

Sprachliche und interkulturelle Kompetenz

LIANG Yong

1. Einleitung

In den letzten zwanzig Jahren sind immer mehr akademische Fächer entstanden, die sich vorrangig mit interkulturellen Fragestellungen befassen. In einer 2003 publizierten Studie wurden gleich 28 wissenschaftliche Disziplinen bzw. Subfächer aufgezählt, die in ihrer Fachbezeichnung mit dem Attribut "interkulturell" versehen sind: Von der interkulturellen Literaturwissenschaft, Philosophie, Ethnologie, Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Medienwissenschaft über interkulturelle Ökonomie bis hin zur interkulturellen Theologie.¹ Die Konjunktur der interkulturellen Thematik hängt zweifelsohne mit den neuen, sehr ernstzunehmenden Herausforderungen zusammen, die die zunehmende Globalisierung unserer Welt in fast allen Lebensbereichen stellt.

Als Konsequenz aus dieser Entwicklung ist inzwischen auch in fast allen fremdsprachenphilologischen Fächern das Konzept von interkultureller Kompetenz ins Zentrum der Fachdidaktik gerückt worden.² Selbst der "Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen" weist an zahlreichen Stellen explizit auf den "interkulturellen Aspekt" hin. Die interkulturelle Kompetenz soll, so heißt es dort, Lernenden vor allem helfen, "ihre sprachliche und kulturelle Identität zu gestalten, indem sie vielfältige Fremdheitserfahrungen" integrieren.³

Gerade für die Sinologie und die chinabezogenen Fächer müsste die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz einen prominenten Platz in der Lehre und Forschung einnehmen, weil sie schon von ihrer grundlegenden Aufgabenstellung her mit Fremdverstehen zu tun haben und sich die Ausbildung des Fachs unweigerlich im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Eigenkulturellem befindet. Es ist ja eine wesentliche Aufgabe der Sinologie, zwischen China und dem Westen interkulturell zu vermitteln. Im fremdsprachlichen Chinesischunterricht muss das interkulturelle Leitziel deshalb explizit mit bedacht werden.

Im Folgenden soll auf einige grundsätzliche theoretische und konzeptuelle Fragen eingegangen werden, die mit einer interkulturell orientierten Fremdsprachendidaktik des Chinesischunterrichts im Zusammenhang stehen.

¹ Siehe Földes (2003:21ff.).

² Vgl. etwa Byram (1997).

³ Dort ist die interkulturelle Kompetenz auf der höchsten Niveaustufe (*Mastery*: kompetente Sprachverwendung, C2) angesiedelt. Siehe Europarat (2001:132-134).

2. Die wissenschaftliche Positionierung des Fachs

Das Fach "Chinesisch als Fremdsprache" existiert seit mehr als 20 Jahren, aber die wissenschaftliche Positionierung des Fachs ist bis heute nicht hinreichend geklärt worden. Dies kommt bereits in der Auseinandersetzung mit dem Problem der Fachbezeichnung deutlich zum Ausdruck.

Nach Auffassung von LÜ Bisong, einem der Gründungsväter des Fachs in China, ist die Bezeichnung *duiwai Hanyu* problematisch, weil Chinesisch an sich keine Unterscheidung von innen (*duinei*) und außen (*duiwai*) kenne. In der Bezeichnung *duiwai Hanyu jiaoxue* (Unterricht des Chinesischen als Fremdsprache) modifiziere *duiwai* dagegen den Bestandteil "-unterricht", sei darin also kein Attribut für Chinesisch.⁴



Diese Auffassung ist in chinesischen Fachkreisen seit vielen Jahren weit verbreitet. Für XING FUYI etwa bildet die chinesische Sprache die Grundlage der Fachdisziplin. Im Unterricht für Ausländer (*duiwai jiaoxue*) geht es nur um die praktische Anwendung.⁵ In der Diskussion über die Unterscheidung zwischen Chinesisch als Muttersprache, als Zweit- bzw. als Fremdsprache vertritt ZHAO Jinming wiederum die Auffassung, dass der Unterrichtsgegenstand in allen drei Teildisziplinen derselbe sei, nämlich Chinesisch. Der Unterschied bestehe lediglich in den verschiedenen Adressatengruppen.⁶

Es gibt inzwischen aber auch andere Stimmen, die für eine Spezifizierung des Fachs sprechen. Eindringlich appelliert z. B. PAN Wenguo, den Namen des Fachs richtig zu wählen und betont dabei die Besonderheiten des Chinesischen als eine "Fremdsprache" im Gegensatz zum muttersprachlichen Unterricht.⁷

Bei dieser Auseinandersetzung geht es nicht nur um Worte oder um eine adäquate Übersetzung des Namens,⁸ sondern es stehen dahinter verschiedene Positionen, die für den Aufbau des Fachs von grundlegender Bedeutung sind.

Für eine interkulturell orientierte Positionierung des Fachs ist es entscheidend, zwischen Chinesisch für das Inland (*duinei Hanyu*) und für das Ausland (*duiwai*

⁴ LÜ Bisong (1993:96).

⁵ XING Fuyi (1996:58).

⁶ ZHAO Jinming (2001:4-5).

⁷ PAN Wenguo (2004:12ff.).

⁸ Die Bezeichnung *duiwai Hanyu* wird im Allgemeinen als eine Entlehnung aus dem Englischen angesehen. So lautete der offizielle englische Name vom zuständigen staatlichen Amt Hanban bis vor Kurzem *National Office for Teaching Chinese as a Foreign Language*.

Hanyu) zu unterscheiden. Das soll jedoch nicht heißen, für *duiwai Hanyu* eine neue chinesische Sprache zu erfinden. Es geht dabei vielmehr um eine besondere Prägung der sprachlichen Formen und Verwendungsweisen, um besondere Erwartungen und Interpretationen sprachlichen Verhaltens und Handelns und um besondere außersprachliche, d. h. soziale und kulturelle Faktoren, die das sprachliche Verhalten und Handeln beeinflussen, und folglich auch um eine besondere Selektion der Lerninhalte und der Forschungsverfahren.

Es ist deshalb problematisch, wenn das Fach Chinesisch als Fremdsprache – wie bei vielen Vertretern des Fachs in China – der Angewandten Sprachwissenschaft zugeordnet wird. So wie die allgemeine Fremdsprachendidaktik einen wesentlichen Bestandteil der stark angloamerikanisch geprägten Ausrichtung der Angewandten Linguistik bildet, soll nun daraus auch der wissenschaftslogische Standort des Chinesisch als Fremdsprache bestimmt werden.⁹



Das Problem dieses Modells besteht zunächst darin, dass die soziokulturellen Faktoren des Sprachlernens und -lehrens völlig ausgeklammert wurden. Die theoretische Grundlage der Didaktik des Chinesisch als Fremdsprache bildet nach Überzeugung der Vertreter dieses Modells die Linguistik mit allen ihren Teildisziplinen (Phonetik, Syntax, aber auch Psycholinguistik, Soziolinguistik etc.). Diese fachliche Fokussierung geht außerdem offenbar von der Vorstellung aus, als gäbe es so etwas wie eine für Chinesischlerner aus aller Welt gleiche, optimale und verbindliche Art und Weise des Chinesischunterrichts.

Von denjenigen übergreifenden didaktischen Prämissen, wie sie etwa nach den Prinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode bzw. der Audiolingualen

⁹ ZHAO Jinming (2001:3-5). Abbildung nach ZHAO Jinming (2001:4).

Methode konzipiert wurden und die sich in erster Linie auf die *Lehrperspektive* und das *Lehrgeschehen* konzentrierten, hat sich die Fremdsprachendidaktik bereits mit der "kommunikativen Wende" in den 1970er Jahren verabschiedet. Der kommunikative Ansatz, der nun die *Lernerorientierung* und die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden hervorhebt, geht allerdings weiter von einem universalistischen Verständnis von sprachlicher Kommunikation aus: In jeder Sprache lassen sich sprachliche Handlungen wie *sich begrüßen, nach dem Weg fragen* u. Ä. identifizieren, die im Unterricht in entsprechenden Szenarien mit den sprachlichen Mitteln der neu zu lernenden Sprache zu realisieren sind. Inzwischen haben zahlreiche empirische Untersuchungen deutlich gezeigt, wie stark nicht nur die konkrete Ausführung einzelner Sprechhandlungen und auch einzelner Textsorten, sondern auch die in einer bestimmten Situation zu realisierenden Handlungstypen durch kulturelle Prägung bestimmt sind.¹⁰

Die Missachtung kultureller Differenzen hängt vermutlich auch mit einem Missverständnis von "Kommunikation" zusammen, solange diese nur als eine "Datenübertragung" aufgefasst wird. Wie das lateinische Ursprungswort "communicare" nicht nur mit "mitteilen", sondern auch mit "etwas gemeinschaftlich machen" zu übersetzen ist, so darf auch die Bedeutung von "Kommunikation" nicht allein unter dem Aspekt der Informationsübermittlung betrachtet werden, sondern als "Teil einer sozialen Interaktion". Sprachliche Äußerungen haben immer auch soziale Bedeutungen: In ihnen manifestieren sich z. B. die Einschätzung des Kommunikationspartners durch den Sprecher und die Art der Beziehung, die der Sprecher zum Kommunikationspartner hat bzw. aufbauen möchte.¹¹ Eine Fremdsprache lernen bedeutet infolgedessen immer, die fremd-kulturell geprägten Kommunikationsregeln und die mit ihnen verknüpften fremdsprachlichen Ausdrucksweisen kennen zu lernen bzw. sich diese anzueignen.

Im Vergleich zum Studium natur- oder ingenieurwissenschaftlicher Disziplinen dürfen wir davon ausgehen, dass das fremdsprachliche Chinesischstudium wesentlich stärker durch unterschiedliche muttersprachliche und kulturelle Voraussetzungen und Erfahrungen, abweichende Bedürfnisse und Interessen sowie politische, ökonomische und soziale Verhältnisse geprägt ist. Wenn heute alle Welt Chinesisch lernt – man spricht von weltweit 30 Millionen Chinesischlernern in mehr als 100 Ländern¹² – so sehen Chinesischler aus verschiedenen Teilen der Welt mit jeweils anderen Augen auf Chinesisches, auf die chinesische Sprache, Kultur und Gesellschaft.

In diesem Sinne ist eine "Europäisierung" oder gar "Germanisierung" des Fachs Chinesisch als Fremdsprache nicht nur unvermeidlich, sondern gleichsam

¹⁰ Vgl. Neuner (2003:418); Krumm (2003:414); Liang (1996:155).

¹¹ Vgl. u. a. Knapp (1987:429); Bolten (2000:115f.); Liang (2002:212).

¹² Siehe dazu den Bericht in der *People's Daily* vom 20.07.2006 über die in Beijing stattfindende Internationale Konferenz zur chinesischen Sprache.

wünschenswert. Die Vielfalt in konzeptueller Gestaltung des Gegenstandsbereichs sollte als Gewinn, als Erkenntnischance angesehen werden. Uniformierungsversuche inhaltlicher und methodischer Art, wie dies zurzeit etwa bei der Einrichtung von Konfuzius-Instituten weltweit proklamiert wird, sind nicht nur untauglich, sondern auch kontraproduktiv.

Von dieser Position aus sollte die wissenschaftliche Standortbestimmung des Fachs Chinesisch als Fremdsprache (ChaF) auf dem folgenden Koordinatendreieck basieren:



Das Fach Chinesisch als Fremdsprache, das im Mutterland China angesiedelt ist, hat einen besonders aufschlussreichen Platz zwischen der "muttersprachenchinesischen" Disziplin in China und der "fremdsprachenchinesischen" Disziplin im Ausland. Es unterscheidet sich vom Inlands- ebenso wie vom Auslandsfach und weist zugleich Gemeinsamkeiten mit beiden auf. Mit ChaF im Inland teilt es insbesondere den gemeinsamen chinesischsprachigen Kulturraum und dessen Lebens- und Arbeitsumfeld. Mit ChaF im Ausland teilt es vor allem die fremdkulturellen Lerner und deren Außenperspektive.

Für den Fachaufbau Chinesisch als Fremdsprache sowohl im In- als auch im Ausland muss man sich stets die Tatsache vor Augen halten, dass der Studiengegenstand für die Studierenden eine fremde Welt ist. Von der chinesischen Sprache, Kultur und von der sozialen Wirklichkeit Chinas besitzen sie in der Regel zunächst nur äußerst rudimentäre Kenntnisse. Die Bedingungen des Sprach- und Kulturkontakts müssen aber auch deshalb sehr genau beachtet und überprüft werden, weil die Lernprozesse nicht nur durch die Ziel-, sondern maßgeblich auch durch die Ausgangssprache und -kultur geprägt und bestimmt werden. Wenn das Fach Chinesisch als Fremdsprache verpflichtet ist, zwischen den Kulturen zu stehen und an ihrer Verständigung mitzuarbeiten, dann müsste die Beachtung der Innen- und der Außenperspektive als das methodologische Prinzip in Lehre und Forschung gelten.

3. Lernerorientierung in einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik

Für eine interkulturelle Fremdsprachendidaktik muss die Lernerorientierung konsequent verfolgt werden. Das bedeutet zunächst Überlegen zu den

folgenden drei Bereichen, nämlich

- *Lernvoraussetzung* (Was bringt der/die Lerner/in an Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen in den Lernprozess mit?),
- *Bedürfnisse/Erwartungen/Motivation* (Wozu lernt sie/er Chinesisch?) und
- *Lernkontext* (Wo und unter welchen Umständen wird gelernt?).¹³

Bei der Klärung dieser drei "klassischen" Bereiche muss die Lernerperspektive darüber hinaus im Hinblick auf folgende Aspekte überprüft und in der Unterrichtspraxis berücksichtigt werden:

- die gemeinschaftlichen und individuellen Fremdheitserfahrungen, die die Sicht der Chinesischlermer auf die für sie fremde Welt in China beeinflussen,
- die Selbstwahrnehmung und die damit zusammenhängenden Interpretationsmuster der fremden Welt gegenüber,
- die Auseinandersetzung mit der fremden Welt beim Chinesischlernen und ihre Folgen,
- geographisch sowie kulturhistorisch bedingte Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur,
- die Rahmenbedingungen einschließlich der bilateralen Beziehungen zwischen dem eigenen und dem fremden Land.

Wenn man die fremdkulturelle Lernerperspektive ernst nimmt, ist auch zu verstehen, warum manche Kulturthemen, die etwa im Chinesischunterricht an einer chinesischen Universität von den Lehrenden als Quintessenz der heimischen Kultur favorisiert werden, nicht unbedingt den Interessen und Bedürfnissen der ausländischen Chinesischlermer entsprechen.

Für den interkulturell qualifizierten Chinesischunterricht kann das didaktisch-methodische Konzept nicht alleine aus den Strukturen der chinesischen Sprache und aus den Besonderheiten der chinesischen Kultur heraus entwickelt werden. Auch die Kriterien für die Auswahl der Themen und Inhalte des fremdsprachlichen Chinesischunterrichts werden nicht mehr vorwiegend durch die Wissenssystematik der chinesischen Sprache und Kultur bestimmt, sondern müssen im Wechselspiel der Perspektiven mit den sprachlichen und soziokulturellen Bedingungen der Lerner abgestimmt und geklärt werden.

Was die Lernbedingungen und -prozesse angeht, müssen die Didaktik und Methodik des Chinesischen als Fremdsprache außerdem einigen neuen Besonderheiten der heutigen Chinesischlermer Rechnung tragen:

- 1) Es ist in den letzten Jahren mehrfach festgestellt worden, dass die Entscheidung für den Erwerb der chinesischen Sprache bei der Mehrzahl der Sinologie-Studierenden heute weniger unter dem Aspekt einer höheren Allgemeinbildung oder aus rein sinologischen Interessen getroffen wird, sondern vielmehr aus praktischen Erwägungen, die durch die Ausbildungs- und Berufsziele der Lerner bestimmt werden. Auch bei denjenigen Studierenden, die ingenieur-, wirtschafts-, rechts- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer

¹³ Vgl. Neuner (2003:419).

- studieren und universitäre Chinesischkurse belegen, wird Chinesisch weniger mit dem Ziel gelernt, sich mit der schöngeistigen Literatur Chinas vertraut zu machen, sondern stellt eher eine berufliche Zusatzqualifikation dar, die die individuellen Berufschancen der Studierenden erhöhen soll.¹⁴
- 2) In unserer immer internationaler werdenden Gesellschaft und auch durch die Öffnung Chinas ergeben sich vermehrt Möglichkeiten für direkte Kontakte und Kommunikation mit Chinesen. Viele unserer Studierenden haben im Heimatland oder in China chinesische Muttersprachler als Sprachpartner. Sie können während ihres Studien- oder Praktikumsaufenthaltes in China fast frei reisen. Insbesondere über die globalen Medien der modernen Informationstechnik wie Internet, Telekommunikation oder Kabelfernsehen haben Studierende bzw. Chinesischlerner heute gänzlich andere Möglichkeiten, sich mit China und Chinesisch zu beschäftigen, als noch vor zwanzig Jahren. Sie können außerhalb des Unterrichts chinesischsprachige schriftliche wie audiovisuelle Materialien direkt im Internet beziehen. Sie können per Email mit ihren Partnern in China sekundenschnell Informationen und Meinungen austauschen. Auch die Beliebtheit von Weblogs nimmt ständig zu. Man kann die Welt und damit auch China in jeden Unterrichtsraum und in jede Wohnstube hineinholen. Dadurch kommt das Fremde sozusagen nach Hause und dringt gar in die private Sphäre der Menschen ein.
 - 3) Aber auch in der hiesigen Presse wird China nicht mehr als Randthema, sondern in einer Fülle von Berichten, Reportagen, Filmen, Kommentaren und Büchern aller Art, ob nun als Faszinosum oder als Bedrohung, behandelt. Die Begegnung, aber auch die Konfrontation mit der kulturellen Fremde Chinas gestaltet sich heute insgesamt nicht nur viel direkter, sondern auch wesentlich vielfältiger und dringlicher.

Diese neuen Tendenzen und die sich daraus ergebenden neuen Bedürfnisse der Chinesischlerner verlangen noch stärker als bisher, die Entwicklung von interkultureller Kompetenz in die Ausbildung des Chinesischen als Fremdsprache zu integrieren und zu fördern.

4. Anforderungsprofile der interkulturellen Kompetenz

Es ist wohl unbestreitbar, dass fremde Sprachen und Kulturen immer von der Position des Besitzes des Eigenen aus begriffen und "angeeignet" werden. Diese Aneignung geschieht allmählich, schrittweise, unter beträchtlichen Spannungen im jeweiligen Lerner. Die Spannungen ergeben sich daraus, dass das jeweilige Fremde nicht nur neue Sprach- und Kulturmöglichkeiten eröffnet, sondern auch neue Handlungsbedingungen und -grenzen einführt, was möglicherweise auch Infragestellungen, ja sogar Bedrohungen eigener Sprach- und Kulturerfahrungen bedeuten kann. In diesem Sinne ist die "Aneignung" des Fremden nicht ein

¹⁴ Liang (2005:41).

singulärer Tatbestand, sondern "im Grunde immer auch eine Beschäftigung mit sich selbst".¹⁵

Da in jeder Kommunikation zwischen Menschen verschiedener kultureller Herkunft die eigene und die fremde Kultur vertreten sind, vollzieht sich interkulturelles Handeln in der Regel unter Kommunikationsbedingungen, die sich nicht mehr nur auf eine, sondern mindestens auf zwei Landeskulturen beziehen. In einer solchen Situation überschneiden sich die eigenen und fremdkulturellen Verhaltens- und Handlungsregeln. Bei einer solchen kulturellen Überschneidungssituation handelt es sich nicht bloß um ein kontextunabhängiges kulturdifferentes Kommunikationsverhalten, sondern auch um ein wechselseitiges Wirken der Kooperationspartner aufeinander in einem Prozess, in dem die kulturellen Differenzen und Gemeinsamkeiten interaktiv konstruiert und ausgehandelt werden.

Ausgehend von den genannten Grundprämissen des Fremdsprachenlernens und der fremdsprachlichen Kommunikation kann die interkulturelle Kompetenz konzipiert werden. Ohne auf eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Konzepten der interkulturellen Kompetenz, die in den letzten zwei Jahrzehnten insbesondere in der Handlungs- und Sozialpsychologie, in der internationalen Personalentwicklung der Wirtschaftswissenschaften und nicht zuletzt in den Fremdsprachenphilologien umfangreich entwickelt wurden, einzugehen, können Anforderungsprofile, fokussiert auf die Fremdsprachendidaktik im Chinesischunterricht, folgendermaßen zusammengefasst werden:¹⁶

Interkulturelle Kompetenz erfordert demnach

- auf der affektiven Ebene
 - Einsicht in die Kulturbedingtheit unseres Denkens, Wertens, Verhaltens und speziell auch des kommunikativen Handelns,
 - Aufgabe ethnozentrischer Auffassungen und Einstellungen dem Anderssein gegenüber,
 - Vermeidung von vorschneller Attribuierung und Stereotypbildung,
 - Bemühung um eine kulturbewusste und differenzierte Wahrnehmung,
 - Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel;
- auf der kognitiven Ebene
 - Kenntnis von Dimensionen, innerhalb derer sich die beteiligten Kulturen unterscheiden können,
 - Fähigkeit zur Erklärung von Phänomen kommunikativen Handelns durch tieferliegende soziokulturelle Determinanten,
 - Fähigkeit, Relationen zwischen der eigenen und der fremden Kultur herzustellen und dabei auch Widersprüche akzeptieren zu können,
 - Fähigkeit zur Identitätsdarstellung, d. h. Fähigkeit zur Klärung eigen-

¹⁵ Vgl. Krusche (1983:365); Bauer (1980:9).

¹⁶ Vgl. dazu u. a. Brislin (1981); Hinz-Rommel (1994); Kühlmann/Stahl (2000); Neuner (2003); Krumm (2003); Thomas (2003); Hatzer/Layes (2003); Liang (2003).

kultureller Werte und Überzeugungen,

- Fähigkeit, sich in die fremde Welt hineinzuwagen und die anderen in ihren eigenen Kontexten zu verstehen und so zu sehen versuchen, wie sie sich selbst sehen, d. h. die "Normalität des Fremden" zu erfassen und zu erfahren suchen;
- auf der sprachlich-kommunikativen Ebene
 - Kenntnis unterschiedlicher Handlungsmuster und Kommunikationsstile und die Fähigkeit, solche Muster und Stile in der Interaktion auch zu identifizieren und entsprechend zu handeln,
 - Desautomatisierung des in der eigenen Kultur gewohnten Routinehandelns,
 - metakulturelle Prozesskompetenz, d. h. Aushandeln von Bedeutungen und Interpretationen eigener und fremdkultureller Phänomene und von gemeinsamen Spielregeln,
 - Fähigkeit zum Umgang mit Diversität und Ambiguitätstoleranz,
 - Fähigkeit zur Vermeidung bzw. Beseitigung von im Kommunikationsprozess entstandenen Missverständnissen.

Aus interkultureller Sicht bedeutet eine Fremdsprache zu lernen daher immer auch, über die eigene kulturelle Prägung und Wahrnehmung hinauszuwachsen, in der Lage zu sein, Beziehungen zwischen der eigensprachlich geprägten und der fremdsprachlichen Erfahrungswelt und der mit ihr verknüpften Ausdrucksweise herzustellen.¹⁷

Zu betonen ist außerdem, dass zur Grundanforderung einer interkulturellen Kompetenz nicht nur die Bereitschaft und Fähigkeit gehören, Neues, Unbekanntes und Fremdes aufzunehmen, auf produktive Verwertung hin zu überprüfen und in das eigene Denk- und Verhaltensrepertoire zu übernehmen, sondern dazu gehört auch die Fähigkeit, eigenkulturelle Werte, Überzeugungen und Konzepte samt ihren Ausdrucksformen zu vertreten und zu klären. Deshalb bedeutet "interkulturell" hier nicht die einfache Anpassung, also die Übernahme fremdkultureller Formen und Methoden, sondern in erster Linie einen "Wechseltausch" kulturdiverser Perspektiven.¹⁸

Interkulturelle Kompetenz ist nicht einfach vorhanden oder nicht vorhanden, sondern entwickelt sich in und aus dem Verlauf eines hochgradig lernsensitiven interkulturellen Begegnungs- und Erfahrungsprozesses.¹⁹ Aus fremdsprachendidaktischer Sicht stellen sich deshalb die Fragen: Welche konzeptuellen Voraussetzungen sind zum gezielten Erwerb der interkulturellen Kompetenz notwendig? Welche Unterrichtsformen und welche Lernsituationen müssen geschaffen werden, um entsprechende Lernprozesse zu initiieren und zu gestalten? Welche Lehrinhalte sind dafür geeignet und welche Lernschritte erforderlich?

¹⁷ Krumm (2003:414).

¹⁸ Vgl. Wierlacher/Wiedenmann (1996).

¹⁹ Thomas (2003).

Wie und nach welchen Kriterien können die Lernergebnisse bewertet werden? Das sind die wichtigsten Aufgaben für die interkulturelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts.

In dieser Hinsicht haben wir bislang noch zu wenig Erfahrungswerte. Insbesondere eine interkulturelle Ausrichtung des Chinesischunterrichts ist nur in geringen Ansätzen erkennbar. Während auf der programmatischen Ebene inzwischen das Problem durchaus erkannt wurde, gibt es nur wenige konkrete Studien und Publikationen zur Gestaltung von Lernprozessen und Unterrichtsformen, die zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz beitragen können.

5. Vermittlung von interkultureller Kompetenz im Chinesischunterricht

Der interkulturellen Fremdsprachendidaktik ist gelegentlich vorgeworfen worden, dass sie die linguistische und kommunikative Kompetenz vernachlässige. Auf der anderen Seite wird vor allem in der handlungspsychologisch verankerten Konzeption zur Analyse interkultureller Zusammenhänge des Öfteren kritisiert, dass im Kontext der Fremdsprachenausbildung interkulturelle Kompetenz meist mit Fremdsprachenkompetenz gleichgesetzt werde. Hier wird übersehen, dass es der interkulturellen Fremdsprachendidaktik nicht um ein Entweder-Oder, sondern gerade um die Verbindung sprachlicher und interkultureller Zielsetzungen geht.²⁰ Interkulturelle Kommunikation soll ja immer auch den sprachlichen Umgang mit Fremden regulieren. Für eine sinologische Ausbildung ist das Erlernen der chinesischen Sprache daher von essentieller Bedeutung.

Das oberste Ziel des Chinesischunterrichts sollte in der Vermittlung einer sprachlichen und interaktiven Kompetenz liegen, die als eine soziale und interkulturelle Kompetenz zu verstehen ist. Wenn das Lehr- und Lernziel des Chinesischunterrichts auf eine direkte interpersonelle oder mediale Kommunikation mit Chinesen abzielt, so sollte sich die Ausbildung im Chinesischen als Fremdsprache nicht in der Vermittlung von Lexik und Syntax – so wichtig diese auch sind – und im Aufbau eines Leseverständnisses erschöpfen. Der Chinesischunterricht sollte insgesamt vom kommunikativen Handlungscharakter der Sprache ausgehen und sich in der Vermittlung von pragmatischen Regeln der Kommunikation und grundlegenden Handlungsmustern konkretisieren.

Kulturpragmatische Regelverletzungen wirken sich potentiell weitaus gravierender, d. h. beziehungsgefährdender aus als "Fehler" in der Grammatik oder bei der Aussprache, weil sie dem Sprecher als Person angelastet werden und nicht seiner Sprachkompetenz. Hinzu kommt, dass sich das Problem der sehr unterschiedlichen, kulturbedingten Situations- und Handlungsinterpretationen der Kommunikationspartner mit zunehmender Fremdsprachenkompetenz nicht etwa verflüchtigt, sondern sogar noch verschärft: Es kommt des Öfteren vor, dass, je besser jemand eine Fremdsprache beherrscht, desto größer die Erwartung des

²⁰ Krumm (2003:416).

Partners wird, dass dies auch bei seinen Kenntnissen über fremdkulturelle Verhaltens- und Handlungsregeln der Fall ist, nach denen er adäquat handeln kann. In Wirklichkeit trifft das keinesfalls immer zu. Gerade bei den fortgeschrittenen Lernern, auch bei nahezu perfekten Sprechern der Fremdsprachen (near-native) taucht das Problem oft unerwartet auf.²¹

Der Spracherwerb sollte deshalb nicht monolingual erfolgen, sondern in den fremdkulturellen, d. h. chinesischen Alltagskontext eingebettet werden. Nur so kann die Kenntnis oft soziokulturell spezifischer Zusammenhänge zwischen Situationseinschätzungen und Handlungsausführungen angemessen und interkulturell vermittelt werden.

Die Lehrinhalte und Unterrichtspraktiken von Chinesisch als Fremdsprache sollten zugleich auch als Einführung in die eng damit verbundenen fremdkulturellen Denkverfahren und Wertschätzungen etc. fungieren. In diesem Zusammenhang mehren sich in der Forschung inzwischen auch die Stimmen, die das Nebeneinander von Sprachunterricht und "Landeskunde" durch ihre Integration ersetzen wollen. Eine "sprachbezogene Landeskunde" wird hierbei verlangt. Im Fremdsprachenlernprozess müssen landeskundliche Kenntnisse eine entscheidende Rolle spielen. Denn dann ist ein Studium der Kultur nicht bloß als Ergänzung im Sinne der vielerörterten Hintergrundinformationen erforderlich.²² Das Sprachstudium sollte in diesem Sinne als Teil eines interkulturellen Dialogs praktisch werden.

Für die Zielsetzung, den Sprachlernprozess selbst systematisch für die Vermittlung und Aneignung landeskundlicher Inhalte zu nutzen und hierdurch handlungsrelevante Kompetenzen in interkulturellen Situationen zu entwickeln, gilt es zunächst aber herauszufinden, welche landeskundlichen Informationen gerade in interkulturellen Situationen benötigt werden und welche dort signifikant häufig zum Thema gemacht werden.²³

Wir brauchen schließlich dringend neue Lehrwerke für Chinesisch als Fremdsprache, nicht nur deshalb, weil der chinesische Alltagskontext, der in den vor vielen Jahren oder gar Jahrzehnten entstandenen und heute noch im Einsatz befindlichen Lehrbüchern vermittelt wird, unvermeidlich veraltet ist. Dringend gebraucht werden vor allem "regionale" Lehrwerke, die den jeweiligen Lern- und Lehrsituationen und -traditionen besser angepasst sind, und in denen auch die interkulturellen Probleme viel besser thematisiert und behandelt werden können. Der Einsatz von in China produzierten und weltweit vertriebenen Lehrwerken kann alleine den interkulturellen Aufgaben nicht gerecht werden. Auch

²¹ Diese Problematik wurde in den verschiedenen fremdsprachenphilologischen Fächern inzwischen umfangreich untersucht, etwa im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Vgl. dazu u. a. Knapp (1987:442), Oksaar (1991:20), Müller (1991:32), Liang (1992:65f.), Hess-Lüttich (2006:363, 371f.).

²² Vgl. Lüsebrink (2003:490).

²³ Vgl. Müller-Jacquier (1999:28). Dazu auch Lüsebrink (2003:492).

die Übersetzung solcher Lehrwerke kann nur eine vorläufige Notlösung sein. In den Bereichen Deutsch oder Englisch als Fremdsprache gibt es längst konzeptuell fundierte und in der Praxis bewährte Lehrwerke, die die Ausbildung sprachlicher und interkultureller Kompetenz integrieren. Dort kann unser Fach sinnvolle Ansätze und Konzepte finden und diese unter Berücksichtigung fachspezifischer Besonderheiten bei der Entwicklung von Lehrwerken für Chinesisch als Fremdsprache umsetzen.

6. Forschungsschwerpunkte

Eine interkulturell orientierte Konzipierung des Unterrichts in Chinesisch als Fremdsprache verlangt neue Schwerpunktsetzungen auch in der Forschung, die bei Bestimmung und Beschreibung ihres Gegenstandes Sprache insbesondere auf ihre Kulturgebundenheit achtet. Als methodisches Prinzip gilt der Versuch, beides, also Sprache und Kultur zueinander in Beziehung zu setzen. Im Gegensatz zur kontrastiven Linguistik, die als Folge des linguistischen Strukturalismus an Zusammenhängen zwischen Sprachen und Kulturen kaum interessiert war und in erster Linie auf die Phonologie und die Grammatik zielt, sind hier vor allem die folgenden linguistischen Subdisziplinen von Bedeutung: Pragmatik, Semantik, Semiotik, Sprache und Mentalität.²⁴ Diese Forschungsgebiete und ihre Themenbereiche sollen im Folgenden kurz skizziert werden:

Sprachpragmatik: Zur Erforschung der interkulturellen Sprachpragmatik gehört nicht nur die sprach- und kulturvergleichende Untersuchung von Sprechakten bzw. Sprechhandlungen in der Alltagskommunikation, also die Frage, wie und unter welchen Bedingungen bestimmte Sprechhandlungen vollzogen und in welchen Äußerungsformen sie realisiert werden. In der Forschung zunehmend wichtig ist auch die kulturspezifische Ausprägung von Textsorten bzw. kommunikativen Gattungen und kommunikativen Stilen, dabei insbesondere die Präsentationen von Diskursformen (des Erzählens, Berichtens, Beschreibens, Argumentierens, Kritisierens u. a. m.) in fachlichen und wissenschaftlichen Kommunikationssituationen. Denn auch der vermeintlich neutrale, sachbezogene Stil wissenschaftlichen Argumentierens zum Beispiel ist nicht überall derselbe, zeigt gerade im Chinesischen evidente Unterschiede etwa im Vergleich zum Deutschen. Bisher wurden die kulturspezifischen Formen und Methoden fachlich-wissenschaftlichen Redens und Schreibens weitgehend vernachlässigt.²⁵

Interkulturelle Semantik: Wir wissen spätestens seit Wilhelm von Humboldt, dass die Verschiedenheit der Sprachen nicht nur eine Verschiedenheit von "Formen" ist, sondern auch von "Weltansichten". Semantische Analysen können außer kulturüblichen Denkweisen (Kognition) auch kulturtypisches Fühlen (Emotionen), Wollen (Volitionen), Sollen (Obligationen: Moral, Ethik) sowie,

²⁴ Vgl. Hermanns (2003).

²⁵ Vgl. Hess-Lüttich (2003:78).

aus all diesem abgeleitet, Werten (Evaluationen) zumindest zu einem Teil zeigen.²⁶ Das gilt evidenterweise für die lexikalische Semantik. Aufschlussreich für Chinesisch als Fremdsprache ist neben lexikalisch-semantischen Untersuchungen auch die Semantik der Grammatik, also die Bedeutung der grammatischen Strukturen. Von Interesse ist vor allem die Frage, inwiefern das kommunikative Verhalten und Handeln von den Strukturen der jeweiligen Sprache geprägt sind, welche auch die Interpretation von sprachlichen Äußerungen des Gegenübers beeinflussen können.²⁷ In solchen Untersuchungen zum Wechselverhältnis zwischen Sprache und Kultur geht es letztendlich auch um das Verhältnis von Sprache und Denken, welches – insbesondere in Bezug auf die chinesische Sprache – bereits in den letzten 100 Jahren immer wieder für heftige Auseinandersetzungen und Spekulationen gesorgt hat. Nicht selten werden dort die Eigenheiten der chinesischen Sprache verantwortlich gemacht für das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein bestimmter Denkleistungen. Insbesondere die strukturellen Unterschiede zwischen der chinesischen und den indoeuropäischen Sprachen werden hier als Hauptverantwortliche identifiziert, so dass dann einer zwischenkulturellen Verständigung kaum eine Chance eingeräumt werden kann.²⁸ Gerade auf diesem Gebiet ist meines Erachtens ein interkulturelles Überdenken dringend notwendig.

Interkulturelle Semiotik: Zu diesem Bereich gehört sicherlich die Beschäftigung mit den Schriftzeichen, gerade in Bezug auf die chinesische Sprache spielt die Schrift eine unvergleichlich größere Rolle als etwa in den europäischen Sprachen. Semiotik als Zeichenlehre schließt aber auch diejenigen Bereiche im nonverbalen Bereich ein, die für die interkulturelle Forschung von Bedeutung sind, wie z. B. Körpersprache (Gestik, Mimik, Blickverhalten), Körperkontakt und Distanzverhalten, Stimme und Sprechweise.

Sprache und Mentalität: Interessant wäre auch eine nähere Untersuchung vom Verhältnis von Sprache und Mentalität. Wie kommen z. B. Stereotypen sprachlich zum Ausdruck? Wie äußern sich Emotionen sprachlich (verbal wie nonverbal), z. B. diejenigen Wörter und Strukturen, die speziell dem Ausdruck von Gefühlen dienen.²⁹

Die interkulturelle Sprachforschung sollte sich nicht im Sprach- und Kulturvergleich erschöpfen, sondern auch die Erforschung der sprachlichen Interaktionen in interkulturellen Kommunikationssituationen umfassen. Kommunikation ist ja, wie vorhin bereits dargelegt, als ein dynamischer Prozess zu betrachten. In einer interkulturellen Kommunikationssituation geht es nicht nur um zwei

²⁶ Hermanns (2003).

²⁷ Vgl. z. B. Bloom (1981), Günthner (1993), Ting-Toomey (1999), Chen (2002), Glaser (2003).

²⁸ Vgl. u. a. Chang (1952); Cheng (1989).

²⁹ Vgl. Hermanns (1995:77), wo Mentalität als "Gesamtheit der Gewohnheiten des Denkens, Fühlens sowie Wollens in einer bestimmten sozialen Gruppe" definiert wird.

Kulturen und Sprachen A und B, sondern auch um ihre wechselseitigen Auswirkungen auf die Kommunikationspartner und ihren Einfluss auf die Gesamtgestaltung des Kommunikationsprozesses. Für den Gegenstandsbereich der interkulturellen Sprachforschung muss das Phänomenfeld des Kulturkontrasts unbedingt durch die Dimension des Sprachen- und Kulturenkontakts erweitert werden.³⁰ Die Untersuchung dieses dynamischen Prozesses ist eine schwierige, aber besonders wichtige und aufschlussreiche Aufgabe. Sie soll vor allem ergeben, wie ein Gemeinschaftshandeln unter Kommunikationsteilnehmern unterschiedlicher kultureller Herkunft interaktiv konstruiert bzw. ausgehandelt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Bauer, Wolfgang. 1980. "Vorwort." In: Richard Wilhelm. *Die Seele Chinas*. Frankfurt/M., 7-22
- Bloom, Alfred. 1981. *The Linguistic Shaping of Thought – A Study on the Impact of Language on Thinking in China and the West*. New Jersey
- Bolten, Jürgen. 2000. "Können internationale mergers eine eigene Identität ausbilden?" In: A. Wierlacher (Hg.). *Kulturthema Kommunikation*. Möhnesee, 114-119
- Brislin, R. W. 1981. *Cross-Cultural Encounters: Face-to-Face Interaction*. New York
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon
- Chang, Tung-Sun. 1952. "A Chinese Philosopher's Theory of Knowledge". In: *ETC*. 9, 203-226
- Chen, Baoya 陈保亚. 2002. 语言哲学的文本解释与结构解释—从虚拟语态看中西方哲学思维取向。载：《北京大学学报》2002年第6期，28-37页
- Cheng, Chung-Ying. 1989. "Chinese Metaphysics as Non-Metaphysics. Confucian and Daoist Insights into the Nature of Reality". In: R. E. Allinson (Hg.). *Understanding the Chinese Mind. The Philosophical Roots*. Hongkong, 167-208
- Europarat. 2001. "Gemeinsamer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen (Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2)". Council for Cultural Cooperation (Hg.). Berlin: Langenscheidt
- Földes, Csaba. 2003. *Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata*. Wien
- Glaser, Evelyne. 2003. "Fremdsprachenkompetenz in der interkulturellen Zusammenarbeit". In: Thomas, A./Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (Hg.), 74-93

³⁰ Siehe Földes (2003:41).

- Günthner, Susanne. 1993. *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analyse deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen
- Hatzer, Barbara/Layes, Gabriel. 2003. "Interkulturelle Handlungskompetenz". In: Thomas, A./Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (Hg.), 138-148
- Hermanns, Fritz. 2003. "Interkulturelle Linguistik". In: Wierlacher, A./Bogner, A. (Hg.), 363-373
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. 2003. "Interkulturelle Kommunikation". In: Wierlacher A./Bogner A. (Hg.), 75-81
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. 2006. "Xenismen im deutsch-chinesischen Gespräch". In: Zhu, J./Fluck, H.-R./Hoberg, R. (Hg.). *Interkulturelle Kommunikation Deutsch-Chinesisch*. Frankfurt/M., 357-374
- Hinz-Rommel, Wolfgang. 1994. *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster/New York
- Knapp, Karlfried. 1987. "Kommunikativer Stil in interkulturellem Stil". In: J. Albrecht u. a. (Hg.). *Translation und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt/M., 439-467
- Krumm, Hans-Jürgen. 2003. "Interkulturelle Fremdsprachendidaktik". In: Wierlacher A./Bogner A. (Hg.), 413-417
- Krusche, Dieter. 1983. "Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Lehrwerke". In: Josef Gerighausen (Hg.). *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. München, 361-375
- Kühlmann, Torsten M./Stahl, Günter K. 2000. "Internationale Personalentwicklung. Anspruch und Wirklichkeit". In: A. Wierlacher (Hg.). *Kulturthema Kommunikation*. Mönchensee, 149-157
- Liang, Yong. 1992. "Höflichkeit als interkulturelles Verständigungsproblem". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 65-86
- Liang, Yong. 1996. "Interkulturelle Kommunikation und wissenschaftliche Weiterbildung. Zum Kommunikationsverhalten zwischen Deutschen und Chinesen". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22, 141-169
- Liang, Yong. 2002. "Fremdheitserfahrungen in China – Herausforderung und Kooperation". In: Henschel, H./Welpel, I. (Hg.). *Wilderness-Experience. Motivation ohne Befehl und Gehorsam*. Wien, 205-217
- Liang, Yong. 2003. "Kulturelle Optik und interkulturelle Kompetenz". In: *Erwägen, Wissen, Ethik*. H. 1, 187-189
- Liang, Yong. 2005. "Überlegungen zum fachsprachlichen Chinesischunterricht". In: *CHUN – Chinesischunterricht* 20, 41-59
- Liang, Yong. 2006. "Sinologische Aspekte einer interkulturellen Linguistik". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 279-297
- Lü, Bisong 吕必松. 1993. 《对外汉语教学研究》。北京语言学院出版社
- Lüsebrink, Hans-Jürgen. 2003. "Landeskunde als Komponente der nichtgermanistischen Fremdsprachenphilologien in Deutschland". In: Wierlacher, A./Bogner, A. (Hg.), 487-493

- Müller, Bernd-Dietrich. 1991. "Die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation für die Wirtschaft". In: B.-D. Müller (Hg.). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München, 27-51
- Müller-Jacquier, Bernd. 1999. *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Studienbrief Kulturwissenschaft*. Universität Koblenz-Landau
- Neuner, Gerhard. 2003. "Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache". In: Wierlacher, A./Bogner, A. (Hg.), 417-424
- Oksaar, Els. 1991. "Problematik im interkulturellen Verstehen". In: B.-D. Müller (Hg.). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München, 13-26
- Pan, Wenguo 潘文国. 2004. "对外汉语"的学科性. 载:《世界汉语教学》2004年第1期, 11-19页
- Thomas, Alexander. 2003. "Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte". In: *Erwägen, Wissen, Ethik*. H. 1, 137-150
- Thomas, Alexander/Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (Hg.). 2003. *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen
- Ting-Toomey, S. 1999. *Communicating across Cultures*. New York/London
- Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.). 2003. *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar
- Wierlacher, Alois/Wiedenmann, Ursula. 1996. "Blickwinkel der Interkulturalität". In: Wierlacher, A./Stötzel, G. (Hg.). *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*. München, 23-64
- Xing, Fuyi 邢福义. 1996. 关于对外汉语教学的学科建设(1996年6月致国家汉办函)。转引自/zit. n. Zhang Dexin 张德鑫: 对外汉语教学五十年。载:《语言文字应用》2000年第1期, 49-59页
- Zhao, Jinming 赵金铭. 2001. 对外汉语研究的基本框架。载:《世界汉语教学》2001年第3期, 3-11页

摘要

本文从学科定位、教学法纲要、跨文化能力的基本要素、汉语课程中跨文化能力的传授和语言学及语言教学研究方案等方面探讨了以跨文化理念建设对外汉语专业的一些基本理论问题。