

**Passivität asiatischer Lerner
- ein kulturelles oder ein interkulturelles Problem?
Analysen an Beispielen aus der VR China**

Haymo Mitschian

Fast immer, wenn deutsche Fremdsprachenlehrer auf asiatische Lerner treffen, sehen sie sich mit einer bemerkenswert passiven Unterrichtshaltung konfrontiert. Besonders seitdem sich im Deutsch-als-Fremdsprache-(DaF-)Unterricht eine generelle Orientierung am Lehrziel einer kommunikativen Kompetenz und damit auch an lerneraktiven Unterrichtsformen durchgesetzt hat, stellt sich die Zurückhaltung von Asiaten dem Erreichen konstitutioneller Unterrichtsziele entgegen und wird von daher als besonders störend empfunden.

Als Auslöser für dieses Verhalten werden verschiedene Faktoren angeführt. Saslatti (1990:267) sieht in der Unterrichtstradition und der damit verbundenen untergeordneten Rolle der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht den entscheidenden Faktor, weshalb indische Studenten "im Unterricht meistens still und stumm" bleiben. Im Erhalt des Gruppengefühls und dem Insistieren auf Gemeinschaft liegt nach Anders (1989:333) der Grund für die Zurückhaltung koreanischer Studenten im Unterricht mit Lehrkräften aus dem westlichen Ausland: "Wo sich dauernd jemand auszeichnet, zeichnet er sich vor anderen aus und gefährdet die Homogenität der Gruppe." Als das wesentliche Motiv hinter dem Schweigen der Lernenden bestimmt Wandel (1980:103) im Unterricht auf Taiwan die Angst vor Fehlern und der damit verbundenen Gefahr des Gesichtsverlusts, während Bürner-Kotzam/Jensen (1988:69) bei Studentinnen aus der Volksrepublik China, verglichen mit ihren männlichen Kollegen, eine noch stärkere Zurückhaltung auffällt, deren "aufmerksames, freundliches Schweigen nur ansatzweise durch gezielt an sie gerichtete Fragen aufgebrochen werden kann, die sie dann meist korrekt, aber leise beantworten."

Giacomuzzi-Putz (1990:18) stand zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit in Japan, "frisch im Land angekommen, der Sprache unkundig, über die Verhältnisse kaum aufgeklärt, mit Vorstellungen vom Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, die sich aus der Praxis im Heimatland gebildet haben, [...] wie andere Kollegen in der ersten Unterrichtsstunde und wußte das ungewohnte Schweigen nicht zu deuten", um sich später "ebenso wie die japanischen Kollegen irgendwie durchzuwursteln, sich mit Schweigeminuten anstatt des sich so kommunikativ gedachten Sprachunterrichts abzufinden und sich über die aller kleinsten Erfolge im mühsam und vorsichtig aufgebauten Unterricht zu freuen. Aus Europa mitgebrachte Sprachbücher und Theorien werden mit einem müden Lächeln weggelegt - sie sprechen von einer anderen Welt, die hier nicht gefragt ist."

Diese kleine Auswahl von Zitaten, die nicht alle der im Zusammenhang mit asiatischer Unterrichtspassivität genannten Gründe anspricht, ist zumindest in einem Punkt repräsentativ. Unter die Bezeichnung Asiaten fallen in der Regel Chinesen, Koreaner und Japaner, mit Einschränkung noch Inder und Südasiaten, während Nord- und Westasiaten nicht miteinbezogen werden. Die konfuzianisch und damit chinesisch beeinflussten Kulturkreise werden wohl aufgrund dieser gemeinsamen Wurzel zu einer Einheit zusammengefaßt, Indien und Süd-

ostasien dürften aus religionshistorischen Überlegungen heraus dazugezählt werden, ohne daß diese Verbindungskriterien expliziert werden.

Für diesen eingegrenzten Teil der Asiaten scheint passives Unterrichtsverhalten charakteristisch zu sein, und die genannten Gründe lassen sich zum einen dem allgemeinen Bereich der Kultur zuordnen, zum anderen wird die schulische Sozialisation dafür verantwortlich gemacht. Giacomuzzi-Putz spricht eine dritte Quelle an, nämlich ein irgendwie inadäquates Lehrerverhalten aufgrund fehlender Vorkenntnisse.

Ist es noch gerechtfertigt, nach diesen Hinweisen an der Kulturbedingtheit der Passivität asiatischer Lerner zu zweifeln? Zunächst existieren auch Beobachtungen zu besonderen Unterrichtsaktivitäten. Rössler (1984:57f.) wurde von der Aufgeschlossenheit und Kooperationsbereitschaft volksrepublikanischer Germanistikstudenten überrascht: "Sie erfüllten die Anforderungen so gut, daß ich den Eindruck hatte, mit diesen Studenten könne man einfach alles machen, was man mit Studenten aus weniger entfernten Kulturkreisen auch machen kann. Ja, oft mehr, weil alles mit einem ungeheuren Eifer und Fleiß angepackt wurde." Göbel (1986:21), der in universitären Deutschkursen die Beobachtung machte, daß Lernende aus dem ostasiatischen Raum "passiv" und "schriftorientiert" lernen, schildert auch Ausnahmen: "Eine Koreanerin vor drei Semestern, die einen erheblichen Anteil am Unterrichtsgespräch hatte, drei Chinesen (aus der VR China), die zwar im 'Klassenraum' kaum etwas sagten, aber auf die Verlagerung des Unterrichts ins Grüne mit überraschender Diskussionsfreudigkeit reagierten, [...]." Dazu paßt das Verhalten eines volksrepublikanischen Studenten, der als einziger von knapp einhundert Deutschkursteilnehmern an der TU Berlin bei einer Abschlußprüfung eine Frage zu einer angegebenen Vokabel stellte, die in gängigen Wörterbüchern nicht verzeichnet ist.

Das Fazit, das aus diesen Beobachtungen gezogen werden kann, daß nämlich nicht ausnahmslos alle ostasiatischen Lernenden in das Schema des passiven Unterrichtsverhaltens passen, überrascht bei einer derart umfangreichen Personengruppe nicht. Dennoch liefern sie einen Hinweis darauf, daß auch Lernende aus diesem Kulturkreis unter bestimmten Voraussetzungen oder Umständen überdurchschnittlich aktiv innerhalb oder außerhalb von Unterrichtssituationen sein können, ihr überwiegend passives Verhalten also veränderbar ist. Unter welchen Bedingungen dies gezielt, von westlichen Lehrern initiiert, möglich sein könnte, kann eine Analyse der angesprochenen Ursachen bzw. Ursachengruppen der Passivität aufzeigen. Die Ergebnisse könnten für die Bewertung des Lehrerverhaltens aufschlußreich sein.

Denn falls sich eine generelle Kulturbedingtheit bestätigt, dann bliebe den westlichen Lehrern mehr oder weniger nur die Anpassung an die gegebenen Verhältnisse, da man von ihnen nicht verlangen könnte und sollte, kulturkonstituierendes Verhalten zu verändern. Ihre Aufgabe wäre es dann, im Spannungsfeld zwischen Lehrzielen und den daran geknüpften Lehr-Lernmethoden einerseits sowie den Lernenden auf der anderen Seite durch Modifizierung der Lehrziele für Lerneradäquatheit zu sorgen.

Handelt es sich dagegen bei der Tendenz zu unterrichtlicher Passivität um ein Ergebnis der schulischen Sozialisation in den Herkunftsländern, dann kann dieses Ergebnis als anerzogenes, habitualisiertes Verhalten auch verändert, im westlichen Sinne verbessert werden. Die Entscheidung, ob es tatsächlich auch

verändert werden sollte, hinge dann von der Abwägung des Stellenwerts der Lehrmethoden im Verhältnis zu den Anstrengungen und Nebenwirkungen ab, die mit Verhaltensmodifikationen verbunden sind.

Lassen sich die Auslöser für die Passivität in inadäquatem Lehrerverhalten bestimmen, dann verlagert sich der Ansatzpunkt für Veränderungen von den Lernenden hin zu den Lehrenden. In diesem Fall wären Modifikationen unabdingbar, zumindest wenn man die Rolle des Lehrers versteht als die eines Vermittlers, der zur Effektivierung von Lernvorgängen beiträgt, den Lernenden also den Zugang zum Lernstoff nach Möglichkeit erleichtert.

1. Allgemeinkulturelle Bedingtheit

Zur Frage, welche Gemeinsamkeit Lerner aus Ostasien miteinander verbindet, existieren verschiedene Thesen. Wenig überzeugend ist die Ansicht, nach der die klimatischen Gegebenheiten in diesem Gebiet für Verhaltensspezifika ausschlaggebend seien (NAKAMURA 1985:18):¹ "Es wird oft darauf hingewiesen, daß Indien, China und Japan in der Monsun-Zone liegen, weshalb diese Länder eine klimatische Gemeinsamkeit besitzen. Menschen, die in dieser Zone leben, gelten als generell passiv und sich unterordnend unter objektive Naturgegebenheiten und ihnen fehlt der Wille, diese mit den Mitteln rationalen und abwägenden Denkens zu beherrschen; und weil sie sich deshalb en masse bewegen, können sie leicht von einer spezifischen Autorität unterworfen werden, so daß sie davon absehen, sich mit Bestimmtheit zu behaupten." Wetterabhängigkeit ist nun keineswegs auf Ostasien begrenzt, weshalb derartige Spekulationen global gültig bzw. ungültig sein müßten.

Ergiebiger und von DaF-Lehrern häufig angeführt dürfte der Verweis auf die in Ostasien dominierende Erziehung zum harmonischen, also einem konfliktvermeidenden Leben in Gruppen sein. Daran geknüpft sind eine besondere Scheu vor gesichtsgefährdenden Verhaltensweisen, sowohl in bezug auf das eigene Prestige als auch auf das Ansehen anderer Personen im sozialen Umfeld, sowie eine strenge Altershierarchie mit bestimmten, sich auf die Art der Kontakte zwischen Ungleichaltrigen restriktiv auswirkenden Umgangsformen, die sich vor allem auch im Lehrer-Schüler-Verhältnis bemerkbar machen. Als Basis dieser Erziehung wird die konfuzianische Soziallehre angesehen, namentlich die Lehre von den Fünf Beziehungen (*wulun*), die sich nicht nur in China verbreitete, sondern in fast allen Gesellschaften der Region Fuß faßte.

Die absolute Einbindung des Individuums in ein hierarchisches System geht aber nicht auf Konfuzius (551-479 v.u.Z.) zurück. Der ursprüngliche Konfuzianismus betonte im Gegenteil sogar das autonome Selbst, d.h. "das Individuum, das aus sich heraus gut und böse, richtig und falsch beurteilen kann, das im Bewußtsein seiner eigenen Würde ist und selbst ethische Verantwortung trägt" (STAIGER 1991:40) und zu dessen Aufgaben es zählt, als moralisch unabhängige Instanz zu fungieren und Mißstände zu kritisieren (ebd.:35). Die Umformung des Konfuzianismus zu einer staatstragenden Ideologie erfolgte erst nach der Reichseingung durch Qin Shi Huangdi (221-206 v.u.Z.) und der sich anschließenden Neuorganisation der Herrschaftsverhältnisse unter den Han-Kaisern (206 v. - 220 n.u.Z.). Damals erfolgte eine "fast unmerkliche Drehung der Argumentation" (BAUER 1974:109), wodurch die von Konfuzius als Beispiel einer

natürlichen Form der Liebe herausgestellte Beziehung der Eltern zu ihren Kindern uminterpretiert wurde zur Liebe der Kinder zu den Eltern, um nun dieses Verhältnis als Vorbild für einen von oben nach unten organisierten Staatsaufbau heranziehen zu können, ohne sich rein positivistisch auf Gesetze berufen zu müssen.

Die traditionellen Vorstellungen von der Unterordnung des Individuums waren demnach ursprünglich nicht im Konfuzianismus angelegt, sondern haben sich erst zusammen mit der Ausformung und Etablierung des staatlichen Zentralismus in China gebildet und blieben unter dieser Voraussetzung bis heute erhalten. Es ist folglich der Staat, genauer gesagt die jeweilige Führungselite, die für die Form des Staatsaufbaus eine moralische Begründung bereithält und, ausgehend von der Unwissenheit des Volkes - verknüpft mit der Folgerung, es bevormunden zu müssen -, einen hierarchisch strukturierten Verwaltungs- und Kontrollapparat aufrechterhält, der wiederum dafür sorgt, über Harmoniegebote gesellschaftliche Stabilität zu gewährleisten. Dominierende Führungseliten, wengleich historisch aus unterschiedlichen Entwicklungen hervorgegangen, finden sich in allen ostasiatischen Gesellschaften.

Die familialen Sozialisationsvorgänge, die auf der individuellen Ebene für das Erlernen entsprechender Verhaltensweisen sorgen, beschreibt Weggel (1989: 289ff.). Seiner Ansicht nach hat die "in ganz Asien übliche Verzärtelung und Verwöhnung des Kleinkinds [...] fast immer Ich-Schwäche zur Folge - und damit das Bedürfnis, sich so wenig wie möglich mit anderen anzulegen." Aus dieser "Sozialisierung durch Gewährenlassen" entwickelt sich als Persönlichkeitsmerkmal eine überstarke Abhängigkeit von der Mutter mit der Folge passiven Verhaltens "gegenüber jeder Autoritätsinstanz, sei es nun ein Vorgesetzter, ein Lehrer oder ein Älterer." Speziell in den "metakonfuzianischen Gesellschaften mündet die auf konfliktlose Einordnung ausgerichtete Erziehung häufig in eine [...] Neigung, sich in Abhängigkeit zu einer Gruppe oder einem Gruppenmentor zu begeben." Das "panasiatische Bestreben, jeder Art von Unabhängigkeit, Alleinsein, individueller Selbstbehauptung, Eigeninitiative und Konflikthaftigkeit aus dem Weg zu gehen," sieht Weggel u.a. durch eine Umfrage unter asiatischen Studentinnen in der Bundesrepublik zum deutschen Erziehungsstil bestätigt: "Er fördere die Selbständigkeit, während asiatische Eltern in den ersten Lebensjahren gegenüber den Kindern allzu viel Besorgnis zeigten und ihre Eigeninitiative unterdrückten. Die Folge seien Passivität bei der Kontaktsuche, Hemmung bei mündlichen Prüfungen und Versagen bei jeder Art von Einzelleistung."

Fortgesetzt wird die Erziehung zur Unterordnung und Zurückhaltung durch die schulische Sozialisation, wobei auffällt, daß die Vertreter dieser Ansicht bei der Suche nach Belegen die zeitgenössischen Schulbedingungen überspringen und sofort auf länger zurückliegende Organisationsformen Bezug nehmen, im chinesischen Kontext auf das Schulsystem zur Kaiserzeit. Hsu (1985:93f.) beispielsweise konstatiert ein auffallend schwaches Selbstbewußtsein chinesischer Jugendlicher - verglichen mit gleichaltrigen Nordamerikanern - sowohl bei Redeanlässen vor nur einem Gegenüber als auch vor größerem Publikum und führt dies auf Unterrichtstraditionen zurück:

"In den chinesischen Schulen alten Stils gab es keinerlei Form des Auftretens vor dem Plenum. Zum Zweck der Rezitation hörte der Lehrer jedem Schüler

einzelnen zu, die er nacheinander an seine Seite holte, und der Schüler wiederholte laut, mit dem Gesicht zur Wand, den Abschnitt aus den Klassikern, der tags zuvor aufgegeben worden war. Der Rest der Klasse, die aus bis zu dreißig Schülern bestehen konnte, war nicht in der Lage, dem vorsprechenden Schüler zuzuhören, da sie selbst damit beschäftigt waren, die ihnen zugeteilten Abschnitte laut zu lesen. [...] In den modernen chinesischen Schulen nach 1911 kamen Auftritte vor allen in Mode. Aber sogar dann fiel die Verantwortung normalerweise auf die Schultern einiger Auserwählter, und so gut wie alle öffentlichen Reden in Handel und Hochschule wurden auswendig vorgetragen, frühzeitig fertiggestellt und von den Lehrern korrigiert."

Nach Rössler (1984:58-63) beruht die Tradition der chinesischen Unterrichtsmethodik auf dem Beamtenprüfungssystem der Kaiserzeit und damit auf konfuzianischen Erziehungsgedanken. Zu Beamten des chinesischen Reiches wurden "Gelehrte" ernannt, die "in bestimmten Disziplinen des Wissens und Könnens einen besonders hohen Perfektionsstand erreicht hatten, wenn auch diese Kenntnisse und Fähigkeiten [...] sie nicht auf ihre eigentlichen (Verwaltungs-) Aufgaben vorbereitet haben." Über Jahrhunderte hinweg bedeutete Lernen, umfangreiche Prüfungstexte wortwörtlich dem Gedächtnis einzuprägen und bei Bedarf wiederzugeben. Daraus resultiert, so Rössler, die heutige Vorliebe für das Auswendiglernen und die enge Bindung an Lehrbücher bzw. an das Lehrbuch; der Hang zum Perfektionismus, das Lernen durch Nachahmung und die Detailverliebtheit chinesischer Studenten oder, negativ ausgedrückt, der Mangel an Individualität und Kreativität sind auf das Kopieren der Schönschrift und den formal stark reglementierten Literaturstil der früheren Bildungsschicht zurückzuführen. Der Respekt vor dem geschriebenen Wort bzw. der dahinter stehenden Autorität überträgt sich auf den Lehrer, der dieses Wissen präsentiert, und stellt ihn und seine Methodik über alle Kritik, woraus wiederum die passive Haltung der Lernenden im Unterricht resultiert.

Trotz völlig unterschiedlicher Bildungstraditionen scheinen in Indien ähnliche Verhältnisse vorzuherrschen (SASLATTI 1990: 267f.). Auch hier geben Prüfungen den Angelpunkt unterrichtlicher Aktivitäten ab, und das Ziel der Lernenden ist nicht der Wissenserwerb, sondern der Erhalt guter Noten und Zeugnisse:

"Da von den Studenten mehr Stoffwiedergabe und weniger oder kaum Kreativität verlangt wird, versucht jeder Student Indiens sich an eine solche Situation anzupassen. Dabei verwendet er bewußt oder unbewußt eigene Lern- bzw. Prüfungsstrategien. Die Hauptstrategie scheint die des Auswendiglernens zu sein. Viel Nötiges und Unnötiges wird von den Studenten unermüdlich auswendig gelernt und der so angeeignete Stoff in Prüfungen mühselig wiedergegeben.

Auf diese Weise leidet die Fremdsprachenbildung in Indien zum großen Teil immer noch unter überkommenen und ungünstigen Strukturen."

Wie dargestellt, bildet nicht die ursprüngliche konfuzianische Lehre von den Fünf Beziehungen die Basis der von gesellschaftlich führender Seite ausgehenden Appelle zur Unterordnung, vielmehr stehen Intentionen der Herrschaftsstabili-

sierung dahinter. Daß der von der politischen Führung ausgeübte Druck ein wesentliches Moment bei der Unterdrückung individueller Bedürfnisse ist und nicht eine internalisierte philosophische Morallehre die treibende Kraft abgibt, verdeutlichen die Unruhen der jüngsten Vergangenheit in der Volksrepublik, aber auch in anderen Ländern der Region. Nur solange die politische Führung stark genug ist, können innergesellschaftliche Diskrepanzen unterdrückt werden. In der Kulturrevolution, ausgelöst durch Richtungsstreitigkeiten innerhalb der KPCh, traten bis dahin verdeckte Gegensätze vehement hervor, und die im Zusammenhang mit der angestrebten Modernisierung des Landes notwendige Lockerung der Kontrolle führte zu den Demonstrationen von 1989, die ansonsten tabuisierte Themen wie Kaderkorruption und Pressezensur öffentlich aufgriffen, also selbstbewußte Kritik an übergeordneten Instanzen übten.

In der Art der Interpretation der konfuzianischen Beziehungslehre, wie sie sich in vielen Bezugnahmen widerspiegelt, ist zudem ein teleologisches Mißverständnis erkennbar. Die Fünf Beziehungen, auch oder besonders in ihrer politischen Funktion, sind Gebote, die befolgt werden sollen, und nicht Beschreibungen der tatsächlichen Verhältnisse. Gerade ihre ständige und häufige Wiederholung belegt, daß aus Sicht der gesellschaftlich führenden Kräfte in ihrer Realisierung nach wie vor noch Defizite vorliegen. Eine Begründung für eine allgegenwärtige Einordnung in Gruppen unter Zurückstellung individueller Motive dürfte sich jedoch nicht an lediglich erhobenen Forderungen festmachen, sondern müßte schon deren Umsetzung nachweisen, um aussagekräftig zu sein und um der Gefahr zirkulärer Schlußfolgerungen zu entgehen.

Ohne genaue Kenntnis soziologischer Fakten läßt sich allerdings auch das Gegenteil nicht mit der erforderlichen Bestimmtheit behaupten. Trotz der fehlenden Anbindung an die konfuzianische Quelle könnten sich soziale und politische Intentionen soweit decken und im Lauf der Entwicklung genügend Eigendynamik entwickelt haben, um eine Internalisierung der frequent erhobenen Forderungen zu bewirken. Den Kollektivismuszwang schätzt Bauer (1988:44) als einen als relativ natürlich empfundenen Bestandteil des täglichen Lebens im heutigen China ein, weil er "eben auch im traditionellen China immer wieder gefordert und mit den verschiedensten Maximen begründet wurde. Daß seine Beschwerlichkeiten und Härten deswegen nicht minder spürbar sind und sich dem Vergleich mit den Freiheiten des *bürgerlichen Westens* stellen müssen, bleibt davon unberührt."

Einen wesentlichen Bestandteil der Legitimation der Forderungen nach Ein- und Unterordnung bildet das Axiom von der Unwissenheit des Volkes. Es ist deshalb nicht verwunderlich, wenn gerade die Studenten - nicht nur in der Volksrepublik China, sondern im gesamten ostasiatischen Raum - die unruhigste soziale Gruppe abgeben. Für sie drängt sich der Vergleich mit den Verhältnissen anderswo unmittelbar auf und in ihrer Tätigkeit haben sie sich gleichzeitig am weitesten von den Verhältnissen entfernt, auf die die traditionellen Maximen abgestimmt sind.

Faßt man die Argumente zum Stellenwert von Traditionen zusammen, dann dürfte zumindest bei chinesischen Studenten keine Unterrichtspassivität auftreten. Denn spätestens dann, wenn der politische Druck entfällt, beim Studium im Ausland etwa, müßten Verhaltensweisen, die nicht auf einem internalisierten

Kollektivismuszwang beruhen, verschwinden. Dem Widerspruch, der sich dadurch zu den anderslautenden Beobachtungen westlicher Lehrer ergibt, kann man nur entgehen, wenn man entweder doch von einer Habitualisierung gruppenkonformer Verhaltensweisen ausgeht oder aber andere Motive für die Unterrichtspassivität bestimmt.

Eine denkbare Quelle für eine weitgehende Internalisierung gruppenorientierten Verhaltens bietet die familiäre Sozialisation, wie sie etwa Weggel beschreibt. Allerdings sehen sich derartige, kaum differenzierte Kulturvergleiche, und da vor allem psychologisch ausgerichtete Kultur-Persönlichkeits-Forschungen, seit einiger Zeit starker Kritik ausgesetzt. Sie bezieht sich unter anderem auf die Konzeption und auf "Vorstellungen von der Entwicklung einer vermeintlich vorherrschenden Persönlichkeitsstruktur" (LIEGLE 1980:216), in deren Folge starke Vereinfachungen auftreten und statische Gesamtkonzepte entwickelt werden. Kennzeichen dieser Forschungen sind nach Liegle (ebd.) einmal die Konstruktion einer homogenen Kultur, die zwangsläufig zu übertriebenen Vereinfachungen führt, dann eine ebenfalls zu starke und nicht verifizierbare Betonung frühkindlicher Erfahrungen und schließlich die Tendenz, aus dem sichtbaren Verhalten in bestimmten Situationen eine psychische Verfaßtheit abzuleiten, die dann wiederum herangezogen wird, um das Verhalten zu erklären.

Wenn Weggel beschreibt, was "die asiatische Mutter" (1989:274) in der Regel sagt, auf "panasiatische" Erscheinungen Bezug nimmt oder eine "in ganz Asien übliche Verzärtelung und Verwöhnung des Kleinkinds" (s.o.) konstatiert, dann kann ihm der Vorwurf einer überstarken Homogenisierung der Bevölkerung immerhin eines ganzen Kontinents nicht erspart werden. Ob sich eine - nach westlichen, seit einiger Zeit in Bewegung befindlichen Maßstäben gemessene - übermäßige Fürsorge der Kinder tatsächlich später beispielsweise in Hemmungen bei mündlichen Prüfungen niederschlägt, müßte wohl erst durch spezialisierte Untersuchungen belegt werden und dürfte sich nicht auf Umfrageergebnisse unter asiatischen Studentinnen stützen. Der letzte Kritikpunkt Liegles bezieht sich auf Zusammenhänge, wie sie Weggel zum Thema "Gesichtsverlust" und zur "Sicherheit analogen Verhaltens" herstellt (1989:66f.):

"Eine [...] Sicherung bestand in der Erziehung zu hochgradiger Konformität bei gleichzeitigem Verzicht auf individuelle Spontaneität. Angepaßtes Verhalten galt als in sich werthaft, Anpassungsverstöße führten zu Strafen, vor allem aber zu Gesichtsverlusten, die niemand zu keiner Zeit riskieren wollte. Die panische Angst vor dem *shimian* (Gesichtsverlust) wird bis heute schon im frühkindlichen Stadium verinnerlicht, indem die Kinder lernen, daß nichts schlimmer sei, als von anderen ausgelacht zu werden."

Weshalb "niemand zu keiner Zeit" sein Gesicht verlieren will, wird damit begründet, daß die Angst davor schon den Kindern anezogen wird, woraus sich das Verhalten der Erwachsenen erklären läßt. Die aus dem Verhalten abgeleitete psychische Entität dient also gleichzeitig zur Begründung des Verhaltens.

Wegen dieser methodologischen Problematik geht der Trend in der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung eindeutig in Richtung einer methodischen und thematischen Ausdifferenzierung, wenngleich "es bis heute eher die umfassenden, von einem wenig ausgefeilten Methodenpluralismus bestimmten

Untersuchungen über die Persönlichkeitsentwicklung in fremden Kulturen und Gesellschaften sind, die in einer breiten wissenschaftlichen und Laienöffentlichkeit auf Resonanz gestoßen sind" (LIEGLE 1980:206). Spezialisierte Einzeluntersuchungen, die methodisch transparenter vorgehen, kommen denn auch zu anderen Ergebnissen: Zahlreiche Berichte zu normabweichendem Verhalten trotz orthodoxer chinesischer Erziehung finden sich in den von Link (1989) und Lippman/Harrel (1990) herausgegebenen Forschungsaufsätzen. Auffallend ist, daß sich, je mehr sich die Volksrepublik China für Sozialisations- sowie verwandte Forschungsaktivitäten öffnet, die Stimmen mehren, die gegen gängige Urteile argumentieren bzw. Wissensdefizite konstatieren, die keine Beurteilungen zulassen. Dazu einige Beispiele:

Rosen (1989:193): "Verglichen mit den 50ern und 60ern [...] zeigen College-Studenten eine stärkere Feindseligkeit gegenüber Kadern und politischen Führern und legen größeren Wert auf Unabhängigkeit des Denkens [...]."

Yang (1987:160): "[...] der zentrale Trend der psychologischen Transformation der Chinesen als Folge der Modernisierung verlief von einer sozialen zu einer individuellen Orientierung."

Hsieh (1986:318): "Die verbreitete falsche Ansicht ist, daß, weil die konfuzianische Ethik die Bedeutung der Familie betonte, [...] die chinesische Ethik die Familie als Basis oder als Zentrum angesehen hat, der sich alle Individuen unterordnen zu haben, daß die Familie alles ist und die Individuen nichts, daß sich die Individuen der Familie unterwerfen und für sie arbeiten müssen. Dies trifft nicht zu."

Cheung (1986:198): "Die Vermutung, daß hierarchische Eltern-Kind-Beziehungen in der chinesischen Familie vorherrschen, muß in modernen chinesischen Familien erneut untersucht werden."

Die Forderung nach einer neuerlichen Überprüfung geläufiger Ansichten zum Sozialverhalten von Chinesen wird von vielen Autoren erhoben. Ho (1987:35) kommt nach Durchsicht der Fachliteratur zu der Feststellung, daß der "Mangel an Forschung zur Sozialisation auf dem chinesischen Festland [...] eine ernstzunehmende Lücke" bleibt, nachdem er zuvor unübersehbare Sozialisationsvarianten in verschiedenen sinisierten Gesellschaften trotz der gemeinsamen kulturellen Wurzel feststellen mußte. Bereits 1951 hatte Hsu (zit.n. YANG 1986:139) nach einer empirisch angelegten Studie viele der oft zitierten chinesischen Charakterzüge verifiziert als Eigenschaften, "die es dem typischen Chinesen erlauben, erfolgreich und zufrieden in der traditionellen, agrarischen chinesischen Gesellschaft zu leben." Für Studenten, die sich am weitesten von den alten bäuerlichen Verhältnissen entfernt haben, verlieren dadurch diese Charakteristiken ständig an Relevanz.

Zu den methodischen Problemen des Kulturvergleichs gehört auch die Art des Vergleichens selbst. Während explizite Vergleiche versuchen, Verhaltensvariationen über die Gegenüberstellung von zwei oder mehreren Kulturen zu erfassen, beziehen sich die oftmals zugrundeliegenden impliziten Vergleiche still-

schweigend auf einer außerhalb der untersuchten Kultur liegenden Bezugspunkt, in der Regel auf die Kultur des Forschers (BOESCH/ECKENSBERGER 1975: 518). Weitausgreifende Untersuchungen vermischen meist die beiden Vergleichsformen, umgehen dadurch oft eine exakte Definition ihrer Bezugsgrößen.

Beispielsweise stehen Existenz und frequente Verwendung von Strategien zur Vermeidung von Gesichtsverlusten außer Frage, aber das nicht nur im ostasiatischen Kontext. Vertreter des *Symbolischen Interaktionismus* wie Lindesmith/Strauss (1965) haben die Rücksichtnahme auf das Prestige der Beteiligten als ein wesentliches Element aller Kommunikationsvorgänge herausgearbeitet. Vergleichende Sprachanalysen kommen sogar zu dem Ergebnis, daß trotz zum Teil erheblicher formaler Unterschiede "die grundlegenden Bedingungen effektiver Interaktion im wesentlichen in allen Kulturen und Sprachen die gleichen sind: überall muß man sich der Kooperation seines Gesprächspartners versichern, wenn man seine Ziele erreichen will" (GOODY 1978:6, zit.n. NIEHAUS-LOHBERG 1988:15). Ausdrücklich warnen Bond/Hwang (1986:243f.) davor, das Vorhandensein vieler Termini und Redeweisen zum "Gesicht in der chinesischen Kultur", die von Chinesen häufig zur Interpretation und Regulierung sozialen Handelns gebraucht werden, als ein kulturspezifisches Phänomen aufzufassen; Charakteristika sehen sie lediglich in den Komponenten, die ein "erstrebenswertes Gesicht" konstituieren.

Oft wird die Passivität asiatischer Lernender, insbesondere ihre Zurückhaltung bei Fragen an den Lehrer, als eine beiderseits gesichtswahrende Strategie gewertet. Es bieten sich aber auch andere Erklärungsmöglichkeiten für dieses Verhalten an (s.u.). Was jedoch generell fehlt, ist der Nachweis, weshalb diese Lernergruppe in diesem Punkt sensibler reagieren sollte als Angehörige anderer Kulturen.

Aufgrund der lückenhaften Informationen über gegenwärtige Sozialisationsvorgänge innerhalb der Familien in Asien ist derzeit weder eine eindeutige Verifizierung noch Falsifizierung von entsprechenden Aussagen möglich. Der Trend zu spezialisierten Detailuntersuchungen, der sich in der vergleichenden Kulturforschung abzeichnet, dürfte der geeignete Weg sein, um die Lücken nach und nach zu schließen. Wegen der sich dabei abzeichnenden Tendenz, daß diese Arbeiten vielfach Ergebnisse hervorbringen, die bislang gängigen Einschätzungen widersprechen, erscheint es ratsam zu sein, den globalen Aussagen zum Verhalten von Asiaten mit einiger Skepsis zu begegnen.

Besser zugänglich als der familiäre Sektor sind seit dem Einsetzen der Öffnungspolitik gegenüber dem Westen die Schulen in der Volksrepublik China. Deshalb ist es um so verwunderlicher, wenn man zur Erklärung gegenwärtiger Verhaltensweisen chinesischer Studenten die Verhältnisse zur Kaiserzeit heranzieht. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von demjenigen bei analogen Untersuchungen in den westlichen Gesellschaften, wo soziologische, psychologische und pädagogische Aspekte dominieren, die historische Perspektive dagegen in den Hintergrund tritt.

Ein Grund für diese Ausrichtung dürfte die bis vor nicht allzu langer Zeit vorherrschende Abkapselung Chinas vom Westen sein. War das China der ausgehenden Kaiserzeit im letzten und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wegen der westlichen Kolonialisierungsbestrebungen für Forschungsaktivitäten relativ

offen, so veränderte sich diese Situation durch den chinesischen Bürgerkrieg, die japanische Besetzung des Landes, anschließend durch die kommunistische Machtübernahme. Während man also von den Verhältnissen vor rund einhundert Jahren ein relativ klares Bild besitzt, wurden spätere Entwicklungen meist nur bruchstückhaft bekannt und schiedен damit als Bezugspunkte aus.

Eine andere Ursache spricht Machetzki (1990:444ff.) an. Er wendet sich entschieden dagegen, den "abnormen Zustand des 19. Jahrhunderts zu Normalität zu erklären," frühere und spätere Entwicklungen dagegen unbeachtet zu lassen, und er sieht in den Versuchen, die gegenwärtigen Verhältnisse in der Volksrepublik von der Vergangenheit her bestimmen zu wollen, ein Kämpfen an einer Scheinfront, da westliche Beobachter dabei "die von der heutigen Herrschaft in Auftrag gegebenen und als politische Kampfmittel verwandten Traditionsklischees mit den geschichtlichen Vorgängen selbst gleichsetzen." Und weiter: "Eine der großen Untaten des heutigen Regimes ist die Verleugnung, Entstellung und das Verschweigen der eigenen Geschichte - aus Furcht vor dem Vergleich? Das hat zu dem fatalen Ergebnis geführt, daß selbst die schärfsten Kritiker der kommunistischen Herrschaft mehr oder weniger unüberlegt von der Vorstellung ausgehen, China sei mit einem modernisierungsfeindlichen Traditionserbe belastet."

Die Ursachenanalyse Hsus (s.o.) liegt nun exakt auf dieser Linie. Er versucht, ererbten Ballast für ein heute beobachtbares Verhalten verantwortlich zu machen und überspringt dabei den Zeitraum, in den die Aktivitäten der jetzigen Regierungspartei fallen. Damit blendet er aber auch eine Epoche mit grundlegenden Reformen des chinesischen Bildungssystems aus, in der es nach westlichen Vorbildern modernisiert wurde (vgl. MITSCHIAN 1991:141-208). Die Folgen der schulischen Sozialisation lassen sich aber nur verifizieren, wenn man von den konkreten Erfahrungen der Lernenden in ihrer Schullaufbahn ausgeht und Historisches, soweit überhaupt erforderlich, chronologisch kohärent aufzeigend miteinbezieht. Eine zeitliche Lücke von fast einem Jahrhundert, wie sie z.B. Hsu und Rössler lassen, kann dagegen nur zu spekulativen Ergebnissen führen.

2. Schulische Sozialisation

1976 publizierte Ronald Dore die Ergebnisse seiner Analyse der schulischen Entwicklungen in England, Japan, Kenia und auf Sri Lanka. Aufgrund von Beobachtungen in den genannten Ländern schließt er auf einen mittelbaren Zusammenhang zwischen dem Modernisierungsdruck, der in einer Gesellschaft vorherrscht, und der Art der Unterrichtsorganisation.

Sieht sich ein Land zu umfassenden Modernisierungen gezwungen, worunter heute die Adaption westlicher Technik- und Organisationsstrukturen zu verstehen ist, dann führt dies in den Schulen des Landes zur Vermittlung von Wissensbeständen, die mehr oder weniger weit von den Alltagserfahrungen der Lernenden entfernt sind. Je stärker der Modernisierungsdruck ausfällt, desto eher führt er zu pauschalen Übernahmen, die nicht nur auf die Unterrichtsinhalte beschränkt bleiben, sondern auch die Aneignung von Gesamtkonzepten bedeuten, oftmals durch das einfache Kopieren ausländischer Vorbilder. Eine Folge davon ist, daß die Schulen durch ihre innere und äußere Struktur selbst Teil des "modernen Sektors" werden (DORE 1976:81).

Je stärker nun aber der Kontrast zwischen der schulischen Arbeit und den Erfahrungen des täglichen Lebens ausfällt, desto schneller wird erstere zu einem reinen Ritual, dessen Hauptzweck nicht der Wissens- oder Fähigkeitenerwerb ist, sondern der Erhalt von Zertifikaten, den Bescheinigungen von Kenntnissen also. Dies wiederum führt zu einer generellen Ausrichtung des Unterrichts an Prüfungen, und die Schüler, die Schülereltern, die Schulen und nicht zuletzt auch die Lehrer streben eine möglichst hohe Erfolgsquote bei diesen Prüfungen an. Dadurch entsteht ein sich selbst verstärkender Kreislauf, der die Prüfungsorientiertheit des Unterrichts und Lernens permanent erhöht.

Der Modernisierungsdruck dürfte derzeit im ostasiatischen Raum am stärksten in der VR China sein. Zwar befindet sich das Land nicht erst seit 1978, der Proklamation der neuen politischen Linie der "Vier Modernisierungen"² auf einem Erneuerungskurs, denn die Versuche, die als defizitär empfundenen Differenzen zu den westlichen Ländern auszugleichen, reichen bis in das 19. Jh. zurück. Aber wegen der instabilen Lage im Innern und der Abwehr von vermeintlichen oder tatsächlichen Gefahren aus dem Ausland konnten auf dem Bildungssektor mit diesen Versuchen nur geringe Erfolge erzielt werden. Schon allein die Namensgebung für den neuen Kurs belegt, daß der Nachholbedarf auch aus chinesischer Sicht noch nicht gedeckt ist. Nach den Thesen Dore müßte diese Konstellation zu einer starken Diskrepanz zwischen Schul- und Alltagserfahrungen führen mit der Folge einer ausgeprägten Prüfungsorientierung des gesamten Schulsystems.

In welchen Dimensionen sich dieser Kontrast in China bewegt, veranschaulicht ein Ausschnitt aus einer Textaufgabe einer hochschulinternen Deutschprüfung von 1988, der Reflexionen einer Lehrerin wiedergibt (die fettgedruckten Sätze sollten ins Chinesische übersetzt werden):

"Seit ich mit Peter zusammen bin, hat sich in meinem Leben viel geändert. Ohne ihn hätte ich damals mein Studium sicher nicht abgeschlossen. Er hat mich immer dazu gedrängt. Er hat gefunden, ich sollte unbedingt einen eigenen Beruf haben. Das finde ich inzwischen natürlich auch, ganz klar. Aber manchmal habe ich das Gefühl, daß ich es eigentlich nur seinetwegen gemacht habe. Für ihn hatte ich plötzlich einen Beruf. Ich habe lange gebraucht, bis ich gemerkt habe, daß ich auch für mich mit dem Lehrerberuf etwas anfangen konnte. Das ärgert mich noch heute. Ich denke manchmal, ich müßte noch mal was anderes machen, ein neues Studium oder so, um von Anfang an das Gefühl zu haben, das ist mein Beruf, das habe ich meinetwegen gemacht und nicht Peter zu Gefallen. [...]"

Denkt man an die absolute Fremdbestimmtheit der Studienplatzvergabe in der Volksrepublik (s.u.), dann dürften die auf der individuellen Ebene angesiedelten, nicht jedoch durch staatliche Festlegungen verursachten Probleme der Berufswahl, wie sie hier geschildert werden, chinesischen Studenten kaum nachvollziehbar sein. Beispiele dieser Art, die sich zahlreich in Prüfungstexten oder Sprachlehrbüchern finden lassen, belegen, daß die Kluft zwischen Alltagserfahrungen und schulischen Inhalten in der Volksrepublik China breiter ausfällt als anderswo.

Parallel zu den regulären Schulen existiert auf dem chinesischen Festland ein System mit Schlüssel- oder Schwerpunktschulen. Da es sich hierbei um eine Art der Elitenförderung handelt, deren Existenz wesentlichen Doktrinen der Staatspartei zuwiderläuft, werden solche Schlüsselinstitutionen nicht durchgängig offen ausgewiesen. Im Vor- und Grundschulsektor wird das Vorhandensein privilegierter Einrichtungen sogar nach Möglichkeit verheimlicht.

Leserbriefe chinesischer Eltern an Zeitungen, in denen sie sich darüber beschwerten, daß ihre Kinder nicht zu "gehobenen" oder "ausgewählten" Kindergärten zugelassen werden, belegen jedoch die übliche Praxis. Da offiziell die Nähe zum Wohnort das ausschlaggebende Kriterium für die Kindergarten- und Schulzuteilung ist, sprechen auch Wohnungswechsel der Eltern oder die Unterbringung der Kinder bei Verwandten, die im Einzugsbereich von Schwerpunkteinrichtungen wohnen, eine deutliche Sprache. Vereinzelt wird auch von Aufnahmeprüfungen zu Grundschulen berichtet (z.B. HENZE 1983:76). Am Ende einer erfolgreichen Schulkarriere steht das Studium an einer der Schlüssel-Universitäten des Landes, der Weg dahin führt über eine Unzahl von Prüfungen.

An den Schulen wird der Lernfortschritt über zwei schriftliche Prüfungen pro Fach und Schulhalbjahr gemessen, nachdem eine Verordnung des Erziehungsministeriums von 1981 eine höhere Zahl von Examinierungen untersagte. Sowohl bei der Abschlußprüfung der Grundschule als auch bei der Aufnahmeprüfung zur Mittelschule, die beide unmittelbar aufeinander folgen, mußten die späteren Studenten ein so gutes Ergebnis erreichen, das ihnen den Besuch einer Mittelschule mit Schwerpunkt-Unterstufe gestattete. Schüler mit hervorragenden Ergebnissen in den Unterrichtsprüfungen konnten nach drei Jahren in die Schwerpunkt-Oberstufe überwechseln, sofern ihre Mittelschule über eine solche verfügte. Ansonsten mußten sie sich als externe Bewerber sofort nach der Abschlußprüfung der Unterstufe der Aufnahmeprüfung zur Oberstufe unterziehen. Am Ende der Mittelschulzeit stand dann die Aufnahmeprüfung zu den Hochschulen - bei starkem Bewerberandrang regionale Vorprüfungen -, die sie wieder mit einem überdurchschnittlichen Ergebnis ablegen mußten, um zu einer Schlüssel-Universität zugelassen zu werden.

Die Studienplatzvergabe erfolgt nur für die kleine Spitzengruppe mit den besten Prüfungsergebnissen nach den Wünschen der Kandidaten; alle anderen Bewerber erhalten Studienfach und -platz streng nach Planungsvorgaben zugewiesen, die aus einem prognostizierten Bedarf an Hochschulabsolventen abgeleitet werden. Wegen dieser nahezu absoluten Fremdbestimmung bei der Studienplatzvergabe - in Folge davon auch bei der Berufswahl - finden sich viele Studenten zu Beginn ihres Studiums an einem Hochschulort wieder, an den sie nicht wollten, und sollen ein Fach studieren, das sie bestenfalls bislang nicht kannten, bei vielen Lehrerstudiengängen mit Blick auf die schlechten Verdienstaussichten sogar nach Möglichkeit vermeiden wollten.

Wegen der noch gültigen Politik der "eisernen Reisschüssel", die allen Studenten das Anrecht auf einen Arbeitsplatz zusichert, verringert sich an den Universitäten der Prüfungsdruck, allerdings nur für diejenigen, die sich mit dem staatlichen Arbeitsplatzangebot zufrieden geben. Unverkennbar ist bei den Studenten der Drang in die industriellen und kulturellen städtischen Zentren an der Ostküste des Landes, in die Gegenden, aus denen sie überwiegend stammen.

Dies läuft jedoch staatlichen Plänen zuwider, wonach Hochschulabsolventen in stärkerem Maße zur Entwicklung der Regionen im Landesinneren beitragen sollen, die mehr und mehr ins Abseits der Modernisierung geraten. Wer der Landverschickung entgehen will oder, wie oft bei Teilnehmern an universitären Sprachkursen der Fall, Ambitionen auf ein Studium oder eine Berufstätigkeit im Ausland hat, sieht sich mit dem Phänomen der Qualifikationsinflation konfrontiert: Um den übermäßigen Bewerberstrom für die begehrten, aber knappen Stellen bzw. Stipendien zu kanalisieren, werden die Eingangsvoraussetzungen ständig erhöht. Für die daran Interessierten bleibt damit auch an den Hochschulen der Prüfungsdruck bestehen.

Vorbereitung auf Prüfungen heißt nun in den meisten Fällen Aufnehmen und kurzfristiges Behalten umfangreicher Wissensbestände. Werden häufig Prüfungen eingesetzt, ergibt sich daraus ein Zwang zu arbeitsökonomischen Vorgehensweisen, weshalb schnell zu korrigierende Testarten wie das *Multiple-Choice*-Verfahren bevorzugt werden. Dadurch werden wieder eher Faktenkenntnisse abgefragt denn Fertigkeiten, die nicht so leicht evaluierbar sind.

Weil das Wissen von den Lehrern bzw. den hinter ihnen stehenden Entscheidungsträgern primär als Selektionsinstrument eingesetzt wird, reduziert diese Funktion den Stellenwert der Inhalte. Auf seiten der Lernenden schlägt sich diese Ausrichtung in einem primär extrinsischen Interesse nieder, also Wissen als Mittel zum Zweck des Zertifikatserwerbs. Eine derartige Zielrichtung fördert Lerntechniken und -strategien wie Auswendiglernen oder rezipierendes Unterrichtsverhalten. Denn es liegt im Interesse der Lernenden, möglichst umfangreiche Wissensbestände in kürzester Zeit aufzunehmen. Also muß man dem Lehrer zuhören und darf den Unterrichtsfluß nicht durch Fragen aufhalten, weil dann die Menge des vermittelbaren Stoffes abnimmt. Gleichzeitig bewirkt die Prüfungsorientiertheit eine starke Konkurrenz der Lernenden untereinander. Gemeinschaftliches, gruppenorientiertes Lernen eignet sich nicht zum Auf- und Ausbau eines Wissensvorsprungs vor den Mitkonkurrenten, statt dessen werden individuell-isolierte Lernweisen bevorzugt: Jeder lernt für sich allein, ohne Hilfen von anderen zu erwarten, auch nicht von seiten der Lehrer.

Verstärkt wird diese Ausrichtung durch die Rahmenbedingungen des Lernens. Die im Vergleich zu europäischen Standards eingengten Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten an chinesischen Hochschulen, gekennzeichnet durch Platzmangel und hohe zeitliche Belastungen durch ein weitgehend verschultes Studium, eröffnen kaum Möglichkeiten zum Einsatz anderer denn individueller Lerntechniken. Lehrmethoden und Lehrwerkskonzeption wiederum antizipieren das Lernerverhalten und bieten deshalb nur entsprechende Wege an. Außerdem kommt hinzu, daß Kreativität und damit auch Kritikfähigkeit von der politischen Führung nicht erwünscht sind, weshalb kaum Freiräume zur Verfügung gestellt werden.

Folgt man der Argumentation Dore's, was angesichts der problemlosen Übertragbarkeit seiner aus Untersuchungen in dritten Ländern gewonnenen Thesen auf die gegenwärtigen volksrepublikanischen Verhältnisse zwingend erscheint, dann ist also nicht unmittelbar das kulturelle Erbe für das rezeptive Verhalten chinesischer Lernender verantwortlich, sondern es sind die aktuellen Rahmenbedingungen und die allgemeine Ausrichtung des Lernens als Folgeerscheinung des

Dualismus, der sich aus den Diskrepanzen zwischen Status quo und angestrebter Entwicklung ableitet.

Ein hoher Modernisierungsdruck lastet auf nahezu allen ost- und südasiatischen Ländern. Südkorea kam in jüngerer Zeit zwar besser mit den Herausforderungen eines schnellen ökonomisch-technischen Umbaus zurecht als die Volksrepublik China, erreichte aber gerade dadurch eine Ausweitung der Kluft zwischen traditionellen und für die Entwicklung erforderlichen Lebensweisen. Die existentiell notwendig enge Anbindung Taiwans an die USA dürfte sich auf die Diskrepanzen zwischen schulischer und Alltagserfahrung ähnlich ausgewirkt haben wie die aus der kolonialen Vergangenheit herrührenden Dualismen der Entwicklungsmuster etwa in der indischen Gesellschaft oder in Hongkong. Das gemeinsame Merkmal, das zur Begründung ähnlichen Lernverhaltens bei Personen aus dieser Region gefunden werden muß, läge demzufolge nicht in der konfuzianischen Wurzel oder in ungenauen religionsphilosophischen Zusammenhängen, sondern in dem Zwang zur entwicklungsmäßigen Umorientierung, der mit als erstes das Bildungswesen erfaßt.

Nicht in dieses Schema zu passen scheint Japan, das sich langsam eher zu einem Modernisierungsvorbild für westliche Staaten entwickelt. Eine grundlegende Umgestaltung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen hat sich dort bereits im 19. Jh. vollzogen; dennoch gibt es Anzeichen dafür, daß auf dem Bildungssektor noch kein homogener Ausgleich des Dualismus der Muster erfolgt ist.

Japanische Universitäten werden zwar formal als berufsausbildende Stätten definiert, faktisch besteht aber kaum ein Zusammenhang zwischen Studium und späterem Beruf, zumindest nicht in den geisteswissenschaftlichen Bereichen; die Aufgabe der beruflichen Fachausbildung übernehmen die Wirtschaftsunternehmen (GIACOMUZZI-PUTZ 1988:17): "Für die Aufnahme in eine Firma zählen an erster Stelle der Ruf der Universität des Absolventen, die reguläre Studienzeit, Tätigkeiten in den diversen Universitätsclubs. Eigene Initiativen wie Auslandsstudien [...] stehen einer beruflichen Karriere in der Regel im Wege." Universitätsstudien werden also rein formal bewertet, ein deutliches Zeichen für Zertifikatsorientiertheit.

Das Deutsche ist in Japan einem noch stärkeren Formalismus unterworfen als andere Fremdsprachen. Deutsch war bis vor kurzem ein traditionell fester Bestandteil des "Studium Generale", also der ersten beiden Studienjahre, basierend auf überkommenen Ansichten wie der, daß allein "die Berührung mit den 'tiefegeistigen' deutschen Sätzen [...] die persönliche Reifung und Veredelung mit sich" bringe (KUTSUWADA/MISHIMA/KONJI 1987:75). Auf derart vagen Lernzielen aufbauend, verwundert es nicht, wenn es mit der Motivation japanischer Deutschlerner nicht zum Besten steht: Nach den 1989 publizierten Ergebnissen einer an japanischen Hochschulen durchgeführten Befragung gaben 62% der Studenten an, Deutsch zu lernen, weil es an der Universität Pflichtfach ist, und über 65% hatten kein Interesse, nach Absolvierung der Pflichtstundenzahl diese Sprache weiterzulernen (TAKUMA 1989:40f.). Auch hier sind also wieder die spezifischen Lerninhalte völlig losgekoppelt von den eigentlichen Intentionen der Lernenden, was zu einer Orientierung am Formalen, an den Bescheinigungen des Wissens, nicht aber zu einem Interesse am Wissenserwerb selbst führt.

In Japan läßt sich daher ebenfalls eine weitgehende Zertifikatsorientiertheit verifizieren, obgleich sie nicht mehr als unmittelbarer Ausdruck der Entwicklungsdichotomien interpretierbar ist. Auszuschließen ist, daß sich bei einem Großteil der Lernenden unter diesen Voraussetzungen eine fundierte ex- oder intrinsische Motivation zum Deutscherwerb ausbildet. Sie ist aber zweifelsfrei eine der wesentlichen Voraussetzungen für die Bewältigung einer so umfangreichen Lernaufgabe wie der des Fremdsprachenstudiums, weshalb sich bei unverkennbaren Motivationsdefiziten die Suche nach anderen lernhemmenden Faktoren wie dem allgemeinen Entwicklungsstand der Gesellschaft - aber auch kulturell-traditionellen - erübrigt.

Im Deutschunterricht in der Volksrepublik China kann in diesem Punkt sehr genau differenziert werden zwischen dem Lernverhalten in sogenannten Vorbereitungskursen für Studenten mit Auslandsambitionen und allen anderen Sprachlehrveranstaltungen. Nach der Überwindung einiger Anlaufschwierigkeiten verlieren sich in den Vorbereitungskursen viele der "chinatypischen" Lernweisen, darunter auch die Unterrichtspassivität. Die Kursteilnehmer sind durch das Ziel des möglichen Auslandsaufenthalts ausreichend motiviert und am Erwerb funktionaler Sprachfertigkeiten interessiert, so daß sie auch zu tiefgreifenden Veränderungen ihres bisherigen Lernverhaltens bereit sind, wenn ihnen die Möglichkeit dazu geboten wird. Teilnehmer an studienbegleitenden Deutschkursen, die lediglich ihre von der Studienordnung vorgeschriebene Pflicht erfüllen, sind dagegen kaum zu einem aktiven Unterrichtsengagement zu bewegen (MITSCHIAN 1991:326-348).

3. Faktorenraaster

Nach allem bisher Angeführten bietet sich der Weg einer direkt unterrichtsbezogenen Analyse an, die zunächst die naheliegenden Ursachen auffällender Unterrichtspassivität aus dem Umfeld des Lernens oder aus der Vorgeschichte der Lernenden berücksichtigt, bevor Zusammenhänge mit weiter entfernten Faktoren, hergeleitet aus gesellschaftlichen und schulischen Traditionen, zur Erklärung herangezogen werden. Den Kernpunkt bilden die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern, denn alle von außen einwirkenden Größen müßten, sofern sie wirksam sind, in irgendeiner Form auf dieser Ebene erkennbar werden.

a. Motivation

Grundvoraussetzung des Fremdsprachenerwerbs ist zweifellos eine hinreichende Motivation. Im ostasiatischen Raum entwickelt sich vor allem wegen der geographischen Distanz und der Dominanz des Englischen nur selten ein intrinsisches Interesse am Deutschen. Statt dessen sind pragmatische Aspekte für die Festlegung individueller Studienwünsche ausschlaggebend, die jedoch an die engen Grenzen der Bedarfswelder für Fremdsprachen neben dem Englischen stoßen. In der VR China stehen Deutschhauptfachstudenten an attraktiven Positionen hauptsächlich nur die wenigen Stellen mit gehobenen Ansprüchen an den Universitäten selbst offen. Anstellungen unterhalb der Professorenebene können noch durch die Eröffnung persönlicher Kontakte zum Ausland anziehend sein; die Lehrergehälter bewegen sich meist am unteren Rand des Spektrums, weshalb die meisten Deutschlehrer sich Nebenverdienste erschließen müssen, um ihren

Familien einen durchschnittlichen Lebensstandard zu ermöglichen. Ähnliches gilt für Dolmetscher und Übersetzer in den Betrieben, die vielfach in Erwartung von Auslandskooperationen eingestellt werden, wegen Bedarfsmangel dann aber ausbildungsfremde oder kaum sinnvolle Tätigkeiten zugewiesen bekommen.

Außerdem macht sich in Betrieben und Schulen immer stärker die Tendenz bemerkbar, nicht mehr Fremdsprachenspezialisten für fachliche Aufgaben heranzuziehen, sondern statt dessen Fachleute mit den notwendigen Fremdsprachenkenntnissen auszustatten. An den Universitäten führt dies beispielsweise dazu, daß die im Laufe des Studiums erworbenen Fremdsprachenkenntnisse die Zuteilung von Auslandsstipendien kaum begünstigen, während überdurchschnittliche Fachkenntnisse die Grundlage für die Auswahl abgeben und die nötigen Sprachkenntnisse anschließend durch Intensivkurse vermittelt werden.

Bezieht man noch die Fremdbestimmtheit des Studiums an volksrepublikanischen oder den Formalismus an japanischen Universitäten mit ein, dann kann das Interesse vieler Deutschlernender am Deutschunterricht nur sehr gering sein. Zusammen mit der allgemeinen Prüfungsorientiertheit des Bildungssystems bedingt diese Konstellation, daß ein nennenswerter Teil der Studenten keine Motivation zur aktiven Unterrichtsteilnahme besitzt. Ihr Ziel ist es, mit minimaler Anstrengung die geforderten Prüfungen zu bestehen, die in schriftlicher Form durchgeführt werden, weshalb mündlich-kommunikative Fertigkeiten kaum Vorteile erbringen. Das passive Verhalten im Unterricht resultiert folglich aus dem Umstand, daß eine aktive Beteiligung daran zur Erreichung der formalen Ziele nicht notwendig ist und die Lernenden keine über diese Ziele hinausgehenden Ambitionen verfolgen.

b. Verständigungsprobleme

Im Unterricht mit Lernenden aus dem ostasiatischen Raum treten öfter Defizite der Lehrenden in der Erstsprache ihrer Gegenüber kommunikationshemmend auf. Nur die wenigsten deutschen Lehrer verfügen über ausreichende Kenntnisse in ostasiatischen Sprachen, die es ihnen erlauben würden, bei Verständigungsschwierigkeiten oder komplexeren Erklärungsgegenständen auf dieses Sprachwissen zurückzugreifen. Das Ausweichen auf die oftmals beiden Seiten gemeinsame Fremdsprache Englisch kann auf längere Sicht mehr Probleme denn Erleichterungen mit sich bringen. Die Ähnlichkeiten der Sprachen aus der indoeuropäischen Sprachfamilie führen bei ostasiatischen Lernern leicht zu Interferenzfehlern, die durch die Verwendung des Englischen als Unterrichtssprache gefördert werden können.

Unter dieser Bedingung erscheint die Entscheidung für einen einsprachigen Unterricht weniger auf methodischen Überlegungen zu basieren, als vielmehr das Ergebnis einer vorgegebenen Unterrichtssituation zu sein. Offen eingestanden wird dieses Defizit allerdings selten; häufiger finden sich Verweise auf Forderungen der "Direkten Methode" und die positiven Effekte einsprachigen Vorgehens.

Nimmt man noch hinzu, daß Lehrende dazu tendieren, den Leistungsstand von Kursen anhand des sprachlichen Könnens des oberen Drittels zu taxieren, also zwei Drittel der Kursteilnehmer regelmäßig zu überfordern, dann läßt sich die Passivität ostasiatischer Lernender im Unterricht mit deutschen Lehrern in vielen Fällen auf diese sprachliche Überforderung zurückführen. Das Fehlen

eines gemeinsamen Kommunikationsmediums kann diesen Effekt verstärken. Speziell Deutschen wird außerdem gelegentlich angelastet, durch eine komplizierte und schnelle Sprechweise das Schweigen erst zu verursachen (MURAKAMI 1989:62).

c. Artikulationsschwierigkeiten

Mangelnde Vertrautheit mit der Sprache des Gegenübers behindert auch die Lernenden. Naturgemäß verfügen sie nur über ein beschränktes Reservoir sprachlicher Fertigkeiten in ihrer Zielsprache, weshalb sie viele Intentionen entweder noch nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten artikulieren können. Hierin liegt nun keine Besonderheit asiatischer Fremdsprachenlerner. Geht man aber von einem Systemcharakter des Verhaltens aus, was angesichts der Unzulänglichkeit monokausaler Ursachenzuweisungen unabdingbar erscheint, dann ist anzunehmen, daß Lernende, die auf einige Lernhindernisse in ihrer Umgebung stoßen, in diesem Punkt sensibler reagieren und sich eher mit Äußerungen zurückhalten als diejenigen, die sich in einer insgesamt förderlichen Lernsituation befinden.

d. Methodische Lernerfahrung

Wegen der Prüfungsorientierung und den daraus resultierenden individuell-isolierten Lernweisen verfügen viele Lernende aus dem ostasiatischen Raum über eine vergleichsweise schmale Methodenkenntnis. In ihrer bisherigen Lerntätigkeit kam es überwiegend auf das schnelle Aufnehmen und kurzfristige Behalten umfangreicher Wissensbestände an, weniger dagegen auf reflektierendes Stellungnehmen, eigenständige Sprachleistungen oder kooperierendes Lernverhalten. Viele der von ausländischen Lehrern eingeforderten Verhaltensweisen sind ihnen deshalb als Lernverfahren unbekannt, und sie sind deshalb gelegentlich nicht in der Lage, den Aufforderungen der Lehrer nachzukommen, da für sie unklar bleibt, welche Art von Aktivität verlangt wird.

Lernmethoden müßten für diese Lernergruppe immer grundständig, also nicht auf spezifischen Vorkenntnissen aufbauend, eingeführt werden, da ein westlicher Lehrer ohne genaue Kenntnisse der in den Herkunftsländern üblichen Lehr- und Lernverfahren nicht abschätzen kann, welche Verfahrensweisen bekannt bzw. unbekannt sind. Hier scheint es öfter zur Überschätzung der Adressaten des Unterrichts zu kommen. Manchen Kommentatoren asiatischen Lernverhaltens ist deutlich anzumerken, daß sie östliche und westliche Studenten allein schon wegen der gleichen Bezeichnung in den Lernvorerfahrungen gleichsetzen und die vorhandenen Unterschiede außer acht lassen.

Doch selbst bei einer angemessenen Einführung ist nicht gewährleistet, daß die neuen Verfahren ohne weiteres akzeptiert werden. Die im Laufe der schulischen Sozialisation erworbenen Lerntechniken und -strategien haben sich nicht nur bis zu einem bestimmten Grad verfestigt und habitualisiert, sondern auch für den bisher erfahrenen Unterricht bewährt. Erfolgreiche Lernverfahren werden aber nur dann abgelegt, wenn die Alternativen eine deutliche und nicht nur eine graduelle Verbesserung versprechen. Dazu muß gewährleistet sein, daß die neuen Verfahren unter den gegebenen Lernbedingungen auch einsetzbar sind.

Wird beispielsweise die Ausarbeitung und der Vortrag eines Referats gefordert, dann muß zunächst sichergestellt werden, daß die Referenten Zugang zu

den notwendigen Informationsquellen haben. An chinesischen Universitäten etwa fallen die Benutzerordnungen der Universitätsbibliotheken derart restriktiv aus, daß Studenten im Grundstudium kaum an die Bücher kommen und auch dann nicht damit umgehen können, wenn die Informationsquellen frei zugänglich sind. Sehen sie sich zu einer eigenständigen Vorbereitung gezwungen, dann greifen sie auf ihnen bekannte Muster des Vortragens zurück und liefern einen mündlich präsentierten Besinnungsaufsatz ab, den sie sich wortwörtlich eingeprägt haben. Die Ursache dafür liegt nun nicht in einer besonderen Vorliebe für das Auswendiglernen. Vielmehr wird von ihnen verlangt, in einem Schritt von der Rolle der Zuhörer zu der eines Sprechers über einen längeren Zeitraum hinweg zu gehen, ohne ausreichend mit den erforderlichen Zwischenstufen zur Vorbereitung eines längeren Sprechens in der Fremdsprache vertraut gemacht worden zu sein. Da zudem alle Schüleräußerungen im gewohnten Unterrichtsmuster auf den Lehrer abzielen und Leistungsnachweise darstellen, werden auch Referate als solche verstanden, und es wird nach einer Möglichkeit gesucht, ein fehlerfreies Ergebnis zu präsentieren: das auswendige Vortragen.

Ein anderer Konfliktbereich zwischen den Ansprüchen der Lehrmethodik und den durch die Rahmenbedingungen und die Vorerfahrungen vorgegebenen Lernstrategien resultiert aus der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung bei den Unterrichtsintentionen. Die neuen, kommunikativen Methodiken konzentrieren sich auf eine möglichst eingängige Präsentation des Lernstoffes und intendieren dadurch die Aufnahme von Wissen zu unterstützen, während sie die Aufgabe der Behaltenssicherung auf außerhalb des Unterrichts verweisen. Ältere Konzeptionen des Unterrichtens, wie sie in vielen Ländern der Region beachtet werden, berücksichtigen dagegen den zweiten Aspekt stärker und bieten entsprechende Unterrichtssequenzen an. An Schulen mit hoher Zeitbelastung und eingeengten räumlichen Verhältnissen für die Studenten, wie sie häufig in Ostasien anzutreffen sind, ist dies unumgänglich. Oberflächliche Passivität kann deshalb Zeichen innerer Lerntätigkeit zur Verständnis- und Behaltenssicherung des Lernstoffes sein, wird aber in einem auf Schüleraktivität ausgelegten Unterricht oft als störend empfunden.

Ein weiteres Produkt der schulischen Sozialisation ist das schmale Repertoire an Lernstrategien selbst. Da die Lernenden mit nur verhältnismäßig wenigen Lernverfahren vertraut sind, legen sie häufig dasselbe Lernverhalten an den Tag. Bei Beobachtern kann dadurch leicht der Eindruck entstehen, es mit besonders beliebten Verfahren zu tun zu haben, obwohl hauptsächlich der Mangel an Alternativen den Einsatz bestimmter Lernmethoden verursacht.

f. Vorkenntnisse

Unbestritten ist der Einfluß der zum Zeitpunkt des Wissenserwerbs vorhandenen individuellen Vorkenntnisse auf das Lernverhalten. Aber ebenso sicher ist, daß Art und Umfang des Vorwissens nie exakt bestimmt werden können, obwohl es von den Lehrenden ständig antizipiert und bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden muß. Versteht man unter Lernen das Verknüpfen neuen Wissens mit den bereits vorhandenen Kenntnissen, dann ergibt sich zwangsläufig, daß Neues nur dann verarbeitet werden kann, wenn eine geeignete Verbindungsstelle angesprochen wird.

Ostasiaten verfügen nun zweifellos über andere Lebenserfahrungen als Europäer und damit auch über anderes Wissen. Den regional spezifischen Lebensverhältnissen kommt hier in bezug auf die allgemeine Lebenserfahrung große Bedeutung zu, während einzelfachliche und lerntechnische Vorkenntnisse in Abhängigkeit vom schulischen Unterrichtsangebot in den Herkunftsländern zu sehen sind. Gerade im Fremdsprachenunterricht, der nicht nur sprachlich, sondern immer auch inhaltlich in eine neue Sphäre einführt, sind Diskrepanzen zwischen dem tatsächlichen und dem von einem deutschen Lehrer mit völlig anderem Erfahrungshintergrund antizipierten Wissen der Lernenden unvermeidlich.

Wegen dieser nie vollständig eliminierbaren Vagheit bleibt z.B. die Abstimmung zwischen der inhaltlichen Seite fremdsprachlicher Lehrmaterialien und den zum Verständnis unabdingbaren Vorkenntnissen der Lernenden bis zu einem gewissen Grad immer unkalkulierbar. Als Folge davon kann sich der Schwierigkeitsgrad von Lernübungen durch die inhaltliche Komponente unkontrolliert erhöhen und zu nicht mehr überbrückbaren Verständnisschwierigkeiten führen, die oberflächlich als unverständliche Passivität der Lernenden in Erscheinung treten.

4. Kulturell oder interkulturell?

Wie könnte entschieden werden, welche der angeführten Interpretationen passives Unterrichtsverhalten am besten erklärt oder ob nicht doch andere Faktoren mit im Spiel sind, etwa traditionelle, allgemein sozialisationsbedingte oder vielleicht sogar mentale? Um diese Frage eindeutig zu beantworten, wäre es notwendig, die Faktoren zu separieren und ihre Auswirkungen einzeln zu messen. Für alle von den Erfahrungen abhängigen Größen ist dies kaum möglich, da sich hier keine fest umrissenen Ausgangspositionen definieren lassen.

Keine Zweifel dürfte es dagegen bei der Art der Vorgehensweise geben. Es existiert keine stichhaltige Begründung, weshalb man bei der Analyse des Unterrichtsverhaltens von Ostasiaten von dem Verfahren abgehen sollte, das man bei analogen Untersuchungen in Europa anwendet. Ansatzpunkt in beiden Fällen ist die Ebene der Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden, also dem konkret beobachtbaren Verhalten beider Seiten und den Rahmenbedingungen des Unterrichts, die einem permanenten Wandel unterliegen. Nur wenn hier Erklärungsdefizite offenbleiben, kann Vergangenes mit einbezogen werden, aber das kohärent, also Schritt für Schritt von der Gegenwart aus zurückgehend.

Beschreitet man diesen Weg, dann wird zunächst die bekannt grundlegende Bedeutung der Lernmotivation ersichtlich. Fehlendes Interesse am Unterrichtsgegenstand kann nur bis zu einem gewissen, relativ begrenzten Grad innerhalb des Unterrichts erzeugt werden; im wesentlichen wird Lernmotivation von außerhalb liegenden Faktoren determiniert, entzieht sich damit dem Einflußbereich der Lehrenden. Passivität, die auf diese Quelle zurückführbar ist, kann deshalb mit didaktischen und methodischen Mitteln nicht überwunden werden. Dagegen zeigen Erfahrungen mit hochmotivierten Kursteilnehmern, daß auch asiatische Lernende zu aktiver Unterrichtsteilnahme fähig sind, wenn dies in ihrem Interesse liegt.

Ein anderer Grund für mangelndes Engagement im Fremdsprachenunterricht resultiert aus den Verständigungsproblemen, sowohl sprachlicher als auch inhaltlicher Natur. Da hier die Lernenden kaum über Bewegungsspielräume verfügen, fällt den Lehrern die Aufgabe zu, für ein möglichst adäquates Unterrichtsangebot zu sorgen. In der Praxis wird es unvermeidbar bleiben, daß Fremdsprachenlehrer ohne Kenntnis der Erstsprachen ihrer Schüler Unterricht erteilen müssen. In der Analyse von Unterrichtsproblemen dürfen jedoch dieser Aspekt und denkbare Auswirkungen davon nicht ignoriert werden. Fehlt ein beiden Seiten zugängliches Kommunikationsmedium, dann sind Verständigungsprobleme und damit Artikulationshemmungen zu erwarten. Außerdem muß überdacht werden, ob Lehrer ohne hinreichende Verständigungsmittel in der Lage sind, problematisches Unterrichtsverhalten korrekt zu analysieren, da ihnen ein direkter Zugriff auf die Problemwahrnehmung und -interpretation der Lernenden fehlt.

Ähnlich unvermeidbar wie die sprachlichen Defizite sind in der Praxis die Diskrepanzen zwischen vermeintlichem und tatsächlichem Vorwissen der Lernenden. Doch auch hier gilt, daß bei theoretischen Untersuchungen eine mögliche Inadäquatheit der Unterrichtsmittel, die als Verursacher passiven Verhaltens auftreten kann, nicht übergangen werden darf.

Die weitgehend offenen Konzepte von Kultur, die es Interpretatoren beispielsweise erlauben, große Zeiträume zu überspringen und weit auseinanderliegende Regionen zusammenzuführen, ermöglichen dadurch oft plausible Erklärungen für fremdartige Erscheinungen. Mit der Überzeugungskraft der Argumente kann aber auch eine Schutzfunktion für das eigene Verhalten verbunden sein. Wenn die Ursachen für auftretende Irritationen im Kontakt miteinander der anderen Seite zugeordnet werden können, erübrigt sich leicht eine kritische Betrachtung der eigenen Positionen. Die Analyse des passiven Unterrichtsverhaltens ostasiatischer Lerner hat aber zumindest in zwei Punkten Defizite auf Seiten der Lehrenden aufgezeigt: unzureichende Sprach- und Landeskenntnisse. Damit wird aber auch deutlich, daß ein Phänomen, das in interkulturellen Kontaktsituationen auftritt, nicht ausschließlich durch einseitige Ursachenzuweisungen geklärt werden kann. Wissensdefizite auf der eigenen Seite - ob vermeidbar oder nicht - sollten zumindest nicht aus dem Blickfeld gedrängt werden.

Anmerkungen

- 1) Alle Übersetzungen H.M.
- 2) Nach dem Tod Mao Zedongs initiiertes Reformkurs mit Schwerpunkten in der Landwirtschaft, Industrie, Landesverteidigung sowie Wissenschaft und Technik.

Literatur

- Anders, Georg, "Fragen Sie doch nicht so viel, erzählen Sie uns lieber etwas." Eine Betrachtung der Arbeit an südkoreanischen Universitäten", *Info DaF* 16 (1989) 3, S.330-334
- Bauer, Wolfgang, *China und die Hoffnung auf Glück. Paradiese, Utopien, Idealvorstellungen in der Geistesgeschichte Chinas*, München 1974
- Boesch, Ernst; Eckensberger, L. H.; "Methodische Probleme des interkulturellen Vergleichs", in: *Handbuch der Psychologie*, Bd. 7/1, Göttingen 1972, S.515-566
- Bond, Michael G.; Hwang Kwang-kuo; "The Social Psychology of Chinese People", in: Michael G. Bond (Hg.), *The Psychology of the Chinese People*, Oxford 1987, S.213-266

- Bürner-Kotzam, Renate; Jensen, Jörg; "Der deutsche Faschismus: Ideologie, Literatur, bildende Kunst und Architektur. Projektunterricht und Team-Teaching in der Volksrepublik China", *Info DaF*, 15 (1988) 1, S.65-75
- Cheung, Fanny M. C., "Psychopathology among Chinese People", in: Michael G. Bond (Hg.), *The Psychology of the Chinese People*, Oxford 1987, S.171-212
- Dore, Ronald, *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*, London 1976
- Giacomuzzi-Putz, Renate, "Irgendwie durchwursteln' ... Deutsch als Fremdsprache in Japan, Österreich und anderswo", *Zielsprache Deutsch*, (1988) 4, S.16-23
- Göbel, Richard, *Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*, Mainz 1986^{II}
- Henze, Jürgen, *Bildung und Wissenschaft in der Volksrepublik China zu Beginn der achtziger Jahre*, Hamburg 1983
- Ho, David Y.F., "Chinese Patterns of Socialisation: A Critical Review", in: Michael G. Bond (Hg.), *The Psychology of the Chinese People*, Oxford 1987, S.1-37
- Hsieh Yu-wei, "Filial Piety and Chinese Society", in: Charles A. Moore (Hg.), *The Chinese Mind. Essentials of Chinese Philosophy and Culture*, Honolulu 1986, S.167-187
- Hsu, Francis L. K., *Americans & Chinese. Passage to Differences*, Honolulu 1985^{II}
- Kutsuwada, Oramu; Mishima, Konichi; Konji, Ueda; "Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan", in: Dieter Sturm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen*, München 1987
- Liegle, Ludwig, "Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung", in: Klaus Hurrelmann; Dieter Ulich (Hg.); *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim und Basel 1982^{II}, S.197-226
- Lindesmith, Alfred R.; Strauss, Anselm L.; *Symbolische Bedingungen der Sozialisation. Eine Sozialpsychologie*, Berlin 1983
- Link, Perry; Madsen, Richard; Pickowicz, Paul G. (Hg.); *Unofficial China. Popular Culture and Thought in the People's Republic of China*, London 1989
- Lippman, Jonathan; Harell, Stevan (Hg.); *Violence in China. Essays in Culture and Counter-culture*, New York 1990
- Machetzki, Rüdiger, "China: Zur Diskussion um den Stellenwert der Tradition", *China aktuell*, (1990), S.443-449/530-538
- Mitschian, Haymo, *Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China*, Frankfurt/M. 1991
- Murakami, Junichi, "Die Rolle der deutschen Sprache für die japanische Rechtswissenschaft", in: Hans L. Bauer (Hg.), *Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft*, München 1989, S.59-62
- Niehaus-Lohberg, Erika, *Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Verständigungsfähigkeit*, Saarbrücken/Fort Lauderdale 1988
- Rosen, Stanley, "Value Change among Post-Mao-Youth: The Evidence from Survey Data", in: Perry Link; Richard Madsen; Paul G. Pickowicz (Hg.); *Unofficial China. Popular Culture and Thought in the People's Republic of China*, London 1989, S.193-216
- Rössler, Helmut, "Aspekte des Lernens und Lehrens an einer chinesischen Hochschule. Am Beispiel der 1. Fremdsprachenhochschule Beijing", in: Bernd-Dietrich Müller; Gerhard Neuner (Hg.); *Praxisprobleme im Sprachunterricht*, München 1984, S.49-75
- Saslatti, Shrishail, "Deutsch als Fremdsprache in Indien: Einige Grundüberlegungen", *Info DaF*, 17 (1990) 3, S.259-270
- Staiger, Brunhild, "Die Bewertung einiger traditioneller chinesischer Vorstellungen im Hinblick auf die Modernisierung in der Volksrepublik China", *Asien. Deutsche Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur*, (1991) 39, S.32-43
- Takuma, Taketoshi, "Die japanische Jugend und ihr Verhältnis zu Fremdsprachen", in: Hans L. Bauer (Hg.), *Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft*, München 1989, S.36-43
- Wandel, Reinhold, "Schwierigkeiten und Möglichkeiten im deutschsprachigen Konversationsunterricht für chinesische Studenten in Taiwan", *Fu Jen Studies*, (1980) 13, S.97-117
- Weggel, Oskar, *Die Asiaten. Gesellschaftsordnungen, Wirtschaftssysteme, Denkformen, Glaubensweisen, Alltagsleben, Verhaltensstile*, München 1989
- Yang Kuo-shu, "Chinese Personality and its Change", in: Michael G. Bond (Hg.), *The Psychology of the Chinese People*, Oxford 1987, S.106-170