

## **Ist Kultur erlernbar? Zum Lehren und Lernen von Kultur im Rahmen chinawissenschaftlicher Studiengänge**

Sebastian Vötter

### **Vorbemerkung**

Das Wissen über die chinesische Kultur und Gesellschaft – insbesondere aber über den Umgang damit – ausschließlich an die Vermittlung von Texten/Medien<sup>1</sup> zu binden, wird künftig einer geforderten praxisnahen Ausrichtung, vor allem hinsichtlich der neustrukturierten Bachelor- und Masterstudiengänge, nicht mehr gerecht werden. Wer sich heute als Studierender mit China auseinandersetzt, hat in der Regel einen anderen Zugang zu diesem Land und andere Vorstellungen von einem Studienabschluss als Studierende früherer Jahrgänge. Er ist an China eher als einem Land mit immenser ökonomischer und gesellschaftlicher Dynamik interessiert, als bloß an einem Land mit einem "exotischen" Schriftsystem und einer vagen Anziehungskraft. Die Studierenden, die sich – sei es, weil das entsprechende Angebot fehlt, sei es aus mangelndem Bewusstsein für die Bedeutung interkultureller Kompetenzen – ausschließlich mit der chinesischen Sprache beschäftigen, gehen häufig ein sehr hohes Risiko ein: Sie stellen möglicherweise nach einem ersten Aufenthalt im chinesischsprachigen Ausland fest, dass sie sich für ein falsches Fachgebiet entschieden haben. Dieses Risiko kann durch eine professionelle und gründliche Vorbereitung auf die Zielkultur minimiert werden. Interkulturelle Kompetenz zu vermitteln heißt daher vor allem: Interpretations-, Handlungs- und Orientierungssicherheit im Umgang mit der fremden Kultur zu geben. Obwohl sich, gerade auch im universitären Bereich, eine zunehmende Anzahl von Einrichtungen mit Seminaren oder Modulen zu interkultureller Kompetenz schmücken (was aber steckt dahinter?), stellt die Existenz eines signifikanten Lehrangebots im Bereich interkulturelle Kommunikation nach wie vor ein Desiderat innerhalb der Curricula dar.

Dieser Aufsatz soll der wachsenden Bedeutung interkultureller Trainings im Rahmen chinawissenschaftlicher Studiengänge nachgehen. Folgende Fragen stehen dabei im Mittelpunkt: Wo können interkulturelle Konzepte ansetzen? Vor dem Hintergrund welcher theoretischen Konzepte können brauchbare Trainingsmethoden abgeleitet werden? Welche Schwerpunkte sollten interkulturelle Trainings haben, um für chinawissenschaftliche Studiengänge tauglich zu sein?

---

<sup>1</sup> Im Sinne des linguistischen Textbegriffs, wie er als Grundbegriff der Textlinguistik verstanden wird und dem (text)hermeneutischen Verständnis der traditionellen philologischen Forschung entspricht.

## 1. Interkulturelle Trainings im Rahmen chinawissenschaftlicher Studiengänge

"O ja, man ist nie, was man ist – nicht ganz, nicht genau –, wenn man allein ist und im Ausland lebt und unaufhörlich eine Sprache spricht, die nicht die eigene oder die des Anfangs ist. So lange die Zeit der Abwesenheit auch dauern und so unabsehbar ihr Ende sein mag, [...] so akkumuliert sich doch diese Zeit unserer Abwesenheit wie eine seltsame Zwischenzeit, die im Grunde nicht zählt und uns nur als austauschbare, spurlose Phantome beherbergt und für die wir daher auch niemandem Rechenschaft ablegen müssen, nicht einmal uns selbst [...]. Man fühlt sich bis zu einem gewissen Grad nicht verantwortlich für das, was man tut oder erlebt, so als gehörte all das einer provisorischen, parallelen, fremden oder geliehenen, fiktiven oder fast geträumten Existenz an." (Marías, Javier. 2006. *Dein Gesicht morgen. Tanz und Traum*. Stuttgart: Klett-Cotta, 120 f.)

Brauchen chinawissenschaftliche Curricula interkulturelle Module? Benötigen Studierende fremder Sprachen parallel zum Spracherwerbs-, Übersetzer- oder (sinologischen) Fachstudium eine studienbegleitende "Kultur-Ausbildung"? Und wäre eine solche Ausbildung nicht umso dringender erforderlich, wenn es sich um so genannte distante Kulturen/Sprachen handelt?<sup>2</sup>

Obwohl man die Relevanz dieser Fragen, gerade vor dem Hintergrund der zunehmend an Bedeutung gewinnenden Forschung auf diesem Gebiet, heutzutage wohl nicht mehr begründen muss, sind doch angesichts der tatsächlichen Praxis interkultureller Lehrveranstaltungen an den sinologischen Seminaren und Instituten Zweifel an der Ernsthaftigkeit, mit der sie dort betrieben werden, angebracht. Sieht man sich allein – jenseits universitärer Curricula – die Lehrpläne für Chinesisch in der Sekundarstufe an,<sup>3</sup> wird schnell deutlich, dass es weder ausgereifte Konzepte noch konkrete inhaltliche oder methodische Vorschläge für eine derartige Ausbildung gibt. Dies ist an den Universitäten kaum anders. Immer mehr Institute/Abteilungen/Seminare warten mit entsprechenden Kursangeboten auf, was jedoch manchmal auch bloß bedeuten kann, dass Lehrangebote lediglich mit dem Etikett "Interkulturelle Kompetenz" versehen werden, obwohl es sich dabei eigentlich um traditionelle Landeskundeseminare handelt. Diese aber haben im Grunde kaum etwas mit den hier dargestellten Vermittlungsmodellen gemein, da sie häufig methodisch eindimensional, inhaltlich an vorgeprägten Mustern einer bloßen "Fengsu-Xiguan"-Kunde orientiert, meist rein kognitiv ausgerichtet sowie kaum problemorientiert gestaltet sind.<sup>4</sup> Trotz derartiger Angebote wird dieser Bereich nach wie vor stiefmütterlich behandelt: Ungeachtet dessen, dass der Markt mit interkultu-

<sup>2</sup> Zur "Distanz" des Chinesischen hinsichtlich linguistischer, kultureller und schrift-systemischer Dimensionen vgl. Guder (2006a:16-25).

<sup>3</sup> Vgl. Guder (2006b:84ff.).

<sup>4</sup> Lüsebrink weist zu Recht darauf hin, dass gegenwärtig generell "der eingebürgerte, aber mittlerweile etwas abgenutzt wirkende Begriff 'Landeskunde' [...] durch die Voranstellung des Adjektivs 'interkulturell' modisch aufgewertet (wird), ohne dass hiermit im Allgemeinen eine methodische oder inhaltliche Neuorientierung verknüpft wäre." (Lüsebrink 2005:1).

rellen Trainings für die Wirtschaft boomt, sind solche Veranstaltungen an den Universitäten – zumal wenn sie gezielt studienbegleitend für die einzelnen Sprachen bzw. regionalen Cluster konzipiert sind – weder üblich und systematisch noch in jedem Fall wirklich professionell und außerdem selten obligatorisch. Was die curriculare Implementierung dieser, die (inter)kulturelle Dimension des Spracherwerbs betreffenden Fragen angeht, steht man also erst am Anfang.<sup>5</sup>

(Inter)kulturelle Ausbildungsprofile aber sind heute – wo ein Studium des Chinesischen weitaus eher zu einem Arbeitsplatz in China als zu einer (sinologischen) Lehr- oder Forschungstätigkeit in Deutschland führen kann – nötiger als je zuvor. An den Hochschulen und Universitäten gibt es gegenwärtig nahezu überall, sowohl durch die Neustrukturierung im Rahmen der Bachelor- und Masterstudiengänge als auch aufgrund eines steigenden Interesses an Chinesisch und daher einer entsprechend großen Anzahl Studierender, erhebliche Veränderungen. Diese Veränderungen sind mit immensen Herausforderungen verbunden, denen die konzeptionelle Ausrichtung des Curriculums auf einerseits rein fremdspracherwerbsspezifische, andererseits "klassisch" sinologische Lehr- und Lernziele bzw. -inhalte<sup>6</sup> in ihrer gegenwärtigen Form nicht gewachsen ist.

Interkulturelle Ausbildungsprofile, beispielsweise innerhalb des berufsqualifizierenden Abschlusses eines B.A. "Asienwissenschaften" mit Schwerpunkt Chinesisch, könnten dabei durchaus auf diese neuen Herausforderungen eine gute Antwort bieten: Das durch die Modularisierung klar strukturierte Ausbildungsprofil eines B.A.-Studienganges könnte es den chinawissenschaftlich ausgerichteten Einrichtungen sogar erleichtern, im Curriculum feste Orientierungspunkte für eine "Kultur-Ausbildung" zu verankern: Besonders in dem Hauptbereich, wo es um die Grundlagen für eine systematische, moderne und praxisorientierte Sprach- und Übersetzerausbildung geht, wären parallel hierzu fest installierte "Kultur"-Module leicht realisierbar. Mit einem Studienprogramm, das derartige (inter)kulturelle Kompetenzen nicht ausspart, könnten sich die chinawissenschaftlichen Studiengänge auch im Hinblick auf den zunehmenden Wettbewerb gut positionieren: Sie würden über ein umfassendes und konkurrenzfähiges Angebot verfügen. Auf die gegenwärtig in vielen westlichen Ländern zu

<sup>5</sup> Vgl. Guder (2006a:20).

<sup>6</sup> Obwohl eine Diskussion um "Nischenfächer", "logie-" vs. "istik"-Wissenschaften bzw. "Sinologie vs. Exotismus"-Polemiken denjenigen, die sich mit den Problemen eines Sprach- und Übersetzerstudienganges auseinander zu setzen haben und sich daher näher an den praxisrelevanten Aspekten einer chinawissenschaftlichen Ausbildung fühlen mögen als andere, heutzutage beinahe wie eine Debatte aus vergangenen Zeiten anmutet und angesichts der wachsenden politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung Chinas nicht mehr als zeitgemäß erscheinen mag, ist doch die Frage nach dem Selbstverständnis der Sinologie bzw. einer wie auch immer sich selbst neu definierenden "Chinawissenschaft" längst nicht ausreichend beantwortet – gerade auch im Kontext einer Akzentverschiebung hinsichtlich der hier behandelten interkulturellen Aspekte. Erinnert sei hier an ein Essay von Stahl (1995:41).

beobachtende Akzentverschiebung bei der Fremdsprachenwahl<sup>7</sup> wäre man mit einem solchen Konzept im Bereich Chinesisch gut vorbereitet.

Was aber wären die vorrangigen Ziele einer solchen "Kulturkunde"? Schwierigkeiten, Konflikte und Irritationen scheinen bei Studien- oder beruflichen Aufenthalten in China häufig vorprogrammiert zu sein.<sup>8</sup> So wichtig sprachliche Kompetenzen auch für die Verständigung mit Chinesen sein mögen, so stellen sie angesichts des gesamten Spektrums an Kompetenzen, die nötig sind, um in und mit der fremden Kultur zurecht zu kommen, doch nur einen Teil der erforderlichen Fähigkeiten dar. Versteht man Spracherwerb als Teil des "Kulturerwerbs", so sind beide im Hinblick auf den prozessualen Charakter, dem beständigen Fortschritt einer Lernerbiographie, natürlich untrennbar miteinander verbunden. Gerade bei einem Leben in einer "distanten" Kultur, einem fremden Land, wie China es aus unserer Sicht (immer noch) ist, wird jedoch deutlich, dass sprachliche Fertigkeiten nur *einen* – sehr wichtigen aber bei weitem nicht ausreichenden – Code der Verständigung darstellen.<sup>9</sup>

Es sei an dieser Stelle die Frage erlaubt, inwieweit sich überhaupt die Lernziele eines künftigen "China-/Asienwissenschaftlers" daran orientieren sollen, ob es sich um kulturelle Dimensionen des Spracherwerbs (aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik) oder sprachliche Dimensionen des "Kulturerwerbs" (aus Sicht des Kulturwissenschaftlers oder Ethnologen) handelt. Außerdem soll an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass "kulturelle Kompetenzen" nicht nur im Hinblick auf einen bevorstehenden Aufenthalt in China, also *außerhalb* der westlichen Länder, notwendig sind. Im Hinblick auf eine verstärkt zu erwartende Auseinandersetzung mit der chinesischen Kultur und einer zunehmenden Anzahl von China-Kontakten *innerhalb* der westlichen Länder werden derartige Kompetenzen künftig ebenfalls eine größere Rolle als bisher spielen und damit auch eine intensivere Schulung für den Umgang mit Chinesen erforderlich machen.

Darüber hinaus ist die Beantwortung der Frage, inwieweit der prozessorientierte Ansatz der kulturvergleichenden Psychologie dem zielzustandsbezogenen Ansatz der Fremdsprachendidaktik vorzuziehen ist,<sup>10</sup> entscheidend dafür, wie man mögliche "Ziele" interkultureller Trainings überhaupt formuliert. So wird durch die kulturvergleichende Psychologie besonders der ergebnisoffene Um-

<sup>7</sup> Vgl. Guder (2006a:16f.) sowie DER SPIEGEL (52/2005:91): "Dienstleistungen: Globalisierung für Kleine."

<sup>8</sup> Vgl. Weidemann (2004:11).

<sup>9</sup> "Gelegentlich ist es sogar erforderlich, sich darüber im Klaren zu sein, *ob* Sprache in einer bestimmten Situation *überhaupt* ein adäquates Mittel der Kommunikation darstellt." (Guder 2006a:20) – Vgl. außerdem Günthner (1993:1f.), die die Interkulturalität von Begegnungssituationen "nicht nur aufgrund unterschiedlicher Sprachen [...], sondern vor allem aufgrund verschiedener Konventionen, die die soziale Etikette, die Diskursorganisation und die Strategien zur Signalisierung und Interpretation interaktiver Bedeutung betreffen" gegeben sieht.

<sup>10</sup> Vgl. zur Gegenüberstellung psychologischer Lerndefinitionen und solcher der interkulturellen Pädagogik Weidemann (2004:55f.).

gang mit kultureller Differenz hervorgehoben. Prozesse interkulturellen Lernens werden dabei als oft unbewusst ablaufende Dispositionsveränderungen interpretiert. Die Fremdsprachendidaktik hingegen geht von festen normativen Vorgaben aus, die an bestimmte Zielorientierungen gebunden sind. Die Studierenden sind in der Regel nicht mit den verschiedenen theoretischen Ansätzen vertraut. Um interkulturelle Lernprozesse sicht- und beschreibbar zu machen, sollte man sich jedoch als Seminarleiter oder Trainer dieses Hintergrunds bewusst sein und sich für ein klares Konzept entscheiden.<sup>11</sup>

Natürlich weiß man gegenwärtig nicht genau, wo die Absolventen später einmal in China welcher konkreten Tätigkeit nachgehen werden, noch weiß man, was für den Einzelnen das nächste, unmittelbare Ziel während der Sprachausbildung bzw. während des Studiums sein wird. Die Einsatzmöglichkeiten reichen hier vom Trainee bei Siemens in Shanghai über die Übersetzerin im deutschen Generalkonsulat in Guangzhou oder den Volontär der Wirtschaftswoche in Taipe bis hin zur Deutschlehrerin in einer zentralchinesischen Millionenstadt.

Was sich jedoch seit Einführung des B.A. immer mehr abzeichnet, ist Folgendes: Die Anzahl der Studierenden steigt.<sup>12</sup> Die Studierenden fordern zudem eine Ausbildung, die nah an der Praxis, d. h. an einem tatsächlichen Einsatz im Land bzw. im chinesischsprachigen Umfeld (was durchaus auch bedeuten kann: mit chinesischen Kollegen in Europa) orientiert ist. Die meisten mögen vielleicht noch unklare Vorstellungen davon haben, was sie in China bzw. im Umgang mit Chinesen erwartet. Andere haben im Gegenteil schon ganz konkrete Pläne. Die Motive für das Interesse an China oder Asien bzw. am Studium überhaupt sind sicherlich sehr unterschiedlich. Was die Mehrzahl der Studierenden jedoch heutzutage eint, ist, dass für sie ein konkret anvisierter Aufenthalt in der Zielkultur häufig eine unmittelbare Option und damit eine spätere Tätigkeit in China oder mit chinesischen Kollegen (in Europa oder anderswo) wahrscheinlicher ist als früher.

Deshalb meine ich, dass auch die Ausbildung dem Rechnung tragen muss: Chinesisch zu studieren ist ohnehin schon ein zeitaufwändigeres Unterfangen als ein Studium der meisten anderen Fremdsprachen.<sup>13</sup> Es sollte nicht sein, dass

<sup>11</sup> Dies hängt entscheidend davon ab, welche Definition von interkulturellem Lernen man sich zu eigen macht. Vgl. hierzu Kap. 2.

<sup>12</sup> So war beispielsweise der (bereits seit September 2004 akkreditierte) B.A. "Asienwissenschaften", für den ich als Leiter des Arbeitsbereichs Chinesisch am Institut für Orient- und Asienwissenschaften (IOA) der Universität Bonn mit verantwortlich bin, im Wintersemester 2006/07 (zu dem er zum ersten Mal in allen drei Modulen/Jahrgängen angeboten wurde) mit etwa 300 Studierenden mehr als ausgelastet; zurzeit haben wir allein im Basismodul I eine Auslastung von 100 % (zum Vergleich: Politologie 74 %, Germanistik 72 %, English Studies 62 %, Romanistik 28 %. Stand: 9.11.2006). Davon entfallen allein auf Chinesisch als Erstsprache 87 Studierende. Damit liegt die Auslastung für den Bereich Chinesisch (trotz N.C. seit dem vergangenen Semester) wohl noch höher als in den übrigen B.A.-Kursen. (Quelle: Statistik Kustodie/IOA der Universität Bonn, 2/2007).

<sup>13</sup> Vgl. hierzu: "Empfehlung des Fachverbands Chinesisch e.V. zur Stellung der Fremdsprache Chinesisch in chinawissenschaftlichen Studiengängen" unter <http://www.fach>

Studierenden, die sich gleichwohl für ein Studium dieser Sprache entschieden haben, wesentliches kulturelles Wissen vorenthalten oder nur unsystematisch am Rande mitgeteilt wird. Eine Ausbildung ist unvollständig, wenn die Absolventen dann zwar die Sprache (mehr oder weniger passabel) beherrschen, bei ihrer ersten Begegnung mit China aber feststellen, dass sie mit dieser Kultur nicht zurechtkommen können oder wollen, da niemand sie darauf vorbereitet hat oder ihnen das Bewusstsein für die Bedeutung interkultureller Kompetenzen überhaupt fehlt. Damit gehen die Studierenden ja auch ein hohes Risiko ein, nämlich, unnötig spät erst zu bemerken, sich für ein falsches Fachgebiet entschieden zu haben. Wenn z. B. ein Medizinstudent bei einer zu theorieorientierten Ausbildung erst nach dem Abschluss seines Studiums oder doch erst relativ spät bei sich bemerkt, dass er den berufspraktischen Anforderungen eines Arztes nicht gewachsen ist, so würde man mit Recht sagen, die Ausbildung sei schlecht gewesen. Das gleiche würde man über die Ausbildung eines Lehramtsstudenten sagen können, der bei einer praxisfernen Ausbildung erst während des Referendariats bemerkt, dass er nicht vor einer Klasse stehen kann oder will. Ein gutes Ausbildungssystem sollte deshalb den Studierenden frühzeitig die Möglichkeit geben, sich mit den praxisrelevanten Fertigkeiten auseinanderzusetzen.

Sinologie mag oft als die Erforschung Chinas mit philologischen Mitteln beschrieben worden sein – eine moderne Ausbildung von Asienexperten kann sich heutzutage darauf nicht mehr beschränken.

## 2. Kultur – (Inter)kulturelles Lernen – Interkulturelle Trainings: Theoretische Konzepte und praktische Konsequenzen

"Mit dem Vorbehalt, dass es sich um bloße Versuche einer pseudowissenschaftlichen Formulierung handelt, können wir nun auch einzelne Volkscharaktere auf Formeln bringen. Ich nenne das Unterfangen 'pseudowissenschaftlich', weil ich nicht daran glaube, dass sich im Bereich menschlichen Wesens und Wirkens etwas durch tote, mechanische Formeln ausdrücken lässt. Das Unternehmen, menschliches Wesen auf genaue Formeln bringen zu wollen, verrät in sich schon einen Mangel an Humor und damit an Weisheit." (Lin, Yutang, 2004. *Weisheit des lächelnden Lebens*. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel, 23-33. 1. Auflage 1936).

Die durch die Ethnographie der Kommunikation sowie die interpretative Soziolinguistik beeinflusste linguistische Konzeptualisierung des Kulturbegriffs<sup>14</sup> führte zu einer Definition, die Kultur als einen "Bestand an Symbolen und Praktiken" (Knapp 2007:414) versteht, "durch den ein zwischen Mitgliedern einer Gruppe geteiltes Wissen an Standards des Glaubens, Deutens und Handelns in der sozialen Interaktion manifest gemacht wird". Dieser Bestand "dient

---

[verband-chinesisch.de/fachverbandchinesisch/thesenpapiereund\\_resolutionen/empfehlungen.html](http://verband-chinesisch.de/fachverbandchinesisch/thesenpapiereund_resolutionen/empfehlungen.html) (abgerufen am 20.3.2007) sowie Tabelle "Chinesisch als Fremdsprache: Niveaustufen und Unterrichtsstunden" unter <http://www.staff.uni-mainz.de/guder/Niveaustufen.htm> (abgerufen am 20.3.2007).

<sup>14</sup> Vgl. Knapp et al. (2007:413f.).

zur überindividuellen Konstruktion sozialer Wirklichkeit, stellt Orientierungsmuster bereit und konstituiert soziale Identität". (ibd.)

Kultur wird in diesem Zusammenhang als ein "kollektiv geteiltes Sinn- und Bedeutungssystem" (Weidemann 2004:38) verstanden, wobei unterschiedliche Nationalität ein mögliches (und auch sinnvolles), aber nicht zwingendes Kriterium für interkulturelle Kommunikation ist.

Entwicklungsgeschichtliche Modelle<sup>15</sup> wiederum gehen davon aus, dass die verschiedenen Kulturen alle auf anthropologischen Gemeinsamkeiten basieren, aus denen sie sich im Laufe der Zeit verschieden entwickelt haben, wobei der "Codierungsgrad", d. h. die Ausdifferenzierung der einzelnen Kulturen gegeneinander, zugenommen hat. Es gibt daher heute in den verschiedenen Kulturen, was Sprache, Verhalten, Werte etc. betrifft, auch verschiedene Codes. Fasst man Kommunikation aber, vereinfacht gesagt, als Verständigung zwischen Menschen auf, die über gemeinsame Codes verfügen, und betrachtet man in diesem Sinne "Kultur" als einen solchen "Code", dann wird deutlich, wie viel Raum für Missverständnisse, Irritationen und Widersprüchlichkeiten zwischen den über äußerst verschiedene ("distanzte") Codes verfügenden Chinesen und Deutschen – und zwar: jenseits der Sprache! – möglich sind.<sup>16</sup>

Neben der quantitativ-statistischen Herangehensweise, der sich u. a. Hofstede (2001) bedient, indem er von mess- und damit vergleichbaren "Kulturdimensionen"<sup>17</sup> ausgeht, ist der Ansatz der US-amerikanischen Anthropologen E. T. Hall, C. Geertz u. a. hauptsächlich ein kulturvergleichend-ethnologischer. Um jenseits von an der Oberfläche bleibenden, phänomenologischen, ausschließlich quantitativ-statistischer Beschreibungen ein tieferes Verständnis der fremden Kultur zu erlangen, bietet ein "deutender" Kulturbegriff eine mögliche Grundlage.

Von diesem "semiotischen" Kulturbegriff geht besonders der Anthropologe Clifford Geertz aus und entwickelte daran sein Konzept von einer "dichten Beschreibung" ("thick description")<sup>18</sup>, welches mir für das Verständnis fremder Kulturen sowie die Auseinandersetzung mit ihnen eine der brauchbarsten Grundlagen zu liefern scheint. Bei der Beschreibung und Interpretation der im

<sup>15</sup> Vgl. Tomasello (2002).

<sup>16</sup> Glaubt man Studien über den Grad des Erfolgs ausländischer Firmen in China, so lassen sich weitaus mehr Fehlschläge (70 %) auf interkulturelle Probleme, d. h. also vor allem auf "nicht kompatible Verhaltensmuster", als auf andere Faktoren (wirtschaftliche, juristische, sprachliche) zurückführen. Vgl. Reisach/Tauber/Yuan (2004:323).

<sup>17</sup> Zugrunde lag eine 1968 bei über 116.00 IBM-Mitarbeiter/innen durchgeführte und 1972 auf 72 Länder ausgedehnte empirische Untersuchung zu fünf von Hofstede so bezeichneten "Kulturdimensionen" (Machtdistanz, Individualismus/Kollektivismus, Maskulinität/Feminität, Ambiguitätstoleranz, Unsicherheitsvermeidung, zeitliche Orientierung), anhand derer länderspezifische Profile sowie Indizes erstellt wurden.

<sup>18</sup> Diese in Auseinandersetzung mit den Konzepten G. Ryles entwickelte Methode fordert eine über die phänomenologische Analyse hinausgehende ("dichte") Beschreibung, die ein tieferes Verständnis der fremden Kultur anhand der (die vielschichtigen Bedeutungsstrukturen heraushebenden) ethnographischen Analyse sozialer Diskurse ermöglicht.

Umfeld (inter)kulturellen Lernens ablaufenden Prozesse können die etablierten Forschungsmethoden nur dann erfolgreich angewandt werden, wenn ein möglichst einfühlsamer Umgang sowie ein nicht nur auf "faktenhistorischen" Kenntnissen beruhendes Verständnis der ausgangskulturellen Gegebenheiten und Bedingtheit von Verhaltensweisen den im Sinne einer deutenden Kulturtheorie "teilnehmenden Beobachter" dazu befähigen, wirklich brauchbare Daten zu ermitteln. So ändert sich durch die unterschiedliche Auffassung von "Kultur" auch der methodologische Ansatz:

"The concept of culture I espouse, [...] is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. It is explication I am after, construing social expressions on their surface enigmatical." (Geertz 1973:5)

Gehen wir nun – dabei den Geertzchen Kulturbegriff der deutenden Ethnologie als wesentlich für die Grundlagenforschung im Auge behaltend – von der Bestimmung des Kulturbegriffs aus, wie er unter dem Aspekt "(inter)kulturelles Lernen" sinnvoll ist: Eine Kulturdefinition, die ich für zweckmäßig halte, ist die von Goodenough und Göhring. Sie lautet:

"Kultur ist all das, was man wissen, beherrschen und empfinden können muss, um beurteilen zu können, wo sich Einheimische in ihren verschiedenen Rollen erwartungskonform oder abweichend verhalten, und um sich selbst in der betreffenden Gesellschaft erwartungskonform verhalten zu können [...]" (Göhring 1978:10)<sup>19</sup>

Diese Definition ist deshalb für den hier dargestellten Problembereich gut geeignet, weil sie die drei Komponenten *Wissen*, *Können* und *Empfinden* vereint, weil sie den gerade für (inter)kulturelle Trainings wichtigen Schlüsselbegriff *Verhalten* in den Mittelpunkt stellt und damit eine für die Zielsetzung interkulturellen Lernens wichtige handlungsorientierte Komponente enthält. Zudem wird implizit die Abhängigkeit von Normen (Kultur als geltende Norm) betont, an denen sich erwartungskonformes Verhalten messen lässt, das nicht gefordert, sondern lediglich ermöglicht wird.

Diese Einheit kognitiver, affektiver und handlungsorientierter Fähigkeiten macht sich aber genau die Kultur-Assimilator-Methode zunutze, die die Teilnehmer zunächst mit andersartigen bzw. unerwarteten Verhaltens- und Reaktionsweisen (nicht nur aber eben auch z. B. "critical incidents"<sup>20</sup>) konfrontiert, um sie dann anschließend, nach einer kurzen Bestandsaufnahme eigenkultureller Inter-

<sup>19</sup> Vgl. den mit dieser Definition korrespondierenden bzw. daraus entwickelten vereinfachten Kulturbegriff Schmitts: "Kultur umfasst alles das, was man wissen, empfinden und können muss, um sich in einem Umfeld unauffällig wie ein Angehöriger dieses Umfelds aufhalten zu können." (Schmitt 1999:157)

<sup>20</sup> Ursprünglich von Flannagan 1954 eingeführter Begriff zur Analyse komplexer Abläufe im Hinblick auf den Umgang von Menschen mit Maschinen. Vgl. Flannagan (1954:327).



pretationsmuster anhand vorgegebener alternativer Deutungen hinsichtlich der tatsächlichen Bedeutungen aufzulösen. Diese Methode ist als ein allerdings ergänzungsfähiges Konzept in einer ganzen Reihe von Übungstypen zu sehen. Sie ist jedoch, bei aller Kritik,<sup>21</sup> für interkulturelle Trainings gerade wegen ihres hohen Praxisbezugs durchaus gut geeignet. Hier kann (und sollte) man, so meine ich, die Modellfälle ggf. noch durch ein simuliertes "Sich-hinein-Begeben" in die angenommene Situation forcieren und mit entsprechenden rollenspielartigen, semiauthentische Umgebungen schaffenden Übungen ergänzen. Letzteres nun tut diese Methode allein nicht – hierin erweist sich Boltens Kritik an dem rein deskriptiven Konzept sicher als berechtigt – die Kultur-Assimilator-Übungen können aber leicht mit simulativen Planspielen kombiniert werden, für die sie als stimulierender Impuls äußerst geeignet sein können und sich regelrecht anbieten.<sup>22</sup>

Ein Beispiel: Es ist nicht genug, nur zu *wissen*, warum der chinesische Radfahrer, der mich gerade über den Haufen gefahren hat, kurz auflacht, sein Fahrrad zurückschiebt, sich drauf schwingt und, mir nochmals zulächelnd, davon radelt. Eine bloße Deutung des Lächelns oder auch eine sicherlich durchaus angemessene Interpretation (Peinlichkeit wird überspielt, chinesische Art des Sich-Entschuldigens etc.) helfen hier nicht. Dies alles bloß zu *wissen* (kognitive Fähigkeiten) wird nicht ausreichen, um in der entsprechenden Situation auch mein *Empfinden* (affektive Fähigkeiten) entsprechend anzupassen (ich bin sozusagen nicht in der Lage, mich selbst das "empfinden lassen zu können", was ein Einheimischer empfinden kann), ganz zu schweigen davon, dass ich nicht weiß, wie ich in solch einer Situation angemessen – "erwartungskonform" – *reagiere* (handlungsorientierte Fähigkeiten).

<sup>21</sup> "Als problematisch erweisen sich Trainings dieses Typs [Culture-Assimilator-basierte kulturspezifisch-informativische Trainings – Anm. d. Verf.] dann, wenn sie kulturspezifische Merkmale lediglich beschreiben, nicht aber in ihrem komplexeren kulturhistorischen Zusammenhang erklären." (Bolten 2003:379)

<sup>22</sup> Die Kritik von Bolten (2003:379), dass sich die Kultur-Assimilator-Übungen "bei der Analyse kritischer interkultureller Interaktionssituationen auf Lösungsvorgaben nach dem Multiple-choice-System beschränken" "eher stereotypenbildend als stereotypenabbauend" wirken und dadurch letztlich weniger geeignet für das "Verständnis komplexer kultureller Systemzusammenhänge" (ibd.) seien, mag für interkulturelle Trainings in internationalen Unternehmen durchaus berechtigt sein. In einem chinawissenschaftlichen Studiengang aber, wo man ja gerade die Chance hat und gar nicht daran vorbeikommt, die Merkmale und Eigenheiten der chinesischen Kultur vor dem Hintergrund ihrer Gesellschaftskonzepte, Sprach- und Denkstrukturen etc. verständlicher zu machen und wo solche Trainingselemente (wohlgemerkt: *Elemente* innerhalb einer facettenreichen Übungstypenpalette) in ein ganz anderes Umfeld eingebettet sind, greifen diese Vorwürfe nicht. Es ist im Übrigen – besonders auch vor dem Hintergrund psychologischer Interpretationen interkulturellen Lernens (vgl. hierzu Weidemann 2004) – durchaus zu bezweifeln, ob eine Deutung allein durch die Einbettung in einen "komplexeren kulturhistorischen Zusammenhang" an Substanz gewänne. Nicht selten beruht diese Art der Deutung ja ebenfalls auf stereotypen Deutungsmustern oder ist durch deterministische Interpretationsschemata geprägt.

Ich mag also möglicherweise zu einer richtigen Interpretation der chinesischen Reaktion gelangen: Dies kann aufgrund rein kognitiver Fähigkeiten, also durch mein mir entsprechend angeeignetes Vorwissen oder aber über Umwege durch subjektive Deutungen aufgrund meiner Erfahrung im Umgang mit Chinesen geschehen (aber schon dazu bedürfte es bereits einer gewissen Erfahrung, kulturellen Schulung oder Sensibilisierung). Entsprechend meiner ausgangskulturellen Grunddisposition hinsichtlich der Interpretation von "Lächeln" verhindert jedoch mein affektives Verhaftet-Sein in meinen ausgangskulturell geprägten Grunddispositionen – in den "selbstgesponnenen Bedeutungsgewebe" im Weberschen Sinne (s. o.) – eine wirklich "komplexe" Interpretation (ja, "interpretiert" mein Gefühl das Lächeln möglicherweise sogar diametral entgegengesetzt). Dies wird in jedem Fall meine eigene Reaktion beeinflussen. Von dieser Reaktion, die ja möglichst "erwartungskonform" sein soll, wird im Übrigen durchaus nicht erwartet, dass sie zurückhaltend bzw. irgendwie "kontrolliert" sein müsse – dies würde sie bei einem Chinesen (innerhalb individuenspezifischer Varianzbreiten) vermutlich auch nicht sein. Die abmildernde, gleichsam deeskalierende Wirkung des Lächelns jedoch wird sich bei mir – trotz gleichzeitig möglichem kognitivem "Verstehen" dieses Lächelns! – nicht nur nicht einstellen, sondern möglicherweise sogar umkehren: Ich reagiere im Gegenteil u. U. gereizter als üblich. Vermutlich werde ich spontan empfinden: Erst benimmt der Typ sich rücksichtslos, und dann grinst er auch noch so anmaßend. Es geht hier also nicht nur darum zu empfinden, sondern zu lernen, wie man empfindet, oder, wie Göhring sagt, wie man "empfinden können muss". Die Situation kann letztlich nicht durch bloße kognitive Auseinandersetzung bewältigt werden. Daher bedürfen (inter)kulturelle Seminare besonders auch einer *Trainingskomponente*, die speziell diese affektiven Aspekte zwar auch nicht umfänglich aufzulösen vermag, sehr wohl aber vorentlastend in simulierten Übungen aufgreift und behandelt. Dass solche Situationen "durchgespielt" werden müssen, um sie sich anzueignen, entspricht der Tatsache, dass die für den Erwerb kognitiver Kompetenzen geltenden Methoden nicht auf den Erwerb affektiver und handlungsbezogener Kompetenzen zu übertragen sind. Damit "kulturelle Kompetenz" im Sinne des hier zu Grunde liegenden Kulturverständnisses aber erreicht werden kann, ist es notwendig, alle Ebenen, die diese Kompetenz konstituieren, methodisch in ein Gesamtkonzept mit einzubeziehen.

Dementsprechend werden, wenn man sich nun dem Begriff "interkulturelles Lernen" zuwendet, in der Definition von Alexander Thomas diese Kriterien auch betont, wobei darüber hinaus für Thomas "Werte" als Kern kultureller Systeme (bei ihm als "Kulturstandards"<sup>23</sup> bezeichnet) eine zentrale Rolle spielen. Er definiert interkulturelles Lernen so:

"Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das

<sup>23</sup> Vgl. Thomas (1996:112).

eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Interkulturelles Lernen ist erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt." (Thomas 1991:189)

Während nun die kulturvergleichende Psychologie die Beobachtung von Verhaltensveränderungen zur Grundlage der Erforschung interkulturellen Lernens macht und damit einerseits den Begriff der individuellen "Erfahrung" sehr stark in den Fokus der Untersuchung stellt – und so aber zugleich interkulturelles Lernen losgelöst von jeglichen pädagogischen Interventionen beobachtet),<sup>24</sup> ist der Fremdsprachendidaktik daran gelegen, eher eine Zielzustands- als eine Prozessanalyse zu geben.<sup>25</sup> Ausgehend von einem weit gefassten Kulturbegriff<sup>26</sup> werden zwar sowohl landeskundliche, literaturdidaktische als auch fremdsprachenerwerbsspezifische Ansätze bei der Begriffsbestimmung von interkulturellem Lernen berücksichtigt – "kulturelle Kompetenz" wird dabei aber nur im Zusammenhang mit festen Zielen interkulturellen Lernens (z. B. hinsichtlich Empathie, Rollendistanz, Identitätsdarstellung und Ambiguitätstoleranz<sup>27</sup>) betrachtet. Indem die Fremdsprachendidaktik also eher normative Setzungen bezüglich eines vorgegebenen Lernziels (statt Interpretation ergebnisoffener Veränderung auf individueller Ebene) vorgibt, hat ihr Ansatz immer eine Ergebnisdimension, nämlich letztlich einen "positiven" Umgang mit kultureller Differenz. Inhaltlich und normativ nicht selten "humanistischen" Assoziationen verhaftet,<sup>28</sup> wird beispielsweise die Ausprägung rassistischer Ideen völlig ignoriert.<sup>29</sup> Gerade aber im Hinblick auf einen bevorstehenden Auslandsaufenthalt ist es wichtig – selbstverständlich ohne sich allein darauf zu beschränken oder sich bei einem Training, die Einbettung in den historisch-kulturellen Kontext ignorierend, mehr oder weniger nur an solchen Fällen "entlang zu hangeln" – sich in einer möglichst *unbefangenen*, d. h. zunächst um *Thematisierung* und *Deutung*, nicht aber um jeden Preis um *positive Auflösung* bemühten, Art und Weise besonders mit solchen Missverständnissen, "Übergriffen" (Weidemann 2004:185), "critical incidents", "unbequemen Momenten" (Erickson/Shultz 1982, zit. nach Lüsebrink 2005:65), dem "Dissonanzerleben" ("cultural disequilibrium") Taylors (zit. nach Weidemann 2004:50) etc. zu beschäftigen. Ein interkulturelles

<sup>24</sup> Vgl. Weidemann (2004:35-43).

<sup>25</sup> Vgl. Fußnote 10.

<sup>26</sup> Vgl. Bredella/Christ (1995:18).

<sup>27</sup> Neuner (1999: 280ff.).

<sup>28</sup> Vgl. Weidemann (2004:55).

<sup>29</sup> Vgl. – exemplarisch für einen derartigen Kompetenzkatalog – Neuner: "[...] miteinander in Frieden leben lernen; Konflikte miteinander lösen lernen; mit Anderssein/Fremdheit umgehen lernen; sich gegenseitig tolerieren und verständigen lernen; wechselseitig Aufgeschlossenheit und Interesse füreinander entwickeln." (Neuner 1999:278)

Training/Seminar hat, so meine ich, nicht per se den Zweck, einen konfliktfreien Umgang mit kultureller Differenz herzustellen. Differenzen sollten weder (über)betont noch ausgespart werden.

Ist nun der – im Sinne eines ergebnisoffenen Umgangs mit kultureller Differenz – prozessorientierte Ansatz der kulturvergleichenden Psychologie dem zielzustandsbezogenen Ansatz der Fremdsprachendidaktik vorzuziehen?

Um für interkulturelle Seminare nützlich zu sein, bedarf es natürlich gewisser Elemente bewusst induzierten bzw. normative Zielsetzungen vorgebenden "Lernens". Die Beschreibung und Untersuchung interkulturellen Lernens als facettenreichen Prozess, der als eine aus interkulturellen Erfahrungssituationen resultierende "Veränderung von Verhaltensdispositionen" (Weidemann 2004:55) aufgefasst wird, schließt ja nicht aus, die erhaltenen Resultate in interkulturelle Trainings integrieren zu können, um auf diese Weise, vorentlastend und gleichsam wie ein Trockenschwimmübungen praktizierender Lerner beim Schwimmunterricht kulturelles Lernen *vorzubereiten*. Nicht mehr, aber auch nicht weniger würde ich bereits als einen Erfolg eines studien- und auslandsaufenthalts-vorbereitenden interkulturellen Trainings/Seminars betrachten und dies einer solchen Veranstaltung als vernünftigerweise realisierbares "Ziel" auch zumuten.

Fremdsprachendidaktisch beeinflusste Ansätze interkulturellen Lernens bauen häufig konkrete Zieldimensionen auf, die auf den konfliktfreien Umgang mit kultureller Differenz ausgerichtet und humanistischen Leitlinien verpflichtet sind. Dies schwächt aber leider auch die Möglichkeit der Auseinandersetzung vor allem mit solchen Fällen und Ansichten, die bei einer tatsächlichen (und nicht nur vorgestellten, gedachten, gewünschten, erhofften etc.) Begegnungssituation dann möglicherweise als Unbehagen auslösende Spannungsmomente erlebt werden. Derartige Momente können jedoch – vor allem wenn sie nicht thematisiert werden – latent als "Verständigungsrisiken" in den Akteuren schlummern, bis sie künftig möglicherweise an irgendeiner anderen Stelle handlungswirksam werden. Hier liegt gerade durch eine meiner Meinung nach stärkere Gewichtung der interpretatorischen Kompetenzen gegenüber den behavioralen der Schlüssel für einen adäquaten Umgang mit kultureller Differenz: *Deuten zu können*, aber im Rahmen des Trainings eine weder auf Konfliktvermeidung noch auf Konfrontation ausgerichtete Reaktion *zulassen zu können*.

Ausdrücklich möchte ich den Erfolg interkulturellen Lernens innerhalb eines Trainings/Seminars auch am Maß der Interpretationskompetenz messen. Inwieweit dadurch das eigene *Handeln* letztlich bestimmt sein wird, ist eine meiner Meinung nach eher nachrangige Frage. Mit dem Erreichen einer hohen Interpretationskompetenz hat man zumindest den Schlüssel für handlungswirksame Einsichten in der Hand. Allein nur über dieses Wirkungsvermögen adäquaten Deutens zu verfügen bzw. dieses entwickeln zu können, wäre als Erfolg eines interkulturellen Trainings schon genug. Wie man letztlich mit diesem "Deutungswissen" umgehen wird –, d. h. ob und wie man es zu einem erfolgreichen Agieren innerhalb der fremden Kultur verwendet oder – aufgrund individueller Verhaltensdispositionen – zu verwenden geneigt ist oder auch

nicht, ist zunächst einmal nicht von Belang. Gründe, dieses Wissen *nicht* in erwartbare Verhaltensmuster bzw. Handlungskompetenzen umzusetzen, gibt es sicherlich genug. Die Entscheidung jedenfalls, inwieweit man sich auf die fremde Kultur einzulassen bereit ist, wird zumindest nicht mehr in dem Maße von fehlerhaften Deutungsmustern beeinflusst wie vor dem Training.

Ein gutes Trainingskonzept müsste also, unter Berücksichtigung dieses Verständnisses von "interkulturellem Lernen" sowie unter Einbeziehung der verschiedenen Modelle, Strategien und Handlungsfelder, all die genannten Ziele zu vereinen versuchen.<sup>30</sup>

### 3. Kulturelles Lernen als empathische Dispositionsveränderung: Das Problem des Perspektivenwechsels

"Seit Adams und Heva's Tagen, seit aus Einem Zweie wurden, hat niemand leben können, der sich nicht in seinen Nächsten versetzen wollte und seine wahre Lage erkunden, indem er sie auch mit fremden Augen zu sehen versuchte. Einbildungskraft und Kunst des Erratens in bezug auf das Gefühlsleben der anderen, Mitgefühl also, ist nicht nur löblich, sofern es die Schranken des Ich durchbricht, es ist auch ein unentbehrliches Mittel der Selbsterhaltung." (Mann, Thomas. 1983. *Joseph und seine Brüder. Der junge Joseph*. Frankfurt am Main: S. Fischer, 100 f. 1. Aufl. 1934).

Wo können interkulturelle Konzepte außerdem ansetzen? Vor dem Hintergrund welcher theoretischen Konzepte können weitere brauchbare Trainingsmethoden abgeleitet werden?

Ich möchte dies an einem Beispiel erklären. "In Deutschland sind die reichen Leute braun gebrannt und fahren Fahrrad. In China ist es umgekehrt", sagte eine chinesische Bekannte einmal zu mir. Ich verstehe diesen Satz zwar: Es geht um weiße und braune Haut, es geht um Autos und Fahrräder, es geht natürlich auch um "Gesicht" und Prestigegewinn, um das Phänomen der Neureichen, um exotistische Vorstellungen, um Erotik, nicht zu vergessen implizit auch um die zeitlich begrenzte Gültigkeit der Aussage selbst usw. Ich verstehe diesen Satz also durchaus, hätte ihn selbst aber wahrscheinlich nie so formulieren können, da ich diese Perspektive auf Deutschland nicht habe, weil ich in diesem Land aufgewachsen und in dieser Kultur sozialisiert worden bin, weshalb – um einen Aus-

<sup>30</sup> Ich habe 2006 für das Sprachenzentrum der Universität Leipzig das Modul "Interkulturelle Kommunikation" als Modellveranstaltung für das regionale Cluster China/Korea (für ein sogenanntes Schlüsselqualifikationsmodul Interkulturelle Kommunikation) entworfen und führe auch am Institut für Orient- und Asienwissenschaften der Universität Bonn im Rahmen eines landeskundlichen Hauptseminars im Übersetzerstudiengang eine Veranstaltung zu diesem Thema durch. Ein derartiges Training/Seminar bietet sich, so meine Erfahrung, sowohl inhaltlich als auch organisatorisch in den höheren Semestern förmlich an, und es wäre durchaus denkbar, solche Trainings/Seminare generell in die entsprechenden Fachbereiche zu integrieren, also direkt im oder auch parallel zum Fachstudium (z. B. als sogenanntes Importmodul an einem Sprachenzentrum o. Ä.) in einen chinawissenschaftlichen Studiengang zu implementieren.

druck Marcel Prousts zu gebrauchen – die "anästhesierende Macht der Gewohnheit" (Proust 1981:18) meine Weltsicht beschränkt.

Da man selbst also nicht bzw. nicht so ohne Weiteres aus dem "Gefängnis" eingefahrener Deutungsmuster auszubrechen im Stande ist, liegt der Gedanke nahe, dies mittels professioneller Hilfe von außen, d. h. durch einen Dritten zu einem reflektierten Sich-Bewusstmachen angeregt, zu versuchen. Gerade hierfür aber bereiten interkulturelle Trainings in idealer Weise, nämlich – und das unterscheidet sie von jeglichem landeskundlichen Seminar – induziert durch einen Trainer sowohl in kognitiver, affektiver, als auch handlungsbezogener Hinsicht, den Boden, indem sie die verschiedenen Sichtweisen auf Eigenes und Fremdes zu koordinieren versuchen.<sup>31</sup>

Wenn man danach fragt, wo interkulturelle Konzepte ansetzen können, stößt man früher oder später auf den Begriff des *Perspektivenwechsels*<sup>32</sup>. Der Begriff beinhaltet im engeren Sinne die Erkenntnis, "dass verschiedene Perspektiven gegeben sind", "die Fähigkeit, diese Perspektiven inhaltlich auszufüllen, sie inhaltlich nachzuvollziehen" (Müller 1986, zit. nach Bechtel 2003:67), also die Perspektivenübernahme und "die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven in Beziehung zu setzen" (ibid., 68), also die Perspektivenkoordinierung. Dieser Perspektivenwechsel kann sich, muss sich aber nicht (s. u.), einerseits zwar durchaus nach langem Aufenthalt im Gastland einfach von selbst vollziehen, d. h. dort z. B. in Überschneidungssituationen, also informell, "beiläufig", spontan, provoziert, ausgelöst und schließlich vollzogen werden. Er kann aber genauso gut auch in interkulturellen Trainings bewusst, geplant, organisiert, d. h. durch induzierte, formale Lernprozesse, sozusagen vorsätzlich herbeigeführt und erreicht werden.

Der Begriff *Perspektivenwechsel* mag im Zusammenhang mit den Vorstellungen von *Empathie* für die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Fremdsprachendidaktik bzw. die interkulturelle Germanistik<sup>33</sup> heutzutage ein wichtiger Schlüsselbegriff sein.<sup>34</sup> Die dieser Vorstellung zugrunde liegenden Ideen tauchen jedoch weitaus früher bereits immer wieder auf und werden im Kontext der Auseinandersetzung mit kultureller Anpassung oft thematisiert und problematisiert. Dies lässt sich leicht an einem anderen – beinahe beliebig herausgesuchten – Beispiel zeigen, dessen Kernaussage exakt auf das Zentrum der Diskussion um den Begriff des *Perspektivenwechsels* zielt, das ich aber auch aus einem weiteren Grunde hier anzuführen nicht unterlassen konnte, da es mir, trotz völlig

<sup>31</sup> Mit dem Begriff "Koordination" wird bereits darauf verwiesen, dass es sich um einen reflektierten Vorgang handelt, bei dem man sich "der anderen Kultur nicht vorbehaltlos anpasst, sondern die Phänomene in der fremden Kultur aus einer kritisch distanzierten Haltung zu deuten lernt". (Bechtel 2003:70)

<sup>32</sup> Vgl. zu den verschiedenen Perspektivenmodellen Müller (1986), Bredella/Christ (1995) und auch Bechtel (2003:65-72). Vgl. außerdem bei Weidemann (2004:44-55) die unterschiedlichen interkulturellen Lern- und Entwicklungsmodelle, die z. T. identische Ansätze verfolgen.

<sup>33</sup> Eine "interkulturelle Sinologie" würde an diesem Begriff sicher ebenfalls nicht vorbei kommen.

<sup>34</sup> Vgl. Neuner (2003:423).

verschiedenen historisch-kulturellen Kontextes, ohne Weiteres auch zum Standardrepertoire jedes deutsch-chinesischen "Critical-Incident-Stammtisches" zu passen scheint:

"Ein Französischer von Adel, der wegen seiner witzigen Ausreden berühmt war, schnäuzte sich beständig mit der Faust, eine Gewohnheit, die sich mit unseren Sitten gar nicht verträgt. Dieser, als er sich eines Tages darüber gegen mich rechtfertigen wollte, fragte mich, was für ein Privilegium dieser schmutzige Auswurf hätte, dass wir selbigem ein sauberes Stück Leinwand bereithielten, um ihn aufzufangen und ihn nachher einwickelten und sorgfältig in unseren Taschen aufbewahrten. Das müsste einem Menschen doch mehr Ekel erregen als anzusehen, dass man ihn hinwürfe, wo man Platz dafür fände, wie wir es mit allen übrigen Unreinlichkeiten hielten. Ich fühlte, dass er nichts weniger als unvernünftig sprach und dass nur die Gewohnheit mich das Seltsame im Gebrauch hat übersehen lassen, welches wir gleich so höchst abscheulich finden, wenn es von fremden Ländern erzählt wird." (Montaigne 1983:34)

Diese Anekdote findet sich in einem immerhin bereits fast 430 Jahre alten Essay bei Michel de Montaigne, der sie zur Illustration seiner Vorstellungen von der Rolle der Gewohnheit anführt, der er – ähnlich wie später Proust – eine manipulative Macht über uns einräumt:

"Denn es ist wahrlich eine heftige und listige Schulmeisterin, diese Gewohnheit! Ganz unvermerkt setzt sie sich bei uns auf den Fuß der Herrschaft; hat sie aber mit Hilfe der Zeit diesen sanften und unvermerkten Anfang genommen, so zeigt sie uns nach und nach ein trotziges und tyrannisches Gesicht, gegen welches wir nicht einmal ferner die Freiheit behalten, unsere Augen aufzuschlagen." (Montaigne 1983:30)

Bei genauerem Hinsehen begegnet uns hier eigentlich auch der "in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickte" Mensch im Weberschen Sinne wieder, der für den semiotischen Kulturbegriff so grundlegend ist.<sup>35</sup>

Dieses Neu-Erlernen des "Augenaufschlagens" im Umgang mit einer fremden Kultur können interkulturelle Trainings leisten. Um Gewohnheiten von außen sehen zu können, bedarf es eben eines *Perspektivenwechsels*. Wenn man sich also *vorstellen* kann, wie der andere denkt, empfindet usw. kann man auch dessen Verhalten besser *interpretieren* ohne freilich dessen Ursachen und Beweggründe teilen zu müssen.<sup>36</sup>

Diese Veränderung der eigenen Position ist dabei jedoch keineswegs nur mit einer die eigene Weltsicht bloß "ergänzenden" bzw. "bereichernden" Erfahrung verbunden, vielmehr ist sie für ein Leben in fremdkultureller Umgebung *absolut notwendig*: "Typisch für die Erfahrungssituation in der Fremde ist, dass ein gewisses Ausmaß an Perspektivenwechsel stattfinden *muss*, damit die Person handlungsfähig bleibt." (Weidemann 2004:50) Dass die Unfähigkeit zu derartig empathischer Leistung in vielen Fällen nicht nur zu Irritationen, sondern häufig

<sup>35</sup> Vgl. hierzu den Kulturbegriff von Geertz (1973) (s. o.).

<sup>36</sup> Vgl. Fußnote 31.

sogar zu einer krisenhaften Situation führen kann, die durch die zwangsläufige Konfrontation mit den eigenen Gewohnheiten während eines Auslandsaufenthalts herbeigeführt wird, lässt sich natürlich nicht nur bereits aus dem erhellenden Beispiel Montaignes ableiten. Für diesen hat dieser Critical Incident eher im intra- als interkulturellen Kontext eine Rolle gespielt, obgleich er ihn gedankenspielerisch auf interkulturelle Deutungsmuster überträgt. Dies belegen u. a. beispielsweise auch die empirischen Untersuchungen Taylors.<sup>37</sup>

Weidemanns Untersuchungen<sup>38</sup> zeigen dagegen zwar auch, "dass das Erlernen neuen sozialen Regelwissens der 'fremden Kultur' auch ohne die von etlichen Modellen interkulturellen Lernens postulierten Dissonanzerfahrungen möglich ist" (Weidemann 2004:322) – wohlgemerkt: "möglich ist" – und dass die Unterscheidung, wo diese Dissonanzerfahrungen mit kulturellen Differenzen oder "individuell vorgenommenen kulturellen Grenzziehungen" (ibd.) einhergehen, nicht zweifelsfrei vorgenommen werden kann. Dass es jedoch zu wie auch immer interpretierbaren Dissonanzerfahrungen in der fremden Kultur kommt, belegen ihre Interviews zur Genüge. Da aber ein interkulturelles Training in jedem Fall auf das vorbereiten soll, was geschieht, wenn solche Dissonanzerfahrungen eintreten, steht die Thematisierung derartiger Konfliktsituationen zwangsläufig und eher im Fokus eines solchen Trainings als das anderweitig, also ohne solche Erfahrungen, erlernte "Regelwissen", dessen Hauptaugenmerk ja der "Minimierung von Konfliktpotentialen" gilt. Dass diese Krisen für einen Erkenntnisgewinn – also in unserer Lesart: für interkulturelle Lernfortschritte – durchaus fruchtbar sein können, trifft jedoch nur dann zu, wenn sie bewältigt werden. So kann ein gezielt derartige Dissonanzerlebnisse thematisierendes und Strategien des Umgangs damit anbietendes Training wesentlich zur Vorentlastung und damit letztlich zur Überwindung solcher Krisen, jedoch nicht zur Vermeidung, beitragen.

Tatsächlich sehe ich in dem Aufbrechen von Sehgewohnheiten, von gewohnten Interpretationsmustern gerade ein Hauptanliegen interkultureller Trainings. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für eine Befähigung zum Perspektivenwechsel. Dieser kann dabei nicht unbedingt durch einen längeren Aufenthalt im Zielland ersetzt werden und stellt sich auch nicht automatisch ein. Inwieweit und ob überhaupt sich im Zusammenhang damit auch Interpretationssicherheit als *eine*, wenn nicht schlechthin, wie oben bereits erwähnt, *die* grundlegende Voraussetzung dafür, in einer fremdkulturellen Umgebung erfolgreich agieren zu können, notwendigerweise, gleichsam zwangsläufig, durch den Aufenthalt im Zielland und die damit verbundenen, wie auch immer gearteten und von der Forschung aufgefassten Anpassungsprozesse einzustellen vermag, ist außerdem bis-

<sup>37</sup> "Abweichungen zwischen der Praxis der Gast- und der Heimatkultur führen zu einem Dissonanzerlebnis, das mit Stress und dem Gefühl des Kontrollverlusts einhergeht. [...] Es ist aber gerade die Erschütterung bisheriger Gewohnheiten, die für den Lernprozess wesentlich ist, und Taylor bezeichnet die [...] Dissonanzerfahrung als 'Katalysator' des Wandels." (Taylor 1994, zit. nach Weidemann 2004:50)

<sup>38</sup> Weidemann (2004).



her meines Wissens nie genau untersucht worden.<sup>39</sup> Ausdrücklich ist an dieser Stelle auch auf die Haltlosigkeit jenes Arguments hinzuweisen, dass die Studierenden sich bei ihrem Chinaaufenthalt das für ein Verständnis der fremden Kultur und für eine Verständigung mit den Trägern dieser Kultur nötige Wissen ohnehin, sozusagen en passant, aneignen, da sie ja "im Lande lebten". Dies ist ja gerade ein Irrtum der so genannten "Kontakthypothese",<sup>40</sup> die davon ausgeht, dass sich ein gegenseitiges Verständnis verschiedener Kulturen zwangsläufig einstellen müsse, wenn der Kontakt zwischen diesen nur lange genug währe – eine These, die gerade auch von den mit der Praxis interkultureller Beratung vertrauten Experten zu Recht als "Trugschluss" bezeichnet wird.<sup>41</sup> Lange genug mit einer fremden Kultur zu tun gehabt bzw. in einem fremden Land gelebt zu haben garantiert nicht unbedingt einen interpretationssicheren Umgang mit kultureller Differenz.

Aus diesem Grund bedarf es, will man Studierende, die sich mit China im Sprachunterricht bzw. akademisch, immer jedoch im Hinblick auf einen bevorstehenden Aufenthalt in dem gewählten Zielland, auseinander zu setzen beginnen, gut auf diesen Aufenthalt vorbereiten, möglichst parallel hierzu eines professionellen Beistands, der – vorentlastend im Hinblick auf das zu Erlernende – einen solchen Ortswechsel vorzubereiten sowie die zu erwartenden Prozesse interkulturellen Lernens gezielt bewusst zu machen, zu begleiten, sowie bei "Rückkehrern" auch auszuwerten vermag. Einen geschulten Ratgeber zu haben, der einen auf bestimmte Dinge aufmerksam macht, die man selbst einfach nicht in der Lage ist zu sehen oder jedenfalls nicht notwendigerweise erkennen muss oder zu spät erst oder über unnötige Umwege entdeckt, ist für jemanden, der sich im Rahmen seines Studiums mit einer ihm bis zu diesem Zeitpunkt mehr oder weniger fremden Zielkultur auseinandersetzen möchte, unerlässlich.

## Zusammenfassung

(Inter)kulturelle Trainings und Seminare, in die diese Trainings eingebettet sind, sollten innerhalb chinawissenschaftlicher Studiengänge künftig verstärkt als eigenständige, den Sprachunterricht sowie andere Fachveranstaltungen des Curriculums, auf die die Inhalte und Schwerpunkte möglichst abgestimmt sein sollten, ergänzende, studienbegleitende Lehreinheiten angeboten werden.

<sup>39</sup> Eigene Erfahrungen als Trainer/Seminarleiter mit Teilnehmern, die, obgleich sie über z. T. jahrzehntelange Erfahrung mit China bzw. mit Chinesen verfügten, erst im Rahmen eines Trainings in die Lage versetzt wurden, die – immer wieder auftretenden, gleichen – Konfliktsituationen zum ersten Mal adäquat zu deuten, bestätigen eher die Annahme, dass es keinen derartigen Automatismus gibt.

<sup>40</sup> Auf Gordon Allport (1954) zurückgehende Annahme, dass unter gewissen Bedingungen der Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen zu einem Abbau von Stereotypen und Vorurteilen und damit zu einem Rückgang von Diskriminierung führt.

<sup>41</sup> Reisach/Tauber/Yuan (2004:322).

Ausgehend von einem prozessorientierten Ansatz interkulturellen Lernens sowie einer verstärkt auf kulturvergleichend-ethnologische Fragestellungen Bezug nehmenden Herangehensweise sollten unter Berücksichtigung der verschiedenen Modelle, Strategien und Handlungsfelder die Ziele chinawissenschaftlicher Ausbildungsmodule daher besonders hinsichtlich kultureller Kompetenzen formuliert sowie in den entsprechenden Lehrplänen/Curricula verankert werden, um so die entstandene Lücke in der bisherigen konzeptionellen Orientierung zwischen rein fremdsprachenerwerbsspezifischen und traditionell sinologischen Lerninhalten, -zielen und -methoden zu füllen.

Eine professionelle Ausbildung sollte dabei nicht nur temporär angeboten werden, sondern obligatorisch in Fremdsprachen- und Übersetzerstudiengängen implementiert werden, um so die Studierenden mit den entsprechenden Zielkulturen/Zielländern vertraut zu machen und dabei zugleich ihren Blick für die kulturelle Bedingtheit von Verhaltensweisen generell zu schärfen. Wenn man auf diese Weise wichtige, für den Umgang mit der fremden Kultur unerlässliche Kompetenzen gezielt und systematisch vermittelt, kann man letztlich einen Zugang zu Lebens-, Sicht- und Denkweisen schaffen, der es den Absolventen chinawissenschaftlicher Studiengänge in Zukunft ermöglichen wird, über ein akademisches Verständnis hinaus die fremde Kultur bewusst zu entdecken, zu verstehen und sich in der Folge auch angemessen in ihr bewegen zu können.

Diese Kompetenzen werden künftig mehr im Vordergrund einer Ausbildung stehen als früher und stellen daher auch neue Anforderungen an die Gestaltung und konzeptionelle Ausrichtung des Curriculums dar.

## Literaturverzeichnis

- Allport, G. W. 1954. *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley
- Bechtel, Mark. 2003. "Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung". In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 44-87
- Bolten, Jürgen. 2003. "Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgabe des Personalmanagements internationaler Unternehmen". In: Bolten, Jürgen/Ehrhardt, Claus (Hg.). *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis, 369-391
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert. 1995. "Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen". In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 8-19
- "Dienstleistungen: Globalisierung für Kleine". In: *DER SPIEGEL* 52/2005 (23.12.2005), 91
- Fachverband Chinesisch e.V. 2005. "Empfehlung des Fachverbands Chinesisch e. V. zur Stellung der Fremdsprache Chinesisch in chinawissenschaftlichen

- Studiengängen". <http://www.fachverband-chinesisch.de/fachverbandchinesisch/thesenpapiereundresolutionen/empfehlungen.html> (abgerufen am 20.3.2007)
- Flannagan, John C. 1954. "The Critical Incident Technique". In: *Psychological Bulletin* 51, 327-358
- Geertz, Clifford. 1973. "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture". In: Clifford Geertz. *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books, 3-30
- Göhring, Heinz. 1978. "Interkulturelle Kommunikation: Die Überwindung der Trennung von Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht durch einen integrierten Fremdverhaltensunterricht". In: *Kongressberichte der 8. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL)*. Stuttgart, 9-14
- Guder, Andreas. 2005. "Kann man das überhaupt lernen? Zur Vermittlung von Chinesisch als distanter Fremdsprache". In: *Lebende Sprachen* 2/2005 (weitgehend identisch mit: "Chinesisch und der Europäische Referenzrahmen. Einige Beobachtungen zur Erreichbarkeit fremdsprachlicher Kompetenz(en) im Chinesischen". In: *CHUN* Nr. 20, 83-98)
- Guder, Andreas. 2006a. "Jenseits der affinen Fremdsprachen: Dimensionen des Lehrens und Lernens von Chinesisch". In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* Nr. 59, 16-25
- Guder, Andreas. 2006b. "Töne, Texte, Toleranz: Ein Vergleich von Lehrplänen für Chinesisch in der Sekundarstufe". In: *CHUN* Nr. 21, 77-91
- Günthner, Susanne. 1993. *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation: Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer 1993
- Hofstede, Geert. 2001. *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. London: Sage Publications (2. Aufl.)
- Knapp, Karlfried. 2007. "Interkulturelle Kommunikation". In: Knapp, Karlfried et. al. (Hg.). *Angewandte Linguistik*. Tübingen: Narr, 411-432
- Lüsebrink, Hans-Jürgen. 2005. *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart/Weimar: Metzler
- Montaigne, Michel de. 1983. "Von der Angewohnheit und von der Misslichkeit, gewohnte Gesetze zu ändern". In: Rudolf Noack (Hg.). *Montaigne. Essays*. Leipzig: Reclam, 30-50 (1. Aufl. 1580)
- Müller, Bernd-Dietrich. 1986. "Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie". In: Gerhard Neuner (Hg.). *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München: iudicium, 33-84
- Neuner, Gerhard (Hg.). 1999. "Interimswelten im Fremdsprachenunterricht". In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 261-289
- Neuner, Gerhard. 2003. "Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache". In: Wierlacher, Alois/

- Bogner, Andrea (Hg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 417-424
- Proust, Marcel. 1981. *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit. Erster Teil: In Swanns Welt. Combray*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Aufl. 1913)
- Reisach, Ulrike/Tauber, Theresia/Yuan, Xueli. 2004. *China – Wirtschaftspartner zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein Seminar für Praktiker*. Frankfurt und Wien: Carl Ueberreuter
- Schmitt, Peter A. 1999. *Translation und Technik*. Tübingen: Stauffenburg
- Stahl, Frank. 1995. "Sinologie und Exotismus". In: *Minima Sinica* 1/1995, 32-61
- Taylor, Edward W. 1994. "Intercultural Competency: a Transformative Learning Process". In: *Adult Education Quarterly* 44 (3), 154-174
- Thomas, Alexander. 1996. *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe
- Thomas, Alexander. 1991. "Psychologische Grundlagen interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens im Zusammenhang mit Jugendaustausch". In: Gogolin, Ingrid u. a. (Hg.). *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. Münster/New York: Waxmann, 188-202
- Tomasello, Michael. 2002. *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Aufl. 1999)
- Weidemann, Doris. 2004. *Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen 'Gesicht': Deutsche in Taiwan*. Bielefeld: transcript

## 摘要

针对新设置的学士和硕士学位提倡开设实用的课程，未来在传授，尤其是运用中国的文化和社会知识时，仅仅依赖文章和媒体这类媒介显然是不合适宜的。今天研究中国的学生，无论从认识中国的途径，还是对毕业后的设想，都与从前大相径庭。他们为中国着迷的不再仅限于那神秘的文字和不可名状的吸引力，他们的兴趣更多的在于这个国家庞大的经济潜力与社会活力。或者因为受到条件的限制，或者因为缺乏对跨文化交际能力重要性的认识，这些学生如果一味学习语言的话，就很容易进入一个误区，即在第一次涉足汉语国家后，便发现自己其实选错专业了，而这条弯路是可以通过对目标文化进行充分专业性的准备工作来减免的。因此传授跨文化交际能力的主要意义在于：建立起对陌生文化进行诠释、行动取向自如的自信感。尽管越来越多的机构，也包括大学都以开设跨文化交际能力课程为名冠冕自己（可背后终有多少内涵？），但是课程中缺乏明确的教学纲领依然是最大的不足。

本文顺应跨文化训练在中国研究学科中越来越重要的地位，就下列问题做出重点研究：跨文化课程的纲领根植何处？哪些理论知识能指导可行性的训练方法？适用于中国研究学科的跨文化训练应有哪些重点？最后，一份具体的训练纲领（包括目标，结构，内容，重点）可以是怎样的？