

Westfälische Hochschule Zwickau

Fakultät Sprachen

Bachelorarbeit

Thema:

**Chinesische Lernorientierungen und ihre historisch-kulturellen Wurzeln:
Zum Verständnis interkultureller Anpassungsprobleme
chinesischer Studenten in Deutschland**

Erstgutachter: Prof. Dr. phil. Dipl.-Psych. Doris Weidemann

Zweitgutachter: Prof. Dr. phil. Hui-fang Chiao

Eingereicht von:

Franke, Yvonne

Studiengang: Languages and Business Administration

Matrikel / Kennnummer: 072756 / 26079

Abgabetermin: 02. Februar 2011

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Chinesische Studenten – Herausforderung für deutsche Hochschulen.....	3
1.2 Das Paradoxon des chinesischen Lernalers.....	4
1.3 Relevanz historischer und kultureller Hintergründe.....	5
1.4 Fragestellung dieser Arbeit.....	6
2. Chinesische Lernorientierungen und ihre historisch-kulturellen Wurzeln: Zum Verständnis interkultureller Anpassungsprobleme chinesischer Studenten in Deutschland	8
2.1 Die Entwicklung der kulturvergleichenden Lernforschung.....	8
2.2 Lernansätze chinesischer Lernaler.....	10
2.2.1 Besondere Merkmale chinesischer Lernansätze.....	10
2.2.2 Historisch-kulturelle Ursachen chinesischer Lernansätze.....	13
2.2.3 Zum Verständnis interkultureller Anpassungsprobleme.....	17
2.3 Motivation chinesischer Lernaler.....	19
2.3.1 Besondere Merkmale chinesischer Motivation.....	19
2.3.2 Historisch-kulturelle Ursachen chinesischer Motivation.....	23
2.3.3 Zum Verständnis interkultureller Anpassungsprobleme.....	31
3. Fazit und Ausblick	34
4. Literaturverzeichnis	37
Versicherung über selbstständige Anfertigung	40

1. Einleitung

1.1 Chinesische Studenten – Herausforderung für deutsche Hochschulen

Disziplin. Harte Strafen. Tradition. Perfektion. Ehre. Dies sind nur einige wenige der Assoziationen, die mit großer Wahrscheinlichkeit bei vielen Einwohnern westlicher Industrienationen geweckt werden, wenn auch nur ein einziger Begriff im Gespräch fällt: „Chinesen.“ Das Thema „China“ erweckt eine Mischung aus Misstrauen und Interesse und fordert stets heraus, darüber zu urteilen, wo kulturelle Tatsachen enden und Stereotype beginnen. Dass dieses Thema auf offene Ohren stößt, zeigte sich erneut im Januar 2011 in den USA mit Erscheinen des Buches *Battle Hymn of the Tiger Mother*¹ von Amy Chua. Die Beschreibungen des gnadenlosen Erziehungsstils der US-Amerikanerin chinesischer Abstammung, die ihre Kinder unter Androhung harter Strafen zum pausenlosen Lernen drillt, sorgte umgehend für erregte Diskussionen, ob die Autorin eine Mutter oder ein Monster sei (Kegel 2011). Ehrgeiz, Streben nach Leistung, Selbstaufopferung und eiserne Disziplin sind nur Teile des Erfolgsrezeptes, das chinesischen Lernern zugeschrieben wird. Augenscheinlich läuft alles darauf hinaus, so viel wie möglich zu lernen, um den größtmöglichen Erfolg zu erzielen.

Die chinesische Art des Lernens wird in die Welt hinausgetragen. Nicht nur Kinder asiatischer Einwanderer oder Mütter wie Amy Chua machen auf grundlegende Unterschiede zwischen westlichem und chinesischem Lernen aufmerksam. Auch chinesische Auslandsstudenten gestalten das Bild chinesischer Lernmethoden, das sich in westlichen Köpfen gebildet hat.

Kein Land schickt mehr Studenten ins Ausland als die Volksrepublik China. Im Jahr 2002 war etwa jeder zehnte Auslandsstudent weltweit ein Chinese (Zhou 2010, 43). Deutschland liegt in der Zahl aufgenommener chinesischer Auslandsstudenten jedoch weit zurück hinter Japan und englischsprachigen Ländern. Ein Makel, mit dem Deutschland im internationalen Vergleich umgehen muss, ist die Sprachbarriere. Während Japanisch für Chinesen dank ähnlicher und gleicher Schriftzeichen leichter zu erlernen ist und Englisch als Weltsprache nicht um Beachtung kämpfen muss, ist Deutsch als Fremdsprache für chinesische Studenten bestenfalls zweite Wahl. Weitere Gründe sind die geringen Stipendienmöglichkeiten (vgl. Wenzel-Teuber 1995, 75ff.), Deutschlands wenig attraktive Anwerbepolitik und bundesweit uneinheitliche Konzepte auf Grund dezentralisierter Hochschulpolitik.

¹ Die deutsche Übersetzung des Buches erschien am 25. Januar 2011 bei Nagel & Kimche unter dem Titel *Die Mutter des Erfolgs: Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte*.

Auch chinesische Studenten in Deutschland bescheinigen den Hochschulen der Bundesrepublik eine geringe Attraktivität. 2006 wurden chinesische Studenten in Bochum, Dortmund, Bremen, Osnabrück und Münster mit Hilfe von 175 Fragebögen und 17 qualitativen Interviews über ihr Studium in Deutschland befragt. Fast 30 Prozent gaben an, mit ihrem Studium weniger oder überhaupt nicht zufrieden zu sein, etwa die Hälfte bereute die Entscheidung für ein Auslandsstudium in Deutschland, über 44 Prozent würden ein Studium in Deutschland nicht weiterempfehlen und fast 60 Prozent hätten sich für ein anderes Land entschieden, wenn ihnen diese Möglichkeit zur Verfügung gestanden hätte (ebenda, 181ff.). Dieses ernüchternde Urteil darf deutschen Hochschulen nicht gleichgültig sein. Die Relevanz von Auslandsstudenten für deutsche Hochschulen ist nicht zu unterschätzen. Hohe Bewerber- und Studentenzahlen haben Auswirkungen auf Reputation und Förderung der Institution. Gute Verbindungen zu ihrem Gastland können ehemalige Studenten zu Investitionen und Geschäften in Deutschland bewegen. Ziel der Hochschulen sollte es sein, Gründe für die Unzufriedenheit chinesischer Studenten zu erkennen und darauf zu reagieren.

1.2 Das Paradoxon des chinesischen Lerners

Im vergangenen Jahrzehnt bot das sogenannte ‚Paradoxon des chinesischen Lerners‘ (*paradox of the Chinese learner*, Biggs/ Watkins 1996) Anlass zur psychologischen und pädagogischen Forschung. 1996 wurden erstmals durch Stevenson et al. (zitiert in Hau/ Ho 2010, 187) Daten erhoben, die aufzeigten, dass chinesische Schüler höhere schulische Leistungen vorweisen können als asiatisch-amerikanische Schüler, welche wiederum über kaukasisch-amerikanischen Schülern standen. Bestätigt wurde dieser Fund durch mehrere internationale Vergleiche, einschließlich Studien durch die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) und das Programme for International Student Assessment (PISA). Dort erzielten China, Hongkong, Japan, Macao, Singapur und Südkorea herausragende Ergebnisse (OECD 2010a) – Länder, welche als ‚Länder mit konfuzianischem Kulturerbe‘ (*confucian heritage countries*, CFC) klassifiziert werden (Biggs/ Watkins 1996). Das wissenschaftliche Paradoxon wird darin gesehen, dass diese herausragenden akademischen Leistungen einer Art und Weise des Lernens gegenüberstehen, die aus Sicht der westlichen Psychologie als oberflächlich, von außen gesteuert und allgemein als nicht erstrebenswert betrachtet wird. Die Lernorientierungen und Motivationen von Lernern aus dem konfuzianisch geprägten Kulturkreis boten und bieten demnach ein Aufmerksamkeit erregendes Forschungsfeld (Biggs/ Watkins 1996; Hau/ Ho 2010; Kember/ Watkins 2010).

1.3 Relevanz historischer und kultureller Hintergründe

Lassen sich die Ergebnisse dieser Forschung für deutsche Hochschulen nutzen? Es besteht kein Zweifel daran, dass sich chinesische Lernorientierungen und -umgebungen von ihren deutschen Gegenstücken unterscheiden. Dabei kann es sich sowohl um kategoriale Differenzen als auch um graduelle Differenzen handeln. Sun (2010, 237) fasst zusammen, dass sich kategoriale Differenzen in grundlegenden strukturellen Unterschieden der Lernumgebung äußern, während sich graduelle Differenzen auf Phänomene beziehen, deren Ausprägungen und Erscheinungsformen in entgegengesetzte Richtungen gehen.

Inwiefern haben Differenzen in den vorherrschenden Lernorientierungen einen Anteil an den Problemen² chinesischer Studenten in Deutschland?

Eine Betrachtung historischer und kultureller Hintergründe wird durch die Annahme gerechtfertigt, dass Chinesen nicht „chinesisch“ lernen, weil sie dazu veranlagt sind, sondern weil Einflüsse aus Geschichte und Gesellschaft sie dahingehend prägen (vgl. Kember/Watkins 2010, 174; Salili 1996, 86).

Es gibt mehrere kulturelle Sachverhalte, die eine begründete Annahme rechtfertigen, zu diesen Einflüssen zu zählen. Die Art des chinesischen Lernens kann mehrere Jahrtausende zurückverfolgt werden (Farmer/ Wang 2008). Ein nahezu omnipräsentes Mitwirken wird den Lehren Konfuzius' zugeschrieben. Durch seinen gestaltenden Einfluss auf die Kultur-, Politik- und Sozialgeschichte Ostasiens sei „jeder Chinese [...] mehr oder weniger ein Konfuzianer. [...] Sein Verhalten, bewusst oder unbewusst, wird von den konfuzianischen Werten beeinflusst“ (Gu 2002, 7). Seine Lehren wurden weder von den christlichen Missionaren im 16. Jh., noch von Maos Reformpolitik und Kulturrevolution im 20. Jh. aus dem chinesischen Geist verdrängt (Özturgut 2007). In der chinesischen Geschichtsschreibung wird Konfuzius zudem als erster freischaffender Lehrer des Landes bezeichnet, der Generationen von chinesischen Lehrern inspirierte. Die gesamte konfuzianische Lehre kann nicht nur als moralischer Leitfaden, sondern auch als Diskussion des Lernens bezeichnet werden – warum es wichtig ist und wie es auszuführen ist. Die gesamten Analekten sind als ein Buch des Lernens zu verstehen (Lee 1996, 27).

Ein ebenfalls starker Einfluss wird dem Daoismus, entstanden im 3. Jh. v. Chr. mit den Lehren

² Aus Sicht deutscher Hochschullehrer und -professoren wird oft von Problemen gesprochen. Die Literatur zu interkulturellen Anpassungsproblemen in westlichen Kulturen ist vielfältig, besonders zu erwähnen sind hier David L. Sam und John W. Berry (2006), Herausgeber des *Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (Cambridge: Cambridge University Press). Die Anpassungsprobleme selbst sollen jedoch nicht Untersuchungsschwerpunkt dieser Arbeit sein.

Laozis, zugesprochen. Dessen Ansichten zur Psychologie des Lernens widersprechen denen von Konfuzius aus dem 5. Jh. v. Chr. insofern, dass laut Laozi das Lernen nicht in sozialer Umgebung, sondern in einem Zustand geistiger Freiheit stattfinden muss (Xue 2003, 68). Die Ansichten beider Lehren prägten jedoch die chinesische Psychologie.

Aspekte der Gegenwart dürfen nicht vernachlässigt werden. Da Lernumgebung und Lehrmethoden als Einflussfaktor auf Art und Weise des Lernens gelten (Farmer/ Wang 2008), muss dem chinesischen Schul- und Bildungssystem Aufmerksamkeit geschenkt werden, einschließlich Lehr- und Prüfungsmethoden. Da chinesische Vorschüler bereits im Alter von vier bis sechs Jahren lernen, mehrere hundert chinesische Wörter zu schreiben (Wang 2003, 131), kann dies Einfluss auf die später bevorzugte Art des Lernens haben.

Die starke familiäre und soziale Natur der chinesischen Motivation (Kember/ Watkins 2010, 174) legt nahe, auch Familienbindungen und -erwartungshaltungen nach möglichen Ursachen für die Lernorientierungen chinesischer Schüler und Studenten zu untersuchen.

1.4 Fragestellung dieser Arbeit

Thema dieser Arbeit ist, die bisherigen Forschungsergebnisse zu den psychologischen Besonderheiten chinesischer Lerner, konkret ihre zu ihren westlichen Gegenstücken unterschiedlichen ‚Lernorientierungen‘ (*approaches to learning*), mit dem Wissen über konkrete Aspekte der chinesischen Geschichte und Gesellschaft in Verbindung zu bringen und zu begründen. Mit Hilfe der gefundenen Ergebnisse soll abschließend eingeschätzt werden, inwiefern die besagten Besonderheiten ein Problem für chinesische Studenten in Deutschland darstellen können.

Laut Creß zeichnen sich viele Modelle zur Klassifizierung des Lernverhaltens durch eine terminologische Unschärfe aus und sind durch ihre unterschiedliche Verwendung von unterschiedlichen Autoren nur schwer voneinander abzugrenzen (2006, 367). Gewählt wurde hier der Begriff ‚Lernorientierungen‘, da dieser üblicherweise dann verwendet wird, wenn „in einer Situation zusätzlich zu den Lernstrategien auch motivationale Voraussetzungen und Intentionen des Lerners betrachtet werden“ (ebenda, 367). Vom engen Begriff der Lernstrategien wird bewusst abgesehen, da diese kognitiven theoretischen Ansätze Kontext, Motivation und Gefühle ignorieren, sondern nach universellen Gesetzen suchen und damit für die Untersuchung kultureller Hintergründe nicht geeignet sind (Watkins 1996, 20).

Von Bedeutung ist ebenfalls, dass sich die Arbeit auf den Lernkontext von Schule und Universität bezieht. Aspekte von sozialem Lernen, Prägung und lebenslangem Lernen werden nicht betrachtet. Eine genaue Definition bietet der pädagogische Begriff der Didaktik. Die Pädagogik begreift Didaktik als „Wissenschaft von organisierten Lehr- und Lernprozessen“ (Kron 1996, 330) und betont insbesondere das Attribut ‚organisiert‘, das den Unterricht durch staatlich ausgebildete Lehrer anhand staatlich zensierter Curricula beinhaltet und damit nicht nur individuelle, sondern auch gesellschaftliche Bedingungen einbezieht. Der damit definierte Rahmen sei das Lernszenario, das diese Arbeit aus psychologischer Perspektive betrachtet.

Da bisherige Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung zusammengefasst und untersucht werden sollen, handelt es sich um eine Literaturarbeit ohne eigenen empirischen Forschungsanteil. Diese Arbeit zieht sich ebenfalls zurück von Wertungen und Qualitätseinschätzungen der angesprochenen Lernorientierungen.

Für die geplante abschließende Verknüpfung mit den potenziellen Problemen chinesischer Studenten in Deutschland muss bedacht werden, dass ein entsprechender Zusammenhang nicht erzwungen werden kann. Es ist nicht auszuschließen, dass die Arbeit zu dem Schluss kommen kann, dass bestimmte Lernorientierungen im gegebenen Kontext kein Problem darstellen. Allerdings sei darauf zurückverwiesen, dass diese Arbeit auch Unsicherheit und Unzufriedenheit als Problem betrachtet.

2. Chinesische Lernorientierungen und ihre historisch-kulturellen Wurzeln: Zum Verständnis interkultureller Anpassungsprobleme chinesischer Studenten in Deutschland

2.1 Die Entwicklung der kulturvergleichenden Lernforschung

Die Lernforschung kennt zwei Methoden zur Untersuchung von Lernverhalten, zum einen die quantitative Analyse von Antworten auf strukturierte Lernprozess-Fragebögen, zum anderen textinterpretative Verfahren zur Auswertung qualitativer Interviews, z.B. qualitative Inhaltsanalyse. Die Theorien und Methoden der heutigen kulturvergleichenden psychologischen Lernforschung sind das Ergebnis eines Jahrhunderts westlicher Forschung. Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts war geprägt von den Ansätzen der kognitiven Theorien, die Struktur und Prozesse des Geistes betrachten, um Vorgang und Art des Lernens zu verstehen. Diese Forschungsrichtung geht davon aus, dass komplexes Verhalten in einfache kognitive Prozesse zerlegt werden kann. Diese Prozesse werden wiederum von höheren Metaprozessen gesteuert. Eine vorherrschende Theorie ist der ‚IP-Ansatz‘ (*information processing approach*), wonach Verstehen und Lernen als Konstruktion und Transformation von Wissen betrachtet werden. Auf dieser Basis entwickelte sich eine Reihe theoretischer Ansätze, die Prozesse wie Üben, Elaboration und Vorstellung definieren. Im IP-Zusammenhang können diese Prozesse unabhängig von Inhalt und Kontext des Lernens angewendet werden, Motivationen und Gefühle werden als Gegenstand der Betrachtung bewusst ausgeschlossen.

In den 1980er Jahren erfuhr der IP-Ansatz jedoch Kritik. Er ginge nicht auf die Lernprozesse der Schüler selbst ein, „as if that studying took place in a vacuum“ (Entwistle/Watson 1988, zitiert in Watkins/Biggs 1996, 4) und ignoriere den Einfluss von Gefühlen und Kontext auf das Lernen. Aus dieser Kritik gingen die ‚SAL-Theorien‘ (*student approaches to learning*) hervor, die Lernen aus Schülerperspektive betrachten, nicht aus Perspektive der Forscher. 1976 unterschieden Marton und Saljö (zitiert in Dall'Alba et al. 1996, 69) zwischen ‚Tiefenansatz‘ (*deep approach*) und ‚Oberflächenansatz‘ (*surface approach*) für die Lernpsychologie. Ersterer zeichnet sich durch das Interesse des Lerners für das Thema, den Versuch, die unterliegende Bedeutung zu verstehen, die Verknüpfung von Konzepten zum einem sinnvollen Ganzen sowie die Verknüpfung von neuem und bisherigem Wissen aus. Währenddessen bearbeitet ein Lerner mit einem Oberflächenansatz eine Aufgabe ohne eigenes Interesse, investiert lediglich das nötige Minimum an Zeit und Aufwand in die

Lösung, tendiert zum Auswendiglernen von Musterantworten, ohne deren Bedeutung zu verstehen, betrachtet das Material als eine Ansammlung nicht zusammenhängender Fakten und unterliegende Konzepte bleiben für ihn abstrakte Theorien (vgl. Kember/ Watkins 2010). Später erwähnten andere Autoren ebenfalls den ‚Zielansatz‘ (*achieving approach*). Diese theoretischen Einteilungen entstanden ursprünglich aus der Beobachtung, wie Schüler an eine Lese-Aufgabe herangehen. Die daraufhin erstellten Fragebögen zielten jedoch meist darauf ab herauszufinden, wie sich Schüler allgemein Lernaufgaben nähern. Biggs entwickelte den *Learning Process Questionnaire* (LPQ) und den *Student Process Questionnaire* (SPQ), während Entwistle und Ramsden das *Approaches to Studying Inventory* (ASI) entwickelten. Die Faktoranalyse der Antworten auf diese Fragebögen unterstützten die bisherige Einteilung ihrer Lernansätze.

Im Laufe der 1980er Jahre kam wiederholt die Frage nach dem Lernen in anderen Ländern und Kulturen auf sowie die Frage, welcher westliche Forschungsansatz zu deren Untersuchung herangezogen werden sollte. Die Theorien und Methoden des IP eignen sich laut Watkins (1996, 20) nicht für die kulturvergleichende Betrachtung von Schülern und Lernverhalten, da sie nach universellen Gesetzen suchen, ohne dabei den jeweiligen Kontext zu beachten. Im Gegensatz dazu sei es das Ziel des SAL, diesen Kontext ernst zu nehmen. Die Frage dabei sei, ob westliche Forschungsansätze und Fragebögen geeignet sind, Verhaltensweisen in nicht-westlichen Kulturen zu untersuchen. Internationale Tests ergaben, dass der LPQ auch bei Anwendung in anderen Kulturen eine Einteilung in Oberflächen- und Tiefenansatz offenlegt. Jedoch handelt es sich dabei nach wie vor um einen ‚etischen Ansatz‘ (*etic approach*), der Instrumente einer einzigen Kultur verwendet, um verschiedene Kulturen zu vergleichen. Eine Perspektive vom Inneren der Kultur heraus, eine ‚emische Herangehensweise‘ (*emic approach*), kann kulturspezifische Auffassungen des Konzepts des Lernens anders definieren und verdient damit spezielle Beachtung.

2.2 Lernansätze chinesischer Lerner

2.2.1 Besondere Merkmale chinesischer Lernansätze

Einleitung

Westliche Forschung ist zu dem allgemeinen Schluss gekommen, gutes Lernen zeichne sich durch Anwendung eines Tiefenansatzes, Erstellung abstrakter Gefüge zur Konzeptualisierung

von Aufgaben, metakognitive Vorausplanung und Überwachung des eigenen Fortschritts, Erreichen strukturierter Ergebnisse und Spaß am Lernen aus (Biggs 1996, 45). Dozenten westlicher Universitäten beklagen regelmäßig das Unterrichtsverhalten ostasiatischer Studenten. Sie bevorzugen Auswendiglernen anstatt Nachdenken, helfen nicht beim Lösen von Problemen, sind passiv, stellen kaum Fragen und äußern nie ihre Meinung (ebenda, 46f.). Sowohl Forscher als auch Beobachter sind der Meinung, ein Oberflächenansatz und Auswendiglernen seien nicht erstrebenswert (Kember/ Watkins 2010, 169). Sie meinen jedoch ebenfalls, dass die letztendlich entscheidenden Punkte korrekte Antworten und gute Ergebnisse in Prüfungen sind (Biggs 1996, 45). Internationale Vergleiche bestätigen die herausragenden Leistungen chinesischer Lerner (vgl. OECD 2010a). Biggs fasst zusammen:

„Such outcomes could not be achieved through rote learning, and the evidence is indeed that they are not. [...] Chinese students are more sophisticated in the strategies they use.“ (Biggs 1996, 48)

Das gefundene Paradoxon erfordert eine Neueinschätzung chinesischer Lernorientierungen.

Intermediärer Ansatz – Wiederholen und Memorieren

Zahlreiche internationale Fragebogenstudien ergaben, dass sich Chinesen laut eigener Aussage nicht des Auswendiglernens (*rote learning*) bedienen, sondern höhere kognitive Ziele anstreben, die auf dem Verstehen der Bedeutung basieren (Biggs 1996, 48f.). Die dabei angewandte Lernstrategie wird als ‚repetitives Lernen‘ bzw. schlicht ‚Wiederholung‘ (*repetitive learning, repetition*) bezeichnet. Bei dieser Art des Lernens wird die einzuprägende Information nicht nur wiederholt enkodiert, sondern ebenso wiederholt abgerufen (Steiner 2006, 104). Auf diese Weise kann eine akkurate Wiedergabe des Gelernten auch in einer stressvollen Situation wie etwa einer Prüfung garantiert werden. Die Unterschiede zum Auswendiglernen liegen hierbei zum einen in der Absicht des Lerners bezüglich der Bedeutung des Gelernten und zum anderen in der Art der Wiedergabe. Absicht des Auswendiglerners ist es, die Information mechanisch ohne ihre Bedeutung aufzunehmen und sie wortwörtlich wiederzugeben, während der wiederholende Lerner die Bedeutung der Information versteht und in der Lage ist, den genauen Wortlaut abzuwandeln (Biggs 1996, 53f.). So kann Wiederholung, abhängig vom Kontext, den Elaborationsstrategien zugeordnet werden, deren Charakteristika dem Tiefenansatz nahekommen (Friedrich/ Mandl 2006). Dabei handelt es sich nicht um eine ausschließlich chinesische Methode. Jedes Lernen setzt ein Wiederholen der Erwerbsprozesse voraus (Steiner 2006, 101). Jedoch wird Lernen durch Wiederholung, welches Hand in Hand mit dem Verstehen zusammenläuft, insbesondere in China heute noch hoch geschätzt und praktiziert (Gow 1996, zitiert in Xue 2003, 89).

Es lässt sich zunächst zusammenfassen, dass ein Auswendiglernen mit dem Ziel der Bedeutungserfassung nicht mehr als solches bezeichnet werden kann. Die Literatur verwendet hier bevorzugt den Begriff des ‚Memorierens‘ (*memorizing*) bzw. ‚Einprägens‘ (Biggs/Watkins 1996; Kember/ Watkins 2010). Unter rein äußerlicher Beobachtung lässt sich oft kein Unterschied zum Oberflächenansatz feststellen, eine genaue psychologische Analyse zeigt jedoch Muster auf, die in keine der westlichen Formeln passen. Hier wird von einem ‚intermediären Ansatz‘ (*intermediate approach*) gesprochen, der in einem Spektrum direkt zwischen den polar unterschiedlichen Tiefen- und Oberflächenansätzen liegt (Kember/ Watkins 2010, 172). Es existieren diverse Theorien zu den Abstufungen dieses Ansatzes. Nach dem ‚begrenzt intermediären Ansatz‘ (*narrow intermediate approach*) memoriert der Lerner systematisch je einen Abschnitt eines Themas und geht erst zum nächsten Abschnitt über, wenn er jedes neue Konzept verstanden hat (ebenda, 170f.). Tang (1991, 1993, zitiert in Kember/ Watkins 2010, 171) geht von einem ‚elaborierten Oberflächenansatz‘ (*elaborated surface approach*) aus, wonach der Lerner erst den Tiefenansatz nutzt, um die grundlegenden Prinzipien zu verstehen und das zu lernende Material logisch zu selektieren, und anschließend zum oberflächlichen Auswendiglernen übergeht, um die Prüfungsanforderungen zu erfüllen. Dall'Alba et al. (1996) befragten 20 chinesische Lehrerausbilder zu ihren Ansichten von Einprägen und Verstehen und erkannten, dass sich diese beiden Prozesse nicht gegenseitig ausschließen. Obwohl die Befragten nicht sicher waren, welcher Prozess zuerst abgeschlossen sein muss – Verstehen oder Einprägen – kamen sie zu dem Schluss, dass beide miteinander verbunden sind und das eine Konzept das jeweils andere vereinfacht (ebenda, 76). Mehrere der Befragten erwähnten, dass ein Text auf verschiedene Weisen wiederholt werden könne und dass Konzentration auf jeweils verschiedene Aspekte das Verständnis vertiefe (ebenda, 81).

Synthetisches und induktives Lernen

Betrachtet man die chinesische Argumentations- und Gedankenkette, welche auch beim Lernprozess durchlaufen wird, erkennt man eine induktive Herangehensweise, bei welcher der Lerner „auf der Basis einzelner Erkenntnisse auf allgemeine Prinzipien“ (Tenorth/ Tippelt 2007, 355) schließt. Dem gegenüber steht das im westlichen Kulturkreis angewandte Prinzip der Deduktion, die „Ableitung einer spezifischen Aussage aus einer Theorie“ (ebenda, 142). Xue (2003) erläutert, dass chinesische Schüler und Studenten in der Lage sein sollen, eine Sache oder Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, eine „konkrete Einzelsituation zügig zu begreifen und darauf aufbauend denkerische Syntheseleistungen zu erbringen“ (ebenda, 75). Aus dieser Sichtweise erschließt sich die Notwendigkeit des

Einprägens zahlreicher Informationen. Erst nach Erwerb dieses Wissens besitzt der Lerner „genügend potentielle Elemente zum Verknüpfen“ (ebenda, 76). Im entsprechend gestalteten Unterricht besteht die Aufgabe des Lehrers darin, viele Beispiele und detaillierte Beschreibungen zu geben, um den Schülern alle Prämissen und Bedingungen zur Verfügung zu stellen, die zur Erschließung des zu lernenden Materials nötig sind. Der Großteil der zur Verfügung stehenden Zeit wird somit dem repetitiven Lernen und Verstehen von Informationen gewidmet (Farmer/ Wang 2008). Der verbalen Ausformulierung dieses Wissens wird weniger Bedeutung zugemessen (vgl. Xue 2003, 77ff.).

Es ist üblich für chinesische Lerner, diese zu memorierenden Informationen stillschweigend aufzunehmen und die entsprechenden Schlüsse gedanklich zu ziehen, was für westliche Beobachter den Eindruck der Passivität erweckt. Begründen lässt sich dies mit der Anwendung einer didaktisch-reproduktiven Wissensvermittlung. In Kulturen, in denen dieses Konzept vorrangig verwendet wird, ist es die Aufgabe der Lehrer, Wissen zu übermitteln, während die Schüler die Aufgabe haben, dieses Wissen aufzunehmen. Der Lernerfolg wird daran gemessen, wie die Schüler das Gelernte in einer Prüfung reproduzieren können. Dem gegenüber steht die im westlichen Kulturkreis bevorzugte Ansicht der fördernd-transformativen Wissensvermittlung, in der es die Aufgabe der Lehrer ist, den individuellen Lernprozess der Schüler zu fördern, während die Schüler lernen, relevante Konzepte zu verstehen. Der Lernerfolg wird daran gemessen, inwiefern die Schüler in der Lage sind, dieses Wissen für eigene Zwecke und in anderen Kontexten anzuwenden (Kember/ Watkins 2010, 175). Auch unter Verwendung der chinesischen Methodik setzt sich der Lerner jedoch aktiv mit dem Gelernten auseinander. Nach Aufnahme der Informationen ist es seine Aufgabe, in der Lage zu sein, induktiv zu einem ganzheitlichen Ergebnis zu gelangen, welches alle zuvor vermittelten Wissensbestandteile synthetisch zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügt (Xue 2003, 76). Diese Aufnahme und Verknüpfung von Informationen geschieht in China traditionell textbasiert und themenorientiert. Auf das Lernen von Texten wird in China mehr Wert gelegt als in jedem anderen kulturellen Kontext (Paine 1992, zitiert in Farmer/Wang 2008).

Es ist also erkennbar, dass die induktive Methodik chinesischer Lerner in direktem Zusammenhang mit ihrem intermediären Lernansatz und ihrem repetitiven Lernen steht und diese Denkweise im chinesischen Lernumfeld auf fruchtbaren Boden stößt. Inwiefern es sich bei diesen Aspekten um Ursache und Wirkung handelt, ist nicht immer eindeutig festzustellen.

Keinesfalls darf aber angenommen werden, dass es sich beim beobachtbaren Verhalten chinesischer Lerner um eine Vermeidung eigenständigen Denkens handelt:

„CHC students are [not] rote learners. This is a Western misperception arising a mistaken interpretation of repetitive effort. CHC students may be repetitive learners but there is no evidence that they rote learn any more than their Western counterparts.“ (Biggs 1996, 63)

2.2.2 Historisch-kulturelle Ursachen chinesischer Lernansätze

Sprachliche Basis

Erlernen von Schriftzeichen

Lernforscher vertreten die begründete Annahme, dass das Prinzip der wiederholenden Einprägung das Erbe des Lernens einer auf Schriftzeichen basierenden Sprache ist (Kember/ Watkins 2010, 171). Das Lernen mehrerer Tausend Schriftzeichen, die im Alltag benötigt werden, geht notwendigerweise mit einem Großteil an Wiederholung einher. Traditionell sollte dabei erst die Form gelernt werden, dann die Bedeutung, jeweils unter Zuhilfenahme aller Organe – zum Sehen, Hören, Sprechen, Schreiben und Denken (Biggs 1996, 57). Als zweites Prinzip gilt es, aus jedem Zeichen ein Wort zu bilden und aus jedem Wort einen Satz. Diese stetige Wiederholung im Zusammenhang mit der Bedeutung des Schriftzeichens erfordert eine hohe geistige Aktivität des Lerners. Der Prozess des Verstehens ist lang und erfordert ein hohes Maß an Anstrengung (Kember/ Watkins 2010, 171), wobei Wiederholung als Werkzeug zur Entschlüsselung der Bedeutung dient (Biggs 1996, 57).

Der synthetische Charakter des Erlernens von Schriftzeichen wurde von Sprach- und Hirnforschern nahegelegt, laut derer Chinesen „beim Aufnehmen der chinesischen Schriftzeichen [...] vorwiegend die rechte, für das Denken in Zusammenhängen und Bildern zuständige Gehirnhälfte aktivieren“ (Xue 2003, 77) und diese daher nicht als abstrakte Idee, sondern als ganzheitliches Muster aus Form und Bedeutung wahrgenommen werden.

Einheit des Wissens und des Tuns

Xue (2003, 69) erläutert, dass das Wort „Wissen“ im Chinesischen in Verbindung mit dem Zeichen 知 ausgedrückt wird, welches einerseits Erfahrung, Kenntnis und Wissen darstellt, andererseits jedoch auch den Prozess des Denkens selbst ausdrückt. Archaisch kann 知 auch als „Berührung“ gedeutet werden, was die Berührung mit der Umwelt und deren Widerspiegelung darstellt. Somit sind Hintergründe des synthetischen Denkens bereits im sprachlichen Ausdruck für „Wissen“ und „Denken“ zu finden.

Konfuzianische und daoistische Lehren

Die Philosophie der Einheit von Wissen und Tun zieht sich durch viele Dynastien, von den Philosophen der Qing- und Ming-Dynastie, den Neokonfuzianern der Song-Dynastie, bis hin zurück zu den konfuzianischen und daoistischen Lehren (Xue 2003, 69f.). Die oben erwähnte Widerspiegelung der Umwelt kann laut Laozi nur erreicht werden, wenn die Welt nach Beobachtung, Herausfinden des Zusammenhangs und Absorbieren fremder Meinungen ganzheitlich bzw. synthetisch betrachtet wird.

Einer der wichtigsten Aspekte der Pädagogik Konfuzius' ist die Anleitung zum induktiven Lernen und selbstständigen Denken (Gu 2002, 33). Ebenso wie der Daoismus bevorzugt auch der Konfuzianismus Metaphern und Wortspiele, um geschichtenerzählend und unter Heranziehung von Analogien Lehren zu vermitteln, deren Bedeutung vom Lerner selbst herausgefunden werden muss (Xue 2003, 76). Aufmerksamkeit und aktive Zusammenführung von Details erstrecken sich auch auf die Beobachtung des Verhaltens des Lehrers. Ein Großteil der Analekten beschreibt nicht nur, was Konfuzius sagt und tut, sondern ebenso wie er es tut (Olberding 2007, 357). Auch sein persönlicher Stil zählt als Detailaspekt, der in das Gesamtbild seiner Lehren einfließen muss, um sie vollständig zu verstehen. Dazu betont er die enge persönliche Verbundenheit von Lehrenden und Lernenden (Gu 2002, 33).

Die synthetische Sichtweise des chinesischen Lernens kommt auch in Konfuzius' Liebe zum Altertum zum Ausdruck. So wie Schüler und Studenten erst alle Prämissen detailliert betrachten und verstehen müssen, um zu einem ganzheitlichen Urteil zu gelangen, so besteht Konfuzius auf das intensive Studium alter Schriften (Farmer/ Wang 2008). Gemäß seiner Aussage: „Ein Überlieferer bin ich, nicht einer, der Neues schafft“ (zitiert in Gu 2002, 46) ist sein Denken – neben Moralismus und Irreligiösität – vom Konservatismus geprägt. In seiner kompromisslosen Hinwendung zum Altertum sieht er darin die Quelle der Wahrheit. Das letztendliche Ziel des Studiums der Vergangenheit ist das ganzheitliche Verstehen eines Problems, entspricht also dem Ziel einer Tiefenorientierung.

Auch die Anleitungen, die Konfuzius für den Prozess des Lernens selbst gibt, widersprechen jeder Definition eines Oberflächenansatzes, sondern sind zu großen Teilen von Selbstreflexion abhängig. Das zu Lernende solle man intensiv studieren, sorgfältig hinterfragen, eingehend bedenken, sauber durchsieben, gewissenhaft üben und nicht aufhören, bevor jede dieser Stufen erfolgreich durchlaufen wurde (Lee 1996, 35). Die Grundbestandteile des Lernens sind damit, sich etwas genau einzuprägen, damit vertraut zu werden, es zu verstehen, zu reflektieren und zu hinterfragen (ebenda, 36). Das Einprägen geht dem Verstehen nicht nur voraus, sondern ist seine notwendige Basis. Dass dieser gesamte Prozess stets wiederholt

werden soll, um das Verständnis noch zu vertiefen, fasst Chu zusammen:

„Generally speaking, in reading, we must first become intimately familiar with the text so that its words seem to come from our own mouths. [...] learning is reciting. If we recite it then think it over, think it over then recite it, naturally it'll become meaningful to us.“ (Chu 1990, zitiert in Lee 1996, 36)

Die Einheit von Lernen und aktivem Denken schließt dabei passives Auswendiglernen aus (Gu 2002, 99). Der in diesem Zusammenhang ideale Lehrer muss Schüler daher mit dem nötigen Vorwissen ausstatten und damit zum Denken anregen, um mit ganzheitlichem Wissen den Status Quo der Gesellschaft aufrecht zu erhalten (Farmer/ Wang 2008).

Schul- und Prüfungssystem

Klassengrößen

In einem Land, dessen Bevölkerung auf über 1,3 Milliarden Einwohner geschätzt wird (CIA 2009), wirkt die verhältnismäßig enorme Größe von Schulklassen wenig überraschend. Durchschnittliche chinesische Schulklassen umfassen 50 bis 60 Schüler (Cortazzi/ Jin 2001, 115; Kember/ Watkins 2010, 173). Diese Klassengrößen erschweren das Vorhaben, sich jedem Schüler individuell zuzuwenden. Während der Lehrer frontal erklärt, Beispiele gibt und ein Thema detailliert erläutert, wird von den Schülern Schweigen und höchste Aufmerksamkeit erwartet. Was von westlichen Beobachtern als Passivität interpretiert wird, ist ein Teil des notwendigen Verhaltens in chinesischen Klassenräumen. Laut eigener Aussage sind die Schüler gedanklich aktiv, verfolgen minutiös alles, was vom Lehrer gesagt wurde, sprechen es lediglich nicht aus (Cortazzi/ Jin 2001, 125). Zuhören gilt als wichtige Komponente im chinesischen Lehr-Lern-Prozess, ein guter Schüler muss denken und sich zurückhalten (Xue 2003, 80). Die eingesetzten Lehrmethoden zielen zum einen darauf ab, dennoch jeden Schüler in den Unterricht einzubinden, zum anderen fördern sie das Einprägen durch repetitives Lernen. Zu oft genutzten Techniken zählen das Vorlesen im Chor, Üben in Zweiergruppen, häufige Wiederholung und damit verbundenes Memorieren, oft in Zusammenhang mit der Analyse von Schriftzeichenbestandteilen, das Nachsprechen des vom Lehrer Gesagten, entweder einzeln oder im Chor sowie das Schreiben von Diktaten (Cortazzi/ Jin 2001, 124). Sprechen und eigenständiges Formulieren wird dabei zugunsten von Wiederholung und Einprägung vernachlässigt (Xue 2003, 80).

Bildungspolitik und Lehrbuchfixierung

Ein nicht zu unterschätzender Einflussfaktor ist die zentralisierte Bildungspolitik. Sowohl Lehrinhalte als auch -methoden werden vom Bildungsministerium vorgegeben. Universitäten stellen keine Ausnahme dar, da diese öffentlich finanziert sind und von der Regierung verwaltet werden (Wang 2003, 149). Auch auf universitärem Level übernimmt das Bildungsministerium die Vorbereitung national einheitlicher Standardlehrbücher (Boyle 2000, zitiert in Farmer/ Wang 2008). Lehrplaninhalte, Lehrmaterialien, Zulassungskriterien, Durchführung von Lehre und Forschung, Formulierung der Lehrziele, Studiendauer sowie nicht zuletzt die zu verwendenden Lehrmethoden unterliegen den Vorgaben der Zentralregierung (Wang 2003, 158ff.). Selbst wenn Lehrer und Schulen also Lehrmethoden bevorzugen würden, welche weniger ausgerichtet sind auf das Einprägen von Fakten oder die stillschweigende Aufnahme von Wissen, wäre ihnen dies nicht gestattet. Eine Herausforderung der Bildungsautoritäten würde die eigene Beschäftigung gefährden (Boyle 2000, zitiert in Farmer/ Wang 2008).

Dem hinzu kommt das ebenfalls zentral regulierte Prüfungssystem, welches oft die Wiedergabe von Musterantworten belohnt (Kember/ Watkins 2010, 173). Dies wiederum rechtfertigt die starke akademische Orientierungen der primären und sekundären Ausbildung in China, deren wichtigste Aufgabe darin besteht, die Schüler auf das Bestehen der national einheitlichen Aufnahmeprüfungen vorzubereiten. (Wang 2003, 137). Dabei handelt es sich keinesfalls um ein Konzept, welches erst mit der Volksrepublik entstand. In der Tang-Dynastie, etwa im 7. Jh. n. Chr., entstand das gehobene kaiserliche Examen für den öffentlichen Dienst. Die Leistung der Gelehrten wurde mittels von der Regierung durchgeführten Prüfungen ermittelt (Gild 2010). Diese hatten ebenfalls einen didaktischen und textgebundenen Charakter, der die Wiedergabe klassischen Wissens und nicht die Durchführung von Diskussionen belohnte (Maley 1983, zitiert in Özturgut 2007).

Unterrichtet wird auch heute nach dem ‚mantangguan-Prinzip‘ – „immer fest reinstopfen, was reingeht“ (Xue 2003, 80), welches versucht, durch die Masse an Wissen die bestmöglichen Leistungen zu fördern. China verfügt wie viele ostasiatische Länder über ein stark elitäres, selektives und kompetitives Bildungssystem, welches automatisch einen großen Druck auf die Schüler und Studenten ausübt. (Näher erläutert in Kapitel 2.3.2.) Die Aufnahme vieler Informationen innerhalb kurzer Zeit unter Einsatz repetitiver Methoden – noch dazu ohne Konzentration auf die sprachliche Kompetenz der Lernenden (Xue 2003, 80) – kann als Überlebensstrategie interpretiert werden (Kember/ Watkins 2010, 173).

2.2.3 Zum Verständnis interkultureller Anpassungsprobleme

Grundproblematik

Wenngleich gezeigt wurde, dass chinesische Lerner nicht lediglich blind auswendig lernen, so unterscheiden sich ihr intermediärer Ansatz und ihre induktive Sichtweise von den Orientierungen, die im deutschen Lern- und Lehrkontext angewandt und gefördert werden. Ein Problem, das alle Aspekte des Lernens durchzieht, ist die in Deutschland erwartete Transformation des Wissens. Die Erläuterung des intermediären Ansatzes hat gezeigt, dass das Verstehen für chinesische Lerner auf Wiederholung und Einprägung basiert. Dieses verstandene Wissen kann zweifelsfrei von guten Studenten korrekt abgerufen werden. Die Schwierigkeit liegt in der Anwendung des Wissens in anderen Kontexten, auf andere Beispiele und neue, zuvor nicht behandelte Fragestellungen.

Zu Beginn sei gesagt, dass auch an deutschen Hochschulen Vorlesungen zu finden sind, deren einziges Ziel die Vermittlung von Faktenwissen und das Bestehen der Prüfungen ist. Während deutsche Studenten davon mehrheitlich gelangweilt sein könnten, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass prüfungsorientierte Lehrmethoden von chinesischen Studenten bevorzugt werden.

Vorlesungen und Seminare

Deutsche Unterrichtsstrukturen und Argumentationsketten sind auf deduktiven Prinzipien aufgebaut. Zu einem durch die Sprachbarriere bereits erschwerten Unterrichtsverständnis kommt eine nach einer anderen Logik strukturierte Art der Inhaltsvermittlung. Wird der Kernpunkt der Argumentation, wie bei deduktiven Methoden üblich, am Anfang der Gedankenkette genannt, so besteht das Risiko, dass alle nachfolgenden Argumente für chinesische Lerner wie eine zusammenhanglose Kette von Beispielen wirken. Xue formuliert:

„Sie suchen im Kreis von Beispielen nach einem in der Zirkelmitte liegenden, noch unausgesprochenen Kernpunkt, auf welchen die Analysen hinzielen. Wenn sie nichts finden, fühlen sie sich orientierungslos.“
(Xue 2003, 77)

Dies steht in engem Zusammenhang damit, dass chinesische Lerner an klare Premissen, Beispiele und Erklärungen ihrer Lehrer und Dozenten gewöhnt sind. Während diese induktiv erläuterten Beispiele und Fakten für sie greifbar und handlungsorientiert sind, können Beispiele im deutschen Lehrkontext abstrakt und schwer verständlich wirken.

Die in Deutschland von Studenten erwartete Unterrichtsinteraktion kann gleichermaßen zu Unsicherheit und Unzufriedenheit führen. Beide Länder setzen voraus, dass Studenten zuhören, wenn ein Dozent spricht, doch in Deutschland sind Referate, bei denen ein Student spricht und der Dozent zuhört, nicht selten. Sowohl bei Referaten als auch bei Gesprächen

und Diskussionen während des Unterrichts stoßen chinesische Studenten erneut nicht nur auf die sprachliche Barriere, sondern auch auf die kulturelle (vgl. Sun 2010, 169ff.). Die chinesische Lehrkultur, die Wert auf das Zuhören legt, lässt sie das Sprechen kaum üben, sodass sie an deutschen Hochschulen mit dieser neuen Situation unvorbereitet konfrontiert werden. Die erwartete Interaktion stellt chinesische Studenten außerdem vor das Problem nicht zu wissen, mit welchen Argumenten sie arbeiten sollen. In ihrer eigenen Lernkultur würden sie das vermittelte Wissen – welches, wie oben erläutert, bereits schwer verständlich ist – erst memorieren und damit einhergehend verstehen. Im Gegensatz dazu erwarten Diskussionen in deutschen Seminaren von ihnen, vor Ort zu argumentieren, ohne sich vorher Wissen und Fertigkeiten angeeignet zu haben (vgl. Biggs 1996, 55). Weiterhin gebietet es ihnen ihre synthetische Betrachtung von Problemen, ein Diskussionsthema nicht in seine einzelnen Teilaspekte aufzuspalten, sondern ganzheitlich zu betrachten und zu beantworten.

Prüfungen und Prüfungsleistungen

Probleme chinesischer Studenten in deutschen Hochschulprüfungen basieren nicht nur auf den oben erläuterten Verständnisproblemen in Vorlesungen und Seminaren. Da der gesamte Unterrichtskörper in China stark prüfungsorientiert ist, können chinesische Studenten in Deutschland schnell zu Fehlauffassungen bezüglich des zu lernenden Materials und zu ungeeigneten Arten der Prüfungsvorbereitung kommen. Während sich zu erwartende Aufgabenstellungen in chinesischen Prüfungen zuvor erraten lassen, ist diese Methode zur Vorbereitung auf Prüfungen in Deutschland wenig erfolgversprechend.

Studenten in China können zur Prüfungsvorbereitung die zentral vorgegebenen Lehrbücher verwenden. Das zu lernende Material kann von Studenten wie üblich memoriert und in der Prüfung unter Umständen wortwörtlich wiedergegeben werden. Nicht selten finden sie in den Prüfungen die exakt gleichen Fragestellungen wie im Lehrbuch. An deutschen Hochschulen führt diese Vorgehensweise kaum zu optimalen Ergebnissen. Den Anfang macht bereits die Tatsache, dass von Studenten erwartet wird, einschlägige Literatur selbst zu recherchieren und das mit Hilfe von Skripten und Büchern erlangte Wissen dann während der Prüfung zu transferieren und an die gestellte Aufgabe anzupassen.

Ein dem zugehöriger Unterpunkt ist der prozentuale Anteil von Fragen mit praktischer Anwendung. Die Befragten in Suns Studie (2010, 124ff.) gaben an, dass in China das Verhältnis von Anwendungsfragen zu Theoriefragen sehr viel geringer sei als in Deutschland. Während chinesische Studenten also kognitiv auf die Einprägung des Fachwissens konzentriert sind, legen deutsche Prüfer oft Wert auf die Transferierbarkeit des Wissens und

die Anwendung des Gelernten zur Analyse konkreter, praktischer Probleme und Beispiele. Nicht-transferierbares Faktenwissen ist ebenfalls von Nachteil bei Fragen, die auf die Äußerung und Erläuterung einer eigenen, gegebenenfalls kreativen Meinung abzielen, welche besonders in Geistes- und Sozialwissenschaften oft Teil deutscher Prüfungen sind.

Bei einem starken Fokus auf die Einprägung von Faktenwissen ist es nicht überraschend, dass Noten in China meist ausschließlich anhand von Klausuren ermittelt werden. Alternative Prüfungsleistungen stellen eine Seltenheit dar (ebenda, 143ff.). Zum einen führt dies zu zusätzlichen Erschwernissen angesichts der Aufgabe, eine solche Arbeit zu formulieren. Die mangelnde Erfahrung in wissenschaftlichem Schreiben kann nicht nur zur falschen Bearbeitung der Fragestellung führen, sondern nicht zuletzt zur Missachtung der in Deutschland sehr hohen Anforderungen an Norm und Format wissenschaftlicher Arbeiten, angefangen bei korrektem Aufbau bis hin zum korrekten Zitieren und der Angabe von Quellen. Zum anderen spielt die unterschiedliche Natur der Fragestellung wissenschaftlicher Aufsätze eine entscheidende Rolle. Wenn in China eine Fragestellung in Form einer schriftlichen Arbeit beantwortet werden muss, wird sie als eine von vielen Standardaufgaben betrachtet, die mit Hilfe von Standardantworten gelöst werden kann. In Deutschland wird auf die Anwendung und Transferierbarkeit des Wissens auch in diesem Fall höherer Wert gelegt.

2.3 Motivation chinesischer Lerner

2.3.1 Besondere Merkmale chinesischer Motivation

Einleitung

Sowohl aus pädagogischer als auch psychologischer Perspektive wird Motivation als Sammelbezeichnung für richtungsgebende Komponenten des menschlichen Verhaltens betrachtet, die sowohl mit den motivationalen und kognitiven Merkmalen der Person als auch mit den aktuellen Umweltbedingungen verknüpft ist (Tenorth/ Tippelt 2007, 516).

Zu den kognitiven Merkmalen, die zur Motivation von Lernern aller Kulturkreise beitragen, zählen die Attribution der Ursachen für Erfolg und Misserfolg, die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, akademische Leistungen und die damit verbundenen Zielorientierungen sowie das persönliche Interesse am Lerngegenstand und die damit verbundene intrinsische Motivation (Hau/ Ho 2010, 189).

Fähigkeit und Anstrengung – Ursachen für Erfolg und Misserfolg

Es ist unvermeidlich, dass Schüler und Studenten in Lernsituationen auf Erfolg und Misserfolg treffen. Die Ansichten der Lerner über die Ursachen von Erfolg und Misserfolg beeinflussen die Motivation der Lerner. Westliche und chinesische Ansichten über diese Ursachen unterscheiden sich im Wesentlichen in ihren Definitionen von ‚Fähigkeit‘ (*ability*), ‚Anstrengung‘ (*effort*) und deren Zusammenwirken.

Aus westlicher Perspektive wird eine Fähigkeit als feste und unkontrollierbare Eigenschaft gesehen, die sich individuell unterscheidet, mit der ein Mensch geboren wird und an die er sein Leben lang gebunden ist (Hau/ Ho 2010, 193; Salili 1996, 92). Ein Schüler mit starken Fähigkeiten muss im Vergleich zu einem Schüler mit weniger starken Fähigkeiten weniger Anstrengung aufbringen, um ein Ziel zu erreichen (Salili 1996, 94).

Chinesen betrachten eine Fähigkeit als ein flexibles Attribut. Zwar wird jeder Mensch mit einer bestimmten Ausprägung von Fähigkeiten geboren, doch ist Fähigkeit formbar und kann erhöht werden durch harte Arbeit und Anstrengung. Da Anstrengung eine individuelle Aktion ist, besteht die Möglichkeit, sich durch Übung und Lernen stetig zu verbessern. Fähigkeiten sind also instabil und kontrollierbar (Hau/ Ho 2010, 193; Biggs 1996, 59f.). Individuellen Fähigkeitsdifferenzen zwischen Schülern und Studenten wird eine geringe Bedeutung zugemessen. Li fand 2006 in einer Befragung chinesischer Jugendlicher heraus, dass diese eine überdurchschnittlich starke Betonung auf Sorgfalt, Ausdauer, Mühsal, Beharrlichkeit, Konzentration, Selbstdisziplin und Initiative legten, welche als ‚Lerntugenden‘ (*learning virtues*) bezeichnet und als Synonyme für Anstrengung verstanden werden können (zitiert in Hau/ Ho 2010, 194).

Positive Leistungen werden von westlichen Lernern mit hoher Fähigkeit begründet, während chinesische Lerner ihren Erfolg hohen Anstrengungen während des Lernens zuschreiben (Hau/ Ho 2010, 193). Diese Attribution der Ursachen hat unmittelbaren Einfluss auf die Reaktion der Lerner auf Erfolg und Misserfolg. Wenn das Versagen, ebenso wie der Erfolg, einem stabilen Attribut zugeschrieben wird, kann dies unweigerlich zu einer Verletzung des Selbstwertgefühls und starker Demotivation führen. Um dies zu vermeiden, wird auch von westlichen Lernern Misserfolg häufig durch zu geringe Anstrengung begründet.

Der chinesische Glaube an interne und kontrollierbare Faktoren schützt dahingegen das Selbstwertgefühl und minimiert die Hilflosigkeit angesichts des eigenen Versagens (Salili 1996, 93). Da der Misserfolg durch einen Mangel an Anstrengung und Lernfertigkeiten entstand, nicht durch einen Mangel an Fähigkeiten, kann höhere Anstrengung wiederum zu

Erfolg führen. Misserfolg motiviert chinesische Lerner somit, härter und länger zu arbeiten. Schüler in Hongkong sind dafür bekannt, Kurse und Prüfungen mehrere Male zu wiederholen, selbst wenn es ihnen klar an nötigen Fähigkeiten mangelt (ebenda, 100).

Selbstbewusstsein und Selbstunterschätzung – Glaube an den eigenen Erfolg

Zum einen sind Lernforscher zu dem Ergebnis gelangt, dass westliche Schüler durch den Glauben an den eigenen Erfolg motiviert werden, sich stärker anstrengen und dadurch bessere Ergebnisse erzielen (Pintrich/ Schunk 2002, zitiert in Hau/ Ho 2010, 192). Trotz herausragender akademischer Leistungen chinesischer Schüler haben Untersuchungen ergeben, dass sie weniger an ihre eigenen Leistungen glauben als ihre westlichen Gegenstücke und eine geringere Meinung von sich haben (Salili et al 2004, zitiert in Hau/ Ho 2010, 192). Zum anderen führen Lernerfolge wiederum zu einer Erhöhung des Selbstbewusstseins des westlichen Lernalters. Dahingegen wurde bei chinesischen Lernern eine bleibende Bescheidenheit auch angesichts guter Leistungen beobachtet. Da Misserfolge mit einem Schuldgefühl verbunden sind, verbleibt die Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten niedrig, unabhängig von ihren Leistungen. (Li 2005, zitiert in Hau/ Ho 2010, 193).

Während sich westliche Lerner durch eine positivere Selbsteinschätzung zu stärkerer Anstrengung motivieren lassen, investieren chinesische Lerner in alle Aufgaben die gleiche Anstrengung, egal ob sie auf dem jeweiligen Gebiet bisher Erfolg oder Misserfolg erlebt haben. Gleichzeitig wird die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass ein schwacher Glaube an sich selbst fördernd auf das Streben chinesischer Lerner wirkt (ebenda, 193), was in besonderem Zusammenhang mit ihrer vergleichsweise hohen Leistungszielorientierung steht.

Zielorientierungen

Die westliche Lernforschung zieht eine starke Grenze zwischen zwei Zielorientierungen. Lerner mit einer ‚Lernzielorientierung‘ (*mastery goal orientation*) lernen „mit dem Ziel des Kompetenzzuwachses“ (Tenorth/ Tippelt 2007, 783), während die ‚Leistungszielorientierung‘ (*achievement goal orientation*) anstrebt, „Kompetenzen und Fähigkeiten gegenüber anderen zu demonstrieren“ (ebenda, 783). Traditionell wird letztere als weniger erstrebenswert und weniger motivierend betrachtet (vgl. Mattern 2005).

Währenddessen wiesen mehrere Studien von chinesischen Lernern eine hohe positive Korrelation zwischen Leistungs- und Lernzielen auf und kamen zu dem Ergebnis, dass beide Zielorientierungen zu positiven Ergebnissen führen (Hau/ Ho 2010, 194). Weiterhin kommen Leistungszielorientierungen weit häufiger zum Einsatz als in westlichen Ländern. Salili und

Lai untersuchten 1993, dass sich Leistungsziele von nahezu allen chinesischen Unterstufenschülern feststellen lassen, unabhängig von Geschlecht, Schultyp oder erklärten Fähigkeiten (zitiert in Hau/ Ho 2010, 194).

Die hohe Leistungsorientierung chinesischer Lerner weist darauf hin, dass ihre Hauptmotivatoren nicht persönliche Interessen, sondern externe Kräfte und Werte sind. Letztlich muss die Motivationsquelle chinesischer Lerner untersucht werden.

Intrinsische und extrinsische Motivation

Westliche Lernforschung ist zu dem Schluss gekommen, dass intrinsische Motivation – die „Absicht, eine bestimmte Lernhandlung durchzuführen, weil sie als solche interessant, spannend, wertvoll etc. erscheint“ (Tenorth/ Tippelt 2007, 357) – der extrinsischen Motivation überlegen ist und zu besseren Leistungen führt. Gleichzeitig wird angenommen, dass externe Motivatoren die intrinsische Motivation untergraben und daher als negativ und nicht erstrebenswert einzuschätzen sind (Biggs/ Watkins 1996, 273).

Umfangreiche internationale Vergleiche konnten die Erkenntnis erzielen, dass Schüler aus konfuzianischen Kulturkreisen, insbesondere Hongkong, Singapur, Japan und Korea, bessere Leistungen im Fach Mathematik erbringen konnten als ihre westlichen Gegenstücke, obwohl sie zuvor eine vergleichsweise negativere Einstellung gegenüber dem Thema geäußert hatten. Das persönliche Verhältnis zu einer Aufgabenstellung könnte für chinesische Schüler ein weniger starker Motivator für harte Arbeit sein als externe Regeln und Werte (d'Ailly 2003, zitiert in Hau/ Ho 2010, 191).

D'Ailly (2004) machte in einer Studie die Beobachtung, dass anglokanadische Kinder mehr Anstrengung in eine Aufgabe investieren, wenn sie ihnen leicht fiel oder sie daran interessiert waren. Im Gegensatz dazu strengten sich chinesische Kinder bei jeder der gestellten Aufgaben mit gleicher Intensität an, unabhängig vom persönlichen Interesse daran.

Yu and Yang (1988, zitiert in Xue 2003, 87f.) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen individual- und sozialorientierten Leistungsmotiven. Dabei zeichnen sich letztere, welche auch bei Chinesen feststellbar sind, durch Zielbestimmung, Leistungsmessung und Belohnung von außen aus.

Der Definition entsprechend, können viele Motivationen chinesischer Schüler und Studenten demnach nicht als intrinsisch bezeichnet werden, da ihre Quellen nicht im eigenen Interesse der Lerner liegen. Allerdings richten die bisherigen Studien den Blick auf die Möglichkeit, dass extrinsische Motivation für chinesische Lerner ebenso hilfreich ist wie intrinsische. Der

Grund findet sich in der Definition der extrinsischen Motivation selbst, die darauf hinweist, dass diese nicht automatisch einen Mangel an Selbstbestimmung unterstellen darf, da sich diese beiden Konzepte nicht ausschließen. Inwiefern die Lernhandlung als fremd- oder selbstbestimmt wahrgenommen wird, „hängt davon ab, wie stark sich der Handelnde mit den extrinsischen Zielen persönlich identifiziert“ (Tenorth/ Tippelt 2007, 227).

Ryan und Deci gliederten die extrinsische Motivation nochmals in vier Untergruppen auf, beginnend bei äußerer Kontrolle durch Fremdeinwirkung wie Belohnung und Bestrafung, über Verinnerlichung und Reflexion von außen gegebener Werte, Identifikation mit diesen Werten, bis hin zu Integration und Kongruenz zwischen äußeren Werten und eigenen Zielen. (2000, zitiert in Hau/ Ho 2010, 191) Dieser graduelle Verlauf impliziert, dass die verinnerlichten Werte zu höherer Selbstbestimmung und intrinsischer Motivation führen, obwohl die ursprüngliche Motivation extrinsisch ist. Anstatt auf die richtigen internen Bedingungen zu warten, um einer Aufgabe motiviert gegenüber zu treten, wird die Motivation aus verschiedenen externen Quellen bezogen (Biggs/ Watkins 1996, 273).

Die Feststellung der westlichen Forschung, dass ein positiver Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und akademischer Leistung besteht (Pintrich/ Schunk 2002, zitiert in Hau/ Ho 2010, 191), wird in der chinesischen Lernpsychologie demnach nicht vollständig widerlegt. Die gezogene Trennlinie zwischen internen und externen Faktoren verschwimmt im chinesischen Kontext, indem ursprünglich externe Kräfte und Werte als interessant und wertvoll empfunden werden (Biggs/ Watkins 1996, 273) und damit die Definition der intrinsischen Motivation (Tenorth/ Tippelt 2007, 357) erfüllen.

2.3.2 Historisch-kulturelle Ursachen chinesischer Motivation

Sprachliche Basis

Die Entwicklung der chinesischen Besonderheiten in Motivation und Streben begann nicht erst vor 2500 Jahren mit den konfuzianischen Lehren. Grundlegende psychologische Verknüpfungen sind bereits in der chinesischen Sprache zu finden. Willenskraft oder Entschlossenheit kann ausgedrückt werden mit dem Wort 立志 (lizhi, ‚fest entschlossen sein, etwas zu tun‘), wobei 志 mit ‚Chronik‘ oder ‚Geist‘ übersetzt werden kann und 立 für ein ‚leitendes‘ oder ‚führendes‘ Prinzip steht. Willenskraft kann damit ein rationales, greifbares Prinzip sein und gleichzeitig die emotionale Bedeutung der Anstrengung ausdrücken (Tu 1979, zitiert in Lee 1996, 32).

Die enorme Wichtigkeit der Anstrengung durchzieht alle ursächlichen Konzepte. Das Erreichen einer Leistung durch harte Arbeit wird in der chinesischen Kultur mehr geschätzt als ein hohes Maß an Fähigkeiten. Die Annahme von Aufgaben, die über die eigenen Fähigkeiten hinausgehen, wird als Tugend betrachtet (Yang 1986, zitiert in Salili 1996).

Konfuzianische Lehren

Fähigkeit, Anstrengung und menschliche Perfektionierung

Dass die Quellen der chinesischen Definition von Fähigkeit und Anstrengung in Konfuzius' Lehren zu finden sind, wird deutlich, wenn man erkennt, dass Konfuzius' gesamtes Menschenbild ein Inbegriff harter Arbeit und Anstrengung ist.

Zum einen teilt Konfuzius die Menschheit in vier Gruppen ein, die anhand ihres Wissens und der Art ihres Lernens kategorisiert werden – die angeboren Wissenden (神人 shénrén, ‚Heilige‘); jene, die durch Lernen Wissen erwerben; jene, die erst angesichts von Problemen beginnen zu lernen; und die Nichtlernwilligen (小人 xiǎorén, ‚Gemeine‘), die er verurteilt.

Zum anderen ist sein Menschenbild durchaus positiv und dynamisch, indem er feststellt, dass ein Mensch zwischen diesen Gruppen auf- und absteigen und „durch Anstrengungen das Wissensniveau postnatal erreichen kann, das den Menschen der ersten Stufe angeboren ist“ (Gu 2002, 52).

Daraus geht klar hervor, dass die Menschen nicht an ihre angeborenen Fähigkeiten gebunden sind, sondern sich ihr wirklicher Wert daraus ergibt, wie sehr sie sich anstrengen, eine höhere Stufe zu erreichen. Er sagt zudem, dass jene als Vorbild dienen sollen, die postnatal zum allseitigen Wissen gelangen, nicht die angeboren Wissenden. Diese Fähigkeit spricht er jedem Menschen zu. Jeder besitzt die angeborene Fähigkeit, belehrt und perfektioniert zu werden (Taylor 1981, zitiert in Özturgut 2007). Aus diesem Grund ist einer der fünf Aspekte der Pädagogik des Konfuzius das Prinzip der Gleichberechtigung³, nach dem der Zugang zu seiner Schule unabhängig von Standesunterschieden ist.

Diese Typologie ist kein Selbstzweck, sondern soll zeigen, „dass das scheinbar nicht zu Erreichende doch zu erreichen ist, wenn man fleißig arbeitet“ (Gu 2002, 52). Ein Großteil seiner Lehre betont also die untergeordnete Bedeutung angeborener Fähigkeiten und konzentriert sich auf die Möglichkeiten durch Anstrengung und harte Arbeit. Konfuzius ist

³ ‚Gleichberechtigung‘ bezieht sich in diesem Falle ausschließlich auf gesellschaftliche Herkunft und Standeszugehörigkeit. Auch lernwillige Schüler aus niederen Gesellschaftsschichten wurden von Konfuzius unterrichtet, die geringe Studiengebühr in Form von Dörrfleisch hatte nur symbolischen Wert. Konfuzius, Teil der chinesischen Gesellschaft des 5. Jh. v. Chr., unterrichtete jedoch ausnahmslos männliche Schüler.

„unerschütterlich von der Macht des Lernens überzeugt“ (ebenda, 98), welches er für die Grundlage aller Tugenden hält. Es hat keine Bedeutung, welcher der ersten drei Menschengruppen eine Person angehört und auf welche Weise sie ihr Wissen erlangt hat – ab dem Moment, ab dem die Menschen es erlangt haben, haben sie in Konfuzius' Augen den gleichen Wert (Lee 1996, 28). Es geht ihm „vorrangig nicht um die Frage, woher das Wissen kommt, sondern um die, ob das Wissen vollständig ist“ (Gu 2002, 52).

Die konfuzianischen Lehren werden nicht müde zu betonen, dass Bildung und das Erlangen von Wissen immer und unweigerlich mit Anstrengung zu assoziieren sind. Das Ziel der Ansammlung von Wissen ist die menschliche Perfektionierung. In Konfuzius' Zeitalter wurde das Konzept der Perfektionierung praktisch und gesellschaftlich mit dem Erreichen des Priesteramtes assoziiert, was unmittelbar mit hoher Bildung und Lernaufwand in Verbindung stand. Auch eine bereits gute Veranlagung und ein hohes Maß an Fähigkeit für den Priesterstatus konnte ein hohes Maß an Anstrengung während des Lernprozesses nicht ersetzen (Lee 1996, 30). Diese Anstrengung wird auch als Kunst des Lernens bezeichnet, welche die Qualität des Menschen bildet; „experiencing hardship may be a blessing in disguise“ (ebenda, 32).

Zielorientierungen, intrinsische und extrinsische Motivation

Zunächst scheinen die konfuzianischen Lehren eine eindeutige Position zu den erstrebenswerten Motivationsquellen zu beziehen: Bildung wird nur dann als sinnvoll betrachtet, wenn sie zur Selbstperfektionierung führt, Lernen ist ein nach innen gerichteter Prozess (Lee 1996, 33) und soll daher aus intrinsischen Motivationen erfolgen. So gründeten die Neo-Konfuzianer in der Song-Dynastie private Akademien, um den extrinsischen Motivationen öffentlicher Schulen entgegen zu wirken. Bildung soll nicht erlangt werden, um andere zu beeindrucken. Vielmehr soll sich der Lerner selbst zu einem intelligenten, kreativen, unabhängigen, autonomen und authentischen Individuum entwickeln und sein Wissen nutzen, um andere Menschen zu erreichen (ebenda, 34).

So viel Wert Konfuzius' Lehren einerseits offenbar auf intrinsische Motivationen und Selbstverwirklichung legen, darf nicht übersehen werden, dass Bildung andererseits auch für externe Zwecke genutzt werden soll. Sich selbst zu kultivieren, wenn man die Welt regieren will, und zu versuchen, in der Welt Einfluss auszuüben, sobald man sich selbst kultiviert hat

(ebenda, 37) – diese Vorgabe besagt, dass man Bildung nicht ausschließlich zum Selbstzweck erlangt, sondern auf ein Ziel hingearbeitet werden muss, gemäß der chinesischen Leistungszielorientierung.

Zu den fünf Aspekten der Pädagogik Konfuzius' zählt das sozial-politische Verantwortungsbewusstsein. Für ihn stellen seine Lehren die „Vorbereitung für die Übernahme der sozialen und politischen Verantwortung durch die gebildete Elite“ (Gu 2002, 35) dar. Die Einnahme offizieller Positionen in der Regierung oder als Beamter sollte das Ziel aller Gelehrten sein. Lee gibt jedoch zu verstehen, dass das Erlangen von Bildung zur Übernahme einer Regierungsposition nicht aus intrinsischen Motivationen geschieht:

[...] a government office can also be an extrinsic reward associated with fame, wealth, a beautiful wife, and upward social mobility, which have nothing to do with internal sagehood. [...] 'There are golden houses [...] and beautiful girls in books.' Paradoxically, the aspiration for extrinsic rewards coexists with the ideal of external manifestation of a person's internal establishment [...].“ (Lee 1996, 37)

Pietätsverständnis

Die letzte wichtige Grundlage, die Konfuzius' Lehren für das Motivationsverhalten chinesischer Lerner legten, ist das Konzept der kindlichen Pietät. Dieses Prinzip gebietet Kindern, ihren Eltern jederzeit mit Respekt und Untergebenheit zu begegnen, „ständig dafür zu sorgen, dass die Eltern sich wohlfühlen [...], alle potenziellen Faktoren zu beseitigen, die das Wohl der Eltern beeinträchtigen“ (Gu 2002, 125) und das eigene Verhalten vollständig auf ihren Willen auszurichten. Die einzige Einschränkung, die Konfuzius gibt, ist das Recht der Kinder, die Eltern freundlich und zurückhaltend auf ihre Fehler aufmerksam machen zu dürfen (ebenda, 128f.). Dieses Prinzip bildet die Basis für die starke Bedeutung der Familie als Motivationsfaktor.

Persönliches Umfeld

Kollektivismus

In als kollektivistisch bezeichneten Gesellschaften wird das Individuum anhand seiner Gruppenzugehörigkeit identifiziert, nicht anhand eigener Eigenschaften, wobei auch die starke gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder betont wird. Wissenschaftliche Literatur bezieht sich dabei häufig auf Geert Hofstedes 1980 aufgestellte Kulturdimensionen (vgl. Salili 1996, 86). In Studien zur sozialen Orientierung wurde festgestellt, dass chinesische Kinder in Gruppenaufgaben sowohl unter wettbewerblichen als auch unter kooperativen Belohnungsbedingungen kooperativ arbeiten (Li et al 1979, zitiert in Salili 1996, 87). Ebenso

arbeiten Chinesen bei Gruppenarbeiten aktiver und motivierter (*social striving*) als Amerikaner (*social loafing*) (Salili 1996, 88).

Möchte man die starke Leistungszielorientierung und den Fokus auf akademischen Erfolg verstehen, muss erkannt werden, dass ‚Erfolg‘ ein ganzheitliches Konzept ist. Westliche Lerner trennen häufig akademisches Leben und Privatleben voneinander und werten Leistung als individuellen Erfolg. Im Gegensatz dazu stehen Leistung und akademischer Erfolg für Chinesen im Zusammenhang mit Erfolg in Familie und Sozialleben (Salili 1993, zitiert in Salili 1996, 87). Es handelt sich dabei um ein Einverständnis zwischen Gruppe und Individuum. Im Austausch gegen Loyalität und Pflichterfüllung erhält das Individuum von der Gruppe Sicherheit und Gesicht (Biggs/ Watkins 1996, 274). Erfolg und Misserfolg beeinflussen nicht nur den Lerner selbst, sondern seine gesamte Gruppe (Salili 1996, 99).

Während Leistungszielorientierung im westlichen Kulturkreis als individueller Wettbewerb interpretiert wird, der von jenen bestritten wird, deren Erfolgsbedürfnis größer ist als das Bedürfnis zur Vermeidung von Misserfolg, herrschen im konfuzianischen Kulturkreis andere Voraussetzungen. Dort werden Erwartungen von Leistung und Erfolg nicht nur vom Individuum gesetzt, sondern ebenfalls von den „significant others“ (Yang 1986, zitiert in Biggs/ Watkins 1996, 274). Aus diesem Grund sind Chinesen mit einem stärkeren Sinn für Kollektivismus häufiger leistungszielorientiert (Pusey/ Wilson 1982, zitiert in Salili 1996, 92). Die wichtigste Gruppe dieser ‚signifikanten anderen‘ ist dabei nicht die Gesellschaft als Ganzes, sondern die Familie.

Familie

Der wichtigste aller Personenkreise im Kontaktnetzwerk eines Menschen ist in China stets die Familie (Vermeer 2007, 69). Dies führt unweigerlich zur Funktion der Familie als extrinsische Motivation chinesischer Schüler und Studenten. Chow und Chu (2007, 91f.) definieren elterliche Einflüsse als eine Summe aus den Erwartungen der Eltern, dem Wert der Bildung in der Familie und der von den Schülern wahrgenommenen Rückmeldung der Eltern zu ihrer akademischen Leistung. In einer Studie von Salili und Ching 1992 gaben sowohl gute als auch schlechte chinesische Schüler an, der Hauptgrund ihres Lernens sei es, ihre Eltern zufrieden zu stellen (zitiert in Salili 1996, 89). In einer Befragung chinesischer Studenten an einer US-amerikanischen Universität in China erklärten die meisten Studenten, sie haben das dortige Studium auf Grund der starken Empfehlung ihrer Eltern begonnen (Özturgut 2007).

Schüler versuchen, die Erwartungen ihrer Familienmitglieder zu erfüllen. Traditionell bringt die Großfamilie finanzielle Opfer, um der nächsten Generation eine bessere Bildung zu ermöglichen als sie selbst genießen konnte, was eine Last auf die Schüler mitbringt. Sie haben nicht nur eine moralische, sondern auch eine nahezu materielle Verpflichtung, akademische Erfolge zu erzielen, um einen guten Arbeitsplatz zu erhalten und das Opfer der Familie mit finanzieller Unterstützung und hohem Ansehen auszugleichen (Kember/ Watkins 2010, 174). Bereits vor Abschluss der Ausbildung ist die Verpflichtung zu akademischer Leistung eine wichtige Art, ihren Eltern deren Mühen kontinuierlich zurückzuzahlen (Chow/ Chu 2007, 93).

Erziehung und Sozialisation legen die Grundsteine für die Erfüllung der Pflicht. Die Bedeutung von Bildung und Lernen wird stark betont, nicht nur für den sozialen Aufstieg, sondern ebenso für die Charakterbildung. Daher werden chinesische Kinder erzogen, harte Arbeit und ausgezeichnete Bildung zu schätzen (Salili 1996, 88).

Aus westlicher Perspektive konnte beobachtet werden, dass chinesische Eltern ihre Kinder streng kontrollieren und ihr Verhalten von außen einschränken. Zudem wird ihnen von klein auf vermittelt hart zu arbeiten, selbst wenn die Erfolgchancen nur gering sind (Hau 1992, zitiert in Salili 1996, 89). Aus Kindersicht wird Anstrengung während des Lernens als Pflicht gegenüber den Eltern betrachtet. Gleichzeitig können chinesische Eltern als sehr fordernd charakterisiert werden. Akademische Leistung wird – nach kindlicher Pietät – als zweitwichtigstes Attribut eines idealen Kindes eingeschätzt (Shek/ Chan 1999, zitiert in Chow/ Chu 2007, 112). 1992 wurden von Salili und Ho 80 Siebtklässler und deren Eltern zu ihrer Zufriedenheit mit einem kürzlich geschriebenen Chinesischtest befragt:

„[...] two-thirds of the students had low expectations of their own performance, while their mothers generally had high expectations of their children's achievement. Both students and mothers were generally dissatisfied with the results of the examination.“ (zitiert in Salili 1996, 89)

Autoritätsfiguren

Unter diesen Voraussetzungen ist es nicht überraschend, dass chinesische Schüler selten Lob erhalten. Weder Eltern noch Lehrer loben oft, Lob wird als schädlich für den Charakter des Kindes betrachtet (ebenda, 94). Tadel und Disziplinierung kommen umso häufiger zum Einsatz.

Die Art des Lobens als Einflussfaktor auf das Selbstbild steht in engem Zusammenhang mit den Ansichten bezüglich Fähigkeiten und Anstrengung. Wird im westlichen Kulturkreis ein Schüler für seine Anstrengungen gelobt, impliziert dies einen negativen Kommentar bezüglich

seiner Fähigkeiten. Für chinesische Lerner stellt ein Lob im Gegensatz dazu eine Feststellung sowohl hoher Fähigkeiten als auch höher Anstrengung dar, während Tadel als eine Kritik an beidem gesehen wird (Salili 1996, 94).

Chinesische Schüler lernen sehr früh hart zu arbeiten, ohne Anerkennung dafür zu erwarten. Somit sind sie zum einen weniger abhängig von erteiltem Lob, zum anderen hat tatsächlich erhaltene Anerkennung einen motivierenderen Effekt als auf westliche Lerner. Es ist ein genereller Mangel an Rückmeldung und Wahrnehmung der Anstrengung durch die Eltern, der chinesische Schüler tatsächlich demotiviert (Chow/ Chu 2007, 114).

Die Schüler unterschiedlicher Kulturkreise unterscheiden sich ebenfalls darin, wie Einfluss von außen, beispielsweise durch Lehrer und andere Autoritätsfiguren, aufgefasst wird. In einer Studie von Iyengar und Lepper konnte 1999 festgestellt werden, dass angloamerikanische Schüler sich weniger motiviert zeigten, wenn Entscheidungen bezüglich ihres Lernverhaltens für sie getroffen wurden. In der Gruppe der asiatisch-amerikanischen Schüler kehrte sich dieses Ergebnis um (zitiert in d'Ailly 2004). Dass chinesische Schüler Kontrolle durch Autoritätsfiguren nicht als Einschränkung, sondern als Fürsorge und Hilfe interpretieren, vereinfacht die Verinnerlichung extrinsischer Werte zum eigenen Antrieb.

Schul- und Prüfungssystem

Der hohe Wert der Bildung wird nicht nur in der elterlichen Erziehung betont, auch das Schulsystem fokussiert chinesische Lerner auf das Erbringen von Leistung.

Im Zuge der Ein-Kind-Politik der Volksrepublik China liegt es in noch höherem Interesse der Eltern, ihrem einzigen Kind die bestmögliche Ausbildung zu garantieren. Fast alle Kinder in großen und mittleren Städten besuchen die Vorschule. Selbst die mit hohen Gebühren verbundenen internationalen Kindergärten haben Wartelisten über mehrere Monate (Wang 2003, 132f.). Schon der Kindergarten gilt als akademische Vorbereitung auf die Grundschule (Gild 2010), vor deren Beginn chinesische Schüler bereits die vier Grundrechenarten und mehrere Hundert Wörter beherrschen (Wang 2003, 131). Auch Grund- und Sekundarstufe konzentrieren sich auf die fachliche Ausbildung der Schüler, welche pro Tag durchschnittlich mehr als 12 Stunden dem Lernen widmen (ebenda, 140). Dass hartes Lernen eine von außen vorgeschriebene Notwendigkeit ist, erfahren chinesische Studenten auch im Universitätssystem. Die meisten Kurse an chinesischen Universitäten sind obligatorische Pflichtkurse (Xue 2003, 89).

Laut einer 1992 durchgeführten Studie haben chinesische Grundschüler eine deutlich höhere Lernzielorientierung als Schüler der Sekundarstufen (Hau 1992, zitiert in Salili 1996, 96). Zurückzuführen ist dies wiederum auf die hohe Bedeutung der Prüfungen. Zusätzlich zu den am Ende jedes Halbjahres zu absolvierenden Tests muss am Ende der neunten Klasse eine lokal organisierte Aufnahmeprüfung bestanden werden, um den Besuch der Oberstufe zu ermöglichen. Die Oberstufe kulminiert zunächst in der von der Provinzregierung verwalteten Schulabschlussprüfung, und schließlich in der nationalen Hochschulzulassungsprüfung (Wang 2003, 164). Diese Prüfung (高考 gāokǎo) findet jährlich landesweit am selben Tag statt. Im Anschluss wählen die Universitäten abwechselnd die Teilnehmer aus, die sie zulassen möchten. Pro 10 Millionen Bewerber stehen nur etwa 3 Millionen Studienplätze zur Verfügung (Spiegel Online 2010), die riesige Lücke zwischen Angebot und Nachfrage erhöht den akademischen Druck nochmals.

Die Entwicklung einer leistungszielorientierten Motivation ist in einer stark kompetitiven Lernumgebung nicht nur logisch (Hau/ Ho 2010, 195), sondern notwendig, um in diesem Bildungskontext bestehen zu können (Salili 1996, 99). Dies erklärt den geringen Glauben an Erfolg und eigene Leistung. Der hohe Wettbewerbsdruck produziert fraglos häufig Versagenserlebnisse für zahlreiche Schüler. Kombiniert mit der Pflicht, die Erwartungen der Familie zu erfüllen, wird die Entwicklung eines hohen Selbstbewusstseins und Glaubens an den eigenen Erfolg praktisch verhindert (Hau/ Ho 2010, 193). Gleichzeitig ist ein hohes Level an Motivation nötig, um diesen Anforderungen gerecht zu werden (Salili 1996, 91) und trotz Versagenserlebnissen weiter zu lernen.

Wirtschaftliche Begründungen

Alle genannten Faktoren üben einen simultanen Einfluss auf Art und Stärke der Motivation chinesischer Lerner aus. Als weiterer Faktor wurde lange Zeit auch der sozioökonomische Hintergrund der Schüler und Studenten in Betracht gezogen und untersucht. Die chinesische Geschichte gibt Anlässe für die Entwicklung einer solchen Vermutung. Im traditionellen China war das Erreichen eines höheren Status' durch Bildung nicht nur subjektive Wahrnehmung, sondern ein realisierbares Ziel. Nur wenige Menschen konnten soziale Mobilität genießen und unter den stetig wechselnden Herrschern wurden ehemalige Ränge wertlos und nur die Gebildetsten wurden in öffentliche Ämter gewählt (Lee 1996, 38).

In ihrer Theorie des ‚relativen Funktionalismus‘ (*relative functionalism*) argumentierten Sue und Okazaki 1990, dass Bildung als Mittel zur sozialen Mobilität auch heute noch eine

wichtige Rolle spielt und nutzten als Forschungsgrundlage Schüler aus ostasiatischen Minderheiten in den USA und deren herausragende akademische Leistungen (zitiert in Salili 1996, 86). Da die Hauptvoraussetzung dieser Theorie auch bei anderen ethnischen Minderheiten gegeben war, diese allerdings keine vergleichbaren Ergebnisse erbringen konnten, kann davon ausgegangen werden, dass kulturelle Werte einen weit größeren Einfluss auf Motivation und Zielorientierungen haben als das bloße Streben nach sozialem Aufstieg. Nicht nur soziale Benachteiligungen, sondern auch soziale Vorteile werden als Einflussfaktor auf Motivation und damit verbundene akademische Leistungen ausgeschlossen bzw. in ihrer Bedeutung stark abgeschwächt. Zwar gilt der allgemeine Konsens, dass der elterliche sozioökonomische Status (SES) einen fördernden Einfluss auf die akademischen Leistungen der Kinder hat (OECD 2010b, 30), doch ist dieser Effekt bei chinesischen und asiatischen Schülern vergleichbar gering. Auf der familiären Ebene hat der SES einen geringeren positiven Effekt auf die Leistungen der chinesischen Schüler (Hau/ Ho 2010, 189). Nach wie vor liegt der Fokus daher auf soziokulturellen Faktoren.

2.3.3 Zum Verständnis interkultureller Anpassungsprobleme

Entscheidungsfreiheit

Ein entscheidender Aspekt für stark an extrinsischer und sozialer Motivation orientierte Lerner ist der individualisierte und flexible Charakter des deutschen Hochschulstudiums. Chinesische Universitäten, die sich durch einen hohen Grad an Standardisierung und Fremdverwaltung auszeichnen, bilden einen Gegensatz zu deutschen Hochschulen. An diesen wird den Studenten ein hohes Maß an Autonomie gewährt bzw. von ihnen gefordert. Studienfächer dürfen selbst gewählt und selbst gewechselt werden, die Dauer des Studiums liegt bis zu einem gewissen Grad im eigenen Ermessen der Studenten, der Stundenplan enthält Wahlpflichtfächer und kann – besonders an Universitäten – unter Einhaltung einiger Vorgaben zeitlich weitgehend individuell und flexibel gestaltet werden. Selbstdisziplin bei der Gestaltung und Einhaltung des Lehrplans wird sowohl gefordert als auch gefördert, sodass es zu zeitlichen Überschneidungen von Veranstaltungen kommen kann und – seltener an Fachhochschulen, häufiger an Universitäten – ein sehr viel höherer Zeitaufwand für die selbstständige Organisation des Studiums aufgebracht werden muss. Auch sozial sind Studenten in China enger in ihr Netzwerk innerhalb der Hochschule eingebunden. Im Gegensatz zu China existieren in Deutschland keine Fachklassen. Das soziale Netz, zu dem sich ein Student zugehörig fühlt, wird selbst gewählt und nicht von Hochschuleseite

organisatorisch vorgegeben. Während diese Punkte der flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten und des Einbezugs individueller Ziele aus deutscher Sicht im Interesse der Studenten liegt, kann bei chinesischen Studenten leicht der Eindruck entstehen, allein, verloren und im Stich gelassen zu sein (vgl. Sun 2010, 119ff.). Dieses Gefühl kann nochmals durch das geringe Feedback seitens der deutschen Dozenten verstärkt werden. Wenngleich chinesische Studenten dazu erzogen wurden, nicht von Lob abhängig zu sein, sind sie dennoch an harte Kritik gewöhnt. Ob diese nur verstanden wird, wenn sie direkt oder indirekt kommuniziert wird, ist dabei nahezu gleichrangig, da Professorenfeedback im individualisierten Hochschulkontext ohnehin selten zu finden ist.

Wie wirkt sich dies auf die Motivation chinesischer Studenten in Deutschland aus? Der Aspekt der höheren Entscheidungsfreiheit allein sollte keinen Einfluss auf die tatsächliche akademische Leistung haben. Schraw et al. kamen 1998 (zitiert in d'Ailly 2004) zu dem Schluss, dass die wahrgenommene Entscheidungsfreiheit nur die affektive Wahrnehmung einer Situation oder Aufgabe beeinflusst, nicht die kognitive Herangehensweise eines Lernalters an die Aufgabe. Da Entscheidungsfreiheit nur das Interesse der Studenten beeinflusst, kann nicht angenommen werden, dass sie zu schlechteren Ergebnissen in Leistungssituationen führt. Sehr wohl kann sie aber noch immer Anlass für Unsicherheit und Unzufriedenheit sein.

Extrinsische Motivation

Es ließe sich argumentieren, dass einige externe Aspekte wie offizieller Druck nicht mehr als Motivatoren zur Verfügung stehen. Allerdings steht im Falle chinesischer Studenten die Frage im Raum, ob und inwiefern sie diesem offiziellen Druck im chinesischen Hochschulsystem ausgesetzt wären. Als höchste Hürde im chinesischen Studium kann die Hochschulzulassungsprüfung betrachtet werden. Der Zugang zu chinesischen Universitäten ist, wie in Kapitel 2.3.2 bereits erläutert, stark selektiv. Doch der Abschluss selbst ist chinesischen Studenten wiederum nahezu garantiert.

„[...] after experiencing a series of very exhausting national unified university entrance examinations and taking justifiable pride in winning admittance, they want to relax a little bit [...]. On the universities' side, their standards make it difficult for students to be admitted [...] but not to graduate. Almost no university eliminates students because of their academic standing.“ (Wang 2003, 180)

Die Studenten kommen vom chinesischen System der strengen Vorselektion und Abschlussgarantie in das deutsche System, in dem in den meisten Fällen das einzige Vorauswahlkriterium die Note in Abitur oder Fachabitur darstellt und welches die Studenten dann eigenständig in ein System der Selbstauslese gehen lässt (vgl. Sun 2010, 96ff.).

Welcher Aspekt hat höhere Auswirkungen? Der höhere Druck im Vergleich zum chinesischen

Hochschulstudium oder der niedrigere Druck durch die geringere Fremdorganisation? An dieser Stelle darf die besondere Situation der Auslandsstudenten nicht außer Acht gelassen werden. Anders als in den 1980er Jahren sind es nicht nur wohlhabende, sondern ebenso mittelständische chinesische Familien, die ihre Kinder zum Studium ins Ausland schicken (Zhou 2010, 214). Der hohe Erfolgsdruck, dem chinesische Studenten sowohl in China als auch im Ausland ausgesetzt sind, wird durch die finanziellen Aufwendungen zur Ermöglichung des Auslandsstudiums nochmals erhöht. Auslandsstudenten haben demnach noch immer tiefgehende äußere Motivatoren. Noch dazu darf der konfuzianische Wert der Selbstperfektionierung nicht unterschätzt werden – neben ihrer sozialorientierten Lernmotivation werden chinesische Studenten auch von individuellen Zielen angetrieben. Persönliche und akademische Entwicklung, eigenes Verlangen und individuelle Ziele treiben chinesische Studenten ebenfalls an (Kember/ Watkins 2010, 189ff.).

Zusammenfassend dürfen die Grundzüge chinesischer Motivation nicht vergessen werden. Erhöhung der eigenen Fähigkeiten durch Anstrengung, der Glaube, alles erreichen zu können, wenn man nur hart genug dafür arbeitet, und das Weiterarbeiten angesichts von Misserfolg – diese psychologischen Grundpfeiler wurden chinesischen Studenten jahrelang durch Tradition, Familie und Bildungssystem vermittelt.

Neben den Unterschieden dürfen auch Ähnlichkeiten der Hochschulbildung nicht ignoriert werden. Man kann annehmen, dass deutsche Hochschulen kompetitiver sind als chinesische Universitäten, doch zumindest weniger Druck und mehr Freiheit bieten als chinesische Schulen. Zudem berichten auch deutsche Studenten von großer Anstrengung, langweiligen – somit kaum intrinsisch motivierenden – Vorlesungen und hohem Arbeitspensum. Auch Kit-Tai Hau und Irene T. Ho stellen fest, dass einige Charakteristika des Lernumfeldes nicht exklusiv im chinesischen Kulturkreis auftreten und damit kein kulturelles Hindernis für chinesische Auslandsstudenten darstellen sollten:

„Chinese students as a group do seem to enjoy cultural advantages that enable them to cope better with the realities of modern schooling, namely that academic subjects are often not intrinsically interesting or of immediate value, that challenges and setbacks with negative implications for one's ability are inevitable, and that some level of competition is unavoidable.“ (Hau/ Ho 2010, 197)

Motivatorisch statten ihre Orientierungen sie mit genügend Antrieb aus, um an einer deutschen Hochschule zu bestehen. Sie sind motiviert. Laut Zhous Studie investieren die Studenten ein hohes Maß an Anstrengung, um ihr Studium in Deutschland schnell und erfolgreich zu beenden; bei den chinesischen ‚Müllstudenten‘, die ihren Abschluss aus Mangel an Erfolgchancen um Jahre verzögern, handelt es sich um einen Mythos (2010, 211).

3. Fazit und Ausblick

Die menschliche Psyche unterscheidet sich von Kultur zu Kultur. Über Jahrtausende leiten uns philosophische Lehren, über wenige Jahre leiten uns Familie und Umwelt, über unser ganzes Leben hinweg leitet uns die Gesellschaft der Kultur, in der wir leben. Psychologisch werden wir davon auf vielen Ebenen beeinflusst, unter anderem in der Art und Weise, wie wir lernen, wie wir Informationen aufnehmen, verarbeiten, wiedergeben, wie und wovon wir uns motivieren lassen.

Chinesische Auslandsstudenten werden von deutschen Hochschulen nicht nur mit hohen Erwartungen begrüßt, sondern auch mit Erwartungen, die für sie neu sind – deduktive Argumentation, Diskussionen in Seminaren, praktische Anwendungsaufgaben in Prüfungen, formale und inhaltliche Anforderungen wissenschaftlicher Arbeiten, Individualität und Flexibilität im Studium und mehr.

Wenngleich chinesische Studenten in Deutschland – unter anderem – auf Grund ihrer Lernorientierung auf Probleme stoßen, dürfen chinesische Lernorientierungen nicht pauschal abgewertet werden. Es handelt sich um eine spezielle Zusammensetzung psychologischer Herangehensweisen, die in ihrem speziellen Kulturkreis funktionieren. Chinesische Lernorientierungen entwickelten sich aus einem Zusammenspiel traditioneller, auch heute noch hoch geschätzter Lehren, familiärer und gesellschaftlicher Pflichten und Erwartungen sowie des Aufbaus und der Erwartungen eines selektiven, kompetitiven Bildungs-, Schul- und Prüfungssystems. Sie sind darauf ausgerichtet, in diesem Kontext zum Erfolg zu führen.

Es wäre falsch anzunehmen, dass chinesische Studenten, die ihr ganzes Leben lang unter Einfluss sehr spezieller historisch-kultureller Hintergründe ihre Lernorientierungen entwickelt haben, während eines Auslandsstudiums eine vollkommen neue psychologische Herangehensweise an das Konzept des Lernens annehmen. Daher ist in der Tat ‚Anpassung‘ das Ziel, das hier verfolgt werden muss. Da ‚interkulturelle Kompetenz‘ auch die Einnahme verschiedener Perspektiven in verschiedenen Kulturen anstrebt, wäre es nicht auszuschließen, dass chinesische Studenten die Akzeptanz und Anwendung deutscher Ansätze im deutschen Hochschulkontext als vorteilhaft empfinden. Kember und Watkins schreiben, dass die Änderung tiefsitzender Ansichten nie ein einfacher Prozess ist und dass es ein möglicher Änderungsanlass sein kann, einem Prüfungstyp ausgesetzt zu sein, der mit den existierenden

Ansichten nicht kompatibel ist (2010, 180ff.). 2007 fasste Kember mehrere Grundprinzipien zusammen, mittels derer ein Lerner seine Lernorientierungen ändern kann. Er legt dabei besonderen Wert auf eine progressive und schrittweise Veränderung vom Bekannten zum Unbekannten, die auf die Selbsterkenntnis zur Änderung seitens des Lerners abzielt. Er erwähnt ebenfalls die Bedeutung sozialer und akademischer Unterstützung, da die Konfrontation mit anderen psychologischen Ansätzen ein schwieriger oder gar traumatischer Prozess sein kann (zitiert in Kember/ Watkins 2010, 182).

Es soll nicht unterstellt werden, dass interkulturelles Training in Vorbereitung eines Auslandsaufenthaltes die Lösung jedes interkulturellen Problems ist. In Zhous Studie gaben jedoch 49,7% aller befragten chinesischen Studenten an, nicht auf ihren Auslandsaufenthalt vorbereitet gewesen zu sein (2010, 85). Wenn hier von chinesischen Partneruniversitäten keine entsprechende Vorbereitungsarbeit geleistet werden kann, wäre ein interkultureller Exkurs für neu angekommene Auslandsstudenten seitens der deutschen Gastuniversitäten eine Möglichkeit, nicht nur auf kulturelle Fallen des Alltags, sondern auch innerhalb des Studiums, der Vorlesungen und Prüfungen aufmerksam zu machen. Zum einen kann dies die Unsicherheit der Studenten mindern, sobald die zuvor beschriebene Situation während des Studiums tatsächlich eintritt. Zum anderen kann diese Unterstützung das Gefühl von Verlorenheit unterbinden, mit dem sich chinesische Studenten in einem individualisierten Hochschulsystem konfrontiert sehen können. Die Herausforderungen eines solchen Kurses bestünden sicherlich darin, ihn ansprechend für Studenten aller Nationalitäten zu gestalten, das Sprachproblem zu überwinden und gleichzeitig zahlreiche Informationen in einem kurzen Zeitraum anwendbar zu vermitteln.

Zweifelsfrei müssen die Auslandsstudenten auch darauf vorbereitet werden, welches Verhältnis zu ihren Professoren und Dozenten sie erwarten können und inwiefern sich deutsche Dozenten von ihren chinesischen Gegenstücken unterscheiden. Die vorliegende Arbeit konnte auf Grund ihres psychologischen Ansatzpunktes nur ungenügend auf die Rolle des Lehrers im chinesischen Lehr-Lern-Prozess eingehen. Biggs' und Watkins' *Teaching the Chinese Learner* (2001) bietet dazu einen guten Überblick und theoretischen Einstieg.

Es ist nicht auszuschließen, dass sich Chinas Lernumgebung und damit die geförderten Lernorientierungen verändern. Wang berichtet von offiziellen Reformbemühungen in der Lehrplangestaltung, die anstreben, das Lernpensum zu verringern und anstelle dessen die Qualität des aufgenommenen Wissens zu erhöhen (2003, 143).

Özturgut (2007) schreibt, China habe akzeptiert, dass chinesische Schüler und Studenten nach westlichen Lehrplänen von westlichen Lehrern mit westlichen Methoden unterrichtet werden können. In seiner Studie an chinesisch-amerikanischen Universitäten in der Volksrepublik China kam er zu Ergebnissen, die der bisherigen Literatur widersprechen. Studenten zeigten keine Zurückhaltung, ihre Meinung zu äußern, das Gelehrte zu hinterfragen oder zu kritisieren und genießen und akzeptieren die Vorteile des amerikanischen Lehrstils, ohne dabei ihre eigenen Überzeugungen vollständig abzulegen:

„While being independent learners, Chinese students maintain their cultural roots and are proud of their long historical and cultural background. However, [...] these qualities do not only belong to Chinese students in China, but to Turkish students in Turkey, German students in Germany, and even American students in the U.S.“ (Özturgut 2007)

Zu abrupte Reformen, insbesondere von außen anstatt von innen, werden als Invasion westlicher kultureller Ideologien und Werte aufgefasst werden (Bodycott/ Walker 2000, zitiert in Özturgut 2007), doch in den letzten Jahren wurden auch chinesische Lehrer sensibler bezüglich Innovation traditioneller Lehransätze (Farmer/ Wang 2008).

Ändert sich die Umwelt, wie etwa das Bildungssystem, familiäre Erwartungen, Erziehungsstile und die Gesellschaft als Ganzes, können und werden sich auch die Lernorientierungen chinesischer Lerner diesen neuen Bedingungen anpassen.

4. Literaturverzeichnis

- Biggs, John B. (1996). Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture. In: Biggs, John B./ Watkins, David A. (Hg.): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, S. 45–67.
- Biggs, John B./ Watkins, David A. (1996). The Chinese Learner in Retrospect. In: Biggs, John B./ Watkins, David A. (Hg.): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, S. 269–285.
- Biggs, John B./ Watkins, David A. (Hg.) (2001). *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Chow, Stephen Sau-Yan/ Chu, Matthew Ho-Tat (2007). The Impact of Filial Piety and Parental Involvement on Academic Achievement Motivation in Chinese Secondary School Students. In: *Asian Journal of Counselling* 14, S. 91–124.
- CIA (2009). The World Factbook 2009. Washington, DC: Central Intelligence Agency. Verfügbar über: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ch.html>, Zugriffsdatum: 19.01.2011.
- Cortazzi, Martin/ Jin, Lixian (2001). Large Classes in China: 'Good' Teachers and Interaction. In: Biggs, John B./ Watkins, David A. (Hg.): *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, S. 115–134.
- Creß, Ulrike (2006). Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile. In: Friedrich, Helmut Felix/ Mandl, Heinz (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 367–377.
- d'Ailly, Hsiao (2004). The Role of Choice in Children's Learning: A Distinctive Cultural and Gender Difference in Children's Interest and Effort in Learning. In: *Canadian Journal of Behavioural Science* 36, o.S.
- Dall'Alba, Gloria/ Kun, Tse Lai/ Marton, Ference (1996). Memorizing and Understanding: The Keys to the Paradox? In: Biggs, John B./ Watkins, David A. (Hg.): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, S. 69–83.

- Farmer, Lesley/ Wang, Victor (2008). Adult Teaching Methods in China and Bloom's Taxonomy. In: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 2 (2).
- Friedrich, Helmut Felix/ Mandl, Heinz (Hg.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Gild, Gerlinde (2010). *Tiancai und Rencai. Bildungswesen und Lernkultur in China*. Universität Göttingen: unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Verfügbar über: <http://www.kopf.ik-bildung.fh-koeln.de/content/e404/e1663/Text-Gerlinde-Gild.pdf>, Zugriffsdatum: 19.01.2011.
- Gu, Xuewu (2002). *Konfuzius zur Einführung*. 2. Auflage, Hamburg: Junius Verlag.
- Hau, Kit-Tai/ Ho, Irene T. (2010). Chinese students' motivation and achievement. In: Bond, Michael Harris (Hg.): *The Oxford Handbook of Chinese Psychology*. New York: Oxford University Press, S. 187–204.
- Kegel, Sandra (2011). Bestseller: Erziehen auf Chinesisch: Wie die Tigermutter ihre Kinder zum Siegen drillt. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung FAZ.net*. Verfügbar über: www.faz.net/-01ng4o, Zugriffsdatum: 28.01.2011.
- Kember, David/ Watkins, David A. (2010). Approaches to learning and teaching by the Chinese. In: Bond, Michael Harris (Hg.): *The Oxford Handbook of Chinese Psychology*. New York: Oxford University Press, S. 169–185.
- Kron, Friedrich W. (1996). *Grundwissen Pädagogik*. 5. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lee, Wing On (1996). The Cultural Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition. In: Biggs, John B./ Watkins, David A. (Hg.): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, S. 25–41.
- Mattern, Rebecca A. (2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 17 (1), S. 27–32.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Verfügbar über: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>, Zugriffsdatum: 21.01.2011.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Verfügbar über: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>, Zugriffsdatum: 10.01.2011.
- Olberding, Amy (2007). The Educative Function of Personal Style in the Analects. In:

- Philosophy East and West* 57 (3), S. 357–373.
- Özturgut, Osman (2007). Teaching West in the East: An American University in China. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 19 (3), S. 228–237.
- Salili, Farideh (1996). Accepting Personal Responsibility for Learning. In: Biggs, John B./ Watkins, David A. (Hg.): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, S. 85–105.
- Spiegel Online (2010). *Aufnahmeprüfung an chinesischen Unis: Extrapunkte für Kung-Fu-Kämpfer*. Verfügbar über: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,704130,00.html>, Zugriffsdatum: 19.01.2011.
- Steiner, Gerhard (2006). Wiederholungsstrategien. In: Friedrich, Helmut Felix/ Mandl, Heinz (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 101–113.
- Sun, Jin (2010). *Die Universität als Raum kultureller Differenzenerfahrung: Chinesische Studenten an einer deutschen Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tenorth, Heinz-Elmar/ Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Vermeer, Manuel (2007). *China.de. Was Sie wissen müssen, um mit Chinesen erfolgreich Geschäfte zu machen*. 2. Auflage, Wiesbaden: Gabler.
- Wang, Xiufang (2003). *Education in China Since 1976*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc. Publishers.
- Watkins, David A. (1996). Learning Theories and Approaches to Research: A Cross-Cultural Perspective. In: Biggs, John B./ Watkins, David A. (Hg.): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, S. 3–24.
- Wenzel-Teuber, Katharina (Hg.) (1995). *Studieren und Leben in Deutschland: Ein Leitfaden für chinesische Studenten*. Sankt Augustin: China-Zentrum.
- Xue, Dongyan (2003). *Zur Entwicklung eines kulturadäquaten Konzeptes für interkulturelle Trainings: Beispiel: interkulturelles Training für Chinesen zur Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Deutschen*. Universität Regensburg: unveröffentlichte Dissertation. Verfügbar über: <http://www.opus-bayern.de/uni-regensburg/volltexte/2004/362/pdf/Xue%20DissertationPDF.pdf>, Zugriffsdatum: 12.01.2011.
- Zhou, Jun (2010). *Zwischen 'Elite von morgen' und Liu Xue Ja Ji ('Müllstudenten'):* *Chinesische Studenten in Deutschland*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.

Versicherung über selbstständige Anfertigung

Hiermit versichere ich, Yvonne Franke,
die vorliegende Arbeit selbstständig
und nur unter Zuhilfenahme der angegebenen Quellen
angefertigt zu haben.

Zwickau, 02. Februar 2011