

Chinesisch und der Europäische Referenzrahmen

Einige Beobachtungen zur Erreichbarkeit fremdsprachlicher Kompetenz(en) im Chinesischen

Andreas Guder

Seit 2001 liegt allen Fremdsprachenlehrkräften der "Europäische Referenzrahmen für Fremdsprachen" (ER) des Europarats vor, in dem die Komplexität des Fremdspracherwerbs in Niveaustufen und handlungsorientierten Kompetenzen taxonomisch strukturiert wird. Eines der wesentlichen Ziele des Referenzrahmens ist dabei, die für Sprachtests und die Verleihung von Sprachzertifikaten erforderlichen Beschreibungen von Kompetenzniveaus zu unterstützen, wie dies auch schon Zielsetzung des groß angelegten Forschungsprojekts der *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) in den 90er Jahren war.

Beide Projekte, die ALTE-Niveaustufen wie die Referenzniveaus im Referenzrahmen, entsprechen im Großen und Ganzen einander, denn der ER wie auch ALTE unterteilen fremdsprachliche Kompetenz in sechs Stufen:

| Europarat-Niveaus | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|-------------------|-----------------------------|---------------|-------------------------------|--------------|--|--------------|
| | Elementare Sprachverwendung | | Selbständige Sprachverwendung | | Kompetente Sprachverwendung | |
| Niveaus der ALTE | Breakthrough | 1 Waystage | 2 Threshold | 3 Vantage | 4 Effective Operational Proficiency | 5 Mastery |

Tab.: Die sechs Kompetenzniveaus des Europäischen Referenzrahmens und von ALTE

Im Alltag finden sich auch häufig die Termini Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe, die im Großen und Ganzen mit den ER-Niveaus A, B und C vergleichbar sind.¹

Dem Europäischen Referenzrahmen liegt ein Konzept der "Mehrsprachigkeit" zugrunde, das betont, dass sich die "Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert", und die Sprachen und Kulturen nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert werden, sondern sie "bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle

¹ In der Einteilung des Goethe-Instituts stellt z. B. die Stufe B1 den Übergang von der Grund- zur Mittelstufe und C1 den Übergang von der Mittel- zur Oberstufe dar (Goethe-Institut 2003).

Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren" (ER 2001:17). Das Ziel des Sprachunterrichts liegt dabei daher nicht mehr wie bisher in der perfekten Beherrschung einer Fremdsprache, sondern in der Entwicklung eines sprachlichen Repertoires, mit dessen Hilfe Kommunikation auch mit Sprechern von nicht gelernten Fremdsprachen erleichtert werden könne. Dabei wird u. a. auch auf die Verwendung von so genannten "Internationalismen" verwiesen, auf deren Vertrautheit aus anderen Sprachen zurückgegriffen werden könne.

Diese Formulierungen machen deutlich, dass der Europäische Referenzrahmen sich ausdrücklich nicht nur geographisch auf den Fremdsprachenunterricht in Europa, sondern auch inhaltlich auf die unter Europas etwa 450 Millionen Einwohnern (Stand EU 2004) hauptsächlich gesprochenen, miteinander in vielfältigem Sprachkontakt stehenden Amtssprachen beschränkt.

Bei diesen Sprachen handelt es sich jedoch fast ausschließlich um Sprachen des westlichen Zweiges der indoeuropäischen Sprachen, die sich alle auf ein noch vor etwa 5 - 6000 Jahren gesprochenes proto-griechisches Ur-Indoeuropäisch zurückführen lassen (Gray/Atkinson 2003). Die größten Ausnahmen innerhalb des europäischen Raums sind Ungarisch mit 14 Millionen Sprechern, Finnisch mit 5 Millionen und Türkisch mit ca. 3 Millionen außerhalb der Grenzen der Türkei; weitere geographisch europäische, aber linguistisch nicht indoeuropäische Sprachen wie Estnisch und Baskisch haben weniger als 1 Mio. Sprecher. So war und ist die europäische (und auch amerikanische) Wahrnehmung des Konzepts "Fremdsprache" bis heute von den vergleichsweise eng miteinander verwandten indoeuropäischen Sprachen geprägt, die für mehr als 95 % der europäischen Staatsbürger Muttersprachen sind.

Die Frage, die uns als Vermittler des Chinesischen als Fremdsprache daher beschäftigen muss, lautet, inwieweit Chinesischkenntnisse mit Hilfe des Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen überhaupt beurteilt werden können bzw. welche Faktoren des Lernprozesses Chinesisch als Fremdsprache über den "europäischen Rahmen" hinaus verweisen, und welche Konsequenzen diese Faktoren für die unterrichtliche Vermittlung der chinesischen Sprache in Europa haben.

1. Chinesischkompetenz von Chinawissenschaftlern

Die im Rahmen von ALTE formulierten, etwa 400 ALTE-Deskriptoren ("Kann-Beschreibungen") sind ausführlich empirisch validierte Ergebnisse eines langfristigen Forschungsprojekts, die in die drei grundlegenden sprachlichen Handlungsbereiche Soziales und Tourismus, Beruf sowie Bildung und in die drei Kompetenzskalen Hörverstehen/Sprechen, Lesen und Schreiben unterteilt sind (vgl. ALTE 2004):

| | Hörverstehen/Sprechen | Lesen | Schreiben |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Soziales und Tourismus | ALTE Niveau 0–5 | ALTE Niveau 0–5 | ALTE Niveau 0–5 |
| Berufsbereich | ALTE Niveau 0–5 | ALTE Niveau 0–5 | ALTE Niveau 0–5 |
| Bildungsbereich | ALTE Niveau 0–5 | ALTE Niveau 0–5 | ALTE Niveau 0–5 |
| Zusammenfassung | ALTE Niveau 0–5 | ALTE Niveau 0–5 | ALTE Niveau 0–5 |

Innerhalb dieser Skala erhalten wir damit 60 grundlegende Kann-Beschreibungen (ohne Niveau 0), wie sie sich natürlich auch für Chinesischkenntnisse festschreiben lassen, wie z. B.

- "KANN die meisten Schriftwechsel, Berichte und Produktbeschreibungen, die er/sie erhält, verstehen." (Bereich Beruf – Lesen – ALTE Niveau 3) oder
- "KANN Gespräche informeller Art über längere Zeit aufrechterhalten und über abstrakte/kulturelle Themen relativ flüssig und mit relativ breitem Wortschatz sprechen." (Bereich Soziales und Tourismus – Hören/Sprechen – ALTE Niveau 4) oder
- "KANN im Verlauf eines Seminars, Tutoriums oder Kurses genaue und vollständige Aufzeichnungen machen." (Bereich Bildung – Schreiben – ALTE Niveau 5)

Es stellt sich nun die Frage, ob diese Kompetenzstufen bzw. der mit ihnen verbundene Lernaufwand im Chinesischen mit denen "gängiger Schulfremdsprachen" vergleichbar sind. Um einen ersten Eindruck über die bei Deutschen erreichbaren Chinesischkompetenzen zu bekommen, wurden im Februar 2003 auf einer sinologischen Fachtagung 13 größtenteils promovierte Chinawissenschaftler und Sinologen zwischen 30 und 40 Jahren, die sich beruflich durchschnittlich seit zehn Jahren mit China beschäftigen, gebeten, ausführlich ihre chinesischen Kommunikations-, Lese- und Schreibkenntnisse entsprechend eben dieser ALTE-Deskriptoren einzuschätzen. Alle Personen hatten sich im Rahmen ihres chinawissenschaftlichen Studiums mindestens drei Jahre in Deutschland und China intensiv mit der chinesischen Sprache beschäftigt. Die Zahl der absolvierten Gesamtstundenzahl regulären Chinesischunterrichts gaben die meisten mit 500 bis 800 an.

Die Testteilnehmer bekamen die oben beschriebenen 45 Kann-Beschreibungen aller drei Bereiche sowie die 15 zusammenfassenden (als solche gekennzeichneten) Kann-Beschreibungen jeweils für die drei Kompetenzen Hörverstehen/Sprechen (= "kommunikative Kompetenz"), Lesen und Schreiben in der Reihenfolge zunehmender Schwierigkeit und in Ich-Form vorgelegt. Zu jedem Kann-Deskriptor hatten die Testteilnehmer "ja" oder "nein" anzukreuzen.

Im Ergebnis zeigte sich, dass alle Befragten ihre eigenen Lesekenntnisse am besten bewerteten. Als Durchschnittswerte ergaben sich:

| | Kommunikative Kompetenz | Lesekompetenz | Schreibkompetenz |
|-----------------------------|-------------------------|---------------|------------------|
| ALTE-Niveaustufe (0 – 5) | 3,0 | 3,42 | 2,07 |

Tab.: Durchschnittliche Selbsteinschätzung der Chinesischkenntnisse deutscher Chinawissenschaftler

Sprachliche Kompetenz auf der höchsten Stufe 5 wurde lediglich von drei Probanden und nur bei "Lesekompetenz" bejaht. Wie schon die Durchschnittswerte vermuten lassen, schätzten insgesamt 11 der 13 Befragten ihre Lesekompetenz als am relativ besten und ihre Schreibkompetenz am relativ schlechtesten ein.

Auch wenn dieses Ergebnis wegen der geringen Anzahl befragter Personen und angesichts der Homogenität ihres Ausbildungshintergrunds (unter den Befragten war niemand, der sich seine Chinesischkenntnisse außerhalb eines Studiums oder ausschließlich in China angeeignet hätte) in keiner Weise als repräsentativ gelten kann, ist gleichwohl davon auszugehen, dass diese Personen für alle diejenigen deutschen Muttersprachler stehen können, deren Chinesischkenntnisse bei uns bereits als vergleichsweise herausragend gelten können. Wenn aber in Europa auf der anderen Seite von exzellenten Sprechern des Französischen oder Russischen als Fremdsprache die Rede ist, lassen sich fraglos weit mehr Personen finden, die ihre eigenen Sprachkenntnisse in Stufe C bzw. ALTE 4 aufwärts ansiedeln würden.²

Der Einwand, dass sich unser Sprachkontakt zu europäischen Sprachen durch geographische Nähe, Wirtschaftskontakte und Tourismus weitaus engmaschiger und vielfältiger gestalten als zum Chinesischen, kann als alleinige Begründung für diese Ergebnisse nicht ausreichen. Liegt es also am mangelnden Selbstvertrauen der Befragten oder tatsächlich an der sprichwörtlichen Schwierigkeit des Chinesischen, dass die Ergebnisse dieser kleinen Erhebung so "bescheiden" ausgefallen sind?

Die Tatsache, dass sich fast alle Befragten durchschnittlich drei Jahre lang hauptsächlich mit der chinesischen Sprache befasst haben, führt zu der Frage, ob man Chinesisch denn über einen längeren Zeitraum lernen muss, um wirkliche "Kompetenz" im Sinne der Stufe C (4–5) zu erreichen. Um hierüber Aufschluss zu erhalten, scheint es sinnvoll, einige relevante Daten zu Unterrichtsstundenzahlen und Niveaustufen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache zum Vergleich heranzuziehen.

² In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass mehrere der Befragten großen Wert auf Anonymität der Ergebnisse legten.

2. Stundenzahlen für das Erreichen von Kompetenzniveaus

Die Prüfungen und das neue Kurssystem des Goethe-Instituts für Deutsch als Fremdsprache sind bereits den Niveaustufen des ER zugeordnet und orientieren sich an "Erfahrungswerten aus früheren Kursen bis zum Erreichen der Prüfung":

| standardisierte Prüfung Deutsch als Fremdsprache | Start Deutsch 1 | Start Deutsch 2 | Zertifikat Deutsch (ZD) | Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) TestDaF TDN3 | Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) TestDaF TDN4+5 DSH | Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) |
|---|-----------------|-----------------|-------------------------|---|---|----------------------------------|
| Anzahl Unterrichtseinheiten | 85–170 | 170–340 | 340–680 | 510–850 | 680–1020 | 850–1300 |
| Europarat-Niveaus (ER) | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
| Niveaus der ALTE | Breakthrough | 1 Waystage | 2 Threshold | 3 Vantage | 4 Effective Operational Proficiency | 5 Mastery |

Tab.: Vom Goethe-Institut veranschlagte Unterrichtsmengen für das Erreichen der sechs Kompetenzniveaus in Deutsch als Fremdsprache

(Kursstufen Goethe-Institute in Deutschland. Kurssystem nach den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Goethe-Institut 2003; Deutschprüfungen für Erwachsene: Unterrichtsumfang und Zielniveau. Goethe-Institut 2003; TestDaF 2004)

Die stark variierende Anzahl von Unterrichtseinheiten hängt von Faktoren wie Lernort (zielsprachliches Land ja/nein), Intensität des Unterrichts, eigenem zusätzlich investierten Zeitaufwand, Alter und nicht zuletzt von Lernerfahrung und -begabung ab. In den Anmerkungen zu "Deutschprüfungen für Erwachsene: Unterrichtsumfang und Zielniveau" (Goethe-Institut 2003a) wird auch darauf verwiesen, dass man mehr Zeit brauche, wenn die eigene Muttersprache nicht mit der deutschen Sprache verwandt sei. Der typische Deutschlerner ist jedoch im Grunde der Lerner indoeuropäischer Muttersprache. Bei nichtindoeuropäischen Deutschlernern wird die Vergleichbarkeit dieser Zahlen zum europäischen Chinesischlernern noch dadurch erschwert, dass fast kein asiatischer oder afrikanischer Deutschlerner nicht bereits vorher über Kompetenzen in einer anderen europäischen Sprache (meist Englisch oder Französisch) verfügt.

Der in den letzten Jahrzehnten konzipierte und stetig weiter entwickelte Lehrplan für Chinesisch als Fremdsprache der VR China (HSK 2001) betrachtet ebenfalls inländische Intensivkurse Chinesisch als Standardlernform (ca. 400 Unterrichtseinheiten / Semester) und ist in die Stufen *Elementary* (基础 *jichu*, Rang 1–3), *Basic* (初级 *chujī*, Rang 3–5), *Intermediate* (中级 *zhongji*, Rang 6–

8) und *Advanced* (高级 *gaoji*, Rang 9–11) unterteilt. Die entsprechenden Leitlinien der staatlichen standardisierten Prüfung zum Nachweis von Chinesischkenntnissen HSK (汉语水平考试 *Hanyu Shuiping Kaoshi*, "Chinese Proficiency Test") sehen Lernende der chinesischen Sprache, die eine reguläre Ausbildung im Umfang von 100 bis 800 Unterrichtseinheiten absolviert haben, als Zielgruppe der Elementarstufe. Ab 400 bis 2000 Unterrichtsstunden wird die HSK Grund- und Mittelstufe angestrebt, für das niedrigste Oberstufenniveau besagt der HSK-Lehrplan, dass hierfür mindestens 3000 absolvierte Unterrichtsstunden erforderlich seien, was selbst bei jährlich 50 Wochen à 20 Unterrichtseinheiten einer Lernzeit von mindestens drei Jahren entspricht (vgl. Fachverband Chinesisch 2004:22, 26):

| veranschlagte Anzahl Unterrichtseinheiten (Fachverband Chinesisch 2004) | vorgesehener HSK-Prüfungslevel | entspricht Lerndauer / Lerninstitution |
|---|---|--|
| unter 400 UE | HSK Elementary (基础 <i>jichu</i>) Stufe 1/2 | 3 gymnasiale Schuljahre mit 3–4 Stunden / Woche |
| 400–800 UE | HSK Elementary (基础 <i>jichu</i>) oder HSK Basic (初级 <i>chuji</i>) Stufe 3 | 1 Jahr Intensivkurs in China oder 2 Jahre Studium bzw. 1 Jahr Propädeutikum in Deutschland |
| 800–1200 UE | HSK Basic (初级 <i>chuji</i>) Stufe 4/5 | 3 Semester Intensivkurs in China oder 2 Jahre Studium in Deutschland + 1 Semester in China |
| 1200–1600 UE | HSK Intermediate (中级 <i>zhongji</i>) Stufe 6 | ca. 2 Jahre Sprachstudium in China |
| 1600–2000 UE | HSK Intermediate (中级 <i>zhongji</i>) Stufe 7 | ca. 2 Jahre Sprachstudium in China |
| 2000–3000 UE | HSK Intermediate (中级 <i>zhongji</i>) Stufe 8 | ca. 3 Jahre Sprachstudium in China |
| über 3000 UE | HSK Advanced (高级 <i>gaoji</i>) Stufe 9–11 | min. 3 Jahre Sprachstudium in China |

Tab.: Kompetenzniveaus und veranschlagter Unterrichtsumfang des *Hanyu Shuiping Kaoshi Dagang*, nach: Fachverband Chinesisch, HSK 2004:12, 22, 26

Diese Zahlen erklären bereits die Ergebnisse der eingangs erwähnten Befragung unter Chinawissenschaftlern, die von sich selbst angaben, im Schnitt 800 reguläre Unterrichtsstunden Chinesisch besucht zu haben. In Chinesischkursen eines chinawissenschaftlichen Hochschulstudiums wird auch bei den angebotenen 8 - 12 Unterrichtseinheiten pro Woche in zwei Studienjahren (max. 800 UE) nicht das Niveau "intermediate" erreicht – und kaum ein chinawissenschaftliches Institut kann sich heute überhaupt noch diesen Umfang an Sprachunterricht leisten.³

Für Chinesisch als spät beginnende Gymnasialfremdsprache bedeutet dies wiederum, dass die Mehrheit deutscher Abiturienten im Fach Chinesisch nach drei bis vier Jahren Unterricht in Deutschland im Allgemeinen das Niveau "Basic" der HSK erreichen wird, da innerhalb eines gymnasialen Schuljahres von drei bis vier Wochenstunden insgesamt nur etwa 100 bis 150 Unterrichtseinheiten abgehalten werden können.

Vergleichen wir diese Zahlen mit denen vom Goethe-Institut angesetzten, in vergleichbaren Zeiträumen erreichbaren Lernniveaus für Deutsch als Fremdsprache, ist deutlich zu erkennen, dass für Chinesisch und Deutsch als Fremdsprache signifikant unterschiedliche Lernzeiten veranschlagt werden.

Zwar gibt es noch keine dem ALTE-Projekt entsprechenden ausformulierten Can-Do-Deskriptoren für die Niveaustufen der HSK, zwei Anhaltspunkte können jedoch helfen, die ER-Stufen der HSK zuzuordnen:

Die eine ist der veranschlagte Zeitaufwand zum Erreichen desjenigen Niveaus, das in beiden Ländern meist als "Abschluss der Mittelstufe" bezeichnet und für Chinesisch wie für Deutsch als Mindestanforderung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums betrachtet wird (ER-Niveau B2/C1). Zum Zweiten werden auf der Website "Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen" die HSK-Niveaus – ohne näheren Hinweis auf die Quellenangabe ("Aussage der Testanbieter", eine detaillierte Studie hierzu ist von chinesischer Seite noch in Arbeit) – den ER-Niveaus in der folgenden Weise zugeordnet (3. Zeile):

³ Oberhalb dieser 400 - 800 Stunden finden sich außer an translationswissenschaftlichen Instituten und Instituten mit vorgeschaltetem einjährigem Sprach-Propädeutikum kaum noch sprachdidaktische Veranstaltungen. (Kupfer 2004:114).

| Anzahl Unterrichtseinheiten | 200 UE | 400 UE | 600 UE | 800 UE | 1000 UE | 1200 UE | 1400 UE | 1600 UE |
|--|------------------|--|-----------------|---|--------------------|---------|---------|--|
| Chinesisch Prüfungsniveaus der HSK | | 甲 基础 jichu / HSK Elementary ½ | | 乙 初级 chujī / HSK Basic 3/4/5 | | | | 丙 中级 zhongji / HSK Intermediate 6/7/8 |
| ER- und ALTE-Niveaus lt. "Bildungsportal NRW" | | ≈ A2/ Waystage | | ≈ B1/ Threshold | | | | ≈ B2/ Vantage |
| Deutsch Prüfungs-Niveaus | | Zertifikat Deutsch (ZD) | TestDaF TDN3 | TestDaF TDN4+5 / ZMP / DSH | | | | |
| ER- und ALTE-Niveaus | A2 / Waystage | B1 / Threshold | B2 / Vantage | C1 / Effective Operational Proficiency | C2 / Mastery | | | |
| Anzahl Unterrichtseinheiten Goethe-Kurs in Deutschland | 170–340 UE | 340–680 UE | 510–850 UE | 680–1020 UE | 850– 1300 UE | | | |

Tab.: Vergleich des erforderlichen Unterrichtsumfangs für das Erreichen von Kompetenzstufen für Chinesisch und Deutsch als Fremdsprache

Für Deutsch wird davon ausgegangen, dass zum Hochschulzugang berechtigende Sprachkenntnisse (Niveau C1) innerhalb von etwa 700 bis 1000 Unterrichtseinheiten erreicht werden können, während der Chinesisch-Lehrplan für die Hochschulzugangsberechtigung (HSK Stufe 7, Niveau B2 zugeschrieben) etwa 1600 Unterrichtseinheiten vorsieht.⁴ Sowohl die Kriterien für den Hochschulzugang als auch diese Zuordnung laufen also darauf hinaus, dass für das Erreichen der einzelnen Niveaustufen im Chinesischen von einem etwa doppelt so langen Zeitraum wie für das Erreichen entsprechender Niveaustufen innerhalb der europäischen Sprachen ausgegangen werden kann.⁵

Hinzu kommt noch die Tatsache, dass die HSK in allen drei Niveaus unterhalb der Oberstufe ausschließlich passiv-rezeptive Sprachkenntnisse prüft – weder eine mündliche Prüfung noch das Schreiben eines einzigen Satzes sind bis

⁴ Vgl. HSK (2004). Wir beziehen uns hier auf die Anforderungen für sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer; für naturwissenschaftlich-technische Studiengänge liegen die Anforderungen in beiden Ländern etwas tiefer (TestDaF TDN3 bzw. HSK Stufe 6). Weder in Deutschland noch in China wird bisher nach der sprachlichen Herkunft der Lerner differenziert.

⁵ Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die vom Goethe-Institut und anderen veranschlagte, vergleichsweise niedrige Stundenzahl für Deutsch primär für Muttersprachler affiner Fremdsprachen (Franzosen, Amerikaner, Polen etc.) berechnet wird und z. B. chinesische Muttersprachler in der Gegenrichtung ebenfalls weitaus mehr Zeit benötigen, um ein entsprechendes Niveau in der deutschen Sprache zu erreichen. Hier tritt das Problem der Sprachdistanz deswegen weniger in den Vordergrund, weil, wie weiter oben bereits angemerkt, für diese Lerner das vorab über viele Jahre gelernte Schulenglisch als zum Deutschen affine erste Fremdsprache nun vergleichsweise schnelle Lernprozesse im Fach Deutsch ermöglicht.

heute de facto für das Erreichen einer sprachlichen Hochschulzugangsberechtigung in China erforderlich.⁶

3. Kompetenzen des Referenzrahmens und "chinesische Besonderheiten"

Unabhängig davon, welche Bedeutung wir den sich in dieser Tatsache abzeichnenden und fraglos ebenfalls in vielfacher Hinsicht unterschätzten lernkulturellen Faktoren (Lehrtraditionen, Lehr- und Lernziele etc.) bei der Bewertung dieser Ergebnisse beimessen, soll im Folgenden skizzenartig dargestellt werden, an welchen Punkten der ER allein in fremdsprachendidaktischen Dimensionen für die Vermittlung von Chinesischkompetenz zu kurz greift bzw. wo das Fach Chinesisch einer Spezifizierung gegenüber den Zielsprachen des Referenzrahmens bedarf.

Der ER gliedert – neben allgemeinen Kompetenzen (deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen) – die kommunikativen Sprachkompetenzen folgendermaßen:

a) Linguistische Kompetenzen

- lexikalische Kompetenz
- grammatische Kompetenz

Bereits hier stoßen wir beim Chinesischen auf das Problem der Kategorisierung von Wortarten und die vergleichsweise geringen Möglichkeiten der grammatischen Organisation der Sprache. Chinesischunterricht muss beim europäischen Lerner zunächst ein Bewusstsein für das Fehlen von Flexionen und entsprechender Kongruenz- oder Valenzbeziehungen und den daraus sich ergebenden Satzstrukturen entwickeln.

- semantische Kompetenz
- phonologische Kompetenz

Das für das Chinesische und viele weitere Sprachen charakteristische Phänomen "Tonsprache" und die damit zusammenhängenden Kompetenzen werden vom Referenzrahmen nicht erfasst.

- orthographische Kompetenz

⁶ Theoretisch ist es – nach aktuellem Stand des HSK-Curriculums – einem Europäer daher möglich, in China zu einem Hochschulstudium zugelassen zu werden, ohne bewiesen zu haben, dass er selbständig schriftliche Texte produzieren kann, und er muss auch keinerlei mündliche Interaktionskompetenz nachweisen. Daraus lässt sich vorsichtig folgern, dass produktive sprachliche Fertigkeiten wie das Verfassen eigenständiger Texte und das freie flüssige Sprechen bei einem Vortrag in unserer westlichen akademischen Bildungsgesellschaft einen weitaus höheren Stellenwert als in China besitzen. Diese Problematik des HSK-Curriculums und der lokalen Chinesischdidaktik, in der sich ein fundamentaler kultureller Unterschied zu westlichen Vorstellungen von fremdsprachlicher Kompetenz abzeichnet, wird jedoch auch in China stark diskutiert, und eine diesbezügliche Änderung der HSK ist in Vorbereitung (vgl. z. B. Jing 2004).

"Kenntnis der Symbole, aus denen geschriebene Texte bestehen, sowie die Fertigkeit, diese wahrzunehmen und zu produzieren." (ER 2001:117) Hier wird an einziger Stelle im ER auf das Chinesische und Arabische Bezug genommen, die als nicht-alphabetische Systeme von den Anforderungen ausgeschlossen werden.

Tatsächlich ist das Feld der orthographischen Kompetenz im Chinesischen ein Feld von enormer Größe, dessen Komplexität sich außerordentlich verlangsamend auf alle anderen literalen Kompetenzen auswirkt. Stellvertretend für diesen zentralen Problembereich sei das Ergebnis der eingangs beschriebenen Befragung zitiert, bei der mehrere Testpersonen bei der Einschätzung ihrer Schreibkompetenz den Vermerk "nur am PC" hinzufügten, womit sie unterstrichen, dass sie einen großen Teil der chinesischen Schriftzeichen nur passiv beherrschten, sie jedoch nicht handschriftlich reproduzieren könnten – ein fundamentales Problem der Schreibkompetenz, das in dieser Form nur bei sinographemisch verschrifteten Sprachen auftritt.⁷

- orthoepische Kompetenz

Hierzu rechnet der ER neben Wissen um Bedeutung und Funktion der Satzzeichen sowie die Fähigkeit, schriftliche Mehrdeutigkeiten aufzulösen, vor allem die korrekte Aussprache schriftlich vorliegenden Materials sowie die Fähigkeit, ein Wörterbuch zu benutzen. Auch diese beiden letzteren Fähigkeiten sind aufgrund des komplexen Schriftsystems im Chinesischen hinsichtlich ihres Lernaufwands mit vertrauten alphabetverschrifteten Sprachen nicht vergleichbar.

b) Soziolinguistische Kompetenzen

Hinsichtlich sprachlicher Kennzeichnung sozialer Beziehungen und Hierarchien, Höflichkeitskonventionen, der Verwendung sprichwörtlicher Redensarten, ritualisierter Sprechhandlungen, Registerunterschiede und Varietäten, kurz, dem Grad der Angemessenheit der Sprachverwendung, gibt es für das Chinesische ein Regelsystem, das sich in vielfacher Hinsicht von dem aller europäischen Sprachen unterscheidet.

Hinzu kommt, dass das allgemeine Lernziel des "Hochchinesischen", die *Putonghua*, eine ausgesprochen junge, weil künstlich "von oben" entwickelte überregionale Form des Chinesischen ist, die viele soziokulturelle Implikationen des chinesischen Alltags sprachlich ausklammert oder noch auszuklammern scheint, was wiederum zu einer gewissen Sterilität des Lernziels Kommunikative Kompetenz in *Putonghua* in den gängigen Unterrichtsmaterialien beiträgt. Eng damit verknüpft sind

⁷ Stellenwert, Funktion und Behandlung der chinesischen Schrift im Unterricht Chinesisch als Fremdsprache sind daher in den letzten zehn Jahren zu einem zentralen Thema der Chinesischdidaktik geworden. Eine deutschsprachige Einführung bieten Guder-Manitius (1999) und Guder (2004).

c) Pragmatische Kompetenzen

Auch in Bezug auf bestimmte Sprachhandlungen, mündliche wie schriftliche Argumentationsstrukturen und Themenentwicklung existieren in der binnenchinesischen Kommunikation zahlreiche Eigenheiten, die in jüngerer Zeit auch zu zentralen Themen der Interkulturellen Kommunikationsforschung geworden sind. Mögen die kommunikationsbildenden Universalien der Menschheit auch überwiegen und mit zunehmender globaler Vernetzung weiter zunehmen, so bedürfen doch die chinesische Gesprächsführung, das chinesische Weltwissen und seine kohäsionsbildende Verankerung, Sprecherwechselsignale etc. in jedem Falle einer ausgiebigen kontrastierenden Thematisierung im Fremdsprachenunterricht.

Zusammengefasst besteht die wesentliche Problematik bei der Behandlung des Feldes soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenzen im Chinesischen darin, dass in diesen Bereichen noch wenig geforscht wird und Ergebnisse erst allmählich ihren Niederschlag in der weltweiten ChaF-Didaktik finden bzw. die diesbezügliche Forschung häufig auf interkulturellen Fragestellungen innerhalb der westlichen Welt beruht, die eben nur bedingt mit Aspekten westlich-chinesischer Kommunikation vergleichbar sind.⁸ Ausgesprochen komplex ist z. B. die Frage, wann eine bestimmte Sprechhandlung (danken, sich entschuldigen, sich verteidigen etc.) im jeweiligen kulturellen Kontext überhaupt angemessen erscheint. Auch existiert noch kaum Lehrmaterial, das sich mit verschiedenen interaktionalen Strukturen oder den sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten beschäftigt, die für bestimmte kommunikative Mikrofunktionen (z. B. überreden, sich beschweren, sich erkundigen, loben, kritisieren etc.) bestehen.⁹ Die Hinwendung der Chinesischdidaktik zur mündlichen Kommunikation hat darüber hinaus zu einer starken Vernachlässigung der schriftsprachlichen Kompetenzen und Konventionen geführt. Darüber hinaus werden die in Qualität und Quantität gleichwohl beeindruckenden chinesischen Monographien, Tagungen und Fachzeitschriften zu Chinesisch als Fremdsprache¹⁰ in Europa bisher kaum wahrgenommen.

⁸ Vgl. zur chinesisch-deutschen interkulturellen Kommunikation im deutschsprachigen Raum die Arbeiten von Liang (1992 bzw. 1998).

⁹ Als simples Beispiel sei hier darauf verwiesen, dass Chinesen sich untereinander kaum mit "Ni hao" grüßen, diese Form gleichwohl als Standardgruß in allen Chinesischlehrwerken erscheint. "Ni hao" (wörtlich etwa "du gut") ist eine ausgesprochen distanzierte Form der Kontaktaufnahme gegenüber Fremden in Anlehnung an das Englische "How do you do". Sich verbal zu bedanken gilt ebenfalls als ausgesprochen distanziert.

¹⁰ Stellvertretend seien hier die Zeitschriften *Hanyu Xuexi* (Chinese Language Learning), *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* (Language Teaching and Linguistic Studies) und *Shijie Hanyu Jiaoxue* (Chinese Teaching in the World) genannt.

4. Affine und distante Fremdsprachen

Bereits aus diesen vergleichsweise oberflächlichen Betrachtungen wird deutlich, dass der Erwerb von Chinesisch nicht mit dem "gängiger Fremdsprachen" vergleichbar ist. Bei Chinesisch, Japanisch oder auch Arabisch haben wir es mit "fremderen Fremdsprachen" zu tun, und es lässt sich auf der Basis der angeführten Daten mit einigem Recht vereinfachend behaupten, dass eine jeweilige sprachliche Kompetenzstufe im Chinesischen für uns mindestens "doppelt so schwierig" wie in einer europäischen Fremdsprache zu erreichen ist.

Es scheint daher sinnvoll, den Erwerb nicht-indoeuropäischen sprachlichen und kulturellen Wissens aufgrund zahlreicher Faktoren als ein Feld zu betrachten, das die Entwicklung einer eigenständigen Disziplin erfordert, bei der uns die immense binneneuropäische bzw. transatlantische sprachdidaktische Forschung nicht immer von Nutzen sein kann. Ich möchte daher für die Fremdsprachendidaktik zwischen *affinen* und *distanten* Sprachen und Kulturen unterscheiden.

Wenn wir Affinität nur nach engen linguistischen Kriterien, also dem Grad der Sprachverwandtheit, definieren, führt dies dazu, dass die unter 3 b) bzw. c) angesprochenen, erst allmählich in die traditionelle Fremdsprachendidaktik einfließenden kulturspezifischen Kommunikationskonzepte und pragmlinguistischen Kriterien zu stark in den Hintergrund treten. Anders gesagt: Linguistisch distante Sprachen fallen dem Lerner leichter, wenn in kultureller Hinsicht eine größere Affinität besteht (wie z. B. bei Finnisch oder Ungarisch), während situationsadäquate Kommunikation in einer linguistisch verwandten, aber kulturell relativ distanten Sprache wie dem Persischen aufgrund zahlreicher soziokulturell fremder Implikationen dem deutschsprachigen erwachsenen Lerner in der Kommunikation kaum weniger Schwierigkeiten, wengleich von ganz anderer Qualität, bereiten dürfte. Es scheint daher sinnvoll, nicht nur sprachwissenschaftlich, sondern auch kulturwissenschaftlich zunächst zwischen "affinen" und "distanten" Sprachen und Kulturen zu unterscheiden.

Da es sich bei Affinität bzw. Distanz um einen skalierbaren Faktor handelt, d. h. die Affinität einer Sprache zu einer anderen Sprache sowohl in enger linguistischer Dimension als auch in kultureller Dimension unterschiedlich ausgeprägt sein kann, ist, von der Muttersprache ausgehend, eine Skalierung der Distanz von Sprachen vorstellbar, die, von der Muttersprache Deutsch ausgehend, etwa folgendermaßen aussehen könnte:

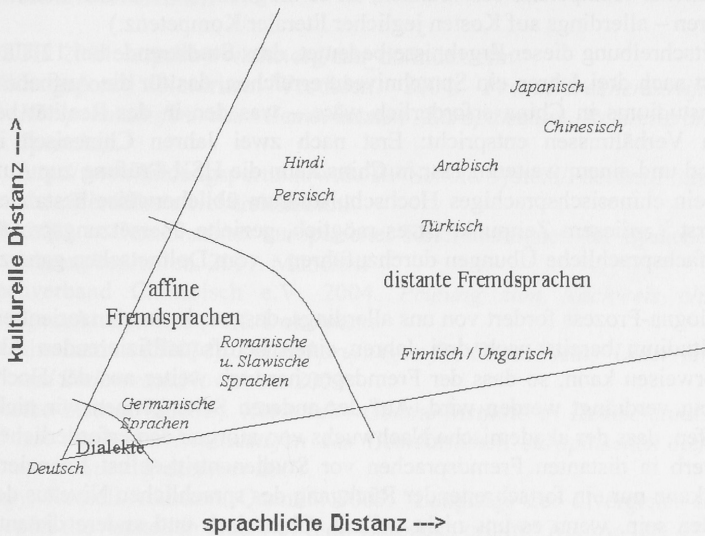


Abb.: Versuch einer Skalierung der Distanz von Fremdsprachen zum Deutschen

Mit Hilfe eines solchen Diagramms lassen sich vergleichende Rückschlüsse hinsichtlich der Erwerbsdauer einer beliebigen Kompetenzstufe der jeweiligen Sprache für deutsche Muttersprachler ziehen.

Dabei handelt es sich lediglich um einen gedanklichen Entwurf – es steht hier nicht die Frage nach der genauen Lokalisierung einzelner Sprachen auf diesem Diagramm im Mittelpunkt, sondern die Visualisierung der Tatsache, dass wir innerhalb des geleiteten Fremdsprachenerwerbs stärker als bisher und grundlegend differenzieren müssen.¹¹

Für das Chinesische (und in ähnlicher Form für das Japanische) kommt zur großen sprachlichen und kulturellen Distanz noch eine gewissermaßen "dritte" Dimension des komplexen und weltweit einzigartigen Schriftsystems, das zusätzlich für die signifikant längere Lerndauer gegenüber anderen Sprachen verantwortlich ist. (In Chinesischkursen, die sich – unter Verwendung des alphabetischen Transkriptionssystems *Hanyu Pinyin* – ausschließlich auf die Vermitt-

¹¹ Die Trennung von Sprache und Kultur als zwei scheinbar unabhängige Faktoren ist natürlich diskutabel, da Sprache letztlich eine Teilmenge von "Kultur" darstellt, und wir gerade im Fremdsprachenunterricht im Grunde nur eine sprachdominierte Form von Kulturvermittlung betreiben. Der enge Zusammenhang zwischen sprachlicher und kultureller Fremdheit ist aus der Tatsache ersichtlich, dass in obigem Diagramm alle Sprachen innerhalb eines Segments liegen, das vom Nullpunkt Deutsch schräg in den Raum weist.

lung mündlicher Kompetenz beschränken, ist es möglich, die Lernzeit deutlich zu reduzieren – allerdings auf Kosten jeglicher literaler Kompetenz.)

Die Fortschreibung dieser Ergebnisse bedeutet, dass Studierende bei 12 UE / Woche erst nach drei Jahren ein Sprachniveau erreichen, das für die Aufnahme eines Fachstudiums in China erforderlich wäre – was den in der Realität beobachteten Verhältnissen entspricht: Erst nach zwei Jahren Chinesisch in Deutschland und einem weiteren Jahr in China kann die HSK-Prüfung zur Aufnahme in ein chinesischsprachiges Hochschulstudium üblicherweise bestanden werden. Erst zu diesem Zeitpunkt ist es möglich, gezielte Übersetzungspraktische oder fachsprachliche Übungen durchzuführen – vom Dolmetschen ganz zu schweigen.

Der Bologna-Prozess fordert von uns allerdings, dass auch ein chinaorientiertes B.A.-Studium bereits nach drei Jahren einen berufsqualifizierenden Abschluss vorweisen kann, so dass der Fremdspracherwerb weiter aus der Hochschulbildung verdrängt werden wird. Auf der anderen Seite können wir nicht darauf hoffen, dass der akademische Nachwuchs von morgen den erforderlichen Spracherwerb in distanten Fremdsprachen vor Studienantritt selbst finanziert. Die Folge kann nur ein fortschreitender Rückgang des sprachlichen Niveaus der Studierenden sein, wenn es uns nicht gelingt, Chinesisch und andere distante Fremdsprachen in unserem Bildungssystem neu und besser zu verankern.

Wir kommen bei unserem Einsatz für die Verbreitung von Chinesisch in Europa also in Gewissenskonflikte: Auf der einen Seite scheint es im Hinblick auf die zunehmende Vernetzung mit China unabdingbar, dass Chinesisch seine Stellung als eine anerkannte und akzeptierte Fremdsprache "wie jede andere" in Europa ausbaut, auf der anderen Seite zeigen diese Zahlen deutlich, dass es sich bei Chinesisch um eine Fremdsprache anderer Dimension handelt, deren Lernziele nur langsamer und mit vergleichsweise hohem Lernaufwand erreicht werden können. Weil diese Ergebnisse keinesfalls dazu führen dürfen, dass Chinesisch und andere asiatische Sprachen mit dem Etikett "zu schwierig" versehen werden und aus dem Fächerkanon verschwinden, sind Schulen, Kultusbehörden und die Fremdsprachendidaktik gefordert, für die Bewältigung dieses Komplexes neue Wege zu beschreiten. Ein erster Schritt bestünde darin, Vermittlung und Erwerb *distanter Fremdsprachen und Kulturen* als eine eigenständige, in mehrfacher Hinsicht außerhalb des Erwerbs der affinen Fremdsprachen stehende Disziplin zu betrachten.

Literaturverzeichnis

- ALTE. 2004. http://www.alte.org/can_do/index.cfm
- Bildungsportal Nordrhein-Westfalen. 2004. *Fremdsprachenzertifikate und Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*.
<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Faecher/Fremdsprachen/Zertifikate/Uebersicht.html>
- ER 2001 = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. 2001. München
- Fachverband Chinesisch e.V. 2004. *Prüfung zum Nachweis chinesischer Sprachkenntnisse HSK*. Dokumente
- Goethe-Institut (2003a). *Deutschprüfungen für Erwachsene: Unterrichtsumfang und Zielniveau*. November 2003
- Goethe-Institut (2003b). *Kursstufen Goethe-Institute in Deutschland. Kurssystem nach den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. Stand Dezember 2003
- Gray, Russell/Atkinson, Quentin. 2003. "Language-tree divergence times support the Anatolian theory of Indo-European origin." *Nature* 426, 435-439
- Guder-Manitius, Andreas. 1999. *Sinographemdidaktik. Aspekte einer systematischen Vermittlung der chinesischen Schrift im Unterricht Chinesisch als Fremdsprache*. Heidelberg
- Guder, Andreas. 2004. *xiexie sagen, 谢谢 schreiben - Lehr- und Lernzielkonflikte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Chinesischunterricht*. In: *CHUN*, Nr. 19, 5-26
- HSK 2001 = Guojia Hanyu Shuiping Kaoshi Weiyuanhui Bangongshi Kaoshi Zhongxin (2001) *汉语水平词汇与汉字等级大纲 (修订本) Hanyu shuiping cihui yu Hanzi dengji dagang (xiudingben)* (Gestuftes Wort- und Zeichenschatz-Curriculum für Chinesisch/überarbeitete Fassung). Beijing
- HSK. 2004. <http://www.hsk.org.cn/Common/shuoming.asp>
- Jing, Cheng. 2004. "汉语水平考试若干问题的再研究 Hanyu shuiping kaoshi ruogan wenti de zai yanjiu (Bevorstehende Untersuchungen zu einigen Problemen der HSK)". In: *第七届国际汉语教学讨论会论文集 Di qi jie Guoji Hanyu Jiaoxue taolunhui lunwenxuan* (Gesammelte Aufsätze der 7. internationalen Konferenz zur Chinesischdidaktik. Beijing, 711-724
- Knapp-Pothoff, Annelie/Liedke, Martina. 1997. (eds.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München
- Kupfer, Peter. 2003. Chinesisch. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage Tübingen, 513-517

- Kupfer, Peter. 2004. "Umfrageergebnisse zur Ausbildung in moderner chinesischer Sprache an deutschsprachigen Hochschulen 2004." In: *CHUN*, Nr. 19, 111–115
- Liang, Yong. 1992. "Höflichkeit als interkulturelles Verständigungsproblem. Eine kontrastive Analyse Deutsch/Chinesisch zum kommunikativen Verhalten in Alltag und Wissenschaftsbetrieb." In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 75–86
- Liang, Yong. 1998. *Höflichkeit im Chinesischen. Geschichte – Konzepte – Handlungsmuster*. München
- Liu, Lianli (ed.). 1997. 汉语水平测试研究 *Hanyu shuiping ceshi yanjiu* (Forschungsarbeiten zu Chinesisch-Niveauprüfungen). Beijing
- TestDaF. 2004. http://www.testdaf.de/html/testdaf/vergleich_niveaustufen.htm

摘要

不久前出台的由欧洲委员会制定的"Common European Framework of Reference for Languages" (欧洲外语教学大纲, 2001) 将语言能力分成三种技能 (口头交际包括听力、阅读技能和书写技能)、三种情景 (日常生活和旅游、工作和职业以及教学)、六种水平。是否能将以欧美语言为出发点的教学大纲移植到对外汉语教学中去, 及其可能带来的后果是本报告尝试探讨的重点。

本文首先将简单阐述该大纲的主要结构, 然后介绍在德国汉学家中就汉语水平方面进行的问卷调查。该参照欧洲外语教学大纲设计的调查结果表明, 汉语对欧美人来说比任何欧美外语难学的论点得到证实。将汉语水平考试的不同级别与欧洲外语教学大纲中列出的相应水平相比也表明, 西方学习者掌握汉语所需的时间量明显高于他们学欧美外语所需的时间。