

Töne, Texte, Toleranz: Ein Vergleich von Lehrplänen für Chinesisch in der Sekundarstufe

Andreas Guder

Ganz allmählich schlägt sich die globale Bedeutung Chinas auch im deutschen Schulsystem nieder: Während die Anzahl der schulischen Arbeitsgemeinschaften Chinesisch in der Bundesrepublik das erste Hundert erreicht, findet an zahlreichen Schulen auch eine tiefer gehende Verankerung der Fremdsprache Chinesisch in den Stundenplan statt: Nachdem bereits seit 1998 einheitliche Prüfungsanforderungen für Chinesisch als Abiturfach existieren, sind in den letzten zehn Jahren in mehreren Bundesländern curriculare Vorgaben zum Chinesischunterricht entstanden. Die wesentlichen Aspekte dieser Dokumente sollen im Folgenden im Hinblick auf Inhalte und Lernziele vergleichend beschrieben werden, um in dieser Weise mögliche Elemente einer Fachdidaktik Chinesisch herauszuarbeiten. Dabei soll auch die Realisierbarkeit dieser Lernziele im Rahmen des Sekundarschulunterrichts kritisch hinterfragt werden.

1. Zur Problematik

Um eine fremdsprachenorientierte Lehrtätigkeit im Schuldienst aufnehmen zu können, war es in früheren Zeiten ausreichend, dass der Philologe / die Philologin Fachkenntnisse in den Teildisziplinen Sprach- und Literaturwissenschaft nachweisen konnte. In den 60er Jahren rückten jedoch auch Fragen nach dem Fremdspracherwerb bzw. der Art und Weise der Vermittlung von Sprachkenntnissen in den Mittelpunkt der Lehrerbildung, und ein verbindlicher Studienbereich "Fachdidaktik" wurde in die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtsstudierenden integriert, um die traditionellen Erkenntnisse der jeweiligen Fachwissenschaften (Literaturwissenschaft, Linguistik) mit Inhalten der Lernpsychologie, der Pädagogik, der Allgemeinen Didaktik oder auch der Soziologie zu verbinden und ihre Relevanz für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu ergründen. Seitdem bemüht sich die didaktische Forschung, die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die Organisation von Lehr- und Lernprozessen, deren Bedingungen, Ziele, Verfahren und Wirkungen zu beschreiben, zu analysieren, zu interpretieren und zu verbessern.

Jede Fachdidaktik soll die Studierenden des Lehramts im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung auf ihre spätere Tätigkeit als professionelle Sprachvermittler vorbereiten und einen möglichst umfassenden und fundierten Einblick in die speziellen Lehr-/Lernprozesse bieten, die zur Vermittlung der jeweiligen Inhalte von Belang sind: Dazu gehört zum einen eine fundierte Unterrichtsplanung, d. h. für den Fremdsprachenunterricht die methodische

Vorgehensweise bei der Deduktion von Regeln, Wortschatzarbeit, kommunikativen Strukturen etc., des weiteren die Vermittlung landeskundlicher Inhalte, der mögliche Einsatz verschiedener Sozialformen, von Literatur, Film, Musik und anderen Medien im Fremdsprachenunterricht, aber auch die entsprechende Analyse von Lehrwerken und Lehrmaterialien sowie das sogenannte Interkulturelle Lernen, das für eine distante Fremdsprache wie das Chinesische in weit stärkerem Maße als bei der Vermittlung europäischer Fremdsprachen in den Vordergrund rückt.

Grundlagen einer Fachdidaktik, wie sie für die Fremdsprachen Englisch und Französisch, aber auch für Russisch, Spanisch und Italienisch an den entsprechenden Hochschulen repräsentiert sind, existieren in Deutschland bisher weder für den gymnasialen Chinesischunterricht noch für irgend eine andere nicht-indoeuropäische Fremdsprache.¹ Der derzeitige gymnasiale Chinesischunterricht in Deutschland orientiert sich letztlich stark an dem verwendeten Lehrwerk (vgl. Fußnote 13) und im Idealfall an den von den betreffenden Landesministerien veröffentlichten curricularen Vorgaben.

2. Vorliegendes curriculares Material

Nach Bausch (2003:111f.) stellt der Begriff *Curriculum* einen fächerunabhängigen allgemeinen pädagogischen Oberbegriff dar, *Richtlinien* umreißen die *fächerübergreifenden* Aufgaben, Ziele und Unterrichtsprinzipien einer

¹ Eine Überprüfung der Studienangebote deutscher Hochschulen im "Hochschulkompass" der Hochschulrektorenkonferenz (www.hrk.hochschulkompass.de) ergab außerhalb der üblichen Schulsprachen Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch (sowie Latein und Griechisch) folgende Hochschulen, an denen andere Fremdsprachen im Rahmen des Lehramtsstudiums (meist nur als Ergänzungs- bzw. Erweiterungsfach) angeboten werden:

<i>Fremdsprache</i>	<i>Universität mit entsprechendem Lehramtsstudienangebot</i>
Chinesisch	Köln, München, Münster
Dänisch / Norwegisch / Schwedisch	Freiburg, Greifswald, Kiel
Friesisch	Kiel
Hebräisch	Marburg, Münster
Japanisch	München
Niederdeutsch	Greifswald, Kiel
Neugriechisch	Erlangen
Niederländisch	Köln, Münster, Oldenburg
Polnisch	Greifswald, Mainz, Potsdam
Portugiesisch	Gießen, Mainz, Münster, München
Sorbisch	Leipzig
Tschechisch	Regensburg, München
Türkisch	Hamburg, Duisburg-Essen

Damit sind neben Chinesisch nur Japanisch, Türkisch und Hebräisch die zumindest in marginaler Form im Rahmen deutscher Lehramtsstudiengänge angebotenen nicht-indoeuropäischen Fremdsprachen.

bestimmten Schulform oder Jahrgangsstufe, während sich in *Lehrplänen* die konkret ausformulierten Unterrichtsmengen, Lehrorganisation, Progression, Inhalte und Prüfungsformen der einzelnen Fächer finden lassen, die ihrerseits wiederum ihren *fachspezifischen* Beitrag zu den in den *Richtlinien* formulierten übergreifenden Lernzielen leisten. Diese in Nordrhein-Westfalen gebräuchliche Terminologie ist jedoch keinesfalls bundesweit gültig, so dass die meisten Bundesländer eigene Curriculumskonzeptionen aufweisen, die den Vergleich deutlich erschweren. So wird beispielsweise in Bayern anstatt zwischen nicht fachgebundenen *Richtlinien* und fachspezifischem *Lehrplan* zwischen einem fachspezifischen überblicksartigen *Rahmenplan* und einem detailreichen *Fachlehrplan* differenziert.

In gewisser Weise Pioniercharakter hatte der im Jahre 1993 in Nordrhein-Westfalen veröffentlichte erste curriculare Entwurf für Chinesisch an der gymnasialen Oberstufe (überarbeitet 2002). Bayern folgte 1995, noch bevor von der Kultusministerkonferenz 1998 Einheitliche Prüfungsrichtlinien für das Abiturfach (EPA) Chinesisch verabschiedet wurden. 2000 erschien der Rahmenplan Chinesisch des Landes Bremen. Aus Hamburg und Baden-Württemberg waren nur weniger umfangreiche Dokumente zum Chinesischunterricht verfügbar (die "Bildungsstandards Chinesisch" des Landes Baden-Württemberg bestehen lediglich in einer Auflistung von anzustrebenden Kompetenzen), weshalb die umfangreicheren curricularen Vorgaben Bremens ("Rahmenplan"), Bayerns ("Fachlehrplan") und Nordrhein-Westfalens ("Lehrplan") den Kern dieser Untersuchung darstellen sollen.²

3. Eckdaten

3.1. Jahrgangsstufen und Lehrumfang

In allen drei Lehrplänen wird Chinesisch als spät beginnende Fremdsprache behandelt, in Bremen und Nordrhein-Westfalen als dreijähriger, in Bayern als vierjähriger Kurs.³ Dies bedeutet, dass der Gesamtumfang an Chinesisch-Unterrichtsstunden bis zum Abitur allenfalls in Bayern 500 Unterrichtsstunden überschreiten kann.

3.2. Zielsetzungen des Chinesischunterrichts

Lernziele des Sprachunterrichts werden heute zumeist als *Verhaltensziele* beschrieben ("Can-Do-Statements", vgl. Europarat 2001/2003: Europäischer Referenzrahmen), denen im Rahmen des Sekundarschulunterrichts weitere

² Der Einfachheit halber wird im Folgenden grundsätzlich von "Lehrplänen" die Rede sein.

³ Die anstehenden Reformen zum achtjährigen Gymnasium sind noch in keinem dieser Lehrpläne berücksichtigt.

fachgebundene Zielsetzungen (Landeskunde, "soziokulturelles Wissen", "interkulturelle Kompetenz", Literatur) oder auch fachunabhängige, sogenannte Schlüsselqualifikationen wie Medienkompetenz, Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Textsortensensibilisierung, Lerntechniken etc. zur Seite stehen, die fachübergreifend als zentrale Aufgaben des Schulunterrichts betrachtet werden.

Der bayerische und der Bremer Lehrplan stellen mehrfach deutlich die Andersartigkeit der Lernziele des Chinesischunterrichts gegenüber den üblichen Fremdsprachen heraus, wobei auch die angestrebte Reflexion über Eingebundenheit in die eigene Sprache und Kultur betont wird. Demgegenüber legt der nordrhein-westfälische Lehrplan über sprachliche Kompetenzen hinaus "Interkulturelle Handlungsfähigkeit" als rahmengebendes "Leitziel" fest. Die entsprechende sprachliche und die kulturelle Dimension des Chinesischunterrichts sollen im Folgenden vertieft werden.

4. Sprachliche Dimension

4.1. Sprache-Schrift-Relation

Es wird ausschließlich *Putonghua* auf der Basis von *Hanyu Pinyin* und der Kurzzeichen der Volksrepublik China vermittelt.⁴

Alle drei Lehrpläne befürworten angesichts der Komplexität des Schriftzeichensystems eine Abkoppelung des Schriftunterrichts von der mündlichen Kommunikation. Fachdidaktische Vorschläge für die damit verbundenen und ausschließlich für die Fremdsprachen Chinesisch und Japanisch geltenden zentralen Probleme, nämlich in welcher Weise diese Abkehr vom Skriptizismus⁵ durchzuführen wäre, welcher Rolle *Hanyu Pinyin* in diesen beiden Unterrichtsformen zukommt wie auch, in welcher Form die Lerner in dem geforderten "Schriftzeichen-Unterricht" frühzeitig an möglichst authentisches schriftliches Material herangeführt werden sollen, fehlen jedoch. Ebenso verhält es sich mit der Frage der Anleitung zur Wörterbuchbenutzung und dem Umgang mit unbekanntem Schriftzeichen: Kein Curriculum erwähnt die für im Allgemeinen hochmotivierten Lerner ausgesprochen reizvolle Aufgabe, sorgfältig ausgewählte unbekannte Kurztexte und Schilder selbständig mit Hilfe eines Wörterbuchs zu entschlüsseln. Die für das selbständige Arbeiten

⁴ Bremen und Bayern nehmen ausdrücklich auf die ggf. erläuternde Funktion von Langzeichen Bezug, während in NRW nur auf deren Existenz "hinzuweisen" ist (NRW 2002:15).

⁵ Abkehr vom Skriptizismus ist im Grunde eine Forderung, die an jeden Fremdsprachenunterricht gestellt wird. Skriptizismus besagt, dass die gesamte Sprachbeschreibung bewusst oder unbewusst von der auf abgrenzbare linguistische Einheiten bezogenen, richtungsorientierten, analytischen Schriftsprache her erfolgt. Dass diese Auffassung von Schriftsprache ihrerseits wiederum eine eurozentrisch-alphabetische ist, ist ein weiterer Beleg für die Problematik der Vermittlung asiatischer Sprachen.

mit Texten wichtige Behandlung von Schriftzeichenbestandteilen (Signifika vs. Radikale, Phonetika) und deren grundsätzliche Funktion und Entwicklung wird nur am Rande vermerkt. Das vollkommene Fehlen von Vorschlägen zu diesem zentralen Problem von Chinesischunterricht offenbart die bisher bei weitem unzureichende Auseinandersetzung mit Chinesisch-spezifischen Fragestellungen.

4.2. Sprachliche Kompetenz: Lehr- und Lernziele

Natürlich finden sich die üblichen vier Kompetenzziele des Fremdsprachenunterrichts – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – auch in den Zielsetzungen der Chinesischlehrpläne. In Bayern und Bremen stehen erwartungsgemäß Sprache und Sprachbetrachtung im Mittelpunkt des Chinesischunterrichts: "Der Unterricht soll die Schüler in das Chinesische einführen und die Freude an der Beschäftigung mit einer Sprache wecken, die sich von allen bisher erlernten wesentlich unterscheidet. Er soll darüber hinaus dazu beitragen, das Verständnis und Interesse für die chinesische Kultur zu vertiefen." (Bayern 1995:87) In Bremen steht ebenfalls vor allem "Kompetenz zu elementarer thematisch bestimmter Kommunikation und zur Verständigung in Alltagssituationen, die für Ausländerinnen und Ausländer in China typisch sind" im Vordergrund, ebenso in Nordrhein-Westfalen. Eine korrekte Aussprache inkl. Tönen, Kompetenzen hinsichtlich Grammatik, Lexik, Schriftzeichen etc. sind erwartungsgemäß in allen Lehrplänen als Lehr- und Lernziele zu finden. Die Ausformulierung dieser Ziele gestaltet sich jedoch unterschiedlich:

Der bayerische Lehrplan beschreibt minutiös, welche "grammatischen Strukturen" in welcher Jahrgangsstufe erworben werden sollten. Nach dem Vorbild der flektierenden Schulfremdsprachen wird hier der "Grammatik" viel Raum gewidmet, obwohl das Fehlen einer morphologischen Grammatik mit ihren Formenparadigmen eine solche Progression für das Chinesische nicht unterstützt. Auch stellt sich die Frage, inwieweit theoretisches Wissen beispielsweise über die Unmenge von möglichen Komplementstrukturen sich tatsächlich produktiv und nicht eher hemmend auf die angestrebte kommunikative Kompetenz der Lerner auswirkt, ganz abgesehen von den unnatürlichen Texten und Übungen, die zwangsläufig entstehen, wenn entsprechend einer solchen grammatischen Progression bestimmte Strukturen eingeübt werden sollen.

Demgegenüber ermöglicht eine kommunikative Progression, deren Umsetzung beispielsweise vom nordrhein-westfälischen Lehrplan für Chinesisch impliziert wird, aber im deutschen Sprachraum bisher nirgends ausgearbeitet wurde, die sofortige Umsetzung von Sprachhandlungen in Alltagssituationen. Einfache Wendungen des Sich-Bedankens, Bittens, Nachfragens oder Sich-Entschuldigens stehen hier am Anfang des Lernprozesses, gefolgt nicht nur von lexikalischen Themenbereichen wie Uhrzeit, Hobbys oder Kleidung, sondern vor allem auch von weiteren Sprechhandlungen wie Benennen, Vergleichen, Hervorheben, Zuordnen etc., die im weiteren Verlauf

des Lernprozesses zyklisch ausgebaut werden: Komplexere Formen der jeweiligen Sprechhandlungen werden zu einem späteren Zeitpunkt behandelt (vgl. für Deutsch als Fremdsprache z. B. Buscha et al. 1998).

Trotz bis heute fehlender allgemein akzeptierten Sprechakttypologien scheint diese Verfahrensweise für das Chinesische insbesondere deshalb sinnvoll, weil in dieser Sprache im Unterschied zu indogermanischen Sprachen (für deren Vermittlung meist Mischformen der beiden Progressionsformen zu finden sind) ohnehin keine mit den indoeuropäischen Sprachen vergleichbaren grammatischen Teilsysteme bestehen, die sich systematisch darstellen ließen. Auch die damit korrespondierende starke Tendenz des Chinesischen zu idiomatischen und damit nicht systematisierbaren Wendungen unterstützt die Sinnhaftigkeit eines Verzichtes auf systematische Anordnung von Sprachmitteln.⁶ Die m. E. im Chinesischen zentralen Probleme der Vermittlung von Lexik (wie auch der Schriftzeichendidaktik) werden aber, im Gegensatz zur "Grammatik", letztlich in keinem Lehrplan ausreichend thematisiert.

Ein Spezifikum des Chinesischunterrichts ist, dass (wie in den Curricula in China) Chinesischkenntnisse gerne an der Zahl der erworbenen Schriftzeichen bzw. des Wortschatzes gemessen werden. So soll man auch in Bayern in vier Lernjahren mindestens 450 Schriftzeichen aktiv und passiv beherrschen (Jahrgangsstufe 10: 150 und 11: 250), in Bremen in drei Jahren ca. 600 (wie in Bayern wird hier von insgesamt 1300-1400 lexikalischen Einheiten gesprochen). Dies bedeutet allerdings auch, dass den Chinesischlernern am Ende ihrer Schulzeit noch jedes fünfte Schriftzeichen eines beliebigen authentischen chinesischen Textes vollkommen unbekannt ist, womit man selbst nach drei Jahren nicht von Lesefähigkeit sprechen kann.

Dass die Zahl der erworbenen Schriftzeichen (bei der aktive Schreib- und passive Lesekompetenz sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können) darüber hinaus ähnlich wie die theoretischen Kenntnisse bestimmter grammatischer Phänomene wenig Aussagekraft in Bezug auf kommunikative Fähigkeiten hat, liegt auf der Hand, weshalb sich heutige Sprachstandserhebungen an "Kompetenzstufen" orientieren. Der 2002 erschienene Lehrplan von Nordrhein-Westfalen nennt daher auch keine derartigen Zahlen, sondern stellt als einziger den für eine Etablierung des Fachs dringend gebotenen Bezug zum Kompetenzstufensystem des Europäischen Referenzrahmens her: "Von den Schülerinnen und Schülern, die erfolgreich am Chinesischunterricht der gymnasialen Oberstufe teilgenommen haben, werden die im Folgenden aufgeführten sprachlichen bzw. kommunikativen Fähigkeiten verbindlich erwartet. Sie entsprechen im Grundkurs Gk(n)⁷ *in aller Regel* der Stufe B1 (= Threshold)." (NRW 2002:30f.; Hervorhebung von mir, AG) Zur Illustration des Schwierigkeitsgrades dieser Anforderungen im Folgenden die Definitionen des Niveaus B1, entnommen dem nordrhein-westfälischen Lehrplan (Nordrhein-Westfalen 2002:83ff.):

⁶ vgl. Quetz (2003:125-126).

⁷ Gk(n) = Grundkurs einer neu (spät) einsetzenden Fremdsprache.

Hörverstehen	Sie (die Lerner, AG) können deutlich gesprochener Standardsprache wichtige Informationen entnehmen, wenn sich die Mitteilung auf vertraute Themen bezieht. (...) Gleiches gilt – vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen – für das Verstehen vieler Radio- und Fernsehprogramme, die über aktuelle Ereignisse berichten oder Themen des persönlichen und/oder beruflichen Interesses ansprechen.
Mündlicher Sprachgebrauch / Interaktion	Sie sind den Anforderungen sprachlich gewachsen, die sich üblicherweise auf Reisen in zielsprachigen Ländern stellen. Sie können sich dann auch unvorbereitet an Gesprächen beteiligen, wenn ihnen die Themen vertraut sind. Sie können über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Meinungen und Pläne begründen, eine Geschichte erzählen, den Inhalt von Büchern und Filmen zusammenfassen.
Leseverstehen	Sie können Texte verstehen, die hauptsächlich aus sehr gebräuchlicher Sprache bestehen, wie man ihnen im Alltag oder am Arbeitsplatz/in der Schule begegnet. Sie können in persönlichen Mitteilungen/Briefen Aussagen über Ereignisse und Gefühle sowie Wünsche verstehen.
Schriftliche Textproduktion	Sie können einen einfachen zusammenhängenden Text zu Themen verfassen, mit denen sie vertraut oder die von persönlichem Interesse sind. Sie können einen persönlichen Brief schreiben, in dem Erfahrungen und Eindrücke beschrieben werden. ⁸
Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln, Korrektheit	Sie benutzen das grundlegende Repertoire von sprachlichen Mitteln, die für wiederkehrende Situationen der Alltagskommunikation charakteristisch sind, einigermaßen korrekt.

Die entsprechende Website des Landes Nordrhein-Westfalen "Fremdsprachenzertifikate Chinesisch" (NRW 2006) behauptet, dass die angestrebte Stufe B1 des Referenzrahmens der HSK-Grundstufe (*chujī*) C/B/A entspräche, für deren Bestehen allerdings nach Aussage der HSK-Institutionen 400 bis 1000 Stunden Unterricht bzw. 1600 Schriftzeichen und 3000 lexikalische Einheiten erforderlich seien.⁹ Damit erscheint die postulierte Realisierbarkeit von "B1" bzw. der HSK-Grundstufe als Ergebnis eines dreijährigen Chinesischkurses als sehr hoch gesteckt; Stufe A2 bzw. die HSK-Elementarstufenprüfung (*jichū*), die für 100 bis 800 Stunden Unterricht empfohlen wird, dürfte mit 400-800 Schriftzeichen und etwa 1000 lexikalischen Einheiten ein realistischeres Lernziel darstellen (vgl. Guder 2005a).

Angesichts des Erwerbs von fraglos weit weniger als 1000 Schriftzeichen

⁸ An anderer Stelle vermerkt der Lehrplan von Nordrhein-Westfalen allerdings, dass (den Anforderungen der HSK entsprechend) "die aktive Beherrschung der chinesischen Schrift der Lesefähigkeit nachgeordnet" sei (Nordrhein-Westfalen 2002:15), was nur bedeuten kann, dass die Schreibkompetenz hinter der Lesekompetenz zurückbleibt.

⁹ http://www.hanban.edu.cn/hsk_test_4.htm

muss aber auch die Realisierbarkeit weiterer zwar wünschenswerter, aber letztlich aus anderen spät beginnenden Fremdsprachen unreflektiert übernommener Lernziele anderer Lehrpläne, wie in Texten "manifeste und verschlüsselte Informationen zu unterscheiden" (wie in Baden-Württemberg 2004:513 gefordert, ähnlich Bayern 1995:113) oder in der Abiturprüfung auf Chinesisch schriftlich Stellung zu nehmen bzw. Dialogtexte in Erzähltexte umzuformen (Nordrhein-Westfalen), stark angezweifelt werden. So ist entsprechend Schreib- und Lesekompetenz im Chinesischen (wobei mit Schreibkompetenz natürlich nicht Strichfolge-Kompetenz, sondern Textproduktion gemeint ist) ein Feld, das noch ausgiebiger fachlicher Diskussion bedarf.

Es steht somit außer Frage, dass die für affine (d. h. hier: europäische) Fremdsprachen für drei Schuljahre postulierten sprachlichen Fertigkeitsstufen des europäischen Referenzrahmens aufgrund sprachlicher, kultureller und schriftsystemischer Distanz im Chinesischen nicht erreichbar sind (vgl. auch Guder 2005a und b) – eine Erkenntnis, die zwar der derzeitigen Chinesisch-ist-ganz-einfach-Propaganda der Volksrepublik China zuwiderläuft, deren Akzeptanz aber letztlich die entscheidende Bedingung für eine sachgerechte Auseinandersetzung mit erreichbaren Lernzielen im Chinesischen darstellt. Der bayerische Lehrplan konzidiert dies in aller Deutlichkeit: Ohne auf den (1995 noch nicht existenten) Referenzrahmen einzugehen, wird hier betont, dass aufgrund der Fremdartigkeit von Sprache und Schrift die zu erwartenden Fähigkeiten entsprechend begrenzt seien. Auch in Bremen wird auf die "minimale sprachliche Verwertbarkeit der sprachlichen Mittel" des ersten Lernjahres (11. Klasse) verwiesen, das dort als Programm zum Kennenlernen des Chinesischen mit relativ abgeschlossenem Charakter verstanden wird. Entscheidend sei der Erwerb von "Kenntnissen und Einsichten, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die nur aus der Begegnung und Beschäftigung mit einem ganz anderen Sprachtyp, einem einzigartigen Schriftsystem und einer weitaus unbekanntem Kultur und Lebenswirklichkeit resultieren können." (Bremen 2000:16)

5. Kulturelle Dimension

5.1. "Landeskunde" vs. "Interkulturelles Lernen"

Die bezüglich China zur Verfügung stehende Vielfalt (auf Deutsch) behandelbarer "landeskundlicher" Themen reicht von traditionellen Festen über Marktwirtschaft, die Rolle der Frau, die Bevölkerungspolitik bis hin zu Joint-Venture-Projekten (so Themen, die exemplarisch im Lehrplan von Nordrhein-Westfalen zu Facharbeiten angeboten werden; NRW 2002:43). Im bayerischen Lehrplan wird auch der chinesischen Kultur- und Geistesgeschichte ein wesentlicher Platz eingeräumt. Hier ist in diesem Zusammenhang von der "Vermittlung landeskundlichen Wissens" die Rede, der Bremer Lehrplan subsumiert diese Aspekte als "soziokulturelle Kompetenz", die einen von

mehreren Lernbereichen darstellt.

Neben der sich hierin äußernden primär distanziert-beobachtenden Behandlung fremdkultureller Inhalte im Unterricht weisen neuere Lehrpläne für Fremdsprachen dem "interkulturellen Lernen" bzw. der "interkulturellen Handlungsfähigkeit" einen zentralen Platz innerhalb des Unterrichts zu. In den letzten zehn Jahren hat sich der Begriff "Landeskunde" hin zu einer dem erweiterten Kulturbegriff verpflichteten Kulturkunde entwickelt, bei der die eigenkulturelle Perspektive als Ausgangspunkt gewissermaßen "mitgedacht" wird. Hierunter ist zwar zunächst die Erkenntnis zu verstehen, dass die Beschäftigung mit einer fremden Kultur dem Verständnis des Denkens und Handelns, von Normen und Werten anderer Gesellschaften dient. Weiter gehendes Lernziel ist es aber, sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen kulturellen Prägung und den handlungsleitenden Normen und Werten der Zielkultur bewusst zu machen.

Dieses Erkennen kultureller Bedingtheiten von Einstellungen und Verhaltensweisen wird unter anderem als unabdingbare Voraussetzung des Lernziels "Toleranz" betrachtet. Dabei wird enzyklopädisches Faktenwissen zugunsten eines aktiven Wissenserwerbs durch den Lerner und Ausschnitten aus der Lebenswirklichkeit der Zielkultur reduziert. Diese in allen Schulfremdsprachen zu beobachtende Tendenz zum Interkulturalitätsbegriff ist in den älteren vorliegenden Konzepten, dem bayerischen und dem Bremer Lehrplan für Chinesisch, noch nicht erkennbar. Im nordrhein-westfälischen Lehrplan ist hingegen, wie erwähnt, die "Interkulturelle Handlungsfähigkeit" übergeordnetes Lehrziel sprachlicher Fächer, die nicht nur durch sprachliche Kompetenz, sondern auch durch soziokulturelles Wissen und "interkulturelles Lernen" erreicht wird. Begegnungen mit Muttersprachlern werden daher nicht nur im Lehrplan von NRW als besonders geeignet angesehen, um Voraussetzungen für interkulturelles Lernen in authentischen Situationen zu schaffen (NRW 2002:20).

Konkrete Vorschläge, in welcher Form die allseitig geforderten soziokulturellen oder landeskundlichen bzw. interkulturellen Wissens Elemente mit dem Sprachunterricht vernetzt werden können, werden im Grunde nicht gemacht – auch diese komplexe Aufgabe wird immer noch der Lehrkraft selbst bzw. den noch kaum existenten Lehrwerken überlassen.¹⁰ Die diesbezüglichen Formulie-

¹⁰ Dabei stellt sich auch die nicht triviale Frage nach der Unterrichtssprache: Während sich alle Lehrpläne einig sind, dass der Unterricht primär in chinesischer Sprache erfolgen sollte, fehlt es an konkreten Vorgaben und Beispielen, in welcher Form dies angesichts fehlender vertrauter "Internationalismen" zu realisieren sei. Auch landeskundliches Sachwissen muss letztlich im Rahmen gymnasialen Chinesischunterrichts in deutscher Sprache vermittelt werden, wodurch allerdings (da von fremdsprachlichem Ballast befreit) eine weit intensivere und wichtige Auseinandersetzung mit der chinesischen Lebenswelt stattfinden kann: Unbestreitbar stellt eine Klassenreise nach China auch dann eine wesentliche Erfahrung und eine der sozialen und soziokulturellen Kompetenz förderliche Bereicherung dar, wenn die Schüler über keinerlei Sprachkompetenz im Chinesischen verfügen und solche Begegnungen im In- wie im Ausland, sofern sie komplexere Themen beinhalten, primär auf Englisch oder Deutsch stattfinden.

rungen bleiben auch in den "interkulturell" ausgerichteten Curricula sehr allgemein und unterscheiden sich kaum von denjenigen europäischer Fremdsprachen. Die Schüler sollen sich "in Alltagssituationen kulturspezifisch angemessen verhalten" (Baden-Württemberg 2004:513) bzw. "über Strategien der Analyse von kulturbedingten Missverständnissen verfügen" (Nordrhein-Westfalen 2002:32) etc. Worin dieses Verhalten bzw. die entsprechenden Strategien allerdings in Bezug auf China bestehen, wird weder in den Curricula noch in den zurzeit im deutschen Sprachraum verfügbaren Lehrwerken deutlich. Da die Interkulturalität betonenden nordrhein-westfälischen Lehrpläne für alle Fremdsprachen in weiten Teilen einheitlich gestaltet sind, erfährt man auch dort wenig über die inhaltlichen Spezifika der Vermittlung einer China-bezogenen interkulturellen Handlungsfähigkeit (Nordrhein-Westfalen 2002:6 und 38). Die Bedeutung "pragmatischer Kompetenz" (Liang 2003:18), das gesamte Phänomen einer *high context culture* (eingeführt durch Hall 1976), die damit in Zusammenhang stehenden sensiblen Handlungsregeln und Kommunikationsakte wie Höflichkeit, ritualisierte Begrüßungsformen, Formen der Kritik oder der Entscheidungsfindung, Bedeutung der eigenen sozialen Rolle als Nicht-Muttersprachler bzw. von Hierarchien für eine erfolgreiche Kommunikation etc., die auch in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur schon länger publiziert sind,¹¹ werden in keinem Lehrplan benannt.

In jedem Fall kann der kulturelle Anteil des Unterrichts gerade in Bezug auf Chinesisch nicht hoch genug eingeschätzt werden. Eine gewinnbringende Auseinandersetzung mit China darf sich nicht auf Sprache beschränken, sondern muss ausführlich – und sprachunabhängig – die eigenkulturelle Gebundenheit an europäische Normen und Werte thematisieren.

5.2. Literatur im Unterricht

Traditionell gehört zur "kulturellen Dimension" des Sprachunterrichts neben der erwähnten "Landeskunde" auch die Literatur, die lange Zeit als zentrales Instrument betrachtet wurde, Einblicke in die Geisteswelt anderer Nationen und Kulturen zu vermitteln, heute jedoch zugunsten einer größeren Textvielfalt bzw. Sachtexten im Fremdsprachenunterricht auf dem Rückzug ist. Zwar eröffnet die in jüngeren Curricula zu beobachtende Betonung medialer Kompetenz, also der Fähigkeit, mit Texten unterschiedlicher Herkunft und Zielsetzung umzugehen, im Kontext der Aufwertung der interkulturellen Handlungsfähigkeit neue Perspektiven für die Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht; im Falle von Chinesisch scheint man sich allerdings einig zu sein, dass die Behandlung originalsprachlicher Texte im gymnasialen Unterricht nicht durchführbar sei. Nur im bayerischen Lehrplan ist als einzigem neben der Behandlung eines Tang-Gedichts auch von neueren chinesischen literarischen

¹¹ Vgl. interkulturelle Studien und Handbücher wie Reisch/Tauber/ Yuan (1997) oder Liang (1998); zur Bedeutung der Pragmalinguistik für Chinesisch besonders Liang (2003).

Werken die Rede, aus denen – ggf. unter Hinzunahme einer deutschen Übersetzung – zumindest ein Textausschnitt Thema des Unterrichts sein sollte (Lu Xun und Mao Dun werden als Beispiele genannt; Bayern 1995:113). Hier wäre an einen kleinen literarischen Kanon (in deutscher Übersetzung) zu denken, der im Hinblick auf die "interkulturelle" Komponente des Unterrichts der literarischen Auseinandersetzung Chinas mit dem Westen einen besonderen Stellenwert einräumen könnte.

5.3. Politik im Unterricht

Angesichts der in allen Lehrplänen der Sekundarstufe II betonten angestrebten Fähigkeit zur Medienanalyse, Reflexionsfähigkeit und Meinungsbildung erscheint es dem Leser erstaunlich, dass die Bedingtheit des politischen Systems der VR China wie auch die chinesische Geschichte außerhalb Bayerns im Grunde nur sehr marginal thematisiert wird, obwohl gerade seit dem Zusammenbruch des Warschauer Paktes die VR China eine ideale Grundlage für eine Diskussion über individuelle Freiheit, Demokratisierung und deren mögliche (auch kulturelle) Bedingtheit darstellen könnte. Gerade Kolonialismus, die Kulturrevolution, die Beweggründe von chinesischen Auswanderern, die Taiwanfrage oder die enormen sozialen Spannungen, die mit dem chinesischen Wirtschaftswachstum einhergehen, können exemplarischen Charakter für eine außerordentlich fruchtbare Kultur- und Wertediskussion in der Oberstufe besitzen.

Diese möglicherweise unbewusste Tabuisierung von für die heutige chinesische Welt zentralen Themen in den Lehrplänen Nordrhein-Westfalens, Bremens und auch in den Baden-Württemberger "Bildungsstandards" scheint bedenklich: Bei aller wohlmeinenden Unterstützung, die der Chinesischunterricht weltweit durch die Volksrepublik China erfährt, darf nicht verdrängt werden, dass unsere Beschäftigung mit China auch aus Themen bestehen muss, bei denen die ausschließliche unkritische Verwendung staatlich sanktionierter Materialien aus der Volksrepublik keinesfalls ein erschöpfendes Bild der heterogenen chinesischen Welt bieten kann. Die freie chinesische Presse außerhalb der Volksrepublik sowie das in wichtigen Aspekten von außerhalb der VR China getragene (und zum Teil dort nicht zugängliche) chinesische Internet muss Bestandteil einer Beschäftigung mit der chinesischen Welt sein und bleiben.

6. Zusammenfassung: Chinesischdidaktik und Chinadidaktik

In den vorliegenden Lehrplänen sind bei aller grundsätzlichen Gemeinsamkeit in Bezug auf Kompetenzen durchaus unterschiedliche Akzentuierungen zu beobachten. Die von Piepho bereits in den 70er Jahren (1974:10ff.) formulierten pragmalinguistischen Lernzielbestimmungen rücken Rede- bzw. Kommuni-

kationsabsichten und sprachliche Mitteilungsleistungen, denen die sprachlichen Mittel untergeordnet werden, in den Fokus des Unterrichts. Demzufolge sind Themen und Sprechintentionen in Lernzielbeschreibungen zu integrieren, weshalb in Nordrhein-Westfalen und Bremen die situationsgebundene Vermittlung der lexikalischen und grammatischen Progression übergeordnet ist, während der ausgesprochen detaillierte bayrische Lehrplan in seiner stärker sinologisch-philologischen Ausrichtung weniger die Kommunikationsfähigkeit als die Sprachbetrachtung in den Mittelpunkt stellt – was aus den unter 4.1. genannten Gründen problematisch erscheint. Der Lehrplan von Nordrhein-Westfalen orientiert sich hingegen deutlich enger am Unterricht anderer Fremdsprachen und setzt sich in weit geringerem Umfang mit den zahlreichen Spezifika der chinesischen Sprache und Kultur auseinander.¹²

Wie in den gängigen Schulfremdsprachen lernen die Schüler laut der curricularen Vorgaben Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben primär in Bezug auf relevante Alltagssituationen. Die Reflexion über die komplexe Verflechtung von Sprache und Kultur bzw. kulturspezifische Handlungsfähigkeit (Liangs "pragmatische Kompetenz"), die dem Europäer fast bei jeder kommunikativen Handlung im Chinesischen bewusst wird bzw. werden sollte, bleibt dabei im Grunde nur ein Baustein von vielen, obwohl eine solche "Chinadidaktik" im Grunde das zentrale Element des Chinesischunterrichts darstellen müsste.

Die Beschreibung der curricularen Lernziele ist vor allem in NRW und in den Richtlinien Baden-Württembergs in Ermangelung einer eigenständigen Fachdidaktik durch die Fremdsprachendidaktik affiner Sprachen geprägt und wird den Spezifika des Chinesischen als distanter Kultur, Schrift und Sprache nicht ausreichend gerecht; sich aus sprachlicher Struktur, asiatischer Kultur oder dem Schriftsystem ergebende Konsequenzen für Didaktik und Methodik sind auch in den anderen Lehrplänen nur in Ansätzen zu erkennen.

Entsprechend der Tendenz zu offenen Curricula, die einen allgemeinen didaktischen Bezugsrahmen mit lediglich orientierendem Charakter festlegen, aber Schule und Lehrkraft auch hinreichende Gestaltungsspielräume lassen, ist daher zu erwarten, dass sich Chinesischlehrer in Deutschland auch in kommenden Jahren in Ermangelung einer fachdidaktischen Ausbildung einerseits und geeigneter Lehrwerke andererseits vor allem als Einzelkämpfer in dieser Materie von enormer Komplexität zu bewähren haben werden.¹³ Für

¹² In diesem Zusammenhang muss auch diskutiert werden, ob anstelle der historisierend-philologischen Sprichwortgeschichten, die derzeit die Abiturprüfungsaufgaben dominieren (im Lehrplan von Nordrhein-Westfalen wie der EPA), nicht die Behandlung eines einfachen zeitgenössischen chinesischsprachigen Sachtextes mehr inhaltliche Möglichkeiten der Reflexion über Chinas Kultur, Wirtschaft und Politik ermöglichen würde.

¹³ An Lehrwerken für die gymnasiale Zielgruppe existieren bisher nur das eher philologisch-landeskundlich strukturierte "Chinesisch sprechen – lesen – schreiben" von Raab, das auch vom Bremer Lehrplan als Leitmedium empfohlen wird, sowie das jüngst erschienene stark kommunikativ angelegte "Wir lernen Chinesisch" (跟我学汉语) aus der Volksrepublik China, die beide den Anforderungen der vorliegenden Lehrpläne nur in Teilen gerecht werden können. Es fehlt ihnen an Textsortenvarianz, Aspekten der interkulturellen

einen erfolgreichen, curriculumsadäquaten Unterricht werden Chinesischlehrer in Deutschland daher – im Vergleich zu den examinieren Lehrern der mit ausreichenden Orientierungshilfen und Materialien versorgten etablierten Schulfächer – auch in den nächsten Jahren enorme methodische und konzeptionelle Eigenleistungen zu erbringen haben.

Der Bremer Rahmenplan weist ausdrücklich darauf hin, dass "sich das Fach Chinesisch der Vergleichbarkeit mit anderen Fächern stellen muss" und geht dezidiert auf die speziellen Schwierigkeiten des Faches ein: "Von einer halbwegs verbindlichen Fachdidaktik für den schulischen Chinesischunterricht kann zur Zeit noch nicht die Rede sein. Die wissenschaftliche Diskussion z. B. zur grammatischen Erfassung der chinesischen Sprache oder die didaktischen Überlegungen zur Lexik und zur Auswahl des unterrichtlich vermittelbaren Schriftzeicheninventars sind in Deutschland noch in beständigem Fluss." (Bremer 2002:12) Darüber hinaus erscheint ein kulturwissenschaftlich-pädagogischer Diskurs über den grundsätzlichen Umgang mit distanten Sprachen und Kulturen in unserem Bildungssystem angesichts der zahlreichen Desiderata der vorliegenden Curricula dringend geboten.

Literaturverzeichnis

- Autenrieth, Klaus. 1998. "Lehrplan für die Gymnasien in Baden-Württemberg "Chinesisch als spätbeginnende Fremdsprache". In: *CHUN* Nr. 14, 110-113
- Bausch, Karl-Richard. 2003. Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage Tübingen, 111-116
- Buscha, Joachim et al. 1998. *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. München
- Chen, Fu 陈绂/Zhu Zhiping 朱志平 (Hg.). 2005. *Gen wo xue Hanyu/Wir lernen Chinesisch*. Beijing
- Guber-Yogeshwar, Barbara. 1998. "Der bayerische Lehrplan für Chinesisch als spätbeginnende Fremdsprache an Gymnasien". In: *CHUN* Nr. 14, 108-110
- Guber-Dorsch, Barbara u. a. 2005. "Arbeitsberichte zum Chinesischunterricht an Sekundarschulen in neun deutschen Bundesländern". In: *CHUN* Nr. 20, 105-137
- Guder, Andreas. 2005a. "Chinesisch und der Europäische Referenzrahmen. Einige Beobachtungen zur Erreichbarkeit fremdsprachlicher Kompetenz(en) im Chinesischen". In: *CHUN* Nr. 20, 83-98

Kommunikation, einer systemorientierten Schriftzeichendidaktik wie auch einer Vielfalt an produktiven Übungen. Gefordert wäre auch eine (sich in "Wir lernen Chinesisch" bereits andeutende) Grammatik der Sprachproduktion statt einer Verstehensgrammatik – die im chinesischen Sprachraum stark rezeptive Grundhaltung des Lerners im unterrichtlichen Kontext verstärkt dieses Problem allerdings zusätzlich.

- Guder, Andreas. 2005b. "Chinesisch als Fremdsprache an Sekundarschulen in Deutschland – Ergebnisse einer Befragung". In: *CHUN* Nr. 20, 126-131
- Guder, Andreas. 2006. "Jenseits der affinen Fremdsprachen. Dimensionen des Lehrens und Lernens von Chinesisch". In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* Nr. 2, 16-25
- Hall, Edward T. 1976/1989. *Beyond culture*. New York
- Kupfer, Peter. 2003. "Chinesisch". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage Tübingen, 513-517
- Liang, Yong. 1999. *Höflichkeit im Chinesischen. Geschichte – Konzepte – Handlungsmuster*. München
- Liang, Yong. 2003. "Zur linguistischen Pragmatik des Chinesischen als Fremdsprache". In: *CHUN* Nr. 18, 17-38
- Piepho, Hans-Eberhard. 1974. *Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze der Neubesinnung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Düsseldorf.
- Quetz, Jürgen. 2003. "Fremdsprachliches Curriculum". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage Tübingen, 121-127
- Raab, Hans-Christoph. 1998. "Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Chinesisch". In: *CHUN* Nr. 14, 104-105
- Raab, Hans-Christoph. 1987/1995/2005. *Chinesisch sprechen – lesen – schreiben*. 2 Bände. Tübingen
- Reisach, Ulrike/Tauber, Theresia/Yuan, Xueli. 1997. *China, Wirtschaftspartner zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein Seminar für Praktiker*. Wien
- Wittke, Peter. 1998. "Drei Jahre Chinesischunterricht nach den Richtlinien für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen". In: *CHUN* Nr. 14, 105-107

Verwendete curriculare Materialien:

- Bayern 1995: SpF Chinesisch Jgst. 10-13; Fach-/Jahrgangsstufenlehrplan (Ebene 3); Genehmigungsnummer KWMBI So.-Nr.4/1995, S.86-117, Gültig seit 1.9.1995 (G9) <http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=b82ca4a509a417778d255d7c9c6b9369>
- Baden-Württemberg 2004: Bildungsstandards für Chinesisch (Spät beginnende Fremdsprache) Gymnasium – Kursstufe, S. 509-514 http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Chin_wb_bs.pdf
- Bremen 2000: Rahmenplan für die Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe: Chinesisch als spät beginnende Fremdsprache. Hrsg. vom Senator für Bildung und Wissenschaft Juni 2000. <http://lehrplan.bremen.de/sek2a/aufgabenfeld1/chinesisch/rahmenplan/download>
- KMK 1998: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Chinesisch. 1998. <http://www.kmk.org/doc/beschl/D11A.pdf>

- KMK 2002: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) in der Bundesrepublik Deutschland. 2002. Richtlinien und Lehrpläne der Länder der Bundesrepublik Deutschland. <http://195.37.160.37/lehrplan/>
- Nordrhein-Westfalen 2002: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2002. Chinesisch Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne.
- Nordrhein-Westfalen 2002: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2002. Japanisch Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne.
- Nordrhein-Westfalen 2006: Fremdsprachenzertifikate Chinesisch. <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Faecher/Fremdsprachen/Zertifikate/Chinesisch/index.html>
- Europarat 2001/03: *Common European Framework of Reference for Languages (CEF)*. Cambridge, zugrundegelegte Fassung: 2003. – Deutsche Fassung unter dem Titel: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Fremdsprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER)*. München, Berlin 2001

Summary

As each federal state of Germany has its own education system, more than one curriculum for Chinese language instruction at German secondary schools is being developed. The three most extensive curricula for Chinese analyzed in this paper show different emphasis on linguistic, regional and intercultural competence. As language teaching in general is dominated by the teaching of cognate languages, most deficits can be found concerning the systematic teaching of Chinese characters, the bias between spoken and written language as well as cultural specifics of Chinese communication.

摘要

在德国，每个州都有自己的教育系统和教学大纲。本文分析了三个州的中学汉语教学大纲，证明它们对语言技能、跨文化交流、国情学有不同的侧重面和要求。因为亲属外语教学的影响过大，德国汉语教学大纲最突出的弱点在于汉字教学、文化语用学、书面语和口头语的差别等方面。