

Chinesische Lehrer, deutsche Lerner

Überlegungen zur Qualifikation von Lehrkräften für den Chinesischunterricht in Deutschland

YANG Jianpei

1. Einleitung

Mit der anhaltenden Globalisierung wird die chinesische Sprache allmählich zu einer verbreiteten Fremdsprache, die heutzutage von ca. 30 Millionen Lernern in 60 Ländern gelernt wird. Laut chinesischem Bildungsministerium sind etwa zehn Konfuzius-Institute im deutschsprachigen Raum vorgesehen, um die ständig wachsende Nachfrage nach Chinesisch als Fremdsprache (ChaF) zu decken. In Deutschland gibt es heute schon sieben Konfuzius-Institute, an denen man Chinesisch lernen und die chinesische Kultur kennen lernen kann. Darüber hinaus bieten 100 Schulen, fast 100 Volkshochschulen, 30 Hochschulen und viele Sprachschulen in Deutschland chinesische Sprachkurse an (vgl. z. B. Obmann 2006:62). Es muss trotzdem zugegeben werden, dass sich der ChaF-Unterricht noch in einer Anfangsphase befindet, obwohl die chinesische Sprache seit den 1980er Jahren an vielen chinesischen Universitäten als Fremdsprache vermittelt wird. Der massive Zuwachs der Lernerzahl für Chinesisch als Fremdsprache bringt vor allen Dingen eine konkrete Frage mit sich: Welche Kompetenzen soll ein chinesischer ChaF-Lehrer besitzen, um die chinesische Sprache zu vermitteln?

Wissenschaftlich gesehen ist diese rasante Entwicklung besorgniserregend. Nicht nur im theoretischen Bereich mangelt es an intensiver Forschung zur Vermittlung des Chinesischen als Fremdsprache, sondern auch in der Praxis sind viele Probleme zu konstatieren, z. B. in der Lehrerausbildung und bei der Lernmaterial- und Curriculumentwicklung.

Angesichts der Chinesisch-Euphorie werden vielerorts chinesische Muttersprachler ohne hinreichende Ausbildung als ChaF-Lehrer eingesetzt. Daher ist die Abbrecherquote in manchen Chinesischkursen enorm hoch, so dass Chinesisch manchmal als unerlernbare Sprache eingestuft wird. Auch bei denjenigen chinesischen Lehrern, die in China chinesische Philologie studiert haben, bestehen Defizite bei der Vermittlung der chinesischen Sprache. Sie besitzen zwar eine gute linguistische Kompetenz, aber es fehlt ihnen eine gründliche wissenschaftlich-pädagogische Ausbildung, insbesondere im Bereich Fremdsprachendidaktik und -methodik. Philologische Kompetenz allein garantiert nicht den Lernerfolg. Meines Erachtens sollte ein chinesischer ChaF-Lehrer über eine

Ausbildung in den Bereichen Philologie, Pädagogik und interkulturelle Kompetenz verfügen.

Angesichts der verschiedenen Lerntraditionen und Lehrerausbildungen in China und Deutschland erscheint eine Diskussion über die Lehrerqualifikation für den ChaF-Unterricht dringend geboten. Über welche Kompetenzen soll ein ChaF-Lehrer verfügen? Welche speziellen Anforderungen haben chinesische Chinesischlehrer zu erfüllen, um deutschen Lernern Chinesisch zu vermitteln? Auf diese Fragen soll im Folgenden eingegangen werden. Dabei beziehe ich mich auf die chinesischen Lehrer, die ein Studium in China absolviert haben und nun im deutschsprachigen Raum als Chinesischlehrer tätig sind. Diejenigen chinesischen ChaF-Lehrer, die in Deutschland aufgewachsen sind, werden in den Ausführungen nicht berücksichtigt.

2. Allgemeine Qualifikationen eines Fremdsprachenlehrers

Erfolgreicher Fremdsprachenunterricht hängt von vielen Faktoren ab, z. B. der Lernergruppe, dem Lehrer, dem Lerninhalt, den eingesetzten Medien, den verwendeten Methoden und den Zielsetzungen. Auch wenn Autonomes Lernen¹ heutzutage in der Sprachlehrforschung an Gewicht gewinnt, ist die Person des Lehrers ein entscheidendes Moment (Lernmotivation). Krumm (1995:475) zufolge gelten Lehrer nach wie vor als eine zentrale, vielfach sogar als die entscheidende Variable des Unterrichts. "Er plant, steuert, moderiert und geht mit den Lernenden durch didaktische Entscheidungen, die vorher geplant oder durch gegebene Situationen entstanden sind" (Ni 2001:521).² Der Lehrer ist (oft) derjenige, der das Unterrichtsgeschehen vorbereitet und organisiert, Unterrichtsmethoden auswählt und einsetzt und die Lernzeit der einzelnen Lernenden im Unterricht verteilt, ihre Lernweisen im Kurs bestimmt und schließlich die Lernenden durch Interventionen, Beratung und spezielle Aufgaben steuert (vgl. Dai 2001:463). Ein qualifizierter Fremdsprachenlehrer kann den Lernprozess in seinem Klassenzimmer in einer Weise effektiv gestalten, dass Lerner motiviert und erfolgreich die Fremdsprache erwerben können. Schwerdtfeger (1977) hat einen idealen Fremdsprachenlehrer wie folgt beschrieben:

"Er macht aus der Begeisterung am Unterricht einer Sprache kein Hehl, nimmt Anregungen aus anderen Fächern auf, beherrscht die Zielsprache in allen ihren Zeichenrealisierungen, hat keine Angst, die Zielsprache zu brauchen, weiß von der sozialen Bedingtheit von Sprache, verwendet Medien..., hat keine Angst an ihnen

¹ Autonomes Lernen (oder auch "selbst gesteuertes Lernen") geht nicht davon aus, dass der Lehrer unnötig ist. Der Lehrer gibt dabei lediglich die "Führungsrolle" ab und hilft den Lernern als Partner, informierte Entscheidungen selbst zu treffen.

² Da die in diesem Aufsatz betrachteten Chinesischlerner meistens Deutsch als Muttersprache sprechen, habe ich nur die deutschsprachigen Quellen zitiert. Auf diese Weise könnten evtl. Missverständnisse wegen der Übersetzung aus chinesischen Quellen vermieden werden.

gemessen zu werden, holt je nach Bedarf Engländer, Franzosen usw. in den Unterricht, zeigt freundliche und interessierte Distanz allen Lernenden gegenüber, sieht Fehler als Lernhilfen nicht als Anlässe für Maßregeln, sorgt für Förderung, Erhaltung und Ausbau der Motivation durch Einräumung von Entscheidungsfreiraum, leistet Zielangaben und fördert so Durchsichtigkeit seiner Entscheidungen, verdeutlicht, dass Tests/Klassenarbeiten Lernhilfen sind, fördert Sprachhandeln der Schüler durch angemessene Impulse, schafft 'Freiräume' zum sprachlichen Experiment in der Zielsprache von Anfang an, legt seine Übungen so an, dass Schüler mit Schülern in zielsprachlichen Kontakt kommen, kennt die Bedeutung der emotionalen Seite des Sprachenlernens (...), wirkt darauf hin, dass die Schüler voneinander lernen, indem sie aufeinander hören, weiß, dass Scheitern in kommunikativen Handlungen zentraler Bestandteil ungeschützter, d. h. wirklicher Kommunikation, ist, beschränkt sich mit Fortschreiten des Lernprozesses auf seine Funktion als Organisator." (Schwerdtfeger 1977:22f.)

In der Sprachlehrforschung wird oft über die erforderlichen Qualifikationen des Fremdsprachenlehrers diskutiert. Einem kompetenten Lehrer werden unterschiedliche Kompetenzen zugeschrieben. Krumm (2003b:354) weist auf "Sprachbeherrschung, Sprachdidaktik, linguistische und textlinguistische Grundlagen" hin. Olshtain/Kupferberg (1998) plädieren für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit, Erfahrungsgewinn sowie Reflexionsfähigkeit. Edge (1994) legt außerdem einen Schwerpunkt auf die Lehrerpersönlichkeit, worunter er Autorität, Reflexionsfähigkeit und Verantwortlichkeit versteht. Ziebell (1998) zufolge sollte das Lehrertraining verstärkt auf die Erhöhung der Sensibilität gegenüber den Lernenden und der eigenen Flexibilität und nicht auf Einübung bestimmter Lehrtechniken zielen (zitiert bei Krumm 2003b:355). Nach Barowski (2003:21) sollte ein Fremdsprachenlehrer außer Fremdsprachkompetenz auch weitere Schlüsselkompetenzen erwerben: Präsentationskompetenz, Moderationskompetenz, Organisations- und Planungskompetenz, Beratungskompetenz, Medienkompetenz, Kooperationskompetenz, Evaluationskompetenz".

Diese Teilkompetenzen hat Funk um eine "Forschungskompetenz" erweitert (vgl. Funk 2003:70). Bleyhl (1990:31f.) zufolge braucht ein Fremdsprachenlehrer relevantes Können und Wissen in folgenden Gebieten als solide Basis: Sprachkönnen (mündlich und schriftlich), Sprachwissen, Wissen um die Kultur des Zielsprachlandes (Aufenthalt im Zielsprachland und Literaturkenntnisse), Einsicht in die Bedingungen und Probleme der Sprachaneignung und Vertrautheit, auch in der Praxis, mit den Techniken des Fremdsprachenunterrichts. Bredella (1990:40f) weist darüber hinaus noch auf theoretische Faktoren hin, die sich auf "Theorien des Fremdsprachenlehrens und -lernens, Lern- und Verstehenstheorien, Analyse von Unterricht, Methodenlehre" beziehen. Für ihn ist ein Fremdsprachenlehrer auch ein Forscher. House (1997:82) vertritt ebenfalls die Position, dass der Lehrer nicht nur praktische Kompetenz (Lehrfähigkeit) besitzen, sondern auch "Forschungskompetenz" und "Innovationskompetenz"

aufweisen sollte. Edmondson (1990:76) sieht in der Reflexionskompetenz eines Fremdsprachenlehrers einen notwendigen Ausbildungspunkt.

Diese Diskussionen verweisen mehrfach auf die allgemeinen Kompetenzen eines Fremdsprachenlehrers, nämlich

- Fachkompetenz (Sprach-, Kulturwissen)
- Praktische Kompetenz (Lehrerfahrung, -methoden)
- Theoretische Kompetenz (linguistische, didaktische, lerntheoretische, psychologische usw.)
- Innovations- und Reflexionskompetenz

Aus meiner Sicht ist die Lehrerqualifikation eine dynamische Größe, die sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung verändert und neue Komponenten aufnimmt. Als Fremdsprachenlehrer hat man außer der Vermittlung einer Fremdsprache und einer fremden Kultur noch eine Erziehungsaufgabe, die im Sinne von "tertiärer Sozialisation"³ (Doyé 1993:22f.) durchgeführt werden sollte. Für Lerner ist der Fremdspracherwerb ein wichtiger Lernprozess, in dem sie sich Zugang zu einer völlig fremden Welt verschaffen und ihren eigenen Lebenshorizont erweitern. Dieser Lernprozess ist von Anfang an interkulturell bestimmt, so dass die Lerner dabei eine vielseitige Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Enkulturation erleben. Dies bedeutet, dass der Lehrer ständig aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen verfolgen muss, um einerseits seine eigenen Kenntnisse und Wertorientierung zu aktualisieren und andererseits seine Schüler besser zu verstehen. Mit dieser dynamischen Größe muss der Fremdsprachenlehrer seine didaktischen Schritte stets durch neue Punkte ergänzen und entwickeln, z. B. durch Anwendung neuer Lerninhalte. Diese Maßnahmen wirken sich nachhaltig auf einen innovativen Lernprozess aus.

3. Probleme chinesischer ChaF-Lehrer vor deutschen Lernern

Wie deutlich wurde, besteht in der Sprachlehrforschung Konsens darüber, dass der Lehrberuf vom Muttersprachler mehr als eine akzentfreie Beherrschung der Hochsprache verlangt. Die wissenschaftlich reflektierte Unterrichtsplanung, pädagogische und psycholinguistische Kompetenzen u. Ä. sind Voraussetzungen für beruflichen Erfolg. Chinesische ChaF-Lehrer haben jedoch häufig von Anfang an etliche Probleme, deren Gründe in den Kulturunterschieden im Bildungsbereich liegen und die einen erfolgreichen ChaF-Unterricht behindern können.

³ In Anlehnung an die Sozialisation in der Familie (primäre Sozialisation) und in den Schulen (sekundäre Sozialisation) wird das Fremdsprachenlernen hier als die dritte, nämlich tertiäre Sozialisation betrachtet. (Doyé 1993:22f)

3.1. Probleme aus der chinesischen Lerntradition

Chinesische Lehrer sind in ihrer Lehrtätigkeit unbewusst von ihrer chinesischen Lerntradition geprägt, ein Umstand, der für deutsche Lerner nicht selten zum Problem wird. Aus meiner Sicht kann die chinesische Lehr- und Lerntradition bezüglich der Lehrerrolle, des Lehrer-Lerner-Verhältnisses, der Lehrmethoden und der Lerngewohnheiten für deutsche ChaF-Lerner keinen hilfreichen Beitrag leisten.

Anders als in der deutschen Kultur wird Lehrern in der chinesischen Tradition (abgesehen von der Kulturrevolution von 1966 bis 1976) ein hoher sozialer Status zugeordnet. Schon bei Xunzi (310-230 v. Chr.) werden die fünf wichtigen, entscheidenden Positionen im gesellschaftlichen Leben von Himmel, Erde, Kaiser, Eltern und Lehrern eingenommen. Ihnen gegenüber sollen Chinesen Respekt zeigen. "Während der Himmel das Volk gebar, schuf er auch den Kaiser und den Lehrer" (Mengzi, 372-281 v. Chr.). Ein Lehrer hat seit Jahrtausenden die Aufgabe, den Sinn des Lebens zu vermitteln, die Schüler auf einen Beruf vorzubereiten und ihnen "Verwirrungen zu klären" (师者传道授业解惑也) (Han Yu, 768-824 n. Chr.). Selbst die Kaiserfamilien mussten Lehrern Respekt zeigen. Der Lehrer ist Vorbild in fast allen Lebensbereichen. Nur diejenigen, die am intelligentesten und moralisch einwandfrei waren, konnten Lehrer werden. Diese Eigenschaften kennzeichnen den Idealtyp des Lehrers in der chinesischen Kultur. Im alltäglichen Leben kann jeder, der sich in einem bestimmten Bereich außergewöhnlich gut auskennt, als Lehrer geehrt und angeredet werden. Gleichzeitig ist es verboten, sich als Lehrer zu erkennen zu geben. Denn es gibt immer einen anderen, der in demselben Bereich besser als man selbst ist.

In China spielt der Lehrer im Unterricht eine zentrale Rolle und besitzt gegenüber seinen Schülern unbedingte Autorität. Der Lehrer wird als Allwissender betrachtet und entscheidet über Lerninhalt, Lehrmethoden und den Lernprozess. Die Lerner beantworten lediglich seine Fragen, dürfen aber keine Kritik am Lehrer üben. Aus deutscher Sicht ist der chinesische Unterricht autoritätsorientiert und lehrerzentriert (Mitschian 1991). Die respektvolle soziale Stellung des Lehrers spiegelt sich auch in etlichen Sprichwörtern wider, z. B. "Einmal Lehrer, für immer Vater" (一日为师, 终生为父), "Ein berühmter Lehrmeister hat keinen schwachen Schüler" (名师出高徒). Trotz neuerer Entwicklungen und pädagogischer Diskussionen im heutigen China sind diese traditionellen Gedanken bis heute einflussreich in der chinesischen Gesellschaft geblieben.

Diese zentrale, traditionelle Lehrerrolle bestimmt das Lehrer-Lerner-Verhältnis, Lehrmethoden und Lehrstil im Unterricht. Gegenüber einem Lehrer sollen die chinesischen Lerner fleißig, gehorsam und höflich sein. Als Lerner sollte man dem Lehrer nicht öffentlich widersprechen und muss alle Aufgaben richtig erfüllen. Der Lehrer hat andererseits das Recht, zu loben und zu kritisieren. Dies führt dazu, dass man im chinesischen Unterricht passiv und zurückhaltend

lernen muss (Hess 1992). Lehrmethoden werden meistens vom eigenen Lehrer übernommen, ohne zu hinterfragen, ob sie für die nächste Generation geeignet sind. Diese pädagogischen Erscheinungen kann man vielerorts im chinesischen Unterricht beobachten. Eine aktuelle Untersuchung zur Deutsch-als-Fremdsprache-Didaktik in Shanghai hat dieses Verständnis der Lehrerrolle ebenfalls bestätigt (vgl. Yang 2007).

An deutschen Bildungseinrichtungen wird die Lehrerrolle seit einigen Jahrzehnten anders wahrgenommen: Der Lehrer wird hier als Partner und Berater der Lerner verstanden. Insbesondere erwachsene Lerner sind nicht passiv und unkritisch, sondern können dem Lehrer auch in Maßen widersprechen und mit ihm kritisch über Lehr- und Lernmethoden diskutieren. Darüber hinaus existiert in der Sprachlehrforschung ein stärkeres Bewusstsein für unterschiedliche Altersgruppen und Lernertypen. Mit Hilfe des "Learning Style Inventory" – einem Selbstanalyseinstrument, das von dem amerikanischen Psychologen David A. Kolb 1976 entwickelt und 1985 überarbeitet wurde – hat Barmeyer (2000) beispielsweise den Lernstil deutscher Studenten ermittelt. In seiner Untersuchung von 98 deutschen Studenten im Fach Betriebswirtschaftslehre hat er festgestellt, dass die deutschen Studierenden weniger personenorientiert und stärker handlungsorientiert sind. Dieser Lernstil zeigt sich hauptsächlich in "abstract conceptualization" (abstraktem Vorstellungsvermögen) und "active experimentation" (aktivem Ausprobieren) (Barmeyer 2000:189). Wenn ein chinesischer ChaF-Lehrer eine Gruppe von deutschen Studenten unterrichtet, sollte er diesen Lernstil berücksichtigen, z. B. sollte er bei der Grammatikvermittlung die Unterschiede zwischen Chinesisch und Deutsch genau kennen, um verständnisichernde Fragen der Lerner klären zu können. Darüber hinaus sollte er Übungen so konzipieren, dass die Lerner ihr Interesse und ihre Motivation bewahren, z. B. den Lernern eine Anzahl von Schriftzeichen geben, aus denen sie möglichst viele korrekte Sätze bilden sollen. Auf diese Weise kann man sehen, wie die Lerner an die chinesische Sprache herangehen und welche sprachlichen Muster ihrer Denkweise zugrunde liegen. Aus den Ergebnissen solcher interaktiven Übungen ergeben sich Fehleranalysen, die nicht nur den Lernzuwachs, sondern auch die Lehrpraxis und Lehrforschung fördern.

Für einen chinesischen ChaF-Lehrer ist es daher wichtig, die Lehrerrolle im deutschen Ausbildungskontext zu betrachten und einen Kompromiss zwischen Eigenverständnis und Fremderwartung zu schaffen. Er sollte versuchen, partiell auf seine Autoritätsposition zu verzichten und partnerschaftlich mit den Lernern zu arbeiten. Kritik und Widerspruch sollten ihn nicht einschüchtern. Eine offene Unterrichtsgestaltung fördert nicht nur den Lernprozess, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung der Lerner.

3.2. Probleme aus der Lehrerausbildung

Statt einer pädagogisch-didaktischen Ausbildung erwerben chinesische Fremdsprachenlehrer vor ihrer Berufstätigkeit im Rahmen ihres Fachstudiums oft lediglich eine sprachwissenschaftliche Ausbildung. Die fachdidaktische Qualifikation wird erst im Beruf durch Fort- und Weiterbildung gefördert, z. B. durch Teilnahme an Fortbildungsseminaren u. Ä. Die Lehrer setzen häufig diejenigen didaktischen Methoden in ihrem Unterricht ein, mit denen sie selbst eine Fremdsprache gelernt haben. Somit ist die didaktische Kompetenz der meisten chinesischen Fremdsprachenlehrer stark von ihren eigenen Lernerfahrungen und den Lehrmethoden ihrer Lehrer abhängig. Natürlich ist für die Auswahl einer Lehrkraft ihre fachliche Kompetenz ebenfalls ein wichtiges Kriterium; der Standpunkt, dass der "beste" Fachmann unter allen Umständen und von vorne herein auch der beste Lehrer sei, ist jedoch weit verbreitet und führt zu Defiziten in der Lehrerausbildung in China, auf die beispielsweise Wu (1993:282) wie folgt hinweist:

"Die "Verwissenschaftlichung" der Lehrerbildung wurde und wird noch mit fachwissenschaftlicher Ausbildung gleichgesetzt, so dass man der fachwissenschaftlichen Ausbildung nach wie vor eine Vorrangstellung einräumt, wobei das Fachwissenschaftsstudium in der bisherigen Lehrerbildung ein überaus großes Gewicht gewonnen hat, während die pädagogisch-didaktische Bildung allenfalls eine marginale Stellung erhält."

Mitschian (1991:210) beobachtete ebenfalls: "Chinesische Hochschullehrer erhalten bislang, von sporadischen Ansätzen abgesehen, kaum eine pädagogische Ausbildung (...)." Das trifft auch auf die Ausbildung der chinesischen Fremdsprachenlehrer an Schulen zu. Insbesondere bei der Vermittlung "kleiner" Fremdsprachen⁴ wie Deutsch, Französisch und Russisch ist diese Situation im Vergleich zur Ausbildung der Englischlehrer gravierend. Vor dem Hintergrund der neu entstandenen Lernumgebung und der jüngeren Lernergeneration reicht jedoch eine solche Ausbildung bei Weitem nicht aus. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Qualifikationen der Fremdsprachenlehrer in China auch nach einer jüngeren Untersuchung nicht zufriedenstellend sind (Liu 2001:445).

Ausgehend davon plädiert Ni bereits 2001 für eine Lehreraus- und -fortbildung der chinesischen Fremdsprachenlehrer (Ni 2001:509f.), die dem Lehrer vermitteln sollte, neue Lern- und Lehrhaltungen zu gewinnen, eigene Aufgaben lernfördernd zu entwerfen und neue Ideen für die weiterführende Arbeit zu entwickeln (ebd.:521). Dabei sollte nicht nur eine fachdidaktische Aus- und Weiterbildung angeboten werden, sondern auch fachliche Weiterqualifizierung in

⁴ "Kleine Fremdsprachen" sind diejenigen Fremdsprachen in China, deren Lernerzahl sehr gering ist und die weniger populär sind – wie Deutsch, Russisch, Spanisch und Italienisch. Als "Große Fremdsprachen" werden Englisch und Japanisch betrachtet. Besonders die englische Sprache hat sich in ganz China durchgesetzt.

sprachlicher, interkultureller und landeskundlicher Hinsicht (ebd.:510). Darüber hinaus sollten Probleme fachdidaktisch besprochen, didaktische Ansätze herausgearbeitet und Nachwuchskräfte auf die Zukunft vorbereitet werden (ebd.). Nach ihrer Ausbildung sollten chinesische Lehrer in der Lage sein, "Lernen zu lehren" (vgl. Ni 1991, 1993, 2001). Nach Hess (2004:12) sollte auch im chinesischen Umfeld jeder Lehrer das Vermögen besitzen, "Lehrmaterialien nicht einfach zu folgen, sondern Unterricht in curriculärer Planung und aktuellem Verlauf selbst kreativ zu gestalten".

Ergänzend zu den Fortbildungsseminaren in Konfuzius-Instituten und anderen Institutionen ist es daher dringend erforderlich, ein wissenschaftliches und systematisches Lehrerausbildungssystem aufzubauen. Ideal wäre es, wenn das Fach Chinesisch als Fremdsprache sowohl in chinesischen als auch in deutschen chinawissenschaftlichen Abteilungen in größerem Umfang als bisher etabliert oder zumindest als wichtiger (fakultativer) Bestandteil in das Sinologiestudium aufgenommen werden könnte, damit diejenigen Studierenden, die in Zukunft als ChaF-Lehrer arbeiten möchten, sich während des Studiums didaktisch-methodisch qualifizieren könnten. Andererseits sollten die jetzigen ChaF-Lehrer Eigeninitiative ergreifen, forschend zu lehren und ständig über ihre eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren. Eine Erneuerung im Bereich didaktisch-methodischer Ausbildung ist m. E. auf alle Fälle notwendig, wenn der ChaF-Unterricht in Deutschland hinsichtlich Seriosität mit europäischen Fremdsprachen gleichziehen will.

4. Konsequenzen für die Lehrerqualifikation des ChaF-Unterrichts

Wie bereits angesprochen, sollte ein qualifizierter chinesischer ChaF-Lehrer gleichermaßen über Fachkompetenz, pädagogisch-didaktische Kompetenz und interkulturelle Kompetenz verfügen. Sie bilden eine Einheit und wirken gemeinsam auf den Unterricht. Es sollte versucht werden, von Anfang an bei der Lehrerausbildung diese drei Kompetenzen gleichzeitig zu fördern. Erst auf dieser Basis ist guter, d. h. für den Lerner erfolgreicher Chinesischunterricht zu erwarten.

4.1. Fachkompetenz

Unter Fachkompetenz sind zweierlei Wissensbereiche zu verstehen. Zum einen sind linguistische Kenntnisse über die chinesische Sprache – z. B. phonetische, grammatische, lexikalische Kenntnisse – unbedingte Notwendigkeit. Als Chinesischlehrer sollte man in der Lage sein, Fragen über die chinesische Sprache zu beantworten und die Eigenheiten des Sprachsystems (Syntax, Wortartenproblematik, Phonologie, Schriftzeichen etc.) zu erklären. In diesem Punkt besteht eine Schwäche des chinesischen Lehrers, der seine Muttersprache unterrichtet. Denn

er selbst hat den Lernprozess als natürlichen Erwerb im Kindesalter erlebt, weshalb es ihm leicht an Verständnis dafür mangelt, wo und warum seine Muttersprache ausländischen Lernern Schwierigkeiten bereitet. Gerade in dieser Hinsicht können deutsche Muttersprachler die chinesische Sprache möglicherweise besser als Chinesen vermitteln. Jene verstehen die Situation ihrer Landsleute viel besser und wissen, wo sie beim Chinesischlernen Schwierigkeiten haben und wie sie die relevanten Lernprobleme überwinden können, weil sie selbst ähnliche Probleme erlebt haben.

Daher bezieht sich der zweite Aspekt der Fachkompetenz auf die Beherrschung der Muttersprache der Lerner. Als Chinesischlehrer für eine deutsche Lernergruppe muss der Chinese oder die Chinesin unbedingt gut die deutsche Sprache beherrschen. Denn die Muttersprache ist "die Verstehens- und Denkgrundlage der Menschen" (Butzkamm 1989:50). Deutsche Lerner lernen Chinesisch vor allem in der Grundstufe nicht auf Chinesisch, sondern durch ihre deutsche Muttersprache. In der Fremdsprachenlehrforschung wurde in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit auf die Muttersprache der Lerner gerichtet, weil sich die Ausblendung der Ausgangssprache aus dem Fremdspracherwerb als lernbehindernd erwiesen hatte. Erwachsene Lerner erfahren ihre Welt durch die Muttersprache, und eine Fremdsprache, die ebenfalls zu dieser Außenwelt gehört, sollte daher mit Hilfe der Muttersprache der Lerner vermittelt werden. Phänomene wie Interferenz, positiver Transfer und Lernaltersprache weisen darauf hin, dass die Muttersprache der Lerner von Anfang an den Lernprozess einer Fremdsprache beeinflusst. Der Lernprozess wird entscheidend behindert, wenn ein chinesischer Lehrer ohne Deutschkenntnisse deutsche Lerner Chinesisch lehrt. In seinem Unterricht werden die Lerner viel mehr belastet als im Unterricht mit einem Lehrer, der fließend Deutsch sprechen kann.

Bei einer Umfrage an der Zentraleinrichtung Moderne Sprachen (ZEMS) der Technischen Universität Berlin im April 2007 wurden 40 Chinesischlerner der Grundstufe befragt, welche Sprache sie als Unterrichtssprache bevorzugen. 67% der Teilnehmer wählten Deutsch und 6% der Teilnehmer, die aus Deutschland kommen, wollten Englisch als Unterrichtssprache. Die übrigen 27% der Teilnehmer, die meistens ausländische Studenten waren, z. B. aus Tschechien, Vietnam und Indonesien, wollten aus Mangel an deutschen Sprachkenntnissen probieren, auf Englisch Chinesisch zu lernen. Für Chinesisch als Unterrichtssprache plädierte niemand, weil die Befragten Anfänger ohne jegliche Vorkenntnisse waren.

Das Niveau der Deutschkenntnisse des Lehrers spielt also eine wichtige Rolle. Es entscheidet zu wesentlichen Teilen mit darüber, inwieweit er die chinesische Sprache vermitteln und mit welcher Geschwindigkeit und mit welcher Progression gelernt werden kann.

4.2. Pädagogisch-didaktische Kompetenz

Über sprachwissenschaftliche und fremdsprachliche Kenntnisse hinaus sollte ein qualifizierter Chinesischlehrer eine weitere fundierte theoretische Basis haben. Er sollte sich mit Sprachtheorien, Lern- und Kognitionspsychologie (Bleyhl 1997:19ff.), Unterrichts- und Spracherwerbsforschung, Fremdsprachenlerntheorien und Zweitspracherwerbsmodellen beschäftigen haben, die eine Grundlage für pädagogisch-didaktische Kompetenz legen.

Bei der pädagogisch-didaktischen Kompetenz handelt es sich um die Frage, wie man den Unterricht gestaltet und wie man die Lerner beim Wissens- und Fertigkeitserwerb fördert. Unter pädagogisch-didaktischer Kompetenz verstehe ich die Fertigkeiten, die einen Lehrer befähigen, mit verschiedenen Methoden professionell zu unterrichten und die Lerner sozial und persönlich zu fördern.

Ein professionelles und "kritisch reflektiertes pädagogisches Handeln" (Buttjes 1990:48) ist für einen Fremdsprachenlehrer unabdingbar. Nach Peterßen (1994:14) sollte ein Lehrer ein "professional" (Professional) des Lehrens und Lernens sein: "Sein Tun, d. h. sein didaktisches Handeln, unterscheidet sich durch Professionalität von jenem beliebigen, spielerischen, unverbindlichen u. ä. Erziehungshandeln, wie wir es überall vorfinden". Professionelles didaktisches Handeln ist rational begründbares Handeln, und der Lehrer benötigt eine didaktische Theorie, um sein Handeln nach intersubjektiv anerkannten Maßstäben ausrichten zu können. Denn die Theorie liefert ihm Kategorien, mit denen er die Voraussetzungen seines Handelns erfassen und analysieren kann, um aufbauend auf solcher Analyse seine Handlungsentscheidungen treffen zu können (ebd.).

Pädagogisch-didaktische Kompetenz hat zwei Dimensionen. In der ersten Dimension geht es darum, pädagogisch an die Lernergruppe heranzugehen, um Sprachwissen fundiert zu vermitteln und die Sprachfertigkeiten sowie die sozialen Kompetenzen zu fördern. In der zweiten Dimension geht es um die Selbstreflexion des Lehrers. Der Lehrer sollte nach dem Unterricht reflektieren, ob der Unterricht didaktisch und pädagogisch gelungen ist und was in Zukunft verbessert werden kann. Erst mit diesen beiden Dimensionen kann eine Professionalität des Lehrerberufs zustande kommen. Zur Professionalität des Lehrers hat Robinsohn bereits 1968 erklärt, ein Lehrer müsse imstande sein, "sein eigenes Tun zu analysieren und dessen Probleme rational begründbaren Lösungen näher zu bringen" (Robinsohn 1968:26).

Der Chinesischunterricht darf auf keinen Fall als ein Unterricht betrachtet werden, dessen Ziel ausschließlich darin besteht, den deutschen Chinesischlernern nur die chinesische Sprache zu vermitteln, sondern muss sich bewusst sein, dass die Lerner über den Spracherwerb hinaus die Chance bekommen, eigene Horizonte zu erweitern, die chinesische Kultur kennen zu lernen, über die eigene Kultur zu reflektieren und neue soziale Kompetenzen zu entwickeln.

Bleyhl (1997:19ff.) bezeichnet Sprache als Mittel zum Lösen von sozialen Koordinationsproblemen und betont die Notwendigkeit "pragmatischer Kompe-

tenz". Danach sollten die deutschen Lerner im Chinesischunterricht mit Hilfe der chinesischen Sprache vor allem Kommunikationsprobleme zwischen Chinesen und Deutschen bewältigen. Eine Fremdsprache zu lernen ist nur der erste Schritt des Fremdsprachenunterrichts. Mit dieser Fremdsprache die Muttersprache neu zu entdecken und darüber hinaus eigene Handlungskompetenz für komplizierte interkulturelle Kommunikationssituationen zu entwickeln, sollte der darauf folgende Schritt sein, der wiederum eine umfassende pädagogisch-didaktische Kompetenz des Lehrers voraussetzt.

4.3. Lehrerpersönlichkeit

Im ChaF-Unterricht steht ein chinesischer Lehrer von der ersten Sekunde an in einer interkulturellen Situation. Wie er seine deutschen Lerner versteht und wie diese ihn verstehen, entscheidet, inwieweit der Chinesischunterricht Erfolg haben wird. Es ist unmöglich, dass Chinesischunterricht erfolgreich ist, wenn das Lehrer-Schüler-Verhältnis ungesund oder gestört ist. Ich betrachte interkulturelle Kompetenz als einen synthetischen und dynamischen Kompetenzkomplex, der als Dispositionslager in einer interkulturellen Kommunikationssituation fungiert und unterschiedliche Handlungsstrategien ermöglicht (Yang 2007:53f.). Dazu gehören z. B. Reflexionsfähigkeit des eigenen Handelns im deutschen Kontext, Fähigkeit zur Analyse von Konflikten, die aus Kulturunterschieden resultieren, Fähigkeit zur Anpassung an ein deutsches Lernumfeld etc. Sie bietet viele potentielle Handlungsmöglichkeiten. Der Handelnde sollte die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten aktiv und konstruktiv anwenden, um die eigenen Handlungsziele zu verwirklichen und die eigene Persönlichkeit weiter zu entwickeln (ebd.). Wegen ihrer Komplexität kann ich hier interkulturelle Kompetenz nicht behandeln.

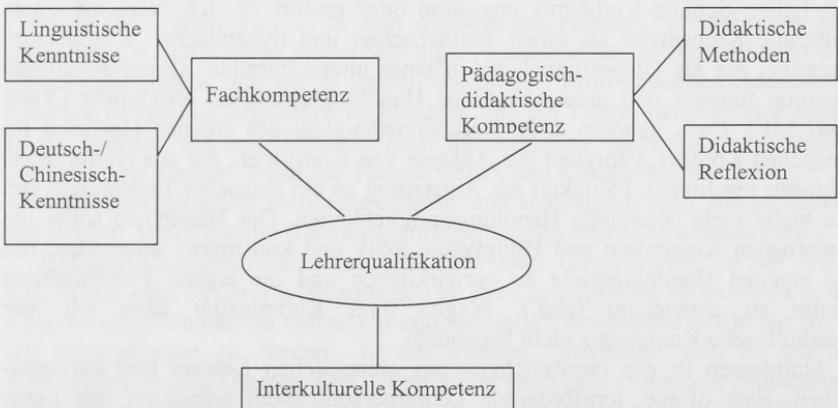
Stattdessen ist die Persönlichkeit des chinesischen Lehrers hier hervorzuheben: Eine offene, lernfördernde Lehrerpersönlichkeit erleichtert den Lernprozess und motiviert die Lerner, in einer angstfreien Atmosphäre die doch recht fremdartige chinesische Sprache zu lernen. Im Gegensatz dazu führt eine autoritäre und unsympathische Lehrerpersönlichkeit schlimmstenfalls zum Lernabbruch. In der Fremdsprachenlehrforschung bildet "Lehrerpersönlichkeit" (Rück 1990, Rösler 1994, Dai 2001) stets ein wichtiges Forschungsthema. Bei Rück (1990:156f.) sind allgemeine Persönlichkeitsmerkmale Offenheit, Flexibilität, Freundlichkeit, Humor, positive Einstellung zum anderen Kulturbereich, Kreativität, emotionale Wärme und Musikalität, denn "Schroffheit, psychische Rigidität und methodische Unnachgiebigkeit bringen die erstrebten Lernprozesse zum Erliegen oder lassen sie gar nicht erst in Gang kommen". Unter Persönlichkeit versteht Dai (2001:472) Hilfsbereitschaft, Offenheit, Bereitschaft zum Verstehen und zum Verstanden werden, Organisations- und Koordinierungsfähigkeit, starke interkulturelle Neugier, sensible Empathie und einfühlsame Teilhabe an

der Kultur anderer Länder. Sie schreibt: "Mit einem Wort, sein Fachwissen ist nur der Inhalt des Lehrens, seine Persönlichkeit beeinflusst aber sehr stark den Unterricht, die Motivation und die Lernerfolge der Lernenden."

Obwohl Ziebell (2002:95) der Auffassung ist, dass Persönlichkeitsmerkmale "nur sehr schwer oder eventuell auch gar nicht zu erlernen oder zu verändern" seien, ist es in jedem Fall sinnvoll, positive Persönlichkeitsmerkmale in der Lehrerausbildung zumindest zu thematisieren, z. B. Offenheit, Hilfsbereitschaft und Neugier auf fremde Kulturen. Solche Faktoren wirken sich in der Unterrichtspraxis unbemerkt und nachhaltig auf die Lerner und deren Lernerfolg aus.

4.4. Schulung der Kompetenzen

Wie oben ausgeführt, sollte ein qualifizierter Fremdsprachenlehrer Fachkompetenz, pädagogisch-didaktische und interkulturelle Kompetenz besitzen, wie die folgende Abbildung zeigt:



Um diese Kompetenzen zu fördern, sollte m. E. eine praxisorientierte Schulung durchgeführt werden. Ein solcher Schulungsprozess besteht aus theoretischer Ausbildung, praktischen Unterrichtsübungen und didaktischer Reflexion. Solche Schulungen können je nach gegebenen Situationen sowohl im ChaF-Studium als auch in Fortbildungsseminaren durchgeführt werden.

In der theoretischen Phase sollten grundlegende wissenschaftliche Kenntnisse vermittelt werden: Phonetik, Lexik, Grammatik, Textlinguistik, Stilistik, Semantik, Soziolinguistik, Pragmatik, Psycholinguistik und vor allem kontrastive Linguistik sind relevant für die Fachkompetenz. Die pädagogisch-didaktischen sowie die interkulturellen Theorien könnten von Fachkräften aus diesen Bereichen vermittelt werden. Nebenbei sollten Deutschkurse angeboten werden, in denen der Schwerpunkt ebenfalls auf kontrastive Aspekte gelegt werden sollte.

In der Übungsphase sollten die Kursteilnehmer Projektarbeiten durchführen. Sie sollten lernen, effektive Unterrichtskonzepte zu entwickeln, wobei sie alle drei Aspekte, nämlich fachliche Vermittlung, die pädagogische und die interkulturelle Förderung ihrer zukünftigen Lerner berücksichtigen sollen. Unter den Teilnehmern kann man Unterrichtsproben veranstalten und danach in Gruppenarbeit diskutieren, ob das eine oder das andere Konzept effektiv ist. Vor allem beobachteter Probeunterricht in realen Chinesischkursen ist dringend zu empfehlen.

Im Plenum sollte anschließend diskutiert werden, welche theoretischen Erkenntnisse auf welche Weise in der erprobten Konzeption umgesetzt wurden und wie welche Lernziele in der zukünftigen Arbeit noch besser erreicht werden können. Für jede didaktische Handlung sollte man begründen können, warum man sich für diese Methode entschieden hat.

In jeder Phase sollte die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit berücksichtigt werden, indem man verschiedene Stundenkonzepte entwirft und verschiedene Fähigkeiten der Lehrer fördert, z. B. eine Aufgabe für Organisationsarbeit, wobei ein Lehrer lernen kann, wie er z. B. eine Projektarbeit optimal durchführen kann. Zuerst sollte er in der Lage sein, die Lerner lernmotivierend in Gruppen einzuteilen, indem er verschiedene Methoden anwendet, z. B. Zahlenangaben, Zufallsmethoden usw. Anschließend sollte er sich zurückziehen, um eventuelle Probleme bei der Gruppenarbeit zu klären. Sich als Mitglied in einer Gruppe zu engagieren ist nicht ausgeschlossen. Für ihn ist wichtig, sowohl die ganze Klasse als auch die einzelnen Lerner zu berücksichtigen. Wesentlich ist am Ende eine adäquate Koordination aller Gruppen.

5. Schluss und Ausblick

In den vorangegangenen Ausführungen habe ich versucht, deutlich zu machen, dass eine Qualifikation als Chinesischlehrer vielerlei Teilkompetenzen erfordert. Neben linguistischer Fachkompetenz des Lehrers werden weitere Kompetenzen benötigt, nämlich pädagogisch-didaktische und interkulturelle Kompetenz, die jeweils weitere Teilkompetenzen beinhalten.

Für die Qualifikation der chinesischen ChaF-Lehrer sollte m. E. ein durchdachtes Ausbildungscurriculum entwickelt werden, das die oben genannten drei Kompetenzen als Hauptinhalte berücksichtigt. Das Kerncurriculum der Lehrerausbildung von Krumm (2003a:147) ist dafür eine passende Anregung; es beinhaltet folgende vier Punkte:

- 1) Die Befähigung der Lehrenden zur Lernberatung und zur Differenzierung, so dass sie dazu beitragen können, dass die Lernenden unterschiedliche Profile im Hinblick auf die sich dynamisch verändernden Anforderungen entwickeln können.

- 2) Die Entwicklung der Analyse- und Reflexionsfähigkeit z. B. durch Unterrichtsbeobachtung und -reflexion, für die entsprechende Trainingsmodule entwickelt und angeboten werden müssen.
- 3) Ein differenziertes in das Studium integriertes Praxiselement, welches das gesamte Spektrum von der Hospitation bis zum selbst geplanten und erteilten Unterricht umfasst.
- 4) Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen." (Krumm 2003a: 147)

In der Lehrerausbildungspraxis sollten angesichts der verschiedenen Lernsituationen verschiedene Lehrerausbildungsprogramme entwickelt werden. Die oben erörterten grundlegenden Kompetenzen (Fachkompetenz, pädagogisch-didaktische und interkulturelle Kompetenz) sollten in allen diesen Programmen enthalten sein. Die Forschung und Förderung der Qualifikation chinesischer ChaF-Lehrer für deutsche Lerner steht noch am Anfang, und jeder chinesische Lehrer sollte sich verpflichtet fühlen, einen Beitrag dazu zu leisten. Dabei halte ich eine enge Zusammenarbeit mit deutschen Kollegen für sinnvoll. Es sollte eine synergetische Forschung betrieben werden, wobei sich die deutsche und die chinesische Lehrforschung und Lehrpraxis ergänzen sollten.

Literaturverzeichnis

- Barkowski, Hans. 2003. "Anmerkungen zur Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung aus der Sicht eines "Außenseiters": der Sonderfall Deutsch als Fremd- und Zweitsprache". In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 19-34
- Barmeyer, Christoph I. 2000. *Interkulturelles Management und Lernstile: Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec*. Frankfurt/New York: Campus Verlag
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). 1986. *Lehrperspektive, Methodik und Methoden. Arbeitspapiere der 6. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). 1990. *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). 1997. *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr
- Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). 2003. *Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeits-*

- papiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr
- Bleyhl, Werner. 1990. "Ist die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern mehr als Einbildung?" In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 31-37
- Bleyhl, Werner. 1997. "Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, oder das Problem der Fremdsprachendidaktik liegt – wie in jeder Wissenschaft – im Erkennen der Probleme". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 19-29
- Bredella, Lothar. 1990. "Fremdsprachendidaktik zwischen Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 39-46
- Buttjes, Dieter. 1990. "Praxis der Kulturwissenschaft: Zur Herausbildung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenstudium". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 47-52
- Butzkamm, Wolfgang. 1989. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen/Basel: Francke
- Caspari, Daniela. 2003. *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr
- Christ, Herbert. 1990. "Warum Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erforderlich?" In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 53-60
- Dai, Yingjie. 2001. "Moderne Gesellschaft – Traditionelle Lehrgewohnheiten? Überlegungen zur Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache in China". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 463-473
- Doyé, Peter. 1993. "Neuere Konzepte der Fremdspracherziehung und ihre Bedeutung für die Schulbuchkritik". In: Michael Byram (Hg.). *Germany: Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg, 19-29
- Edge, J. 1994. "Empowerment: Principles and Procedures in Teacher Education". In: *Triangle 12: Die europäische Dimension in der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern, neue Ansätze*. Paris, 113-134
- Edmondson, Willis. 1990. "Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern als Ansatzpunkt für Forschungsergebnisse und als Forschungsgegenstand". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 73-77
- Funk, Hermann. 2003. "Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache". In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 68-78
- Han, Yu 韩愈 (768-824 n. Chr.). 2006. 师说 (Über Lehrer). In: 《昌黎先生文集》 Chang Li xiansheng wenji. Beijing: Beijing Tushuguan Chubanshe

- Hess, Hans Werner. 1992. *Die Kunst des Drachentötens: Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: Iudicium.
- Hess, Hans Werner. 2004. "DaF und die 'Berliner Didaktik': eine Einleitung". In: Hans Werner Hess (Hg.). *Didaktische Reflexionen: "Berliner Didaktik" und Deutsch als Fremdsprache heute*. Tübingen: Stauffenburg, 9-39
- House, Juliane. 1997. "Fremdsprachenlehren und -lernen in Forschung und Ausbildung: Perspektiven für die Zukunft". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 76-83
- Kleppin, Karin. 2003. "Neue Anforderungen an die Fremdsprachenlehrerbildung oder business as usual?". In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 106-113
- Krumm, Hans-Jürgen. 1995. "Der Fremdsprachelehrer". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen/Basel: A. Francke, 475-479
- Krumm, Hans-Jürgen. 2003a. "Fremdsprachenlehrerausbildung – von Reform zu Reform rückwärts?" In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 143-149
- Krumm, Hans-Jürgen. 2003b. "Fremdsprachenlehrer". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen/Basel: A. Francke, 353-358
- Liu, Dezhang. 2001. "Modellsuche der chinesischen Germanistik". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 463-473
- Mitschian, Haymo. 1991. *Chinesische Lerngewohnheiten: Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Ni, Jenfu. 1991. "Einflüsse der ausländischen Fremdsprachen-Forschung auf China: Ein fachdidaktischer Rück- und Ausblick auf die chinesische Fremdsprachenforschung, mit dem Akzent der gegenwärtigen DaF-Forschung". In: *Info DaF* 18/2, 208-214
- Ni, Jenfu. 1993. "Fisch geben oder fischen lehren?" In: *Fremdsprache Deutsch* 1, 46-50
- Ni, Jenfu. 2001. "Lernen lernen – Lehrerausbildung für morgen?" In: *Info DaF* 28/5, 509-523
- Obmann, Claudia. 2006. "Quaken im Chor". In: *Karriere* 05, 60-62
- Olshtain, E./Kupferberg, I. 1998. "Reflective-narrative Discourse of FL Teachers Exhibits Professional Knowledge". In: *Language Teaching Research* 2/3, 185-202
- Peterßen, Wilhelm H. 1994. *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. 4., überarb. u. erw. Aufl. München: Ehrenwirth
- Robinsohn, Saul B. 1968. "Modell einer pädagogischen Fakultät". In: *Die Zeit* Nr. 4 und 5. Hamburg
- Rösler, Dietmar. 1994. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar

- Rück, Heribert. 1990. *Zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für die Grundschule*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 153-160
- Schweckendieck, Jürgen/Tietze, Ulrike. 1994. "Die Seminare zur Kursleiterqualifizierung im Bereich DaF". In: *Deutsch lernen* 1, 33-42
- Schwerdtfeger, Inge C. 1977. *Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Meyer
- Sun, Tianren 孙天仁. 2007. 汉语教学在什温 (Chinesischunterricht ist sehr gefragt). In: 《人民日报》 *Renmin Ribao*, 27.12. 2007, 7
- Wu, Yaosheng. 1993. *Lehrerbildung in China: eine Problemanalyse aus der Sicht der lerntheoretischen Didaktik*. Münster/New York: Waxmann
- Yang, Jianpei. 2007. *Möglichkeiten einer Integration der Vermittlung interkultureller Kompetenz in den chinesischen DaF-Unterricht*. München: Iudicium
- Zhang, Jinjiang 张金江. 2007. 方兴未艾“中国热”(Zunahme des "Chinafiebers"). In: 《人民日报》 *Renmin Ribao*, 27.12. 2007, 7
- Ziebell, Barbara. 2002. *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt

摘要

本文从全球以及德国汉语热的背景出发,探讨了在德国上汉语课的中国教师面临的问题,汉语教师应该具备什么样的素质以及如何培养这些素质。

在文章引论部分,作者指出,对外汉语教学在德国还处于初期发展阶段,由于中国热的兴起,出现了汉语教师师资短缺的现象。德国许多地方的汉语课教师远远不能达到一个合格汉语教师的要求,许多汉语教师仅仅是母语者,只能解决一时的燃眉之急。即使是在中国汉语语言文学专业毕业的学生,也无法完全胜任在德国的汉语教学工作,虽然他们具有很高的汉语语言学知识水平,但他们缺乏把汉语作为一门外语来教学的各种相关理论的培养和实践训练。许多德国汉语学习者半途而废,无法继续学习也与中国教师水平欠缺有一定关系。

笔者认为,若能在理论方面建立起适合德国学习者的对外汉语教学理论,在实践方面全面提高汉语教师的素质,即汉语语言学素质、教育教学法素质和跨文化素质,并且研发出科学的教学模式和教学方案,开发出适合德国学习者的教材和课程,汉语教学必将在德国获得一个质的飞跃。

在本论部分,笔者首先从理论上分析了学术界对外语教师素质的探讨。从各派理论对外语教师素质的描述中可以看到,教师素质是一个内涵相当丰富的概念,从专业素质、方法素质、媒体素质到理论素质、评估素

质、反思素质再到研究素质和创新素质，林林总总，不一而足。笔者认为，教师素质是一个动态的各种相关素质总和，并且随着社会的发展不断获得新的素质元素。它旨在保证教师能有效向学生传播外语知识，培养外语能力，同时兼顾发展学生各项综合社会能力。

接着，笔者分析了中国教师在德国上汉语课遇到的种种困难及其原因，认为，中国的教育理念和师资培训的不足是导致教学困难的主要原因。由于中国教学方法倾向于教师的权威性，师生关系的不平等性，教学方法的单一性，使很多中国学生习惯了接受式的学习，这样的学习方式与德国学生的完全不同。在德国学生以积极思考和积极动手为主导的学习方式面前，中国的这些教学方法必定行不通。师资培训的不足主要表现在大部分教师只有专业方面的培训，缺乏教育和教学法，尤其是外语教育和教学法方面的培训。他们所依据的，仅仅是自己的老师用过的、自己通过进修获得的教学方法，以及自己的学习经验，其教学效果在新一代学生面前，可想而知。

鉴于以上分析，笔者提出在德国的汉语教师应当具备专业素质、教育教学法素质和跨文化素质。专业素质指的是汉语语言学知识，包括语音、语法、词汇、句法、篇章等等，这里涉及到语音学、语义学、语用学、修辞学、文体学、篇章语言学等语言学理论。另一方面，汉语教师应当精通德语，在学生学习汉语的初级阶段，标准规范的德语将有助于德国学生跨过汉语入门的门槛，笔者2007年对柏林40名德国汉语学习者所做的调查也表明，他们希望中国教师能有良好的德语水平。教育教学法素质保障中国教师有效地组织课堂教学，获得良好教学效果。笔者尤其强调了教师个人魅力在教学中的作用。一个开朗乐观、积极向上、友善幽默、宽容且富有创造性的教师是外语教学取得成功的一个重要因素。跨文化素质是语言教学更高一个层次的要求，限于篇幅，笔者只有另文再论。

最后，笔者建议从专业素质、教育教学法素质和跨文化素质三个方面全面培养和提高中国汉语教师的教学水平。在师资培训过程中可以先从理论学习入手，让汉语教师从语言学理论、教育学理论（包括教育学、心理学等）和教学法理论出发，系统学习和掌握当今外语教学的相关理论，奠定扎实的理论基础。其次，在培训过程中，让教师多做一些实践性锻炼，在实践后要予以讨论与研究，针对不同的学习群体发展不同的教学方法。在每个阶段，都应该注意教师个人的全面发展，唯有这样，才可以培养出高水平的对外汉语教师。