

„Konfuzianische Elemente“ im Kontext des Lernziels Interkulturelle Kompetenz für den Chinesischunterricht

Caroline Elisabeth Schake

Abstract

Neben dem Erwerb kommunikativer Kompetenzen soll im schulischen Fremdsprachenunterricht immer auch das Lernziel „interkulturelle Kompetenz“ seine Berücksichtigung finden. Dabei wird in den vorhandenen Rahmenlehrplänen für Chinesisch als Unterrichtsfach in der Auflistung soziokultureller Inhalte häufig auch die chinesische Geistesgeschichte als Gegenstand aufgeführt, darunter u. a. der Konfuzianismus als zu vermittelndes Orientierungswissen dargestellt. Dieser Beitrag zeigt, dass hierbei die Definition des Konzeptes „Konfuzianismus“ und „konfuzianisch“ auf den Prüfstand gestellt und seine Wirksamkeit im Kontext des Lernziels interkulturelle Kompetenz kritisch betrachtet werden müssen. Denn die Inhalte, die in den relevanten Lehrwerken mit dem Konfuzianismus in Verbindung gebracht werden, bieten oftmals nur ein reduziertes Bild dieses schwerlich verallgemeinerbarem Konzeptes, ebenso wie die Aufbereitung der Inhalte in nur wenigen Fällen zur Ausbildung interkultureller Kompetenz beiträgt, sondern im Gegenzug häufig Gefahr läuft, Stereotypen unreflektiert zu reproduzieren.

Keywords: Konfuzianismus, Interkulturelle Kompetenz

Einleitung

Verglichen mit langjährig und traditionell etablierten Fremdsprachendidaktiken ist die Fachdidaktik des Chinesischen ein recht junger wissenschaftlicher Bereich, in dem noch diverse Gebiete erschlossen werden müssen. Während es einerseits gilt, fachdidaktische Fragen zu erforschen, welche sich beispielsweise auf den Erwerb verschiedener funktionaler kommunikativer Kompetenzen oder aber speziell im Chinesischen auch auf den Erwerb von Tonalität und Schriftzeichen beziehen, gilt es auf der anderen Seite, auch interkulturelle Inhalte zu berücksichtigen, welche in der Vermittlung einer distanten Fremdsprache wie dem Chinesischen eine große Rolle spielen müssen. So sollten zum Beispiel der Erwerb von interkultureller Sprachhandlungsfähigkeit, der Perspektivwechsel und Fragen zu Werten und Normen im deutsch-chinesischen Kontext besondere Berücksichtigung erfahren. Die

Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit chinabezogenen Inhalten, die über den reinen Spracherwerb hinausgehen, wurde erst kürzlich wieder im Rahmen der vom Mercator Institute for China Studies durchgeführten Studie *China kennen, China können*, welche mangelnde China-Kompetenz auf diversen Gebieten attestiert, bestätigt (vgl. Stepan et al. 2018).

In den Curricula¹ der Bundesländer für das Schulfach Chinesisch wird neben Zielformulierungen für sprachliche Kompetenzen ebenfalls der Fokus auf ein übergreifendes Lernziel der „interkulturellen Kompetenz“, „interkulturellen kommunikativen Kompetenz“, bzw. „interkulturellen Handlungsfähigkeit“ gelegt. Für das Erreichen dieser Kompetenz wird in neun Curricula, davon lediglich zwei für die Sekundarstufe I, das Themenfeld „Religion und Philosophie“ und als Unterpunkt v. a. „Konfuzianismus“ benannt.² Dies bietet Anlass, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie der Konfuzianismus als Aspekt der chinesischen Geistesgeschichte im Kontext des Lernziels interkultureller Kompetenz seinen Platz findet und inwieweit der Vermittlung chinabezogener interkultureller Kompetenz vor dem Hintergrund dieses thematischen Aspekts im Chinesischunterricht tatsächlich Rechnung getragen wird.

In zahlreichen, insbesondere populärwissenschaftlichen Publikationen lässt sich beobachten, dass „Konfuzianismus“ oder „konfuzianische Elemente“ verstärkt als essenzieller und definierender Teil der chinesischen Kultur und des „Chinesisch-Seins“ dargestellt werden. Im Rahmen dieses Trends werden häufig aus dem Konfuzianismus abgeleitete „chinesische Werte“ beschrieben und für einen Kulturvergleich tauglich gemacht – mit dem Ziel, das Verständnis gegenüber der anderen Kultur und somit auch die interkulturelle Kompetenz zu stärken. Es gilt daher, einerseits das Konzept des oben dargestellten „Konfuzianismus“ bzw. der „konfuzianischen Elemente“ kritisch zu hinterfragen und andererseits auch das Konzept der interkulturellen Kompetenz praxistgerecht zu definieren, um anschließend zu prüfen, inwieweit beide Aspekte in dieser Kombination einen Beitrag zur Ausbildung interkultureller Kompetenz und China-Kompetenz leisten können.

¹ Bisher verfügen zehn Bundesländer in Deutschland über Rahmenlehrpläne für den Chinesischunterricht, wovon neun in Online-Versionen frei zugänglich sind (Ausnahme: Thüringen). Siehe separates Literaturverzeichnis.

² Konkrete thematische Vorschläge mit Bezug auf Religion und Philosophie aus den Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe II lauten beispielsweise: „Die Schülerinnen und Schüler [...] wissen, was man unter konfuzianischer Philosophie und konfuzianischer Gesellschaftsordnung versteht“ (Baden-Württemberg 2004: 513); „Die Schülerinnen und Schüler zeigen interkulturelle Kompetenz, indem sie [...] Religionen und Philosophien Chinas beschreiben und ihren Einfluss auf Alltag, Kultur und Gesellschaft mit Beispielen belegen“ (Berlin / Brandenburg 2006: 20).

Interkulturelle Kompetenz: Definition der Begriffe „interkulturell“ und „Interkulturalität“

Die Begriffe „interkulturell“ und „Interkulturalität“ haben bereits Einzug in diverse Bereiche des alltäglichen Lebens und unterschiedlicher Wissenschaften gefunden. Eine Übersicht zum geschichtlichen Hintergrund, zur Ausbreitung, Verwendung und Ausprägung der Begriffe, auch in Abgrenzung zu verwandten Begriffen wie „multikulturell“ oder „transkulturell“, bietet Elberfeld (2008: 7–17). Zunächst ist anzumerken, dass diese Begriffe immer kontextgebunden sind und beispielsweise im Rahmen dieses Beitrags in einen bildungspolitischen Kontext, verknüpft mit dem Konzept des interkulturellen Lernens und Verstehens, gesetzt werden (vgl. Albrecht 1997: 116). Probleme und Fragestellungen, die sich bei dem Versuch der Definition dieser Begriffe ergeben, sowie eine zur Diskussion gestellte Definition dergleichen führt Albrecht in ihren „Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität“ auf (Albrecht 1997). Anhand der sprachlichen Analyse des Wortes „interkulturell“ wird die „Perspektive eines wechselseitigen Aufeinanderbezogeneins verschiedener kultureller Kontexte und die Vorstellung eines Prozesses, der aus diesem Aufeinanderbezogenein resultiert“, eröffnet und dem Begriff „interkulturell“ der dynamische Aspekt eines Prozesses verliehen (vgl. Albrecht 1997: 118). Dieser Prozesscharakter wird auch bei dem ausformulierten Definitionsversuch von Interkulturalität wieder in den Vordergrund gerückt:

Interkulturalität hieße dementsprechend ein Bewusstseins- oder Erkenntnisprozeß, der aus der selbstreflexiven Wahrnehmung und Erfahrung kultureller Pluralität erwächst. In der Begegnung mit anderen kulturellen Identitäten oder kulturellen Kontexten wird wechselseitig die jeweilige Kulturgebundenheit der eigenen Identität, der eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsweisen erfahrbar. Interkulturalität bedeutet in diesem Sinne eine Überwindung des Ethnozentrismus, die es zugleich ermöglicht, in der jeweiligen Wirklichkeitskonstruktion und im jeweiligen Handeln die Perspektive des anderen mitzudenken und zu antizipieren (Albrecht 1997: 119).

Ausgehend von diesem Definitionsversuch lassen sich bereits einige Kriterien für das interkulturelle Lernen ableiten: 1. Die Wahrnehmung und Erfahrung anderer Kulturen muss selbstreflektiert geschehen, d. h. sie muss bewusst auf der Folie des „Eigenen“ stattfinden. 2. Die reine Konfrontation mit kultureller Pluralität führt nicht automatisch zum Erwerb einer „interkulturellen Kompetenz“; es ist ein Steuerungsprozess des Bewusstseins und der Erkenntnis erforderlich. 3. Der erfolgreiche Abschluss dieses Prozesses ermöglicht die Überwindung von Ethnozentrismus und einen Perspektivwechsel.

Interkulturalität und Kompetenzen

Das Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz

Byram (1997) fasst drei fundamentale Merkmale seines Modelles der interkulturellen kommunikativen Kompetenz³ zusammen:

[1.] it proposes an attainable idea, the intercultural speaker, and rejects the notion of the native speaker as a model for foreign language learners; [2.] it is a model for the acquisition of ICC in an educational context, and includes educational objectives; [3.] because it has an educational dimension, it includes specifications of the locations of learning and of the roles of the teacher and the learner (Byram 1997: 70).

Den hier von Byram in Merkmal 3 angedeuteten, für den Unterricht ebenso relevanten Faktoren wie dem Setting des Unterrichtsraums, der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern kann an dieser Stelle nicht Rechnung getragen werden. Überlegungen und Anreize zum Thema interkultureller Fremdsprachenunterricht und Vermittlung interkultureller Kompetenz finden sich beispielsweise bei Bredella und Delanoy (1999) und Antor (2007).

An dieser Stelle sollen Byrams „educational objectives“, also pädagogische Zielsetzungen (Merkmal 2), näher beleuchtet werden. Diese legt Byram für vier Aspekte fest, die bei der Interaktion zwischen Sprecherinnen und Sprechern mit unterschiedlicher kultureller Identität eine Rolle spielen: „attitudes, knowledge, skills (to interpret and relate)“ und „skills (to discover and/or interact)“; dies sind die vier *savoir*, die durch einen fünften Aspekt ergänzt werden können, nämlich „education (political education, critical cultural awareness)“ (Byram 1997: 33f.). Die vier *savoir* wurden beispielsweise auch in das im Jahr 2001 vom Europarat im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER 2001: 103–108) formulierte Modell der interkulturellen Kompetenz integriert, was den universellen Charakter und Einfluss des Modells widerspiegelt.

Die *savoir*

Mit „attitudes“ (*savoir être*, „Einstellungen“) bezieht sich Byram einerseits auf Haltungen gegenüber Personen „who are perceived as different in respect of the cultural meanings, beliefs and behaviours they exhibit“, andererseits aber auch auf Haltungen gegenüber den eigenen Einstellungen bezogen auf die Besonderheiten der eigenen kulturellen Identität und der eigenen Standpunkte (Byram 1997: 34). Diese Einstellungen werden häufig auch als „Vor-

³ Byram unterscheidet in „interkulturelle Kompetenz“ und „interkulturelle kommunikative Kompetenz“, wobei Letztere sich von Ersterer darin unterscheidet, dass die Interaktion bei einer interkulturellen Begegnung in einer Fremdsprache und nicht nur in der eigenen Muttersprache stattfinden kann (vgl. Byram 1997: 70f.).

urteile“ oder „Stereotypen“ charakterisiert, wenn es sich um negative Einstellungen handelt, wobei auch positive Vorurteile gegenseitiges Verstehen behindern können. „Knowledge“ (*savoirs*) wird von Byram in deklaratives und prozedurales Wissen unterschieden, wobei Ersteres durch Letzteres zwingend ergänzt werden müsse (Byram 1997: 36). Individuen erwerben beide Wissensformen über den Prozess der Sozialisation innerhalb der Gesellschaft, der Familie und den Bildungsinstitutionen (vgl. Byram 1997: 35). Die beiden „skills: interpreting and relating“ (*savoir comprendre*) und „discovery and interaction“ (*savoir apprendre/ faire*) unterscheiden sich dadurch, dass „interpreting and relating“ auf bereits vorhandenem, meist bewusstem Wissen basiert, das auch bewusst dafür eingesetzt wird, fremde Dokumente verstehen zu können, „discovery“ hingegen dann zum Tragen kommt, wenn das Individuum über kein oder nur lückenhaftes Wissen über einen bestimmten Gegenstand verfügt und es sich dieses erst, meistens im Rahmen von Interaktion, aneignen muss (vgl. Byram 1997: 37–39). Unter „education (political education, critical cultural awareness)“ (*savoir s'engager*) versteht Byram ein Konzept, das an die Idee der „politischen Bildung“ nach deutschem Vorbild anknüpft und welches Parallelen zum Fremdsprachenlernen aufzeigt (vgl. Byram 1997: 43–47). Kernpunkt dieses Aspektes ist, dass eine Bewertungsebene („evaluative dimension“) mit ins Spiel gebracht wird, deren Berücksichtigung in der Verantwortung des Fremdsprachenunterrichtes liegt (Byram 1997: 44).

Die *savoir*, „knowledge“ und „attitude“, werden von Byram als „pre-conditions“ beschrieben (Byram 1997: 33). Bezüglich ihres Verhältnisses zueinander wird betont, dass mehr Wissen nicht zwingend zu positiven Einstellungen führt, einen Vergleich jedoch eventuell erleichtern könnte, ebenso wie offene und neugierige Einstellungen die Fähigkeiten des Entdeckens und der Interaktion fördern können (vgl. Byram 1997: 35). Darüber hinaus kann die erfolgreiche Ausbildung weiterer Kompetenzen wie „knowledge“ und „skills of interpreting and relating“ wiederum maßgeblich die Ausbildung der Einstellungen beeinflussen. Die Fähigkeit zur „interaction“ steht am Ende der Kette der verschiedenen Fähigkeiten und wird so durch diese ebenso bedingt, wie sie auch auf ihnen aufbaut (vgl. Byram 1997: 38).

Byram geht bei der Erstellung von Lernzielen für die jeweilige Kompetenz sehr ins Detail (vgl. Byram 1997: 56–64) und diskutiert auch die Möglichkeit, die Lernziele angemessen evaluieren zu können (vgl. Byram 1997: 87–103). Bei der folgenden Analyse werden Kriterien herangezogen, welche die zuvor geschilderten *savoir* als Grundlage haben. Für diesen Zweck habe ich in Tabelle 1 Definitionen und Lernziele der jeweiligen *savoir* zusammenfassend dargestellt.

Tab. 1: Kompetenzmodell für den Erwerb interkultureller Kompetenz nach Byram (1997)

Attitudes <i>savoir être</i>	Curiosity and openness (establish a relationship of equality) Willingness to suspend disbelief about one's own and other cultures Readiness to engage with the convictions and rites of verbal and non-verbal communication and interaction
Knowledge <i>savoirs</i>	Declarative knowledge of one's own and one's interlocutor's country, including: national memories (events and emblems like myths, cultural products, collective memory); socialization (education systems, religious institutions, etc.); social distinctions and their principal markers; institutions of different life sectors and how they affect life conditions (e.g. with respect to health, education, etc.) Procedural Knowledge of the general processes of societal and individual interaction in one's own country and in one's interlocutor's country
Skills of interpreting and relating <i>savoir comprendre</i>	Interpret (identify ethnocentric perspectives) and explain (identify misunderstanding and dysfunction) a document or event from another culture Relate a document or event from another culture to documents or events from one's own culture (mediate between interpretations)
Skills of discovery and interaction <i>savoir apprendre/faire</i>	Acquire new knowledge of a culture and cultural practices by questioning a native speaker, identifying significant reference, using sources to understand relationships Under the constraints of real-time communication and interaction: agree conventions for successful communication, respond to distance/ proximity of other culture, mediate between interlocutors
Critical cultural awareness <i>savoir s'engager</i>	Identify values in one's own and other cultures and countries using a range of different analytical approaches Evaluate values in one's own and other cultures and countries by criteria Interact and mediate in intercultural exchanges

Kompetenzmodelle im bildungspolitischen Kontext

Die Anwendung des Modells von Byram (1997) hat den Vorteil, dass es sich um ein universelles, nicht fachgebundenes Modell für den allgemeinen Fremdsprachenunterricht handelt, das für verschiedene Kontexte adaptiert werden kann. Mangels eines alternativen Modelles, welches sich spezifisch mit der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Chinesischunterricht befassen würde, erscheint das Modell von Byram geeignet, einen theoretischen Rahmen für die Ausdifferenzierung interkultureller Kompetenz für den Chinesischunterricht zu bieten.

Wenden wir den Blick ergänzend auf die etablierten Fremdsprachendidaktiken: In den „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss“ (KMK 2004) wird für „Inter-

kulturelle Kompetenz“ das Leitziel formuliert, dass „Schülerinnen und Schüler – auf der Basis eines Orientierungswissens zu exemplarischen Themen und Inhalten – Interesse und Verständnis für andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen [ausbilden]“ (KMK 2004: 10). Es werden drei Bereiche benannt, die entwickelt werden müssen:

1. Thematisches soziokulturelles Orientierungswissen für fremdsprachliches kommunikatives Handeln. Die Schülerinnen und Schüler (SuS) können Informationen über andere Lebenswelten aufnehmen und verarbeiten.
2. Fähigkeiten im Umgang mit kultureller Differenz: Umgang mit Stereotypen, Erkennen von eigen- und fremdkulturellen Eigenarten, Fähigkeiten zum Perspektivwechsel. Die SuS können ihren eigenen Lebensbereich mit dem der Zielsprache(n) vergleichen.
3. Strategien und Fähigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen – Umgang mit Missverständnissen, schwierigen Themen und Konfliktsituationen. Die SuS können mit unterschiedlichen Normen und Wertevorstellungen, die sich aus verschiedenen kulturellen Hintergründen ergeben, offen und tolerant umgehen bzw. sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen.

Diesen drei Bereichen hat Grünewald (2011) jeweils Verarbeitungsaspekte zugeordnet: 1. Kognitiver Aspekt (Ausrichtung auf Zielkultur/en), 2. kognitiv-attitudinaler Aspekt (Ausrichtung auf Kulturkontrastivität), 3. handlungsbezogener Aspekt (Ausrichtung auf Bewältigung interkultureller Situationen) (Grünewald 2011: 66). Die im Modell der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (nachfolgend: KMK) aufgeführten Aspekte sind zwar im Modell von Byram detaillierter ausgeführt, jedoch können die von Grünewald (2011) definierten Verarbeitungsaspekte als Ergänzung für das Modell von Byram herangezogen werden. Für die nachfolgende Analyse eignen sie sich jeweils zur eindeutigen Verortung der von Schülerinnen und Schülern geforderten Aktivität zur Aufgabenbewältigung.

Konfuzianismus und „konfuzianische Elemente“

Konfuzius (*Kǒngzǐ* 孔子 oder *Kǒng Qiū* 孔丘, „Konfuzius“ ist die auf die Jesuiten zurückzuführende latinisierte Version nach *Kǒngfūzǐ* – „Lehrer Kong“) lebte in der Zeit der Frühlings- und Herbstannalen (*Chūnqiū* 春秋) in der Östlichen Zhou-Dynastie (770–221 v. Chr.) und kurz vor der Zeit der Kämpfenden Staaten (*Zhànguó shídài* 战国时代 475–221 v. Chr.). Historisch betrachtet stellt der Konfuzianismus eine von vielen verschiedenen philoso-

phisch-politischen Strömungen dar, welche sich zu jener Zeit „als Antwort auf eine tief greifende politische und soziale Krise der chinesischen Gesellschaft herausgebildet haben“ (Roetz 2003: 385). Terminologisch gesehen ist eine Definition jedoch nicht ohne Weiteres möglich:

Denn obwohl China immer wieder eine konfuzianische Seele zugeschrieben wurde, ist umstritten, was der Konfuzianismus eigentlich ist. Die Frage ist nicht leicht zu beantworten, da Konfuzianer verschiedener Epochen sich nicht durch einen gemeinsamen Lebensentwurf auszeichnen (van Ess 2009: 7).

Van Ess nennt mit den unterschiedlichen Ausprägungen des Konfuzianismus im Laufe der Jahrhunderte nur einen der Gründe, die die Bestimmung des Begriffes Konfuzianismus erschweren. Ein wesentlich bedeutsamerer Grund eröffnet sich bei der Betrachtung der Tatsache, dass der Begriff „Konfuzianismus“ „eine moderne westliche Prägung ohne genaues chinesisches Äquivalent“ ist (Roetz 2003: 385). Die chinesischsprachigen Bezeichnungen für den Konfuzianismus beziehen sich nämlich jeweils nur auf bestimmte Aspekte. Während sich *Kǒngjiào* 孔教 „Konfuzius-Lehre“ beispielsweise auf den späteren religiösen Kult bezieht, lenkt der Begriff *Rújiā* 儒家 „Schule der Sanftmütigen“ eher den Blick auf die charakterliche Beschaffenheit der Gelehrten (vgl. Roetz 2003: 385).

Den Begriff „Konfuzianismus“ im Westen hingegen macht eine „undifferenzierte Alltagsverwendung“ aus, ebenso wie das Etikett „konfuzianisch“ „für den gesamten Komplex historisch verwurzelter Verhaltensweise und Einstellungen“ gebraucht wird und geradezu zu einem Synonym für „traditionell chinesisches“ geworden ist (Roetz 2003: 385). Obgleich der Konfuzianismus in der Tat eine der mit der chinesischen Kultur am engsten verwobenen philosophischen Schulen darstellt, so dürfen die diversen weiteren inneren und äußeren Einflüsse auf Chinas Staat und Gesellschaft nicht ignoriert werden (vgl. Roetz 2003: 385). Hinzu kommt die phasenweise Durchdringung des Konfuzianismus selbst mit Ideen anderer philosophischer Strömungen (vgl. van Ess 2009: 8; Roetz 2003: 386). Nachdem der Konfuzianismus im 20. Jahrhundert in China im Rahmen der „Neuen Kulturbewegung“ (*Xīn Wénhuà Yùndòng* 新文化运动 1917–1925) und später durch Mao vor allem während der Kulturrevolution diskreditiert und abgelehnt wurde (vgl. van Ess 2009: 103–111), erfährt er seitdem einen unerwarteten Zuspruch. Diese Renaissance wird einerseits der Suche nach einer Identität in China nach den zahlreichen Umbrüchen zugeschrieben (vgl. Rainey 2010: 188), andererseits aber auch der prägenden Bedeutung der Person des Konfuzius⁴ und seinen Lehren in der chinesischen Kaiserzeit.

Die hier nur in groben Zügen skizzierte Diversität der Ausprägung und Entwicklung des Konfuzianismus in China sowie der innerchinesischen Auseinandersetzung damit im Laufe der Geschichte sollte bereits als ein Indiz

dafür gelten, dass eine sehr vereinfachte Darstellung und Auseinandersetzung mit dem Thema kritisch zu betrachten ist. Neben der Schwierigkeit der Bestimmung des Begriffes „Konfuzianismus“ verhält es sich auch mit der Bestimmung dessen, was als „konfuzianische Lehren“ benannt werden kann, nicht immer eindeutig (vgl. Roetz 2003: 386). Als konstitutiv für konfuzianisches Denken werden jedoch zumeist fünf grundlegende Tugenden betrachtet: Menschlichkeit (*rén* 仁), Rechtschaffenheit/Gerechtigkeit (*yì* 義), ethisches Verhalten (*lǐ* 禮), Weisheit (*zhì* 智) und Güte (*xìn* 信). Dazu kommen drei soziale Pflichten, die erforderlich sind, um die Tugenden umzusetzen: Loyalität/Treue der Untertanen (*zhōng* 忠), kindliche Pietät (*xiào* 孝) und Wahrung von Anstand und Sitte, den zwischenmenschlichen Umgang und die Zeremonien/Opferriten für den Himmel mit inbegriffen (*lǐ* 禮). Weitere Schlüsselbegriffe sind das Lernen (*xué* 学), das für Konfuzius den absoluten Grundpfeiler für die persönliche Weiterentwicklung darstellte, und das Kultivierungsideal des Edlen (*jūnzǐ* 君子), der die vorher aufgeführten Tugenden und Pflichten in Perfektion ausüben würde (vgl. van Ess 2009: 19–21). Die hier aufgezählten Begriffe sind Ausdrücke aus dem *Lúnyǔ*⁴. Die Problematik einer sichergestellten Definition der im *Lúnyǔ* am häufigsten verwendeten Begriffe ist ebenso groß wie die Vielfalt an Literatur, die sich mit der Begriffsbestimmung befasst.⁵

Die *RoutledgeCurzon encyclopedia of Confucianism* (Yao 2003) umfasst beispielsweise prägnante und diachrone Definitionen der oben angeführten Begriffe: *rén* 仁 „is an empathy and sense of consideration for others that is the hallmark of [...] the noble person (junzi) but accessible to all“ (Yao 2003, 2: 498). *Yì* 義 kann als „‘appropriateness’ or ‘fittingness’ of a path of action or direction of thought to a particular context and moment of time“ verstanden werden (Yao 2003, 2: 750). *Lǐ* 禮 „denoted the full panoply of appropriate [...] gestures built upon emotional insights, expressed in dress, countenance, bodily posture, or verbal phrasing and designed to strengthen communal bonds“ (Yao 2003, 1: 356). *Zhì* 智 „is not revealed through textual canon, body of technical lore, or suprahuman realm but is realised through lived human relationships as one strand of a larger web of such values as huameness (xing), rightness (yi) [...] and filial piety (xiao)“ (Yao 2003, 2: 818). *Xìn* 信 wird häufig als „sincerity“ übersetzt und erläutert als „an ideological combination of ‘person’ [...] and ‘speech’ [...], implying a lack of deception in one’s words“ (Yao 2003, 2: 685). Von den drei sozialen

⁴ Das *Lúnyǔ* 论语, die „Gespräche des Konfuzius“, ist die wichtigste Quelle zu Konfuzius’ Lehren. Es handelt sich um Gespräche, die zwischen Konfuzius und seinen Schülern stattgefunden haben sollen (vgl. van Ess 2009: 10).

⁵ Zur vertiefenden Darstellung der Lehre des Konfuzius vgl. beispielsweise Roetz (2003: 386–388) und van Ess (2009: 19–24).

Pflichten wird *zhōng* 忠 als „loyalty“ oder aber auch „‘doing the utmost’, in accordance with the demands of a given set of interpersonal relations or ritual obligations“ übersetzt (Yao 2003, 2: 825). Knapp erklärt ist *xiào* 孝 „the dutiful submission of children to their parents“, wobei auch diese Pflichten an anderer Stelle detaillierter betrachtet werden müssten (Yao 2003, 2: 680). Der Kernbegriff *xué* 学 wird verstanden als „systematic knowledge that contains an inner logic and consistency and that is of moral significance, capable of withstanding challenges“ (Yao 2003, 2: 714), wobei auch häufig von der „Liebe zum Lernen“ die Rede ist.

Ein weiteres Kernelement ist die Unterscheidung von fünf Beziehungen der Menschen untereinander, welche allerdings auf Mengzi (*Mèngzǐ* 孟子 ca. 379–289 v. Chr.) zurückgeführt wird: Zwischen Vater-Sohn (*fù zǐ yǒu qīn* 父子有親), Herrscher-Untertan (*jūn chén yǒu yì* 君臣有義), Ehemann-Ehefrau (*fū fù yǒu bié* 夫婦有別), älterer Bruder-jüngerer Bruder (*zhǎng yòu yǒu xù* 長幼有序) und Freund-Freund (*péng yǒu yǒu xìn* 朋友有信)⁶, wobei sich bis auf Letztere alle hierarchisch durch Alter, Geschlecht und Status definieren (vgl. van Ess 2009: 32). Die hier beschriebenen Grundelemente der Lehre von Konfuzius wurden und werden vor allem in der jüngeren Geschichte immer wieder auf unterschiedliche Art und Weise verwendet und bewertet.

Konfuzianismus und Interkulturalität

„Interkulturelle Kommunikation“ bezeichnet die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kulturkreise, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbeständen, sprachlichen Formen und Formen symbolischen Handelns unterscheiden. Ein weiteres Charakteristikum ist, dass sich einer der Kommunikationspartner typischerweise einer zweiten oder fremden Sprache bedienen muss (vgl. Knapp und Knapp-Potthoff 1990: 66). Eine tragende Rolle bei der Frage danach, was der Konfuzianismus für das heutige China und speziell für den interkulturellen Diskurs bedeutet, spielt der Zusammenhang zwischen Konfuzianismus und seinem Beitrag zur chinesischen Identität.

Der Konfuzianismus scheint [...] zunehmend identitätsstiftende und politisch-legitimierende Funktionen zu übernehmen, je mehr sich antikoloniale, kommunistische und mit ihnen antikommunistische Ideologien in Ostasien verbrauchen (Roetz 2003: 389).

⁶ „Zwischen Vater und Sohn die Liebe [...], zwischen Fürst und Diener die Pflicht, zwischen Mann und Frau der Unterschied der Gebiete der Tätigkeit, zwischen Alt und Jung der Abstand, zwischen Freund und Freund die Treue“ Mengzi III.A4, Übersetzung nach Richard Wilhelm (Mengzi 1921: 57).

Eine Einschätzung von van Ess zum Etikett „konfuzianisch“ in der westlichen Welt lautet:

Die identitätsstiftende Funktion eines vagen traditionellen Sentiments, das von vielen Chinesen unbestimmt als ‚konfuzianisch‘ empfunden wird, wird zwar gerne akzeptiert, sich jedoch wieder als ganz und gar konfuzianische Gesellschaft zu definieren, wäre ein gefährlicher und auch unrealistischer Tabubruch, zu dem kein hochrangiger chinesischer Politiker bereit ist. [...] Trotz der Distanz, welche die chinesische Führung zum ‚Konfuzianismus‘ noch immer wahrt, breitet sich besonders in neuen Wissenschaften wie der Interkulturellen Kommunikation unverhohlen und virusartig der Versuch aus, bestimmte, China bzw. Ostasien eigentümliche Eigenschaften als ‚konfuzianisch‘ zu bezeichnen (van Ess 2009: 112).

Tatsächlich trifft man in der interkulturellen Kommunikation vor allem im wirtschaftlichen Kontext vermehrt auf die Idee, dass die „chinesische Verhaltensweise“ sich aus den Lehren des Konfuzius ableitet. Poerner (2011) nähert sich diesem Thema auch aus chinesischer Perspektive, indem er zunächst die Entwicklung der interkulturellen Kommunikation als Disziplin in China (Poerner 2011: 84–94) und auch den Diskurs der „kulturellen Rückbesinnung“ (Poerner 2011: 180–200) darstellt. Letzterer bezieht sich auf die Vorgänge in der jüngeren Geschichte Chinas, welche eine „funktionale Retraditionalisierung“ (Poerner 2011: 192) bewirken. Gemeint ist, dass kulturelle Elemente der Vergangenheit, wie beispielsweise der Konfuzianismus (Poerner 2011: 200–201), eine Renaissance erfahren und als fester Bestandteil der Definition von Kultur und Identität aufgenommen werden. Dies spiegelt sich in diversen Publikationen wider. Poerner benennt diesbezüglich beispielsweise Einführungswerke zu sog. „Elementaren Charakteristika chinesischer Kultur“ (Poerner 2011: 196) und die Vielzahl an „interkultureller Ratgeberliteratur“ in China, welche nicht nur als Anleitung für Verhalten in interkulturellen Situationen genutzt werden sollen, sondern sich auch mit „Verhaltensidealen“ direkt an die chinesische Bevölkerung richten (Publikationen dazu siehe Poerner 2011: 111–116). Im wirtschaftlichen Bereich finden sich sowohl akademische (Poerner 2011: 219–229) als auch populärwissenschaftliche (Poerner 2011: 229–239) Publikationen zum Thema „chinesisches Management“, wobei hier sowohl chinesische als auch „westliche“ Modelle entworfen werden.

Große Popularität, jedoch auch Kritik (vgl. Fang 2003), erhielt beispielsweise das Konzept der „konfuzianischen Arbeitsdynamik“ (auch: Langzeitorientierung, im Folgenden „LZO“) als eine der fünf Dimensionen, die Hofstede in seinem Kulturmodell aufstellt (Hofstede und Hofstede 2011: 270–312). Neben den anderen vier Dimensionen der Kultur, welche alle im Rahmen zweier ähnlicher Studien anhand desselben Fragebogens abgeleitet wurden, entstand die fünfte Dimension, indem ein bewusst „nicht-westlich“,

sondern auf die chinesische Kultur ausgerichteter Fragebogen (Chinese Value Survey – CVS) eingesetzt wurde (vgl. Hofstede und Hofstede 2011: 38f.). Diese fünfte „konfuzianische“ Dimension definiert sich durch eine Gegenüberstellung von Werten bzgl. einer Zukunfts- im Vergleich zu einer Gegenwarts- und Vergangenheitsorientierung (vgl. Hofstede und Hofstede 2011: 40). Diesbezüglich wird behauptet, dass die Werte dieser Dimension auf den Lehren des Konfuzius fußen (vgl. Hofstede und Hofstede 2011: 271). Was man hierbei unter „konfuzianischen Lehren“ versteht, wird von den Autoren knapp in den „vier wichtigsten Grundsätzen der konfuzianischen Regeln“ erörtert: 1. Die Stabilität der Gesellschaft gründet sich auf ungleiche Beziehungen zwischen den Menschen, ausgerichtet an den „Fünf Beziehungen“. 2. Die Familie ist der Prototyp aller sozialen Organisationen, was u. a. bedeutet, dass die Rolle der Kinder in der Familie festen Regeln unterliegt, ebenso wie sich das Betragen des Individuums in einer Gruppe so gestalten sollte, dass andere Mitglieder der Gruppe nicht das „Gesicht verlieren“, beispielsweise durch respektlosen Umgang miteinander. 3. Tugendhaftes Verhalten anderen gegenüber ist von hoher Wichtigkeit; dazu zählt, andere nicht so zu behandeln, wie man selbst nicht behandelt werden möchte. 4. Auch Tugend hinsichtlich der eigenen Aufgaben im Leben ist ein zentraler Aspekt, wie das Erlangen gewisser Fertigkeiten und einer Erziehung, aber auch hart zu arbeiten, nicht mehr auszugeben als nötig, Geduld und Ausdauer zu üben, etc. (zusammengefasst nach Hofstede und Hofstede 2011: 272f.). Es wird sich also auf die Grundpfeiler der Beziehungen (*guānxi* 关系), der Familie (Kindesliebe *xiào* 孝) und der Tugenden, sowohl anderen als auch sich selbst gegenüber verpflichtet (goldene Regel und tugendhaftes Verhalten wie der „Edle“) bezogen. Dass diese Elemente in der Grundlehre des Konfuzius zu finden sind, lässt sich nicht abstreiten, dass sie auf diese Weise generalisiert und einem einzelnen Volk bzw. einer Region als eigentümlich zugeschrieben werden, muss jedoch kritisch betrachtet werden.

Während Hofstede beschreibt, wie sich eine starke LZO auf Familie, Schule, Arbeit und Gesellschaft und sogar Wirtschaft auswirkt (vgl. Hofstede und Hofstede 2011: 277–294) und versucht, auch den Wirtschaftsboom Chinas mit „konfuzianischen Werten“ zu begründen (vgl. Hofstede und Hofstede 2011: 290), lassen sich bei van Ess (2009) diverse Argumente finden, die gegen eine Gleichsetzung von „konfuzianisch“ und „chinesisch/ ostasiatisch“ plädieren. Beispielsweise, dass sich nicht darum bemüht wird, die „Konfuzianismusthese“ mit geeigneten Quellen aus dem Konfuzianismus selbst zu belegen oder aber auch in anderen Kulturen nach äquivalenten Ideen zu suchen und sie auch zu finden (van Ess 2009: 115). Van Ess schlägt vor, dass die Unterscheidung in den Wertevorstellungen im östlichen und westlichen Raum darauf zurückgeführt werden könnte, dass Letzterer bereits eine Moderne „in allen positiven und negativen Konsequenzen“ durchge-

macht hätte, dies bei ersterem aber noch nicht der Fall gewesen sei (van Ess 2009: 115f.). Somit träte an die Stelle des Begriffes „konfuzianisch“ der Begriff „vormodern“, der im Vergleich zu „postmodern“ stünde.

Dies begründet er dadurch, dass viele der in Ostasien zentralen Werte (Ehrung des Alters, Schamgefühl, hierarchische Beziehungen) auch in vielen anderen vormodernen Gesellschaften vorzufinden gewesen seien (van Ess 2009: 115f.). Hinzu kommt die Vermutung, dass die aus dem Konfuzianismus herangezogenen Werte – wobei sich hier lediglich auf solche bezogen wird, die ein „gut[es] konfuzianisches Bild“ ergeben (van Ess 2009: 117) – gerade deshalb so sehr als Richtschnur herangezogen werden, weil sie möglicherweise nicht von der Gesellschaft gelebt werden, dies aber das gewünschte Ideal wäre (vgl. van Ess 2009: 116). In seinem Fazit macht er deutlich: „Wo immer die Konfuzianismuskonzepte zu gesellschaftlich konkret wird, da ziehen sich die Verfechter der Lehren des Meisters [Kong] auf abstraktere Themen zurück“ (van Ess 2009: 118).

Die Aufnahme des „Konfuzianismus“ oder „konfuzianischer Elemente“ in Theorien der interkulturellen Kommunikation, welche oftmals dem Zweck dienen, das Verhalten von Personen des chinesischen Kulturkreises zu erklären, oder aber auch ihr Verhalten gerade in diese Richtung zu steuern, beinhaltet offensichtlich häufig ein idealisiertes, selektives Bild der konfuzianischen Lehre und deren Zusammenhang mit der chinesischen Gesellschaft. Eine Betrachtung des „Konfuzianismus“ im Zusammenhang mit der chinesischen „Kultur“ erfordert einen Blick auf ein erweitertes Gesamtbild der vermeintlich „konfuzianischen“ Konzepte mit all ihren Elementen, um selbst kein stereotypisches Bild von chinesischer Geistesgeschichte und Kultur zu perpetuieren.

Analyse von Chinesischlehrwerken

Im Rahmen einer Inhaltsanalyse wurden verbreitete Lehrwerke für Chinesisch auf die Vermittlung von deklarativen und prozeduralen Wissenskonzepten im Zusammenhang mit Konfuzianismus untersucht.⁷ Nicht untersucht wurden die chinesischen Lektionstexte der jeweiligen Lehrwerke, wobei hier mit Sicherheit ein interessanter Vergleichswert bezüglich impliziter „konfuzianischer Elemente“ erarbeitet werden könnte. Von den 16 untersuchten Lehrwerkreihen tauchte in lediglich sechs das Thema „Konfuzianismus“ in verschiedenen Formen auf. Von diesen Lehrwerken werden drei für den Sekundarschulunterricht (*Chinesisch – sprechen, lesen, schreiben* 2002; *Dong bu dong* 2008; *Tongdao* 2015), eins für den Hochschulunterricht (*Chi-*

⁷ Basis stellte die Liste „Aktuelle deutschsprachige Lehrwerke Chinesisch“ (Guder 2016) dar. Ausgenommen wurde die Kategorie „e) Lehrwerke ohne Schriftzeichen (z. B. für Intensivkurse zur Vorbereitung auf China-Aufenthalte)“ und „Chinesisch Erleben“. Ergänzung der Liste um das Werk *China entdecken* (Hochschulkontext).

na entdecken 2015) und zwei für „allgemeine Kurse“ (Long neu 2015; Ni Xing 2009) empfohlen. Es ist jedoch auch von Nöten, bei der Analyse den Hintergrund und die Herkunft der Lehrwerke zu beachten: In den meisten Fällen wurden die Lehrwerke von einer möglicherweise westlich geprägten Autorenschaft für eine westlich geprägte Schülerschaft konzipiert. Rückblickend auf die Definition des Begriffes Konfuzianismus als „eine moderne westliche Prägung“ ist dies von Bedeutung, da die Lernenden hier nicht etwa mit einem „autochthonen Konfuzianismus“, sondern mit einer vorgeprägten Idee des Konfuzianismus als Platzhalter für das „typisch chinesische“ konfrontiert werden.

Thematische Einbettung

Zunächst wurde untersucht, in Verbindung mit welchen Themen Inhalte um Konfuzius und den Konfuzianismus in den Lehrwerken auftauchen. Diese entsprachen alles in allem den Erwartungen, die man aus der vorherigen Auseinandersetzung mit dem Konfuzianismus und seiner Verwendung in verschiedenen Kontexten hätte ziehen können. Auffällig war, dass alle definierten „konfuzianischen Regeln“ (siehe oben; Hofstede und Hofstede 2011: 272f.) ihre Erwähnung fanden: Die Fünf Beziehungen (Ni Xing 2009: 58), die Rolle der Familie (*Chinesisch – sprechen, lesen, schreiben, Buch 2* 2002: 79; *Tongdao Unterrichtswerk* 2015: 53) und selbst Tugenden wie „Bescheidenheit“ (*China entdecken Lehrbuch 4* 2017: 140) und „Lernen“ (*Tongdao Unterrichtswerk* 2015: 79) tauchen auf. Der Konfuzianismus wird also klar mit spezifischen, gesellschaftsrelevanten Themen wie Familie, Schule und Wertevorstellungen in Verbindung gesetzt. Dies kann den Eindruck erwecken, dass ein Verständnis des „Konfuzianismus“ auch ein Verständnis der „chinesischen Kultur“ und so möglicherweise auch einen Zuwachs von interkulturellem Verständnis mit sich bringen könnte.

Inhalt

Durch alle Lehrwerke zieht sich die Aussage, dass die Lehren des Konfuzius die chinesische Gesellschaft nicht nur zu bestimmten Zeitpunkten der Vergangenheit (z. B. in der Han-Dynastie), sondern auch noch bis in die Gegenwart stark beeinflussen und Wertevorstellungen bzgl. bestimmten Aspekten des Lebens prägen. Dazu gehört beispielsweise die Rolle der Familie und die nach Alter und Geschlecht geprägte Hierarchie innerhalb dieser (vgl. *Tongdao Unterrichtswerk* 2015: 53, *Chinesisch – sprechen, lesen, schreiben, Buch 2*, 2002: 79). Zumeist werden die auf Konfuzius zurückgeführten Vorstellungen neutral und wertfrei dargestellt, mit der Ausnahme des Lehrwerks *Chinesisch – sprechen, lesen, schreiben, Buch 2* (2002: 79), wo vor allem die Beschreibung der Rolle der Frau kritisch-negativ ausgeführt und bewertet wird.

Ebenfalls im Zusammenhang mit dem Konfuzianismus werden in den Lehrwerken *China entdecken* (Lehrbuch 2 2016: 88), *Long neu* (Kursbuch 2015: 177) und *Ni Xing* (2009: 58) die „Fünf Beziehungen“ erläutert. Ebenso in *China entdecken* (Lehrbuch 2 2016: 88) und in *Ni Xing* (2009: 255) – in Letzterem in detaillierterer Form – werden Tugenden und das Kultivierungsideal des Edlen beschrieben (Menschlichkeit *rén* 仁, Rechtschaffenheit *yì* 义, Anstand *lǐ* 礼, Weisheit *zhì* 智, Aufrichtigkeit *xìn* 信). Damit sind diese Lehrwerke die einzigen, die diese Begriffe aufgenommen haben. Zuletzt wird in *Tongdao* (Unterrichtswerk 2015: 79) ganz im Sinne des zentralen Begriffs des „Lernens“ (*xué* 学) der Zusammenhang zwischen Konfuzianismus und dem hohen Stellenwert von Bildung assoziiert.

Im Großen und Ganzen werden Konfuzius und seine Lehren, begründet durch deren weit zurückliegende Entstehung und damit langfristige Prägung, als der chinesischen Gesellschaft bis heute inhärent dargestellt. Lediglich im Lehrwerk *Chinesisch – sprechen, lesen, schreiben* (2002) wird der Konfuzianismus im Rahmen von geschichtlichen Zusammenfassungen erwähnt und auch darauf hingewiesen, dass man ihm einst die Schuld am Entwicklungsrückstand des Landes zuschrieb.

Die Auswahl der in die Lehrwerke aufgenommenen Inhalte deckt sich damit im Wesentlichen mit den von Hofstede und Hofstede (2011: 272f.) formulierten vier „konfuzianischen Regeln“. Die Darstellung dieser Inhalte im Zusammenhang mit gesellschaftlich relevanten Themen erfolgt weitgehend unkritisch; eine Hinterfragung, ob diese „chinesischen Wertevorstellungen“ nun tatsächlich auf den Konfuzianismus zurückzuführen sind oder nicht, findet nicht statt.

Um weitergehend zu überprüfen, ob die Lehrwerksausschnitte mit Bezug auf Konfuzius tatsächlich so aufbereitet sind, dass ein Zuwachs an interkultureller (Handlungs-)Kompetenz zu erwarten ist, muss hier als Prämisse gelten, dass es legitim ist, chinesische Werte mit dem Konfuzianismus zu begründen. Die Akzeptanz dieser Prämisse bedeutet nicht, dass sie nicht unkritisch gesehen werden sollte. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema im Unterricht sollte nach Möglichkeit vor dem Hintergrund des kritischen Bewusstseins für diese Prämisse geschehen, wobei sich mit Blick auf die Lehrwerke und deren Zielgruppe (v. a. in der Sekundarstufe I oder II) die Frage ergibt, inwieweit dies altersgerecht durchführbar und pädagogisch sinnvoll erscheint.

Aufbereitung der Inhalte

Zunächst lassen sich die Lehrwerke und die darin ausgewählten Stellen bezüglich der Aufbereitung der Inhalte grob in zwei Kategorien aufteilen. In der ersten ist mit den entsprechenden Inhalten keine Aufgabenstellung verbunden

– die sprachliche Aufbereitung beschränkt sich auf Informationstexte in deutscher Sprache mit einigen Schlüsselwörtern in Hanyu Pinyin-Umschrift und Schriftzeichen. In der zweiten Kategorie wird in der Verbindung mit den Inhalten ein Arbeitsauftrag gestellt, und obwohl auch hier die sprachliche Aufbereitung größtenteils in deutscher Sprache stattfindet, finden sich teilweise auch sprachliche Übungen, die in den Lernkontext eingebettet sind.

Lehrwerke ohne Aufgabenstellung und besondere sprachliche Aufbereitung

Zu den Lehrwerken, die Inhalte mit Bezug auf Konfuzius ohne Arbeitsauftrag, sondern lediglich mit Informationstexten darstellen, gehören *Chinesisch – sprechen, lesen, schreiben* (2002), *Ni Xing* (2009), *Long neu* (2015) und *China entdecken* (2015). Bezogen auf die Ausbildung von interkultureller Kompetenz kann mithilfe der zuvor ausgearbeiteten Kriterien festgestellt werden, dass diese Art der Aufbereitung lediglich ein thematisches, soziokulturelles Orientierungswissen für „fremdsprachliches kommunikatives Handeln“ (KMK 2004: 10; vgl. „Kompetenzmodelle im bildungspolitischen Kontext“) zur Verfügung stellt. In der Kompetenzbeschreibung der KMK heißt es weiter: „Die [SuS] können Informationen über andere Lebenswelten aufnehmen und verarbeiten“ (KMK 2004: 10). Dies spricht nach Grünewald den kognitiven Aspekt an; die Ausrichtung des Wissens bezieht sich jedoch nur auf die Zielkultur (Grünewald 2011: 66).

Wendet man das Kompetenzmodell nach Byram an, wird de facto nur der Aspekt „declarative knowledge“ angesprochen, der sich allerdings laut Byram sowohl auf das Zielland als auch auf das eigene Land beziehen sollte, was in den Lehrwerken jedoch nicht der Fall ist. In *Chinesisch – sprechen, lesen, schreiben, Buch 1* (2002: 78) wird der Konfuzianismus fast ausschließlich in historischem Kontext dargestellt. Dabei wird unter anderem Byrams Kompetenzaspekt eines „national memory“ angesprochen, wenn beispielsweise der Konfuzianismus mit dem Rückstand Chinas Ende des 20. Jahrhunderts⁸ assoziiert oder, wie in den anderen Lehrwerken, generell der Bezug vom historischen Konfuzianismus und der aktuellen Gesellschaft hergestellt wird. Byram weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass deklaratives Wissen zwingend durch prozedurales ergänzt werden muss und dass prozedurales Wissen nicht automatisch erworben wird. Der Erwerb erfolgt normalerweise über den Prozess der Sozialisation innerhalb der Gesellschaft, der Familie und den Bildungsinstitutionen (vgl. Byram 1997: 35f.). In den vorliegenden Lehrwerksausschnitten wird jedoch nirgends explizit auf diesen Sozialisati-

⁸ Im letzten Absatz wird beiläufig auf die „konfuzianischen Schriften“ verwiesen, welche – neben wirtschaftlicher „Unbeweglichkeit“ – als rein grundlegende Studien-Schriften als ungenügend dargestellt werden (*Chinesisch – sprechen, lesen, schreiben, Buch 1*, 2002: 78).

onsaspekt eingegangen. In einem Ausschnitt aus *China entdecken (Lehrbuch 4 2017: 140)* wird in Verbindung mit Konfuzius erläutert, warum Bescheidenheit auch heute noch für viele Chinesinnen und Chinesen eine wichtige Tugend ist. Für weitergehende Denkprozesse bzw. eine Umsetzung dieser Feststellung in konkrete Kommunikationssituationen oder prozedurales Sprachhandlungswissen fehlen jedoch entsprechende Aufgaben oder Denkanstöße.

Es kann somit davon ausgegangen werden, dass bei dieser Form der Aufbereitung von Inhalten noch kein Zuwachs von interkultureller Kompetenz erfolgen kann. Erstens wird unterlassen, die Informationen über die andere Kultur mit Aspekten der eigenen Kultur in Verbindung zu setzen, gemäß dem Kriterium, dass die Wahrnehmung und Erfahrung anderer Kulturen selbstreflektiert und bewusst auf der Folie des „Eigenen“ stattfinden müssen (Albrecht 1997: 119). Darüber hinaus gilt, dass die reine Konfrontation mit kultureller Pluralität nicht automatisch zum Erwerb einer „interkulturellen Kompetenz“ führt, sondern dass ein steuerbarer Prozess des Bewusstseins und der Erkenntnis dazu gehört (vgl. Albrecht 1997: 119).

Zweitens werden mehrere Kompetenzen des Kompetenzmodells von Byram nicht angesprochen, obwohl deutlich wird, dass diese Kompetenzen aufeinander aufbauen oder sich gegenseitig bedingen. Die Lehrwerke bewegen sich lediglich auf der Ebene des deklarativen Wissens, ohne dabei auf Aspekte des Wissens um die eigene und fremde Sozialisation einzugehen. Dies verhindert nicht nur selbstreflektierende Prozesse in der Aneignung des Wissens, sondern führt zu der zentralen Frage, wie es sein kann, dass der Konfuzianismus durchgängig als sowohl damals als auch heute wichtiger Einflussfaktor auf „chinesisches Handeln“ dargestellt wird, jedoch nicht dargelegt wird, wie diese konfuzianischen Werte in der chinesischen Kultur von deren Angehörigen in einem Sozialisationsprozess erworben werden und sich in kommunikativen Handlungen manifestieren.

So wird auch eine ausführliche Beschreibung der „konfuzianischen“ Werte, wie sie in *China entdecken* (2016) und *Ni Xing* (2009) dargestellt werden, und der Verweis darauf, dass diese Werte auch noch im heutigen China Einfluss haben, vermutlich nicht dazu führen, „kritisch“ die Werte einer anderen Kultur zu identifizieren, wie es von Byram mit der Kompetenz „critical cultural awareness“ beschrieben wird (Byram 1997: 33f.). So steht am Ende nicht der gewünschte Kompetenzzuwachs, der sich auch auf „attitudedes“ in dem Sinne auswirken kann, dass Lernende offen, unvoreingenommen und mit der Bereitschaft ausgestattet sind, eigene Wertevorstellungen zu hinterfragen und Haltungen zu Wertevorstellungen fremder Kulturen ggf. zu revidieren, sondern eher die unreflektierte Aufnahme von „Faktenwissen“, welches, da es nicht reflektiert und kontextualisiert wird, tendenziell verallgemeinernde und möglicherweise stereotypisierende Haltungen ausbildet.

Lehrwerke mit Aufgabenstellung und besonderer sprachlicher Aufbereitung

Unter diese Kategorie fallen die Lehrwerke *Dong bu dong* (2008) und *Tongdao* (2015), welche speziell für den Schulunterricht konzipiert sind, wobei *Dong du dong* eher für die Sekundarstufe I und *Tongdao* für die Sekundarstufe II konzipiert ist.

Im Lehrwerk *Dong bu dong* (2008: 139) steht am Ende eines kurzen Informationstextes auf Deutsch (bis hierhin gleicht die inhaltliche Aufbereitung den Lehrwerken der ersten Kategorie) folgende Aufgabenstellung:

Recherchiere zu Konfuzius und zum Konfuzianismus und kläre die folgenden drei Fragen: a) Was beinhalten konfuzianische Ideen? b) In welcher Weise hat der Konfuzianismus Einfluss auf die chinesische Geschichte gehabt? c) Wie wird Konfuzius heute gesehen?

Zwar wird auch bei dieser Aufbereitung nur die Zielkultur fokussiert und der Aspekt des „Eigenen“ im Prozess der Interkulturalität ausgeblendet, tatsächlich eröffnet sich aber durch eine solche Aufgabenstellung potenziell die Ausbildung diverser Kompetenzen. Es hängt jedoch stark davon ab, wie die Aufgabe bearbeitet wird: Aus welchen Texten erschließen sich die Lernenden die Information (*interpret and relate*), oder lösen sie sie durch Befragung von Personen aus der entsprechenden Kultur (*discovery and interact*); reflektieren sie das, was sie als „konfuzianische Ideen“ herausarbeiten, kritisch (*critical cultural awareness*), oder wird nur die Meinung einer dritten Person wiedergegeben; welche Art von Wissen erwerben die Lernenden (können sie eigenständig prozedurales Wissen aus deklarativem ableiten)? Möglicherweise könnten die Lernenden durch diese Aufgabenstellung ihre interkulturelle Kompetenz erweitern, jedoch dürfte dies ohne weiterführende Instruktion durch eine ausgebildete Lehrkraft kaum gelingen. Der mögliche Kompetenzzuwachs hängt hier also stark von der Bearbeitung und auch der Auswertung der Aufgabe im Unterrichtskontext ab.

Im Lehrwerk *Tongdao* (2015) finden sich drei verschiedene Aufgabenstellungen in drei verschiedenen Kontexten. In der Rubrik „Wissenswertes: Familie in China“ (*Tongdao Unterrichtswerk* 2015: 53) findet sich zunächst ein Informationstext auf Deutsch, der durch kontextrelevanten Wortschatz ergänzt wird. Die Aufgabenstellung lautet: „Recherchiere die Rolle der traditionellen Familie im konfuzianischen Gesellschaftssystem“. Auch hier gilt, dass, je nachdem, wie die Aufgabe bearbeitet und ausgewertet wird, unterschiedliche Kompetenzen angesprochen werden können: Welche Art von Wissen wird wie erworben, wie werden Inhalte verarbeitet und bewertet? Leider wird auch hier versäumt, neben der Zielkultur auch die eigenen kulturellen Bedingtheiten sichtbar und bewusst zu machen.

In der gleichen Rubrik, jedoch mit dem Themenschwerpunkt „Das Bildungssystem Chinas“ (*Tongdao Unterrichtswerk* 2015: 79), findet sich eine Aufgabenstellung, die erstmals den Aspekt des „Eigenen“ mit einschließt: „Vergleiche die chinesischen und deutschen Wertevorstellungen zum Thema Schule und Bildung. Was könnten die beiden Länder voneinander lernen, um das ‚ideale‘ Schulsystem zu schaffen?“ Das „Eigene“ wird hier insofern angesprochen, als dass das Lehrwerk für Chinesischunterricht an deutschen Schulen entwickelt wurde und die Lernenden das deutsche Bildungssystem als Teil des „Eigenen“ anerkennen. Die zunehmende kulturelle Heterogenität im Klassenzimmer und entsprechende Erfahrungen mit anderen Bildungssystemen findet allerdings keine Berücksichtigung. Nichtsdestotrotz ist diese Aufgabenstellung an die von der KMK als „Fähigkeiten im Umgang mit kultureller Differenz: Umgang mit Stereotypen, Erkennen von eigen- und fremdkulturellen Eigenarten, Fähigkeiten zum Perspektivwechsel“ beschriebenen Kompetenz geknüpft (KMK 2004: 10). Der kognitiv-attitudinale Aspekt der SuS wird angesprochen und eine Ausrichtung auf Kulturkontrastivität liegt gemäß der Kann-Formulierung vor: „Die SuS können ihren eigenen Lebensbereich mit dem der Zielsprache(n) vergleichen“ (KMK 2004: 10).

In Bezug auf das Kompetenzmodell von Byram kann deklaratives Wissen unter dem Aspekt „national memory“ (Stellenwert des Lernens), aber diesmal auch unter dem der Sozialisation (hier: Bildungssystem) erworben werden. Um die Aufgabe zu erfüllen, benötigen die SuS außerdem die geforderte Kompetenz der „critical cultural awareness“: Zunächst müssen die Wertevorstellungen beider Länder identifiziert werden. Im Anschluss daran müssen sie bewertet werden, was bedeutet, dass man sich auch aktiv mit entsprechenden Bewertungskriterien auseinandersetzen soll. Durch die Aufgabenstellung ist bereits das positive Bewertungskriterium „ideal“ vorgegeben. Hier müsste darauf geachtet werden, dass die Bewertung von negativen und positiven Aspekten der beiden Schulsysteme jeweils möglichst auf objektiven, von allen gemeinsam ausgehandelten Kriterien basiert. Wie Byram anmerkt, sollte es Auftrag der Lehrkraft sein, die Lernenden, ohne in ihre Ansichten zu intervenieren, dazu zu ermutigen, die Basis ihrer Urteile transparent zu machen, und die Erwartung an sie zu stellen, Beständigkeit in ihren Urteilen über sowohl die eigene als auch die fremde Kultur zu zeigen (vgl. Byram 1997: 54).

In Arbeitsheft 1 von *Tongdao* (2015: 76f.) findet sich eine Aufgabenstellung mit dem Titel „Konfuzius sagt...“. Dort werden zwei Konfuzius zugeschriebene Aussprüche aus dem *Lünyü* vorgestellt und die sprachlichen Besonderheiten des sog. „klassischen“ Chinesisch kurz vorgestellt. Zunächst sollen sich die Lernenden mit dem Spruch „有朋自远方来，不亦乐乎“⁹

⁹ „Freunde haben, die aus ferner Gegend kommen: Ist das nicht auch fröhlich?“ *Lünyü* I.1, Übersetzung nach Richard Wilhelm (Konfuzius 2008: 77).

auseinandersetzen, müssen dies jedoch nicht mit der Version im klassischen Chinesisch tun; eine Übertragung ins moderne Chinesisch wird angeboten (有朋友从很远的地方来, 这是不是很高兴的事儿?). Nun sollen die Lernenden, die lediglich wissen, in welcher Situation dieser Spruch verwendet wird („wenn jemand von weit her zu Gast ist“), versuchen, sich die Bedeutung des Spruches selbst zu erschließen, indem sie zunächst die Wörter nachschlagen und aufschreiben, die sie für die Übersetzung benötigen. Im Anschluss daran lautet die Aufgabenstellung: „Verfasse zwei deutsche Versionen des Spruchs: eine einfache inhaltliche Wiedergabe und einen einprägsamen Spruch“. Diese Aufgabenstellung spricht zunächst als einzige der bisher analysierten jenen Aspekt der Sprache an, welcher nach Byram die interkulturelle von der interkulturellen kommunikativen Kompetenz unterscheidet (vgl. Byram 1997: 70f.). Darüber hinaus wird, wenn man einen Sinnspruch des Konfuzius aus dem klassischen Chinesisch als Dokument im weitesten Sinne versteht, die Kompetenz „skills of interpreting and relating“ angesprochen, da die Lernenden sich eigenständig den Sinn erschließen müssen. Nach der Interpretation des Spruchs sollen die Lernenden zudem in ihrer eigenen Sprache bzw. in ihrem eigenen kulturellen Kontext einen Spruch mit ähnlichem Inhalt entwickeln, was einem inhaltlichen Transfer von der Zielkultur in die eigene Kultur entspricht. Die Funktion der Verwendung klassischer Sinnsprüche in der Alltagskommunikation verschiedener Kulturen selbst wird jedoch nicht zum Thema gemacht.

Im zweiten Teil der Aufgabenstellung wird der Spruch „三人行，必有我师焉“¹⁰ vorgestellt. Die Lernenden erhalten erneut lediglich den kontextuellen zentralen Hinweis, dass der Spruch vom Lernen handelt. Auf eine Version im modernen Chinesisch wird diesmal verzichtet. In einem ersten Schritt sollen die Lernenden stattdessen selbst versuchen, den Spruch in eine moderne Version zu bringen, indem gängige, den Lernenden bekannte Wörter an der richtigen Stelle eingesetzt werden müssen (的, 个, 老). Dann sollen sich die Lernenden den groben Inhalt erschließen. Die letzte Teilaufgabe lautet: „Philosophiere ein wenig: Was kannst du auf der Grundlage dieser wenigen Informationen über das Lernen sagen?“. Die allgemeine Formulierung dieser Fragestellung zielt nicht zwingend auf den Kulturvergleich zwischen chinesischen und deutschen Wertevorstellungen übers Lernen ab. Ob dieses Potenzial ausgeschöpft wird, hängt wiederum davon ab, wie die Frage beantwortet und im Unterricht ausgewertet wird.

Auf der nächsten Seite im Arbeitsheft findet sich eine Aufgabe zur Sprachmittlung: „Du bist mit deinen Eltern bei einer chinesischen Familie zu Besuch. Vermittle das Gespräch und mach dir Notizen in Pinyin.“ Dabei

¹⁰ „Wenn ich selbdriftt gehe, so habe ich sicher einen Lehrer.“ *Lúnyü* VII.22, Übersetzung nach Richard Wilhelm (Konfuzius 2008: 237).

sollen die Lernenden die Rolle eines Gasts bei einer chinesischen Familie einnehmen und entsprechend sprachlich vermitteln. Konfuzius wird zwar nicht explizit erwähnt, die Aufgabe hat jedoch indirekt Bezug zum vorherig behandelten Sinnspruch über Gastfreundschaft. Eine Sprachmittlungsaufgabe zielt auf bisher noch nicht fokussierte Kompetenzen nach Byram ab, nämlich die Aspekte, die sich unter „mediate“ finden: „mediate between interlocutors“ und „mediate in intercultural exchanges“ (vgl. Byram 1997: 63f.). Auch wenn dies nicht in „Echtzeit“ passiert, ist es zumindest ein erster Schritt, auch die letzte Stufe der Kompetenz zu nehmen, welche im Modell der KMK als „Strategien und Fähigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen – Umgang mit Missverständnissen, schwierigen Themen und Konfliktsituationen“ benannt wird (KMK 2004: 10). Nach Grünewald wäre dies der „Handlungsbezogene Aspekt mit Ausrichtung auf Bewältigung interkultureller Situationen“ (Grünewald 2011: 66), die Kann-Beschreibung dazu lautet:

Die SuS können mit unterschiedlichen Normen und Wertevorstellungen, die sich aus verschiedenen kulturellen Hintergründen ergeben, offen und tolerant umgehen bzw. sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen (KMK 2004: 10).

Zusammenfassung der Ergebnisse und Konsequenzen für den Unterricht

Anhand der Auswertung der verschiedenen Lehrwerke kann ich sagen, dass, sofern Konfuzianismus überhaupt thematisiert wurde, in den Lehrwerken praktisch sichtbar wird, was van Ess bereits kritisiert hat: Die Herstellung einer Verbindung zwischen Konfuzius und „konfuzianischen Werten“ und typischen mit diesem in Bezug gesetzten Themen wie Familie, Bildung oder tugendhaftes Verhalten in China (vgl. van Ess 2009: 115f.). Unabhängig davon, dass diese Darstellung kritisch hinterfragt werden müsste, mangelt es den Lehrwerken fast durchgängig an einer angemessenen appellativen Aufbereitung der Inhalte, um einen echten Zuwachs an interkultureller Kompetenz zu generieren. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass überwiegend eine Ausrichtung auf die Zielkultur stattfindet und der Aspekt des „Eigenen“ (Albrecht 1997) komplett wegfällt und somit keine interkulturelle Gegenüberstellung stattfindet. Des Weiteren wird häufig nur die Kompetenzebene des deklarativen Wissens angesprochen; eine qualitative Veränderung in prozedurales Wissen wird kaum angeregt. Mehrere im Modell von Byram (1997) konstitutive Kompetenzen werden kaum bis gar nicht angesprochen, wie beispielsweise „skills of interpreting and relating“ und „skills of discovery and interaction“: Die Lernenden werden kaum dazu aufgefordert, eigenständig soziokulturelle Inhalte zu erschließen und diese kritisch reflektiert zu sich selbst in Bezug zu setzen. Entsprechend wird mangels Anleitung

zu kritischer Reflexion auch der Aspekt der „critical cultural awareness“ vernachlässigt. Lediglich in einem Lehrwerk (*Tongdao* 2015) finden sich Aufgabenstellungen, die einen Kulturvergleich ansprechen, jedoch fehlen hier die Kriterien, mit denen dies geschehen soll. Abgesehen von den Aufgabenstellungen mit Sprachfokus in *Tongdao* (2015) wird auch das Potenzial, mit originalen Textstellen zu arbeiten, nicht ausgeschöpft.

So scheint es zweifelhaft, ob eine interkulturelle oder gar interkulturelle kommunikative Kompetenz mithilfe der hier analysierten Lehrwerksauschnitte ausgebildet werden kann. Wie sich diese deklarative Art der Auseinandersetzung mit thematischen Inhalten auf die von Byram beschriebenen „attitudes“ auswirkt, kann ich nicht mit Sicherheit sagen. Ohne eine entsprechend sensibilisierte und versierte Lehrkraft dürfte es schwerfallen, eine offene Einstellung zu entwickeln, die Inhalte fremder und eigener Kulturen infrage stellt. Gerade auch im Hinblick auf immer heterogener werdende Lerngruppen in den Klassenzimmern ist dies ein ungenutztes Potenzial.

Was aber müsste verändert werden, bzw. wie könnte man als Lehrkraft mit dem vorhandenen Material arbeiten, um dennoch einen Mehrwert aus den Inhalten zu ziehen? Im Rahmen des Unterrichts in der Sekundarstufe II schiene es beispielsweise angemessen, auf den Metadiskurs „konfuzianisch gleich chinesisch?“ einzugehen und in diesem Kontext auch breiter gefächerte Informationen über Inhalte und Bewertungen des Konfuzianismus im Laufe der Jahrhunderte zu geben oder recherchieren zu lassen, um Stereotypisierungen entgegenzuwirken.

Bei der Behandlung jeglicher soziokultureller und interkultureller Themen sollte zumindest sichergestellt werden, dass die zu vermittelnden Inhalte im Sinne moderner, auf Schülerinnen und Schüler zentrierter Methodik mit Aufgabenstellungen einhergehen, die den Lernenden eine eigenständige Erarbeitung der Inhalte sowie Raum zur kritischen Reflexion ermöglichen. Dabei sollte auch darauf geachtet werden, unterschiedliche Lebenswelten und Herkünfte der Lernenden zu berücksichtigen. Dass beispielsweise die Sprachmittlung als nützliche Aufgabenart dazu dienen könnte, interkulturelle Kompetenzen zu fördern, wird auch bereits in der Fachliteratur dargestellt (vgl. Grünewald 2012: 63f.). Diese Erkenntnisse fußen jedoch auf Forschungsergebnissen anderer Fachdidaktiken, allen voran der des Englischen, und bleiben für die Fachdidaktik Chinesisch noch ein weit offenes Forschungsfeld.

Fazit

Die Frage danach, was als „Konfuzianismus“ oder „konfuzianisch“ definiert werden kann, habe ich von verschiedenen Seiten beleuchtet. Jenseits der Chinawissenschaften findet sich vor allem in Studien der interkulturellen Kommunikation eine kritisch zu betrachtende Gleichsetzung von „konfuzia-

nisch“ mit „chinesisch“, die sich vor allem auf oberflächliche und z. T. imaginierte Aspekte eines Konfuzianismus beruft und andere Erklärungsmöglichkeiten für „chinesische“ Verhaltensweisen ausschließt.

Bei der Anwendung der Kompetenzmodelle für den Erwerb interkultureller Kompetenz von Byram (1997) und der KMK (2004) auf Lehrwerksauschnitte, in denen konfuzianische Inhalte in Verbindung mit gesellschaftlichen Themen der chinesischen Welt stehen, ist jedoch feststellbar, dass die Aufbereitung der Inhalte nur sehr bedingt dazu geeignet ist, nach den Kriterien der Modelle interkulturelle Kompetenz auszubilden. An vielen Stellen wird zwar Wissen präsentiert, dessen Vermittlung jedoch nicht gesteuert und dessen (Weiter-)Verarbeitung durch die Lernenden nicht sichtbar gemacht wird. Somit wird zwar China-Wissen, jedoch keine China-Kompetenz oder interkulturelle Kompetenz ausgebildet. Hinzu kommt, dass bei dieser oberflächlichen Behandlung der Themen die Gefahr besteht, Stereotypisierung gegenüber dem Unbekannten eher zu fördern statt abzubauen.

Es ist wünschenswert, dass sich Lehrkräfte die dargestellte Problematik bewusst machen und mit angemessenen Diskussionsformen und Aufgabenstellungen im Unterricht dazu beitragen, dass Lernende relevante Informationen zu diesem Diskurs erhalten und über die Mittel verfügen, sich kritisch und selbstreflektiert mit entsprechenden Inhalten zu befassen. Nur so können anschließend seitens der Lernenden auch Haltungen und Kompetenzen entwickelt werden, die einem interkulturellen Austausch wirklich förderlich sind. Bezogen auf das Fach Chinesisch wäre es notwendig, jenseits universell anwendbarer Modelle auch fachspezifische Modelle für die Vermittlung interkultureller China-Kompetenz zu entwickeln, um Lernende auf angemessene Art und Weise mit dieser distanten Fremdsprache und Kultur in Kontakt treten zu lassen.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

- Albrecht, Corinna (1997), Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität, in: Yves Bizeul, Ulrich Bliesener und Marek Prawda (Hrsg.), *Vom Umgang mit dem Fremden: Hintergrund, Definitionen, Vorschläge*, Weinheim und Basel: Beltz, 116–122.
- Antor, Heinz (Hrsg.) (2007), *Fremde Kulturen verstehen - fremde Kulturen lehren: Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*, Heidelberg: Winter.
- Bredella, Lothar und Werner Delanoy (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

- Elberfeld, Rolf (2008), Forschungsperspektive „Interkulturalität“: Transformation der Wissensordnung in Europa, in: Krois Konersmann et al. (Hrsg.), *Zeitschrift für Kulturphilosophie*, 2, 1, 7–36.
- Fang, Tony (2003), A critique of Hofstede's Fifth National Culture Dimension, in: *International Journal of Cross Cultural Management*, 3, 3, 347–368.
- GER 2001 = Trim, John, Brian North, Daniel Coste und Joseph Sheils (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt.
- Grünewald, Andreas (2011), Förderung der Interkulturellen Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40, 2, 64–82.
- Grünewald, Andreas (2012), Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41, 1, 54–71.
- Guder, Andreas (2016), *Aktuelle deutschsprachige Lehrwerke für Chinesisch* 最新的德语区的汉语材料, online: <https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Chinesisch_als_Fremdsprache/Lehrmaterialien/lehrwerk-uebersicht_jun2016.pdf> (Zugang: 12.02.2019). Aktuellste Fassung (März 2019) unter <<https://www.fachverband-chinesisch.de/chinesisch-als-fremdsprache/lehrmaterialien/>> (Zugang: 12.06.2019).
- Hofstede, Geert und Gert Jan Hofstede (2011), *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 5. durchgesehene Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, C.H. Beck.
- Knapp, Karlfried und Annelie Knapp-Potthoff (1990), Interkulturelle Kommunikation, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 1, 62–93.
- KMK 2004 = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*, online: <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf> (Zugang: 12.02.2019).
- Konfuzius, Richard Wilhelm (Übersetzer), Hans van Ess (Vorwort) (2008), *Die Lehren des Konfuzius: die vier konfuzianischen Bücher*, Frankfurt/Main: Zweitausendeins.
- Mengzi, Richard Wilhelm (Übersetzer) (1921), *Mong Dsi*, Jena: Diederichs.
- Poerner, Michael (2011), *Chinesisch in der Fremde: interkulturelles Rezeptwissen, kollektive Identitätswürfe und die internationale Expansion chinesischer Unternehmen*, Münster: Waxmann.
- Rainey, Lee Dian (2010), *Confucius & Confucianism. The essentials*, Chichester: Wiley-Blackwell.

- Roetz, Heiner (2003), Konfuzianismus, in: Brunhild Staiger et al. (Hrsg.), *Das große China-Lexikon: Geschichte, Geographie, Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Bildung, Wissenschaft, Kultur*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 385–390.
- Stepan, Mathias, Andrea Frenzel, Jaqueline Ives und Marie Hoffmann (2018), *China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenzen in Deutschland*, MERICS China Monitor 45, online: <https://www.merics.org/sites/default/files/2018-05/MERICS_China_Monitor_45_China_kennen_China_koennen.pdf> (Zugang: 12.02.2019).
- van Ess, Hans (2009), *Der Konfuzianismus*, München: C.H. Beck.
- Yao, Xinzhong (Hrsg.) (2003), *RoutledgeCurzon encyclopedia of Confucianism*, Vol. 1 und 2, London: RoutledgeCurzon.

Gesichtete Rahmenlehrpläne

- Baden-Württemberg 2004 = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Bildungsplan. Allgemein bildendes Gymnasium.
- Bayern o.J. = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Lehrplan (Pflicht-/Wahlpflichtfächer). III Jahrgangsstufen. Lehrplan - Jahrgangsstufe 10. Chinesisch (spätbeginnend), online: <http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_27164.html> (Zugang: 26.03.2019).
- Bayern o.J. = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Lehrplan (Pflicht-/Wahlpflichtfächer). III Jahrgangsstufen. Lehrplan Jahrgangsstufen 11/12. Chinesisch (spätbeginnend), online: <http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_27166.html> und <http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_27167.html> (Zugang: 26.03.2019).
- Berlin / Brandenburg 2006 = Senatsverwaltung für Bildung/Wissenschaft und Forschung. Rahmenlehrplan Chinesisch, Sekundarstufe II.
- Berlin / Brandenburg 2007 = Senatsverwaltung für Bildung/Wissenschaft und Forschung Berlin. Rahmenlehrplan Chinesisch, Sekundarstufe I.
- Berlin / Brandenburg 2015 = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Rahmenlehrpläne Berlin - Jahrgangsstufen 1-10. Teil C - Moderne Fremdsprachen.
- Bremen 2000 = Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen. Rahmenplan für die Sekundarstufe II - gymnasiale Oberstufe. Chinesisch als spät beginnende Fremdsprache.
- Hamburg 2009 = Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Bildungsplan gymnasiale Oberstufe. Neuere Fremdsprachen.

- Hamburg 2011 = Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Neuere Fremdsprachen.
- Hessen 2009 = Hessisches Kultusministerium. Handreichungen für das Fach Chinesisch.
- Nordrhein-Westfalen 2009 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Kernlehrplan für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Chinesisch.
- Nordrhein-Westfalen 2014 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Chinesisch.
- Sachsen 2017 = Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Lehrplan Gymnasium. Chinesisch.
- Schleswig-Holstein 2014 = Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein. Lehrplan für die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen. Fachlehrplan Chinesisch.

Analysierte Lehrwerkeihen

- Arslangul, Arnold, Claude Lamouroux und Isabelle Pillet (2016), *Ni shuo ne?*, Cornelsen.
- Benedix, Antje (2008), *Dong bu dong?: Schülerbuch für die ersten beiden Lernjahre und Arbeitsheft 1 und 2*, Stuttgart: Klett.
- Chabbi, Thekla (2009), *Liao Liao*, Ismaning: Hueber.
- Chen, Fu und Zhu Zhiping (Hrsg.), Ruth Cordes (Übersetzerin) (2005), *Wir lernen Chinesisch: Lehrwerk 1 und 2*, Beijing: Renmin Jiaozu Chubanshe.
- Cremerius, Ruth (2001), *Chinesisch für Deutsche: 1. Hochchinesisch für Anfänger und 2. Hochchinesisch für Fortgeschrittene*, Hamburg: Buske.
- Guber-Dorsch, Barbara und Wu Jiang (Hrsg.) (2015), *Tongdao: Unterrichtswerk und Arbeitsheft für Chinesisch 1 und 2*, Bamberg: C.C. Buchner.
- Huang, Hefei und Dieter Ziethen (2008), *Unvergessliches Chinesisch: Stufe A-D*, Gröbenzell; Hefei Huang Verlag.
- Jiang, Liping (2009), *Ni Xing: Chinesisch für Anfänger*, München: Langenscheidt.
- Kölla, Brigitte und Cao Kejian (2010), *Zhongguohua*, Beijing: Shangwu Yinshuguan.
- Liu, Fuhua et al. (2006), *Chinesisches Paradies: 1A und 1B*, Beijing: Language and Culture University Press.
- Liu, Xun (Hrsg.) (2007ff.), *Das Neue Praktische Chinesisch: Lehr- und Arbeitsbuch 1-4*, Zürich: Chinabooks.
- Ma, Yiming (2008), *Erste Schritte in Chinesisch: Lehr- und Arbeitsbuch 1-4*, Beijing: Language and Culture University Press.

- Ma, Yiming (2010), *Chinesisch spielend lernen: Lehrbuch 1-4 und Übungsheft 1-4*, Hongkong: Joint Publishing.
- Qi, Shaoyan und Zhang Jie (2015ff.), *China entdecken: Lehr- und Arbeitsbuch 1-4*, Zürich: Chinabooks.
- Raab, Hans-Christoph (2002), *Chinesisch - sprechen, lesen, schreiben: Sprach- und Schriftübungsbuch 1 und 2*, 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg.
- Weber, Hui (2015), *Long neu: Kurs- und Übungsbuch*, Stuttgart: Klett.

论跨文化交际为教学目标情境下汉语教学中的“儒家元素”

德国中学的外语教学除了培养学生交际能力外,“跨文化能力”也是教学目标之一。在现有的汉语教学大纲中,中国历史以社会文化的分支方式列入到汉语课程中,其中儒家思想为重要的定向知识来源。本文旨在说明,在跨文化能力语境中,若将测试儒家及儒家相关的知识作为学习目标,那么核准儒家思想及儒学相关的概念的准确性非常有必要,同时还应对儒家思想在跨文化能力作为教学目标的教學现状进行批判性地审视。现有的德国中学汉语教科书中所呈现的儒家思想及儒学相关信息,往往是趋同的理念基础下儒家知识的缩略图,这不但在培养学生的跨文化能力方面贡献有限,同时极有可能会因缺乏反思而进一步加深/重塑刻板印象。

关键词: 儒家思想, 跨文化能力