

Olaf BÄRENFÄNGER

(Universität Leipzig)

Akkulturation als vernachlässigte Schlüsselvariable für den Studienerfolg im Ausland

1. Einleitung

Die Wurzeln der heutigen Bildungsmobilität reichen bis in das Hochmittelalter zurück, als Studierende und Lehrende weit über ihr unmittelbares Einzugsgebiet hinaus von Domschulen wie z.B. der in Chartres angezogen wurden (Boockmann 1999). Vollends international waren dann die ersten Universitäten geprägt, die im ursprünglichen Wortsinn als Gemeinschaft von Gelehrten und (ausschließlich männlichen) Studenten aus unterschiedlichen Nationen die Wissenschaften zu einer bis dahin nicht gekannten Blüte brachten. Resultierte die mittelalterliche Bildungsmobilität zunächst aus dem Bedürfnis, Zugang zu den besten Lehr-, Lern- und Arbeitsbedingungen zu erhalten, so wird die Bildungsmobilität in jüngerer Zeit zusätzlich durch politische Anreize angetrieben. Eine bedeutende Rolle spielt in diesem Zusammenhang die europäische Bildungspolitik mit dem erklärten Ziel, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen (Europäische Bildungsminister 1999). Auch angesichts der zunehmenden Globalisierung von Wirtschaft, Politik und Wissenschaft scheint eine Internationalisierung der deutschen Wissenschaftslandschaft (Motz 2005; Isserstedt & Schnitzer 2005) das Gebot der Stunde – natürlich auch mit Konsequenzen für das Fach Deutsch als Fremdsprache (Chekhouni 2000). Aus einem „Wettbewerb um die besten Köpfe“ (Grothus 2004: 5) soll für den Standort Deutschland ein „Brain Gain“ (Han 2005: 123) resultieren (der freilich für die Herkunftsländer nicht selten einen *Brain Drain* bedeutet).

Wie ein Blick auf die Datensammlungen des Statistischen Bundesamts schnell zeigt, sind die Bemühungen von Politik und Hochschulen durchaus von Erfolg gekrönt. Von beinahe zwei Millionen Studierenden an deutschen Hochschulen zum Erhebungszeitpunkt 2006/2007 kamen ca. 12,4 Prozent aus dem Ausland (Statistisches Bundesamt 2007). Mit etwas Skepsis ist diese an sich erfreuliche und allgemein erwünschte Entwicklung jedoch einzuschätzen, sobald auch qualitative Aspekte bei der Betrachtung berücksichtigt werden. So ergab eine vom DAAD in Auftrag gegebene Studie, dass die Abbruchquoten von ausländischen Studierenden an vier ausgewählten deutschen Hochschulen wesentlich höher lagen als die ihrer deutschen Kommilitonen. Je nach Hochschule gelang es nur etwa der Hälfte der

ausländischen Studierenden, ihr Studium erfolgreich abzuschließen (Heublein, Sommer & Weitz 2004). Anlass zur Sorge geben überdies Befunde, dass ausländische Studierende häufig nur unzureichend in ihren Gasthochschulen integriert sind (Mende 2006; Ro 2006; Zeilinger 2006) und sich kaum mit dem Zielland identifizieren (Heublein, Sommer & Weitz 2004). Problematisch erscheint schließlich auch die strukturelle Überforderung, der sich zahlreiche deutsche Hochschulen ausgesetzt sehen: „Schon jetzt gibt es Anzeichen dafür, dass die Hochschulen und Studentenwerke der großen Nachfrage aus dem Ausland nur noch schwer gerecht werden können, und zwar sowohl im Hinblick auf die Betreuungsleistung als auch die soziale Absicherung“ (Isserstedt & Schnitzer 2005: 5).

Angesichts der gemischten Ausgangslage, dass nämlich die Mobilitätsbemühungen auf unterschiedlichen Ebenen zwar durchaus Früchte tragen, dass aber auch eine Reihe von Problemen besteht, geht der vorliegende Beitrag im folgenden Abschnitt zunächst der Frage nach, welche Faktoren letzten Endes für ein erfolgreiches Ausländerstudium in Deutschland verantwortlich sind. Auf der Grundlage einer Sichtung der immer noch recht lückenhaften Forschungsliteratur (Heublein, Sommer & Weitz 2004) werden vier Gruppen von Faktoren identifiziert: Sprachkenntnisse, Studierfähigkeit, strukturelle und individuelle Studienbedingungen sowie die Integration in die Zielkultur. Insofern Akkulturation in diesem Zusammenhang als Erfolgsfaktor bislang noch kaum berücksichtigt wurde, ist es Gegenstand des dritten Kapitels, wie die Integration ausländischer Studierender in die Zielkultur – und hier besonders in die aufnehmende Hochschule – mittels eines systematischen Vorgehens erleichtert werden kann. Hierzu wird der Vorschlag unterbreitet, Lernende durch ein Akkulturationsportfolio gezielt und umfassend Kontaktsituationen mit der Zielkultur auszusetzen, wobei sie ihre kulturellen Erfahrungen in dem Portfolio strukturiert dokumentieren und reflektieren sollen. In Frage kommende Kulturkontaktsituationen werden über eine aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) entnommene und modifizierte Matrix zur Beschreibung von Sprachverwendungssituationen erfasst.

2. Faktoren des Studienerfolgs

2.1 Sprachkenntnisse

Die Bedeutung von umfassenden allgemein- und fachsprachlichen Deutschkenntnissen für ein Studium in einem deutschsprachigen Land lässt sich wohl kaum ernsthaft anzweifeln. Aus

diesem Grund setzen viele studienvorbereitende (vgl. z.B. Wintermann 2006; Kempf 1991; Kelz 1987) und studienbegleitende Maßnahmen (vgl. z.B. Muallem, Schelm, Schroth-Wiechert & Stöver-Blahak 2005; Duxa 2004; Koreik 2004; Chekhouni 2000; Gerisch 1992; Eggers 1991; Ebert 1991) schwerpunktmäßig bei der Vermittlung der Fremdsprache an. Gleichwohl deutet die vorhandene Literatur darauf hin, dass die Sprachkenntnisse von Bildungsausländern in vielen Fällen nicht für die erfolgreiche Durchführung eines Studiums in Deutschland ausreichen bzw. diverse Probleme aufwerfen. Heublein (2006) beziffert die Zahl der ostasiatischen Studierenden in Deutschland, die über für ein Studium ausreichende Sprachkenntnisse aufweisen, auf nur 30 Prozent (siehe allgemein dazu auch Chenot, Simmenroth-Nayda & Scherer 2007; Wegele 2006; Heublein, Sommer & Weitz 2004; Büker 1998; Ebert 1991; Eggers 1991), wobei Studentinnen ihre Sprachkenntnisse noch tendenziell höher einschätzen als Studenten (Isserstedt & Schnitzer 2005). Über alle Herkunftsländer gemittelt empfinden die Studierenden ihre Probleme in der Fertigkeit Schreiben am größten; am seltensten treten Probleme in den Fertigkeiten Lesen und Verstehen auf (Isserstedt & Schnitzer 2005). Typischerweise entstehen Probleme besonders im Kontext akademischer Textsorten wie Referate und Hausarbeiten (siehe hierzu u.a. Heublein 2006; Zeilinger 2006; Büker 1998; Eßer 1997) bzw. der Beteiligung an Seminardiskussionen (Heublein 2006). In den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern manifestieren sich sprachliche Probleme aus nahe liegenden Gründen am deutlichsten (Ebert 1991). Nach Chenot, Simmenroth-Nayda & Scherer (2007) berichten aber auch ausländische Medizinstudierende aufgrund von Sprachproblemen von Benachteiligungen im Studienalltag; ferner gehen die Autoren davon aus, dass ausländische Studierende nach Abschluss ihres Studiums mit eingeschränkten Karrierechancen rechnen müssen.

Auf einen weiteren problematischen Zusammenhang weist Mende (2006) hin. Als eine Erkenntnis aus ihrer Mehrfallstudie zur Integration vietnamesischer Studierender an einer großen deutschen Hochschule ergab sich, dass Sprachprobleme die sozialen Kontakte mit Sprechern der Zielsprache einschränken und damit die Chancen auf eine Integration verringern können. Umgekehrt kann die geringe Intensität sozialer Kontakte mit Sprechern der Zielsprache wiederum Sprachprobleme nach sich ziehen.

Wenn der Befund, dass sich ausländische Studierende verstärkt kostenlose Deutsch-Kurse wünschen (Krüger 2001), zwar nur eine spezielle Hochschule betrifft, so ist diesbezüglich doch noch immer ein erheblicher Handlungsbedarf erkennbar. Vor diesem Hintergrund ergibt

sich als Handlungsdesiderat, vorhandene und teilweise durchaus erfolgreiche Maßnahmen zur Verbesserung der zielsprachlichen Kompetenz weiter zu optimieren.

2.2 Allgemeine Studierfähigkeit

Unter allgemeiner Studierfähigkeit (manchmal auch als *academic skills* oder *study skills* bezeichnet) soll ein Komplex von Faktoren gefasst werden, die im Sinne von studienbezogenen Lern-, Arbeits-, Informationsverarbeitungs- und Organisationsstrategien zu einem erfolgreichen Studium beitragen. In dieser Hinsicht werden verschiedentlich Defizite ausländischer Studierender bemängelt, die jedoch oft nicht prinzipieller Natur, sondern unter anderem der jeweiligen Herkunft der Studierenden geschuldet sind. Besonders Lernende aus distanten Kulturkreisen sind in anderen Lernkulturen sozialisiert und an andere Wissenschaftspraktiken gewöhnt (Mende 2006; Zeilinger 2006; Heublein, Sommer & Weitz 2004). Eßer (1997) hat beispielsweise überzeugend gezeigt, wie selbst dieselbe akademische Textsorte in unterschiedlichen Ländern anders gartete Funktionen erfüllen kann. Darüber hinaus können selbstverständlich auch aus unspezifischen kulturellen Unterschieden heraus Verständigungsbarrieren erwachsen (vgl. exemplarisch Gu 2006; Schmidt 1980). Mit Blick auf die Kulturspezifik von Studierstrategien ist im Falle ostasiatischer Studierender der Bildungsgang vorwiegend durch Frontalunterricht als die dominante Lernform geprägt (Zeilinger 2006). Auch die Grammatik-Übersetzungs-Methode als Paradigma für die Fremdsprachenvermittlung ist in ostasiatischen Ländern weit verbreitet (Zeilinger 2006). Hiermit in Zusammenhang steht die intensive Nutzung von Wörterbüchern (Zeilinger 2006). Ferner werden ostasiatische Studierende laut Zeilinger (2006) in Lehrveranstaltungen vielfach als passiv wahrgenommen (Han 2006). Sie haben Schwierigkeiten, sich im deutschen Hochschulalltag zurechtzufinden und zu integrieren. Heublein (2006) geht davon aus, dass nur 48 Prozent der ausländischen Studierenden insgesamt über ausreichende Kenntnisse zur selbstständigen Planung und Organisation verfügen. Bedenklich erscheint ferner auch der Umstand, dass ausländische Studierende nicht selten trotz erkennbarer Schwierigkeiten von bestehenden Beratungsangeboten nur unzureichenden Gebrauch machen (Ro 2006) bzw. dass sie beim Verfassen akademischer Texte außerordentlich selten die offiziell Betreuenden konsultieren (Büker 1998).

Auch wenn kulturkreisspezifische Lerntraditionen bei weitem weniger einheitlich sind als

häufig angenommen (Hu 1996), kann es angesichts der Lerntraditionen im Heimatland nicht verwundern, wenn Lernende spezifische Strategien herausbilden, die sie in ihrem jeweiligen Bildungssystem zu erfolgreichen Lernenden machen. Umso schmerzlicher kann die Erfahrung ausfallen, wenn dieselben Strategien an deutschen Hochschulen nicht die erhofften Ergebnisse erbringen. In der Tat haben empirische Untersuchungen ergeben, dass sich die verwendeten Lernstrategien ostasiatischer Studierender von denen westlicher Lernender unterscheiden (Wang 2005; Littlewood 2000; Press 1996).

Auf einen weiteren kulturbezogenen Aspekt des Studierverhaltens weist Zeilinger (2006) hin, die feststellt, dass vor allem ostasiatische Lernende kulturelles Lernen, also eine intensive Auseinandersetzung mit der Zielkultur, nicht in jedem Fall anstreben. Wenn auch die Gründe hierfür schwerpunktmäßig in Zusammenhang mit den jeweiligen Studien- und Lebensbedingungen stehen (siehe dazu ausführlicher Abschnitt 2.3), so führt dies im Allgemeinen zu einer unzureichenden Integration der Studierenden in die Gasthochschule. Wesentliche inhaltliche, kulturelle und soziale Aspekte des Studiums (z.B. die Bildung von in der Zielkultur fest verankerten Netzwerken, die Herausbildung von Urbanität als Lebensweise) werden somit vernachlässigt.

Was nun den Faktorenkomplex der Studierfähigkeit angeht, so lassen sich diesbezügliche Defizite möglicherweise relativ leicht korrigieren. So unterstreicht Littlewood (2000), dass trotz aller dokumentierter Unterschiede hinsichtlich Lernstrategien zwischen asiatischen Lernenden und westlichen Lernenden eher die Gemeinsamkeiten überwiegen. Im Übrigen hat Hu (1996) darauf aufmerksam gemacht, dass die epistemologischen Konzepte von Lernenden in hohem Maße individuell und nur teilweise kulturell geprägt sind. Eben dieser Umstand lässt der Hoffnung Raum, dass sich auch Lernende aus anderen (Wissenschafts-) Kulturkreisen flexibel an die Bedingungen des deutschen Hochschulsystems anpassen können (und hoffentlich auch umgekehrt deutsche Studierende an die Gegebenheiten anderer Länder).

2.3 Strukturelle und individuelle Studienbedingungen

Mit Blick auf die Studienbedingungen von ausländischen Studierenden sind mindestens zwei Facetten zu unterscheiden. Einige Aspekte sind nämlich strukturell geprägt, d.h. durch Spezifika der deutschen Hochschule, des deutschen Hochschulwesens oder der nationalen

Bildungspolitik im Allgemeinen. Im Unterschied dazu sollen individuelle Studienbedingungen all diejenigen Faktoren erfassen, die in Zusammenhang mit dem individuellen Studierenden, seiner Herkunft, seinen Zielsetzungen usw. stehen.

Was die Hochschulen selbst angeht, so scheinen diese generell Orientierungsschwierigkeiten zu verursachen – ca. 90 Prozent der ausländischen Studierenden klagen darüber (Heublein, Sommer & Weitz 2004; siehe auch Ro 2006 und Krüger 2001). Auch treten bei ca. 80 Prozent der ausländischen Studierenden Probleme bezüglich Leistungsanforderungen auf (Heublein, Sommer & Weitz 2004; siehe auch Ro 2006), ohne dass diese allerdings zwangsläufig gravierender und dauerhafter Natur sein müssten. Mit Blick auf die sprachliche Ausbildung kommt Eßer (1997) zu dem Schluss, dass ebenso zahlreiche DaF-Lehrende wie auch DaF-Lehrwerke die Studierenden nur unzureichend auf die Anforderungen eines Studiums in Deutschland vorbereiten. Ganz generell fehlen an vielen Hochschulen Angebote zu studienbegleitenden allgemein- oder fachsprachlichen Kursen (Wegele 2006). Unter einer strukturellen Perspektive bedenklich erscheint weiterhin der Umstand, dass ca. 80 Prozent der ausländischen Studierenden mit der Beratung und Betreuung durch ihre Dozenten unzufrieden sind (Heublein, Sommer & Weitz 2004; siehe auch Ro 2006). Aus diesem ebenso wie aus dem folgenden Befund lässt sich ein erheblicher Optimierungsbedarf erkennen:

Bei den Anmerkungen zum Studiensystem geht es vor allem darum, dass mehr bzw. bessere Hilfen zur Orientierung im Studiensystem, insbesondere zu Studienbeginn, erwartet werden. Häufiger wird auch darüber geklagt, dass die Vorbildung nicht adäquat anerkannt worden wäre. (Isserstedt & Schnitzer 2005: 60)

Nicht unerheblich dürften in diesem Zusammenhang ferner die Spezifika des deutschen Hochschulsystems sein, aufgrund derer Studienbewerber ein Studium in Deutschland anfangen: Studiengebührenfreiheit sowie die Leichtigkeit, einen Studienplatz zu erhalten. Das Studium in Deutschland ist also für viele ausländischen Studierenden keine „Herzensangelegenheit“, sondern ist das Ergebnis einer pragmatischen Entscheidung. Laut Isserstedt & Schnitzer (2005) ist Deutschland für ca. 60 Prozent der Studierenden aus Entwicklungsländern nur die zweite Wahl oder gar kein Wunschland. Genau dies führt aber fast zwangsläufig zu einer geringen Identifikation mit der Zielkultur und ggf. zu einer geringen Studienmotivation (Heublein, Sommer & Weitz 2004).

Zu guter Letzt dürfte auch die Wohnsituation eine Rolle spielen, denn ausländische Studierende finden überwiegend in Wohnheimen Unterkunft (Isserstedt & Schnitzer 2005;

Krüger 2001). Auch wenn die Bezeichnung „Ghettoisierung“ in diesem Zusammenhang möglicherweise den Kern des Problems verfehlt, so reduziert dieser strukturelle Aspekt, der bisweilen sogar von den ausländischen Studierenden selbst moniert wird (Isserstedt & Schnitzer 2005), Kontakte zu Deutschen bzw. zur Zielkultur naturgemäß.

Mit Blick auf die individuellen Studienbedingungen ist ein repräsentativer Überblick nur schwer zu erlangen. Zentral scheint jedenfalls für die meisten Studienbiographien zu sein, dass die Aufnahme eines Studiums in Deutschland gravierende Veränderungen mit sich bringt (siehe dazu insbesondere Isserstedt & Schnitzer 2005). So müssen sich die Studierenden an eine neue Umgebung gewöhnen; schmerzhaftes Akkulturationsprozesse oder gar ein Kulturschock können die Folge sein. Zahlreiche ausländische Studierende klagen zudem über Einsamkeit (Krüger 2001). Für viele stellt das Studium in Deutschland überdies den ersten Auslandsaufenthalt dar, der meist auch mit einer emotional belastenden Trennung von der Familie und dem Herkunftsland einhergeht. Insgesamt sind also die individuellen Studienbedingungen in hohem Maße durch Entbehrungen geprägt (Zeilinger 2006).

Erschwerend kommt in vielen Fällen eine angespannte finanzielle Situation hinzu, aufgrund derer ein substantieller Anteil der Studierenden eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen gezwungen ist (Isserstedt & Schnitzer 2005), was sich wiederum nachteilig auf das Studium auswirken kann (siehe dazu Heublein, Sommer & Weitz 2004). Immerhin betrachten 38 Prozent der ausländischen Studierenden ihre Erwerbstätigkeit als große Schwierigkeit bei der Durchführung ihres Studiums (Isserstedt & Schnitzer 2005).

Bedingt durch Sprachprobleme und womöglich auch eine zu geringe Kenntnis zielführender Arbeitsorganisations- und Studierstrategien klagen ausländische Studierende über einen erhöhten Zeitaufwand für das Studium (Mende 2006; Krüger 2001).¹ Entsprechend diesen Tatsachen, würde hierdurch weniger Zeit für Freizeitaktivitäten zur Verfügung stehen. Möglicherweise ist das eingeschränkte Zeitbudget ebenso wie der Umstand, dass sich Studierende aus der gleichen Herkunftsregion leicht erkennen und zueinander Kontakt finden (Mende 2006), sowie die Konzentration von ausländischen Studierenden in Wohnheimen (Isserstedt & Schnitzer 2005) dafür verantwortlich, dass ausländische Studierende mehr Freundschaften untereinander pflegen als zu Deutschen (Mende 2006; Krüger 2001).

¹ Allerdings zeigt die Erhebung von Isserstedt & Schnitzer (2005), dass ausländische Studierende durchschnittlich 4,2 Stunden wöchentlich weniger in ihr Studium investieren als ihre deutschen Kommilitonen. Möglicherweise handelt es sich also lediglich um die subjektive Wahrnehmung eines erhöhten Zeitaufwands, die eher einen Indikator für eine noch zu wenig ausgeprägte Studierfähigkeit darstellt (siehe dazu Abschnitt 2.2).

Isserstedt & Schnitzer (2005) berichten zudem, dass deutsche Studierende von ihren ausländischen Kommilitonen als ihnen gegenüber indifferent wahrgenommen würden. Die Herausbildung von relativ homogenen Gruppen Studierender („Cluster“) bzw. von sozialen Netzwerken unter Landsleuten ist die Folge (siehe zu diesem Aspekt Heublein, Sommer & Weitz 2004). Da diese Netzwerke meist relativ stark nach außen abgeschottet sind, bilden sie mitunter eine erhebliche Hürde für die erfolgreiche Integration in die jeweilige deutsche Gasthochschule.

Eine letzte individuelle Belastung ergibt sich schließlich aus einer unzureichenden Vorbereitung vieler ausländischer Studierender auf das Gastland. Unrealistische Erwartungen über Deutschland und das deutsche Hochschulsystem können zu Enttäuschungen führen (Mende 2006; Heublein, Sommer & Weitz 2004), die sich nachteilig auf die Studienmotivation auswirken und im Extremfall zum Studienabbruch führen können.

2.4 Akkulturation

Ein Studium an einer deutschen Hochschule setzt immer auch in gewissem Umfang eine Integration in die Hochschule, in ihre sozialen Strukturen sowie in die fachlichen, lokalen und nationalen akademischen Kulturen voraus. Die innere Bereitschaft zu diesem Akkulturationsprozess ist jedoch, wie Heublein, Sommer & Weitz (2004) dokumentieren, bei ausländischen Studierenden sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Der Grund dafür, dass die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den anderen Denk- und Verhaltensweisen nicht im wünschenswerten Ausmaß vorhanden ist, liegt mit größter Wahrscheinlichkeit zum einen in der im vorigen Abschnitt beschriebenen Herausbildung homogener und nach außen abgeschotteter Gruppen. Insofern man eher „unter sich“ ist, Alltagsschwierigkeiten innerhalb der eigenen Bezugsgruppe löst und auch Freizeitaktivitäten in dieser Bezugsgruppe stattfinden, können persönliche Bindungen an Deutsche bzw. die deutsche Zielkultur höchstens oberflächlich entstehen.

Zum anderen werfen auch mentalitätsbedingte Unterschiede Integrationshürden auf, etwa weil Deutsche mitunter als „kalt“ erlebt werden (Mende 2006). Auch hält Krüger (2001: 63) als Ergebnis einer Befragung mit 435 ausländischen Studierenden an der Universität Trier fest, dass sich die meisten ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern „in Deutschland eher geduldet als willkommen [fühlen]“, fast die Hälfte von ihnen (49,4 Prozent) gibt an, in

Deutschland schon einmal aufgrund der eigenen Herkunft „benachteiligt, beleidigt oder abgelehnt“ worden zu sein. Unter Akkulturationsgesichtspunkten problematisch erscheint ferner der Umstand, dass immerhin 38 Prozent der ausländischen Studierenden über große Schwierigkeiten klagen, mit ihren deutschen Kommilitonen in Kontakt zu kommen (Isserstedt & Schnitzer 1999). Allerdings werden an der Hochschule entstandene Kontakte oft nicht intensiviert (Mende 2006).

Schwer zu interpretieren erscheint der Befund von Krüger (2001), dass sich zahlreiche ausländische Studierende mehr Sport-, Kultur- und Freizeitangebote wünschen, gibt es doch bereits eine Vielzahl von entsprechenden Möglichkeiten und Einrichtungen (vgl. Isserstedt & Schnitzer 2005), von denen zumindest die Beratungsangebote nur unzureichend wahrgenommen werden (Ro 2006). Zumindest die unterschiedlichen Freizeitpräferenzen von ausländischen und deutschen Studierenden sind einer Integration in die Gasthochschule wenig förderlich (Mende 2006). So werden beispielsweise deutsche studentische Festivitäten eher vermieden, weil man nicht weiß, worüber man sich mit den deutschen Gästen unterhalten soll; oder Diskobesuche werden abgelehnt, weil die Musik zu laut ist (zu beiden Beispielen siehe Mende 2006). Alles in allem ist sicherlich die Schlussfolgerung nicht unangemessen, dass vor allem ostasiatische Studierende an deutschen Hochschulen mit „besondere[n] Integrationsprobleme[n]“ (Zeilinger 2006: 15) zu kämpfen haben. Einen Hinweis zur Lösung dieser Problematik gibt Heublein (2006), der besonders Kontakte mit deutschen Kommilitonen für den Schlüssel zur Integration hält.

3. Ein Lösungsvorschlag: Akkulturationsportfolios

Die vorangehende Analyse hat versucht, im Sinne einer möglichst repräsentativen Bestandsaufnahme Forschungsergebnisse zu Bedingungen für ein erfolgreiches Studium in Deutschland zusammenzutragen und zu systematisieren bzw. Faktoren aufzuzeigen, die einem erfolgreichen Studium im Wege stehen. Dieses Unterfangen steht unter dem Vorbehalt, dass die berücksichtigte Forschungsliteratur noch bei weitem nicht genügend Licht in die Thematik bringen konnte. Heublein, Sommer & Weitz (2004) konstatieren diesbezüglich das nahezu vollständige Fehlen von qualitativen Untersuchungen zu Studienverläufen, die ein noch differenzierteres Bild über förderliche und hemmende Faktoren zu zeichnen erlauben würden. Dessen ungeachtet besteht zweifellos ein großer Handlungsbedarf, will der

Studienstandort Deutschland weiter wettbewerbsfähig sein und sollen nicht finanzielle und zeitliche Ressourcen in beträchtlichem Umfang nur unzureichenden Ertrag abwerfen.

In der Tat sind bereits für viele der genannten Faktorengruppen Ansätze entwickelt worden, um Defizite zu beheben bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen. Seit jeher werden beispielsweise ausländische Studierende (fach-) sprachlich auf das Studium in Deutschland vorbereitet, sei es in Kursen an Hochschulen und Kollegs im Heimatland, an Studienkollegs in Deutschland, an Lehrgebieten Deutsch als Fremdsprache bzw. Sprachenzentren, an Goethe-Instituten im In- und Ausland, bei Volkshochschulen oder bei privaten Institutionen. Eine Alternative bzw. Ergänzung sind in jüngerer Zeit internetbasierte Sprachkurse wie *Deutsch Uni Online* (www.uni-deutsch.de), wobei diese gelegentlich auch im Sinne des *Blended Learning* in Verbindung mit Präsenzkursen angeboten werden können (vgl. zu diesem Konzept Bärenfänger 2007). Zahlreiche deutsche Hochschulen bieten zudem studienbegleitende Deutschkurse an (wobei sich das Desiderat ergibt, dass die sprachliche Studienvorbereitung und Studienbegleitung besser miteinander verzahnt sein sollten). Die Versorgung mit studienbegleitenden Maßnahmen dürfte weitgehend flächendeckend sein (Isserstedt & Schnitzer 2005), obschon bisweilen eine größere Professionalisierung der Lehrenden eingefordert wird (Duxa 2004).

Auch bezüglich der Verbesserung der allgemeinen Studierfähigkeit hat sich eine Reihe von Maßnahmen längst bewährt (siehe zu den Instrumenten allgemein Isserstedt & Schnitzer 2005), wie z.B. Lernberatungen (Mehlhorn 2005), Studierstrategienkurse (Mehlhorn 2005), Einführungen in Lehr- und Arbeitstechniken, fachliche Vorbereitungsangebote, Studienberatungen, Tutorien oder Schreibworkshops bzw. -schulungen (Büker 1998; Griebel 1993; Steiger 1993).

Erfreulicherweise haben nicht wenige Hochschulen die problematischen Studienbedingungen ausländischer Studierender zur Kenntnis genommen und mit Maßnahmen wie der Vermittlung von Zimmern, Unterstützung im Umgang mit Behörden, Begegnungsmöglichkeiten mit deutschen Studierenden, Informationsveranstaltungen zur Finanzierung des Studiums oder Beratungen zu Fragen der Arbeitserlaubnis darauf reagiert (Isserstedt & Schnitzer 2005). Auf die individuellen Studienbedingungen in systematischer Weise einzugehen, ist natürlich nur schwer möglich.

Insgesamt steht damit ein Bündel an erfolgsversprechenden Instrumenten zur Verfügung, die

anfänglich vorhandenen sprachlichen Defizite ausländischer Studierender zu beseitigen, eine noch unzureichend ausgeprägte Studierfähigkeit zu verbessern sowie diverse die Studienbedingungen betreffende Schwierigkeiten zu beheben. Dass diese Maßnahmen, wie die Studienabbruchquoten ausländischer Studierender zeigen, indessen nicht oder nicht im gewünschten Umfang zu den angestrebten Ergebnissen führen, hat sicherlich zwei Gründe: Erstens sind die Maßnahmen in der Regel Einzelmaßnahmen, d.h. ein kohärentes Gesamtkonzept zur Verbindung von studienvorbereitenden Maßnahmen und von studienbegleitenden Maßnahmen ist nicht vorhanden. Zweitens ist der Aspekt der Akkulturation bzw. Integration noch immer stark vernachlässigt, und zwar obwohl die große Bedeutung der Akkulturation und des Kulturlernens in der Forschung schon seit langem bekannt ist (vgl. insbesondere die Beiträge in Lange & Paige 2003 sowie die Arbeiten von Damen 1987; Schumann 1986). Obschon mit Blick auf die Integration ausländischer Studierender seit geraumer Zeit eine Reihe von Ansätzen praktiziert wird – beispielsweise Länderabende mit ausländischen und deutschen Studierenden, Begegnungscafés oder Stammtische – erfüllen diese ihre Zwecke offensichtlich kaum bzw. erreichen nur einen Bruchteil der Zielgruppe.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich als dringliche Fragen: Auf welche Weise können für die ausländischen Studierenden auf systematische Weise Kontaktsituationen mit der Zielkultur, und hier insbesondere in der Gasthochschule bzw. im studentischen Umfeld, geschaffen werden? Wie kann das Wahrnehmen dieser Kontaktsituationen gewissermaßen mit sanftem Druck gefördert und transparent gemacht werden? Und wie kann bei den ausländischen Studierenden ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Facetten der Akkulturation bzw. ihrem Fortschritt beim Akkulturationsprozess geweckt werden?

Abschließend soll ein Vorschlag unterbreitet werden, wie sich alle in den drei Fragen angesprochenen Aspekte der Integration mithilfe eines neuartigen didaktischen Instruments, mit einem Akkulturationsportfolio, abdecken lassen. Portfolios werden in Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen bereits seit gut 20 Jahren eingesetzt, allerdings in der Regel, um anhand der Bearbeitung bestimmter Aufgaben durch die Lernenden ihre sprachlichen Leistungen oder auch Leistungszuwächse zu dokumentieren, sowie um bei den Lernenden eine Reflexion über ihre bereits vorhandene Kompetenz sowie über sprachliche Lernprozesse zu fördern (Häcker 2006; Schneider und Lenz 2001; Kohonen o.J.; Westhoff o.J.). Hierzu werden im Portfolio in strukturierter Weise alle für diese beiden Zwecke

relevanten Dokumente, beispielsweise Zertifikate, Testergebnisse, Aufsätze, Email-Korrespondenz und vieles mehr, zusammengefasst (Ingersoll & Scannell 2002; Murphy und Underwood 2000; Hamp-Lyons & Condon 1998; Lyons 1998). Der Vorteil dieses Ansatzes liegt darin, dass im Portfolio systematisch eine Vielzahl unterschiedlicher Lernerfahrungen organisiert, transparent gemacht, die bestimmungsgemäße Erledigung der Aufgaben überprüft und der Lernprozess selbst dokumentiert und reflektiert wird. Nahe liegt es aus diesem Grund, Portfolios statt nur zur Unterstützung von sprachbezogenen Lernerfahrungen auch zur Förderung von Akkulturationsprozessen, die zweifellos auch eine Form von Lernprozess darstellen, heranzuziehen (Schulz 2007 hat in einem anderen Kontext Portfolios in Zusammenhang mit kulturellen Lernprozessen vorgeschlagen). Unter Akkulturation wird dabei nach der klassischen Definition von Redfield, Linton & Herskovits Folgendes verstanden (einen erschöpfenden Überblick über diese und weitere Akkulturationstheorien gibt Rudmin 2003):

“Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups”. (Redfield, Linton & Herskovits 1936: 149)

Mit anderen Worten: Akkulturationsportfolios sollen ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen gezielt in Kontaktsituationen mit der Zielkultur bringen und dabei eine Annäherung an die Zielkultur fördern, ohne dass hierbei die kulturelle Identität der ausländischen Studierenden im Sinne einer Assimilation zur Disposition stünde. Genau für diese Zielsetzung bietet der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) hervorragende Ansatzpunkte, beispielsweise mit einer Matrix zur Identifikation von Sprachverwendungssituationen in der persönlichen Domäne, in der öffentlichen Domäne, im Beruf und in der Bildung (S. 54). Diese Matrix lässt sich problemlos auf die Akkulturationsthematik anwenden und erweitern, wobei zu berücksichtigen ist, dass gerade im öffentlichen und im Bildungsbereich der Akkulturationsbedarf am größten ist. Tabelle 1 gibt für beide Bereiche so vollständig wie möglich potenzielle Akkulturationsgelegenheiten wieder.

Domäne	Orte	Institutionen	Personen	Ereignisse	Handlungen	Texte
Öffentlich	Öffentliche Sphäre: Straßen, Parks, Plätze, Haltestellen, Bahnhöfe, Flughäfen, Lounges, Parkplätze Öffentliche Verkehrsmittel Geschäfte, (Super)Märkte Banken, Versicherungen Krankenhäuser, Hilfseinrichtungen, Beratungsstellen Sporteinrichtungen, Schwimmbäder Theater, Kino, Unterhaltung, Museen, Galerien Café, Restaurant, Kneipe, Hotel, Diskothek Kirchen Festplätze, Jahrmärkte Begegnungsstätten, Clubs Ämter (Ausländeramt, Arbeitsamt, Krankenkasse, Polizei) Tourismusinformation, Stadtinformation Warteräume	Behörden Parteien Recht Gesundheitswe- sen, Krankenkassen Vereine Interessenver- tretungen Informelle soziale Netzwerke Clubs	Vertreter der Öffentlichkeit Beamte, Rechtsanwälte, Notare, Ärzte, Krankenschwestern, Pfleger Verkaufs- und Promotionspersonal Polizei, Militär, Justiz Fahrer, Schaffner, Kontrolleure Passagiere Spieler, Fans, Zuschauer Schauspieler, Sänger, Publikum, Platzanweiser Aufsichtspersonal, Einlasspersonal Kellner Hotelpersonal, Dienstleister Handwerker, Personal von Post, Telekom, Elektrizität	Zufällige Vorkommnisse Unfälle, Krankheiten, technische Störungen, juristische Streitfälle Versammlungen Strafen Wettbewerbe, Aufführungen, Vorführungen, öffentl. Vorträge, Festivals Hochzeiten, Beerdigungen, Feste, Feiern, Jahrmärkte Tag der Offenen Tür, Dienstleistungen, Eröffnungen, Vernissagen, Jubiläen, Premiere, Bälle, Empfänge, Parteitage, Gedenkfeiern, Muttertag, Männertag, Halloween	Dienstleistungen in Anspruch nehmen Gegenstände kaufen, umtauschen, Mängel anmelden, reklamieren, sich beschweren Gesundheitsversorgung nutzen Reisen Unterhaltungs- und Freizeitaktivitäten An Festen teilnehmen An öffentlichen Veranstaltungen teilnehmen Wahlen sich informieren Sachverhalte darstellen	Öffentliche Ankündigungen Beschriftungen und Verpackungen Flugblätter, Graffiti Eintrittskarten, Fahrpläne Ankündigungen, Gesetze Programme Verträge Speisekarten Einladungen Öffentliche Vorträge Verkaufsgespräche Offizielle Briefe Informations- gespräch

Bildung	Hörsäle, Seminarräume Büros Sitzungssäle Sekretariate Sprachlabore Labore Mensa, Cafeteria, Aufenthaltsräume Wohnheime Warteräume Sportstätten, Korridore Mensa Kindergarten, Schule Studentenclubs Universitäre Plätze Uni-Buchhandlung	Hochschulen Sprachschulen Studienkollegs Fachschaften Asta, Stura Studentenwerk, Vereine an Hochschulen Prüfungsamt Akad. Auslandsamt Studentensekretariat Beratungsstellen Kinderbetreuung	Rektor, Prorektor, Kanzler, Dekane, Professoren, Assistenten, Wissenschaftliche Mitarbeiter, Prüfer, Hilfskräfte, Tutoren, (Lern-) Berater, Studenten, Sekretärinnen, Verwaltungsmitarbeiter, Bibliotheks- und Labormitarbeiter, technisches Personal, Reinigungskräfte Hausmeister, Studentenvertreter	Exkursionen, Austausch, Lehrveranstaltungen, Arbeitsaufträge, Diskussionen, Versammlungen, Sitzungen, Streiks, Proteste, Festveranstaltungen, Prüfungen, Immatrikulation, Exmatrikulation, Partys, Konzerte, kulturelle Veranstaltungen, Ausstellungen, Amtseinführungen, Verabschiedungen Semesteranfang, Semesterende Sprechstunden Podiumsdiskussion Fragestunde	Diskutieren, Präsentieren, Teilnehmen an Vorlesungen, Seminaren, Übungen und Tutorien, Soziale Aktivitäten (Vereine, Clubs, Cafeteria, Mensa) Verfassen von akademischen Texten Recherchieren Hausaufgaben erledigen Arbeit in Projektgruppen Sich auf Prüfungen vorbereiten Interessen vertreten Wählen Sich mit Kommilitonen treffen Sachverhalte vorstellen Sein Land vertreten Anfragen beantworten Arbeitsprozesse organisieren und kontrollieren	alle akadem. Textsorten, Lehrwerke, Reader, Handbücher, Dokumentationen Bibliographien Tafelanschriften Folien, Powerpointpräsentationen Datenbanken, Internetseiten, Lernsoftware Übungsmaterialien Zeitschriftenartikel Abstracts Wörterbücher, Ordnungen Flugblätter, Ankündigungen, Programme, Verzeichnisse, Einladungen, Emails Informelle Gespräche
----------------	---	--	--	---	---	---

Mithilfe von Tabelle 1 ist es nunmehr möglich, eine Vielzahl von Kontaktsituationen zu beschreiben. Im öffentlichen Bereich könnte eine Aufgabe für den Lernenden etwa darin bestehen, in einem Museum als einer öffentlich zugänglichen Einrichtung ins Gespräch über ein Exponat mit einem anderen Museumsbesucher oder einem Museumspädagogen zu kommen. Hierbei muss der Lernende Sachverhalte darstellen und sich informieren; die situationsbezogene Textsorte wäre ein Informationsgespräch. Durch die Aufgabenstellung entsteht eine (möglicherweise nur einmalige und unverbindliche) Begegnung mit einem Vertreter der Zielkultur. Allerdings werden Einrichtungen der Zielkultur genutzt, das Selbstvertrauen in die sprachlichen Fertigkeiten gestärkt und kulturelles Lernen befördert.

Als zweites Beispiel, nun aus dem Bildungsbereich, ist an den Auftrag zu denken, dass ein Lernender (ggf. vermittelt über die Fachschaft) die Simulation einer mündlichen Prüfung mit einem deutschen Partner realisiert. Hierbei muss der Studierende gemäß den fachsprachlichen Gepflogenheiten Informationen darstellen, zusammenführen und bewerten und an einer akademischen Auseinandersetzung teilnehmen. Neben dem inhaltlichen Gewinn ergibt sich durch die Aufgabenstellung wiederum das Entstehen von sozialen Bindungen an Vertreter der Zielkultur im Hochschulbereich. Überdies werden kulturspezifische akademische Gepflogenheiten internalisiert und vor dem Hintergrund eigener Vorerfahrungen reflektiert.

Für die konkrete Umsetzung eines Akkulturationsportfolios ist darauf zu achten, dass eine hinreichende, aber nicht zu große Zahl von Aufgaben zu einem Portfolio zusammengefasst wird und dass die erfolgreiche Bearbeitung dieser Aufgaben nachvollziehbar dokumentiert wird. Jede Aufgabenstellung sollte auch eine Reflexion über den jeweils in Frage stehenden Aspekt des Akkulturationsprozesses beinhalten. Entscheidend ist schließlich auch eine angemessene Mischung unterschiedlicher Aufgaben sowie eine sinnvolle Progression, wobei die Aufgaben nach Möglichkeit an die spezifischen Gegebenheiten des jeweiligen Lernenden angepasst werden sollten.

Ein solchermaßen beschaffenes Akkulturationsportfolio ist in mehrerlei Hinsichten leistungsfähig:

- Lernende erhalten konkrete Aufgabenstellungen, die gezielt den Akkulturationsprozess unterstützen.
- Lernende erhalten einen umfassenden Überblick über den

Akkulturationsprozess.

- Die Sensibilität für Akkulturationsprozesse wird gefördert, bei Lernenden, Lehrenden und weiteren Akteuren wird die Bewusstheit über Akkulturationsprozesse erhöht.
- Das Akkulturationsportfolio dokumentiert Ziele und Wege der Zielerreichung. Auf diese Weise kann es als transparente Kommunikationsgrundlage für alle Beteiligten dienen.
- Das Akkulturationsportfolio kann als Schnittstelle zwischen unterschiedlichen Phasen und Maßnahmen fungieren, so etwa als Schnittstelle zwischen Studienvorbereitung und Studienbegleitung oder zwischen Unterricht, Studienberatung, Studierstrategienkurse, Lernertandems usw.
- Das Akkulturationsportfolio macht Integrationserfolge zumindest teilweise messbar.
- Das Akkulturationsportfolio kann zu einer Neubewertung bestehender Maßnahmen bzw. zu curricularen Re-Design-Prozessen führen.
- Die mit dem Akkulturationsportfolio gesammelten Daten können forschungsmethodologisch dazu dienen, das noch recht spärliche Wissen über Akkulturationsprozesse auf eine breitere empirische Basis zu stellen.

Für die Zukunft ist vor allem die Entwicklung geeigneter Akkulturationsaufgaben, für die die oben entwickelte Matrix Hilfestellungen leisten kann, anzustreben. Die auf dieser Grundlage entwickelten Akkulturationsportfolios sollten dann mit anderen Maßnahmen, insbesondere mit Lernberatungen, verzahnt werden. Eine breit angelegte empirische Erprobung muss dann zeigen, ob das neuartige Instrument die genannten Erwartungen erfüllen kann. Wenn das Akkulturationsportfolio aber wenigstens das Bewusstsein von politisch Verantwortlichen und Forschern für die Akkulturationsproblematik schärfen würde, könnte es bereits einen Erfolg für sich verbuchen.

Literatur

- Bärenfänger, Olaf (2007): „Blended Learning an Sprachenzentren: Konzepte, Elemente und Potenziale“, *Fremdsprachen und Hochschule* 78, 60-81.
- Boockmann, Hartmut (1999): *Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität*. München: Siedler.
- Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Studie zu Problemlösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Chekhouni, Heysem (2000): „Diskussionsforum ‚studienbegleitende Sprachkurse der Zukunft: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive‘“, In Wolff, Armin & Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 323-326.
- Chenot, Jean-François, Simmenroth-Nayda, Anne & Scherer, Martin (2007): „Medizinstudierende ausländischer Herkunft in Deutschland: eine Forschungslücke“, *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung* 24,1, Doc70.
- Damen, Louise (1987): *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Duxa, Susanne (2004): „Überlegungen zu einer Qualitätsentwicklung und –sicherung im studienbegleitenden Deutschunterricht“, In Wolff, Armin, Ostermann, Torsten & Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 89-101.
- Ebert, Harald (1991): „Defizite studienbezogener Fertigkeiten und studienbegleitende Sprachlehrveranstaltungen“, In Hentschel, Uwe & Ebert, Harald (Hrsg.): *Ausländerstudium in interkulturellem Kontext*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 177-180.
- Eggers, Dietrich (1991): „Studienbegleitende Sprachlehrveranstaltungen. Chance und Notwendigkeit der fachorientierten Stützung in der Anfangsphase des Studiums“, In Wolff, Armin, & Zindler, Horst (Hrsg.): *Heterogene Lernergruppen. Arbeitstechniken. Deutsche DaF-Lehrende im Ausland. Forum DaF*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 417-421.
- Europäische Bildungsminister (1999): *Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999*. Bologna. Abgerufen am 24. Mai 2007 von http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

- Gerisch, Peter (1992): „Fachsprachliche ‚Grundkurse‘ im studienbegleitenden Deutschunterricht“, *Deutsch als Fremdsprache* 29,2, 112-114.
- Griebel, Bernd (1993): „Wie schreibe ich eine Diplomarbeit?\": Zehn Aussagen zu einem studienbegleitenden Kurs“, In Tütken, Gisela & Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. I. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeption – Übungsformen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 171-184.
- Grothus, Ulrich (2004): „Vorwort“, In Heublein, Ulrich, Sommer, Dieter & Weitz, Britta, *Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen*. Bonn: DAAD, 5-6.
- Gu, Shiyuan (2006): „Kulturbarrieren bei der chinesisch-deutschen verbalen und nonverbalen Kommunikation“, In Zhu, Jianhua, Fluck, Hans-R. & Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation Deutsch – Chinesisch: Kolloquium zu Ehren von Siegfried Grosse, 25.11.-27.11.2004, Shanghai (Angewandte Sprachwissenschaft)*. Frankfurt a.M. et al.: Lang, 165-172.
- Häcker, Thomas (2006): *Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hamp-Lyons, Liz & Condon, William (1998): *Assessing the portfolio: Principles for practice, theory and research*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Han, Petrus (2005): *Soziologie der Migration*. 2. Auflage. Stuttgart: Lucius.
- Han, Wie (2006): „Warum ist der Mund schwer aufzumachen? – Eine empirische Untersuchung der Sprechunfähigkeit der chinesischen Deutschlerner unter soziokulturellem und psychologischem Aspekt“, In Zhu, Jianhua, Fluck, Hans-R. & Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation Deutsch – Chinesisch: Kolloquium zu Ehren von Siegfried Grosse, 25.11.-27.11.2004, Shanghai (Angewandte Sprachwissenschaft)*. Frankfurt a.M. et al.: Lang, 407-417.
- Heublein, Ulrich (2006): *Schwundfördernde Faktoren im Ausländerstudium*. (Vortrag bei der Tagung zum Programm zur Förderung der Internationalisierung an den deutschen Hochschulen, Bonn, 25. September 2006.) Abgerufen am 1. Juni 2007 von http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/profis/veranstaltungen/bilanztagung2006/pras_heublein.pdf.
- Heublein, Ulrich, Sommer, Dieter & Weitz, Britta (2004): *Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen*. Bonn: DAAD.
- Hu, Adelheid (1996): *‚Lernen‘ als ‚Kulturelles Symbol‘. Eine empirisch-qualitative Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland*. Bochum: Brockmeyer.
- Ingersoll, Gary M. & Scannell, Dale P. (2002): *Performance-based teacher certification: Creating a comprehensive unit assessment system*. Golden, CO: Fulcrum Publishing.

- Isserstedt, Wolfgang & Schnitzer, Klaus (2005): *Internationalisierung des Studiums: Ausländische Studierende in Deutschland, deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschulinformationssystem*. Bonn: BMBF.
- Kempf, Siegfried (1991): „Möglichkeiten einer curricularen und organisatorischen Flexibilisierung der Studienvorbereitung ausländischer Studienbewerber“, In Wolff, Armin, Justen, Klaus-Dieter & Klingel, Harald (Hrsg.): *Didaktik der Wissenschaftspropädeutik und der Sprachvermittlung*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 117-137.
- Kelz, Heinrich P. (Hrsg.) (1987): *Fachsprache: 2: Studienvorbereitung und Didaktik der Fremdsprachen*. Bonn: Dümmler.
- Kohonen, Viljo: *Exploring the educational possibilities of the "Dossier": suggestions for developing the pedagogical function of the European Language Portfolio*, o.J. Abgerufen am 10. März 2005 von <http://culture2.coe.int/portfolio>.
- Koreik, Uwe (2004): „Der studienvorbereitende und studienbegleitende DaF-Unterricht an deutschen Hochschulen“, In Wolff, Armin, Ostermann, Torsten & Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 103-112.
- Krüger, Lydia (2001): *Die soziale Situation ausländischer Studierender. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an der Universität Trier im Wintersemester 2000/2001*. Trier: Zentrum für europäische Studien. Abgerufen am 24. Mai 2007 von <http://www.uni-trier.de/zes/schriftenreihe/051.pdf>.
- Lange, Dale L. & Paige, R. Michael (Hrsg.) (2003): *Culture as the core. Perspectives on culture in second language learning*. New York: Lang.
- Littlewood, William (2000): „Individualistic and Collectivistic Elements in Students' Perceptions and Expectations in the Classroom Discourse World“, In Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 55-69.
- Lyons, Nona (Hrsg.) (1998): *With portfolios in hand. Validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Mehlhorn, Grit, unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard, Claußen, Tina, Helbig-Reuter, Beate & Kleppin, Karin (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende*. München: Iudicium.
- Mende, Uta (2006): *Integration von ausländischen Studierenden am Beispiel von Vietnamesen an der Universität Leipzig*. Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Universität Leipzig.
- Motz, Markus (2005): *Ausländische Studierende in internationalen Studiengängen: Motivation, Sprachverwendung und sprachliche Bedürfnisse*. Bochum: AKS-Verlag.
- Muallem, Maria, Schelm, Monika, Schroth-Wiechert, Sigrun & Stöver-Blahak, Anke (2005):

- „Möglichkeiten und Grenzen studienbegleitenden Deutschunterrichts an einem Fachsprachenzentrum“, In Wolff, Armin, Riemer, Claudia & Neubauer, Fritz (Hrsg.): *Sprache lehren, Sprache lernen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 569-592.
- Murphy, Sandra & Underwood, Trevor (2000): *Portfolio practices: Lessons from schools, districts and states*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Press, Marine-Christine (1996): “Ethnicity and the Autonomous Language Learner: Different Beliefs and Learning Strategies?”, In Broady, Elspeth & Kenning, Marie-Madeleine (Hrsg.): *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: Association for French Language Studies / Centre for Information on Language Teaching and Research, 237-259.
- Redfield, Robert, Linton, Ralph & Herskovits, Melville, J. (1936): “Memorandum on the study of acculturation”, *American Anthropologist* 38, 149-152.
- Ro, Hea-Kyung (2006): *Zufriedenheit ausländischer Studierender in deutschen Hochschulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel ostasiatischer Studierender*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Rudmin, Floyd W. (2003): *Catalogue of acculturation constructs: Descriptions of 126 taxonomies, 1918-2003*. Abgerufen am 30. Juli 2007 von <http://www.ac.wvu.edu/~culture/rudmin.htm>.
- Schmidt, Alexander (1980): „Kulturbarrieren im Fremdsprachenunterricht“, *Zielsprache Deutsch* 1, 17-22.
- Schneider, Günter & Lenz, Peter (2001): *A Guide for Developers of European Language Portfolios*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schulz, Renate A. (2007): “The Challenge of Assessing Cultural Understanding in the Context of Foreign Language Instruction”, *Foreign Language Annals* 40,1, 1-26.
- Schumann, John H. (1986): “Research on the acculturation model for second language acquisition”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7,5, 379-392.
- Statistisches Bundesamt (2007): *Studierende insgesamt nach Bundesländern*. Abgerufen am 17. Mai 2007 von <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/hochtab2.php>.
- Steiger, Joachim (1993): „Schreiben im studienbegleitenden Deutschunterricht (DaF) an einer technischen Hochschule“, In Tütken, Gisela & Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. I. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 165-169.
- Wang, Zhiyang (2005): *Individuelle Differenzen und Lernpräferenzen. Eine vergleichende Untersuchung bei Studierenden zwischen Deutschland und China*. Marburg: Tectum.
- Wegele, Erika (2006): „Tutorielle Betreuung beim Online-Sprachprogramm uni-deutsch.de: Erste Erfahrungen aus der Praxis“, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachen-*

unterricht 11,2. Abgerufen am 30. Juni 2006 von
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Wegele1.htm>.

Westhoff, Gerard: *The European Language Portfolio as an instrument for documenting learning experiences – implementing the pedagogical function or how hard can we make the soft pages?* o.J. Abgerufen am 10. März 2005 von
<http://culture2.coe.int/portfolio>.

Wintermann, Bernd (2006): „Studienvorbereitung im eingetragenen Verein“, In Wolff, Armin & Barkowski, Hans (Hrsg.): *Umbrüche*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 439-450.

Zeilinger, Miriam (2006): „Beratung von ostasiatischen Studierenden“, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11,2.