissen der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (Isserstedt, 2002, S. 45). Diesen Ergebnissen zufolge stehen 40% der ausländischen Studierenden (nur 32% der Studierenden aus den Entwicklungsländern) Geldzuwendungen der Eltern zur Verfügung. Die Einkommenssituation chinesischer Familien ist zur Zeit im Durchschnitt zwar monatlich weniger als 500 Euro, aber aufgrund der begrenzten Kindzahl in der Familie wollen die meisten Eltern ihrem Kind die beste Unterstützung geben, damit ein erfolgreicher Studienabschluss garantiert wird. An zweiter Stelle steht der Nebenjob, der von 36 (49,3%) Personen ausgeübt wird. Diese Prozentzahl ist relativ geringer als in der Darstellung der Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, in der festgestellt wurde, dass 56% aller Bildungsausländer (58% aller Studierenden aus Entwicklungsländern; 62% aus der free-mover-Gruppe) zur Bestreitung ihres Lebensunterhalts eigenen Verdienst einsetzen. Nur 3 Personen in meiner Untersuchung haben eigene Ersparnisse hier in Deutschland zur Verfügung, sie waren alle in China schon berufstätig und haben ihre Ersparnisse in das Auslandsstudium investiert. Es ist hierbei festzustellen, dass die Unterstützung der Familie für chinesische Studierende zwar eine sehr wichtige Rolle spielt, sie aber nicht allein ausreichend für den Lebensunterhalt in Deutschland ist. Die Zahl in der Tabelle zeigt uns, dass die chinesischen Studierenden noch auf andere Finanzquellen zurückgreifen müssen, um sich ausreichend finanzieren zu können. Die weiteren Unterstützungsmöglichkeiten, wie Stipendium und Kredit, werden hier kaum erwähnt.

Es ist zu bemerken, dass die Zahl der Gesamtheit hier in der Tabelle mehr als 73 ist. Der Grund dafür ist, dass die finanzielle Sicherheit bei manchen chinesischen Studierenden nicht durch eine einzige Quelle gewährleistet werden kann, und verschiedene finanzielle Quellen von ihnen gleichzeitig genutzt werden müssen. Typischerweise bekommen sie neben dem Gehalt von einem Nebenjob auch noch die Unterstützung aus ihrer Familie, so ist die Mehrfachbeantwortung erlaubt.

Das Stipendium als finanzielles Mittel wird hier in der Untersuchung nicht einmal von jemandem erwähnt, weil die Stipendienorganisationen zur Zeit fast nur die Studierenden im Postgraduiertenstudium bzw. im Austauschprogramm fördern. Die Gruppe mit Stipendium zählt nur zu einem sehr kleinen Anteil der gesamten chinesischen Studierenden. Sie kann die Gesamtheit der chinesischen Studierenden in Deutschland nicht vertreten bzw. repräsentieren, wie das Ergebnis hier dargestellt hat.

6.1.6 Subjektiv wahrgenommene Stress- und Belastungsfaktoren (Frage 17)

Mit der Frage 17 sollen die Problembereiche identifiziert werden, in denen die chinesischen Studierenden gemäß der subjektiven Wahrnehmung die größeren Schwierigkeiten während des Studienaufenthalts in Deutschland erfahren haben. Bei der Konstruktion des Fragebogens werden insgesamt 20 Problemkategorien aus verschiedenen Untersuchungen gesammelt, mit denen sich die ausländischen Studierenden während des Aufenthalts in Deutschland häufiger auseinandersetzen müssen. Die Befragten sollen auf einer 4-stufigen Bewertungsskala angeben, in welchen Studien- und Lebensbereichen sie Schwierigkeiten haben und wie schwer es für sie ist, die Probleme zu bewältigen.

Die Frage im Bogen lautet: „Wie schwer war es für Sie, folgende Probleme während Ihres Studienaufenthalts in Deutschland zu bewältigen. Bitte kreuzen Sie nach Ihren eigenen subjektiven Erlebnissen und Erfahrungen eine entsprechende Zahl an“:

1	---	2	---	3	---	4
gar nicht		etwas		schwerer		sehr schwer

Gemäß dem Geschlechtsmerkmal bildet die Beantwortung der Frage in verschiedenen Skalastufen folgende Verteilung:

Tabelle 18. Der Mittelwertevergleich zur Beantwortung der Frage 17 gemäß des Geschlechts

	Gar nicht	etwas	schwerer	Sehr schwer
a) Trennung von Angehörigen		*	+	
b) Anerkennung meiner bisherigen Schul-/Studienleistungen.		+ *		
c) Beantragung bzw. Verlängerung des Visums / der Aufenthaltsgenehmigung		* +		
d) Schwierigkeit, die notwendige Information zu bekommen		+	*	
e) Probleme mit dem Essen		* +		
f) Unzufriedenheit mit dem Fach		* +		
g) Wohnungsprobleme		+ *		
h) Sprachschwierigkeiten			+ *	
i) Finanzielle Belastungen			+ *	
j) Job zu finden			+ *	
k) Orientierung im deutschen Studiensystem		* +		
l) Anforderungen des Studienfaches zu erfüllen			* +	
m) ein Referat zu halten			* +	
n) Prüfungen abzulegen			* +	
o) Zeitnot			* +	
p) Mangelnder sozialer Kontakt			* +	
q) Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen				*+
r) Einsamkeit		*	+	
s) Selbstzweifel		*	+	
t) Diskriminierung		*+		

1 2 3 4

+: durchschnittlicher Schwierigkeitsgrad der weiblichen Studierenden

* : durchschnittlicher Schwierigkeitsgrad der männlichen Studierenden

Diese Verteilung zeigt, dass die meisten dargestellten Probleme von chinesischen Studierenden als belastend bezeichnet werden bzw. als schwer zu bewältigende Probleme wahrgenommen werden. Die von mehreren Personen als schwer bzw. sehr schwer zu bewältigende bezeichneten Probleme konzentrieren sich vor allem auf das Sprachproblem, das Studium, den sozialen Kontakt und finanzielle Schwierigkeiten sowie damit in Zusammenhang stehende Probleme wie „Jobfinden“ und „Zeitnot“. Aus der Tabelle kann man ablesen, dass die „Sprachschwierigkeit“ von 24 Personen (32,9%), „Finanzielle Belastung“ von 27 Personen (37%), „Job zu finden“ von 37 Personen (50,7%), „Anforderungen des Studienfaches zu erfüllen“ von 30 Personen (41,1%), „Angst vor Referat zu halten“ von 32 Personen (43,8%), „Prüfungen abzulegen“ von 24 Personen (32,9%), „Zeitnot“ von 37 Personen (50,7%), „mangelnder sozialer Kontakt“ von 32 Personen (43,8%), „Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen“ von 45 Personen (61,6%) der chinesischen Studierenden als schwerer zu bewältigende Probleme in Deutschland bewertet werden. Dabei werden die Probleme wie „Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen“, „Zeitnot“, „Job zu finden“ als besondere Schwierigkeit hervorgehoben.

Zu den weniger belasteten Bereichen gehören „die Verlängerung des Visums“, „Anerkennung von Studienleistungen“, „Problem mit dem Essen“, „Wohnung“, „Orientierung im deutschen Studiensystem“. Diese Probleme sind nur von wenigen Personen als Belastung bezeichnet worden und werden als die leichter zu bewältigenden Ereignisse bewertet. Im Vergleich mit anderen Untersuchungsergebnissen, z. B. der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes äußert dieser Befund eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für die ausländischen Studierenden in Deutschland.

Die 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (Isserstedt & Schnitzer, 2002, S. 42) hat die Probleme, die von ausländischen Studierenden als größere Schwierigkeiten betrachtet werden, in einer absteigenden Rangfolge dargestellt, dabei werden „die Bemühung um eine Arbeitserlaubnis“, „die Beantragung der Visums/der Aufenthaltsgenehmigung“, „die Finanzierung des Aufenthalts“, „sich im deutschen Bildungssystem zurechtzufinden“, „die Kontakte mit deutschen Studierenden und einheimischer Bevölkerung“, „die Anerkennung der bisherigen Schul- und Studienleistungen“ von vielen ausländischen Studierenden als Probleme geäußert. Für die Studierenden aus den Entwicklungsländern stehen die Schwierigkeiten wie die Arbeitserlaubnis, die Aufenthaltsgenehmigung und die Finanzierung des Studiums an der Spitze. Das Ergebnis hier in meiner Untersuchung hat die Erfolge der seit einigen Jahren durchgeführten Maßnahmen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen (hier in Universität Bremen) in gewissem Maß bestätigt. Um die Internationalisierung des deutschen Hochschulsystems zu erzielen bzw. die Attraktivität und die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulen zu erhöhen, werden eine Reihe unterstützender Maßnahmen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die ausländischen Studierenden eingeführt. Dazu zählen z. B. die Reform der Studienstruktur, die Reform des Ausländerrechts, die Verbesserung der praktischen Hilfen usw.. Durch solche Maßnahmen werden die Probleme wie die Visumsverlängerung, Anerkennung der bisherigen Leistungen, Arbeitserlaubnis, Wohnungssuche und Orientierung im deutschen Studiensystem von der Mehrheit chinesischer Studierender nicht mehr als schwer zu bewältigende Probleme erlebt (z. B. in Bremen ist eine 720-Stunden- bzw. 180 Halbtagen- Erwerbstätigkeit im Jahr ohne Arbeitserlaubnis erlaubt). Die als größere Schwierigkeit bezeichneten Probleme liegen hauptsächlich im Studium selbst und in den, mit dem Studium in Zusammenhang stehenden Bereiche sowie im sozialen Kontakt. Zum Überwinden dieser Probleme spielen nicht mehr die äußeren Faktoren, sondern die persönlichen inneren Initiativen und Kompetenzen die zentrale Rolle. Meiner Meinung nach liegt der Grund für die weiterhin bestehende finanzielle Schwierigkeit nicht mehr in der Arbeitserlaubnis. Aufgrund der Situation auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland und der Anforderungen des Studiums haben viele chinesische Studierende Schwierigkeiten, einen passenden Job zu bekommen oder zwischen Studium und Nebenjob zu balancieren.

Der Aspekt der Aufenthaltsdauer wurde in vielen Untersuchungen zum Ausländer- oder Eingliederungsproblem dargestellt. Oftmals sind damit auch Vorstellungen über eine spezielle eigenständige Wirkung der Aufenthaltsdauer auf die Eingliederung von Migranten verknüpft.⁵ Andererseits weisen aber immer wieder empirische Ergebnisse einen solchen Einfluss der Aufenthaltsdauer zurück.⁶

Nach dem deutschen Gesetz ist die maximale Aufenthaltsdauer für ausländische Studierende in der Regel auf 10 Jahre beschränkt. Bis zum Untersuchungszeitpunkt sind die meisten Personen in der Untersuchungsgruppe seit 3 - 4 Jahren in Deutschland, lediglich 3 Personen haben eine 5 - jährige Aufenthaltsdauer.

Tabelle 19. Mittelwertevergleich bei den Personen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer

(M = Männlich W = Weiblich G = Gesamt)

	Aufenthaltsdauer 1-2 Jahre			Aufenthaltsdauer 3-4 Jahre			Aufenthaltsdauer 5-7 Jahre		
	M N=12	W N=14	G N=26	M N=23	W N=21	G N=44	M N=2	W N=1	G
a) Trennung von Angehörigen	1,83	2,07	1,96	1,65	2,09	1,86	1,50	1	1,33
b) Anerkennung meiner bisherigen Schul-/Studienleistungen.	1,75	1,50	1,63	1,86	1,67	1,76	2	1	1,67
c) Beantragung bzw. Verlängerung des Visums / der Aufenthaltsgenehmigung	1,50	1,57	1,54	1,48	1,48	1,48	1	1	1
d) Schwierigkeit, die notwendige Information zu bekommen	2,17	2,15	2,16	2,22	1,95	2,09	1	1	1
e) Probleme mit dem Essen	1,75	1,93	1,85	1,61	1,81	1,71	1	1	1
f) Unzufriedenheit mit dem Fach	1,55	1,93	1,76	1,39	1,67	1,52	1	1	1
g) Wohnungsprobleme	2,08	1,93	2,00	2	1,62	1,82	1	1	1
h) Sprachschwierigkeiten	2,67	2,43	2,54	2,26	2,00	2,14	1	1	1
i) Finanzielle Belastungen	2,67	2,57	2,62	2,30	2,10	2,21	2	1	1,67
j) Job zu finden	2,92	2,57	2,73	2,57	2,43	2,50	2,5	2	2,33
k) Orientierung im deutschen Studiensystem	2,00	2,14	2,08	1,83	1,86	1,84	1	1	1
l) Anforderungen des Studienfaches zu erfüllen	2,33	2,50	2,42	2,26	2,43	2,34	2	1	1,67
m) ein Referat zu halten	2,50	2,57	2,54	2,22	2,57	2,39	1	1	1
n) Prüfungen abzulegen	2,27	2,43	2,36	2,17	2,29	2,23	1,50	2	1,67
o) Zeitnot	2,50	2,64	2,58	2,52	2,38	2,46	2	3	2,33
p) Mangelnder sozialer Kontakt	2,67	2,57	2,62	2,48	2,48	2,48	1,50	2	1,67
q) Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen	2,92	2,86	2,89	2,87	2,81	2,84	1,50	2	1,67
r) Einsamkeit	1,92	2,43	2,19	1,96	2,00	1,98	1,50	2	1,67
s) Selbstzweifel	1,75	2,21	2,00	1,61	1,90	1,74	1,50	2	1,67
t) Diskriminierung	2,18	1,79	1,96	1,87	2,05	1,96	1,50	2	1,67
Mittelwert der Gesamtbereiche	2,20	2,24	2,22	2,06	2,08	2,07	1,45	1,45	1,45

⁵ Z.B. Warner, Lloyd und Leo Srole: The Social Systems of American Ethnic Groups, Yankee City Series, Vol. III New Haven 1945, S. 40f; S. 60f. zit. nach Esser, E. 1982, S. 56

⁶ Z.B. Ipsen, Detlev: Aufenthaltsdauer und Integration ausländischer Arbeiter, in: ZFS 6/1977, S. 403-424. zit. nach Esser, E. 1982, S. 57.

Tabelle 20. Mittelwertevergleich gemäß dem Geschlecht mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer

(G = Gesamt J=Jahr)

	Männer mit dem Aufenthaltsdauer				Frauen mit dem Aufenthaltsdauer				Gesamt
	1-2 J.	3-4 J.	5-7 J.	G.	1-2 J.	3-4 J.	5-7 J.	G.	
a) Trennung von Angehörigen	1,83	1,65	1,50	1,7	2,07	2,09	1	2,1	1,88
b) Anerkennung meiner bisherigen Schul-/Studienleistungen.	1,75	1,86	2	1,83	1,50	1,67	1	1,59	1,71
c) Beantragung bzw. Verlängerung des Visums / der Aufenthaltsgenehmigung	1,50	1,48	1	1,46	1,57	1,48	1	1,5	1,48
d) Schwierigkeit, die notwendige Information zu bekommen	2,17	2,22	1	2,14	2,15	1,95	1	2,0	2,07
e) Probleme mit dem Essen	1,75	1,61	1	1,62	1,93	1,81	1	1,83	1,73
f) Unzufriedenheit mit dem Fach	1,55	1,39	1	1,41	1,93	1,67	1	1,75	1,58
g) Wohnungsprobleme	2,08	2	1	1,92	1,93	1,62	1	1,72	1,82
h) Sprachschwierigkeiten	2,67	2,26	1	2,32	2,43	2,00	1	2,14	2,23
i) Finanzielle Belastungen	2,67	2,30	2	2,38	2,57	2,10	1	2,25	2,32
j) Job zu finden	2,92	2,57	2,5	2,68	2,57	2,43	2	2,47	2,58
k) Orientierung im deutschen Studiensystem	2,00	1,83	1	1,84	2,14	1,86	1	1,94	1,89
l) Anforderungen des Studienfaches zu erfüllen	2,33	2,26	2	2,30	2,50	2,43	1	2,42	2,37
m) ein Referat zu halten	2,50	2,22	1	2,24	2,57	2,57	1	2,53	2,38
n) Prüfungen abzulegen	2,27	2,17	1,50	2,17	2,43	2,29	2	2,33	2,25
o) Zeitnot	2,50	2,52	2	2,49	2,64	2,38	3	2,5	2,49
p) Mangelnder sozialer Kontakt	2,67	2,48	1,50	2,49	2,57	2,48	2	2,5	2,49
q) Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen	2,92	2,87	1,50	2,81	2,86	2,81	2	2,81	2,82
r) Einsamkeit	1,92	1,96	1,50	1,87	2,43	2,00	2	2,14	2,00
s) Selbstzweifel	1,75	1,61	1,50	1,68	2,21	1,90	2	2,03	1,83
t) Diskriminierung	2,18	1,87	1,50	1,94	1,79	2,05	2	1,97	1,95
Mittelwert allen Bereichen	2,20	2,06	1,45	2,07	2,24	2,08	1,45	2,13	2,09

Wenn die Mittelwerte der Gesamtheit beider Geschlechter (Spalten mit G) entlang der Aufenthaltsdauer betrachtet werden, sieht man eine allmähliche leichte Abnahmetendenz in fast allen Bereichen, d. h. der subjektiv wahrgenommene Schwierigkeitsgrad zu den Anpassungsproblemen nimmt mit der zunehmenden Aufenthaltsdauer allmählich ab. Je länger die persönliche Aufenthaltsdauer ist, desto weniger schwierig empfinden die Betroffenen die gesamten Anpassungsbereiche. Das Ergebnis bestätigt die Hypothese, dass die Anfangsphase eines Auslandsstudiums die schwierigste Zeit ist. Mit der Zunahme der Aufenthaltsdauer nimmt der subjektiv erlebte Schwierigkeitsgrad in den meisten Bereichen allmählich ab.

In einigen Bereichen gilt diese Tendenz ausnahmsweise jedoch nicht: für die beiden Geschlechtsgruppen steht der Schwierigkeitsgrad bei der „Anerkennung der bisherigen Leistung“ nicht mit der Aufenthaltsdauer in Zusammenhang. Die Mittelwerte in den Bereichen wie „d) Schwierigkeit, die notwendige Information zu bekommen; 0) Zeitnot; r) Einsamkeit“ in der männlichen Gruppe und die Mittelwerte in den Bereichen wie „a) Trennung von Angehörigen; t) Diskriminierung“ in der weiblichen Gruppe nehmen nicht mit der Aufenthaltsdauer ab. Das Ergebnis zeigt, dass sich bestimmte Schwierigkeiten über die gesamte Dauer des Studiums hinziehen und einige sogar am Ende zunehmen können.

Eine Untersuchung von Tjioe (1972) hat die größeren Schwierigkeiten der damaligen asiatischen Studentinnen in einer Rangordnung dargestellt. Nach ihrer Darstellung wurde das Sprachproblem an erste Stelle stark hervorgehoben; als zweites Problem wurde die kulturelle Umstellung angegeben. Die Forscherin stellte fest, dass für asiatische Studentinnen die andere Tradition und Lebensgewohnheit in Deutschland eine zusätzliche Belastung darstellten; auf dem dritten Platz stand die soziale Isolierung. Die asiatischen Studentinnen beklagten sich über Einsamkeit, Heimweh und den Mangel an Freunden und sozialem Kontakt. Diese Rangfolge wird hier zwar von chinesischen Studierenden bzw. Studentinnen zur Zeit nicht mehr so eingehalten, aber sie sehen sich mit denselben Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert und sie werden im Allgemeinen von ihnen als schwer zu bewältigen wahrgenommen.

Im Vergleich zur männlichen Gruppe mit gleicher Aufenthaltsdauer zeigt die weibliche Gruppe leicht höhere Mittelwerte, d.h. mit der gleichen Aufenthaltsdauer weisen die weiblichen Studierenden durchschnittlich einen etwas höheren Schwierigkeitsgrad als die Männlichen auf. In der differentiellen Betrachtung kann man feststellen, dass die Schwierigkeiten wie b) Anerkennung der bisherigen Leistungen; d) Schwierigkeit, die notwendige Information zu bekommen; g) Wohnungsproblem; h) Sprachschwierigkeit; i) Finanzielle Belastung; j) Job zu finden; q) Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen von den weiblichen Studierenden leichter bewältigt werden. Diese Tendenz konnte in der Gruppe mit 5 - 7 jähriger Aufenthaltsdauer aufgrund der geringen Probandenzahl nicht bestätigt werden.

Tabelle 21. Mittelwertevergleich zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen

(M = Mittelwert G = kumulierte Häufigkeit)

	Alter 18-22 N=7	Alter 23-27 N=49	Alter über 28 N=17
a) Trennung von Angehörigen	G=13 M=1,86	G=91 M=1,86	G=33 M=1,94
b) Anerkennung meiner bisherigen Schul-/Studienleistungen.	G=12 M=1,71	G=84 M=1,71	G=31 M=1,82
c) Beantragung des Visums / der Aufenthaltsgenehmigung	G=13 M=1,86	G=72 M=1,47	G=23 M=1,35
d) Schwierigkeit, die notwendige Information zu bekommen	G=15 M=2,14	G=100 M=2,04	G=36 M=2,12
e) Probleme mit dem Essen	G=16 M=2,29	G=84 M=1,71	G=26 M=1,53
f) Unzufriedenheit mit dem Fach	G=13 M=1,86	G=77 M=1,57	G=25 M=1,47
g) Wohnungsprobleme	G=13 M=1,86	G=91 M=1,86	G=30 M=1,77
h) Sprachschwierigkeiten	G=18 M=2,57	G=106 M=2,16	G=39 M=2,29
i) Finanzielle Belastungen	G=19 M=2,71	G=111 M=2,27	G=39 M=2,29
j) Job zu finden	G=18 M=2,57	G=124 M=2,53	G=46 M=2,71
k) Orientierung im deutschen Studiensystem	G=15 M=2,14	G=92 M=1,88	G=31 M=1,82
l) Anforderungen des Studienfaches zu erfüllen	G=18 M=2,57	G=109 M=2,22	G=43 M=2,53
m) ein Referat zu halten	G=19 M=2,71	G=111 M=2,27	G=44 M=2,59
n) Prüfungen abzulegen	G=17 M=2,43	G=107 M=2,18	G=41 M=2,41
o) Zeitnot	G=18 M=2,57	G=118 M=2,41	G=46 M=2,71
p) Mangelnder sozialer Kontakt	G=17 M=2,43	G=122 M=2,49	G=43 M=2,53
q) Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen	G=19 M=2,71	G=134 M=2,73	G=52 M=3,06
r) Einsamkeit	G=15 M=2,14	G=101 M=2,06	G=33 M=1,94
s) Selbstzweifel	G=15 M=2,14	G=89 M=1,82	G=30 M=1,76
t) Diskriminierung	G=12 M=1,71	G=94 M=1,92	G=35 M=2,06

Das Alter der Betroffenen spielt beim Bewältigungsverhalten eine wichtige Rolle. Die Schwierigkeiten in den Bereichen wie „Trennung von Angehörigen“, „Anerkennung bisheriger Leistungen“, „Job zu finden“, „Zeitnot“, „Problem sozialer Kontakte“ sowie „Diskriminierung“ werden von den Personen über 28 Jahre am stärksten empfunden, während die jüngste Gruppe mit 18 - 22 Jahren die anderen Probleme wie „die Beantragung der Aufenthaltsgenehmigung“, „die notwendige Information zu bekommen“, „das Essensproblem“, „Unzufriedenheit mit dem Studienfach“, „Sprachproblem“, „Finanzielle

Belastung“, und „Schwierigkeit im Studium“ sowie „Selbstzweifel“ als die schwer zu bewältigenden Probleme erlebt haben. Die Personen, die zwischen 23-27 Jahren alt sind, zeigen eine bessere Anpassung an den Anforderungen des Studiums, weil sie kurz nach einem Studienabschluss in China gleich wieder in das Studium in Deutschland eingestiegen sind. Sie haben viele Vorteile im Studium gegenüber den anderen Altersgruppen, die entweder noch keinen Studienabschluss in China haben oder schon ein Stück Berufslaufbahn nach dem Studium in China hinter sich gelassen haben.

Tabelle 22. Mittelwertevergleich nach verschiedener Semesterzahl

(M = Mittelwert G = kumulierte Häufigkeit)

	1-2 Semester N=18	3-4 Semester N=22	5-8 Semester oder mehr N=33
a) Trennung von Angehörigen	G=37 M=2,06	G=39 M=1,77	G=61 M=1,85
b) Anerkennung meiner bisherigen Schul-/Studienleistungen.	G=32 M=1,78	G=38 M=1,73	G=56 M=1,70
c) Beantragung des Visums / der Aufenthaltsgenehmigung	G=27 M=1,5	G=34 M=1,55	G=47 M=1,42
d) Schwierigkeit, die notwendige Information zu bekommen	G=37 M=2,06	G=50 M=2,27	G=64 M=1,94
e) Probleme mit dem Essen	G=32 M=1,78	G=37 M=1,68	G=57 M=1,73
f) Unzufriedenheit mit dem Fach	G=31 M=1,72	G=38 M=1,73	G=46 M=1,39
g) Wohnungsprobleme	G=32 M=1,78	G=45 M=2,05	G=57 M=1,73
h) Sprachschwierigkeiten	G=43 M=2,39	G=53 M=2,41	G=67 M=2,03
i) Finanzielle Belastungen	G=45 M=2,5	G=54 M=2,45	G=70 M=2,12
j) Job zu finden	G=47 M=2,61	G=60 M=2,73	G=81 M=2,45
k) Orientierung im deutschen Studiensystem	G=39 M=2,17	G=42 M=1,91	G=57 M=1,73
l) Anforderungen des Studienfaches zu erfüllen	G=47 M=2,61	G=52 M=2,36	G=71 M=2,15
m) ein Referat zu halten	G=45 M=2,5	G=52 M=2,36	G=77 M=2,33
n) Prüfungen abzulegen	G=45 M=2,5	G=50 M=2,27	G=70 M=2,12
o) Zeitnot	G=47 M=2,61	G=58 M=2,64	G=77 M=2,33
p) Mangelnder sozialer Kontakt	G=42 M=2,33	G=60 M=2,73	G=80 M=2,42
q) Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen	G=49 M=2,72	G=67 M=3,05	G=89 M=2,70
r) Einsamkeit	G=39 M=2,17	G=47 M=2,14	G=63 M=1,91
s) Selbstzweifel	G=37 M=2,06	G=41 M=1,86	G=56 M=1,70
t) Diskriminierung	G=36 M=2,00	G=43 M=1,95	G=62 M=1,88

Die Semesterzahl zeigt den Einfluss vor allem auf die mit dem Studium in Zusammenhang stehenden Bereiche. Der subjektiv empfundene Schwierigkeitsgrad in diesen Bereichen wie „Orientierung in deutschem Studiensystem“, „Anforderungen des Studienfaches zu erfüllen“, „ein Referat zu halten“, „Prüfung abzulegen“, ist mit der steigenden Semesterzahl allmählich vermindert. Die abnehmende Tendenz mit zunehmender Semesterzahl gilt auch für „Empfindung der Einsamkeit“, „Selbstzweifel“ und „Diskriminierung“.

6.1.7 Bewältigung der finanziellen Probleme (Fragen 18-20)

Die Beantwortung der Frage 17 ergibt, dass 37% der chinesischen Studierenden eine finanzielle Belastung äußern. Sie müssen auf irgendeine Weise das finanzielle Problem selbst lösen. Nach dem Gesetz ermöglicht die Arbeitserlaubnisverordnung eine arbeitserlaubnisfreie Beschäftigung bis zu einer Gesamtdauer von 90 Tagen bzw. 720 Stunden pro Jahr, durch Zuverdienst darf das Studienziel des Deutschlandaufenthaltes jedoch nicht beeinträchtigt werden. In Wirklichkeit haben viele ausländische Studierende die Schwierigkeit, einen zeitlich angemessenen Job zu finden. Während die Erwerbstätigkeit sich in der vorlesungsfreien Zeit leichter mit dem Studium vereinbaren lässt, ist ein Job während der Vorlesungszeit schon kritischer zu sehen. Bei derzeitig hoher Arbeitslosenquote haben viele ausländische Studierende eine schlechte Perspektive, einen stabilen Job durch die gesamte Ferienzeit zu bekommen. Durch folgende Fragen soll es herausgefunden werden, wie stark die finanzielle Belastung für sie ist bzw. wie die chinesischen Studierenden im Allgemeinen mit diesem Problem umgehen.

Tabelle 23. Welchen Einfluss übt Ihre finanzielle Situation auf das Studium aus (F.18)?

	Männlich N=37	Weiblich N=36	Gesamt N=73 (100%)
(1) Mein finanzielles Problem ist so groß, dass ich mich nicht auf mein Studium konzentrieren kann	4		4 (5,5%)
(2) Ich habe zwar einig finanzielle Schwierigkeit, aber mein Studium wird dadurch nicht stark beeinflusst	26	21	47 (64,4%)
(3) Ich habe keine finanzielle Schwierigkeit.	7	15	22 (30,1%)

Die Angaben zu den Finanzierungsquellen zeigen, dass im Durchschnitt sehr viele chinesische Studierende (36 Personen, 49,3% aller Befragten) neben dem Studium jobben bzw. einer Erwerbstätigkeit nachgehen, um eine finanzielle Grundlage für das Studium in Deutschland zu schaffen. Gleichzeitig werden viele von ihnen auch noch von Eltern finanziell unterstützt. So meinten die meisten chinesischen Studierenden, dass sie zwar in einigem Maß finanzielle Schwierigkeiten haben, das Studium wird aber dadurch nicht stark beeinflusst;

30,1% aller Befragten behaupten, dass sie keine finanzielle Schwierigkeit haben. Zu dieser Gruppe gehören doppelt so viele Frauen als Männer. Trotz der höheren Anzahl der Befragten mit gesicherter finanzieller Lage können noch 5,5% Personen ihr finanzielles Problem nicht gut bewältigen. Sie sind sehr stark durch finanzielle Schwierigkeiten belastet, dadurch können sie sich nicht mehr auf das Studium konzentrieren. In dieser Gruppe sind alle Betroffenen die männlichen Studenten. Dieses Ergebnis hat uns einen allgemeinen Eindruck gegeben, dass die Männer stärker von der finanziellen Belastung betroffen sind als die Frauen. Dieser Befund zeigt Ähnlichkeit zum Untersuchungsergebnis von Geenen (1979). Geenen hatte durch seine Untersuchung herausgefunden, dass insgesamt die Frauen besser mit ihrer finanziellen Situation klar kommen und sich seltener in finanziellen Notlagen befinden, obwohl sie ein niedrigeres Einkommen haben als die Männer (Geenen 1997. S. 87). Zu der ähnlichen finanziellen Situation bei den chinesischen Studierenden sehe ich zwei Gründe als Erklärung: ein Grund ist, dass die Frauen ihr Geld sparsamer und vernünftiger ausgeben können als die Männer; ein anderer Grund ist, dass die Frauen leichter einen Job finden können als die Männer (vgl. Ergebnis von Frage 17. j). Männer haben oft Schwierigkeiten, eine Erwerbstätigkeit in ausreichendem Umfang zu bekommen.

Tabelle 24. Haben Sie neben dem Studium auch gearbeitet (F. 19)?

	Männlich	Weiblich	Gesamt N=73 100%
(1) Ja, ich muss neben dem Studium durchschnittlich über 10 Stunden pro Woche arbeiten	17	13	30 (41,1%)
(2) Ich arbeite neben dem Studium weniger als 10 Stunden pro Woche	14	17	31 (42,5%)
(3) Ich bin nicht erwerbstätig	6	6	12 (16,4%)

Die Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (siehe Isserstedt & Schnitzer, 2002) zeigen, dass der Erwerbstätigkeit neben dem Studium für die Studierenden aus Entwicklungs- und Schwellenländern von erheblicher Bedeutung ist. Diese Untersuchung hat festgestellt, dass durchschnittlich 41% bzw. 34% der monatlichen Einnahmen dieser Studierenden durch Erwerbstätigkeit neben dem Studium erzielt werden; zwischen 59% und 64% der ausländischen Studierenden arbeiten während der vorlesungsfreien Zeit, und zwischen 53% und 61% während der Vorlesungszeit (S. 6).

Mit der Darstellung der Ergebnisse von Frage 16 wissen wir auch, dass alle Personen in der Untersuchung ohne Stipendium in Deutschland zum Studium gekommen sind. Sie müssen ihre Finanzmittel selbst besorgen. Als wesentliche Finanzquellen für chinesische Studierende stellen sich die Unterstützung durch Eltern und Ausüben des Nebenjobs während ihres Studiums in Deutschland dar. Aufgrund des niedrigen Einkommens in China und höherer Lebenshaltungskosten in Deutschland ist eine volle Finanzierung durch die Unterstützung der Eltern für die meisten chinesischen Studierenden noch schwierig. Viele von ihnen wollen

versuchen, die finanzielle Belastung ihrer Eltern zu übernehmen. Von daher ist es die einzige Lösung, das finanzielle Auskommen durch einen Nebenjob zu sichern, obwohl dadurch das Studium belastet werden kann. Die Untersuchung zeigt, dass die meisten chinesischen Studierenden neben dem Studium arbeiten müssen und nur 16,4 % aus der Stichprobe keinen Nebenjob ausüben. Der Anteil der erwerbstätigen Studierenden liegt mit 83,6% weit über dem Bundesdurchschnitt von 55% (vgl. Nesecker, aus *Auszeit* 44, Jg. 2002, S.58). Fast Hälfte der erwerbstätigen chinesischen Studierenden arbeitet durchschnittlich über 10 Stunden pro Woche. Wenn man diese Angabe mit dem Ergebnis der Frage 16 vergleicht, bei dem nur 49,3% der Befragten ihr Studium hauptsächlich durch den Job finanzieren, kann man vermuten, dass noch ca. 34,3% chinesischer Studierender nur gelegentlich einen Job ausüben. Ihr Verdienst ist zwar eine wichtige finanzielle Quelle, aber das Studium wird nicht allein durch den Job finanziert. Sie bekommen noch Unterstützung von den Eltern. Diejenigen, die mehrere Stunden arbeiten müssen bzw. die ihr Studium lediglich durch den Nebenjob finanzieren müssen, haben stärkeren zeitlichen Druck. Die Daten aus den Ergebnissen der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (Isserstedt & Schnitzer, 2002, S. 38) zeigen, dass im Jahre 2000 der Zeitaufwand für das Studium bei erwerbstätigen Studierenden folglich im Durchschnitt um ca. 5 Stunden pro Woche geringer ausfällt als bei den Studierenden, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen. Nach der Einführung des Euro sind die allgemeinen Ausgaben für das Leben in Deutschland deutlich gestiegen, während der Joblohn jedoch fast unverändert zwischen 7-8 Euro pro Stunde beträgt. Manche chinesische Studierende arbeiten sogar für nur 5 Euro pro Stunde. Das bedeutet, dass man mehr Stunden arbeiten muss als früher, um die höheren Ausgaben für die Lebenshaltung auszugleichen. Die finanzielle Belastung könnte mit der Einführung von Studiengebühren weiter verschärft werden. Die Erwerbstätigkeit führt zu Doppelbelastungen, so dass viele chinesische Studierende ständig unter Zeitnot leiden (vgl. Frage 17.) bzw. das Studium ungewollt verzögert wird.

Die Studie von Schnitzer (1999, S. 44) gab an, dass der Zusatzaufwand für Erwerbstätigkeit bei ausländischen Studierenden weniger zu Lasten des zeitlichen Aufwands für Studienaktivitäten geht als bei den deutschen Studierenden. Die Erwerbszeiten gehen bei ihnen vor allem zu Lasten der Freizeit. Nach dieser Folgerung haben die erwerbstätigen ausländischen Studierenden überhaupt keine Zeit mehr für ihre sozialen und kulturellen Interessen. Unter zeitlichem Druck begrenzt sich ihr persönlicher Lebensraum nur eng auf die studienfachbezogenen Veranstaltungen und Arbeitsstellen. Das Verständnis für die deutsche Gesellschaft und Kultur wird dadurch sehr eingeschränkt.

Die Ergebnisse aus Frage 17 und 19 zeigen, dass 83,6% der chinesischen Studierenden neben dem Studium mehr oder weniger arbeiten müssen, wenn auch 50,7% der Befragten das Jobfinden als schwer bzw. sehr schwer eingestuft haben (vgl. Frage 17). Nun wird die Frage gestellt, ob ihre finanziellen Schwierigkeiten überhaupt durch eigene Bemühungen überwindbar sind. Die Prozentzahl ergibt, dass außer den 12,4% Personen, die überhaupt

keine finanziellen Sorgen haben, sich 84,9% aller befragten Personen mit der Aussage identifizieren, dass sie ihre finanziellen Probleme selbst überwinden können. Mit der Erwerbstätigkeit neben dem Studium und auch der zusätzlichen Unterstützung durch die Eltern ist das finanzielle Problem für die meisten chinesischen Studierenden nicht sehr schwer zu überwinden. Nur 2 männliche Personen aus der Gruppe meinten, dass ihr finanzielles Problem schwer zu überwinden ist. Diese Personen haben entweder die Schwierigkeit beim Jobfinden oder die finanzielle Situation ihrer Familie erlaubt es nicht, ihnen ausreichende Unterstützung zu geben. Sie wollen vermutlich ihre Eltern auch nicht weiter mit dem zusätzlichen finanziellen Problem belasten. Durch die relativ geringe Prozentzahl in dieser Gruppe sollte man in gewissem Maß beruhigt werden.

Nach der Untersuchung von Geenen (1997, S. 69) haben die ausländischen Studierenden ein geringeres Monatsbudget zur Verfügung als der Bundesdurchschnitt. Mit geringeren monatlichen Ausgaben und dem kleinen Job neben dem Studium können die meisten chinesischen Studierenden ihre finanziellen Probleme selbst überwinden. Aus rechtlichen Gründen haben die ausländischen Studierenden nur eine eingeschränkte Arbeitsmöglichkeit. Gemäß der allgemeinen Verwaltungsvorschrift des Ausländergesetzes zum Ausländerstudium können die ausländischen Studierenden nur eine vorübergehende Beschäftigung ausüben, die insgesamt 3 Monate (90 Arbeitstage oder 720 Arbeitsstunden) im Jahr nicht übersteigt. Mit dieser Regelung können ausländische Studierende nur einen Teilzeit- oder Ferienjob nehmen. Aufgrund der kritischen Situation im Arbeitsmarkt und des Zeitplans des Studiums haben viele von ihnen keine Möglichkeit, einen stabilen und passenden Job zu bekommen. Das Arbeitsamt verlangt in der Regel vom Unternehmer den Nachweis, dass der Job nur von dem ausländischen Personal ausgefüllt werden kann, da sonst bevorzugt Deutsche oder Arbeitslose aus EG-Ländern eingestellt werden müssen. Unter der Diskriminierung können die ausländischen Studierenden nur im Rahmen der Möglichkeit unregelmäßig bzw. stundenweise der Erwerbsarbeit nachgehen. Eine relativ gut bezahlte Stelle zu finden ist häufig aussichtslos. Beim zeitlichen Konflikt müssen sie sich oft zwischen Job und Studium entscheiden. Unter solchen Umständen ist es zu bewundern, dass nur 2,7% der chinesischen Studenten ihre finanzielle Schwierigkeit nicht mit eigener Kraft bewältigen können (Frage 20) und sich nur 5,5% wegen des finanziellen Problems nicht auf das Studium konzentrieren können.

Finanzielle Schwierigkeiten führen nicht nur zur Studienverzögerung, sondern können auch rechtliche und soziale Konsequenzen mit sich bringen. So kann der fehlende Nachweis, eigene Lebenshaltungskosten bestreiten zu können, zu einer Ausweisung aus Deutschland führen.

6.1.8 Bewältigung der Schwierigkeiten im Bereich des Studiums (Fragen 21 – 26)

Bei der Analyse der statistischen Verteilung zu den subjektiv wahrgenommenen Stress- und Belastungsfaktoren wurde schon festgestellt, dass die Bewältigung der Schwierigkeiten aus dem Studiumsbereich von mehreren chinesischen Studierenden als schwer bzw. sehr schwer bezeichnet wird (vgl. mit den Ergebnissen der Frage 17). Mit den Beantwortungen zu den Fragen 21-26 soll man mehr über die Probleme aus diesem Bereich und auch die damit verbundenen Bewältigungsverhalten der chinesischen Studierenden erfahren.

Tabelle 25. War die Umstellung auf das deutsche Studiensystem schwierig (F. 21)?

	Männlich N=37	Weiblich N= 36	Gesamt N=73
(1) Gar nicht schwierig	15 (40,5%)	9 (25%)	24 (32,9%)
(2) Schwierig	21 (56,8%)	26 (72,2%)	47 (64,4%)
(3) Sehr schwierig	1 (2,7%)	1 (2,8%)	2 (2,7%)

Für ausländische Studenten ist das Studium an deutschen Universitäten keine Kontinuitätsfolge zu ihrer Bildungserfahrung bzw. Vergangenheit. Es verlangt Umstellungen und Anpassungen, die nicht nur auf die Beherrschung der deutschen Sprache, sondern sich auch auf das Kennenlernen des fremden Studienstils und der Funktionsweise des gesamten Studiensystems beziehen. „Die Eingewöhnung in das universitäre Leben und das Zurechtkommen mit den organisatorischen wie hochschuldidaktischen Gegebenheiten nehmen bei der überwiegenden Mehrheit der ausländischen Studierenden eine längere Zeit in Anspruch. Ausländische Studierende werden konfrontiert mit einer neuen Lern- und Ausbildungssituation, in der von ihnen selbständiges Handeln, eine betont individualistische Lernhaltung und bis zu einem gewissen Grad problemlösenden Lernverhalten verlangt wird“ (Auszeit 40 Nr. 3/4. 37. Jg. 2000. S. 6). Das deutsche Hochschulsystem ist wenig strukturiert. Jede(r) soll selbst verantwortlich dafür sein, sich selbständig einen Studienplan aufzustellen, die Lehrveranstaltungen zu wählen, auch sich den relevanten Wissensstoff bis zur Rücksprache oder Klausur individuell anzueignen (vgl. Karcher & Etienne, 1991. S. 14). Dieses Ausmaß an eigenverantwortlicher Planung und Organisation des eigenen Lernprozesses ist für chinesische Studierende sehr fremd. Auch Schnitzer (1999, S. 44) weist in seiner Untersuchung darauf hin, dass ausländische Studierende Schwierigkeiten mit den Besonderheiten der akademischen Freiheit in deutschen Hochschulen haben. „Studierende aus Entwicklungsländern kommen aus wesentlich stärker reglementierten Studiensystemen in ihren Heimatländern. Sie sind an die verbindlicheren Studienformen gewöhnt. Im Studium finden sich keine so hohen Anteile an Selbststudium wie an deutschen Hochschulen“. Es verlangt von den Studierenden viel Initiative bei der Gestaltung ihres individuellen Studienplans ab. Ohne fremde Zwänge und vorgegebene Strukturen verlieren chinesische Studierende plötzlich die Orientierung, und wissen sie nicht mehr, wie sie mit dem Studium

anfangen sollen. Die Untersuchung von Kotenklar (1980, S. 107) zeigte, dass die meisten ausländischen Studenten erst nach dem 3. Semester in der Lage sind, mit dem deutschen Studiensystem zurecht zu kommen und zu wissen, wie das Studium organisiert wird.

Das Ergebnis aus Frage 21 zeigt, dass 64,4% der chinesischen Studierenden die Umstellung auf das deutsche Studiensystem als schwierig empfinden; 32,9% betrachten sie als gar nicht schwierig und 2,7% als sehr schwierig. Wenn dieses Ergebnis nach dem Geschlecht differenziell betrachtet wird, merkt man einen Unterschied zwischen Männer und Frauen. So ähnlich wie die Verteilung in der Frage 17, zeigt sich auch hier ein höherer Wert in der weiblichen Gruppe: 75% der befragten Frauen haben die Umstellung auf das deutsche Studiensystem als schwierig bzw. sehr schwierig bezeichnet, und nur 25% empfinden sie gar nicht schwierig. Im Vergleich zur Prozentzahl der männlichen Gruppe kann man feststellen, dass weibliche chinesische Studierende die Anpassung und Umstellung auf das deutsche Studiensystem im Allgemeinen schwieriger empfinden als die männlichen, obwohl bei der Beurteilung jetziger Deutschkenntnisse die beiden Gruppen eine ähnliche statistische Verteilung zeigen. Aber wenn das Antwortungsergebnis zu der Frage 13 einbezogen wird, merkt man eine relativ bessere Vorbereitung bei der männlichen Gruppe. Auch die Variante der Selbstkonzepte zwischen beiden Geschlechtern spielt eine wichtige Rolle (vgl. FSKN-Werte).

Außer dem Geschlecht kann das unterschiedliche Fachgebiet als Einflussgröße bei der Schwierigkeitsempfindung zu der Umstellung eine Rolle spielen. Nach Einschätzung von Kotenkar (1980, S. 106) steigen die ausländischen Studierenden in den stark strukturierten Fächern leichter ein als die in den schwach strukturierten Fächern. In der folgenden Tabelle wird die Häufigkeitsverteilung verschiedener Antwortergebnisse gemäß ihrem zugehörigen Fachgebiet dargestellt. Hier kann man herausfinden, dass sich die chinesischen Studierenden in Sprachwissenschaft leichter auf das Studium in Deutschland umstellen können, weil 60% von ihnen meinen, dass diese Umstellung für sie gar nicht schwierig ist. Niemand aus dieser Gruppe hat die Umstellung als „sehr schwierig“ bezeichnet. Als zweite Stelle nehmen die Studierenden in Ingenieurwissenschaft. 36,7% von ihnen haben die Umstellung als „gar nicht schwierig“ dargestellt, obwohl die Meisten von ihnen (63,3%) die Anpassung auch als schwierig empfunden haben. Die Verteilung der Prozentzahl verschiedener Antworten in den Gruppen der Naturwissenschaftler und Ingenieurwissenschaftler ist ähnlich. Für diese beiden Gruppen ist die Umstellung auf das Studium in Deutschland schwerer als für die Personen anderer Fachgebieten. Zur Erklärung dieser Ergebnisse können die Antwortergebnisse der Frage 15 einbezogen und die Wichtigkeit der deutschen Sprache eventuell als der entscheidende Faktor betrachtet werden, da vergleichsweise die Personen in der Sprachwissenschaft die besten Sprachkenntnisse und die Studierenden der Ingenieurwissenschaft die schlechtesten zeigen. Aufgrund ihrer relativ guten Sprachkenntnisse wird die Umstellung auf das Studium in Deutschland von den Studierenden

der Sprachwissenschaft in großem Maß leichter empfunden. Wegen der geringeren Abhängigkeit des Studiums von der deutschen Sprache wird die Umstellung von den Studierenden der Ingenieurwissenschaft auch leichter wahrgenommen als von denjenigen in Fachgebieten wie Naturwissenschaft und Sozial-, Wirtschaft und Geisteswissenschaft.

Tabelle 26. Die Beantwortung der Frage 21 gemäß dem Fachgebiet

	Naturwissenschaft N=15	Ingenieur- Wissenschaft N=30	Sozial-, Wirtschaft und Geisteswissenschaft (auch Kunst) N=22	Sprach- wissenschaft N=5	Keine Angabe	Gesamt N=73
Gar nicht schwierig	4 (26,7%)	11 (36,7%)	6 (27,3%)	3 (60%)		24 (32,9%)
Schwieriger bzw. sehr schwierig	11 (73,3%)	19 (63,3%)	16 (72,7%)	2 (40%)	1	49 (67,1%)
Gesamt	100%	100%	100%	100%		100%

Die Feststellung kann auch durch folgende Analyse gestützt werden. Von den 73 Befragten empfinden 24 Personen, dass die Umstellung auf das deutsche Studiensystem für sie gar nicht schwierig ist. Wenn man einige Grunddaten dieser Gruppe betrachtet, ist ersichtlich, dass sich 83,3% (20 von 24) von ihnen gut bis sehr gut auf das Studium in Deutschland vorbereitet haben und sie mindestens durchschnittliche Sprachkenntnisse besitzen. Es ist auch zu bemerken, dass 2 von den 3 Master-StudentInnen mit eher schlechten bzw. sehr schlechten deutschen Sprachkenntnissen die Umstellung auch als „nicht schwierig“ beurteilen. Auch 1 Bachelor- Studentin in 1. Semester empfindet die Umstellung auf das deutsche Studiensystem gar nicht schwierig. Der Grund kann darin bestehen, dass Englisch in das Studium mit den beiden genannten Abschlüssen eingeführt wird. Alle Studierenden mit diesen beiden anzustrebenden Abschlüssen zeigen ähnliches Sprachniveau. Auch die international orientierte Studienstruktur erleichtert die Umstellung. Von daher nehmen die Personen mit diesen beiden Abschlüssen keine so große Belastung wie die mit Deutsch als Studiensprache wahr.

Tabelle 27. Einige Grunddaten der Personen mit leichter Umstellung

Die Umstellung auf das deutsche Studiensystem war für mich gar nicht schwierig. N=24					
Alter (J.: Jahre)	Aufenthaltsdauer (J.: Jahre)	Zu erreichendem Abschluss	Semesterzahl (S.: Semester)	Vorbereitung auf das Studium	Sprachkenntnis
18-22 J.: 0	1-2 J: 9	Diplom:18	1-2 S: 1	Sehr gut: 5	Sehr gut: 1
23-27 J.:22	3-4 J: 16	Master: 3	3-4 S: 8	Gut: 15	gut: 5
28-32 J.:1	5-7 J: 0	Bachelor:1	5-8 S: 14		durchschnittlich:13
über32 J.:1	8-10 J: 0	Lehramt:1 Dokortitel: 1	9-12 S: 0	Unzureichend: 4 Gar nicht: 0	eher schlecht: 4 Sehr schlecht:1

* 3 Master Studentinnen mit 1-2 jähriger Aufenthaltsdauer (davon 2 mit eher schlecht bzw. sehr schlecht deutschen Sprachkenntnissen) und 1 Bachelor Studentin mit 1 Semester finden die Umstellung auf das deutsche Studiensystem gar nicht schwierig.

Tabelle 28. Wie sehen Sie das Studium in Deutschland (F. 22)?

	Männlich	Weiblich	Gesamt
(1) Das Studium in Deutschland ist für mich eine größere Herausforderung. Es ist keine leichte Aufgabe, aber ich versuche Chancen zu nutzen und mein Bestes zu geben	33	31	64 (87,7%)
(2) Das Studium in Deutschland ist viel schwerer als ich es mir vorgestellt habe. Ich bin oft unsicher und habe Angst vor vielen Anforderungen. Ich bezweifle manchmal, ob ich die Fähigkeit habe, das Studium zur Ende zu bringen.	3	5	8 (11%)
(3) Das Studium ist mir zu schwer. Ich sehe keine Möglichkeit zu einem erfolgreichen Abschluss.	1		1 (1,3%)

Die Wahrnehmung und Bewältigung des Stresses und der Belastungen sind stark davon abhängig, wie man den Stress und die Belastungen bewertet. Die Beantwortung zu dieser Frage gibt uns einen Überblick über die Einstellung der chinesischen Studierenden zum Studium in Deutschland. 87,7% haben eine positive Einstellung gegenüber dem Studium in Deutschland. Sie stimmen damit überein, dass das Studium in Deutschland zwar eine große Herausforderung ist, aber sie wollen versuchen, die Chancen zu nutzen und ihr Bestes zu geben. 11% der Befragten haben Angst und Unsicherheit, sie empfinden Selbstzweifel. Eine Person hat ins Verzweifeln geraten, und sie sieht keine Möglichkeit zu einem erfolgreichen Abschluss.

Tabelle 29. Wie verbessern Sie Ihre deutschen Sprachkenntnisse (F. 23)?

	Männlich	Weiblich	Gesamt
(1) Ich habe keine Sprachprobleme	4	3	7 (9,6%)
(2) Ich suche alle Möglichkeiten, mit Deutschen zu sprechen	10	13	23 (31,5%)
(3) Ich ziehe Bücher, Kassetten, Fernsehen, und andere Medien vor als mit Deutschen zu sprechen	20	19	39 (53,4%)
(4) Mir fehlt eigentlich die Lust, auf irgendwelche Weise die deutsche Sprache zu üben.	3	1	4 (5,5%)

Trotz der intensiven Sprachkurse vor dem Studium haben nur knapp 23,3% chinesischer Studierender ihr deutsches Sprachniveau als gut bzw. sehr gut beurteilt, das bedeutet, dass die meisten chinesischen Studierenden während des Studiums ihre deutschen Sprachkenntnisse weiter verbessern müssen. Die Antwort auf die Frage, auf welche Weise die chinesischen Studierenden ihre deutschen Sprachkenntnisse verbessern, bringt uns einige Kenntnisse.

Im Vergleich mit der westlichen Persönlichkeit wird die chinesische Charakteristik häufig als höflich, zurückhaltend und schüchtern beschrieben. Solche Eigenschaften sind manchmal mit der Verhaltenstendenz verbunden, Neuheiten und Unbekanntes außerhalb der eigenen

Erfahrungen und Gewohnheiten zu vermeiden. Diese Persönlichkeitseigenschaften werden auch durch die Beantwortung der Frage 23 in gewissen Maßen zum Ausdruck gebracht. Zur Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse ziehen 53,4% der Befragten lieber Bücher, Kassetten, Fernsehen und andere Medien vor als mit Deutschen zu sprechen, obwohl 31,5% der befragten Personen auch die Möglichkeiten suchen, mit Deutschen zu sprechen. Die Aktivitäten, mit den Fremden anderer Kultur und Sprache den Kontakt aufzubauen und die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern, werden durch die Schüchternheit und Angst gehemmt, so dass mehr als Hälfte der chinesischen Studierenden lieber mit anderen Medienmittel als mit den fremden Menschen umgeht. Somit sind ihre deutschen Sprachkenntnisse, zumindest die mündliche Sprachfähigkeit vieler chinesischer Studierender, schwierig zu verbessern. Auch ihr sozialer Kontaktkreis wird dadurch sehr eingeschränkt. 4 Personen aus der Gesamtheit fehlt sogar die Motivation, auf irgendwelche Weise die deutsche Sprache zu üben. Nur 9,6% (7 Personen) meinen, dass sie keine Sprachprobleme haben.

Ähnliche Verhaltensweisen werden durch das Ergebnis der Frage 24 noch einmal bestätigt. Wie in der folgenden Tabelle dargestellt, versuchen viele chinesische Studierende bei der Bewältigung der Verständigungsschwierigkeit in Lehrveranstaltungen, durch Lesen der einschlägigen Literatur oder Dokumente selbst eine Lösung zu finden. „Zu dem Professor (Professorin) oder anderen Studenten zu gehen, um Hilfe zu bitten“ wird zwar auch 22mal genannt, die Personzahl der Personen mit dieser Handlungsalternative ist im Vergleich zu anderen in großem Maß reduziert. In der männlichen Gruppe haben 5 Personen zwei Antwortalternativen (1) und (2) gleichzeitig gewählt, deswegen ist die Gesamtzahl mehr als 37. Noch 3 Personen scheinen sehr entmutigt und deprimiert zu sein, sie sind mit der Einstellung (3) identifiziert, die eine selbstzweifelnde und hoffnungslose Stimmung darstellt.

Tabelle 30. Wie gehen Sie mit Verständigungsschwierigkeiten in den Lehrveranstaltungen um (F. 24)?

	Männlich	Weiblich	Gesamt
(1) Ich gehe zu dem Professor (Professorin) oder anderen Studenten, um um Hilfe zu bitten	8	14	22
(2) Ich lese die einschlägige Literatur oder Dokumente und versuche, selbst eine Lösung zu finden	33	20	53
(3) Es ist für mich schwierig, Verständigungsprobleme durch eigene Anstrengung zu überwinden.	1	2	3

Im Vergleich mit dem Studium in China stellen die positiven Aspekte der Gestaltung des Studiums in Deutschland die Arbeitsgemeinschaft und das Seminarsystem dar, die es den Studierenden ermöglichen, aktiv am Lehrplan teilzunehmen und eigene Ideen und Kreativität einbringen zu können. Die Untersuchung von Tjioe hat bereits im Jahr 1972 gemerkt, dass die asiatischen Studierenden aufgrund ihrer Sozialisationsvergangenheit und Bildungserfahrung

in den Heimatländern sich daran gewöhnen, passiv zu sein. Sie sind in Veranstaltungen meistens zurückhaltend und schweigend. Aufgrund der zurückhaltenden Persönlichkeit asiatischer Studierender wird der Vorteil des Studiums in Deutschland oft nicht von asiatischen Studierenden zur Geltung gebracht. Diese Verhaltensweisen werden aufgrund mangelnder Deutschsprachfähigkeit noch weiter verstärkt. Sie können zu dem Anpassungsproblem an die deutschen Normen führen.

Tjioe (1972) meinte, dass die asiatischen Studierenden unter einer autoritären Atmosphäre aufgewachsen und sehr autoritätsgläubig gegenüber Lehren bzw. Professoren seien. Was in Veranstaltungen von den Professoren erzählt wird, wird oft von ihnen als absolut richtig und unwiderlegbar betrachtet. Durch solche Erziehung sind sie nicht fähig, eigene Meinungen und Gedanken zur Entfaltung zu bringen, wenn diese von den Ansichten der Professoren abweichen. Die Aussage einer asiatischen Studentin aus ihrer Untersuchung kann dieses Problem verdeutlichen: „Asiatische Studentinnen finden den Professor immer zu hoch, um etwas zu sagen, während das hier nicht der Fall ist. Uns (asiatischen Studenten) fehlt das kritische Denken, wir können nicht diskutieren, unsere Meinung verteidigen. Europäische Studentinnen kennen keine Zurückhaltung, keine Hemmungen, aber das mögen die Professoren hier gerade. Sie finden die Asiaten dumm, weil wir immer schweigen und passiv sind“ (Tjioe, 1972). Tjioe hatte festgestellt, dass die asiatischen Studentinnen nicht fähig seien zu reden. „Während Deutsche aktiv, lebendig, offen, mutig und nicht scheu zeigen, sind sie selber verlegen, zurückhaltend, ängstlich und passiv“.

Aus der Anregung von diesen Befunden ist hier mit der Frage 25 herauszufinden, in welchem Maß chinesische Studierende derzeit noch von diesem Verhaltensmuster geprägt werden.

Tabelle 31. Wie beteiligen Sie sich in den Lehrveranstaltungen (F.25)?

	Männlich	Weiblich	Gesamt
(1) In den Lehrveranstaltungen nehme ich meist aktiv an der Diskussion teil.	9	5	14
(2) Ich möchte mich gern an der Diskussion beteiligen, aber meine deutsche Sprachkenntnis erlaubt es nicht.	10	15	25
(3) In den Veranstaltungen verstehe ich die fachlichen Inhalte nicht gut. Ich bin meistens unsicher, ob meine Meinung richtig ist. Deswegen schweige ich in den Veranstaltungen fast immer.	11	12	23
(4) In den Lehrveranstaltungen bin ich nicht daran gewöhnt, meine eigenen Meinungen auszudrücken.	8	5	13

Da bei der Beantwortung der Frage 25 eine mehrfache Wahl auftreten kann, ist es für die Auswertung nicht geeignet, jedes Antwortungsergebnis als Anteil der Gesamtheit (73

Personen) mit Prozentzahl zu errechnen. Allerdings ist die Analyse durch den Vergleich der Verteilung jeder einzelnen Antwortung dennoch möglich.

Das Ergebnis aus der Tabelle zeigt, dass nur 14 chinesische Studierende (19% der Gesamtheit) aktiv an Diskussionen teilnehmen können, davon sind mehr Männer als Frauen. In der weiblichen Gruppe liegt der Anteil der aktiven Teilnehmerinnen nur bei knapp 14%. Der große Teil der Befragten können bzw. wollen aus irgendwelchem Grund nicht aktiv an der Diskussion teilnehmen. Ihnen fehlt es an Mut und Kraft, die Unsicherheit und Angst zu überwinden. 17,8% der Befragten haben die Schwierigkeit geäußert, dass sie nicht daran gewöhnt sind, eine eigene Meinung in Veranstaltungen auszudrücken. Davon sind Männer mehr als Frauen betroffen. Der größere Anteil der Antworten konzentriert sich auf die Antwortalternative (2) und (3), in denen die Befragten aufgrund der sprachlichen und fachlichen Schwierigkeiten nicht in der Lage sind, eigene Stellungnahmen zu verfassen und auf Deutsch richtig, differenziert und situationsangemessen zum Ausdruck zu bringen. So wird die Hemmungsreaktion - Schweigen als Abwehrmechanismen - aktiviert. Hier wird das typisch asiatische Reaktionsmuster wie passive, zurückhaltende und vermeidende Teilnahme wegen der mangelnden Fähigkeiten einerseits und dem Anpassungsproblem an deutsche Normen andererseits von den meisten chinesischen Studierenden gezeigt. In China vorherrschende Unterrichtsform und geltender Interaktionsstil hindern die Studierenden, die sprachlichen Interaktionsformen wie Fragen, Problematisieren, Argumentieren bzw. Formulieren eigener Standpunkte in Lehrveranstaltungen herauszubilden und mit anderen auszutauschen. Die Studienform in deutschen Universitäten verlangt von ihnen gerade die Fähigkeiten, die ihr eigenen Sozialisation teilweise entgegengesetzt sind.

Tabelle 32. Wie verhalten Sie sich bei Gruppenarbeiten (F. 26)? Arbeiten Sie lieber

	Männlich N=37	Weiblich N=36	Gesamt N=73
(1) mit deutschen Studenten zusammen.	6 (16,2%)	8 (22,2%)	14 (19,2%)
(2) mit chinesischen Studierenden zusammen.	10 (27%)	13 (36,2%)	23 (31,5%)
(3) Je nachdem, wer mich akzeptiert hat.	17 (46%)	12 (33,3%)	29 (39,7%)
(4) Es fällt mir schwer, passende Partner für eine Gruppenbildung zu finden.	1 (2,7%)		1 (1,4%)
Keine Angabe	3 (8,1%)	3 (8,3%)	6 (8,2%)

In chinesischen Universitäten gehört jeder Studierende einer festgelegten Studiengruppe (Fachklasse) an, die nach dem Studienfach und der Jahrgangstufe gebildet wird. Während der gesamten Studienzeit bleiben alle Studierenden einer Klasse normalerweise immer zusammen, sofern einzelne nicht aus irgendeinem unvermeidlichen Grund ausscheiden. Jede

Klasse hat einen Dozent als Klassenleiter, und in jedem Fachgebiet gibt es noch Betreuungsdozenten, an die sich die Studierenden ebenfalls mit fachlichen und auch persönlichen Problemen wenden können. Die Studierenden einer Klasse wohnen meistens auch im Wohnheim zusammen und ihre Beziehungen miteinander sind durch das Zusammenwohnen und –studieren sehr eng. Sie helfen sich gegenseitig gern.

Stärkere Funktion der Organisationsebene kann zur schwächeren Initiative des Individuums führen. Die Verwaltungsorgane der deutschen Universitäten versuchen durch reduzierten Verantwortungsumfang die Potentiale des Individuums zu aktivieren. Die Studierenden müssen selbst die Verantwortung übernehmen. Dies findet auch bei der Bildung der Seminargruppe statt. Die Studierenden sollen sich selbst zu einem Studienteam zusammenfinden und die Gruppenarbeit regeln. Diese Anforderung ist für viele ausländische Studierende häufig mit einem Problem verbunden. Verschiedene Untersuchungen haben erwähnt, dass die ausländischen Studierenden in Deutschland oft Schwierigkeit bei der Gruppenarbeit haben. Im Allgemeinen ist die Beziehung zwischen Kommilitonen in deutschen Universitäten locker und unverbindlich, ihre Kontakte miteinander sind normalerweise sehr oberflächlich. So haben ausländische Studierende häufiger die Schwierigkeit, mit deutschen Studenten eine enge Beziehung aufzubauen. Diese Schwierigkeit wird von den chinesischen Studierenden in der Untersuchung sogar als das am schwersten zu bewältigende Problem während des Aufenthalts in Deutschland dargestellt (vgl. Ergebnis von Frage Nr. 17). Aufgrund ihres fremden Aussehens und des Kommunikationsproblems möchten die deutschen Studenten nicht gern mit ausländischen Studierenden zusammen eine Arbeitsgruppe bilden. Außerdem sind die chinesischen Studierenden häufiger passiver und schweigend in den Veranstaltungen. Solche Verhaltensweisen sind nicht mit deutschen Normen vereinbar, und bei der Gruppenarbeit werden sie leichter ausgeschlossen. Es fehlt ihnen oft Mut, ihren Kommilitonen selbstbewusst und offen gegenüber zu treten und ihnen auch fachlich etwas mitzuteilen bzw. sich auszutauschen. So wird oft gesehen, dass sie normalerweise nur mit Landsleuten oder anderen Ausländern zusammenarbeiten können. In dieser Situation können sie nicht leichter mit deutschen Studenten eine persönliche freundschaftliche Beziehung aufbauen und sich in die deutsche Universitätskultur integrieren. In manchen Studienfächern, in denen es nur einen geringen Anteil ausländischer Studierender gibt, haben sie oft die Schwierigkeit, Studienpartner für Gruppenarbeiten zu finden. Sie geraten häufig in die Isolierung und Hilflosigkeit.

Chinesische Studierende, die meistens passiv sind und durch die fremde Umgebung unsicher werden, fühlen sich in dieser Atmosphäre oft nicht anerkannt und trauen sich nicht, in die deutsche Gruppe aktiv einzudringen, weil sie Angst vor Ablehnung und Frustration haben. Um ein unsicheres Gefühl zu vermeiden, ziehen sie sich häufiger in die eigene Herkunftsgruppe zurück oder sie bleiben in Isolierung. Die Frage 26 soll die Verhaltensweise

der chinesischen Studierenden in diesem Bereich untersuchen. Die Zahlen in der Tabelle zeigen, dass 31,5% aus der Stichprobe lieber mit chinesischen Studierenden zusammen die Gruppenarbeit machen. Dabei vertreten mehr weibliche Studierende als männliche diese Einstellung. 39,7% nehmen eine offene und aber passive Position – „je nachdem, wer mich akzeptiert“. Fast die Hälfte der männlichen Gruppe vertritt diese Auffassung. Passiv zu warten, anstatt die Initiative zu ergreifen und selbst auf Fremde zuzugehen, verbirgt eine innere Angst und Unsicherheit. 19,2% aller Befragten arbeiten lieber mit deutschen Studenten zusammen. Diese Gruppe nimmt nur einen relativ kleinen Anteil in der Gesamtheit ein und umfasst mehr weibliche als männliche Studierende. Nur ein männlicher Studierender hat geäußert, dass es ihm schwer fällt, passende Partner für die Gruppenarbeit zu finden. Durch den kleinen Anteil der männlichen Studierenden bei der Wahl der Antworten (1) und (4) kann man zur Schlussfolgerung gelangen, dass im Vergleich mit den Männlichen die chinesischen weiblichen Studierenden relativ bei den deutschen Studierenden beliebt sind, obwohl ihre Prozentzahl in Antwort (2) zeigt, dass sie viel zurückhaltender und unsicher sind. Das Untersuchungsergebnis von Geenen (1997, S. 31) zeigte einen vergleichbaren Befund. Es wurde von ihm dabei festgestellt, dass ausländische Frauen mehr Kontakte zu den Studierenden anderer Nationalität haben als die Männer. Während ausländische Frauen stärker Kontakten mit Deutschen (Frauen 57% gegenüber Männer 43%) haben, tendieren Männer mehr zu Kontakten mit Menschen derselben Ethnizität (Männer 82%, Frauen, 18%). Diese Studie zeigte auch, dass Männer sich häufiger benachteiligt fühlen (Geenen, 1997, S. 35).

6.1.9 Sozialer Kontakt und Freizeitverhalten (Fragen 27 – 32)

Tabelle 33. Was lesen Sie neben der Fachliteratur noch regelmäßig (F. 27)?

	Männlich N=37	Weiblich N=36	Gesamt N=73
(1) fast nichts.	5 13,5%	5 13,9%	10 13,7%
(2) nur chinesische Zeitungen, Zeitschriften, Literatur	5 13,5%	5 13,9%	10 13,7%
(3) nur deutsche Zeitungen, Zeitschriften und Literatur	3 8,1%		3 4,1%
(4) Zeitungen, Zeitschriften, Literatur aus beiden Sprachen	23 62,2%	26 72,2%	49 67,1%
(5) Keine Antwort	1 2,7%		1 1,36%

Neben dem Kontakt mit der deutschen Bevölkerung und Kommilitonen zählt das Buchlesen zu den effektivsten Mittel, um die deutsche Geschichte, Kultur und Gesellschaft näher kennen zu lernen. Die Beantwortung dieser Frage bringt uns einen Eindruck, in welchem Maß sich das Interesse und die Wahrnehmung chinesischer Studierender in Richtung der deutschen Gesellschaft und Kultur ausgedehnt haben. Das Ergebnis gibt an, dass 67,1% der Befragten

neben der Fachliteratur noch regelmäßig Zeitungen, Zeitschriften, Literaturen aus beiden (chinesischen und deutschen) Sprachen lesen. Sie zeigen die Bindung an die eigene Kultur und Vergangenheit, aber gleichzeitig auch das Interesse an Neuheit und Fremdem. Sie versuchen, eine Balance zu beiden Seiten zu schaffen. 13,7% aller Personen lesen außer der Fachliteratur fast nichts anderes mehr. Ihr Leseverhalten und ihre Aufmerksamkeit scheinen sich nur auf das Studienfach zu fixieren. Genau so viele chinesische Studierende lesen neben der Fachliteratur nur die chinesische Zeitung, Zeitschrift und Literatur. Sie sind stärker an die eigene Kultur und vergangenem Lebenskreis gebunden, nicht viel Interesse an der gegenwärtigen Realität und deutschen Gesellschaft. Es gibt noch 3 Personen, die nur deutsche Zeitungen, Zeitschriften und Literatur lesen. In dieser Gruppe sind alle Personen männliches Geschlecht, sie zeigen eine sehr große Zuneigung an das Leben in Deutschland und auch Anpassungsbereitschaft.

Tabelle 34. Lesenverhalten neben Fachliteratur nach Fachgebiet

	Natur- wissenschaft N=15	Ingenieur- wissenschaft N=30	Sozial-, Wirtschaft und Geistwissens. (auch Kunst) N=20	Sprach- wissenschaft N=5	Keine Angabe von Fachgebiet N=1
(1) fast nichts.	5 (33,3%)	2 (6,7%)	3 (15%)		
(2) nur chinesischen Zeitungen, Zeitschriften, Literatur	3 (20%)	4 (13,3%)	2 (10%)	1 (20%)	
(3) nur deutsche Zeitungen, Zeitschriften und Literatur		3 (10%)			
(4) Zeitungen, Zeitschriften, Literatur aus beiden Sprachen	7 (46,7%)	21 (70%)	16 (80%)	4 (80%)	1
(5) Keine Antwort			1 (5%)		

Wenn die Antwortverteilung zu dieser Frage bezogen auf das Fachgebiet geprüft wird, zeigen die Prozentzahlen jedoch eine deutliche Variation in zwei Punkten: (1) Zum Lesen der Zeitungen, Zeitschriften, Literatur aus beiden Sprachen ist die Prozentzahl der Studierenden in Naturwissenschaft (46,7% gegenüber 70% - 80%) wesentlich geringer als die der Studierenden anderer Fachgebiete, und (2) im Vergleich mit anderen Fachgebieten dominiert bei den Studierenden der Naturwissenschaften die Antwort - „fast nichts mehr anders lesen“ (33,3% gegenüber 6,7% - 15%), d. h. ihr Leseinhalt beschränkt sich ausschließlich auf das Studienfach.

Der Grund dafür kann in der unterschiedlichen Zeitstruktur des Studienplans und die fachlichen Anforderungen verschiedener Studienfächer liegen. Die Studierenden in Naturwissenschaft brauchen normalerweise viel Zeit für praktische Übungen bzw. Experimente im Labor. Zum Lesen anderer Bücher haben sie nicht viel Zeit zur Verfügung. Auch in Bezug auf die Verteilung der Antworten auf Frage 21, in der mehrere Studierende in Naturwissenschaft die Umstellung auf das deutsche Studiensystem als schwierig bzw. sehr schwierig wahrgenommen haben, können wir hier auch eine weitere Erklärung für die Antwortvariation der Frage 27 ableiten: Auch wegen der schwierigeren Umstellung auf deutsches Studiensystem haben die Studierenden in diesem Fachgebiet eventuell keine Tatkraft mehr für andere Tätigkeiten.

Tabelle 35. Wie überwinden Sie die Einsamkeit bei ihrem Studienaufenthalt in Deutschland (F. 28)?

	Männlich N=37	Weiblich N=36	Gesamt N=73
(1) Ich fühle mich nicht einsam	11 (29,7%)	9 (25%)	20 (27,4%)
(2) Ich versuche zu anderen zu gehen und Kontakte zu schließen.	6 (16,2%)	7 (19,4%)	13 (17,8%)
(3) Ich beschäftige mich lieber allein mit meinen Interessen oder Hobbys z. B. Buchlesen, Fernsehschauen, Internet usw..	20 (54,1%)	19 (52,8%)	39 (53,4%)
(4) Ich finde keine Lösungen.		1 (2,8%)	
gesamt	100%	100%	100%

Der Kontaktmangel und die soziale Isolation sind die am häufigsten genannten Probleme der ausländischen Studierenden in Deutschland. Das Ergebnis der Frage 17 hat uns bereits einen Eindruck der Situation chinesischer Studierender in diesen Bereichen gegeben. Hier werden hauptsächlich die Bewältigungsstrategien der chinesischen Studierenden zum Überwinden der Einsamkeit erfragt. Als Auswahlalternative werden hier 3 Antwortmöglichkeiten mit den Nummern (2), (3), (4) angeboten. Das Ergebnis zeigt, dass 20 Personen (27,4%) sich in Deutschland nicht einsam fühlen. Diese Prozentzahl stimmt mit dem Ergebnis der Frage 17 überein. 17,8% der Gesamtheit versuchen, durch sozialen Kontakt die Einsamkeit zu vertreiben. Mehr als Hälfte der Befragten beschäftigen sich jedoch lieber allein mit eigenen Interessen oder Hobbys als mit sozialem Kontakt, um das Problem der Einsamkeit zu lösen. Sie scheinen eher zurückhaltend und kontaktunfreudig. Als das effektive Mittel zum Überwinden der Einsamkeit sind das Bücherlesen, Fernsehschauen, Internet zwar nutzbar, aber für eine optimale Integration haben solche zurückziehenden Bewältigungsstrategien keinen Empfehlungswert, weil sie die soziale Isolation verstärken können. Die Integration in die deutsche Gesellschaft kann dadurch verhindert werden.

Zur dieser Frage haben 20 Personen geäußert, dass sie sich nicht einsam fühlen. Bei der Betrachtung ihrer Lebenssituation und Aufenthaltsdauer sind einige Daten zu bemerken: 12 von den 20 Personen leben mit einem(r) chinesischen Partner(in) bzw. Familienangehörigen zusammen, diese Zahl entspricht 44% aller Personen, die mit Lebenspartner(in) bzw. Familienangehörigen hier in Deutschland leben (vgl. Antwortergebnis der Frage 10). 10 von den 20 Personen haben eine 3 - 4jährigen Aufenthaltsdauer, sie haben wahrscheinlich schon einen eigenen persönlichen Kontaktkreis aufgebaut. 5 von 9 Personen mit - 2jähriger Aufenthaltsdauer leben mit einem(r) chinesischen Partner(in) zusammen. Diese statistische Zahl bringt uns den wichtigen Schlüssel zur Erklärung des nicht vorhandenen Einsamkeitsgefühles mancher chinesischer Studierender. Das Leben mit Familienangehörigen oder Lebenspartner(in) ist ein wichtiger Schutzfaktor gegen Einsamkeit in einem fremden Land. Dagegen übt die Aufenthaltsdauer allein keinen Einfluss auf das Einsamkeitsgefühl aus.

Tabelle 36. Die Lebenssituation und Aufenthaltsdauer der Personen ohne Einsamkeitsgefühl

Ich fühle mich nicht einsam. N = 20	
Lebenssituation	Aufenthaltsdauer
(1) Ich lebe mit meinen eigenen Eltern bzw. Kindern zusammen: 1 (100% von den Personen, die mit den Familienangehörigen zusammenleben)	1-2 Jahre: 9 (34,6% aller Personen mit 1-2 jährigen Aufenthaltsdauer.)
(2) Ich lebe mit einem(r) chinesischen Partner(in) (entweder verheiratet oder unverheiratet) zusammen: 11 (42,3% von den Personen, die mit Lebenspartner(in) zusammen)	3-4 Jahre: 10 (22,7% aller Personen mit 3-4 jährigen Aufenthaltsdauer)
(3) Ich lebe hier alleine: 8 (18% von 44 alleine Lebenden)	5-7 Jahre: 1 (33,3% aller Personen mit 5-7 jährigen Aufenthaltsdauer)

Viele deutsche Studenten beklagen sich auch über die Einsamkeit während des Studiums. Eine vergleichbare Untersuchung über die Intensität der Einsamkeit zwischen deutschen Studenten und ausländischen Studierenden liegt nicht vor. Nach meiner Vorstellung sollte die subjektiv wahrgenommene Einsamkeit von ausländischen Studierenden stärker erlebt werden als von deutschen Studierenden (an deutschen Universitäten). Die Einsamkeit der ausländischen Studierenden ist nicht nur von den mangelnden sozialen Kontakten, sondern auch von der kulturellen Isolation tief geprägt.

Tabelle 37. Welche der folgenden Aussagen entspricht Ihrer eigenen Einstellung (F. 29)?

	Männlich N=35*	Weiblich N=36	Gesamt
(1) Es interessiere mich schon, mit Deutschen Kontakt aufzunehmen, um die deutsche Bevölkerung und Kultur näher kennen zu lernen	22 (62,9%)	23 (63,9%)	45 (63,4%)
(2) Mein Ziel in Deutschland ist das Studium. Es ist gar nicht nötig, mit Deutschen Kontakte zu entwickeln.	2 (5,7%)		2 (2,8%)
(3) Der Kontakt mit Chinesen fällt mir leichter als mit Deutschen. So bleibe ich lieber innerhalb des chinesischen Kontaktkreises.	11 (31,4%)	13 (36,1%)	24 (33,8%)
Gesamt	100%	100%	100%

* 2 männliche Personen haben keine Antwort zu dieser Frage

Die Beantwortung der Frage 28 zeigt, dass nur wenige chinesische Studierende (17,8% der Befragten) mit dem Kontaktschließen ihre Einsamkeit zu überwinden versuchen. Hier wird ihre Einstellung zu sozialem Kontakt in einer fremden Umgebung gefragt. Weil die Qualität des Kontakts zu deutschen Studierenden und der einheimischen Bevölkerung ein wichtiger Faktor zur Bewertung ihrer Integration in Deutschland ist, stellt sich eine offene Einstellung gegenüber fremder Kultur und Umgebung als Anpassungsbereitschaft dar. Das Ergebnis zeigt, dass 63,4% aller Personen über eine offene Einstellung verfügen. Sie haben das Interesse und Bedürfnis, mit Deutschen Kontakt aufzunehmen, um die deutsche Bevölkerung und Kultur näher kennen zu lernen. Allerdings haben auch nicht wenige Personen (ca. 33,8%) ihre zurückziehende und unsichere Einstellung gegenüber den Fremden geäußert. Sie bleiben lieber innerhalb des chinesischen Kontaktkreises, weil für sie der Kontakt mit Chinesen viel leichter ist als mit Deutschen. Die Probleme liegen sowohl in der sprachbedingten Kommunikationsschwierigkeit als auch in den fremden unbekanntem Verhaltensweisen. Mit der unsicheren Einstellung gegenüber der fremden Kultur und dem Unbekanntem können sie leichter in soziale Ausgrenzung und Isolierung geraten. Noch 2 männliche Studierende stimmen mit einer sehr pragmatischen Meinung überein. Sie betrachten das fachliche Studium als einziges Ziel für den Aufenthalt in Deutschland. Der Aufbau des Kontaktes mit Deutschen sowie die Integration in die deutsche Gesellschaft werden von ihnen als mit dem Studium unvereinbare bzw. überflüssige Bagatelle angesehen und von daher besteht kein Bedarf daran.

Obwohl die meisten Personen in der Untersuchung eine offene Einstellung gegenüber der deutschen Umgebung geäußert haben, zeigt das Ergebnis aus der Frage 17, dass im Vergleich mit anderen Problemen „der mangelnde soziale Kontakt“ und „der Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen“ von chinesischen Studierenden als die größeren Schwierigkeiten in Deutschland bewertet werden. Hier muss es noch geprüft werden, ob ihre positive Einstellung gegenüber der fremden Umgebung auch tatsächlich in die Praxis einfließt bzw. daran festgehalten wird. Diese Frage soll durch den tatsächlichen Kontaktkreis chinesischer Studierender nachgeprüft werden. Die Untersuchung von Aching (1993) über die

ausländischen Studierenden in Deutschland stellte fest, dass die privaten Kontakte zu Deutschen bei ausländischen Studierenden umso geringer waren, je stärker die Studierenden in die Gruppe ihrer Landsleute integriert waren und je weniger offen sie allgemein für kulturelle Kontakte waren (Achinger, In Auszeit, 28, Nr. 3/4, 31, Jg. 1993. S. 58).

Die meisten chinesischen Studierenden kommen alleine nach Deutschland, ohne Hilfe von irgendeiner Organisation wie die Stipendiaten mit Austauschprogramm. Sie müssen in der Anfangsphase alle Probleme ohne Unterstützung selbst bewältigen. Aufgrund der sprachlichen Barriere können sie sich am Anfang meistens nur innerhalb des chinesischen Kontaktkreises bewegen, dort um die Hilfe bitten bzw. Information auszutauschen. Nach den Meinungen der Migrationforschung sind zu Beginn des Deutschlandaufenthaltes die Beziehungen zu Personen des eigenen Kulturkreises für die Betroffenen besonders wichtig. Dies bezieht sich insbesondere auf Orientierungshilfe, Informationsbeschaffung und die Unterstützung bei der Bewältigung von Lebensproblemen in der fremden Umgebung. Von vielen Personen wird der Kontakt zu den Landsleuten als „überlebenswichtig“ bezeichnet. Da die anfänglich gegenseitige Unterstützung sehr notwendig ist, um das Sicherheitsgefühl und die Orientierung in einem fremden Land zu finden. Der Kontakt mit Landsleuten trägt auch zur Erhaltung ihrer psychischen und emotionalen Stabilität bei. Es ist im Allgemeinen anzunehmen, dass im Laufe der Zeit Sprachkenntnisse allmählich verbessert und die Kompetenz und Fähigkeit zum Umgang mit der deutschen Umgebung erworben werden. Der soziale Kontakt kann auch dadurch erweitert werden. Viele von ihnen können durch die Sprachkurse oder Seminare in der Universität neue Kontakte mit anderen Nationalitäten aufbauen.

Das Ergebnis zu der Frage – „Welcher Nationalität gehört ihr privater Kontaktkreis überwiegend an?“ - zeigt ein beinahe übereinstimmendes Bild sowohl in der männlichen als auch weiblichen Gruppe. Der private Kontaktkreis von 60,3% Personen wird vor allem auf den chinesischen Kreis beschränkt und weitere 38,4% haben ihren Kontaktkreis durch die Sprachkurse bzw. Veranstaltungen auf verschiedene Nationalitäten erweitert. Niemand in der Untersuchung ist im sozialen Kontakt tief in den deutschen Kreis eingedrungen, obwohl bei der Beantwortung der Frage 29 (vgl. Ergebnis 29) 63,4% der Befragten ihr Interesse an und Bedürfnis zu dem Kontakt mit Deutschen geäußert haben. In Bezug auf das Ergebnis der Frage 17, in dem der Kontakt mit deutschen Studenten von chinesischen Studierenden als das am schwierigsten zu bewältigende Problem dargestellt wird, sieht man, dass es den chinesischen Studierenden schwer fällt, deutsche Freunde zu finden. Eine weibliche Befragte hat die Schwierigkeit zum Aufbau des sozialen Kontakts geäußert.

Nach der Meinung von Tjioe (1972, S. 206) ist der Mangel an sozialem Kontakt in erster Linie als Folge einer industrialisierten Gesellschaft, in der „jeder für sich allein lebt“, zu sehen und weniger als spezifisches Desinteresse an Ausländern überhaupt. Auch viele

deutsche Studenten beklagen oft einen mangelnden sozialen Kontakt. Durch die individualistisch orientierte Einstellung sind die deutschen Studenten und auch die Bevölkerung im Allgemeinen nicht in der Lage, anderen Aufmerksamkeit zu schenken und sich um sie zu kümmern. Deutsche kennen kaum die Lage ausländischer Studierender in Deutschland und haben nur vage Vorstellungen von ihren Schwierigkeiten, so dass hierdurch wenig spontanes Entgegenkommen von ihrer Seite entsteht.

Mit diesem Ergebnis soll hier der Kommentar von Sulzer zur den Ergebnissen der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes noch einmal unterstrichen werden: „Allen ausländischen Studierenden ist gemeinsam, dass sie sich nach wie vor häufig nicht ausreichend integriert fühlen, gefolgert aus der Feststellung, dass der Kontakt zu deutschen StudentInnen als problematisch angesehen wird. Die Entwicklung eines weltoffenen, gastfreundlichen Klimas, das ausländischen Studierenden ein Einleben und Wohlfühlen an deutschen Hochschulen erleichtert, lässt sich nicht ernsthaft feststellen.“ (Sulzer, Auszeit 44, Nr. ¾, Jg.39, 2002, S. 26). Die Notwendigkeit, mit geeigneten Maßnahmen durch aktive Unterstützung der Universität die Kontakte und die Kommunikation zwischen ausländischen und deutschen Studierenden zu verbessern, sollte nicht länger übersehen werden.

Geenen (1997, S. 60) hat aus einer anderen Sicht darauf hingewiesen, dass es mehr die persönlichen Eigenschaften eines Menschen sind, die die Form seines sozialen Kontakts bestimmen. Er meint, dass eine aufgeschlossene Persönlichkeit sich – auch wenn sie ganz neu in einem Land/ einer Stadt – weniger von Sprachproblemen abschrecken lässt als eine schüchterne Person, die sich bereits länger in derselben Umgebung aufhält (Geenen, 1997, S.60). Wenn man sich selbst zurückzieht oder sich nicht aktiv um Kontaktaufbau bemüht, entstehen neue Kontakte selten von allein. Auf die zurückhaltende und unsichere Persönlichkeit der asiatischen Studierenden als Hemmungsfaktor bei der Kontaktschließung wurde bereits von Tjioe (1972) in ihrer Arbeit hingewiesen. Sie hatte in der Untersuchung herausgefunden, dass deutsche Studentinnen sich bei der Kontaktsuche überwiegend aktiv zeigen, indem sie andere ansprechen, während asiatische Studentinnen meistens passiv abwarten, bis jemand sie anspricht. Es wurde sowohl von den deutschen Studentinnen als auch den asiatischen Studentinnen bemerkt, dass eine asiatische Studentin es im Vergleich zu einer deutschen schwerer hat, neue Bekanntschaften zu schließen. Die Hauptgründe dafür sahen die beiden Gruppen in den sich von den Deutschen unterscheidenden Eigenschaften und der geringen Vertrautheit mit der Umgebung (Tjioe, 1972, S, 196). Wenn man in der Gruppe der Landsleute ein geschlossenes soziales Milieu hat, besteht kein Bedarf mehr, zu anderen zu gehen.

Die höhere Prozentzahl der Studierenden, die vor allem nur mit den Landsleuten Kontakt haben, führt uns zur Überprüfung einiger Grunddaten der anderen Gruppe, die einen breiteren sozialen Kontaktkreis haben:

Tabelle 38. einige Grunddaten der Personen mit breiterem Kontaktkreis

Mein privater Kontaktkreis gehört zu verschiedenen Nationalitäten. N=28			
Aufenthaltsdauer (J.: Jahre)	Semesterzahl (S.: Semester)	Zu erreichendem Abschluss	Sprachkenntnis
1-2 J.: 9 (34,6%)	1-2 S.: 8 (44,4%)	Diplom: 22 (40,7%)	Gut und sehr gut: 7 (41,2%)
3-4 J.: 18 (40,9%)	3-4 S.: 10 (45,5%)	Magister: 1 (33,3%)	Durchschn...: 17 (39,5%)
5-7 J.: 1 (33,3%)	5-8 S.: 9 (28,1%)	Master (MA): 2 (25%) Bachelor(BA): 3 (50%) Dokortitel: 1	Eher und sehr schlecht: 4 (30,8%)

Die Untersuchung von Achinger (in Auszeit, 28, Nr. 3/4, 31, Jg. 1993) hat darauf hingewiesen, dass die sozialen Kontakte der ausländischen Studierenden sich während des Hauptstudiums entscheidend erweitern. Ihr soziales Umfeld wird komplexer. Jedoch zeigt hier die Prozentzahl in der Tabelle, dass kein Zusammenhang zwischen dem Kontaktkreis und der Aufenthaltsdauer, der Semesterzahl sowie dem zu erreichendem Abschluss besteht. Die deutschen Sprachkenntnisse spielen jedoch eine wichtige Rolle beim Kontaktschließen. Je besser man die deutsche Sprache beherrscht, desto leichter kann man mit den Angehörigen einer anderen Nationalität in Kontakt treten. Dieses Ergebnis stimmt mit dem Befund von Geenen (1997) überein. Geenen stellte in der Untersuchung fest, dass die Kontaktintensität der ausländischen Studierenden nicht von der Dauer des Aufenthaltes in Deutschland abhängt. Allerdings zeigten seine Probanden innerhalb der ersten sechs Monate des Aufenthaltes in Deutschland ein hohes Maß an eigeninitiitierten Kontakten (Geenen, 1997, S. 44). In Verbindung mit dem Ergebnis der Frage 29 kann man eine Erklärung dafür geben: Obwohl die meisten chinesischen Studierenden das Interesse bzw. den Wunsch haben, mit Deutschen Kontakte aufzubauen, bleibt ihr persönlicher privater Kontaktkreis aufgrund der Unterschiede beider Kulturen und durch den Mangel an deutschen Sprachkenntnissen einerseits und des zurückziehenden und schüchternen Charakters andererseits überwiegend auf die Landsleute beschränkt. Der eingeschränkte soziale Kontakt ist nicht durch die längere Aufenthaltsdauer verändert worden. Es ist hier noch anzumerken, dass die Prozentzahl des Kontaktes zu verschiedenen Nationalitäten bei den Gruppen der höheren Semesters (5-8 Semester) bzw. längerer Aufenthaltsdauer (5-7 Jahre) dramatisch reduziert ist. Zur Erklärung dieses Phänomens wird der Befund von Geenen (1997, S. 37) herangezogen, in dem er festgestellt hat, dass die Probanden zwar in der Anfangsphase des Aufenthaltes in der BRD ein hohes Maß an eigeninitiitierten Kontakten zeigten, aber ein Zusammenhang zwischen der Intensität der Kontakte und der Aufenthaltsdauer nicht auszumachen ist (Geenen, 1997, S. 44); Geenen merkte jedoch, dass die Intensität des Kontaktes zu Kommilitonen mit zunehmendem Alter abnimmt, d. h. „je älter ein ausländischer Studierender ist, um so weniger Kontakt hat er zu

anderen Studenten und Studentinnen“ (Geenen, 1997, S. 37). Die anfängliche Neugier und das Kontaktbedürfnis verschwinden allmählich im Lauf der Zeit bzw. werden durch das gewöhnliche alltägliche Leben ersetzt. Aufgrund mangelnder Zeit stehen Studium, Job und andere Aktivitäten an wichtigerer Stelle als der soziale Kontakt.

Achinger (In: Auszeit 28, Nr. 3/4 , 31. Jg. 1993. S. 25) stellte fest, dass ausländische Studenten nicht die gleichen Integrationsleistungen zu erbringen haben wie Arbeitsmigranten, weil das Ziel und auch die Dauer ihres Aufenthalts von vornherein begrenzt sind. Sie leben häufig in einem subkulturellen Milieu und brauchen sich nur in dieses zu integrieren. Von daher ist es nachvollziehbar, dass die Erwartungen der chinesischen Studierenden an die Kontakte zur deutschen Bevölkerung im Allgemeinen begrenzt sein können, da ihr Aufenthaltsziel ganz klar definiert ist. Sie brauchen zwar die Unterstützung und die notwendigen Informationen aus der Umgebung, allerdings findet der Austausch am meisten innerhalb des chinesischen Kreises statt. Hier gibt es genug Landsleute, um die Kontaktbedürfnisse zu befriedigen. Der Druck, unbedingt in den deutschen Kreis hineinzugehen, um Hilfe zu suchen, ist nicht gegeben. Außerdem sind die Deutschen ein zielgerichtetes und geschlossenes Volk, dessen Aufmerksamkeit sich stark auf die eigene Lebensaufgabe zentriert, und sie wollen nicht so gern ins Leben der anderen eindringen. Wenn man als Ausländer beim Kontaktaufbau nicht aktiv genug ist, wird man leichter von der sozialen Umgebung ausgeschlossen und gerät in die Isolation. In Bezug auf das Ergebnis der Frage 28, in dem nur wenige Befragte durch soziale Kontakte die Einsamkeit vertreiben, können wir auch damit erklären, dass ihr Kontaktwunsch zu den Deutschen nicht stark genug ist, um die Barrieren zwischen beiden Seiten zu überwinden und tatsächlich tiefere Beziehungen aufzubauen. Sie haben eventuell auch oberflächliche Kontakte mit deutschen Kommilitonen, aber sind solche Kontakte eher fachlich oder „facharbeitsbezogen“ als persönlich. Die Intensität und der Umfang des Austausches sind sehr begrenzt. Die meisten von ihnen können noch nicht tief in den engen persönlichen freundschaftlichen Raum hineingehen.

Tabelle 39. Wenn Sie Schwierigkeiten beim Kontakt mit Deutschen erleben, was würden Sie machen (F. 31)?

	Männlich N= 37	Weiblich N=36	Gesamt N=73
(1) Ich versuche, mit deutschen oder chinesischen Bekannten über die Gründe zu diskutieren.	19 51,4%	19 52,8%	38 52,1%
(2) Ich versuche lernen, mich so wie Deutsche zu verhalten oder zu denken.	12 32,4%	10 27,8%	22 30,1%
(3) Ich vermeide, weiter mit Deutschen Kontakt zu haben.	5 13,5%	7 19,4%	12 16,4%
Keine Antwort	1 2,7%		1 1,4%
gesamt	100%	100%	100%

Das Ergebnis der Frage 17 zeigt, dass mangelnder sozialer Kontakt (43,8%), Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen (61,6%) von den chinesischen Studierenden als größere Schwierigkeiten in Deutschland bewertet werden. Die statistische Zahl aus dem Ergebnis der Frage 30 verdeutlicht auch einen begrenzten Kontaktraum bei den meisten chinesischen Studierenden. Die Ergebnistabelle der Frage 31 soll uns zeigen, wie die chinesischen Studierenden mit der Kontaktschwierigkeit umgehen.

Als Antwortalternativen werden 3 Möglichkeiten zur Auswahl vorgelegt. Mehr als die Hälfte (52,1%) aller Befragten stimmen damit überein, dass sie mit deutschen oder chinesischen Bekannten über die Gründe zu diskutieren versuchen. Diese Meinung vertreten fast gleich viele Frauen wie Männer. 30,1% aller Personen zeigen eine stärkere Bereitschaft, mit Deutschen zu kommunizieren. Sie neigen dazu lernen zu wollen, sich wie Deutsche zu verhalten und zu denken (Männer mehr als Frauen). Nur 16,4% beanspruchen für sich eine selbstschützende, zurückziehende und vermeidende Verhaltensweise. Sie wollen vermeiden, weiter mit Deutschen Kontakt aufzunehmen, wenn sie Schwierigkeiten beim Kontakt mit Deutschen erleben würden. Zu dieser Meinung und Verhaltensweise neigen mehr Frauen als Männer.

Tabelle 40. Welcher Aussage stimmen Sie eher zu (F. 32)?

	Männlich N=37	Weiblich N=36	Gesamt N=73
(1) Der Unterschied zwischen Deutschen und Chinesen ist zu groß. Mit Deutschen können wir nicht kommunizieren. Deswegen habe ich ganz wenige Kontakte mit Deutschen	3 (8,1%)	3 (8,3%)	6 (8,2%)
(2) Obwohl Unterschiede zwischen Deutschen und Chinesen bestehen, möchte ich Kontakte mit Deutschen aufbauen.	20 (54,1%)	22 (61,1%)	42 (57,5%)
(3) Ich glaube, dass die Barriere zwischen beiden Seiten durch tiefgehenden Austausch und Kommunikation überwunden werden kann.	14 (37,8%)	11 (30,6%)	25 (34,3%)
Gesamt	100%	100%	100%

Hinter den verschiedenen Verhaltensweisen versteckten sich normalerweise bestimmte Überzeugungen, die das menschliche Verhalten bzw. die Handlungen in eine dementsprechende Richtung lenken bzw. steuern. Mit der Frage 32 werden drei verschiedene Einstellungen zu den Unterschieden beider Kulturen sowie zu der Kommunikationsschwierigkeit vorgegeben. Die Befragten sollen eine davon ankreuzen, die in ihrer persönlichen Meinung am meisten zutreffend ist. Das Ergebnis aus der Tabelle verdeutlicht, dass nur 8,2% chinesischer Studierender eine pessimistische, aufgebende Einstellung vertreten. Die Unterschiede der Kulturen und die Kommunikationsschwierigkeit

werden von ihnen als sehr groß und auch unbeseitigbar betrachtet. Sie haben selbst auch darauf verzichtet, mit Deutschen mehr Kontakt aufzunehmen. Die meisten chinesischen Studierenden sind jedoch für die positiven, optimistischen Einstellungen. Mehr als die Hälfte (57,5%) meinen, dass sie Kontakte mit Deutschen aufbauen möchten, obwohl Unterschiede zwischen Deutschen und Chinesen bestehen. Dabei sind Frauen relativ mehr als Männer. Diese Tendenz stimmt mit dem Untersuchungsergebnis von Geenen (1997, S. 31) überein, in dem gezeigt wurde, dass die ausländischen Frauen stärkere Kontakte mit Deutschen haben als die Männer, während Männer mehr zum Kontakt mit der eigenen Ethnizität tendieren. 34,3% Befragten glauben, dass die Barriere zwischen beiden Seiten durch tiefgehenden Austausch und Kommunikation überwunden werden kann.

Durch eine Reihe von Fragen zum sozialen Kontakt chinesischer Studierender in Deutschland bringen uns die Untersuchungsergebnisse ein deutliches Bild:

- Bei den meisten chinesischen Studierenden bestehen das Interesse und die Bereitschaft, mit Deutschen Kontakt zu haben, um die deutsche Kultur und Bevölkerung näher kennen zu lernen. Zu den Unterschieden beider Kulturen und Kommunikationsproblemen vertreten die meisten von ihnen die positiven und optimistischen Einstellungen und Überzeugungen;
- Ein Drittel von ihnen (zu der Frage 29, 33,8%) haben sich aufgrund der Schwierigkeiten in der Praxis in den chinesischen Kontaktkreis zurückgezogen. Ihnen fällt der Kontakt mit Chinesen viel leichter als mit Deutschen, deswegen bleiben sie lieber innerhalb des chinesischen Kontaktkreises. Die allgemeine Annahme, dass sie mit zunehmender Aufenthaltsdauer und Verbesserung der Sprachkenntnisse mehr sozialen Kontakt haben können, wird hier durch die Untersuchung nicht bestätigt;
- In der Wirklichkeit leben die meisten chinesischen Studierenden überwiegend innerhalb des chinesischen Kontaktkreises. Eine weitgehende Integration in die deutsche Gesellschaft wird nicht angestrebt. Hier wird die von Geenen (1997) gestützte These noch einmal betont: „es sind (offensichtlich) mehr die persönlichen Eigenschaften eines Menschen, die die Form seiner sozialen Kontakte bestimmen“ (Geenen, 1997, S.60). Die Gründe für die eingeschränkte Kontaktsituation der chinesischen Studierenden liegen im zurückhaltenden, schüchternen, passiven Charakter der Chinesen sowie in der begrenzten Zeit und Zielsetzung ihres Aufenthaltes in Deutschland einerseits und der lockeren zwischenmenschlichen Beziehung der deutschen Gesellschaft und dem zurückhaltenden Charakter des deutschen Volkes andererseits. Die chinesischen Studierenden haben zwar eine positive Einstellung zum Kennenlernen der deutschen Kultur sowie zum Kontakt mit Deutschen, aber zeigen sie in der Praxis selten entsprechende Initiative. Als weitere

Gründe werden die hohen Kosten für viele Veranstaltungen und Freizeitbeschäftigungen und auch der Zeitmangel genannt. Der Lebensraum chinesischer Studierender ist meistens nur auf die Universität, die Wohnung eventuell auch die Arbeitsstelle beschränkt. Die Hindernisse und Schwierigkeiten beim Kontakt mit der deutschen Bevölkerung und mit den deutschen Studenten scheinen schwer durch eigene Bemühung in kurzer Zeit zu überwinden zu sein (vgl. mit den Ergebnissen der Frage 17).

- Tjioe (1972, S. 196) hat in ihrer Untersuchung festgestellt, dass sich deutsche Studentinnen bei der Kontaktsuche überwiegend aktiv zeigen, indem sie andere ansprechen, während asiatische meistens passiv abwarten, bis jemand sie anspricht. Die asiatische Studentin hat es im Vergleich zu einer deutschen schwerer, neue Bekanntschaften zu schließen. Die Hauptgründe sah sie in den sich von den Deutschen unterscheidenden Eigenschaften und der geringen Vertrautheit mit der fremden Umgebung. Diese Interpretationen können in allgemeinen auf die chinesischen Studierenden übertragen werden. In chinesischen Universitäten ist die Beziehung zwischen Studierenden durch eine Reihe von kollektiven organisatorischen Maßnahmen, Studien- und Lebensformen vorgegeben worden bzw. aufgrund der anderen Form des Studiensystems werden die Kontakte im Laufe des Studiums eher leichter aufgebaut. Das Zusammenwohnen, der feststehende Klassenraum sowie der gleichzeitige Besuch derselben Veranstaltungen sind für alle Studierenden in den Bezugsgruppen festgelegt. Sie haben täglich Kontakt miteinander. Die durch organisatorische Struktur hergestellte engere menschliche Beziehung verlangt vom Individuum keine große Initiative, um den Kontakt mit anderen zu schaffen. Es fehlt hier in Deutschland gerade, solche durch die Organisationsmaßnahmen gestalteten äußeren Rahmenbedingungen. Man muss von sich aus offensiv auf die Menschen zugehen, wenn man die Beziehungen braucht. Wie die Untersuchung von Geenen (1997) deutlich formuliert hat, wirken sich die mangelnden persönlichen Bezüge in der Universität „vor allem relativ negativ auf diejenigen ausländischen Studierenden aus, die aufgrund ihrer Persönlichkeit bereits eine größere Hemmschwelle bei der Kontaktaufnahme überwinden müssen. ... genau diejenigen befragten ausländischen Studierenden, die Schwierigkeiten mit der eigeninitiierten Kontaktaufnahme haben, empfinden größere Verständigungsschwierigkeiten mit ihren Mitmenschen und mehr Anonymität an der Universität.“ (S.23)

6.1.10 Umgehen mit den Lebensschwierigkeiten und Suche nach Unterstützung (Fragen 33 – 35)

Das Ergebnis der Frage 11 zeigt, dass die meisten chinesischen Studierenden in der Untersuchung (64,4%) keine Verwandten oder Freunde in Deutschland haben, die ihnen helfen können. Sie müssen in allen Situationen versuchen, mit verschiedenen Schwierigkeiten und Problemen alleine fertig zu werden. Die soziale Unterstützung ist für sie eine nicht zu unterschätzende Ressource. Für diejenigen, die aktiv nach der sozialen Unterstützung suchen bzw. die Hilfe aus der sozialen Umgebung ausnutzen können, ist die Krisensituation leichter zu überwinden als für die Personen, die von der sozialen Umgebung isoliert sind. Nach sozialer Unterstützung zu suchen, gehört zu den Bewältigungshandlungen.

Hier wird hauptsächlich die Suche nach sozialer Unterstützung bei der Konfrontation mit den existentiellen finanziellen Problemen geprüft. Die Ergebnisse aus der Beantwortung von Frage 18 und 20 ergeben, dass nur ein kleiner Teil der chinesischen Studierenden (12,3 %, zu der Frage 20) überhaupt keine finanziellen Sorgen hat. Die meisten chinesischen Studierenden (84,9%) müssen das finanzielle Problem selbst überwinden. Obwohl mehr als die Hälfte (64,4%, zu der Frage 18) von ihnen meinen, dass ihr Studium nicht durch ein finanzielles Problem stark beeinflusst wird, ist unter Umständen eine eventuelle Konfrontation mit einer solchen Situation vorstellbar.

Tabelle 41. An wen würden Sie sich zuerst wenden, wenn Sie vor existentiellen finanziellen Problemen stehen (F. 33)?

	Männlich H=38	Weiblich H =37	Gesamt H = 75*
(1) Eltern oder Familienangehörigen	21 (55,3%)	25 (67,6%)	46 (61,3%)
(2) Enge Freunde oder Verwandten	6 (15,8%)	6 (16,2%)	12 (16%)
(3) Deutsche oder chinesische Organisationen	1 (2,6%)		1 (1,4%)
(4) Ich versuche unter allen Umständen alleine damit fertig zu werden	10 (26,3%)	6 (16,2%)	16 (21,3%)
(5) Niemand kann mir helfen. Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.	0	0	0

* Hier wird die absolute Häufigkeit gezählt

Da einige Personen mehrere Antworten angekreuzt haben, ist die Auswertung mit der Prozentzahl gemäß der gesamten Personenzahl ungeeignet. Hier werden nur die Häufigkeitsverteilungen verschiedener Antwortalternativen miteinander verglichen.

Bei finanziellen Problemen wenden sich die chinesischen Studierenden an erster Stelle an die Eltern oder Familienangehörigen. Auf diese Antwort konzentrieren sich 61,3% der Personen,

dabei mehr Frauen als Männer. Die Eltern und Familieangehörigen sind trotz der großen Entfernung immer noch die wichtigste Vertrauens- und Unterstützungsquelle, insbesondere für die weiblichen Studierenden. An zweiter Stelle wird die Handlungsalternative – „ich versuche unter allen Umständen alleine damit fertig zu werden“ – 16 Mal gewählt (21,3%). Diese Studierenden wollen versuchen, unter allen Umständen alleine mit den finanziellen Problemen fertig zu werden. Hier vertreten deutlich mehr Männer als Frauen (26,3% zu 16,2%) diese Einstellung. Hingegen wird „die Unterstützung bei (deutschen oder chinesischen) Organisationen zu suchen“ nur einmal gewählt, und zwar von einer männlichen Person. Durch die Verteilung sind die enge Familienbindung und schützende Rolle der Eltern deutlich erkennbar. Die Eltern und Familienangehörigen stellen für chinesische Studierende die am meisten Vertrauten dar. Auch wenn sie räumlich weit von einander entfernt sind, bedeuten die Eltern bzw. Familienangehörigen in schwierigen Situationen immer die größte Unterstützung für die meisten chinesischen Studierenden. Obwohl in den schwierigen Situationen die Unterstützungssuche bei Eltern oder Familienangehörigen als eine vernünftige Bewältigungsstrategie betrachtet werden soll, verdeutlicht aber hier durch die hohe Prozentzahl eine durch die kulturspezifische Sozialisationserfahrung entstandene Bindung an die eigene Familie. Während in der westlichen Kultur die Entwicklung einer autonomen und selbstständigen Persönlichkeit des Individuums zu den wichtigsten Erziehungsaufgaben gezählt wird, stellt sich die Abhängigkeit von Eltern bei vielen chinesischen Kindern immer noch als selbstverständlich dar. Die emotionale und finanzielle Abhängigkeit von Eltern führt dazu, dass in jeder schwierigen Situation die Eltern immer die wichtigsten Bezugspersonen sind. Die innere Bindung, u. U. auch die Abhängigkeit von Eltern, sind für viele chinesische Kinder lebenslang unauflösbar. In der jetzigen Untersuchung zeigt sich, dass mehr Frauen als Männer diese Verhaltenstendenz zeigen.

Auffällig ist, dass sowohl die deutschen Organisationen als auch die chinesischen Organisationen nur von sehr wenigen chinesischen Studierenden als unterstützende Quellen zuerst aufgesucht werden. Dies deutet auf mehr Vertrauen der Chinesen zu den persönlichen Beziehungen als zu den offiziellen Einrichtungen oder Behörden hin. Die Verteilung schildert insgesamt eine abnehmende Tendenz des Vertrauensgrades mit dem zunehmenden Abstand der persönlichen Beziehung, insbesondere wenn es sich auf das finanzielle Problem bezieht.

Es ist festzustellen, dass ausländische Studierende über den gesamten Zeitraum des Studiums mit einer Vielzahl von Problemen konfrontiert werden. Der Umgang mit verschiedenen Schwierigkeiten gehört zu den wichtigen Inhalten ihres Lebens in Deutschland. Die unterschiedlichen Umgangsformen mit alltäglichen Problemen und Schwierigkeiten bringen ihnen unterschiedliche Lebenserfahrungen und führen die Betroffenen zu den differenzierten Lösungsergebnissen eventuell auch den grundsätzlich verschiedenen Lebenssituationen.

Tabelle 42. Wie gehen Sie mit Lebensschwierigkeiten in Deutschland um (F. 34)?

	Männlich H=38	Weiblich H=38	Gesamt H=76*
(1) Ich versuche, mit Freunden oder Bekannten meine Probleme zu besprechen, gemeinsam eine Lösung zu finden.	28 (73,7%)	31 (81,6%)	59 (77,6%)
(2) Ich gehe zu Institutionen oder Behörden, um eine Lösung zu finden.	5 (13,1%)	4 (10,5%)	9 (11,8%)
(3) Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.	3 (7,9%)	2 (5,3%)	5 (6,6%)
(4) Ich fühle mich oft beunruhigt und hilflos, weil ich glaube, dass keine Personen oder Institutionen mir wirklich helfen wollen. So lasse ich das Problem unerledigt.	2 (5,3%)	1 (2,6%)	3 (4,0%)

* Hier wird aufgrund des doppelten Ankreuzens bei den Antworten (1) und (2) die absolute Häufigkeit gezählt

Die Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Umgangsformen in der Tabelle zeigt, dass die am meisten von ihnen gewählte Umgangsform ist, „mit Freunden oder Bekannten die Probleme zu besprechen, gemeinsam eine Lösung zu finden“. Diese Strategie wird von den Befragten 59mal eingekreuzt, es beträgt den Anteil von 77,6% der gesamten Antworten, davon sind mehr Frauen als Männer. Andere Umgangsformen (2 bis 4) wurden zwar in allen Fällen von relativ mehr Männern gewählt, aber die Summe ist dramatisch reduziert. In bezug auf die Beantwortung der Frage 33 erkennt man deutlich, dass die in China sehr übliche Verhaltensweise - „Zu Hause verlässt man sich auf die Eltern, draußen auf Freunde“ (zai jia kao fumu, chu men kao pengyou) hier in Deutschland für die chinesischen Studierenden weiter gültig ist.

Wie das Ergebnis der Frage 33 wird auch hier weniger Vertrauen in Institutionen und Behörden gezeigt. Nur 9 Personen haben die Institutionen und Behörden als vertraute Objekte betrachtet und wollen bei ihnen eine mögliche Unterstützung finden. Die Ergebnisse sollen uns zum Nachdenken führen: es gibt in Deutschland eine Vielzahl von Institutionen und Organisationen mit einem Betreuungsprogramm für ausländische Studierende, auch jede deutsche Universität bietet umfangreiche Betreuungsmaßnahmen an. Gerade diese Programme und Maßnahmen sollen den ausländischen Studierenden das Leben und die Integration in Deutschland erleichtern und ihnen bei der Lösung allgemeiner Probleme und Schwierigkeiten helfen. Diese Angebote scheinen nicht von chinesischen Studierenden wahrgenommen und gut genutzt zu werden. Die Gründe können einerseits daran liegen, dass viele chinesische Studierende vielleicht überhaupt nicht davon wissen, dass solche Organisationen ihnen bei den Problemen helfen können; andererseits wird natürlich auch die Frage gestellt, ob sich solche Institutionen überhaupt als vertrauenswürdige Einrichtungen dargestellt haben.

Auch die Untersuchung von Geenen (1997) hatte herausgefunden, dass je enger die soziale Bindung an die potentiellen Helfer ist, desto eher bitten die ausländischen Studierenden diese um Hilfe. Ansonsten versuchen die StudentInnen eher, allein mit der problematischen Situation fertig zu werden, als Hilfe bei Personen (oder Organisationen) außerhalb ihres engen sozialen Umfeldes zu suchen (Geenen 1997. S. 84). Die weitere Differenzierung der Häufigkeitsverteilung verschiedener Umgangsformen zeigt, dass die meisten chinesischen Studierenden mit Hilfe von Freunden oder Bekannten ihre Lebensprobleme bewältigen. Hier ist es gut vorstellbar, dass die Beziehungen zu den eigenen Landsleuten, sowohl Frauen wie Männer, als „überlebenswichtig“ beschrieben werden. Sie bleiben miteinander sehr eng und helfen sich gegenseitig. Von daher sollte es nicht verwundern, dass 60,3% Personen ihren privaten Kontaktkreis überwiegend auf die Landsleute beschränkt haben (vgl. Ergebnis der Frage 30).

Die Antwortalternativen (3) und (4) repräsentieren die vermeidenden bzw. pessimistischen Umgangsformen mit den Lebensschwierigkeiten. Sie werden insgesamt 8 Mal (10,6%) gewählt. Davon versuchen 6,6% der Betroffenen die Probleme aus den Gedanken zu verdrängen und 4% zeigen eine total hilflose Einstellung und depressive Stimmung.

Tabelle 43. Von wem haben Sie bisher die meisten Hilfen für die Bewältigung der Schwierigkeiten in Deutschland erfahren (F. 35)?

	Männlich H = 37	Weiblich H = 38	Gesamt H = 75
(1) Von den Familienangehörigen oder Verwandten.	9 (24,3%)	15 (39,5%)	24 (32%)
(2) Von chinesischen Freunden und Bekannten.	23 (62,2%)	17 (44,8%)	40 (53,3%)
(3) Von deutschen Freunden und Bekannten.	2 (5,4%)	4 (10,5%)	6 (8%)
(4) Von chinesischen Institutionen oder Behörden.			
(5) Von deutschen Institutionen oder Behörden.	2 (5,4%)	1 (2,6%)	3 (4%)
(6) Von Niemandem eine Hilfe erfahren.	1 (2,7%)	1 (2,6%)	2 (2,7%)

Die Beantwortung dieser Frage gibt uns einen Überblick über die von chinesischen Studierenden tatsächlich erfahrenen Hilfen während ihres Aufenthalts in Deutschland. 53,3% von ihnen haben die Hilfen aus dem chinesischen Freund- und Bekanntenkreis bekommen; und 32% von den Familienangehörigen oder Verwandten. Hier zeigt sich aber eine Differenz zwischen beiden Geschlechtern. Während mehr weibliche Studierende ihre Unterstützung von den Familienangehörigen oder Verwandten erfahren haben, bekommen die meisten Männlichen die Hilfe von chinesischen Freunden und Bekannten. Das Ergebnis entspricht auch dem Befund der Frage 33, in dem sich mehr Frauen als Männer bei ihrem existentiellen

Finanzproblem an die Eltern und Familienangehörigen wenden würden. Deutsche Freunde und Bekannte werden hier 6mal (8%) und deutsche Institutionen und Behörden 3mal (4%) als der größte Hilfeanbieter von den Befragten genannt. Es ist zu bemerken, dass niemand die chinesischen Institutionen bzw. Behörden als großen Hilfeanbieter dargestellt hat. Die Gründe liegen einerseits in der begrenzten Zahl der chinesischen Institutionen bzw. Behörden in Deutschland, andererseits im geringen Vertrauen in deren Hilfsbereitschaft. Eine Person hat extra im Fragebogen die Frage gestellt: „Wollen die chinesische Institutionen oder Behörden uns wirklich gern helfen?“ Hier wird ein fehlendes inneres Vertrauen zu den bürokratischen Einrichtungen ausgedrückt.

6.1.11 Die Kontrollfragen zur Stressbewältigung und zum Anpassungserfolg (Fragen 36-41)

Die folgenden Fragen dienen als die Erfolgskontrolle zur Stressbewältigung und Anpassung der chinesischen Studierenden in Deutschland.

Tabelle 44. Hat sich Ihr Studienabschluss nach der Prüfungsordnung oder dem Studienplan verzögert (F. 36)?

	Männlich N = 37	Weiblich N = 36	Gesamt N=73
(1) Nein, keine Verzögerung	22 (59,5%)	21 (58,3%)	43 (58,9%)
(2) Ja, 2-4 Semester	15 (40,5%)	15 (41,7%)	30 (41,1%)
(3) Ja, mehr als 5 Semester	0	0	

Die Studiumsverzögerung kann im Allgemeinen als Ausdruck einer nicht gelungenen Stressbewältigung bei der Durchführung des Studiums angesehen werden. Für ausländische Studierende kann das Studium aufgrund des Sprachproblems und der Umstellung auf ein fremdes Studiensystem sowie der damit verbundenen Schwierigkeiten leichter verzögert werden. Von daher wird die Verzögerung mit einem Semester hier in der Untersuchung nicht als problematisch betrachtet. Als Resultat ergibt sich, dass 58,9% der Befragten keine Studiumsverzögerung haben, während weitere 41,1% eine Verzögerung mit 2 - 4 Semester angegeben haben. Die Prozentzahl bei beiden Geschlechtern ist beinahe gleich und zeigt keine größere Differenz. Niemand in der Untersuchung hat das Studium mehr als 5 Semester verzögert.

Wenn die Verteilung zu dieser Frage gemäß dem Fachgebiet betrachtet wird, ist eine ungleichmäßige Verteilung feststellbar. Die Prozentzahlen der Personen mit Studiumsverzögerung in Naturwissenschaft, Sozial-, Wirtschaft- und Geisteswissenschaft sind niedriger als die in Ingenieur- und Sprachwissenschaft. In Bezug auf das Ergebnis der Frage

15, in dem die Sprachkenntnisse der chinesischen Studierenden durch die Selbsteinschätzung beurteilt werden, ist der höhere Anteil der Studiumsverzögerung bei den ingenieurwissenschaftlichen Studierenden durch die schlechteren deutschen Sprachkenntnisse in einigem Maß erklärbar. Allerdings gilt dieser Erklärungsansatz für die Studierenden in Sprachwissenschaft nicht. Aufgrund der niedrigen Stichprobenzahl der Studierenden in Sprachwissenschaft darf die Aussagekraft des Ergebnisses hier nur eingeschränkt betrachtet werden. Die Studiumsverzögerung für die Studierenden in Sprachwissenschaft soll sich mit anderen Gründen erklären lassen als mit der Sprachkompetenz.

Tabelle 45. Die Verteilung zur Antwortung der Frage 36 gemäß Fachgebiet

	Natur- wissenschaft N=15	Ingenieur- wissenschaft N=30	Sozial-, Wirtschaft und Geisteswissenschaft (auch Kunst) N= 22	Sprach- wissenschaft N=5	Keine Angabe N=1
(1) Nein, keine Verzögerung	10 (66,7%)	16 (53,3%)	14 (63,6%)	2 (40%)	1
(2) Ja, 2-4 Semester	5 (33,3%)	14 (46,7%)	8 (36,4%)	3 (60%)	0
(3) Ja, mehr als 5 Semester	0	0	0	0	0

Ca. 60% aller Personen haben keine Studiumsverzögerung. Diese Angabe als ein positives Anzeichen für Stressbewältigung der meisten chinesischen Studierenden bei der Durchführung des Studiums kann uns zunächst anscheinend beruhigen. Nach einer differentiellen Überprüfung dieses Ergebnisses gemäß einigen Merkmalen ist die optimistische Einschätzung jedoch fragwürdig.

Tabelle 46. Einige Grunddaten der Personen ohne Studiumsverzögerung

Mein Studium ist nicht verzögert. N=43		
Aufenthaltsdauer (J.: Jahre)	Semesterzahl (S.: Semester)	Anzustrebender Abschluss
1-2 J.: 19 (76%)	1-2 S.: 10 (55,6%)	Diplom: 30 (55,6%)
3-4 J.: 22 (48,9%)	3-4 S.: 12 (54,5%)	Magister: 1 (33,3%)
5-7 J.: 2 (33,7%)	5-8 S.: 20 (62,5%)	Lehramt: 1 (100%)
	9-12 S.: 1 (100%)	Master(MA): 7 (87,5%)
	über 13 S.:	Bachelor (BA): 3 (50%)
		Dokortitel: 1 (100%)

* 19 Personen haben 1-2 jährige Aufenthaltsdauer in Deutschland. Davon 10 Personen befinden sich zu dem Zeitpunkt der Untersuchung gerade in 1-2 Semester, und andere 2 Personen sind in 5-8 Semester eingestuft worden, 3 Personen mit Master-Abschluss befinden sich in 3-4 Semester.

Insgesamt 43 Personen geben an, dass ihr Studium nicht verzögert ist. Wie die Zahl in der Tabelle dargestellt, haben 19 Personen davon nur 1 - 2 Jährige Aufenthaltsdauer. Die meisten von ihnen befinden sich entweder im 1 - 2 Semester oder sie sind im 5-8 Semester eingestuft worden, wenn ihre Studienleistungen in China hier anerkannt werden können. Die positive

Angabe dieser Gruppe mit höherer Prozentzahl soll hier nicht als echte Studienerfolge angesehen werden, weil eine Studiumsverzögerung noch nicht tatsächlich eingetreten ist bzw. erst später beurteilt werden kann. Wenn die Gruppe mit 1-2 jähriger Aufenthaltsdauer nicht in Auswertung einbezogen würde, ist die Prozentzahl der Studierenden mit unverzögertem Studium viel weniger als 58,9%.

In der 1. Spalte der Tabelle wird eine interessante Verteilung gezeigt. Der Anteil der Studierenden, die ihr Studium unverzögert durchgeführt haben, wird mit der Zunahme der Aufenthaltsdauer immer weniger. D. h. je länger die Aufenthaltsdauer ist, desto weniger Studierende sind in der Lage, ihr Studium ohne Verzögerung durchführen zu können. Die Zahl in der Spalte 2. zeigt eine umgekehrte Tendenz. Die Studierenden der höheren Semester zeigen den höheren Anteil mit unverzögerndem Studium als die Studierenden niedriger Semester. D. h. die Studierenden, die das höhere Semester erreichen können, sind meistens solche Personen, die sich bemühen, ihr Studium möglicherweise unverzögert durchzuführen. Die Prozentzahlen in der Spalte 3 ergeben, dass die Personen, die das Studium ohne Verzögerung durchführen, hauptsächlich zu den Studentengruppen gehören, die einen Studienabschluss mit Dokortitel, Master und Lehramt erwerben wollen. Hier ist auch zu bemerken, dass 5 von 7 Masterstudenten ohne Studiumsverzögerung die 1 - 2 jährige Aufenthaltsdauer haben.

Tabelle 47. Empfindung zur eigenen Situation im vergangenen Jahr - welche der folgenden Aussagen entspricht Ihrer eigenen Situation im vergangenen Jahr (F. 37)?

	Männlich N=37	Weiblich N=36	Gesamt N=73
(1) Ich fühle, dass ich mein Studium in Deutschland vielleicht nicht schaffen kann. Ich gerate häufig in Hoffnungslosigkeit, Unruhe und Angst.		2 (5,6%)	2 (2,7%)
(2) Ich führe mein Studium zwar weiter durch, aber mit starken Belastungen und Unsicherheit.	19 (51,4%)	15 (41,7%)	34 (46,6%)
(3) Mein Studium geht planmäßig weiter und ich bin gelassen und optimistisch.	18 (48,6%)	19 (52,7%)	37 (50,7%)

Die drei verschiedenen Antwortmöglichkeiten entsprechen dem unterschiedlichen Grad der subjektiv erlebten Belastungen und auch dem Bewältigungserfolg bei der Durchführung des Studiums in Deutschland. Das Ergebnis zeigt, dass die Hälfte aller Studierenden einen planmäßigen Fortgang des Studiums durchführt und eine optimistische Perspektive hat. Weitere 46,6% haben starke Belastungen und ein Unsicherheitsgefühl geäußert, obwohl ihr Studium immer noch weiter durchgeführt wird (dabei Männer mehr als Frauen). Noch zwei weibliche Studierende sehen keine Hoffnung zu einem erfolgreichen Studienabschluss, und sie geraten häufig in Unruhe und Angst.

Wenn die Verteilung der Gesamtheit gemäß der Aufenthaltsdauer in 2 Gruppen geteilt wird, ist leichter zu sehen, dass die starken Belastungen und Unsicherheitsgefühle von mehr Studierenden mit kurzer Aufenthaltsdauer geäußert werden als von den Studierenden mit langer Aufenthaltsdauer. Hier wird die Hypothese des Phasenmodells wieder bestätigt: der subjektiv erlebte Stress und die Belastungen nehmen im Laufe der Zeit allmählich ab.

Tabelle 48. Vergleich der Beantwortung der Frage 37 zwischen Gruppen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer

	Aufenthaltsdauer 1 - 2 J. N = 25	Aufenthaltsdauer Mehr als 3 J. N = 48	Gesamt N=73
(1) Ich fühle, dass ich mein Studium in Deutschland vielleicht nicht schaffen kann. Ich gerate häufig in Hoffnungslosigkeit, Unruhe und Angst.	1 (4%)	1 (2,1%)	2 (2,7%)
(2) Ich führe mein Studium zwar weiter durch, aber mit starken Belastungen und Unsicherheit.	13 (52%)	21 (43,8%)	34 (46,6%)
(3) Mein Studium geht planmäßig weiter und ich bin gelassen und optimistisch.	11 (44%)	26 (54,1%)	37 (50,7%)

Bei der differenziellen Betrachtung der Verteilung gemäß Fachgebiet ergibt sich, dass mehr Studierende in Sprachwissenschaft und Sozial-, Wirtschaft- und Geisteswissenschaft eine gelassene, optimistische Ansicht haben im Vergleich zu den übrigen Fachbereichen. In Bezug auf das Ergebnis der Frage 15, in dem die Studierenden in Sprachwissenschaft und Sozial-, Wirtschaft- und Geisteswissenschaft selbst ein besseres Sprachniveau eingeschätzt haben, können die stärkeren Belastungen und Unsicherheitsgefühle hier eventuell mit dem noch vorhandenen Sprachproblem bei den Studierenden der anderen Fachbereiche in Zusammenhang stehen.

Tabelle 49. Vergleich der Beantwortung der Frage 37 in verschiedenen Fachgebieten

	Natur- wissenschaft N=15	Ingenieur- wissenschaft N= 30	Sozial-, Wirtschaft und Geisteswissenschaft (auch Kunst) N= 22	Sprach- wissenschaft N= 5
(1) Ich fühle, dass ich mein Studium in Deutschland vielleicht nicht schaffen kann. Ich gerate häufig in Hoffnungslosigkeit, Unruhe und Angst.		1 (3,3%)	1 (4,5%)	
(2) Ich führe mein Studium zwar weiter durch, aber mit starken Belastungen und Unsicherheit.	8 (53,3%)	15 (50%)	9 (40,9%)	2 (40%)
(3) Mein Studium geht planmäßig weiter und ich bin gelassen und optimistisch.	7 (46,7%)	14 (46,7%)	12 (54,6%)	3 (60%)
Gesamt	100%	100%	100%	100%

Tabelle 50. Wenn sich Ihr Studium bereits verzögert hat, welche Gründe sehen Sie dafür (F. 38)?

	Männlich N=35	Weiblich N=26	Gesamt N=61
(1) Aus sprachlicher Schwierigkeit.	12 (34,3%)	8 (30,8%)	20 (32,8%)
(2) Aus finanziellen Gründen.	11 (31,4%)		11 (18%)
(3) Wegen den fachlichen Anforderungen.	5 (14,3%)	6 (23,1%)	11 (18%)
(4) Aus anderen Gründen	7 (20%)	12 (46,1%)	19 (31,2%)

Die Zahl der chinesischen Studierenden, die diese Frage beantwortet haben, beträgt insgesamt 61 Personen. Die Zahl ist damit viel größer als die Angabe des Ergebnisses von Frage 36, in der nur 30 Personen eine 2-4 Semester Studiumsverzögerung angegeben haben. Hier könnten eventuell auch die Personen die Frage 38 beantwortet haben, deren Studium sich weniger als 2 Semester verzögert wird. Als Antwortmöglichkeiten werden hier nur 3 festgelegte Alternativen wie „sprachliche Schwierigkeit“, „finanzielle Probleme“ und „fachliche Anforderungen“ konkret vorgegeben. Das Ergebnis zu dieser Frage ergibt, dass beinahe die Wahl der „sprachlichen Schwierigkeit“ der Wahl der „anderen Gründe“ gleich stark vertreten ist (über 30% der Betroffenen). Nach den Gesprächen mit einigen chinesischen Studierenden können solche Gründe hauptsächlich als Orientierungslosigkeit im Studium zu verstehen sein, z. B. wie das Studium organisiert wird; wie der Zusammenhang verschiedener Veranstaltungen und Leistungen; was soll gemacht werden, um die entsprechenden Leistungsscheine zu erwerben. Vielen von ihnen ist nach 1-2 Semestern erst klar, dass die fachlichen Inhalte überhaupt nicht zur eigenen Vorstellung passen, und dann fangen einige Personen an, das Studienfach zu wechseln. Somit ist das Studium unvermeidlich verzögert. Es gibt auch die Personen, die wegen ihrer familiären bzw. privaten Sachen das Studium vernachlässigen müssen. Der hohe Anteil der Studierenden, die aufgrund der Orientierungslosigkeit im Studium und auch der Schwierigkeiten, verschiedene Angelegenheiten auszugleichen, ihr Studium verzögern lassen müssen, führt uns zu folgendem Gedanken: nicht nur die äußeren sichtbaren Schwierigkeiten wie die sprachliche Schwierigkeiten, finanzielle Probleme und fachliche Anforderungen, auch die unsichtbare schwächere Managementkompetenz des eigenen Lebens kann die Durchführung des Studiums im Ausland in hohem Maß beeinträchtigen.

Die Verteilung der Antworten zeigt noch einige zu beachtende Punkte: Diejenigen, deren Studium aufgrund des finanziellen Problems verzögert wurde, sind alle männliche Personen. Dieses Ergebnis stimmt mit den Befunden der Fragen 17, 18 und 19 überein. Die Ergebnisse der Fragen 17 und 18 zeigen, dass die Männer stärker vom finanziellen Problem betroffen sind als die Frauen. Der Befund der Frage 19 hat ergeben, dass mehr Männer als Frauen über

10 Stunden pro Wochen arbeiten müssen. Alle diese Ergebnisse können die Begründung zur Studiumsverzögerung vieler chinesischer männlicher Studenten stützen. Die Zahl in der Tabelle zeigt uns auch, dass anders als Männer mehr Frauen wegen der fachlichen Anforderungen und anderer Gründe ihr Studium verzögert haben.

Tabelle 51. Haben sie schon einmal beabsichtigt, Ihr Studium in Deutschland abzubrechen (F. 39)?

	Männlich N=37	Weiblich N=36	Gesamt N=73	Natur- wissenschaft N=15	Sozial-, Wirtschaft u. Geisteswissenschaft (auch Kunst) N=22	Ingenieur- wissenschaft N=30	Sprach- wissenschaft N=5
Nein	24 (64,9%)	28 (77,8%)	52 (71,2%)	11 (73,3%)	15 (68,2%)	24 (80%)	2 (40%)
Ja	12 (32,4%)	8 (22,2%)	20 (27,4%)	4 (26,7%)	7 (31,8%)	6 (20%)	3 (60%)
Keine Antwort	1 (2,7%)		1 (1,4%)				

Die starken Belastungen und die Unsicherheit zu dem Studienabschluss führen oft zu der Absicht, das Studium abzubrechen. Hier haben 27,4% der Befragten schon einmal beabsichtigt, ihr Studium hier in Deutschland vorzeitig zu beenden. Davon sind Männer mehr als Frauen betroffen. Das Ergebnis stimmt mit dem Befund von Tjioe (1972) überein. Sie hat gefunden, dass ausländische Frauen seltener als Männer an einen Abbruch ihres Studiums gedacht haben. Auch wenn die Frauen weniger Geld haben, fühlen sie sich seltener vom finanziellen Problem belastet. Frauen zeigen eine bessere Ausdauerkraft gegenüber der schwierigen Situation als Männer und sie geben ihr Ziel nicht so leicht auf wie die Männer wegen der Frustration.

Die differenzielle Betrachtung der Verteilung gemäß der verschiedenen Fachgebiete bringt uns ein unerwartetes Ergebnis: Mehr Personen aus der Sprachwissenschaft und der Sozial-, Wirtschaft- und Geisteswissenschaft, in denen eigentlich mehr Studierende den planmäßigen Studienverlauf und die optimistische Perspektive dargestellt haben, haben schon mal beabsichtigt, das Studium abzubrechen. Eine weitere Überprüfung einiger Merkmale wie Alter, Aufenthaltsdauer, Semesterzahl sowie ihres zu erreichenden Abschlusses bei den Personen, die ihr Studium abbrechen wollen, bringt uns keinen zugrunde liegenden regelhaften Befund als Erklärung. Aber ist es hier zu bemerken, dass die Personen, die ihr Studium abbrechen wollen, kein(e) Doktorand(in) und Masterstudent(in) sind. Das Studium mit diesen beiden Abschlüsse kann eventuell aufgrund des höheren akademischen Grades bzw. der kürzeren Studiendauer den chinesischen Studierenden bessere Aussicht und Durchhaltekraft geben.

Tabelle 52. Einige Grunddaten der Personen mit einer Abbruchsabsicht

Ich beabsichtige, mein Studium in Deutschland abzubrechen. N=20			
Alter (J.: Jahre)	Aufenthaltsdauer (J.: Jahre)	Semesterzahl (S.: Semester)	Zu erreichendem Abschluss
18-27 J.: 15 (26,8%)	1-2 J: 9 (36%)	1-2 S: 5 (27,8%)	Bachelor (BA): 3 (50%)
über 27 J.: 5 (29,4%)	3-4 J: 9 (20%)	3-4 S: 7 (31,8%)	Lehramt: 1
	5-7 J: 2 (66,7%)	5-8 S: 8 (25%)	Diplom: 15 (27,8%) Magister: 1

Tabelle 53. Wenn Sie schon mal Ihr Studium abbrechen wollten, aus welchen Gründen sind Sie zu diesem Gedanken gekommen (F. 40)?

	Männlich	Weiblich	Gesamt
(1) Ich habe eine andere Chance.	13	14	27
(2) Das Studium ist für mich zu schwer und ich sehe keine Hoffnung zur Abschlussprüfung.	2	4	6
(3) Das Leben in Deutschland ist für mich zu hart und einsam.	3	2	5
(4) Meine finanzielle Situation erlaubt mich nicht, das Studium abzuschließen.	1	2	3
(5) Das Studienfach interessiere mich nicht mehr.	1	7	8
(6) Aus aufenthaltsrechtlichen Gründen.			
(7) Aus einem privaten Grund.	7	5	12

Die Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (2002, S. 39) geben an, dass ein deutlich höherer Anteil der Studierenden aus Entwicklungsländern das Studium zwischendurch abgebrochen hatte als die aus den Schwellen- und Industrieländern. Fast die Hälfte der Abbrecher aus Entwicklungsländern führt als Grund finanzielle Probleme an. Die Feststellung wird hier von den chinesischen Studierenden nicht bestätigt. Zu den Gründen für den Abbruchgedanken haben einige Befragte mehrere Gründe genannt. Die Auswertung hier ist nach dem Vergleich der absoluten Häufigkeitsverteilung verschiedener Antwortauswahl gegangen. Auch einige Personen, die bei der Beantwortung der Frage 39 keine Absicht zu einem Studienabbruch geäußert haben, beantworteten auch Frage 40. Somit ist die Zahl der Personen hier (bei Frage 40) mehr als die aus dem Ergebnis der Frage 39. Diese Schwankung der Zahl kann damit erklärt werden, dass einige Personen beim Beantworten dieser Frage noch zaudern und unentschlossen sind. Von daher ist die Antwortalternative - „ich habe eine andere Chance“ - als der am meisten (27 Male) genannte Grund für einen eventuellen Studiumsabbruch gut vorstellbar. Diese Zahl kann man auch so interpretieren: fast 37% der chinesischen Studierenden haben sich mindestens einmal vorübergehend mit dem Gedanken befasst, wenn sie einen anderen besseren Ausweg hätten, würden sie das Studium hier

vorzeitig abbrechen. Natürlich sind dabei andere Gründe wie „private Angelegenheiten“, „der Verlust des Fachinteresses“, „keine Hoffnung auf einen erfolgreichen Abschluss“, „das Leben in Deutschland zu hart und einsam“ usw. spielen alle auch die Rolle. Obwohl 11 Fälle (18%) von 61 Personen aus finanziellem Grund das Studium verzögert haben (siehe Ergebnis der Frage 38), geben hier nur 3 Personen an, dass sie aufgrund des finanziellen Problems das Studium unterbrechen wollen bzw. müssen.

Tabelle 54. Wenn Sie einmal Ihre eigenen Leistungen und gesamte Situation in Deutschland betrachten, würden sie dann sagen, dass Sie damit eher zufrieden oder unzufrieden sind (F. 41)?

	Männlich N=37	Weiblich N=36	Gesamt N=73
(1) Ich bin sehr zufrieden.	4 (10,8%)	2 (5,5%)	6 (8,2%)
(2) Ich bin zufrieden.	19 (51,4%)	20 (55,6%)	39 (53,4%)
(3) Ich bin weniger zufrieden.	14 (37,8%)	14 (38,9%)	28 (38,4%)
(4) Ich bin gar nicht zufrieden.	0	0	0

Zufriedenheit mit der eigenen Situation kann als ein Indikator des Anpassungs- und Integrationszustandes angesehen werden. Hier bezeichnen 38,4% aller chinesischen Studierenden ihre Situation als „weniger zufrieden“. Mehr als die Hälfte (53,4%) sind mit der Situation „im Allgemeinen zufrieden“, und 8,2% sind „sehr zufrieden“. Obwohl mehr Männer als Frauen die eigene Situation mit „sehr zufrieden“ dargestellt haben, zeigt das Ergebnis jedoch keine bedeutende Differenz zu der gesamten Lage zwischen beiden Geschlechtern.

Es stellt sich die Frage, inwieweit aus diesen Informationen weitere Hinweise für eine mögliche Erklärung zu ihren Schwierigkeiten und Problemen abzuleiten sind. Hier werden einige weitere Grunddaten von denjenigen in die Analyse einbezogen, die mit ihrer Situation weniger zufrieden sind.

Tabelle 55. Einige Grunddaten der Personen mit weniger Zufriedenheit

Ich bin weniger zufrieden N=28		
Aufenthaltsdauer	Sprachkenntnis	Studiumsverzögerung
1-2 J: 13 (50%)	Gut und sehr gut: 4 (23,5%)	keine Verzögerung: 11 (9 davon mit 1-2 J.
3-4 J: 14 (31,8%)	durchschnittlich: 15 (34,9%)	Aufenthaltsdauer)
5-7 J: 1 (33,3%)	schlechter und sehr schlecht: 9 (69,2%)	wenige Verzögerung: 5 von der 1-2 J. Aufenthaltsdauer. 2-4 Semester Verzögerung: 12

Die Daten in der Tabelle und die Angaben aus den Fragebogen bringen uns folgende Informationen als Aufschluss:

- Die Prozentzahl der weniger zufriedenen Personen wird mit verbesserten deutschen Sprachkenntnissen immer weniger. Die besseren Sprachkenntnisse sind nach wie vor der Schlüsselfaktor für die gelungene Anpassung und Integration. 4 Personen mit guten deutschen Sprachkenntnissen sind mit ihrer eigenen Situation weniger zufrieden, davon 3 Frauen und ein Mann. Die Gründe dafür scheinen mit der finanziellen Belastung und dem Verlust des Fachinteresses zu tun zu haben.
- 13 Personen mit weniger Zufriedenheit haben nur eine 1 - 2 jährige Aufenthaltsdauer (50% von allen 26 Personen mit 1 - 2 jähriger Aufenthaltsdauer). 14 Personen haben eine 3 - 4 jährige Aufenthaltsdauer (31,8% von allen 44 Studierenden mit 3 - 4 jähriger Aufenthaltsdauer). Eine Person hat eine 5 - 7 jährige Aufenthaltsdauer (33% von allen 3 Studierenden mit 5 - 7 jähriger Aufenthaltsdauer). Insgesamt 12 Personen von allen 15 Studierenden mit mehr als 3jähriger Aufenthaltsdauer haben eine Studiumsverzögerung. Diese Informationen zeigen uns, dass ihre geringere Zufriedenheit mit der eigenen Situation durch die Schwierigkeiten in der Anfangsphase des Auslandsaufenthaltes und die Verzögerung des Studiums erklärt werden können.
- 9 von 14 weiblichen Studierenden mit weniger Zufriedenheit haben nur eine 1 - 2 jährige Aufenthaltsdauer in Deutschland; weitere 4 Personen haben das Studium um 2 - 4 Semester verzögert. Nach ihrer Antwort zu den Fragen 36 und 37 führen sie das Studium mit starken Belastungen und Unsicherheit bzw. sie geraten häufig in Hoffnungslosigkeit, Unruhe und Angst; die letzte Person mit weniger Zufriedenheit hat zwar keine Studiumsverzögerung, äußert aber auch Belastungen und Unsicherheit, außerdem besitzt sie einen relativen niedrigen FSKU-Wert (FSKU=20).
- 4 von 14 männlichen Studierenden mit weniger Zufriedenheit haben eine 1 – 2 jährige Aufenthaltsdauer in Deutschland; andere 8 Personen mit 3 – 4 jähriger Aufenthaltsdauer haben das Studium um 2 - 4 Semester verzögert und die meisten von ihnen (7 von 8) führen das Studium mit starker Belastung und Unsicherheit; Die letzten zwei Personen haben zwar keine Studiumsverzögerung, aber sie äußern auch starke Belastungen und Unsicherheit; einer der beiden meinte, dass das Leben in Deutschland zu hart und einsam sei, er habe Sprachschwierigkeiten im Studium und zeigte die Absicht, das Studium hier abzubrechen (Frage 40). So kann es festgestellt werden, dass die Belastungen im Studium und die Unsicherheit in Bezug auf eine erfolgreiche Bewältigung diese Personen zur subjektiven Unzufriedenheit geführt haben.

6.2 Ergebnisse von Teil 2 - Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)

Die Mittelwertunterschiede der zu vergleichenden Gruppen werden bei den intervallskalierten Daten der „Frankfurter Selbstkonzeptskalen“ mit Hilfe des t-Tests auf Signifikanz geprüft. Beim Vergleich der Mittelwertunterschiede wird der t-Test für unabhängige Stichproben verwendet: Zuerst wird mit Hilfe des F-Tests die Homogenität der zwei Stichprobenvarianzen geprüft. Ist das Ergebnis des F-Testes bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10% signifikant, wird die Heterogenität der Varianzen angenommen. In diesem Fall wird der t-Wert für heterogene Varianzen zur Prüfung von Mittelwertunterschied berechnet.

Kennzeichnung des Signifikanzniveaus: als kritisches Niveau wird bei dem Signifikanztest generell mindestens das 5% -Niveau gewählt. Wenn der Unterschied auf einem höheren Niveau signifikant wird, ist dies vermerkt.

6.2.1 Vergleich der Selbstkonzepte (FSKN) zwischen den Geschlechtern

Tabelle 56. Vergleich der Selbstkonzepte (FSKN) zwischen den Geschlechtern

(M = Mittelwert SD = Standardabweichung)

FSKN	Männlich (N= 37)	Weiblich (N=36)	t-Wert
FSAP	M=45,2 SD=6,14	M=42,7 SD=4.13	2,05
FSVE	M=26,4 SD=3,76	M=25,2 SD=2,87	1,53
FSSW	M=47 SD=6,1	M=44,7 SD=4,77	1,79
FSST	M=51,1 SD=7,53	M=48,6 SD=6,64	1,49
FSKU	M=25,3 SD=4,62	M=24,5 SD=4,14	0,77

Zur Prüfung der Varianzhomogenität wird der F-Test vorgenommen. Dabei wird die Varianzheterogenität bei FSAP festgestellt.

Tabelle 57. Signifikanztest zu den Mittelwertunterschieden zwischen den Geschlechtern

(KW = kritischer Wert)

FSKN	Zur Prüfung der Varianzhomogenität mit F-Test alpha=0,1 KW=1,76	Signifikanz der Mittelwerte mit T-Test		
		alpha=0,05 KW=1,67	alpha=0,10 KW=1,29	t-Wert
FSAP	F=2,21 Varianzheterogenität	Ja	Ja	2,05
FSVE	F=1,72 Varianzhomogenität	Nein	Ja	1,53
FSSW	F=1,64 Varianzhomogenität	Ja	Ja	1,79
FSST	F=1,29 Varianzhomogenität	Nein	Ja	1,49
FSKU	F=1,25 Varianzhomogenität	Nein	Nein	0,77

Mit dem T-Testverfahren bei $\alpha=0,05$ ist der kritische Wert = 1,67. Der Mittelwertunterschied ist bei FSAP und FSSW signifikant. Das bedeutet, „die allgemeine Problembewältigungsfähigkeit“ und „Selbstwertschätzung“ sind in der männlichen Gruppe deutlich höher als in der weiblichen Gruppe. Als $\alpha=0,10$ ist der kritische Wert=1,29. Die Unterschiede bei FSAP, FSVE, FSSW und FSST sind signifikant, d. h. nicht nur „die allgemeine Problembewältigungsfähigkeit“ und „Selbstwertschätzung“, sondern „die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit“ sowie „die Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen“ werden auch von den männlichen chinesischen Studierenden selbst positiver eingeschätzt als von den weiblichen Studierenden.

Die unterschiedliche Ausprägung zwischen beiden Geschlechtern in diesen Bereichen der Selbstkonzepte nimmt Einfluss auf das Stresserleben und die Bewältigungskompetenz im Auslandsstudium: wie die Ergebnisse der Frage 17 zeigt, werden die Anpassung und Umstellung in allgemeinen von den Frauen schwieriger empfunden als von Männern.

Die Kontakt- und Umgangsfähigkeit unterscheidet sich in beiden Geschlechtern nicht bedeutsam.

Um die Mittelwertunterschiede zwischen beiden Geschlechtern in den spezifischen Selbstkonzeptbereichen mit einem breiteren Blickwinkel betrachten zu können, werden hier die Mittelwerte und Standardabweichungen der deutschen Studentengruppen aus den Untersuchungsergebnissen von Deusinger (1986, S. 134) für die Herstellung der deutschen Studentennormen im Vergleich entnommen. Es ist zu bemerken, dass die hier angewendeten FSKN-Werte der deutschen Studentengruppen aus der Zeit vor 20 Jahren stammen. Der Sozialisationshintergrund heutiger deutscher Studierender unterscheidet sich sehr von den Studierenden der damaligen Zeit, die in einer anderen historischen Periode lebten. Es ist hier zu berücksichtigen, dass die soziale und kulturelle Wandlung sowie die Änderung des Erziehungsstils sich in den Selbstkonzepten niedergeschlagen können. Dies muss in Kauf

genommen werden, da leider zur Zeit keine Untersuchung zur Neuerung der FSKN-Nomen vorgenommen wird. Bei der Betrachtung der gefundenen Ergebnisse sollten sowohl die unterschiedlichen kulturellen als auch die unterschiedlichen historischen Hintergründe berücksichtigt werden.

Tabelle 58. Mittelwerte, Standardabweichungen und Z-Wert im FSKN der chinesischen Studierenden im Vergleich zu deutschen Studentengruppen*

(M = Mittelwert SD = Standardabweichung)

FSKN	Männliche Studenten			Weibliche Studenten		
	Chinesische N=37	Deutsche N=277	Z-Wert	Chinesische N=36	Deutsche N=209	Z- Wert
FSAP	M=45,2 SD=6,14	M=44,2 SD=6,68	0,92	M=42,7 SD=4,13	M=43,3 SD=6,25	-0,74
FSVE	M=26,4 SD=3,76	M=26,4 SD=3,99	0,00	M=25,2 SD=2,87	M=25,2 SD=3,83	0,00
FSSW	M=47 SD=6,1	M=47,8 SD=6,99	-0,74	M=44,7 SD=4,77	M=46,3 SD=7,20	-1,71
FSST	M=51,1 SD=7,53	M=53,3 SD=9,41	-1,62	M=48,6 SD=6,64	M=48,0 SD=10,78	0,45
FSKU	M=25,3 SD=4,62	M=24,7 SD=4,48	0,75	M=24,5 SD=4,14	M=25,3 SD=3,97	-1,06

* Die Untersuchungsergebnisse sind aus Deusinger (1986, S. 134f.) entnommen. Das Alter der deutschen männlichen Studenten reicht von 19 bis 40 Jahren; das Alter der deutschen weiblichen Studenten reicht von 19 bis 45 Jahre.

Der Mittelwertvergleich der Testwerte des FSKN zwischen deutschen Studentengruppen und chinesischen Studierenden in den spezifischen Bereichen bringt uns zwei bedeutsame Befunde:

- Mit der Vorgabe des Testniveaus $\alpha=0,05$ ist der Unterschied in FSST in den männlichen Gruppen signifikant, d. h. die deutschen männlichen Studenten zeigen einen deutlich höheren Wert als die chinesischen männlichen Studenten im Bereich der „Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen“ (FSST). Meines Erachtens kann als Erklärung herangezogen werden, dass in China eine autoritäre und gruppenorientierte Gesellschaft mit starker sozialer Kontrolle herrscht. Chinesen sind in allgemeinen daran gewöhnt, gegenüber autoritären Personen gehorsam zu sein. Es gilt in China als unhöflich, einer im Status höheren Person zu widersprechen oder auch nur eine von ihrer Auffassung abweichende Position zu vertreten. Nicht die Standfestigkeit, sondern der Kompromiss und die Anpassung sind wichtige Kompetenzen im sozialen Leben. In Deutschland dagegen findet sich eine

demokratische, liberale und individualistische Gesellschaft, in der jedes Individuum eigene selbständige Persönlichkeit entwickeln soll. Standfestigkeit wird als ein Merkmal der reifen Persönlichkeit mit klarer Identität gefördert. Eigene Auffassungen zu bestimmten Fragen zu entwickeln und diese argumentativ zu vertreten, sind besonders wichtige Fähigkeiten für ein erfolgreiches Studium in Deutschland.

- Der Vergleich der weiblichen Gruppen zeigt, dass mit der Vorgabe des Testniveaus $\alpha=0.05$ der Unterschied bei FSSW signifikant ist, d. h. deutsche Studentinnen zeigen einen höheren Wert in der „Selbstwertschätzung“ als chinesische Studentinnen. Der Grund dafür ist auf die Entwicklung der Frauenbewegung in der westlichen Geschichte zurückzuführen. Das Selbstbewusstsein und die Gleichberechtigung werden mit der Emanzipation der Frauen in Deutschland sehr stark betont und sind in die Persönlichkeit der westlichen Frauen tief verwurzelt. In China waren Frauen vor 50 Jahren noch gemäß dem Konfuzianismus von Männern stark unterdrückt. Nach der Gründung der VR China im Jahre 1949 wurde die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau zwar von der Regierung in der Verfassung festgelegt, das Selbstbewusstsein und die Selbstwertschätzung in der Persönlichkeit der chinesischen Frauen sind aber im Allgemeinen noch nicht herangewachsen. In manchen chinesischen Regionen insbesondere in den Dörfern werden die Mädchen immer noch diskriminiert.
- Wenn die Mittelwertdifferenzen beider Geschlechter in verschiedenen spezifischen Selbstkonzeptbereichen zwischen zwei Ländern verglichen werden, merkt man, dass, während die Differenzen zwischen den Geschlechtern bei FSAP und FSSW in der chinesischen Kultur größer als die in der deutschen Kultur sind, die Differenz zwischen den Geschlechtern bei FSST in der deutschen Kultur größer ist als die in der chinesischen Kultur.

6.2.2 Vergleich der Selbstkonzepte bei Personen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer

Alle Personen in der Stichprobe werden gemäß ihrer Aufenthaltsdauer in zwei Gruppen geteilt: die Gruppe mit 1-2jähriger Aufenthaltsdauer und die Gruppe mit mehr als 3 jähriger Aufenthaltsdauer. Der Vergleich der FSKN zwischen den Gruppen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer wird durchgeführt.

Tabelle 59. Vergleich der Selbstkonzepte (FSKN) bei den chinesischen Studierenden mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer

(M = Mittelwert SD =Standardabweichung)

FSKN	Die Männer mit Aufenthaltsdauer von			Die Frauen mit Aufenthaltsdauer von		
	1-2 Jahren N=12	Mehr als 3 Jahren N=24	t-Wert	1-2 Jahren N=14	Mehr als 3 Jahren N=22	t-Wert
FSAP	M=44,3 SD=7,07	M=45,8 SD=5,99	0,67	M=42,4 SD=2,61	M=42,9 SD=4,82	0,4
FSVE	M=24,8 SD=4,63	M=27,2 SD=3,61	1,73	M=25 SD=2,83	M=25,4 SD=2,21	1,35
FSSW	M=46,5 SD=7,34	M=47,6 SD=5,56	0,51	M=44,9 SD=5,34	M=44,6 SD=4,2	-0,54
FSST	M=50,8 SD=10,52	M=51,5 SD=6,49	0,21	M=47,5 SD=6,65	M=49,2 SD=7,08	0,70
FSKU	M=25,8 SD=5,15	M=25,1 SD=4,77	-0,41	M=25,1 SD=4,16	M=24,2 SD=3,83	-0,65

(1) Vergleich der chinesischen männlichen Studierenden mit 1 – 2 jähriger Aufenthaltsdauer (N1=12) gegenüber den mit mehr als 3 jähriger Aufenthaltsdauer (N2=24)

Zur Prüfung der Varianzhomogenität wird der F-Test vorgenommen. Dabei wird die Varianzheterogenität bei FSST festgestellt.

Tabelle 60. Signifikanztest zu den Mittelwertunterschieden in den Selbstkonzepten zwischen den männlichen Gruppen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer

(KW = Kritischer Wert)

FSKN	Zur Prüfung der Varianzhomogenität mit F-Test alpha=0,1 KW=2,24	Signifikanz der Mittelwerte mit T-Test		
		alpha=0,05 df=34 *KW=1,691 df=15,3 KW=1,75	alpha=0,10 df=34 KW=1,31 df=15,3 KW=1,34	t-Wert
FSAP	F=1,39 Varianzhomogenität	(df=34) Nein	Nein	0,67
FSVE	F=1,64 Varianzhomogenität	(df=34) Ja	Ja	1,73
FSSW	F=1,74 Varianzhomogenität	(df=34) Nein	Nein	0,51
FSST	F=2,63 Varianzheterogenität	(df=15,3) Nein	Nein	0,21
FSKU	F=1,16 Varianzhomogenität	(df=34) Nein	Nein	-0,41

- (2) Vergleich der chinesischen weiblichen Studierenden mit 1-2-jähriger Aufenthaltsdauer (N1=14) gegenüber den mit mehr als 3-jähriger Aufenthaltsdauer (N2=22)

Zur Prüfung der Varianzhomogenität wird der F-Test vorgenommen. Dabei wird die Varianzheterogenität bei FSAP festgestellt.

Tabelle 61. Signifikanztest zu den Mittelwertunterschieden in den Selbstkonzepten zwischen den weiblichen Gruppen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer

(KW = Kritischer Wert)

FSKN	Zur Prüfung der Varianzhomogenität mit F-Test alpha=0,1	Signifikanz der Mittelwerte mit T-Test		
		alpha=0,05	Alpha=0,10	t-Wert
FSAP	F=3,42 KW=2,46 Varianzheterogenität	(df=33,36) Nein	Nein	0,4
FSVE	F=1,64 KW=2,25 Varianzhomogenität	(df=34) Nein	Ja	1,35
FSSW	F=1,62 KW=2,25 Varianzhomogenität	(df=34) Nein	Nein	-0,54
FSST	F=1,13 KW=2,54 Varianzhomogenität	(df=33) Nein	Nein	0,70
FSKU	F=1,18 KW=2,25 Varianzhomogenität	(df=33) Nein	Nein	-0,65

Bei alpha=0,10 ist der kritische Wert=1,31. Der Unterschied ist nur bei FSVE signifikant. So kann mit dem t-Test festgestellt werden, dass der Unterschied der Selbstkonzepte in Zusammenhang mit der Aufenthaltsdauer nur in FSVE bei der männlichen Gruppe auf alpha=0,05 Testniveau und bei weiblicher Gruppe auf alpha=0,10 Testniveau signifikant ist. Das heißt, nach eigener Bewertung wird die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit sowohl bei den männlichen als auch den weiblichen chinesischen Studierenden mit der längeren Aufenthaltsdauer in Deutschland erhöht. Eine Änderung in anderen Bereichen der Selbstkonzepte steht hier jedoch nicht in Zusammenhang mit der Aufenthaltsdauer in Deutschland. Dieser Befund weist lediglich darauf hin, dass mit zunehmender Aufenthaltsdauer in Deutschland die chinesischen Studierenden allmählich mit der deutschen Sprache und den fremden soziokulturellen Normen und Werten vertraut werden. Im Vergleich zur Anfangsphase erwerben sie nach und nach immer mehr Gewissheit und Sicherheit im Verhalten, den Handlungen und Entscheidungen.

Das Ergebnis spiegelt eine oberflächliche und begrenzte Auseinandersetzung und Integration chinesischer Studierender in der fremden Kultur wider. Eine tiefgreifende Berührung und

Veränderung in der Denkweise, dem Verhaltensmuster und der Lebensperspektive werden nicht deutlich. Von daher sind klare Änderungen in Bezug auf andere Kernbereiche der Selbstkonzeptsstruktur wie Problembewältigung, Selbstwertschätzung, Standfestigkeit gegenüber bedeutsamen Anderen und Gruppen, Kontakt- und Umgangsfähigkeit hier nicht zu sehen. 96% der Befragten haben nur eine Aufenthaltsdauer von ca. 1-4 Jahren, die wahrscheinlich nicht ausreichend ist für eine tiefgreifende Veränderung der Persönlichkeit. Dazu brauchen die meisten Chinesen eventuell noch eine längere Aufenthaltsdauer in Deutschland und eine stärkere Auseinandersetzung mit dieser Kultur.

6.2.3 Vergleich der Selbstkonzepte zwischen den Personen mit unterschiedlicher Zufriedenheit

Die Befragten werden gemäß ihrer Beantwortung der Frage 41 in zwei Gruppen geteilt. Der Vergleich der Mittelwertunterschiede der FSKN zwischen den Personen mit unterschiedlicher Zufriedenheit mit der eigenen Situation in Deutschland wird gezogen.

Tabelle 62. Vergleich der Selbstkonzepte (FSKN) bei den Personen mit unterschiedlicher Zufriedenheit

(M = Mittelwert SD = Standardabweichung)

FSKN	Männlich (N=37)			Weiblich (N=36)		
	Sehr bzw. eher zufrieden mit eigener Situation in Deutschland N1=23	Weniger bzw. gar nicht zufrieden mit eigener Situation in Deutschland N2=14	t-Wert	Sehr bzw. eher zufrieden mit eigener Situation in Deutschland N1=22	Weniger bzw. gar nicht zufrieden mit eigener Situation in Deutschland N2=14	t-Wert
FSAP	M=47,0 SD=6,46	M=42,2 SD=4,75	2,4	M=43,4 SD=4,26	M=41,6 SD=3,78	1,3
FSVE	M=27,2 SD=4,28	M=25 SD=3,14	1,67	M=25,3 SD=2,45	M=25,1 SD=3,06	0,22
FSSW	M=49 SD=6,05	M=43,7 SD=4,87	2,76	M=44,2 SD=4,20	M=45,5 SD=5,50	-0,81
FSST	M=52,4 SD=7,49	M=48,9 SD=7,82	1,35	M=47,5 SD=6,37	M=50,4 SD=7,40	-1,22
FSKU	M=25,3 SD=4,88	M=25,2 SD=4,92	0,06	M=23,9 SD=3,56	M=25,6 SD=4,45	-1,24

(1) Vergleich der männlichen Gruppe mit Zufriedenheit (N1=23) gegenüber der männlichen Gruppe mit Unzufriedenheit (N2=14)

Zur Prüfung der Varianzhomogenität wird der F-Test vorgenommen. Dabei wird keine Varianzheterogenität festgestellt.

Tabelle 63. Signifikanztest zu den Mittelwertunterschieden zwischen den männlichen Gruppen mit unterschiedlicher Zufriedenheit

(KW = Kritischer Wert)

FSKN	Zur Prüfung der Varianzhomogenität mit F-Test alpha=0,1	Signifikanz der Mittelwerte mit T-Test (df=35)		
		alpha=0,05 KW =1,6896	alpha=0,10 KW =1,3062	t-Wert
FSAP	F=1,85 KW=2,46 Varianzhomogenität	Ja	Ja	2,4
FSVE	F=1,86 KW=2,46 Varianzhomogenität	Nein	Ja	1,67
FSSW	F=1,54 KW=2,46 Varianzhomogenität	Ja	Ja	2,76
FSST	F=1,09 KW=2,23 Varianzhomogenität	Nein	Ja	1,35
FSKU	F=1,02 KW=2,23 Varianzhomogenität	Nein	Nein	0,06

Als alpha=0,05 ist der kritische Wert=1,6896. Der Unterschied ist bei FSAP und FSSW signifikant. Nach eigener Einschätzung sind die allgemeine Problembewältigungsfähigkeit und die Selbstwertschätzung in der männlichen Gruppe, die sehr bzw. eher zufrieden mit der eigenen Situation in Deutschland ist, deutlich höher als in der männlichen Gruppe, die weniger bzw. gar nicht zufrieden mit der eigenen Situation in Deutschland ist.

Als alpha=0,10 ist der kritische Wert=1,3062. Der Unterschied ist in FSAP, FSVE, FSSW und FSST signifikant. Damit werden nicht nur „die allgemeine Problembewältigungsfähigkeit“ und „die Selbstwertschätzung“, sondern auch „die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit“ und „die Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen“ von den männlichen Studierenden, die sehr bzw. eher zufrieden mit der eigenen Situation in Deutschland sind, deutlich höher eingeschätzt als von den männlichen Studierenden, die weniger bzw. gar nicht zufrieden mit der eigenen Situation in Deutschland sind.

So wird eine positive Beziehung zwischen der erfolgreichen Bewältigungserfahrung und höheren Werten der Selbstkonzepte festgestellt. Die Personen, die die höheren Selbstkonzeptwerte besitzen, können sich effizienter mit Belastungssituation auseinandersetzen; umgekehrt beeinflussen die erfolgreichen Bewältigungserfahrungen wiederum positiv auf die Selbstkonzepte. Nur die Kontakt- und Umgangsfähigkeit unterscheidet sich in den beiden Gruppen nicht bedeutsam.

(2) Vergleich der weiblichen Gruppe mit Zufriedenheit (N1=22) gegenüber der weiblichen Gruppe mit Unzufriedenheit (N2=14)

Zur Prüfung der Varianzhomogenität wird der F-Test vorgenommen. Dabei wird keine Varianzheterogenität festgestellt.

Tabelle 64. Signifikanztest zu den Mittelwertunterschieden zwischen den weiblichen Gruppen mit unterschiedlicher Zufriedenheit

(KW = Kritischer Wert)

FSKN	Zur Prüfung der Varianzhomogenität mit F-Test alpha=0,1	Signifikanz der Mittelwerte mit T-Test			
		alpha=0,1 KW=1,307		alpha=0,15 KW=1,05	t-Wert
FSAP	F=1,27 KW=2,46 Varianzhomogenität	(df=34) Nein		Ja	1,3
FSVE	F=1,56 KW=2,25 Varianzhomogenität	(df=34) Nein		Nein	0,22
FSSW	F=1,72 KW=2,25 Varianzhomogenität	(df=34) Nein		Nein	-0,81
FSST	F=1,35 KW=2,25 Varianzhomogenität	(df=33) Nein		Ja	-1,22
FSKU	F=1,56 KW=2,25 Varianzhomogenität	(df=33) Nein		Ja	-1,24

In den weiblichen Gruppen zeigen sich die Unterschiede der Selbstkonzepte im Zusammenhang mit der Zufriedenheit nicht so deutlich wie die in den männlichen Gruppen. Bei Testniveau alpha=0,1 ist der kritische Wert=1,307. Die Unterschiede der Selbstkonzepte in allen untersuchten Subbereichen sind in beiden weiblichen Gruppen mit unterschiedlichen Zufriedenheiten nicht bedeutsam.

6.2.4 Vergleich der Mittelwerte in FSKN in Bezug auf Frage Nr. 37

Die differentiellen Bewältigungseffekte der kritischen Lebensereignissen ergeben sich aus den unterschiedlichen Auseinandersetzungs- oder Bewältigungsstrategien des Individuums. Die Selbstkonzepte stellen bei dem Bewältigungsprozess als „personale Ausgangslagen“ dar und bezeichnen die persönliche Widerstandsfähigkeit. Sie ändern sich nach der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen gemäß dem Bewältigungserfolg. Zahlreiche Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Selbstvertrauen bzw. positive Selbsteinschätzung die wichtige adaptive Strategie und Bewältigungskompetenz während des Anpassung und Bewältigungsprozesses darstellt und den Umgang mit kritischen Ereignissen erleichtern kann. Umgekehrt sieht sich eine Person mit negativen Selbstkonzepten immer einer übermächtigen Umwelt ausgesetzt, neigt zu einem hohen emotionalen Erregungsniveau. Diese Person ist übermäßig beschäftigt mit ihren persönlichen Defiziten und schätzt mögliche Schwierigkeiten als schwerwiegender ein, als sie tatsächlich sind. Derartige Überzeugungen untergraben den wirksamen Einsatz von Kompetenzen, die sie besitzen. Im Umgang mit bestimmten Anforderungen der Umgebung unterschätzen sie ihre Fähigkeit (vgl. Jacobi, 1999, S. 9).

Tabelle 65. Vergleich der Selbstkonzepte (FSKN) in Bezug auf die Frage 37

(M = Mittelwert SD = Standardabweichung)

FSKN	Männlich (N=37)			Weiblich (N=34)		
	2. Ich führe mein Studium zwar weiter durch, aber mit starken Belastungen und Unsicherheit. N2=19	3. Mein Studium geht planmäßig weiter und ich bin gelassen und optimistisch. N3=18	t-Wert	2. Ich führe mein Studium zwar weiter durch, aber mit starken Belastungen und Unsicherheit. N2=15	3. Mein Studium geht planmäßig weiter und ich bin gelassen und optimistisch. N3=19	t-Wert
FSAP	M=42,8 SD=5,00	M=47,8 SD=5,79	2,81	M=41,1 SD=4,77	M=44,1 SD=3,98	1,97
FSVE	M=25,2 SD=2,54	M=27,6 SD=4,87	1,86	M=24,9 SD=2,55	M=25,4 SD=2,00	0,63
FSSW	M=44 SD=5,09	M=50,2 SD=5,22	3,65	M=44,4 SD=4,09	M=44,7 SD=5,22	0,18
FSST	M=49 SD=7,59	M=53,2 SD=7,88	1,65	M=49,6 SD=6,83	M=46,9 SD=6,34	-1,18
FSKU	M=24,6 SD=4,98	M=25,9 SD=5,04	0,79	M=24,8 SD=3,29	M=23,7 SD=4,51	-0,78

Das Untersuchungsergebnis zur Frage 37, mit der die subjektiv wahrgenommene Studiensituation im vergangenen Jahr nach drei vorgegebenen Kategorien eingeschätzt

werden soll, zeigt eine Verteilung, in der die meisten Antworten sich überwiegend auf die Antwortalternative 2 – „Ich führe mein Studium zwar weiter durch, aber mit starken Belastungen und Unsicherheit“ - und Antwortalternative 3 – „Mein Studium geht planmäßig weiter und ich bin gelassen und optimistisch“ - konzentrieren (vgl. die Ergebnistabelle von Frage 37). Hier wird der Zusammenhang zwischen Selbstkonzepten und der subjektiv unterschiedlich wahrgenommenen Studiensituation in diesen beiden Gruppen untersucht.

- (1) Vergleich der männlichen Gruppe mit Belastungen und Unsicherheit (N2=19) mit der Gruppe mit Gelassenheit und Optimismus (N3=18)

Zur Prüfung der Varianzhomogenität wird der F-Test vorgenommen. Dabei wird nur eine Varianzheterogenität in FSVE festgestellt.

Tabelle 66. Signifikanztest zu den Mittelwertunterschieden zwischen den männlichen Gruppen mit unterschiedlichen Perspektiven

*KW = kritischer Wert

FSKN	Zur Prüfung der Varianzhomogenität mit F-Test alpha=0,1 KW=2,25	Signifikanz der Mittelwerte mit T-Test		
		alpha=0,05	alpha=0,10	t-Wert
FSAP	F=1,34 Varianzhomogenität	(df=35) KW=1,6896 Ja	KW=1,3062 Ja	2,81
FSVE	F=3,67 Varianzheterogenität	(df=25,08) KW=1,71 Ja	KW=1,316 Ja	1,86
FSSW	F=1,05 Varianzhomogenität	(df=35) KW=1,6896 Ja	KW=1,3062 Ja	3,65
FSST	F=1,08 Varianzhomogenität	(df=35) KW=1,6896 Nein	KW=1,3062 Ja	1,65
FSKU	F=1,03 Varianzhomogenität	(df=35) KW=1,6896 Nein	KW=1,3062 Nein	0,79

Bei Testniveau alpha=0,05 und Freiheitsgrad df=35 ist der kritische Wert=1,6896. Die Unterschiede der Mittelwerte in FSAP und FSSW sind signifikant. Bei Freiheitsgrad df=25,082018 und kritischem Wert=1,71 ist der Unterschied in FSVE signifikant. Das bedeutet, dass „die allgemeine Problembewältigungsfähigkeit“, „Selbstwertschätzung“ und „die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit“ in der männlichen Studentengruppe mit subjektiv wahrgenommener(m) Gelassenheit und Optimismus deutlich höher sind als dies in der männlichen Gruppe, die subjektiv starke Belastungen und Unsicherheit im Studium erlebt hat, der Fall ist.

Als Testniveau $\alpha=0,10$ ist der kritische Wert = 1,3062 (mit $df=35$). Die Unterschiede der Mittelwerte sind in Bereichen wie FSAP, FSSW und FSST signifikant. Mit dem Freiheitsgrad $df=25,082018$ ist der kritische Wert=1,316. Der Unterschied des Mittelwertes in FSVE ist signifikant, d. h., in diesem Fall wird auch „die Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen“ von den optimistischen Männern höher eingeschätzt als von den Männern mit Belastung und Unsicherheit.

- (2) Vergleich der Mittelwertunterschiede zwischen der weiblichen Gruppe mit Belastungen und Unsicherheit ($N_2=15$) und der weiblichen Gruppe mit Gelassenheit und Optimismus ($N_3=19$)

Zur Prüfung der Varianzhomogenität wird der F-Test vorgenommen. Dabei wird keine Varianzheterogenität auf dem Testniveau $\alpha=0,10$ festgestellt.

Tabelle 67. Signifikanztest zu den Mittelwertunterschieden zwischen den weiblichen Gruppen mit unterschiedlichen Perspektiven

(KW = kritischer Wert)

FSKN	Zur Prüfung der Varianzhomogenität mit F-Test $\alpha=0,1$	Signifikanz der Mittelwerte mit T-Test		
		$\alpha=0,05$	$\alpha=0,10$	t-Wert
FSAP	F=1,44 KW=2,29 Varianzhomogenität	($df=32$)KW=1,6939 Ja	Ja	1,97
FSVE	F=1,62 KW=2,29 Varianzhomogenität	Nein	($df=32$)KW=1,3086 Nein	0,63
FSSW	F=1,63 KW=2,44 Varianzhomogenität	Nein	($df=32$)KW=1,3086 Nein	0,18
FSST	F=1,16 KW=2,34 Varianzhomogenität	Nein	($df=31$)KW=1,3095 Nein	-1,18
FSKU	F=1,89 KW=2,51 Varianzhomogenität	Nein	($df=31$)KW=1,3095 Nein	-0,78

Mit dem T-Testverfahren wird hier nur der Mittelwertunterschied in FSAP auf dem Testniveau $\alpha=0,05$ festgestellt. Die „allgemeine Problembewältigungsfähigkeit“ ist in der weiblichen Gruppe mit Gelassenheit und Optimismus deutlich höher als die in der weiblichen Gruppe, die starke Belastungen und Unsicherheit im Studium erlebt. In anderen Subbereichen der Selbstkonzepte wird kein deutlicher Unterschied zwischen beiden Gruppen festgestellt.

Die Vergleiche zwischen den Personen mit subjektiv erlebten Belastungen und Unsicherheit in ihrem Studium und den Personen mit Gelassenheit und Optimismus bringen uns folgende Informationen:

- 1) In der Gruppe der männlichen chinesischen Studierenden stehen die erlebten Belastungen und die Unsicherheit im Studium deutlich mit den spezifischeren Selbstkonzepten wie „der allgemeinen Problembewältigungsfähigkeit“, „Selbstwertschätzung“, „der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit“ und „der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen“ in Zusammenhang. Diese Gruppe hat einen deutlich niedrigeren Mittelwert in den obengenannten Bereichen der Selbstkonzepte als die Gruppe mit Gelassenheit und Optimismus. Die „Kontakt- und Umgangsfähigkeit“ beider Gruppen unterscheidet sich jedoch nicht bedeutsam.
- 2) Die Ergebnisse hier zeigen die Ähnlichkeit mit den Befunden des Mittelwertvergleichs zwischen den Gruppen mit unterschiedlicher Zufriedenheit zu der eigenen Situation in Deutschland (siehe Vergleich 3.). Beide Vergleiche zeigen, dass, während die Mittelwertunterschiede in den männlichen Gruppen in fast allen spezifischen Bereichen der Selbstkonzepte (außer FSKU) bestätigt wurden, nur eine Mittelwertdifferenz in „der allgemeinen Problembewältigungsfähigkeit“ in den weiblichen Gruppen feststellbar ist.
- 3) Bei den chinesischen weiblichen Studierenden zeigt diejenige Gruppe, die subjektiv Gelassenheit und Optimismus in ihrem Studium erlebt hat, eine deutlich höhere „Problembewältigungsfähigkeit“. Die Differenzen in anderen Bereichen der Selbstkonzepte wie in der „Selbstwertschätzung“, der „Verhaltens- und Entscheidungssicherheit“ sowie der „Standfestigkeit gegenüber Gruppe und bedeutsamen Anderen“ unterscheiden sich zwischen beiden Gruppen nicht signifikant. Es wird vermutet, dass die meisten spezifischen Selbstkonzeptbereiche bei weiblichen Studierenden nicht stark durch den Druck des Studienerfolges beeinflusst werden. Da in China die Erfolgserwartung an Männern im Allgemeinen viel stärker als gegenüber Frauen ist, sind die subjektiv erlebten Belastungen, die Unsicherheit sowie Misserfolge bei Männern leicht in den Selbstkonzepten zu verankern.
- 4) Die vorliegende Untersuchung lässt allerdings keine Schlussfolgerungen über Ursache – Wirkung- Beziehungen zu. Der genaue Einflusseffekt zwischen jedem spezifischen Selbstkonzeptbereich und der subjektiv erlebten Belastungen und Unsicherheit bzw. Gelassenheit und Optimismus im Studium ist hier nicht feststellbar. Aber ist es sicher, dass selbstbezogene Kognitionen und Emotionen eine zentrale Rolle für die Art und Weise spielen, wie Menschen belastende Situationen und Probleme wahrnehmen und

wie sie damit umgehen. Die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse, die durch die Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen erworben werden, werden wieder ins selbstbezogene oder selbstwertrelevante Informationssystem transformiert. Dies führt zu einer Veränderung oder Stabilisierung des Selbstkonzepts. Diese Art von Veränderung der Selbstkonzepte stellt auch einen Sozialisationsprozess dar. Auslandsstudium als ein Sozialisationsprozess ist eine im Interaktionszusammenhang geschehende ständige Neuorientierung gegenüber den fremden Normen und neuen Anforderungen. Dabei bemüht sich jeder ständig, seine Beteiligung an Interaktionen und somit zugleich auch sein „Selbst“ beziehungsweise seine Identität neu zu stabilisieren (vgl. Kotenkar, 1980, S.9). Die Vertrautheit mit den deutschen Normen und ihrer akademischen Welt führt zugleich auch zur Relativierung von denjenigen Sozialisationserfahrungen, die unter Sozialisationsbedingungen des Heimatlandes erworben wurden.

7. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Der kräftige Zuwachs von chinesischen Studierenden in deutschen Universitäten ist seit einigen Jahren deutlich zu beobachten. Der Wechsel in einen völlig fremden Kulturkreis bedeutet für junge Chinesen eine grundsätzliche Veränderung ihrer Lebensumwelt. Sie müssen sich auf eine fremde Kultur, Sprache und ein neues Gesellschaft- und Studiensystem umstellen. Der Anpassungsprozess ist mit einer Reihe von Problemen und Schwierigkeiten verbunden und verlangt von den Betroffenen Veränderungsbereitschaft und Bewältigungsfähigkeit.

Die vorliegende Arbeit, die dem Forschungsbereich der interkulturellen Anpassung und Integration zuzuordnen ist, geht in den Fragestellungen hauptsächlich von Jabeen Khan's Ansicht aus, dass ein Auslandsstudium als ein kritisches Lebensereignis zu betrachten ist. Nach Filipp (1990) werden kritische Lebensereignisse als im Leben einer Person auftretende Ereignisse verstanden, die durch relevante Veränderungen der sozialen und auch individuellen Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und mit besonderen Verarbeitungs-, Anpassungs-, oder Neuorientierungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen. Auslandsstudium bedeutet nicht nur Hoffnung und Erwartung, es ist auch mit vielen Problemen und Schwierigkeiten verbunden und beinhaltet Veränderung, Stress und Krise. Nicht nur der von Migranten im allgemeinen erlebte „Kulturschock“, auch die mit Auslandsstudium in Zusammenhang stehenden Probleme wie Sprachschwierigkeit, Orientierungslosigkeit und Identitätskrise, finanzielle Probleme, mangelnder sozialer Kontakt und kulturelle Isolierung, psychische Probleme stellen spezifische Schwierigkeiten dar und verlangen von den Betroffenen einen Bewältigungsversuch. Der Akkulturationsprozess gegenüber der fremden Kultur löst häufiger Unsicherheit und Angst aus. Zur Umstellung auf das deutsche Studiensystem verfügen ausländische Studierende nicht über dieselben Bewältigungsressourcen wie deutsche Studenten. Vielfältige Anforderungen und Herausforderungen stellen eine kritische Situation zur Auseinandersetzung und Bewältigung dar. Als ausländische Studierende sind ihre bereits verfügbaren Handlungskompetenzen, Selbstkonzepte und personalen Ressourcen in Frage gestellt.

Kritische Lebensereignisse werden auch von Lazarus als potentiell stresserzeugend betrachtet. Die Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen wird von ihm als transaktionales Geschehen konzipiert. Er definiert „Stressgeschehen“ als Interaktion, als einen dynamischen Prozess des Kräftespiels zwischen den Bewältigungsressourcen des Individuums und den Anforderungen der Umwelt. Die Effektivität der Stressbewältigung hängt sowohl vom Merkmal der Situation als auch von der Person ab. Dabei nimmt die Person die zentrale Position ein. Die Bewältigungshandlung ist vor allem abhängig von den

Einschätzungsprozessen der Betroffenen. Aus Lazarus' Perspektive sind für die Beziehung zwischen Stressbelastung und Fehlanpassung weniger die Stressoren, als vielmehr kognitive Einschätzungen und Bewältigungsprozesse bedeutsam, welche die Reaktion bzw. Umgangsform auf Stress vermitteln. Lazarus hat bei Betrachtung der Stressbewältigung die menschliche Handlung mit kognitivem Prozess in Verbindung gebracht. Zugleich wird die biographische Perspektive eingeführt, die die Kognitionen und Handlungen als Resultat der Verarbeitung vorangegangener Erfahrungen begreifbar macht. Gerade die personenbedingte Komponente als direkt verfügbare Ressource steht mit der vergangenen Lebensgeschichte, mit dem spezifischen kulturellen Erziehungsstil, mit dem kognitiven, ethisch-moralischen, religiösen Hintergrund sowie Interaktions- und Kommunikationsmuster der Herkunftsgesellschaft in Zusammenhang.

Zur unterschiedlichen Auseinandersetzung mit einem kritischen Lebensereignis bietet die Selbstkonzepttheorie einen Erkläransatz. Das Selbstkonzept wird als subjektive Theorie oder Einstellung über die eigene Person definiert und ist ein wichtiger Kernbereich der Persönlichkeit. Es ist zwar das Ergebnis menschlicher Informationsverarbeitung, stellt sich aber als weitere Handlungsvoraussetzung dar. Als ein organisiertes kognitives System prägt sich das Selbstkonzept in dem grundlegenden Wahrnehmungs- und Urteilsprozess aus, und es beteiligt sich in großem Maß an der Steuerung des Sozialverhaltens und der Handlung. Während der Konfrontation mit einer neuer Situation, die Anpassung verlangt, tritt die Rolle des Selbstkonzeptes als handlungsleitende und handlungssteuernde Funktion besonders hervor. Verschiedene Untersuchungen haben herausgefunden, dass in dem sozialen Anpassungs- und Bewältigungsprozess die unterschiedlichen Qualitäten und Ausprägungen des Selbstkonzeptes mit Bewältigungskompetenzen und Widerstandsfähigkeiten der Betroffenen in Zusammenhang stehen, und den Effekt und die Richtung des Bewältigungsverhaltens beeinflussen. Selbstkonzept spielt eine zentrale Rolle für die Art und Weise, wie Menschen belastende Situationen wahrnehmen und wie sie damit umgehen. In der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen wandelt sich der psychische Vorgang der Betroffenen auch über die Zeit.

Zum Verständnis des Anpassungs- und Bewältigungsverhaltens chinesischer Studierender gegenüber den Studienanforderungen in Deutschland soll deren Selbstkonzept in die Betrachtung mit einbezogen werden. Selbstkonzept entsteht und entwickelt sich im Sozialisationsprozess, dessen Inhalte und Wirkungsweise von kulturspezifischen Werthaltungen und Kommunikationsformen sowie Interaktionsmustern beeinflusst werden. Hurrelmanns Sozialisationstheorie geht von den unmittelbaren situativen sozialen Umweltkonstellationen aus, betrachtet die Familie, verschiedene Organisationen, Institutionen sowie soziale Netzwerke durch ihre Interaktionen mit dem Individuum als Vermittlungsinstanzen zwischen der Ebene sozialer, kultureller Struktur der Gesellschaft und individueller physisch-psychischer Ebene. Das kulturell bedingte Wert- und Normsystem übt

den wesentlichen Einfluss auf die elterliche Erziehung und Ausbildungsgestaltung aus und führt zu unterschiedlichen Umgangsformen zwischen Eltern und heranwachsendem Kind, zwischen Lehrpersonal und Auszubildenden.

Der Sozialisationskontext in China unterscheidet sich grundsätzlich von dem in Deutschland. Der Unterschied gilt sowohl für die wirtschaftliche und politische Struktur als auch für die Kulturgeschichte wie Normen- und Wertorientierung, öffentliche Erziehung, schließlich für das Rollenverständnis und die Beziehungsform in der Familie. Der Konfuzianismus baut die hierarchische menschliche Beziehung, soziale Struktur und Herrschaft auf der Basis des Wunlun-Prinzips auf. Alter und Status bestimmen die Macht und den Wert des Individuums. Die Eltern-Kind-Beziehung wird durch die Aufhebung der elterlichen Autorität und die Betonung des Gehorsams und die Pietät des Kindes gekennzeichnet. Die individuellen Interessen und Ansprüche werden den Erwartungen der Eltern und den Familienpflichten bzw. -interessen untergeordnet. Die Eltern zeigen eine übergroße Fürsorglichkeit und Entscheidungsmacht. Sie bestimmen alles für ihre Kinder. Der autoritäre und überfürsorgliche Erziehungsstil bewirkt die unterwürfige Bereitschaft und passiv-abhängige Haltung des Kindes. Die Entwicklung einer eigenständigen und unabhängigen Persönlichkeit des Kindes wird durch diesen Erziehungsstil behindert.

Die Erziehungsziele, Erziehungsstile und -methoden in chinesischen Ausbildungseinrichtungen haben die Unabhängigkeit und Autonomie des Kindes nicht gefördert. Die Lerninhalte sind eher geschlossen und konzentrieren sich vor allem auf die Übergangsprüfungen, die auf dem Abfragen von Faktenwissen basieren. Die spezifischen Anforderungen in der Lebenspraxis werden wenig einbezogen. Das Lehrpersonal besitzt autoritären Charakter und Vorbildfunktion. Im Unterricht herrschen einseitige Bestimmung des Lehrpersonals und das klassische Prinzip des Memorierens. Eigeninitiative, Selbstständigkeit und (eigen)verantwortliches Handeln sowie soziale Kompetenz werden aufgrund geringen Freiraums für Selbstgestaltung nicht gefördert. Das in der Schule erworbene Wissen kann weder nach seinen inhaltlichen noch nach seinen formalen Ausprägungen bei der Bewältigung praktischer Aufgaben im Alltag genutzt werden.

Chinesische Hochschulen ähneln in vieler Hinsicht der schulischen Bildung. Veranstaltungen sind weitgehend schulisch strukturiert. Unterrichtsmethode und Interaktionsstil zwischen Lehrpersonal und Studierenden sind fast identisch mit der in der Schule. Nicht die Individualität, sondern die Bereitschaft zur Integration in die Kollektivität ist erstrebenswert. Eigenständiges Denken, Unabhängigkeit und Handlungskompetenz werden dabei nicht unterstützt. Die vielfältigen kontrollierenden und fürsorglichen Angebote von der Hochschulebene setzen dem einzelnen Individuum eine Grenze zur eigenen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeit und fördern Passivität, Gehorsam und Bequemlichkeit.

Mit diesen Sozialisationserfahrungen sind chinesische Kinder daran gewöhnt, von oben versorgt zu werden, Anordnungen zu bekommen und der Anweisung der Ranghöheren zu gehorchen. Die Persönlichkeit wird stark vom Gruppendruck und der Fremdbestimmung geprägt. Soziales Verhalten wird eher durch äußeren Druck gelenkt als durch internalisierte Normen und Maßstäbe. Die Kinder nehmen eher den starken Druck von oben und das Ohnmachtgefühl zu sich selbst wahr und besitzen nur geringe Überzeugung gegenüber der eigenen Handlungsfähigkeit und Selbstkontrollierbarkeit ihres Lebensweges. Die Folgen der kulturspezifischen Sozialisation sind mit tief verwurzelter Ich-Schwäche und passivem Verhalten gegenüber Gemeinschaft und Autorität verbunden. Anpassung, Konformität und Passivität charakterisieren das entsprechende Verhaltensmuster.

Ein größerer Freiraum für Selbstbestimmung und Selbstdarstellung ist ein Förderungsfaktor für die Selbstständigkeit und die positiven Selbstkonzepte. Die Sozialisationsbedingungen in China stellen die Entwicklung einer stabilen inneren Autonomie, Identität und eines Selbstwertgefühls oft in Frage. Psychische Unsicherheit und mangelndes Selbstvertrauen, die als Ergebnis des bisherigen Sozialisationsprozesses verstanden werden sollen, können das Bewältigungsverhalten in fremder Umgebung und den Anpassungsprozess bei der interkulturellen Begegnung stark beeinflussen.

In diesem Bezugsrahmen wurde eine Untersuchung zur Einschätzung der allgemeinen Anpassungssituation der chinesischen Studierenden in Deutschland, insbesondere in Bezug auf die von ihnen erlebten Schwierigkeiten und ihre Bewältigungsformen vorgenommen. Die Befragten sind chinesische Studierende an der Universität Bremen. In die Auswertung sind insgesamt 73 Personen eingegangen. Hierunter sind 37 (50,7%) Männer und 36 (49,3%) Frauen. Die meisten Befragten (86%) sind zwischen 23 und 32 Jahre alt; 79,5% (58 Personen) sind ledig; 96% haben eine 1-4jährige Aufenthaltsdauer. Sie verteilen sich relativ gleichmäßig zwischen 1-8 Semester. Die Verteilung der Befragten in verschiedenen Fachgebieten ist ebenfalls relativ gleichmäßig. Der am meisten angestrebte Abschluss ist das Diplom. Nach eigener Angabe haben mehr als die Hälfte der Befragten in China schon Berufserfahrung.

63% der chinesischen Studierenden (46 Personen) leben allein in Deutschland. 35,6% (26 Personen) leben mit dem(r) chinesischen Partner(in) zusammen. Die meisten Befragten (48 Personen; 65,8%) sind aus eigener Absicht nach Deutschland zum Studium gekommen. 34,2% haben aber andere Gründe als Motivation genannt, die eigentlich von dem Studium abgewichen sind. Während sich 71,2% Personen „sehr gut“ bzw. „gut“ auf das Studium in Deutschland vorbereitet haben, geben 28,8% (21 Personen) eine unzureichende Vorbereitung bzw. gar keine Vorbereitung an. Fast 80% der Befragten haben in China bereits die deutsche Sprache gelernt. 58,9% beurteilen ihre jetzigen Deutschkenntnisse als durchschnittlich. Nur 17 Personen (23,3%) schätzen ihren deutschen Sprachkenntnisse als gut bzw. sehr gut ein. Weitere 17,8% bezeichnen diese als eher bzw. sehr schlecht. Das Untersuchungsergebnis

zeigt eine tendenzielle Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse mit zunehmender Aufenthaltsdauer. Über den Einfluss der Aufenthaltsdauer hinaus, variiert das Sprachniveau auch mit dem Geschlecht und Studienfach. Bei gleicher Aufenthaltsdauer erreichen mehr Frauen (nach Prozentzahl) ein besseres Niveau als Männer. Im Durchschnitt beherrschen die Studierenden der Sprachwissenschaft, Sozial-, Wirtschaft und Geisteswissenschaft die deutsche Sprache besser als die der Ingenieurwissenschaft.

Im Ergebnis konzentrieren sich die von mehreren Studierenden als schwer bzw. sehr schwer zu bewältigende bezeichneten Probleme vor allem auf Sprachbeherrschung, den Studienbereich, den sozialen Kontakt und finanzielle Schwierigkeit sowie den damit verbundenen Stress wie „Job zu finden“ und „Zeitnot“. Dabei werden „Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen“, „Zeitnot“, „Job zu finden“ als Schwierigkeit besonderer Stärke hervorgehoben.

Mit dem Mittelwertevergleich wird der Einfluss der Aufenthaltsdauer auf die Intensität des subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeitsgrades im Anpassungsprozess untersucht. Das Ergebnis zeigt, dass sich der Schwierigkeitsgrad in den meisten Problembereichen mit zunehmender Aufenthaltsdauer allmählich leicht mindert. Das Ergebnis bestätigt die Hypothese, dass für die Betroffenen die Anfangsphase des Auslandsstudiums die schwierigste Zeit ist. In einigen Bereichen besteht dieser Zusammenhang jedoch nicht. Bestimmte Schwierigkeiten können sich über die gesamte Studiendauer hinziehen und einige sogar am Ende zunehmen. Im Vergleich mit der männlichen Gruppe gleicher Aufenthaltsdauer zeigt die Frauengruppe in den meisten Bereichen höhere Mittelwerte, d. h., Frauen empfinden die meisten Anpassungsprobleme als schwerer zu bewältigen als die Männer.

Der Nebenjob und die familiäre Unterstützung haben den größten Anteil der Studienfinanzierung ausgemacht. Hier stellt die familiäre Unterstützung die wichtigste finanzielle Quelle dar, sie wird am häufigsten (44 Male, 60,3%) erwähnt. 64,4% Studierende meinten, dass sie zwar einige finanzielle Schwierigkeiten haben, aber ihr Studium nicht stark dadurch beeinflusst wird; trotz hoher Anzahl von ihnen mit gesicherter finanzieller Grundlage können 5,5% Personen ihr finanzielles Problem noch nicht gut bewältigen. Sie sind alle männliche Studenten. Das Ergebnis stimmt mit dem Untersuchungsergebnis von Geenen (1997) darin überein, dass die Männer stärker von der finanziellen Belastung betroffen sind als die Frauen.

Der Anteil erwerbstätiger chinesischer Studierender liegt mit 83,6% weit über dem Bundesdurchschnitt von 55% (vgl. Nesecker, aus Auszeit 44, Jg. 2002. S.58). Fast die Hälfte der erwerbstätigen chinesischen Studenten arbeiten durchschnittlich über 10 Stunden pro Woche. Aufgrund der Situation auf dem Arbeitsmarkt und der Unvereinbarkeit mit den Studienanforderungen haben viele chinesische Studierende Schwierigkeiten, einen passenden

Job zu finden bzw. zwischen Studium und Job zu balancieren. 37% der Befragten äußerten eine finanzielle Belastung. Zur Frage, ob ihre finanziellen Schwierigkeiten durch eigene Bemühung überhaupt überwindbar ist, zeigt das Ergebnis, dass außer den 12,3% Personen, die gar keine finanzielle Sorge haben, sich 84,9% Personen mit der Aussage identifizieren, dass sie die finanziellen Probleme selbst überwinden können. Die Erwerbstätigkeit führt zur Doppelbelastung, so dass viele von ihnen ständig unter Zeitnot leiden (vgl. Frage 17.) bzw. ihr Studium ungewollt verzögert wird. Unter zeitlichem Druck ist ihr persönlicher Lebensraum nur sehr eng auf die studienfachbezogenen Veranstaltungen und Arbeitsstellen begrenzt. Kennenlernen und Verständnis zu der deutschen Gesellschaft und Kultur werden dadurch eingeschränkt.

Obwohl 87,7% Personen eine positive Einstellung gegenüber dem Studium in Deutschland haben, empfinden 67,1% aller Befragten die Umstellung auf das deutsche Studiensystem als schwierig bzw. sehr schwierig. Gegenüber der männlichen Gruppe werden Anpassung und Umstellung auf das deutsche Studiensystem von den Studentinnen im Allgemeinen schwieriger wahrgenommen, obgleich bei der Beurteilung eigener Deutschkenntnisse die beiden Gruppen eine ähnliche statistische Verteilung zeigen. Wenn ihre Vorbereitungs-lage einbezogen wird, merkt man jedoch, dass sich die männliche Gruppe relativ besser auf das Auslandsstudium vorbereitet hat. Das Ergebnis zeigt auch unterschiedliche Empfindungen vor dem Hintergrund des Fachgebiets und dem anzustrebenden Abschluss. Dabei spielt das Maß der Abhängigkeit von der deutschen Sprache im Fachstudium eine wichtige Rolle.

Im Vergleich zur westlichen Persönlichkeit sind Chinesen aufgrund ihres Sozialisationshintergrunds meistens zurückhaltend und schüchtern. Dieser Charakter ist manchmal auch mit der Neigung verbunden, Neuheiten und Unbekanntes außerhalb der eigenen Erfahrungen und Gewohnheiten zu vermeiden bzw. sogar abzulehnen. Zur Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse bevorzugen 53,4% aller chinesischen Studierenden Bücher, Kassetten, Fernsehen und andere Medien gegenüber dem Gespräch mit Deutschen, wobei 31,5% der Befragten sich bemühen, mit Deutschen zu sprechen. Die Initiative, mit Fremden anderer Kultur Kontakte aufzubauen und dadurch eigene Sprachkenntnisse zu verbessern, wird aus Schüchternheit und Angst gehemmt, so dass mehr als die Hälfte der chinesischen Studierenden lieber mit Medienmitteln als mit fremden Menschen umgeht. Von daher sind die Sprachkenntnisse, zumindest die mündliche Sprachfähigkeit bei vielen chinesischen Studierenden schwer zu verbessern, ihre Kommunikationsfähigkeit und ihr sozialer Kontakt zu Deutschen sind dadurch sehr stark beeinträchtigt. Auch in Veranstaltungen sind ihre Aktivitäten begrenzt. Nur 14 Studierende (19% der Gesamtheit) nehmen aktiv an Diskussionen teil. In der weiblichen Gruppe liegt der Anteil der aktiven Teilnehmerinnen nur bei knapp 14%. Die meisten können bzw. wollen aus irgendeinem Grund nicht aktiv an der Diskussion teilnehmen. Ihnen fehlt es an Mut, ihre Unsicherheit und Angst zu durchbrechen. Hier ist das typische chinesische Reaktionsmuster

wie passive, zurückhaltende und vermeidliche Teilnahme aufgrund mangelnder Fähigkeit einerseits und das Anpassungsproblem an die deutschen Normen andererseits bei den meisten Personen sichtbar. Das passive und unsichere Gefühl in fremder Umgebung kommt auch während der Gruppenarbeit zum Ausdruck. Viele von ihnen trauen sich nicht, in deutsche Studentengruppen aktiv einzudringen, weil sie Angst vor Ablehnung und Frustration haben. Sie ziehen sich häufig in eigene Gruppen zurück oder bleiben in Isolierung, wenn es keine Landsleute in ihrer Nähe gibt. 31,5% der Personen erledigen lieber mit Landsleuten zusammen die Gruppenarbeit. Diese Verhaltensweise wird von mehr Frauen als Männern vertreten. 39,7% der chinesischen Studierenden nehmen eine zwar offene und aber auch passive Position – „je nachdem, wer mich akzeptiert“. Nur 19,2% arbeiten lieber mit deutschen Studenten zusammen. Diese Gruppe nimmt nur einen relativ kleinen Anteil in der Gesamtheit und darin sind Frauen mehr vertreten als Männer.

Das Ergebnis zeigt, dass 67,1% der Personen neben der Fachliteratur noch regelmäßig Zeitungen, Zeitschriften, Literaturen aus beiden Sprachen (chinesisch und deutsch) lesen. Sie haben die innere Verbindung mit der eigenen Kultur und Vergangenheit, gleichzeitig auch das Interesse an Neuheit und Fremden, zumindest versuchen sie auf kognitiver Ebene das fremde Leben zu begreifen. 13,7% lesen außer der Fachliteratur fast nichts anderes mehr. Ihr Leseverhalten fixieren sie nur auf die Fachliteratur. Genau so viele chinesische Studierende lesen neben der Fachliteratur nur chinesische Zeitungen, Zeitschriften und Literatur. Sie scheinen stärker an die eigene Kultur und den vergangenen Lebenskreis gebunden zu sein, und zeigen nicht viel Interesse an der gegenwärtigen Realität in der deutschen Gesellschaft. 3 Personen lesen nur deutsche Zeitungen, Zeitschriften und Literatur. Sie zeigen sehr große Zuneigung zum Leben in Deutschland und auch Anpassungsbereitschaft.

Der Kontaktmangel und die soziale Isolation sind die am häufigsten genannten Probleme der ausländischen Studierenden in Deutschland. Die Untersuchung zu den Problemen zeigt, dass 20 Personen (27,4%) sich in Deutschland nicht einsam fühlen. Die Meisten von ihnen leben mit Familienangehörigen oder Partner(in) zusammen. 17,8% versuchen durch sozialen Kontakt, die Einsamkeit zu vertreiben. Mehr als die Hälfte beschäftigen sich jedoch lieber allein mit eigenen Interessen oder Hobbys als mit anderen Kontakt aufzunehmen. Sie scheinen eher zurückhaltend und kontaktunfreudig zu sein. Zur vorübergehenden Überwindung der Einsamkeit sind Bücherlesen, Fernsehschauen, Internet zwar nützlich, aber für eine optimale Integration sind solche zurückziehenden Bewältigungsstrategien nicht zu empfehlen, weil sie die soziale Isolation verstärken und die Integration in die deutsche Gesellschaft verhindern können. Hier stellt das Leben mit Familienangehörigen oder Lebenspartner(in) einen wichtigen Schutzfaktor gegen Einsamkeit im fremden Land dar. Dagegen übt die Aufenthaltsdauer allein keinen Einfluss auf das Einsamkeitsgefühl aus, auch wenn die Sprachfähigkeit mit längerer Aufenthaltsdauer allmählich verbessert wird.

Obwohl die meisten Personen eine offene und positive Einstellung zu den Kontakten mit Deutschen äußern, beschränkt sich der private Kontakt von 60,3% der Personen nur auf den chinesischen Kreis. 38,4% haben ihren Kontaktkreis durch die Sprachkurse bzw. Veranstaltungen auf verschiedene Nationalitäten erweitert. Niemand ist tief in den deutschen Kreis eingedrungen, obwohl bei der Beantwortung der Frage 29 (vgl. Ergebnis 29) 63,4% der Personen das Interesse und Bedürfnisse an Kontakt mit Deutschen ausgesprochen haben. Der eingeschränkte soziale Kontakt verändert sich nicht mit längerer Aufenthaltsdauer und der Verbesserung der Sprachkenntnisse. Es ist zu bemerken, dass die Prozentzahl in der Gruppe, die mit verschiedenen Nationalitäten Kontakte hat, bei höherem Semester (5-8 Semester) bzw. längerer Aufenthaltsdauer (5-7 Jahren) dramatisch reduziert ist. Zur Erklärung dieses Phänomens wird der Befund von Geenen (1997, S. 37; 44.) herangezogen. Geenen erwähnt, dass seine Probanden in den ersten sechs Monaten des Aufenthaltes in der BRD ein hohes Maß an eigeninitiierten Kontakten zeigten. Der Zusammenhang zwischen der Intensität des Kontakts und der Aufenthaltsdauer war von ihm nicht auszumachen; Jedoch nahm die Intensität des Kontaktes der Probanden zu ihren Kommilitonen mit zunehmendem Alter ab. Die anfängliche Neugier gegenüber dem Fremden und ihr Kontaktbedürfnis verschwinden im Lauf der Zeit allmählich bzw. werden durch das gewöhnliche alltägliche Leben ersetzt. Aufgrund mangelnder Zeit haben das Studium, der Job und andere Aktivitäten eine wichtigere Stelle eingenommen gegenüber dem sozialen Kontakt. Sie haben eventuell auch oberflächlichen Kontakt mit deutschen Kommilitonen, aber solche Kontakte sind eher fachlich oder „facharbeitsbezogen“ als persönlich. Die Tiefe und Breite solcher Beziehungen sind sehr begrenzt und gehen nicht tief in den persönlichen Lebensraum hinein. Eine tiefgehende Integration in die deutsche Gesellschaft ist nicht zu erreichen. Die Gründe für die eingeschränkte Kontaktsituation chinesischer Studierender liegen in dem zurückhaltenden, schüchternen, passiven Charakter der Chinesen sowie der begrenzten Zeit und Zielsetzung ihres Aufenthaltes einerseits und der lockeren zwischenmenschlichen Beziehung innerhalb der deutschen Gesellschaft und auch dem zurückhaltenden Charakter des deutschen Volkes gegenüber Fremden andererseits.

Zur Problembewältigung ist die soziale Unterstützung eine der wichtigsten Ressourcen. Bei der Konfrontation mit den Problemen wenden sich die chinesischen Studierenden an erster Stelle an die Eltern oder Familienangehörigen. 61,3% der Personen, davon mehr Frauen als Männer, haben die Eltern und Familienangehörigen als die erste Unterstützungsquelle genannt. Hier lässt sich ein kulturbedingtes, schwer zu lösendes inneres Vertrauen, u. U. auch die Abhängigkeit von den Eltern erkennen. An zweiter Stelle wird die Handlungsalternative – „ich versuche unter allen Umständen, alleine damit fertig zu werden“ – 16 Mal gewählt (21,3%). Diese Einstellung wird von deutlich mehr Männern vertreten (26,3% gegen 16,2%). Hingegen tritt die Handlungstendenz wie „Unterstützung bei (deutschen oder chinesischen) Organisationen zu suchen“ nur einmal auf. Hier wird mehr Vertrauen in die persönlichen Beziehungen als zu den offiziellen Einrichtungen oder Behörden geäußert. Die große

Verteilungsdifferenz verschiedener Umgangsformen deutet darauf hin, dass die meisten chinesischen Studierenden mit Hilfe von Freunden oder Bekannten ihre Lebensprobleme bewältigen. Die Beziehung zu den Landsleuten kann als „überlebenswichtig“ beschrieben werden. Sie bleiben miteinander sehr eng verbunden und helfen sich gegenseitig. Von daher ist es verständlich, dass 60,3% der Personen in der vorliegenden Untersuchung ihren privaten Kontaktkreis überwiegend auf die Landsleute beschränken (vgl. Ergebnis der Frage 30). Dementsprechend ergibt sich aus der Untersuchung, dass 53,3% der Befragten ihre tatsächlich erhaltene Hilfe aus dem chinesischen Freund- und Bekanntenkreis und 32% von den Familienangehörigen oder Verwandten erhalten haben. Während mehr Frauen Unterstützung von den Familienangehörigen oder Verwandten erfahren haben, bekommen die meisten Männer die Hilfe von chinesischen Freunden und Bekannten. Die stärkere psychische Abhängigkeit von der Familie bei Frauen kann auch durch das Ergebnis der Frage 33 bestätigt werden, in dem sich mehr Frauen als Männer vor ihrem existentiellen Finanzproblem an die Eltern und Familienangehörigen zu wenden neigen.

Studienverzögerung wird hier als Ausdruck einer nicht gelungenen Stressbewältigung bei der Durchführung des Studiums angesehen. 58,9% der Befragten haben keine Studienverzögerung, während ca. 40% eine Verzögerung von 2-4 Semestern angegeben haben. Wenn die Aufenthaltsdauer in Betracht gezogen wird, ist die Prozentzahl mit unverzögertem Studium viel niedriger als 58,9%. Der Anteil der Personen, die ihr Studium unverzögert durchführen können, wird mit Zunahme der Aufenthaltsdauer immer weniger. Die Personen ohne Studienverzögerung sind hauptsächlich diejenigen, die einen Studienabschluss mit Dokortitel, Master und Lehramt erwerben wollen. Die höhere Prozentzahl der Studienverzögerung in Ingenieurwissenschaften steht vermutlich mit den relativ schlechteren deutschen Sprachkenntnissen in Zusammenhang.

Das Ergebnis zeigt, dass die Hälfte der Befragten einen planmäßigen Fortgang des Studiums aufweist und auch eine optimistische Perspektive haben. 46,6% äußern starke Belastungen und ein Unsicherheitsgefühl, obwohl sie das Studium noch weiter fortsetzen. Wenn die Verteilung entlang der Aufenthaltsdauer betrachtet wird, lassen sich die starken Belastungen und Unsicherheitsgefühle hauptsächlich bei den Studierenden mit kurzer Aufenthaltsdauer finden. Hier wird die Hypothese des Phasenmodells erneut bestätigt: der subjektiv erlebte Stress und die Belastungen verringern sich allmählich im Lauf der Zeit. Die differenzierte Betrachtung der Verteilung gemäß Fachgebiet zeigt, dass mehr Studierende der Sprachwissenschaft, Sozial-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaft eine gelassene, optimistische Perspektive haben. In Bezug auf das Ergebnis der Frage 15 stehen die stärkeren Belastungen und Unsicherheitsgefühle hier vermutlich mit dem noch vorhandenen Sprachproblem in Zusammenhang.

Als Ursachen für Studienverzögerung werden „andere Gründe“, die nicht im Fragebogen aufgezählt werden, von über 30% der Befragten genannt. Nach dem Gespräch mit einigen Personen können solche Gründe vor allem als Orientierungslosigkeit im Studium zu verstehen sein. Es gibt auch einige Personen, die aus familiärem bzw. privatem Grund das Studium vernachlässigen müssen. Dieser Befund verdeutlicht die Tatsache, dass nicht nur die äußeren sichtbaren Schwierigkeiten wie Sprachprobleme, finanzielle Belastung und fachliche Anforderung, auch die unsichtbaren schwächeren Fähigkeiten zum Selbstmanagement und zur Problemlösung die Durchführung des Studiums im Ausland in hohem Maß beeinträchtigen können. Das Ergebnis zur Frage 19 zeigt auch, dass mehr Männer als Frauen über 10 Stunden pro Woche arbeiten müssen. Diese Tatsache kann eventuell auch als Grund für die höhere Prozentzahl der männlichen Studierenden mit Studienverzögerung angesehen werden. Anders als Männer haben mehr Frauen wegen der fachlichen Anforderungen und anderer Gründe eine Studienverzögerung.

Die Belastungen und die Unsicherheit gegenüber einem erfolgreichen Abschluss führen oft zum Abbruch des Studiums. Hier haben 27,4% der Befragten schon mindestens einmal beabsichtigt, ihr Studium in Deutschland vorzeitig zu beenden, davon mehr Männer als Frauen. So scheinen Frauen bessere Ausdauerkraft gegenüber schwierigen Situationen zu haben als Männer. Sie geben ihr Ziel nicht so leicht auf. Von den Personen, die ihr Studium abbrechen wollen, ist kein(e)r Doktorand(in) oder Masterstudent(in). Das Studium mit diesen beiden Abschlüssen kann aufgrund des höheren akademischen Grades bzw. kürzerer Studiendauer den chinesischen Studierenden bessere Aussicht und Durchhaltekraft geben. Als Grund für einen eventuellen Studienabbruch wird die Antwortalternative „ich habe eine andere Chance“ - am meisten (27 Male) genannt, d. h., fast 37% Personen haben sich mindestens vorübergehend mit dem Gedanken befasst: wenn sie eine bessere Möglichkeit hätten, würden sie das Studium hier vorzeitig abbrechen. Natürlich spielen die Gründe wie „private Angelegenheiten“, „der Verlust des Fachinteresses“, „keine Hoffnung zu einem erfolgreichen Abschluss“, „das Leben in Deutschland ist zu hart und einsam“ usw. auch eine wichtige Rolle. Obwohl 11 (18%) von 61 Personen aus finanziellem Grund das Studium verzögert haben, geben nur 3 Personen an, dass sie aufgrund des finanziellen Problems das Studium unterbrechen wollen bzw. müssen.

Die Zufriedenheit mit der eigenen Situation wird hier als Indikator des Anpassungs- und Integrationszustandes angesehen. 38,4% der Personen sind mit ihrer Situation wenig zufrieden. 61,6% sind zufrieden bzw. sehr zufrieden. Aus der Analyse einiger Grunddaten können die Faktoren wie - finanzielle Belastung, der Verlust des Fachinteresses, die Anpassungsschwierigkeiten und Belastungen in der Anfangsphase, die Verzögerung des Studiums, Unsicherheit gegenüber einem erfolgreichen Abschluss - als Gründe für die subjektive Unzufriedenheit angesehen werden.

Zur Erklärung der Anpassungssituation chinesischer Studierender in Deutschland wird hier gemäß des Stressansatzes von Lazarus hauptsächlich der personenbedingte Faktor – das Selbstkonzept - als wichtigste Einflussgröße untersucht. Das positive Selbstkonzept stellt die bedeutsamste Ressource bei der Bewältigung von Stress und Schwierigkeiten im interkulturellen Anpassungsprozess dar. Die Ergebnisse des Frankfurter Selbstkonzeptinventars bringen uns einige interessante Punkte:

Tabelle 68. Zusammenfassung der Ergebnisse von FSKN

T-Test mit $\alpha=0,05$

FSKN	Kultur	Geschlecht	Aufenthaltsd.	Zufriedenheit	F.37 bei den Optimismus
FSAP		M > W		M	M W
FSVE		M > W ($\alpha=0,10$)	M($\alpha=0,05$) W($\alpha=0,10$)	M($\alpha=0,10$)	M
FSSW	D > C (weiblich)	M > W		M	M
FSST	D > C (männlich)	M > W ($\alpha=0,10$)		M($\alpha=0,10$)	M($\alpha=0,10$)
FSKU					

D=Deutschen C=Chinesen M=männlich W=weiblich

1. Der Unterschied zwischen zwei Kulturen:

Beim Vergleich sollte man berücksichtigen, dass die hier angewandten FSKN-Werte der deutschen Studentengruppe aus der Zeit vor 20 Jahren stammen. Bei der Vorgabe des Testniveaus $\alpha=0,05$ zeigen die deutschen männlichen Studenten in „der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen“ (FSST) einen deutlich höheren Wert als die chinesischen männlichen Studenten. Im Vergleich zu deutschen Studentinnen zeigen die chinesischen weiblichen Studierenden die niedrigere „Selbstwertschätzung“ ($\alpha=0,05$). Die Differenzen können auf den unterschiedlichen kulturellen, historischen und politischen Hintergrund und die damit verbundene Sozialisationserfahrung zurückführen. Die differentiellen Ausprägungen in diesen Bereichen der Selbstkonzepte können die negativen Einflüsse auf den Anpassungs- und Integrationsprozess ausüben, da das Leben und Studium in Deutschland eine Persönlichkeit mit Selbstbewusstsein und Fähigkeit zur Selbstbehauptung verlangen.

2. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern:

Mit dem t-Testverfahren bei Testniveau $\alpha=0,05$ sind „die allgemeine Problembewältigungsfähigkeit“ und „Selbstwertschätzung“ in der männlichen Gruppe chinesischer Studierender deutlich höher als in der weiblichen Gruppe. Bei Testniveau $\alpha=0,10$ werden „die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit“, „die Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen“ auch von den chinesischen männlichen Studierenden selbst höher eingeschätzt als die von den weiblichen. Die unterschiedliche

Ausprägung beider Geschlechter in diesen Bereichen der Selbstkonzepte beeinflusst das Stresserleben und die Bewältigungskompetenz im Auslandsstudium: wie das Ergebnis der Frage 17 gezeigt hat, werden die Anpassungs- und Umstellungsprobleme im Allgemeinen von Frauen schwieriger empfunden als von den Männern.

3. Der Vergleich zwischen Gruppen mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer:

Mit dem t-Testverfahren kann festgestellt werden, dass der Unterschied der Selbstkonzepte in Zusammenhang mit der Aufenthaltsdauer nur bei FSVE in der männlichen Gruppe auf Testniveau $\alpha=0,05$ und in der weiblichen Gruppe auf $\alpha=0,10$ signifikant ist, d. h. „die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit“ sowohl bei männlichen als auch bei weiblichen chinesischen Studierenden wird nach eigener Einschätzung mit der Zunahme der Aufenthaltsdauer in Deutschland erhöht. Diese Veränderung deutet auf eine allmähliche Vertrautheit mit der fremden Umgebung und Sprache hin. Die Änderung in anderen Bereichen der Selbstkonzepte steht jedoch nicht mit der Aufenthaltsdauer in Beziehung. Das Ergebnis spiegelt eine oberflächliche und begrenzte Auseinandersetzung und Integration chinesischer Studierender mit der fremden Kultur und Umwelt wider. Die tiefgreifende Berührung und Veränderung eigener Denkweisen, Verhaltensmuster und Lebensperspektiven sind hier nicht deutlich zu erkennen. Von daher sind die deutlichen Änderungen in Bezug auf die Kernbereiche der Selbstkonzeptstruktur wie „Problembewältigung“, „Selbstwertschätzung“, „Standfestigkeit gegenüber bedeutsamen Anderen und Gruppen“, „Kontakt- und Umgangsfähigkeit“ nicht zu sehen. 96% der Befragten weisen nur eine Aufenthaltsdauer von ca. 1-4 Jahren auf, die wahrscheinlich für eine tiefgreifende Veränderung der Persönlichkeit nicht ausreichend. Dazu brauchen die meisten Chinesen eventuell noch längere Aufenthaltsdauer in Deutschland und eine stärkere Auseinandersetzung mit dieser Kultur und Umgebung.

4. Der Mittelwertevergleich zwischen den Gruppen mit unterschiedlicher Zufriedenheit zur eigenen Situation in Deutschland:

- Auf dem Testniveau $\alpha=0,05$ ergeben sich die Untersuchungsergebnisse, dass „die allgemeine Problembewältigungsfähigkeit“ und „Selbstwertschätzung“ in der männlichen Gruppe, die sehr bzw. eher zufrieden mit der eigenen Situation in Deutschland ist, nach eigener Einschätzung deutlich höher sind als die derjenigen, die weniger bzw. gar nicht zufrieden sind. Als $\alpha=0,10$ sind auch „die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit“ und „die Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen“ von der männlichen zufriedenen Gruppe höher eingeschätzt als von der männlichen Gruppe, die weniger bzw. gar nicht zufrieden ist. Die Einschätzung zur eigenen Kontakt- und Umgangsfähigkeit unterscheidet sich in den beiden Gruppen nicht deutlich voneinander.

- In der Gruppe der Frauen zeigt sich der Unterschied der Selbstkonzepte in Zusammenhang mit unterschiedlicher Zufriedenheit nicht so deutlich wie in der männlichen Gruppe. Da Ziel und Aufgabe der ausländischen Studierenden sich in vieler Hinsicht von den Migranten unterschieden, kann die Zufriedenheit hier eher mit dem planmäßigen Fortgang des Studiums in Zusammenhang stehen.
5. Vergleich der Mittelwerte in FSKN in Bezug auf die Frage Nr. 37:
- Bei Testniveau $\alpha=0,05$ zeigen sich „die allgemeine Problembewältigungsfähigkeit“, „Selbstwertschätzung“ und „die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit“ in der männlichen Gruppe mit Gelassenheit und Optimismus deutlich höher als in der weiblichen Gruppe, die subjektiv starke Belastungen und Unsicherheit erlebt hat; als $\alpha=0,10$ wird „die Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen“ auch von den männlichen optimistischen Studierenden selbst höher eingeschätzt als von den belasteten und unsicheren männlichen Studierenden.
 - Als $\alpha= 0,05$ ist „die allgemeine Problembewältigungsfähigkeit“ in der weiblichen Gruppe mit Gelassenheit und Optimismus deutlich höher als in der weiblichen Gruppe, die starke Belastungen und Unsicherheit erlebt. In anderen Bereichen werden jedoch keine deutlichen Unterschiede zwischen beiden Gruppen festgestellt.
 - Positive Selbstkonzepte als Bewältigungsressourcen in Auslandsstudium werden hier deutlich bestätigt. Die allgemeine Problembewältigungsfähigkeit wird von den Untersuchungsergebnissen besonders stark hervorgehoben. Diese personenbezogenen Ressourcen sind Ergebnisse der bisherigen Sozialisationserfahrungen, und sie ändern sich auch durch das Studium in Deutschland.

Die Untersuchungsergebnisse deuten auf einen begrenzten und oberflächlichen Anpassungs- und Integrationsstand chinesischer Studierender in Deutschland hin, der sowohl durch die statistische Zahl zum konkreten Anpassungsverhalten in Konfrontationssituationen als auch durch die Veränderung der Selbstkonzepte im Laufe der Aufenthaltsdauer bestätigt wird. Diese Situation hängt eventuell auch mit der noch kurzen Aufenthaltsdauer der Untersuchungsgruppe (hier bis ca. 4 Jahre) zusammen. Zur Auseinandersetzung mit dem kritischen Lebensereignis „Auslandsstudium“ sind ihre Kompetenzen und Fähigkeiten durch die Sozialisationserfahrungen in der Vergangenheit nicht ausreichend entwickelt. Aufgrund der Befristung und Zielorientierung wird das Auslandsstudium von meisten chinesischen Studierenden nur als Sprungbrett zur Stärkung der eigenen zukünftigen beruflichen Laufbahn betrachtet, jedoch nicht als Gelegenheit zur Persönlichkeitsentwicklung genutzt. Die Bereitschaft zur Entwicklung dieser Fähigkeiten durch das Auslandsstudium ist hier in der Untersuchung nicht deutlich zu erkennen.

8. Schlussfolgerung und Diskussion

8.1 Die Schlussfolgerung

Mit den Untersuchungsergebnissen können die gestellten Fragen folgendermaßen beantwortet werden:

- Die meisten Schwierigkeiten und Probleme, die mit dem Auslandsstudium verbunden sind, werden von chinesischen Studierenden in Deutschland im unterschiedlichen Maße erlebt. Die Belastungen, die von mehreren Studierenden als „schwer bzw. sehr schwer zu bewältigen“ wahrgenommen werden, konzentrieren sich vor allem auf die Sprachbeherrschung, den Studienbereich, den sozialen Kontakt und finanzielle Schwierigkeiten sowie dem damit in Zusammenhang stehenden Stress wie Jobsuche und Zeitnot. Dabei werden „Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen“, „Zeitnot“, „Job zu finden“ als Schwierigkeiten besonderer Stärke hervorgehoben. Obwohl die meisten chinesischen Studierenden eine positive Einstellung gegenüber dem Auslandsstudium und der deutschen Gesellschaft sowie der deutschen Kultur haben, können jedoch die Coping-Reaktionen, die von den meisten chinesischen Studierenden im Umgang mit den belastenden Situationen eingesetzt werden, nur als defensive Maßnahmen betrachtet werden:

Tabelle 69. Aktive oder passive Handlung zur Anpassung und Integration

Bemühungshandlung	Aktive Handlung	Passive Handlung
Sprachverbesserung	31,5% (mit Deutschen sprechen)	53,4% (Medien zu benutzen)
Diskussion in Veranstaltung	19% (aktiv teilnehmen)	80% schweigen
Gruppenarbeit	19,2% (lieber mit deutschen Studenten zusammen)	31,5% (lieber mit Landsleuten) 39,7% (Egalität)
Einsamkeit überwinden	17,8% (durch sozialen Kontakt)	53,4% (Bücher, Fernseh, Internet)
Kontaktkreis	38,4% (verschiedene Nationen)	60,3% (chinesischen Kreis)
Unterstützungsuchen		61,3%(Eltern und Familienangehörige als die erste Unterstützungsquelle) 16%(enge Freunde oder Verwandten)

Statt mit Deutschen zu sprechen ziehen sie Bücher, Kassetten und andere Medien vor, um ihre Sprachprobleme zu verbessern; statt aktiv an der Diskussion in Veranstaltungen teilzunehmen, schweigen sie gewöhnlich. Sie neigen dazu, durch das Internet, Fernsehschauen usw. die Einsamkeit zu überwinden anstatt mit anderen in

Kontakt zu treten. Lieber bleiben sie innerhalb des chinesischen Kontaktkreises statt Fremde kennen zu lernen und Neues zu erfahren. Auch in Konfrontation mit Problemssituationen suchen sie zuerst Unterstützung bei ihren Eltern, Familienangehörigen oder engen Freunden und Verwandten, statt bei Deutschen oder bestimmten Organisationen um die Hilfe zu bitten. Mit diesem Verhaltensmuster können viele Probleme und Schwierigkeiten zwar vorübergehend gelöst werden, aber eine tiefe Integration in die deutsche Umgebung ist schwer zu erreichen. Ohne intensive Kommunikation und Interaktion mit der fremden Umwelt ist eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit der neuen Lebenssituation nur sehr begrenzt. Viele chinesische Studierende, die langjährig in Deutschland studiert haben, besitzen sehr wenige Kenntnisse über die deutsche Gesellschaft und Kultur außerhalb ihres Studienfachs. Ihre Lebensperspektive und ihr Horizont werden durch das Auslandsstudium nicht viel erweitert. Das Maß der Integration in die fremde Kultur ist durch solche Anpassungsformen sehr eingeschränkt. Mit diesem Verhaltensmuster kann das in den USA und einigen europäischen Ländern existierende „Chinatown-Phänomen“ erklärt werden, was bedeutet, dass chinesische Migranten auch nach mehreren Generationen immer noch innerhalb des chinesischen Kreises leben und die chinesische Kultur, Tradition und Verhaltensweise strikt beibehalten.

- Obwohl 87,7% der Personen das Studium in Deutschland als Herausforderung betrachten und sich viel Mühe zu geben versuchen (Antworten zur Frage 22), wird uns jedoch ein Zeichen von der anstrengenden Bewältigungssituation erbracht, was sich in der hohen Prozentzahl chinesischer Studierender widerspiegelt, deren Studium verzögert verläuft (41,1%); die die starken Belastungs- und Unsicherheitsgefühle bei der Durchführung des Studiums geäußert haben (49,3%); die mindestens schon einmal beabsichtigt haben, das Studium in Deutschland abzubrechen (27,4%) und die weniger zufrieden mit der eigenen Situation in Deutschland sind (38,4%). Die statistischen Zahlen belegen die vielfach nicht erfolgreichen Bewältigungs- und Integrationsbemühungen des einzelnen Individuums in Deutschland. Da nur ein sehr kleiner Anteil von chinesischen Studierenden (2,7% bei der Frage 20 und 5,5% bei der Frage 18) eine kritische finanzielle Situation geäußert hat, sollte das finanzielle Problem von chinesischen Studierenden im Allgemeinen als überwindbar angesehen werden. Die Unzufriedenheit in der Anpassungssituation ist hauptsächlich auf die schwer zu erfüllenden Anforderungen des Studiums und die nicht gelungene Umstellung auf die fremde Lebensweise zurückzuführen. Dabei spielen die schwache Fähigkeit zur Problembewältigung und die unzureichenden deutschen Sprachkenntnisse die zentrale Rolle. Diese Schlussfolgerung kann auch durch die Untersuchungsergebnisse unterstützt werden: die allgemeine Problembewältigungsfähigkeit ist bei denjenigen Personen deutlich schwächer, die mit der eigenen Situation in Deutschland weniger bzw. gar nicht zufrieden sind; auch die

Personen, die starke Belastungen und Unsicherheit im Studium erlebt haben, weisen die schlechtere Problembewältigungsfähigkeit auf (vgl. Testergebnisse des FSKN). Fast 60% der Befragten schätzen ihre gegenwärtigen Deutschkenntnisse als durchschnittlich ein; 17,8% beurteilen diese als eher schlecht bzw. sehr schlecht; 67,1% von allen Personen empfinden die Umstellung auf das deutsche Studiensystem als schwierig bzw. sehr schwierig. Nachdem sie ihr Studium in Deutschland aufgenommen haben, merken 28,8% der chinesischen Studierenden, dass sie sich in China nicht ausreichend oder gar nicht über das Studium in Deutschland informiert und sich darauf vorbereitet hatten. Diese Schlussfolgerung kann auch durch das Ergebnis von Frage 17 bestätigt werden.

- Obwohl die meisten chinesischen Studierenden eine positive und offene Einstellung gegenüber der deutschen Gesellschaft und Kultur (Antworten zu Fragen 29, 31, 32) haben, beschränken sich ihre sozialen Kontakte jedoch vor allem auf den chinesischen Kreis. Ein ständiger Austausch mit der deutschen Umgebung und die tiefere Integration in die deutsche Gesellschaft sind bei den meisten chinesischen Studierenden nicht vorhanden. Es fehlt ihnen die Initiative und die tatsächlichen Handlungen. In dieser Situation können ihre Sprachkenntnisse nicht schnell durch Kommunikation und Austausch mit der deutschen Umgebung verbessert werden. So entsteht leicht ein Teufelskreis: unzureichende Sprachkompetenz erschwert den sozialen Kontakt und fördert den Rückzug in die Gruppe der Landsleute. Eine dadurch entstehende ghettoähnliche Situation ist der Verbesserung der Sprachkompetenz erheblich entgegengesetzt. Durch die Erfahrung, in Lehrveranstaltungen zu wenig zu verstehen bzw. mit Deutschen nur schwer kommunizieren zu können, wird dieser Prozess weiter verstärkt.
- Die Untersuchungsergebnisse zu den Selbstkonzepten zeigen uns eine deutlich bessere Problembewältigungsfähigkeit bei denjenigen chinesischen Studierenden, die ihr Studium optimistisch durchführen und eine Zufriedenheit mit der eigenen Situation erfahren. Dieser Befund gilt sowohl für die weiblichen als auch für die männlichen Studierenden, obwohl in der männlichen Gruppe noch weitere positive Ergebnisse in spezifischen Bereichen der Selbstkonzepte aufgezeigt werden. Die Untersuchungsergebnisse bringen uns einen Hinweis auf die nicht zu vernachlässigende Rolle der persönlichen Kompetenzen bei der Anpassung an das Auslandsstudium. Nicht jede Person, die das Geld und den Wunsch für das Auslandsstudium hat, kann mit einer so komplexen fremden Situation zurechtkommen und das vorgegebene Ziel erreichen. Die inneren Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch die bisherige Lebenserfahrung und langjährige Erziehungspraxis ausgebildet wurden, spielen dabei die zentrale Rolle. Gerade dieser wichtige Persönlichkeitsfaktor wird nicht vom chinesischen Bildungssystem und Erziehungsstil geachtet und auch

nicht durch den familiären Sozialisationsprozess gefördert. Die chinesische Erziehung legt großen Wert auf die Beherrschung des Wissens, dieses Merkmal in Verbindung mit dem autoritären Erziehungsstil führt zur Vernachlässigung der Bildung einer selbstständigen Persönlichkeit mit breitem Spielraum zur Selbstbestimmung. Es fehlen die Voraussetzungen und Grundlagen für den Vollzug autonomen und zielorientierten Handelns. Die dadurch herausgebildete Handlungskompetenz, die Selbstkonzepte und die Identitätsbildung sind zwar für die jeweiligen situations- und lebensgeschichtlichen Handlungsanforderungen im Heimatland angemessen, aber zum Wechsel in eine fremde Lebenssituation reichen die individuelle Initiative und Kompetenz zur Anpassung und Bewältigung nicht aus.

Die Hypothesen, die vor der Untersuchung formuliert sind, werden mit den Untersuchungsergebnissen folgendermaßen bestätigt bzw. abgelehnt:

Hypothese 1: Im Allgemeinen wird das Studium in Deutschland von chinesischen Studierenden als ein kritisches Lebensereignis betrachtet. Dabei werden die damit verbundenen Anpassungsanforderungen von den meisten chinesischen Studierenden als belastend erlebt.

Mit Unterstützung der Ergebnisse von Frage 17 und der oben geführten Analyse soll diese Hypothese als bestätigt angesehen werden. Zwar sind nicht alle Probleme, die in der Frage 17 dargestellt werden, von den chinesischen Studierenden als belastend bzw. als schwer zu bewältigen erlebt worden, aber diejenigen Probleme, die für die Anpassung in der fremden Lebenssituation und zu dem Zweck des Auslandsaufenthalts relevant sind, wie z. B. Sprachschwierigkeiten, finanzielle Belastung, Jobsuche, Anforderungen des Studienfaches zu erfüllen, Prüfungen abzulegen, Zeitnot sowie mangelnder sozialer Kontakt, werden von den meisten Personen als Schwierigkeiten in höherem Maß eingestuft. Der Bewältigungserfolg ist zwar individuell unterschiedlich, der hohe Anteil der Befragten mit Studienverzögerung, Abbruchsabsicht, wenig Zufriedenheit mit der eigenen Situation in Deutschland sowie mit starker Belastung und Unsicherheit bei der Durchführung des Studiums zeigt uns jedoch ihre Anstrengung bei der Anpassung an das Auslandsstudium auf.

Hypothese 2: Die subjektiv erlebte Art von Stress und dessen Intensität sind vom Studienfach, der Aufenthaltsdauer, dem Geschlecht und dem Alter abhängig.

Diese Hypothese kann insgesamt weder bestätigt noch abgelehnt werden. Die Untersuchungsergebnisse haben die Hypothese gemäß den konkreten Anpassungsbereichen differenziell bestätigt bzw. abgelehnt.

- Die subjektiv erlebte Art von Stress und dessen Intensität sind vom Geschlecht abhängig:

Tabelle 70. Die unterschiedlich erlebten Belastungen zwischen den Geschlechtern

Männer	Frauen
Anerkennung bisheriger Leistungen, Wohnungssuche, Sprachschwierigkeit, finanziellen Belastung, Jobsuchen	Studium, Trennung von Angehörigen, Essen, Einsamkeit, Selbstzweifel

Die Mittelwertunterschiede zwischen beiden Geschlechtern bei der Beantwortung der Frage 17 ergeben, dass, während die Männer in den Bereichen Anerkennung bisheriger Leistungen, Wohnungssuche, Sprachschwierigkeit, finanziellen Belastung sowie Jobsuche stärker von der Bewältigungsschwierigkeit betroffen sind, die Frauen in den Bereichen Studium, Trennung von Angehörigen, Essen, Einsamkeit und Selbstzweifel größere Schwierigkeit als die Männer empfinden. Mit gleicher Aufenthaltsdauer zeigen die weiblichen Studierenden in den meisten Anpassungsbereichen einen höheren Schwierigkeitsgrad als die männlichen Studierenden.

- Das Alter spielt dabei eine wichtige Rolle.

Tabelle 71. Die unterschiedlich erlebten Belastungen zwischen den verschiedenen Altersgruppen

18-22 Jahren	23-27 Jahren	Über 28 Jahren
Beantragung der Aufenthaltsgenehmigung, Notwendigen Informationen zu bekommen, Essensproblem, Unzufriedenheit mit dem Studienfach, Sprachprobleme, finanzielle Belastung, Schwierigkeit in Studienbereichen, Selbstzweifel	Relativ Optimale Anpassungsgruppe	Trennung von Angehörigen, Anerkennung bisheriger Leistungen, einen Job zu finden, Zeitnot, Problem des sozialen Kontaktes, Diskriminierung

Der Schwierigkeitsgrad in den Bereichen wie Trennung von Angehörigen, Anerkennung bisheriger Leistungen, einen Job zu finden, Zeitnot, Problem des sozialen Kontaktes sowie Diskriminierung wird von den Personen über 28 Jahren alt am stärksten empfunden, während die Gruppe mit 18-22 Jahren die Beantragung der Aufenthaltsgenehmigung, die notwendigen Informationen zu bekommen, das Essensproblem, Unzufriedenheit mit dem Studienfach, Sprachprobleme, finanzielle Belastung, und Schwierigkeit in allgemeinen Studienbereichen sowie Selbstzweifel als schwer zu bewältigende Probleme wahrgenommen haben. Diejenigen Personen, die

zwischen 23-27 Jahren alt sind, zeigen eine relativ optimale Anpassungsleistung. Sie stellen sich relativ leicht auf die Anforderungen des Studiums ein, weil sie kurz nach dem Abschluss eines Studiums in China gleich wieder ins Studium in Deutschland eingestiegen sind. Sie haben viele Vorteile gegenüber den beiden anderen Altersgruppen, die entweder noch keinen Studienabschluss in China haben oder schon eine längere berufliche Laufbahn nach dem Studium in China absolviert haben.

- Die Aufenthaltsdauer übt den Einfluss auf die Anpassung: der subjektiv wahrgenommene Schwierigkeitsgrad in den meisten Anpassungsbereichen nimmt mit der zunehmenden Aufenthaltsdauer allmählich leicht ab. Je länger die Aufenthaltsdauer ist, desto weniger schwierig empfinden die chinesischen Studierenden die meisten Anpassungsprobleme. In einigen Bereichen besteht dieser Zusammenhang jedoch nicht, d. h. bestimmte Schwierigkeiten können sich über die gesamte Dauer des Studiums hinziehen und einige sogar am Ende zunehmen.
- Die Semesterzahl übt den Einfluss vor allem auf den Studienbereich. Der subjektiv empfundene Schwierigkeitsgrad in Studiumsbereich wie Orientierung im deutschen Studiensystem, Anforderungen des Studienfaches erfüllen, ein Referat halten, Prüfung ablegen, ist mit der Zunahme der Semesterzahl allmählich vermindert. Die abnehmende Tendenz mit der steigenden Semesterzahl gilt auch für die Empfindungen Einsamkeit, Selbstzweifel und Diskriminierung.
- Die Differenz zwischen verschiedenen Studienfächern bei der empfundenen Schwierigkeitsintensität wird hier vor allem bei der Umstellung auf das deutsche Studiensystem gezeigt. Im Vergleich mit den Personen aus Naturwissenschaft, den Sozial-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaft meinten relativ mehr Studierende der Ingenieurwissenschaft und Sprachwissenschaft, dass die Umstellung nicht schwierig ist.

Hypothese 3: Die Coping-Reaktion hängt auch mit dem Selbstkonzept zusammen. Die Personen, die den Stress in ihrem Studium und Aufenthalt in Deutschland optimal bewältigt haben, besitzen ein positiveres Selbstkonzept als diejenigen, die mit Stress sehr belastet werden.

Der Mittelwertvergleich der Selbstkonzepte in FSKN bei den chinesischen Studierenden mit unterschiedlicher Zufriedenheit mit der eigenen Situation in Deutschland und der Mittelwertvergleich in FSKN in Bezug auf die Frage 37 können diese Hypothese in einigen spezifischen Bereichen mit einem Geschlechterunterschied bestätigen. Die männlichen chinesischen Studierenden, die den Stress in ihrem Studium optimal bewältigt haben, zeigen höhere Werte in der Problembewältigungsfähigkeit, der Selbstwertschätzung, der Verhaltens-

und Entscheidungssicherheit sowie der Standfestigkeit. In der weiblichen Gruppe mit der optimalen Stressbewältigung wird nur die stärkere Problembewältigungsfähigkeit bestätigt. Die Veränderung der Selbstkonzepte in Zusammenhang mit der Aufenthaltsdauer in Deutschland ist nur im Bereich der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit erkennbar, d. h. die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit sowohl bei männlichen als auch bei weiblichen chinesischen Studierenden wird nach eigener Einschätzung mit der zunehmenden Aufenthaltsdauer in Deutschland erhöht. Eine Veränderung in anderen Bereichen der Selbstkonzepte ist es jedoch nicht mit längerer Aufenthaltsdauer gegeben.

Hypothese 4: Die psychische Vorbereitung auf das Auslandsstudium ist bei chinesischen Studierenden im Allgemeinen nicht ausreichend. Vor allem ist eine starke „Ich-Funktion“ nicht durch den Sozialisationsprozess in China gefördert worden.

Zu Bestätigung dieser Hypothese können wir einige statistische Zahlen nennen

- 79,5% der Befragten haben zwar bereits in China die deutsche Sprache gelernt, davon können aber nur 23,3% ihre Deutschkenntnisse als gut bzw. sehr gut beurteilen;
- 67,1% aller Befragten empfinden die Umstellung auf das deutsche Studiensystem schwierig bzw. sehr schwierig;
- fast ein Drittel (28,8%) der Studierenden haben gemerkt, dass sich sie in China unzureichend bzw. gar nicht über das Studium in Deutschland informiert und darauf vorbereitet hatten;

Die Statistik kann diese Hypothese mit einem konkreten Maß bestätigen. Der Bewältigungserfolg steht nicht nur mit der sprachlichen und informativen Vorbereitung in Zusammenhang, auch der Persönlichkeitsfaktor und die individuelle Anpassungsfähigkeit spielen eine wichtige Rolle. Die Personen, die einen optimalen Anpassungs- und Bewältigungserfolg erzielt haben, verdanken dies auch ihrer stärkeren Problembewältigungsfähigkeit und anderen persönlichen Kompetenzen, die mit einer „Ich-Stärke“ und autonomen „Ich-Identität“ in Zusammenhang stehen. Diese Faktoren müssen in Zukunft von der chinesischen Erziehungspraxis, d. h. sowohl im Bildungswesen als auch in der Familienerziehung verstärkt berücksichtigt werden. Der traditionelle chinesische Erziehungsstil, der einerseits als autoritär und patriarchalisch charakterisiert ist, andererseits als fürsorglich und stark beschützend und verwöhnend bezeichnet wird, muss geändert werden. Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kreativität, Initiative, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen werden bei der Entwicklung einer modernen Gesellschaft in hohem Maße verlangt. Eine starke „Ich-Funktion“ der Persönlichkeit ist nur mit dem Erziehungsstil zu erreichen, der die Selbstständigkeit und Autonomie des Individuums in den Mittelpunkt des Bildungskonzepts stellt. Dies verlangt grundsätzlich eine andere Auffassung von Eltern-Kind-Beziehung sowie von Lehrende-Auszubildende-Beziehung. Die Kinder bzw. die Auszubildenden sollen den größeren Freiraum für Selbstentscheidung und Selbstbestimmung

erhalten. Ihre psychische Abhängigkeit von den patriarchalischen und fürsorglichen Eltern und anderen autoritären Personen muss gelöst werden. Sie müssen lernen, auf eigenen Füßen zu stehen, die Fähigkeit für ein eigenständiges Leben zu trainieren. Auf dieser Basis können sich ihre Bewältigungsfähigkeiten und ihr Selbstvertrauen sowie die gesamten Bereiche der Selbstkonzepte erst positiv entwickeln. Gerade solche Eigenschaften sind die Schlüsselfaktoren zur Anpassung an das Leben und Studium in Deutschland. Die persönlichen Kompetenzen als Bewältigungsressourcen und Schutzfaktoren zur Anpassung an eine ständig veränderte Lebenssituation dürfen heutzutage auch im Allgemeinen nicht mehr unterschätzt werden.

Im Vergleich zu deutschen Studentennormen werden zwar nur die niedrigen Werte in den Bereichen der „Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen“ in der chinesischen männlichen Gruppe und der „Selbstwertschätzung“ in der chinesischen weiblichen Gruppe festgestellt, es ist aber mit dieser Untersuchung nicht zu erklären, wie diese beiden Persönlichkeitskomponenten Einfluss auf das gesamte Anpassungs- und Bewältigungsverhalten in der fremden Kultur und Umgebung ausüben. Mehrere Untersuchungen stellen fest, dass Selbstvertrauen oder positive Selbsteinschätzung eine wichtige adaptive Strategie und Bewältigungskompetenz im Anpassungs- und Bewältigungsprozess bildet. Dies kennzeichnet die persönliche Widerstandsfähigkeit und erleichtert den Umgang mit kritischen Ereignissen. Umgekehrt hat ein niedriges Selbstwertgefühl einen potentiell schädlichen Effekt auf den Bewältigungsprozess.

8.2 Diskussion

Die Lebensweise, die Kommunikationsformen, die Studienanforderungen in Deutschland sind so unterschiedlich von denen in China, dass kaum eine Person aus China, der noch keine Auslandserfahrung, insbesondere keine Erfahrung in einem westlichen Land hat, sich vorher das Leben und Studium in Deutschland und auch die damit verbundenen Anforderungen vorstellen kann. Das persönliche Vorstellungsvermögen stößt an Grenzen, weil dessen Bezugsrahmen – d. h. die durch Sozialisationsvergangenheit erfahrene Selbstverständlichkeit – nicht mehr auf die fremde Situation passt. Der Prozess zur Anpassung und Integration in Deutschland umfasst vielfältige Erlebnisse, innere Auseinandersetzungen und Veränderungen jedes betroffenen Individuums. Mit dieser Arbeit kann ich nur einen sehr kleinen Anteil zu deren Verständnis beizutragen versuchen. Da die Voraussetzung zur Beantwortung des Fragebogens die Immatrikulation in der Universität Bremen ist, sind die von den Befragten dargestellten Probleme und Schwierigkeiten stark studiumspezifisch. Die Probleme und Schwierigkeiten, mit denen die Befragten gerade nach der Einreise nach Deutschland bzw. vor Aufnahme des Studiums in Universität konfrontiert werden, sind nicht durch die Beantwortung dieses Fragebogens zu erfassen.

Die Untersuchungsergebnisse geben uns einen groben Überblick über die Lebenssituation der chinesischen Studierenden in Deutschland (bzw. an der Universität Bremen) und über ihre Umgangs- und Bewältigungsformen. Obwohl die meisten Personen ihre Schwierigkeiten und Probleme als überwindbar bewerten, sind die Belastungen und der Stress in den wichtigen Bereichen wie Studium, soziale Kontakte und finanzielle Belastungen dennoch spürbar. Die von den Studierenden eingesetzten Reaktionen und Bewältigungsformen können die Schwierigkeiten und Probleme zwar in gewissem Maß vermindern und ihnen vorübergehend emotionale Stabilität und Geborgenheit bringen, ist die optimale Anpassung und Integration damit jedoch nur schwer zu erreichen. Ihre Umgangsformen und Bewältigungsmaßnahmen werden von ihrer Sozialisationsvergangenheit und von den dadurch herausgebildeten Selbstkonzeptmerkmalen eingeschränkt.

Aufgrund der begrenzten Interaktion und weniger Kontakte mit der deutschen Bevölkerung sowie des Abstands zur deutschen Gesellschaft kann die soziale Umgebung keinen größeren Beitrag zur Unterstützung leisten. Obwohl die Hinwendung zu den Familienangehörigen in China die emotionale und finanzielle Unterstützung in einigen Maßen erbringen kann, kommen die gelungene Anpassung und Integration in der fremden Umgebung nur aus Eigeninitiative und mit Unterstützung aus der näheren Umgebung zustande. Dazu stehen den chinesischen Studierenden aber nur wenige Ressourcen gegenüber den Anforderungen der fremden Situation zur Verfügung.

Ähnlich wie die Darstellung anderer Forschungsergebnisse über die Situation ausländischer Studierender in Deutschland – (z. B. Schnitzer, 1999, 2002; WUS, Auszeit 39; Geenen, 1997; Auernheimer, 1988; Lindig, 1987; Jabeen Khan, 1988, Gutmann, 1983) – zeigen chinesische Studierende in der hier durchgeführten Untersuchung ähnliche Anpassungsschwierigkeiten gegenüber der Anforderung des Studiums und des Lebens in Deutschland. Jedoch haben die chinesischen Studierenden aufgrund ihrer spezifischen Sozialisationsvergangenheit ein von der Kultur bedingtes bzw. vorgegebenes spezifisches Wahrnehmung- und Bewältigungsmuster. Im Unterschied zu anderen Untersuchungen über ausländische Studierende in Deutschland werden hier gemäß des Stresskonzeptes von Lazarus nicht nur äußere kritische Gegebenheiten des Auslandsstudiums einseitig untersucht, sondern auch die Bewältigungsfähigkeit der betroffenen Personen in Bezug auf das Selbstkonzept als die Bewältigungsressource kulturspezifisch vertiefend bearbeitet. Der Zusammenhang zwischen Bewältigungserfolg im Auslandsstudium und Ausprägung bestimmter Subbereiche der Selbstkonzepte wird hier bestätigt; auch der Einfluss der Aufenthaltsdauer auf die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit der Selbstkonzepte ist deutlich erkennbar, obwohl die genauen Einflusseffekte zwischen spezifischen Selbstkonzeptbereichen und bestimmten Belastungen hier in der Untersuchung nicht erfassbar sind.

In Übereinstimmung mit anderen Studien verdeutlichen die Untersuchungsergebnisse auch die Notwendigkeit, mit geeigneten Maßnahmen den Anpassungsprozess chinesischer Studierender zu unterstützen und die Kommunikation zwischen chinesischen Studierenden und deutschen Kommilitonen zu verbessern. Auch die Struktur, die die Kontakte zu anderen Kommilitonen erschwert, sollte möglicherweise durch organisatorische Maßnahmen abgebaut werden. Von daher sollten die kulturellen Aktivitäten und Veranstaltungen zur Unterstützung der Kommunikation zwischen deutschen und ausländischen Studenten in verstärktem Maß gefördert werden.

Als Student in Deutschland ist man sowohl im Studium als auch im täglichen Leben stark auf sich selbst angewiesen. Obwohl viele ausländische Studierende nach langjährigem Studium in Deutschland merken, dass im deutschen Studiensystem die Persönlichkeitsreife der Studenten gefördert wird, indem man lernt, selbstständig zu arbeiten und zu denken und verantwortungsbewusster zu sein (vgl. Tjioe, 1972), meinte Nesecker jedoch auch (Auszeit 44, Jg. 2002, S. 60ff), dass die meisten ausländischen Studienanfänger nicht in der Lage sind, den Anspruch an Eigenständigkeit von Anfang an einzulösen. Dies gilt insbesondere für chinesische Studierende. Die Betreuungs- und Unterstützungsmaßnahmen sollten ihre Handlungsfähigkeit im fremden sozialen und kulturellen Kontext stärken. Meiner Meinung nach sollten solche Maßnahmen möglicherweise an der Kulturgruppe orientiert sein und den konkreten Situationen und Problemen verschiedener Herkunftsgruppen entsprechen, auch auf die kulturspezifischen Erfahrungen und Werte der ausländischen Studierenden Rücksicht nehmen. Die Unterstützung bei der psycho-sozialen und kulturellen Integration in Verbindung mit fachstudiums begleitenden Tutorenprogrammen können für die ausländischen Studierenden eine große Erleichterung bringen.

Die Persönlichkeitsmerkmale chinesischer Studierender werden als defensiv und weniger offen gekennzeichnet. In unsicheren Situationen ziehen sie sich leichter zurück und bleiben passiv. Von daher können die angebotenen Unterstützungsmaßnahmen von ihnen oft nicht in richtigem Umfang wahrgenommen bzw. genutzt werden. Es ist zu empfehlen, dass beim Durchführen solcher Maßnahmen die chinesischen studentischen Organisationen, z. B. der „Verein für chinesische Studenten und Akademiker“ möglicherweise mitwirkend einbezogen werden sollten, um den Erfolg der Maßnahmen zu gewährleisten.

Einige deutsche Hochschulen und Organisationen bemühen sich in vielfältiger Hinsicht um Begleitung und Betreuung ausländischer Studierender während ihres Studiums in Deutschland. Viele wertvolle Unterstützungsprogramme und „Servicepakete“ werden entwickelt, um ausländischen Studierenden bei der Bewältigung ihrer Probleme und Schwierigkeiten im Studium und auch im alltäglichen Leben zu helfen (siehe Auszeit 40, Nr. 3/4 37. Jg. 2000; Auszeit 44, Jg. 2002). Sie erleichtern den Anpassungs- und Integrationsprozess der ausländischen Studierenden an deutschen Universitäten. Leider sind

solche Programme noch nicht in allen deutschen Hochschulen verbreitet. Nach Vorschlag von Nesecker (Auszeit 44, S. 60ff) sollen die Betreuungsmaßnahmen für die ausländischen Studierenden in folgenden Bereichen weiter verbessert werden:

- Mehr Betreuung und Unterstützung insgesamt
- Intensive Beratung in der Studienanfangsphase (Aufbau des Studiums, deutsches Universitätssystem)
- Spezielle Einführungstage für grundständig ausländische Studierende
- Besserer Informationsfluss für grundständig ausländische Studierende
- Beratung bei Finanzierungsschwierigkeiten und Stipendienberatung
- Unterstützung bei der Wohnungs- und Jobsuche.
- Benennung von Dozenten/-innen als feste Ansprechpartner für ausländische Studierende
- Fachsprachkurse
- Ausländerreferat als Interessenvertretung der ausländischen Studierenden.
- Usw.

Die Unterstützung- bzw. Betreuungsprogramme für die Studienanfänger sollen möglicherweise in verschiedenen Sprachen präsentiert werden. Für chinesische Studierende ist es auch denkbar, dass verschiedene Unterstützungsmaßnahmen und -organisationen durch den „Verein für chinesische Studenten und Akademiker“ systematisch vorgestellt werden zu können.

Nicht nur die Betreuung- und Unterstützungsmaßnahmen an deutschen Hochschulen sind für die Anpassung chinesischer Studierender in Deutschland relevant, auch eine gezielte aktive Vorbereitung in China darf grundsätzlich nicht vernachlässigt werden. Die Vorbereitungen sollen folgende Bereiche in verstärktem Maße beinhalten:

- Frühzeitig auf die deutsche Sprache vorbereiten: Viele chinesische Studierende haben in China vor der Abreise lediglich die deutsche Grammatik gelernt. Die meisten von ihnen besitzen nicht die Fähigkeit zum Gebrauch der Umgangssprache und für die studienfachbezogene Sprachformulierung. Die Vorbereitung auf die deutsche Sprache soll intensiv auf das Alltagsleben und die Kommunikation ausgerichtet sein und sich auf das Fachstudium beziehen;
- Über das Studiensystem und die Anforderung des Studiums in Deutschland genau informieren: Je mehr und genauer man über den Unterschied des Hochschulwesens beider Länder weiß, desto besser ist man in der Lage, darauf zu reagieren. Auf die unterschiedlichen Anforderungen und Interaktionsformen in Universitäten beider Länder sollte vergleichsweise detaillierter eingegangen werden;

- Die deutschen Normen, Werte und Verhaltensweisen verstehen: Die zurückhaltende Verhaltenstendenz entsteht normalerweise aufgrund der Unsicherheit und der Ungewissheit gegenüber den Fremden. Die Kenntnisse über die von sich selbst abweichenden Lebensstile und Verhaltensweisen können Missverständnisse vermeiden und die Toleranz fördern. Darauf können entsprechende Umgangsstrategien und -reaktionen auch aufgebaut werden. Leider ist zur Zeit in China die Vorbereitung auf dieser Ebene sehr mangelhaft.
- Sich selbst kennenlernen und die Bereitschaft zur Entwicklung eigener Persönlichkeit und Selbstkonzepte motivieren: Jede Begegnung mit einer fremden Situation kann eine persönliche Grenze der Betroffenen bedeuten und aber auch für sie eine neue Dimension eröffnen. Mit ständigen Begegnungen und Austausch mit der unbekanntem Welt können unsere Begrenzungen durchbrochen und unsere Persönlichkeit zu einem neuen Entwicklungsstand geführt werden. Die Bereitschaft zur Entwicklung muss verstärkt durch die Vorbereitung motiviert werden;

Alle diese Vorbereitungsvorschläge zählen nur zu den kurzfristigen Maßnahmen zur Erleichterung eines Auslandsstudiums und interkultureller Anpassung. Eine starke Persönlichkeit mit positiven Selbstkonzepten als die grundlegende Ressource ist nicht nur für das Studium im Ausland von wesentlicher Bedeutung, sondern auch für die Bewältigung kritischer Lebensereignisse und alltäglichen Belastungen im Allgemeinen nicht zu vernachlässigen. Der Aufbau einer solchen Persönlichkeit gehört jedoch zu den langfristigen Aufgaben sowohl in der Familie als auch im Ausbildungswesen und verlangt eine Reflexion des Erziehungszieles bzw. die Veränderung der Sozialisationspraktiken in China. Jede Regulierung oder Neuregelung der Interaktionsform zwischen Eltern und Kind, zwischen Lehrer und Auszubildenden bedeutet im Wesentlichen die erneute Definition der menschlichen Beziehungen sowie der dahinter verborgenen Kultur- und Wertorientierungen. Sie kann gleichzeitig auch eine Bedrohung für das zur Zeit geltende Machtprinzip bedeuten und soziale Stabilität erschüttern. Die Öffnungspolitik seit 1978 hat China eine große Veränderung gebracht. Immer ausgeweitete wirtschaftliche Zusammenarbeit und technischer Austausch mit westlichen Ländern haben nicht nur die wirtschaftliche Entwicklung in China gefördert, sondern auch einen nicht zu unterschätzenden kulturellen Einfluss auf China ausgeübt und Konflikte hervorgerufen. Aufgrund der dramatischen wirtschaftlichen Entwicklung und Modernisierung in den Metropolen Chinas wird der westliche moderne Lebensstil von immer mehr Jugendlichen als das anzustrebende Lebensziel betrachtet. Diese Veränderung und auch die Nachahmung beschränken sich jedoch meistens nur auf die wirtschaftliche und materielle Ebene. Um die Identität und politische Stabilität Chinas zu bewahren, versucht die chinesische Regierung, jede Art von politischen

und kulturellen Einflüssen aus der westlichen Welt offensichtlich abzulehnen. Obwohl die Nachteile der chinesischen Erziehung auch von immer mehr Menschen in China erkannt werden, ist eine systematische Reflexion und grundsätzliche Reform zur Zeit noch nicht in Sicht. Es fehlt noch den Voraussetzungen für die Entwicklung einer der Modernisierungstendenz entsprechenden Bildungskonzeption zur autonomen Persönlichkeit.

Die Tendenz der Globalisierung der Wirtschaftsentwicklung führt die ganze Erde allmählich zu einer integrierten Einheit. Dabei werden nicht nur Wirtschaft und Technologie in Austausch gebracht, auch die Kultur und das Wertesystem bewegen sich ständig. In diesem Prozess spielt das Auslandsstudium eine zentrale Rolle. Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen soll nicht nur eine Reform für einen international vergleichbaren Studienabschluss beinhalten, sondern auch kulturelle und humane Betreuungsmaßnahmen für die ausländischen Studierenden aus allen Kulturen entwickeln. Kotenkar (1980) betrachtete das Studium in Deutschland als eine weitere Sozialisationsstation für die ausländischen Studenten. Die ausländischen Studierenden sollen hier nicht nur bestimmte Fachkenntnisse erwerben, sondern darüber hinaus auch von der deutschen Kultur, Geschichte und Mentalität fasziniert werden. Mit Unterstützung der Umgebung sollen die chinesischen Studierenden die Besonderheit des deutschen Studiensystems sowohl zur Erweiterung ihrer Fachkompetenzen als auch zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit nutzen, indem sie lernen, unabhängig, selbstverantwortlich und autonom zu werden.

Die chinesischen Studierenden müssen sich auch als „kulturelle Mittler“ und „Wissens- und Technologietransfer“ darstellen. Eine kreative Übertragung des in Deutschland Gelernten in die chinesische Gesellschaft ist nur durch Auseinandersetzung mit deutscher geistiger Denktradition und gesellschaftlichem Hintergrund bezüglich der eigenen Kultur zu erreichen. „Der Transfer kann nur über das Verstehen breiterer Zusammenhänge und der Grundstrukturen der Industriegesellschaft gelingen, die sich die Studierenden im Zusammenhang mit ihrem Auslandsaufenthalt aneignen“ (Karcher & Etienne, 1991, S. 15). Von daher sollte sich der Einfluss des Studiums in Deutschland bei den chinesischen Studierenden nicht nur auf die Verbesserung der spezifischen fachlichen Kompetenz und Fähigkeit – was das Auslandsstudium für Chinesen bisher bedeutet (vgl. Harnisch, 1999) - beschränken, sondern darüber hinaus durch die Begegnung mit einer anderen Art von Kultur und sozialem Kontext, durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen Anforderungen zur Erweiterung ihres Horizontes und zu ihrer Persönlichkeitsreife beitragen. Die Betreuungsmaßnahmen sollen eventuell auch Seminare beinhalten, die eine Reflexion der gesellschaftlichen Strukturen und kulturellen Normen zwischen Deutschland und dem Heimatland ermöglichen. Durch die tiefgreifende Auseinandersetzung mit zwei sehr verschiedenen kulturellen Systemen können sich Verständnis und Handlungsstrategien bei den ausländischen Studierenden entwickeln und interkulturelle Kompetenzen von ihnen erworben werden. Obwohl Tjioe (1972) meint, dass „die Persönlichkeitsmerkmale der

asiatischen Studentinnen ein Produkt eines Sozialisationsprozesses ist, der nicht nur länger als 20 Jahre auf die Betreffenden eingewirkt hat, sondern in einer alten Kultur fest eingebettet ist, die weniger Variationsmöglichkeiten bietet als die westliche Kultur“ (Tjioe, 1972, 120f), soll die Wirkung des Studiums in Deutschland auf die betroffenen chinesischen Studierenden im Allgemeinen nicht untergeschätzt werden.

Literaturverzeichnis

- Abu Laila, Y.:** Integration und Entfremdung: eine empirische Studie zur Situation ausländische Studenten am Beispiel Klaustal-Zellerfeld und Göttingen, Schriften des Arbeitskreises Afrikanisch-Asiatischer Akademiker, Band 1, Göttingen 1981
- Aich, P. :** Farbige unter Weißen, Düsseldorf 1962
- Afsang, G.:** Auswirkungen des Auslandsstudiums auf bestimmte Persönlichkeits- und Einstellungsaspekte. Graz Univ., Diss, 1971
- Asser, K. A.:** Asiatische Studenten an einer deutschen Universität - eine Untersuchung an der Universität Heidelberg, Heidelberg 1964
- Auernheimer, G.:** Der sogenannte Kulturkonflikt: Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. New York: Campus Verlag, 1988
- Bade, K. J.; Troen, S. I. (Hrsg.):** Zuwanderung und Eingliederung von Deutschen und Juden aus der früheren Sowjetunion in Deutschland und Israel. Bonn: Froitzheim, 1993
- Baumeister, H. -P. (Hrsg.):** Integration von Aussiedlern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991
- Beckhusen, D. / Bolle, S. / Göhler, M. / Nave-Herz; R. / Oswald,U.:** Student sein – Ausländer sein. Leben mit Vorurteilen, Oldenburg 1983
- Bemille, S. K. :** Anpassungsprobleme der Studenten aus der Dritten Welt in Europa unter besonderer Berücksichtigung kommunikativer Schwierigkeiten. Diplomarbeit an der Universität Mainz, Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft, Germersheim 1976
- Bertram, H. :** Sozialstruktur und Sozialisation. Darmstadt: Luchterhand, 1981
- Bettelheim, B.:** Die Geburt des Selbst. München 1977
- Bielefeld, U., et al. :** Junge Ausländer im Konflikt. Lebenssituationen und Überlebensformen. München: 1982
- Bingemer, K. / Meistermann-Seeger, E. / Neubert, E.:** Leben als Gastarbeit. Glücke und missglückte Integration. 1970. Köln: Opladen.
- Böcke, B. / Simson, I. :** Chinas Kleine Sonnen – Ein-Kind-Familienpolitik: Einzelkind- und Sexualerziehung. Münster: Westfäl. Dampfboot, 1989
- Böker, W. :** Psychiatrie der Gastarbeiter. In: Kisker, K. P. (Hg.): Psychiatrie der Gegenwart, 1975, Bd. III, 430-466. Berlin, Heidelberg; New York
- Böker, W. / Schwarz, P.:** Die akute paranoide Reaktion – Ein charakteristisches Phänomen der transkulturellen und Migrationspsychiatrie. In: Fragen der transkulturell-vergleichenden Psychiatrie in Europa. Hg. Von Boroffka, A. / Pfeiffer, W. M.,1977, 95-102. Münster.
- Böker, W./Schwarz, P.:** Über Entstehung und Verlauf akuter paranoider Reaktion im Zusammenhang mit Kulturwandel und Migration, Nervenarzt, 48, 1977

- Boos-Nünning, U. /Nieke, W. :** Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher zur Bewältigung der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Psychosozial. Heft 16, S. 63-90. 1982
- Breitenbach, D. :** Auslandsausbildung als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung, Saarbrücken 1974
- Breitenbach; D. / Danckwortt, D.:** Studenten aus Afrika und Asien als Stipendiaten in Deutschland – einen sozialwissenschaftliche Studie, Berlin 1961
- Breitenbach, D. :** Perspektiven einer künftigen psycho-sozialen Beratung ausländischer Studenten: Ein Vorwort, in: Geuer, W. et al. : Psychische Probleme ausländischer Studenten in der Bundesrepublik Deutschlang. Saarbrücken, 1983
- Breustedt, C.:** Das Ausländerstudium im Spiegel neuerer Literatur. Hannover: Hochschul-Informationssystem. 1985
- Bründel, H. / Hurrelmann, K.:** Akkulturation und Minoritäten. In: Trommsdorff, G. (Hrsg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. München: Juventa. 1995
- Chen, Y.-S.:** Ausländische Studierende in der BRD – Anpassung fernostasiatischer Studierender an das Leben in Deutschland. Trier, Univ., Diss., 1994. Münster Waxmann Verlag. 1995
- Chung; T. Z.:** Orientierungsprobleme und Studienanpassungsschwierigkeiten. In: ew. (World University Service) Nr. 1, 1974, S. 4-8
- Cicek, H.:** Psychische und psychosomatische Störungen. –unterbesonderer Berücksichtigung psychosexueller Störungen bei Arbeitsmigranten aus der Türkei. Berlin: VMB. 1989
- Danckwortt, D. :** Anpassungsprobleme von Studenten und Praktikanten aus Entwicklungsländern in Westdeutschland – eine sozialpsychologische Untersuchung. Psychologisches Institut der Universität Hamburg 1958
- Danckwortt, D.:** Probleme der Anpassung an eine fremde Kultur – eine sozialpsychologische Analyse der Auslandsausbildung, Köln 1959/a
- Danckwortt, D.:** Die junge Elite Asiens und Afrikas als Gast und Schüler Europas. Psychologisches Institut der Universität Hamburg 1959/b
- Danckwortt, D.:** Auslandsstudium als Gegenstand der Forschung: eine Literaturübersicht, Kassel 1984
- Danish, S. J. / D’Augelli, A. R. :** Kompetenzerhöhung als Ziel der Intervention in Entwicklungsverläufe über die Lebensspanne. In: Filipp, S. –H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. 2. Aufl. Psychologie Verlags Union, München, 1990. S. 156-173.
- Deusinger, I. M.:** Psychiater als Forschungsgegenstand. Theoretische Überlegungen zur Selbstkonzeptforschung in der Psychiatrie. In: Wanke, K. & Richterberg, W.(Eds): Erlebte Psychiatrie. Psychiatrie als Wissenschaft, Praxis und persönliche Aufgabe (S. 99-114). Erlangen: perimed Fachbuch-Verlagsgesellschaft mbH. 1983
- Deusinger, I. M.:** Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Testmanual. Göttingen: Hogrefe. 1986

- Deusinger, I. M.:** Selbstkonzept und Selbstwertgefühl bei psychischen Störungen. In: Frey, H. P. & Hausser, K. (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung (1. Aufl.) Stuttgart: Enke. 1987
- Ders.:** Von der Abhängigkeit zur Unabhängigkeit in der Entwicklung des Individuums. 1963. In: Ders.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München 1974, S. 106-120
- Ders.:** Entwicklung von Selbstkonzepten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 2/1980, S. 105-125
- Ders.:** Erziehung zur Selbständigkeit. Eine empirische Untersuchung von Familien besonders selbständiger bzw. besonders unselbständiger Kinder. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1980, S. 29-51
- Ders. (Hrsg.):** Streß – Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen, Berm Stuttgart Wien 1981
- Ders.:** Autonomie im Gehorsam. Der Erwerb von Distanz im Sozialisationsprozeß. In: Edelstein, W. / Habermas, J. (Hg): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt 1984, S. 300-347
- Dittmann, K. H. :** Perspektiven der Lebensereignisforschung. Frankfurt: Peter Lang. 1991
- Dohrenwend, B. S. / Dohrenwend, B. P. (eds.):** Stressful Life Events. Their nature and effects. New York, 1974
- Dreher, E. & Dreher, M.:** Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.) : Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz, Göttingen, 1985
- Ehling, M.:** Als Ausländer an deutschen Hochschulen: Das Studium von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland – historische, theoretische und soziale Aspekte, Darmstadt 1987
- Enzmann, D.:** Streß, Burnout, Empathie und Coping. Situations- und Personenmerkmale im Burnoutprozeß (unveröffentlichte Dissertation). Berlin: Freie Universität Berlin. 1995
- Erikson, E. H.:** Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M., 1966
- Esser, E.:** Ausländerinnen in der Bundesrepublik Deutschland: Eine soziologische Analyse des Eingliederungsverhalten ausländischer Frauen. Frankfurt (Main): R.G. Fischer, 1982
- Esser, H.:** Assimilation und Integration: Prozesse und Funktionen der Eingliederung von Wanderern, unv. Man., Duisburg 1979
- Fanai, F.:** Die Psychosozialen Probleme ausländischer Studenten in Deutschland. In: Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie. 21, 1971, S. 100-107
- Filipp, S. -H (Hg):** Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart: Klett-Cotta. 1979
- Filipp, S. -H.:** Kritische Lebensereignisse als Brennpunkt einer Angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. In: Montada, L. u. Oerter, R. Entwicklungspsychologie. München, 1981
- Filipp, S. -H.:** Die Rolle von Selbstkonzepten im Prozeß der Auseinandersetzung und Bewältigung von kritischen Lebensereignisse. In: Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie. 1983. 2: 39-47

- Filipp, S. H. / Aymanns, P.:** Die Bedeutung sozialer und personaler Ressourcen in der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen. Zeitschrift für Klinische Psychologie, XVI, 4, 383-396. 1987
- Filipp, S. -H.:** Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Filipp, S.-H. (Hg.), Kritische Lebensereignisse. München 1990, 2. S. 3-52
- Fischer, M. / Fischer, U.:** Wohnortwechsel und Verlust der Ortsidentität als nicht-normative Lebenskrisen. In: Filipp, S.-H (Hg.), Kritische Lebensereignisse. München 1990, S. 139-153
- Frey, D. / Benning, E.:** Das Selbstwertgefühl. In: Mandl, H. / Huber, G. L. (Hrsg.), Emotion und Kognition. München: Urban & Schwarzenberg, 1983, S. 148-182
- Friedrichs, J.:** Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen 1990
- Funke, L.:** Gesellschaftliche und psychosoziale Aspekte der Migration in der Bundesrepublik Deutschland. In: Migration und psychischen Lage von Migration in der Bundesrepublik Deutschland, Arbeiterwohlfahrt, Bundesverband e. V., S. 14-17, Bonn, 1986
- Geenen, E. M.:** Die Situation ausländischer studierender an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Christian-Albrechts-Universität Soziologische Arbeitsberichte. Institut für Soziologie, 1997
- Gehmacher, E.:** Die psychologische Situation der Gastarbeiter auf verschiedenen Integrationsstufen, Die Zukunft N 1 / 2 1973, Forschungsergebnisse aus den Arbeiten des Arbeitskreises für ökonomische und soziologische Studien.
- Geist, B.:** Die Modernisierung der chinesischen Kultur. Hamburg: Das Institut für Asienkunde. 1996
- Gerken, E. :** Die isolierte Minderheit –Probleme ausländischer Studenten. In: Analysen, Zeitschrift für Wissenschafts- und Berufspraxis, 8/9, S. 44-47, 1972
- Gerstein, H.:** Ausländische Stipendiaten in der Bundesrepublik Deutschland: eine empirische Erhebung über Studiengang und Studienerfolg der DAAD-Jahresstipendiaten, DAAD-Forum 1. Bonn-Bad Godesberg 1974
- Geuer, W.:** Psychische Probleme ausländischer Studenten: Ereignisse mündlicher Interviews in ausgewählten Hochschuleinrichtungen. In: Geuer, W. / Breitenbach, D. / Dadder, R.: Psychische Probleme ausländischer Studenten in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über eine Studie, Bonn 1983
- Ghaussy, A. G.:** Gefährdete Ausbildungshilfe. Zur Problematik der akademischen Ausbildung von Führungskräften aus den Entwicklungsländern, Tübingen 1962
- Grieswelle, D. :** Studenten aus Entwicklungsländer. Eine Pilot-Studie, München, 1978
- Gross, B.:** Der Studienabbruch bei Studenten aus Entwicklungsländer in der Bundesrepublik Deutschland: Umfang, Ursachen und Folgen, Saarbrücken 1982
- Gross, B.:** Studienerfolg und soziale Situation ausländischer Studenten. In: Auszeit, 7, 1983, S. 34-45
- Grosskopf, S.:** Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht. Regensburg Univ., Diss., 1982

- Gross, J. / Bock, T. :** Entwurzelung und Leben in der Fremde, In: Migration und psychische Gesundheit, zur psychischen Lage von Migranten in der Bundesrepublik Deutschland, Arbeiterwohlfahrt, Bundesverband e. V. S. 18-22, Bonn, 1986
- Grosskopf, S.:** Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht. Regensburg Univ., Diss., 1982
- Grüneberg, L.:** Die soziale Situation ausländischer Studenten in der Bundesrepublik Deutschland – eine Studie am Beispiel von türkischen, indonesischen und afrikanischen Studenten, Konstanz 1978
- Gutmann, J.:** Soziale Situation und psychische Befindlichkeit ausländischer Studenten. In: Auszeit, 7, Nr. 3. 1983, S. 20-33
- Haan, N.:** Coping and defending. Processes of self-environment organisation. Academic Press, N. Y. 1977
- Häfner, H. et al. :** Psychische Störungen bei türkischen Gastarbeitern : eine prospektiv-epidemiologische Studie zur Untersuchung der Reaktion auf Einwanderung und partielle Anpassung. In: Der Nervenarzt, 48, 1977, S. 268-275
- Hamman, H.:** Die arabischen Studenten in der Bundesrepublik Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der studierenden aus Ägypten. Saarbrücken Univ., Diss, 1972
- Hampel, P. / Petermann, F. :** Anti-Streß-Training für Kinder. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 1998
- Harnisch, T. :** Chinesische Studenten in Deutschland. Geschichte und Wirkung ihrer Studienaufenthalte in den Jahren von 1860 bis 1945. Hamburg: Institut für Asienkunde. 1999
- Henze, J. :** Die Reform des Schul- und Hochschulwesens in der Volksrepublik China seit 1976. Köln: Berichte des Bundesinstituts für ostwissenschaftliche und internationale Studien. 11 – 1982
- Henze, J. :** Das Bildungssystem der VR China zu Beginn der neunziger Jahre. Köln: Berichte des Bundesinstituts für ostwissenschaftliche und internationale Studien. 12 - 1995
- Henze, J. :** Berufliche Bildung des Auslands - Volksrepublik China. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. 1989
- Herold, T.:** Katamnestische Untersuchungen über den Studienerfolg ausländischer Medizinstudenten, die an der Universität Hamburg eine Deutschprüfung abgelegt haben. Hamburg Univ., Diss., 1981
- Issersedt, W. / Schnitzer, K. (Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) : Internationalisierung des Studiums. Bonn, 2002
- Jabeen Khan, K.:** Auslandsstudien als kritisches Lebensereignis – eine empirische Untersuchung zur psychosozialen Situation ausländische Studenten in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen Univ., Diss., 1988
- Jacobi, C.:** Zur Spezifität und Veränderbarkeit von Beeinträchtigungen des Selbstkonzepts bei Essstörungen. Regensburg: S. Roderer Verlag, 1999
- Jahnke, S. / Ziolko, H. U. :** Untersuchungen an ausländischen Studenten mit neurotischen Störungen. In: Ziolko, H. U. (Hrsg.): Psychische Störungen bei Studenten: Symposium vom 22. –24. 3. 1968 in Berlin, S. 245-256, Stuttgart, 1969

- Janke, W. & Erdmann, G. :** Stressverarbeitungsfragebogen. (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe. 1997
- Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, K. W. :** Stressverarbeitungsfragebogen. Göttingen: Hogrefe. 1985
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R.:** Selbstkonzept und Ängstlichkeit als Einflußgrößen für Stresserleben und Bewältigungstendenzen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 21, 307-324. 1989
- Jerusalem, M. :** Akkulturationsstreß und psychosoziale Befindlichkeit jugendlicher Ausländer. Report Psychologie. Zeitschrift des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (BDP), 1992, 17, 16-25
- Kalicki, B. :** Lebensverläufe und Selbstbilder. Opladen: Leske & Budrich, 1996
- Katschnig, H. (Hrsg.):** Sozialer Streß und psychische Erkrankung. Lebensverändernde Ereignisse als Ursache seelischer Störungen, München, 1980
- Karcher, W. & Etienne, A. :** Studieren im Spannungsfeld zweier Kulturen. –Indonesischen Studierende an deutschen Hochschulen. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. 1991
- Katz, P:** Der ganz alltägliche Ärger: Vom Umgang mit Alltagsproblemen. Münster: Waxmann, 1995
- Kegan, R. :** Die Entwicklungsstufen des Selbst. München: Kindt. 1986
- Kentenich, H. / Reeg, P. / Wehkamp, K. H. (Hrsg.):** Zwischen zwei Kulturen, was macht Ausländer krank? Verlagsgesellschaft Gesundheit, Berlin, 1984
- Kerres, A.:** Ängstlichkeit und Selbstkonzept. Untersuchungen zur Rolle der Ängstlichkeit bei der Handlungsplanung und bei der vorgestellten Personenwahrnehmung. Frankfurt/M: Peter lang, 1993
- Kirchhoff, S. et al :** Machen wir doch einen Fragebogen. Opladen: Leske & Budrich, 2000
- Kotenkar, A.:** Ausländische Studenten in der Bundesrepublik am Beispiel der Universität Frankfurt, Darmstadt 1980
- Krüger, L.:** Integration und Segregation – Erfahrungen ausländischer Studierender – Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Trier. In: Auszeit 44, Nr. ¾ 39. Jg. 2002
- Lantermann, E. D. :** Interaktion. Person, Situation und Handlung. München: Urban & Schwarzenberg. 1980
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. :** Stress, appraisal and coping. New York: Springer. 1984
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. :** Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In: M.E. Appley & R. Trumbull (Eds.), Dynamics of stress. Physiological, psychological, and sozial perspectives (pp. 63-80). New York): Plenum Press. 1986
- Lazarus, R. S. & Launier, R. :** Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. R. (hrsg.): Streß. Theorie, Untersuchungen, Maßnahmen (S. 213-259). Bern: Huber. 1981

- Lazarus, R. S.** : Streß und Streßbewältigung – ein Paradigma. In: Philipp, S. –H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. 2. Aufl. Psychologie Verlags Union, München, 1990. S. 198-232.
- Leuziger-Bohleber, M. & Garlichs, A.** : Früherziehung West-Ost. München: Juventa Verlag. 1993
- Leyer, E. M.**: Migration, Kulturkonflikt und Krankheit. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen. 1991
- Liegle, L.**: Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hrsg.)(5. Aufl.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz, 1998
- Lim, F.**: Psychische Störungen bei indonesischen Studenten. Erlangen-Nürnberg Univ., Diss., 1975
- Lindig, U.** : Sozialpsychologische Probleme ausländischer Studenten im deutschen Kulturkreis. In: Illy, H. F. / Schmidt-Steckenbach, W. (Hrsg.): Studenten aus der Dritten Welt in beiden deutschen Staaten, Berlin-München, 1987
- Lohaus, A., Fleer, B., Freytag, P. & Klein-Heßling, J.** : Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK). Göttingen: Hogrefe. 1996.
- Marstedt, G. / Mergner, U.**: Psychische Belastungen in der Arbeitswelt. Opladen: Westdeutscher Verlag. 1986
- Morten, A.**: Migration und psychische Gesundheit, Zur psychosozialen Lage von Migranten in der Bundesrepublik Deutschland, Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V., S. 8-13. Bonn, 1986
- Mummendey, H.-D. / Sturm G.**: Eine fünfjährige Längsschnittuntersuchung zu Selbstbildänderungen jüngerer Erwachsener und zum Einfluss kritischer Lebensereignisse. Univ. Bielefeld: Bielefelder Arbeiten zur Soziapsychologie, 90, 1982
- Mummendey, H.-D.**: Selbstkonzept. In Frey, D./ Greig, S. (Hg): Sozialpsychologie. München: Urban & Schwarzenberg, 1983a, S. 281-285
- Mummendey, H.-D.**: Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen: Verlag für Psychologie, Hogrefe, 1990
- Neubauer, W. F.**: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. Beiheft der Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht. 1976, Heft 73, München/Basel 1976
- Oehler, C. / Pabel, H.**: Psychische Störung bei Studenten. Stuttgart 1969
- Otto-Benecke-Stiftung (Hrsg.)**: Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Baden-Baden, 1982
- Rosch, M.**: Ausländische Arbeitnehmer und Immigranten. –Sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion eines aktuellen Problems. Weinheim: Beltz. 1985
- Rothlauf, J.** : Interkulturelles Management. Oldenbourg. 1999
- Parsons, T.**: Der Stellenwert des Identitätsbegriffs in der allgemeinen Handlungstheorie. In: V. R. Döbert / J. Habermas / G. Nummer-Winkler (Hrsg): Entwicklung des Ich. Königstein / Ts., 1980

- Peterander, F., Bailer, J., Henrich, G. & Städler, T.** : Familiäre Belastungen, Elternverhalten und kindliche Entwicklung. Zeitschrift für klinische Psychologie, 1992, 21, 411-424
- Pfeffer, K. H.:** Studenten und Praktikanten aus Asien, Der Deutschlandaufenthalt junger Pakistani. Schriftenreihe zum Handbuch der Entwicklungshilfe, Heft 13, Baden-Baden 1965
- Pflanz, M.:** Soziokulturelle Faktoren und Psychische Störungen. Fortschritte der Neurologie, Psychiatrie und ihrer Grenzgebiete 1960, 28, 9: 471-508
- Pörzgen, B. / Witte, E. H. (Hrsg.):** Selbstkonzept und Identität. Beiträge des 8. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. Braunschweig, 1993
- Reichert, M.:** BS-J, Bewältigung belastender Situationen bei Jugendlichen. Mehrdimensionaler situationsspezifischer S-R-Fragebogen (Forschungsversion), Forschungsbericht Nr. 62. psychologisches Institut, Universität Freiburg / Schweiz. 1986
- Reichert, M.:** Diagnostik der Belastungsverarbeitung. Neue Zugänge zu Stressbewältigungsprozessen. Freiburg / Schweiz: Universitätsverlag. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber. 1988
- Reichert, M.:** Diagnostik der Belastungsverarbeitung: Bewältigungsstrategien im Stressalltag. Natur- und Ganzheitsmedizin, 1990, 3, 241-245.
- Renner, Erich:** Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen türkischer Kinder – Ein Vergleich zwischen Deutschland und der Türkei. Heidelberg: Schindele. 1982.
- Sandhaas, B.:** Studienprobleme und Lernschwierigkeiten von Studenten aus Ländern der Dritten Welt und ihre Bedingungen – Ergebnisse der Ausländerstudienforschung, Internes Arbeitspapier 6/1984 der Abteilung Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung im Institut für Kommunikationswissenschaften der Universität Göttingen. Göttingen: 1984
- Schade, B.:** Das Studium im Ausland als psychologischer Prozess: Orientierungsprobleme bei Studenten aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen, Bonn 1968
- Schaus, B.:** Untersuchung über die Zulassung ausländischer Medizinstudenten an der Universität Hamburg mit besonderer Berücksichtigung des Studienerfolgs. Hamburg, Univ., Diss., 1983
- Schnitzer, K., et al. :** Probleme und Perspektiven des Ausländerstudiums in der Bundesrepublik Deutschland. Untersuchung über Studienverlauf, Studienbedingungen, soziale Lage und Reintegration von Studenten aus Entwicklungsländern. Hrsg. Vom Hochschulinformationssystem im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, Hannover, 1986
- Schnitzer, K.:** Wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. – Ergebnisse der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW). Herausgeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. 1999
- Schnitzer, K.:** Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland; Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das Hochschulinformationssystem (HIS). Herausgeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2002.

- Schrader, A. / Niklers, B. W./Griese, H. M:** Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. 1979. Königstein.
- Schröder, K. :** Persönlichkeit, Ressourcen und Bewältigung. In: Schwarzer, R. (Hrsg.), Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe, 2. überarb. Auflage. 1997. S. 319-347
- Schuchardt, C. A. :** Deutsch-chinesisch Joint-ventures. Oldenbourg. 1994
- Schwarzer, R. / Jerusalem, M.:** Selbstkonzeptentwicklung in schulischen Bezugsgruppen – eine dynamische Mehrebenenanalyse. In: Zeitschrift für Personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie. 1983, 2: 79-87
- Schwarzer, R.:** Streß, Angst und Handlungsregulation. (3. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer. 1993
- Seifert, H. :** Integration in die westeuropäische Gesellschaft und Reintegration in die Heimat. Referat im Rahmen des Reintegrationsseminars der indonesischen Studenten vom 12. –14. Nov. In Ruderheim / Woffelsbach, 1976
- Seiffge-Krenke, I. :** Problembewältigung im Jugendalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. 1986, 18, 122-152
- Seiffge-Krenke, I. :** Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. In: Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie. 1988, (1989?) 10, 201-220
- Skillen, J. A.:** Psychosoziale Probleme ausländischer Studenten. In: Ausländische Studenten, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Studien- und Studentenberatung. Heft 2, 1985
- Staiger, Brunhild (Hrsg.):** Länderbericht China. Primus Verlag. 2000
- Steckel, Helmut (Hg.):** China im Widerspruch. Hamburg: Rowohlt. 1988
- Steinkamp, G. / Stief, W. H.:** Lebensbedingungen und Sozialisation. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1978
- Sulzer, Annika:** Die Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) zur Situation ausländischer Studierender – Ein Kommentar. Auszeit 44 Nr. 3/4 . 39. Jg. 2002. S. 18-31
- Thomae, H.:** Das Individuum und seine Welt. Göttingen: Hogrefe, 1968
- Tjioe, L. E.:** Asiaten über Deutsche: Kulturkonflikte ostasiatischer Studentinnen in der Bundesrepublik, Frankfurt/M.1972
- Trommsdorff, G. (Hrsg.):** Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart: Enke, 1989
- Trommsdorff, G. (Hrsg) :** Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. München: Juventa-Verl., 1995
- Vente, R. / Avenarius, H.:** Indonesische Studenten in Deutschland – Strukturen und Determination der Reintegration, Saarbrücken 1983
- Wagner, R.:** Jugend im Fremden Land. Düsseldorf: Walter Rau Verlag. 1970
- Weggel, O.:** Alltag in China: Neuerungsansätze und Tradition. Hamburg: Institut für Asienkunde, 1997

- Weggel, O.:** Die Asiaten: Gesellschaftsordnungen, Wirtschaftssysteme, Denkformen, Glaubensweisen, Alltagsleben, Verhaltensstile. München: Dt. Taschenbuch Verlag, 1997
- Weiß, Wolfgang W.:** Familienstruktur und Selbständigkeitserziehung. Verlag für Psychologie Hogrefe, Göttingen 1982
- Westhoff, G.:** Handbuch psychosozialer Messinstrumente. Hogrefe. 1993
- Wiethoff, B. :** China. Hannover: Verlag für Literatur und Zeitgeschehen. 1966
- World University Service (WUS) :** Man braucht gute Schutzschilder – Die soziale Situation von ausländischen Studieredne in Deutschland. Auszeit 39, Nr. ½ 37. Jg. 2000
- Xifia-wolff, D. :** Prüfungsangst bei ausländischen Studenten. Frankfurt/M. Univ., Diss., 1982.
- Yoo, T.-S.:** Koreanerinnen in Deutschland – eine Analyse zum Akkulturationsverhalten am Beispiel der Kleidung. Münster, Univ., Diss., 1981

Anhang: Fragebogen (deutsche Version)

Sehr geehrte Damen und Herren!

Dieser Fragebogen dient einer wissenschaftlichen Forschung für meine Doktorarbeit über die Situation chinesischer Studierender an der Universität Bremen. Sie werden gebeten, die folgenden Fragebogen vollständig und so genau wie möglich auszufüllen. Lassen Sie diejenigen Fragen aus, die nicht auf Ihre Situation zutreffen. Schreiben Sie dann einfach „entfällt“. Bitte beantworten Sie die Fragen, indem Sie die entsprechende Zahl ankreuzen. Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Sie brauchen nur nach Ihrer eigenen Situation eine entsprechende Antwortalternative auszuwählen.

Da es sich um persönliche Fragen handelt, werden die Fragebogen streng anonym, d. h. ohne Namensangabe gehalten. Ihre Angaben werden unter Beachtung der Datenschutzvorschriften vertraulich behandelt und nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgewertet. Die Ergebnisse werden so veröffentlicht, dass ein Rückschluss auf Einzelpersonen nicht möglich ist.

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Zusammenarbeit.

Huiping Guan

Teil 1.

1. Wie alt sind Sie?

- (1) 18 – 22 Jahre
- (2) 23-27 Jahre
- (3) 28-32 Jahre
- (4) über 32 Jahre

2. Geschlecht

- (1) männlich
- (2) weiblich

3. Familienstand:

- (1) ledig

- (2) verheiratet
- (3) getrennt
- (4) geschieden
- (5) verwitwet

4. Wie lang sind Sie schon in Deutschland?

- (1) 1-2 Jahre
- (2) 3-4 Jahre
- (3) 5-7 Jahre
- (4) 8-10 Jahre
- (5) über 11 Jahre

5. a. Wo sind Sie immatrikuliert?

- (1) In der Hochschule;
- (2) An der Universität.

b. In welchem Fachgebiet studieren Sie jetzt?

- (1) Naturwissenschaft
- (2) Ingenieurwissenschaft
- (3) Sozial-, Wirtschaft und Geisteswissenschaft (auch Kunst)
- (4) Sprachwissenschaft

6. Welchen Studienabschluss wollen Sie erreichen?

- (1) Diplom
- (2) Magister
- (3) Lehramt
- (4) Master(MA)
- (5) Bachelor (BA)
- (6) Dokortitel
- (7) Andere

7. In welchem Semester befinden Sie sich zur Zeit in Ihrem Studium?

- (1) 1 –2 Semester
- (2) 3 - 4 Semester
- (3) 5 - 8 Semester
- (4) 9 - 12 Semester
- (5) mehr als 13 Semester; wieviele:

8. Haben Sie bereits einen Beruf ausgeübt, bevor Sie in Deutschland Ihr Studium aufgenommen haben?

- (1) Ja
- (2) Nein

9. Hatten Sie bereits Auslandserfahrung, bevor Sie nach Deutschland zum Studium kamen?

- (1) Ja
- (2) Nein

10. Wie leben Sie zur Zeit in Deutschland?

- (1) Ich lebe mit meinen eigenen Eltern bzw. Kindern zusammen
- (2) Ich lebe mit einem(r) chinesischen Partner(in) (entweder verheiratet oder unverheiratet) zusammen
- (3) Ich lebe mit einem(r) deutschen Partner(in) (entweder verheiratet oder unverheiratet) zusammen
- (4) Ich lebe hier alleine

11. Haben Sie Verwandte oder Freunde in Deutschland, die Ihnen helfen können?

- (1) Ja
- (2) Nein

12. Welcher Grund hat hauptsächlich bei der Entscheidung für ein Studium in Deutschland eine Rolle gespielt?

- (1) Um den Wunsch meiner Eltern zu füllen
- (2) Seit Jahren habe ich selbst schon die Absicht, in Deutschland zu studieren
- (3) Ich wollte eigentlich aus meiner persönlichen unangenehmen Situation in China herauskommen
- (4) Ich wollte hauptsächlich das Leben in einem der westlichen Ländern erfahren
- (5) Ich komme hier ohne eigenes Ziel, sondern unter dem Einfluss des Trends des heutigen Chinas

13. Wie gut waren Sie in China schon über das Studium in Deutschland informiert und darauf vorbereitet?

- (1) Sehr gut
- (2) gut
- (3) unzureichend
- (4) gar nicht

14. Haben Sie in China bereits die deutsche Sprache gelernt?

- (1) Ja
- (2) Nein

15. Wie würden Sie selbst Ihre jetzigen Deutschkenntnisse beurteilen?

- (1) Sehr gut
- (2) gut
- (3) durchschnittlich
- (4) eher schlecht
- (5) sehr schlecht

16. Wie finanzieren Sie das Studium hauptsächlich?

- (1) durch Stipendium
- (2) durch Familie (Eltern oder Verwandten)
- (3) durch Kredit
- (4) mit Ersparnissen
- (5) durch einen Job neben dem Studium

17. Wie schwer war es für Sie, folgende Probleme während Ihres Studienaufenthalts in Deutschland zu bewältigen (bitte Zutreffendes anzukreuzen)

1 --- 2 --- 3 --- 4
gar nicht etwas schwer sehr schwer

- | | | | | | | | |
|--|---|------|---|-----|---|-----|---|
| a) Trennung von Angehörigen | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| b) Anerkennung meiner bisherigen Schul-/Studienleistungen. | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| c) Beantragung des Visums / der Aufenthaltsgenehmigung | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| d) Schwierigkeit, die notwendige Information zu bekommen | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| e) Probleme mit dem Essen | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| f) Unzufriedenheit mit dem Fach | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| g) Wohnungsprobleme | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| h) Sprachschwierigkeiten | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| i) Finanzielle Belastungen | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| j) Job zu finden | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| k) Orientierung im deutschen
Studiensystem | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| l) Anforderungen des Studienfaches zu erfüllen | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| m) Ein Referat zu halten | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| n) Prüfungen abzulegen | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| o) Zeitnot | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| p) Mangelnder sozialer Kontakt | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| q) Kontakt mit deutschen Studenten zu schließen | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| r) Einsamkeit | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| s) Selbstzweifel | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |
| t) Diskriminierung | 1 | ---- | 2 | --- | 3 | --- | 4 |

18. Welchen Einfluss übt Ihre finanzielle Situation auf das Studium aus?

- (1) Mein finanzielles Problem ist so groß, dass ich mich nicht auf mein Studium konzentrieren kann
- (2) Ich habe zwar einige finanzielle Schwierigkeiten, aber mein Studium wird dadurch nicht stark beeinflusst
- (3) Ich habe keine finanziellen Schwierigkeiten.

19. Haben Sie neben dem Studium auch gearbeitet?

- (1) Ja, ich muss neben dem Studium durchschnittlich über 10 Stunden pro Woche arbeiten
- (2) Ich arbeite neben dem Studium weniger als 10 Stunden pro Woche
- (3) Ich bin nicht erwerbstätig

20. Welche der folgenden Aussagen entspricht Ihren persönlichen Erfahrungen bei der Bewältigung der finanziellen Schwierigkeiten in Deutschland?

- (1) Ich habe überhaupt keine finanziellen Sorgen
- (2) Finanzielle Probleme kann ich überwinden
- (3) Finanzielle Probleme sind schwer zu überwinden

21. War die Umstellung auf das deutsche Studiensystem schwierig?

- (1) Gar nicht schwierig
- (2) Schwierig
- (3) Sehr schwierig

22. Wie sehen Sie das Studium in Deutschland?

- (1) Das Studium in Deutschland ist für mich eine große Herausforderung. Es ist keine leichte Aufgabe, aber ich versuche, die Chance zu nutzen und mein Bestes zu geben
- (2) Das Studium in Deutschland ist viel schwerer als ich es mir vorgestellt habe. Ich bin oft unsicher und habe Angst vor vielen Anforderungen. Ich bezweifle manchmal, ob ich die Fähigkeit habe, das Studium zur Ende zu bringen.
- (3) Das Studium ist mir zu schwer. Ich sehe keine Möglichkeit zu einem erfolgreichen Abschluss.

23. Wie verbessern Sie Ihre deutschen Sprachkenntnisse?

- (1) Ich habe keine Sprachprobleme
- (2) Ich suche alle Möglichkeiten, mit Deutschen zu sprechen
- (3) Ich ziehe Bücher, Kassetten, Fernsehen, und andere Medien vor als mit Deutschen zu sprechen
- (4) Mir fehlt eigentlich die Lust, auf irgendwelche Weise die deutsche Sprache zu üben.

24. Wie gehen Sie mit Verständigungsschwierigkeiten bei der Lehrveranstaltung um?
- (1) Ich gehe zu dem Professor (der Professorin) oder anderen Studenten, um um Hilfe zu bitten
 - (2) Ich lese die einschlägigen Literatur oder Dokumente und versuche, selbst eine Lösung zu finden
 - (3) Es ist für mich schwierig, Verständigungsprobleme durch eigene Anstrengung zu überwinden.
25. Wie beteiligen Sie sich in den Lehrveranstaltungen?
- (1) In den Lehrveranstaltungen nehme ich meist aktiv an der Diskussion teil.
 - (2) Ich möchte mich gern an der Diskussion beteiligen, aber meine deutschen Sprachkenntnisse erlauben es nicht.
 - (3) In den Veranstaltungen verstehe ich die fachlichen Inhalte nicht gut. Ich bin meistens unsicher, ob meine Meinung richtig ist. Deswegen schweige ich in den Veranstaltungen fast immer.
 - (4) In den Lehrveranstaltungen bin ich nicht daran gewöhnt, meine eigene Meinung auszudrücken.
26. Wie verhalten Sie sich bei Gruppenarbeiten? Arbeiten Sie lieber
- (1) mit deutschen Studenten zusammen.
 - (2) mit chinesischen Studierenden zusammen.
 - (3) Je nachdem, wer mich akzeptiert hat.
 - (4) Es fällt mir schwer, passende Partner für eine Gruppenbildung zu finden.
27. Was lesen Sie neben der Fachliteratur noch regelmäßig?
- (1) fast nichts.
 - (2) Nur chinesischen Zeitungen, Zeitschriften, Literatur
 - (3) Nur deutsche Zeitungen, Zeitschriften und Literatur
 - (4) Zeitungen, Zeitschriften, Literatur aus beiden Sprachen
28. Wie überwinden Sie die Einsamkeit bei ihrem Studienaufenthalt in Deutschland?
- (1) Ich fülle mich nicht einsam.
 - (2) Ich versuche zu anderen zu gehen und Kontakte zu schließen.
 - (3) Ich beschäftige mich lieber allein mit meinen Interessen oder Hobbys z. B. Buchlesen, Fernsehschauen, Internet usw..
 - (4) Ich finde keine Lösungen.
29. Welche der folgenden Aussagen entspricht Ihrer eigenen Einstellung?
- (1) Es interessiere mich schon, mit Deutschen Kontakt aufzunehmen, um die deutsche Bevölkerung und Kultur näher kennen zu lernen

- (2) Mein Ziel in Deutschland ist das Studium. Es ist gar nicht nötig, mit Deutschen Kontakte zu entwickeln.
- (3) Der Kontakt mit Chinesen fällt mir leichter als mit Deutschen. So bleibe ich lieber innerhalb des chinesischen Kontaktkreises.
30. Welcher Nationalität gehört ihr privater Kontaktkreis überwiegend an?
- (1) Es fällt mir schwer, mit anderen Kontakt aufzunehmen. Ich habe hier keinen eigenen Kontaktkreis.
- (2) Vor allem Deutsche
- (3) Vor allem Chinesen
- (4) Verschiedene Nationalitäten
31. Wenn Sie Schwierigkeiten beim Kontakt mit Deutschen erleben, was würden Sie machen?
- (1) Ich versuche, mit deutschen oder chinesischen Bekannten über die Gründe zu diskutieren.
- (2) Ich versuche zu lernen, mich so wie Deutsche zu verhalten oder zu denken.
- (3) Ich vermeide, weiter mit Deutschen Kontakt zu machen.
32. Welcher Aussage stimmen Sie eher zu?
- (1) Der Unterschied zwischen Deutschen und Chinesen ist zu groß. Mit Deutschen können wir nicht kommunizieren. Deswegen habe ich ganz wenige Kontakte mit Deutschen
- (2) Obwohl Unterschiede zwischen Deutschen und Chinesen bestehen, möchte ich Kontakte mit Deutschen aufbauen.
- (3) Ich glaube, dass die Barriere zwischen beiden Seiten durch tiefgehenden Austausch und Kommunikation überwunden werden kann.
33. An wen würden Sie sich zuerst wenden, wenn Sie vor existentiellen finanziellen Problemen stehen?
- (1) Eltern oder Familienangehörige
- (2) Enge Freunde oder Verwandte
- (3) Deutsche oder chinesische Organisationen
- (4) Ich versuche unter allen Umständen, alleine damit fertig zu werden
- (5) Niemand kann mir helfen. Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.
34. Wie gehen Sie mit Lebensschwierigkeiten in Deutschland um?
- (1) Ich versuche, mit Freunden oder Bekannten meine Probleme zu besprechen, gemeinsam eine Lösung zu finden.
- (2) Ich gehe zu Institutionen oder Behörden, um eine Lösung zu finden.

- (3) Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.
- (4) Ich fühle mich oft beunruhigt und hilflos, weil ich glaube, dass keine Personen oder Institutionen mir wirklich helfen wollen. So lasse ich das Problem unerledigt.
35. Von wem haben Sie bisher die meisten Hilfen für die Bewältigung der Schwierigkeiten in Deutschland erfahren?
- (1) Von den Familienangehörigen oder Verwandten.
- (2) Von chinesischen Freunden und Bekannten.
- (3) Von deutschen Freunden und Bekannten.
- (4) Von chinesischen Institutionen oder Behörden.
- (5) Von deutschen Institutionen oder Behörden.
- (6) Von Niemandem eine Hilfe erfahren.
36. Hat sich Ihr Studienabschluss nach der Prüfungsordnung oder Studienplan verzögert?
- (1) Nein, keine Verzögerung
- (2) Ja, 2-4 Semester
- (3) Ja, mehr als 5 Semester
37. Welche der folgenden Aussagen entspricht Ihrer eigenen Situation im vergangenen Jahr?
- (1) Ich fühle, dass ich mein Studium in Deutschland vielleicht nicht schaffen kann. Ich gerate häufig in Hoffnungslosigkeit, Unruhe und Angst
- (2) Ich führe mein Studium zwar weiter durch, aber mit starken Belastungen und Unsicherheit
- (3) Mein Studium geht planmäßig weiter, und ich bin gelassen und optimistisch.
38. Wenn sich Ihr Studium bereits verzögert hat, welche Gründe sehen Sie dafür?
- (1) Wegen sprachlicher Schwierigkeiten
- (2) Aus finanziellen Gründen
- (3) Wegen den fachlichen Anforderungen
- (4) Aus anderen Gründen.
39. Haben sie schon einmal beabsichtigt, Ihr Studium in Deutschland abzugeben?
- (1) Nein
- (2) Ja
40. Wenn Sie schon mal Ihr Studium abbrechen wollten, aus welchen Gründen sind Sie zu diesem Gedanken gekommen?
- (1) Ich habe eine andere Chance

- (2) Das Studium ist für mich zu schwer, und ich sehe keine Hoffnung zur Abschlussprüfung
- (3) Das Leben in Deutschland ist für mich zu hart und einsam
- (4) Meine finanzielle Situation erlaubt mir nicht, das Studium abzuschließen
- (5) Das Studienfach interessiert mich nicht mehr
- (6) Aus aufenthaltsrechtlichen Gründen
- (7) Aus einem privaten Grund.

41. Wenn Sie einmal Ihre eigenen Leistungen und gesamte Situation in Deutschland betrachten, würden sie dann sagen, dass Sie damit eher zufrieden oder unzufrieden sind?

- (1) Ich bin sehr zufrieden
- (2) Ich bin zufrieden
- (3) Ich bin weniger zufrieden.
- (4) Ich bin gar nicht zufrieden.

Teil 2. Frankfurter Selbstkonzeptskalen

Im Folgenden finden Sie Feststellungen zu Situationen des Alltags. Bitte lesen Sie jede Aussage sorgfältig durch und entscheiden Sie, in welchem Ausmaß die Aussage auf Sie zutrifft oder nicht zutrifft. Es gibt für Sie sechs verschiedene Antwortmöglichkeiten, drei zustimmende und drei ablehnende Antworten. Kreuzen Sie bitte das für sie entsprechende Kästchen an. Bitte beantworten Sie alle Fragen.

Skala FSAP Frankfurter Selbstkonzeptskala zur Allgemeinen Problembewältigung

1. Ich verliere leicht den Kopf.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> trifft sehr zu | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft etwas zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu |

2. Ich kann mit meinen persönlichen Problemen gut fertig werden.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> trifft sehr zu | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft etwas zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu |

3. Ich werde auch in Zukunft meine Probleme meistern.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> trifft sehr zu | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft etwas zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu |

4. Ich kann in jeder Situation für mich selbst sorgen.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

5. Meine persönlichen Probleme sind dazu da, um von mir gelöst zu werden.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

6. Ich kann genauso gut zurechtkommen wie andere.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

7. Ich versuche, vor meinen Problemen davonzulaufen.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

8. Ich wünschte, ich würde nicht so schnell aufgeben.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

9. Ich sehe der Zukunft hoffnungsvoll entgegen.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

10. Mich wirft so schnell nichts aus der Bahn.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

Skala FSVE Frankfurter Selbstkonzeptskala zur Verhaltens- und Entscheidungssicherheit

1. Ich bin eigentlich ziemlich sicher in der Einschätzung meiner Fähigkeiten.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

2. Ich habe öfters das Bedürfnis, mich für mein Verhalten zu entschuldigen.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

3. Ich kann mich in den meisten Fällen schnell und sicher entscheiden.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

4. Ich kann wichtige Entscheidungen ohne Hilfe treffen.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

5. Ich glaube, dass ich in den meisten Fällen mein Verhalten vor mir rechtfertigen kann.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

6. Ich habe Schwierigkeiten, das zu tun, was richtig ist.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

Skala FSSW Frankfurter Selbstkonzeptskala zur allgemeinen Selbstwertschätzung

1. Manchmal glaube ich, dass ich zu überhaupt nichts gut bin.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

2. Ich bin ein Niemand.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

3. Ich verachte mich.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

4. Eigentlich bin ich mit mir ganz zufrieden.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

5. Manchmal wünschte ich, ich wäre nicht geboren.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

6. Ich wollte, ich könnte mehr Achtung vor mir haben.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

7. Manchmal fühle ich mich zu nichts nütze.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

8. Wenn ich mich mit anderen Menschen meines Alters vergleiche, schneide ich eigentlich ganz gut ab.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

9. Ich finde mich ganz in Ordnung.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

10. Ich bin zufrieden mit mir.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

Skala FSST Frankfurter Selbstkonzeptskala zur Standfestigkeit gegenüber bedeutsamen Anderen und Gruppen

1. Wenn ich mich in einer Gruppe befinde, traue ich mich nicht, etwas zu sagen.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

2. Ich kann Auffassung von Bekannten oft nicht zustimmen, habe aber Hemmungen, meine Kritik offen vorzubringen.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

3. Ich vertrete meine Meinung auch konsequent in der Gruppe, die nicht mit mir übereinstimmt.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

4. Wenn ich anderer Meinung bin, widerspreche ich auch Autoritätspersonen.

- trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu

trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

5. Es beunruhigt mich, wenn ich den Eindruck erhalte, dass jemand eine andere Auffassung hat als ich.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

6. Ich richte mich in meinem Leben zu sehr nach den Auffassungen anderer.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

7. Um mir keine Feinde zu schaffen, stimme ich häufiger auch Auffassungen und Entscheidungen zu, die ich im Grunde nicht für gut oder vertretbar halte.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

8. Ich habe Furcht, ich selbst zu sein.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

9. Es fällt mir schwer, meine Meinung vor einer größeren Gruppe zu vertreten.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

10. Ich habe Schwierigkeiten, meine Meinung in einer Gruppe zu äußern, auch wenn ich etwas Wichtiges zu sagen habe.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

11. Es fällt mir schwer, einer Gruppe gegenüber eine gegensätzliche Auffassung zu vertreten.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

12. In einer Gruppe fühle ich mich nicht so sicher, da den anderen meist mehr einfällt als mir.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu
 trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

Skala FSKU Frankfurter Selbstkontaktskala zur Kontakt- und Umgangsfähigkeit

1. Ich habe eine gute Art, mit anderen umzugehen.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> trifft sehr zu | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft etwas zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu |

2. Es fällt mir leicht, Kontakte mit anderen Menschen zu bekommen.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> trifft sehr zu | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft etwas zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu |

3. Ich scheue mich nicht, allein in einen Raum zu gehen, in dem andere Leute bereits zusammensitzen und sich unterhalten.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> trifft sehr zu | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft etwas zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu |

4. Ich sollte höflicher zu anderen sein.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> trifft sehr zu | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft etwas zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu |

5. Ich bin ziemlich scheu und unsicher im Kontakt mit anderen Menschen.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> trifft sehr zu | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft etwas zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu |

6. Es ängstigt mich nicht, mit fremden Menschen zusammenzutreffen.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> trifft sehr zu | <input type="checkbox"/> trifft zu | <input type="checkbox"/> trifft etwas zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu | <input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu |