

Deutsche Sprachwissenschaft international

Herausgegeben von Rudolf Hoberg und Claudio Di Meola

Band 10

Jianhua Zhu / Rudolf Hoberg (Hrsg.)

Germanistische Sprachwissenschaft und Deutschunterricht in chinesisch-deutscher Perspektive

PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Dieser Band enthält Beiträge zur Linguistik und zur Deutschdidaktik, aber auch zur Germanistik im Allgemeinen, zur internationalen Kommunikation und zu (unterschiedlichen) Universitätsstrukturen. Aus ihm geht hervor, dass die chinesisch-deutsche Forschung eine sehr große Bandbreite hat, die von einzelnen grammatischen und lexikalischen Fragen über verschiedene Varietäten (etwa Jugendsprache, politische Sprache), pragmatische und kontrastive Probleme bis zu sehr konkreten Unterrichtsanalysen reicht. Der Band lässt den gegenwärtigen Forschungsstand erkennen und macht deutlich, dass der Austausch auf den genannten Gebieten zwischen chinesischen und deutschen Wissenschaftlern sehr intensiv ist.

Jianhua Zhu ist Professor an der Tongji-Universität in Shanghai, Dekan der Deutschen Fakultät, Vorsitzender des Shanghaier Zweigs der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) sowie Präsident der Internationalen Vereinigung für Germanistik.

Rudolf Hoberg ist Professor an der Technischen Universität Darmstadt sowie Vorsitzender der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS).

Germanistische Sprachwissenschaft
und Deutschunterricht in chinesisch-deutscher Perspektive

Deutsche Sprachwissenschaft international

Herausgegeben von Rudolf Hoberg und Claudio Di Meola

Band 10



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Jianhua Zhu / Rudolf Hoberg (Hrsg.)

Germanistische
Sprachwissenschaft
und Deutschunterricht
in chinesisch-deutscher
Perspektive



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung:
Olaf Glöckler, Atelier Platen, Friedberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISSN 1862-653X
ISBN 978-3-653-00539-4

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2010
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Vorwort

Seit langem spielt die Tongji-Universität in Shanghai für die Germanistik und den Deutschunterricht in China eine hervorragende Rolle. Diese Universität, die 1907 von dem deutschen Arzt Erich Paulun als „Deutsche Medizin- und Ingenieurschule für Chinesen“ gegründet wurde, hat vor allem nach der Kulturrevolution viel dazu beigetragen, dass Kenntnisse nicht nur über die deutsche Sprache und Literatur, sondern auch über andere Bereiche der deutschen Kultur (Geschichte, Gesellschaft, Politik und Wirtschaft) in China weite Verbreitung gefunden haben, dass Deutsche immer mehr über China erfuhren und dass sich der Austausch zwischen chinesischen und deutschen Wissenschaftlern intensivierte.

Mit Deutsch und Deutschland befassen sich an der Tongji-Universität verschiedene Einrichtungen, vor allem die Deutsche Fakultät. Sie hat anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der Universität zu einer internationalen Tagung eingeladen, die vom 25. bis 28. Mai 2007 unter dem Thema „Modernisierung der Germanistik aus chinesisch-deutscher Perspektive“ stattfand und von der Fritz Thyssen Stiftung, dem chinesisch-deutschen Hochschulkolleg und der Gesellschaft für deutsche Sprache gefördert und unterstützt wurde und an der über hundert Referentinnen und Referenten teilnahmen (vgl. den ausführlichen Bericht von Lutz Kuntzsch in: *Der Sprachdienst*, Heft 4/2007, S. 160-167).

Der vorliegende Band, der mit Unterstützung der Gesellschaft für deutsche Sprache veröffentlicht wird, enthält 37 Beiträge vor allem zur Linguistik und zur Deutschdidaktik, aber auch zur Germanistik im Allgemeinen, zur internationalen Kommunikation und zu (unterschiedlichen) Universitätsstrukturen. Aus ihm geht hervor, dass die chinesisch-deutsche Forschung eine sehr große Bandbreite hat, die von einzelnen grammatischen und lexikalischen Fragen über verschiedene Varietäten (etwa Jugendsprache, politische Sprache), pragmatische und kontrastive Probleme bis zu sehr konkreten Unterrichtsanalysen reicht.

Der Tagung im Jahre 2007 sind verschiedene andere chinesisch-deutsche sprach- und literaturwissenschaftliche Veranstaltungen an der Tongji-Universität vorangegangen, vor allem eine große Tagung im Jahre 2004 (vgl. den von Jianhua Zhu, Hans-R. Fluck und Rudolf Hoberg 2006 herausgegebenen Band *Interkulturelle Kommunikation Deutsch – Chinesisch*). Im Jahre 2010 wird eine weitere Tagung stattfinden, und es bleibt zu hoffen, dass bei den immer enger werdenden Beziehungen zwischen chinesischen und deutschen Germanisten die Reihe solcher Veranstaltungen fortgesetzt wird.

Wir danken allen, die uns angeregt und beraten haben, und besonders Thomas Strobel und Rainer Holzherr für ihre Arbeit bei der Herstellung des Manuskripts.

Jianhua Zhu und Rudolf Hoberg

Inhaltsverzeichnis

Teil I

Modernisierungs- und Innovationskonzepte

Qian, Minru (Fremdsprachen-Universität, Beijing)	
<i>Mit dem Zeitalter interagierende Germanistik in China</i>	13
Li, Yuan (Zhejiang-Universität, Hangzhou)	
<i>„German Studies“ – Versuch der Umstrukturierung des Deutschstudiums an chinesischen Universitäten</i>	24
Sun, Ailing (Fremdsprachenhochschule Tianjin)	
<i>Zur Situation des Germanistikstudiums in China. Die Profilie- rungsprobleme eines Fachs aus der Sicht einer chinesischen Deutschdozentin</i>	35
Zhu, Kaifu (Wiesbaden)	
<i>Reformen an deutschen Hochschulen: Mehr Chancen oder Risiken für Chinesen?</i>	41

Empirische Untersuchungen

Grosse, Siegfried (Ruhr-Universität Bochum)	
<i>Schreiben und Reden</i>	51
Chen, Hui (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Bildung und Funktion der Euphemismen im Deutschen</i>	62
Han, Wei (Nanjing-Universität/Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Metaphorische Komposita im Deutschen – Typologie, Motivation und Verstehen</i>	74

Harweg, Roland (Ruhr-Universität Bochum)	
<i>Sapirs These über Wortentlehnung und Sprachgeist und der deutsche Wortschatz</i>	83
Zhao, Gen (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Untersuchungen zur Wortbildung in der Rechtssprache – am Beispiel der Substantive im deutschen BGB</i>	93
Tang, Chunyan (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Kognition und Textanalyse – eine kognitiv-linguistische Untersuchung</i>	101
Lai, Jiong (Renmin Universität, Beijing)	
<i>Argumentation in deutschen Zeitungskomentaren.....</i>	114
Lie, Kwang-Sook (Seoul, Korea)	
<i>Jugendsprache in Korea</i>	129
Wang, Yi (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Analyse der Vagheit der deutschen politischen Sprache – am Beispiel eines Plenarprotokolls des Deutschen Bundestags</i>	136
Zhang, Honggang/Shi, Kaimin (Jiao Tong Universität, Shanghai)	
<i>Synonymie und Methoden der Bedeutungsdifferenzierung.....</i>	147

Teil II

Kontrastive Darstellungen

Burkhardt, Armin (Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg)	
<i>Über Nebel, Studenten und Telefonbücher. Prolegomena zur Kontrastiven Semantik</i>	163

Chang, Lingling (Nanjing-Universität)	
<i>Einfluss der resultativen Prädikate auf die Verbkomposita im Deutschen und im Chinesischen</i>	173
Liu, Shunsheng (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Ein Vergleich der Konjunktionen zwischen dem Deutschen und dem Chinesischen.....</i>	190
Wu, Jianxiong (University of Foreign Studies, Guangdong)	
<i>ba (吧) und seine deutschen Äquivalente – Eine kontrastive Studie zwischen Deutsch und Chinesisch im Original- und Übersetzungstext</i>	206
Zhou, Hengxiang (Berlin)	
<i>Vergleich deutscher und chinesischer Zivilgerichtsurteile – unter besonderer Berücksichtigung der Textstruktur und des Ausdrucks von Zeit.....</i>	217
Zhu, Jin (Pädagogische Universität der Hauptstadt Beijing)	
<i>Argumentvererbung der deverbalen und deadjektivischen Substantivierungen im Deutschen und im Chinesischen</i>	244

Interkulturelle Kommunikation

Zhu, Jianhua/Guo, Yiwei (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Perspektiven der interkulturellen Fachkommunikation.....</i>	257
Fluck, Hans-R. (Ruhr-Universität Bochum)	
<i>„Bitte kein Fachchinesisch, bin Laie“ – sprachreflexive Aus- drücke zur Bezeichnung von Unverständlichkeit im Umkreis der Fachsprachen</i>	269
von der Lühe, Barbara (Zhejiang Universität und Technische Universität Berlin)	
<i>Chinaphantasien: Das Reich der Mitte in deutschsprachigen Kinder- und Jugendbüchern</i>	285

Pan, Yaling (University of International Business and Economics, Beijing)	
<i>„Warum studieren wir noch Deutsch?“ – Zur Bedeutung interkultureller Kompetenz im Germanistikstudium</i>	296
Zhao, Jin (Tongji-Universität, Shanghai)/Stork, Antje (Philipps-Universität, Marburg)	
<i>Integrationsprobleme der chinesischen Studierenden in deutschen Hochschulen – Mündliche Beteiligung im Seminar.....</i>	308
Wang, Zhiqiang (Shanghai International Studies University, Shanghai)	
<i>Das Fremdaufnehmen: epistemische Formen und epistemische Hypothese</i>	320
Tao, Zhuo (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Untersuchung zu Problemen der Deutschen bei ihrer nonverbalen Kommunikation mit Chinesen – Analyse einer Umfrage.....</i>	332
Zhu, Xiaolan (Fremdsprachenhochschule, Luoyang)	
<i>Über die Kollektivsymbolik</i>	343
Zhang, Dingxian (Ruhr-Universität Bochum)	
<i>Indirekter Kommunikationsstil im chinesischen sozio-kulturellen Kontext</i>	351

Teil III

Didaktik und Methodik im DaF-Unterricht

Chen, Minghao (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Sprachwissenschaften und ihre entsprechende Didaktik, Methodik und ihre entsprechenden Testarten.....</i>	373

Dai, Yingjie (Universität für Wirtschaftsbeziehungen und Außenhandel, Beijing)	
<i>Vielfalt der Aufgabenformen im Deutschunterricht. Förderung der Lernaktivität und -kreativität chinesischer Germanistikstudenten im Deutschunterricht</i>	381
Huang, Chongling (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Motivationsforschung bei den DaF-Studenten an der Tongji-Universität</i>	392
Huang, Huifang (ENCU, Shanghai)	
<i>Über Deutschunterricht im Grundstudium – Projektunterricht als Ergänzung des Deutschunterrichts</i>	401
Wang, Jingping (Die Zweite Fremdsprachenuniversität, Beijing)	
<i>Über die Aufgaben der Lehrer im Anfangsunterricht DaF – in kognitiver Hinsicht</i>	409
Wang, Yingpin (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Interlanguage Pragmatik und Deutschunterricht in China</i>	416
Yan, Ying (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Anglizismen in der deutschen Sprache und ihr Einfluss auf den Deutschunterricht in China</i>	434
Yu, Xuemei (Tongji-Universität, Shanghai)	
<i>Von überregional zu chinaspezifisch – Begutachtung des DaF-Lehrwerks „Berliner Platz“ aus der Perspektive chinesischer Lernender</i>	444

Modernisierungs- und Innovationskonzepte

Mit dem Zeitalter interagierende Germanistik in China

Qian, Minru (Fremdsprachen-Universität, Beijing)

1. Prägungen der Germanistik in China, die in verschiedenen Zeitaltern in differenziellen Formen erscheinen

Es ist zweifellos evident, dass deutliche Unterschiede zwischen der Germanistik in deutschsprachigen Ländern und der Germanistik als einem Studienfach an chinesischen Hochschulen und Universitäten bestehen. Solche Unterschiede verleihen der Germanistik in China eine Reihe besonderer Profile; oder mit anderen Worten: Solche Unterschiede gossen und gießen eigentümliche Prägungen in die Germanistik in China, die in verschiedenen Zeitaltern in differenziellen Formen erscheinen. In dem vorliegenden Beitrag wird versucht, bei der Rückbesinnung der geschichtlichen Entwicklung der Germanistik in China auch eine Aussichtsperspektive zu skizzieren.

1.1 Aufbruch im Modernisierungsprozess Chinas, der den Modernisierungsprozess Chinas mit herbeiführt und/oder beeinflusst, selbst aber nicht unverändert bleibt

1.1.1 Geburt beim Modernisierungsstart Chinas

Als Deutsch erstmals im Jahr 1871 in den Fächerkanon der im Jahr 1862 gegründeten Pekinger Fremdsprachenhochschule („Tongwen guan“) integriert wurde,¹ lag das Ausbildungsziel von Anfang an nicht im Selbstzweck, sondern schon damals in einer sowohl politischen als auch wirtschaftlichen Motivation: Die Niederlage in den Opiumkriegen bewirkte die Modernisierungszwänge gegen Ende der Qing-Dynastie (1644-1912). Durch die Notwendigkeit pragmatischer Reformen entstand dann der Bedarf an Dolmetschern und Übersetzern. Bedarfsgerecht wurden in China wenige Zeit später mehrere technische Schulen mit der Unterrichtssprache Deutsch von Deutschland gegründet. Als Beispiele sind hier zu nennen:

¹ Zu Entwicklungsansatz und -ablauf der Germanistik in China vgl. Liang/Liu/Hernig/Qian 2003.

- 1907 die noch heute als Tongji-Universität weitergeführte Medizinhochschule in Shanghai (der ursprüngliche Name war „Dewen yixuetang“),
- 1909 die Hochschule für Fachwissenschaften mit besonderem Charakter in Qingdao (der damalige Name war „Qingdao tebie gaodeng zhuanmen xuetang“),
- wenige Jahre danach die Deutsch-Chinesische Technische Hochschule Hanzhou (damals hieß sie „Hanzhou zhong-de gongxiao“).

1922 wurde an der Beijing-Universität die Germanistik als Hauptfachstudien-gang etabliert. Mit dem Studium der deutschsprachigen Literatur wurden westliche Ideen und Weltauffassungen in den unterhaltenden schöngeistigen Werken vermittelt, die den Modernisierungsbestrebungen um diese Zeit wie z. B. der neuen Kulturbewegung nach 1915 und der 4.-Mai-Bewegung 1919 Impulse geben sollten.

1.1.2 Aufbau im Modernisierungsprozess Chinas

Aber die Germanistik entwickelte sich in China nach dem Zweiten Weltkrieg nur in einem begrenzten Umfang: In den 50er Jahren wurde die Germanistik nur an vier chinesischen Hochschulen als Hauptstudienfach angeboten. Einen Aufschwung nahm die Germanistik in China erst nach dem Abschluss des Kulturvertrags zwischen der Volksrepublik China und der Bundesrepublik Deutschland Ende der 70er Jahre, was parallel mit der Reform und Öffnungspolitik Schritt hielt. Das Fach wurde danach seit Anfang der 80er Jahre in einem bis dahin unbekannten Tempo ausgebaut. So eine Entwicklung zeichnete sich vor allem quantitativ ab. Auf konkrete Statistiken möchte ich hier aber nicht eingehen. Qualitativ gesehen präsentierte sich das Fach zu Beginn der 80er Jahre jedoch nicht wesentlich anders als in den vorherigen Jahren: Die Schwerpunktgebiete der allgemeinbildenden Universitäten boten nach wie vor Sprachunterricht, Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft an; die Fremdsprachenhochschulen sehen ihre Hauptaufgabe immer in der Sprachvermittlung sowie Dolmetscher- und Übersetzerausbildung. Angesichts dieser Tatsachen des genormten Musters kann man dennoch schon sagen: Bis zu dieser Zeit hat die Germanistik bereits eine Modernisierungslaufbahn durchlaufen, wenn man zudem einen Rückblick auf die in der Lehre verwendete Didaktik und Methodik wirft, die fast in jeder Entwicklungsphase aus Europa und Amerika eingeführt ist.² Dies alles besagt, dass die Germanistik in China in den oben genannten Formen auch im Modernisierungsprozess modernisiert wurde.

2 Vgl. dazu Qian/Wei/Wei/Kong 2008.

1.2 Modernisierte Germanistik als fächerübergreifende Kulturwissenschaft: postmodern geprägte Überformung

In enger Verbindung mit den Modernisierungsbestrebungen Chinas steht die Zielsetzung des Fachaufbaus doch auch in der aktuellen Entwicklungsphase.

Bereits Mitte der 80er Jahre forderten chinesische Fremdsprachenphilologen die Einführung einer soziokulturellen und fächerübergreifenden Erweiterung in die curriculare Planung und institutionelle Gestaltung. Die Ende der 80er Jahre für eine landesweite Rahmenkonzeption des Faches ausgearbeiteten Rahmenpläne für das Grund- und das Hauptstudium sahen nun die Vermittlung landeskundlichen Wissens über Politik, Wirtschaft, Kultur, Medien, soziale Probleme, Geschichte, Geografie, Tourismus und die veränderten Beziehungen Chinas zu den deutschsprachigen Ländern ausdrücklich vor.³ Gegenüber der historisch herausgebildeten Zweiteilung der Fachausbildung auf den Spracherwerb auf der einen Seite und die vorwiegend literaturwissenschaftlich orientierte Auseinandersetzung mit den deutschsprachigen Werken auf der anderen Seite stellte diese Festsetzung eine Reihe neuer inhaltlicher Veränderungen dar. Diese Veränderungen resultierten nämlich aus der Einsicht, dass die bisherige Ausbildung im Bereich der Germanistik und des Deutschen als Fremdsprache, die auf Spracherwerb konzentriert oder hauptsächlich literaturwissenschaftlich bzw. linguistisch ausgelegt ist, sich mit den neuen Anforderungen und Bedürfnissen im Zeitalter der Reform- und Öffnungspolitik beschäftigen muss. Durch die Entwicklung der Beziehung Chinas zu deutschsprachigen Ländern entstanden insbesondere in technologischen und wirtschaftlichen Bereichen einerseits neue Arbeits- bzw. Berufsfelder, in denen fremdsprachlich versierte Fachleute und fachlich versierte Sprachmittler sowie entsprechend qualifizierte Deutschlehrer sehr gefragt sind. Andererseits bekommen die Absolventen der Hochschulen heute ihre Arbeitsplätze nicht mehr wie früher vom Staat zugeteilt, sondern sie müssen selbst eine Arbeitsstelle suchen (Qian 2000a, S. 120). Diese Tendenz setzt seit Anfang der 90er Jahre die Germanistik wie andere Fremdsprachendisziplinen in China unter den zunehmenden Druck des Arbeitsmarktes und zwingt auch die chinesischen Ausbildungsinstitutionen, ihre Lehrprogramme stärker an den Berufschancen der Studierenden zu orientieren. Vor diesem Hintergrund kam es zu der ersten Reform im Bereich der Germanistik und des Deutschen als Fremdsprache.

Die sozioökonomisch begründeten und fächerübergreifenden Reformbemühungen in der chinesischen Germanistik erlebten sozusagen einen postmodernen Durchbruch, haben aber gleichzeitig deklariert, die traditionelle spracherwerbskonzentrierte philologische Germanistik nicht zu verdrängen. Aber diese post-

3 Vgl. Rahmenplan für das Grundstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China 1992; Rahmenplan für das Hauptstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China (zur Erprobung) 1993.

modern geprägte Deklamation allein reichte aus der heutigen Sicht nicht aus, um die Germanistik als eine Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft nachhaltig aufzubauen. Beim Ausbau jeder Art sollten wir nämlich immer daran denken, ihre Grundsubstanzen durch ständige Verstärkung zu erhalten, da sie die Basis für weitere Befruchtung bilden.

2. Interkulturalität als Kommunikationsstörungsquelle und Innovationsmotor

Obwohl die Ziele der Germanistik in China von Anbeginn stark gesellschaftspolitisch motiviert waren, befanden sie sich aber eigentlich immer im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Eigenkulturellem in allen Teilbereichen und Lehrgängen. Ein interkulturell ausgreifendes Problembewusstsein funkelte zwar schon früher ab und zu hier oder dort, war jedoch im generellen Fachaufbau lange Zeit weitgehend so gut wie ausgeblieben. Aus der Einsicht, dass man sich nicht an Muster und Standard der Inlandsgermanistik der deutschsprachigen Länder möglichst angleichen soll, fing der Fachaufbau von immer mehr Deutschfakultäten nun an, seinen Gegenstand in reziproker Wahrnehmung kultureldifferenten Perspektiven zu konstituieren. Statt die Ausbildung auf einen Sprachkurs zu reduzieren, wurden nun mehrere Lehrveranstaltungen zum Ziel der Sicherstellung einer interkulturellen Dialogfähigkeit konzipiert.

Im April 1998 hat das dem chinesischen Erziehungsministerium unterstehende Anleitungskomitee für den Fremdsprachenunterricht an chinesischen Hochschulen in einem Dokument eine landesweite Reform der Fremdsprachenausbildung an Hochschulen in Form einer Kompetenzbildung erklärt. Diese Erklärung galt nicht nur als Antwort auf die Herausforderung des gegenwärtigen Zeitalters, sondern bestätigte auch die Tatsache, dass die auf Vermittlung von Buchwissen einerseits und den Erwerb von Lexik und Strukturwissen andererseits basierenden Fremdsprachenlehrveranstaltungen an chinesischen Hochschulen seit Mitte der 80er Jahre in zunehmendem Maß durch fachsprachliche und landeskundliche Veranstaltungen ergänzt worden sind. Das begünstigt gleichzeitig auch die Erhöhung der interkulturellen Kompetenz der Fremdsprachens Studierenden. Da die interkulturelle Kompetenz als eine der wichtigen Kompetenzen zunehmend von den Hochschulabsolventen verlangt wird, wurden die ersten Schritte zu einer interkulturellen Orientierung in der Germanistik in China getan. In zwei Werken, dem 2000 von Zhu Jianhua und Gu Shiyuan herausgegebenen Sammelband „Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation Chinesisch-Deutsch“ und dem 2003 von Zhu Jianhua und Thomas Zimmer herausgegebenen Sammelband „Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation“ finden sich einschlägige Forschungsergebnisse der

Verfasserin⁴ des vorliegenden Beitrags und anderer chinesischer Germanisten in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts.

Eine solche interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenstudiums basiert auf der Auffassung von interkultureller Kompetenz, die von den damaligen Forschungsergebnissen der interkulturellen Kommunikation stammt, wie Kühlmann folgendermaßen bemerkt:

Mit anderen Worten: In kulturellen Überschneidungssituationen erleben die Betroffenen, wie ihre Welt der Selbstverständlichkeiten zusammenbricht – Erfahrungen, die sich bis zu einer psychischen Krise, dem Kulturschock [...], verdichten können. Mühsam müssen Orientierungsklarheit und Angemessenheit im Handeln über die Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden neu erworben werden.

Die Schwierigkeiten, sich in interkulturellen Begegnungen aufgabengerecht zu verhalten und zugleich angemessen aufzutreten, sind vielfach dokumentiert. Missverständnisse und Fehlverhaltenweisen führen zu gravierenden ökonomischen und menschlichen Folgen: Sie reichen von demotivierten Mitarbeitern über vorzeitig zurückkehrende Auslandsentsandte bis zu gescheiterten Joint-Ventures oder Zwangsschließungen von Niederlassungen. Erfahrungen dieser Art bewegen mehr und mehr Unternehmen, die Bewältigung von Interkulturalität zum Gegenstand der Personalentwicklung werden zu lassen. Es gibt mittlerweile eine Fülle von Beiträgen zu den Zielen, Instrumenten und theoretischen Grundlagen einer Vorbereitung von Mitarbeitern, die nach und nach auch in der Unternehmenspraxis umgesetzt werden. (Kühlmann 2003, S. 155)

Diesem Zitat kann man bereits die damalige repräsentative Ansicht über die Bedeutsamkeit der Erhöhung der interkulturellen Kompetenz entnehmen. Das heißt aber gleichzeitig auch, dass die wesentliche Eigenschaft der interkulturellen Kommunikation, die als Interkulturalität bezeichnet wird, ständig als Konflikt- und Störungsquelle angesehen wird. Diese ist nun zu bewältigen und die Bewältigung wird fast zum einzigen Zweck für die Entwicklung und Erhöhung der interkulturellen Kompetenz gemacht. Obwohl die Auffassung über die interkulturelle Kommunikation und den Sinn der interkulturellen Kompetenz eine Zeit lang hauptsächlich konfliktgeleitet war, wurde durch mehrere Untersuchungen dieser und der etwas späteren Phase jedoch festgestellt:⁵ Wie aber auch immer die Prägungen der Germanistik in China überformt sein mögen, ist ihnen eigentlich eine angeborene Eigenschaft immanent – die Interkulturalität. Es ist deshalb meines Erachtens nicht relevant, ob das Wort „interkulturell“ als Attribut in der Bezeichnung dieses Faches vorkommt oder nicht. Die Germanistik in China ist mit dieser Eigentümlichkeit unlöslich verbunden: Sie ist in keinem Bestandteil wegzudenken. Neuere Untersuchungen (Qian 2005) zeigen uns, dass die Interkulturalität nicht nur negative Auswirkung hat. Sie kann sich auch positiv auswirken und hat sowohl in der Geschichte als auch in der Gegenwart bereits in Esskultur, Musik, Architektur, Malerei und anderen Bereichen

4 Nämlich Qian 2000b und Qian 2003.

5 Zu solchen Untersuchungen in China gehört z. B. Qian 2007a.

jenen wünschenswerten Erneuerungs- und Innovationsschub gebracht, der in dem Fachaufbau der Germanistik in China ebenfalls zu begrüßen ist. Angesichts solcher potenziellen Auswirkungen der Interkulturalität, ob negativ oder positiv, müssen wir in dem gegenwärtigen Zeitalter auf ihre potenzielle Dynamik und innovative Impulse beim generellen Fachaufbau der Germanistik in China Wert legen. Die wichtigste Aufgabe einer fremdsprachlichen Ausbildung muss nämlich nach meiner Ansicht nicht nur darin bestehen, interkulturelle Kompetenz zur Beseitigung und Vorbeugung der durch die Interkulturalität verursachten Barrieren zu vermitteln und zu fördern, sondern auch darin, aus der Interkulturalität Nutzen zu ziehen. Oder genauer gesagt soll die negative Auswirkung der Interkulturalität bewältigt werden, nicht die Interkulturalität selbst.

3. Präsentation der Eigentümlichkeiten des gegenwärtigen Zeitalters in dem neuen Rahmenplan für das Bachelorstudium der Germanistik an chinesischen Hochschulen und Universitäten

In dem 2006 erschienenen Rahmenplan für das Bachelorstudium der Germanistik an chinesischen Hochschulen und Universitäten finden sich aufgrund von Eigentümlichkeiten des gegenwärtigen Zeitalters drei Typen von Lehrveranstaltungen:⁶

1. Fertigkeitsbezogener Deutschunterricht: Sprachkurse für ein zweckmäßigeres Training und Trainingslehrveranstaltungen für ein praktisch verwertbares Können wie Hörverstehen, Konversation, Lektüre, Aufsatzschreiben, Übersetzen und Dolmetschen;
2. Fachwissenbezogener Deutschunterricht: Lehrveranstaltungen für ein mehr oder weniger theoretisches Wissen über die deutsche und sogar auch die chinesische Sprache und Kultur: Lehrveranstaltungen, die literaturwissenschaftliches und linguistisches Wissen vermitteln, wie z. B. Linguistik (Wortbildung, Grammatik und Textlinguistik), Literatur, Landeskunde, Kultur und Geschichte der deutschsprachigen Länder;
3. Deutschunterricht mit integrierbaren Fachgebieten: Lehrveranstaltungen, kombiniert gestaltet mit den in die Germanistik integrierbaren Fachgebieten wie Pädagogik, Außenpolitik, Wirtschaft und Handel, Jura, Publikationswissenschaft, Technik und Technologie, Tourismus, Militärwissenschaft usw.

6 Vgl. Rahmenplan für das Fach Germanistik an chinesischen Hochschulen und Universitäten 2006.

Es stellen sich hier unvermeidlich die folgenden Fragen zu einer derartigen Konstruktion:

- Warum sind Lehrveranstaltungen in diese drei Typen eingeteilt?
- Welche Funktionen tragen sie beim Fachaufbau der Germanistik in China?
- Wie gestalten sich Zeitgeist und Entwicklungstrend von ihnen, insbesondere in Bezug auf die Interkulturalität?

Die Antworten darauf finden sich unseres Erachtens gerade in den Prägungen der Germanistik in China.

- Der Sinn des ersten Typs liegt am deutlichsten in der Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit unserer Studenten ihr Germanistikstudium mit dem lateinischen Alphabet anfängt, was die wesentliche Unterscheidung von der Muttersprachengermanistik darstellt.
- Der zweite Typ der Lehrveranstaltungen liegt der Muttersprachengermanistik am nächsten und verleiht diesem Fach die Eigenschaft der Germanistik und unterscheidet gleichzeitig die Germanistik von anderen Fächern wie Philosophie, Geschichtswissenschaft, Wirtschaftslehre.
- Der dritte Typ unterscheidet dieses Fach als Fremdsprachengermanistik sowohl von der Muttersprachengermanistik, da so eine Kombination nicht innerhalb der Muttersprachengermanistik nötig ist, als auch von der früheren Phase der Germanistikkonstellation in China (nämlich der erste Typ, der dominiert, wie auch Ansätze des zweiten Typs). Mit diesem dritten Typ werden nämlich die Berufschancen der Studenten in zunehmendem Maß berücksichtigt, damit sie nach dem Abschluss in verschiedene Branchen einsteigen und dort bessere Entwicklungschancen haben.

Das könnte aber den Eindruck wecken, dass allein der dritte Typ eine neue, zeitgemäße Prägung bildet. Dieser Eindruck ist angesichts der Tatsachen aber nicht angemessen. Die Interkulturalität ist wie oben gesagt als eine angeborene Eigenschaft allen Prägungen der Germanistik in China in jeder Form immanent. Nicht nur die Bewältigung der negativen Auswirkung der Interkulturalität, sondern auch das Nutzenziehen aufgrund ihrer positiven Auswirkung kann daher allen diesen drei Lehrveranstaltungstypen sowohl lehrdidaktisch als auch forschungsmethodisch Erneuerungspotenziale zuteilwerden lassen. Außerdem bieten die sich schnell entwickelnden Ansätze und Konzepte von Kognitionswissenschaft, Informationswissenschaft usw. durch eine Reihe Publikationen aufschlussreiche Gedanken und wertvolle Anregungen.⁷ Diese können von allen drei Lehrver-

⁷ Vgl. z. B. List 1987; Multhaupt 1995, Teil III; Henrici 1995; Hess 2003; Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2004.

anstellungstypen absorbiert werden und ermöglichen den genannten Typen schon eine vorher nicht gegebene konstitutive Konstruktion:

1. Der erste Typ ist als der Boden der Germanistik in China zu betrachten.
2. Der zweite Typ bildet Wurzel und Stamm der Germanistik in China.
3. Der dritte Typ stellt interdisziplinäre Früchte der Germanistik in China dar.
4. Die komplexe Integration dieser drei Typen ist ein Gebilde, das sich nachhaltig entwickeln kann.

Erst so ein Gebilde ermöglicht wieder kontinuierliche Interaktionen mit künftigen Zeitaltern.

4. Schlussfolgerungen

Im Anschluss an die vorherige Diskussion werden nun folgende Schlussfolgerungen gezogen:

- Die Germanistik in China ist im Modernisierungsprozess Chinas entstanden und interagiert mit jedem Zeitalter. Erst durch die Entwicklung der Interaktionstheorien gewinnt dieses Phänomen nun Aufmerksamkeit.
- Die Germanistik in China ist in jeder Hinsicht interkulturell, was sich auch erst durch Ausbildung und Entwicklung der Ansätze der interkulturellen Kommunikation und der interkulturellen Studien als Erkenntnis langsam durchsetzt.
- Die Grundgedanken der interkulturellen Kommunikation und der interkulturellen Studien liegen den Harmoniebestrebungen der Chinesen sehr nahe (vgl. Qian 2007b). Diese Grundgedanken können jetzt und in Zukunft noch mehr zu dem Fachaufbau der Germanistik in China beitragen, die von ihrer Geburt an mit der Interkulturalität unlöslich verbunden ist. Der Fachaufbau wird auf der Grundlage dieser Grundeigenschaft sowohl Differenzen als auch Gemeinsamkeiten mit der Inlandsgermanistik weiter bewahren und die Inlandsgermanistik komplementieren. Diese komplementäre Rolle kann eben durch die Theorien der interkulturellen Kommunikation und der interkulturellen Studien gerechtfertigt werden.
- Obwohl die drei Lehrveranstaltungstypen im neuen Rahmenplan für das Bachelorstudium der Germanistik an chinesischen Hochschulen und Universitäten in verschiedenen Zeitphasen eingerichtet und eingeführt sind, präsentieren sie aber unterschiedliche Bedeutsamkeit, die wieder gleich wichtig ist. Wir können hier nochmals darüber reflektieren, aber in einer umgekehrten Richtung:

- Durch den Mangel des ersten Typs unterscheidet sich die Germanistik in China nicht mehr von der Muttersprachengermanistik, was die Existenz der Germanistik in China von Grund auf gefährdet.
- Wenn der zweite Typ fehlt, wird dieser Lehrgang in der Tat keine Germanistik, sondern nur DaF sein.
- Ein Defizit des dritten Typs kann zu Erschwerung der Heranbildung qualifizierter Nachwuchskräfte mit interdisziplinären Wissensbeständen, die die gegenwärtige Gesellschaft braucht, und zu unzureichendem Austausch mit anderen Wissenschaften führen. Diese Aufgabe wird dann wieder auf die andren zwei Typen zurückfallen. Die Interaktion mit dem gegenwärtigen Zeitalter im wünschenswerten Sinne wird dann eher geschwächt als gestärkt.
- Aber obwohl das der Fall ist, ist es doch wieder nicht der Fall, weil jeder von ihnen und sie alle zusammen mit dem heutigen Zeitalter interagieren und deshalb gemeinsam den Zeitgeist präsentieren können und sollen.
- Wenn wir heute von Abschaffung der Grenzen der Wissenschaften sprechen, bedeutet das auf keinen Fall, dass die Wissenschaften selbst abzuschaffen sind. Sonst könnte von Interdisziplinarität keine Rede mehr sein. Das heißt, die Wissenschaften dürfen nicht kernlos werden. Jeder Durchbruch in einer Wissenschaft ist eine bahnbrechende Bestrebung nach ihrer besseren Entwicklung. Das gilt auch für die Germanistik in China, die sich in der Begegnung und Kooperation mit anderen Wissenschaften verstärken soll.
- Was Grundprinzipien oder Gesetzmäßigkeiten der Interaktion der Germanistik in China mit dem Zeitalter betrifft, sollten die Überlegungen einer Wissenschaftsökologie aufgegriffen werden. Ein chinesisches Sprichwort kann das metaphorisch ausdrücken: Liu de qingshan zai, bu pa mei chai shao (留得青山在, 不怕没柴烧). Es heißt eigentlich: Solange es noch grüne Berge gibt, braucht man sich keine Sorge um Brennholz zu machen. Jetzt würden wir sagen: Nur solange es noch grüne Berge gibt, braucht man sich noch keine Sorge um Brennholz zu machen. (Zhiyou liu de qingshan zai, cai neng bu pa mei chai shao/只有留得青山在, 才能不怕没柴烧).

Literaturverzeichnis

- Henrici, Gert 1995: Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).
- Hess, Hans Werner 2003: Informationstechnologie und Deutsch als zweite Fremdsprache in China. In: Wannagat, Ulrich/Gerbis, Jürgen (Hrsg.): Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien. Neue Perspektiven. Tübingen (Stauffenburg Verlag), S. 141-157.

- Kühlmann, Torsten 2003: Kultur, Interkulturalität und Ökonomie. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar (Metzler Verlag), S. 151-158.
- Liang, Yong/Liu, Dezhang/Hernig, Marcus/Qian, Minru 2003: Ansätze interkultureller Germanistik in China. In: Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar (Metzler Verlag), S. 602-608.
- List, Gudula 1987: Neuropsychologische Voraussetzungen des Spracherwerbs. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München (Hueber Verlag), S. 87-97.
- Multhaupt, Uwe 1995: Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen. München (Hueber Verlag).
- Qian, Minru 2000a: Ins neue Jahrhundert aufsteigende Interdisziplinarität und Interkulturalität. In: Anleitungskomitee für Germanistik in China (Hrsg.): Sammelband über Lehren und Lernen der deutschen Sprache in China. Beijing (waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe), S. 119-128.
- Qian, Minru 2000b: hande fouding xianxiang de kuawenhua yuyong fenxi (汉德否定现象的跨文化语用分析). In: Zhu, Jianhua/Gu, Shizua 2000: Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation Chinesisch-Deutsch. Shanghai (tongji daxue chubanshe), S. 97-117.
- Qian, Minru 2003: Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In: Zhu, Jianhua/Zimmer, Thomas (Hrsg.): Fachsprachenlinguistik, Fachsprachen-didaktik und interkulturelle Kommunikation (= Angewandte Sprachwissenschaft Band 12). Frankfurt a. M. (Peter Lang Verlag), S. 139-149.
- Qian, Minru 2005: fuhaoxue he kuawenhua xing (符号学和跨文化性). In: Lin, Hongxin/Lin, Hui (Hrsg.): fudan zhexue pinglun (复旦哲学评论). Shanghai (shanghai cishu chubanshe), S. 233-260.
- Qian, Minru 2008: Zu Mehrsprachigkeit, Interlingualität und Interkulturalität in der internationalen Wissenschaftskommunikation. In: Deutsch-Chinesisches Forum interkultureller Bildung, Band 1, München (Indicium Verlag).
- Qian, Minru 2007: lun kuawenhua de zhongguo shijiao (论跨文化的中国视角). In: Gazette of Chinese Academy of Social Sciences/zhongguo shehui kexueyuan yuanyao, 22/03/2007.
- Qian, Minru/Wei, Maoping/Wei, Yuqing/Kong, Deming 2008: dangdai zhongguo deyu jiaoyu de gangling he moshi (当代中国德语教育的纲领和模式). Shanghai (shanghai waiyu jiaoyu chubanshe).
- Rahmenplan für das Fach Germanistik an chinesischen Hochschulen und Universitäten/gaodeng xuexiao deyu zhuanke deyu benke jiaoxue dagang (高等学校德语专业德语本科教学大纲). 2006. Shanghai (shanghai waiyu jiaoyu chubanshe).

- Rahmenplan für das Grundstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China/gaodeng xuexiao deyu zhuan ye jichu jieduan jiaoxue dagang(高等学校德语专业基础阶段教学大纲). 1992. Beijing (beijing daxue chubanshe).
- Rahmenplan für das Hauptstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China (zur Erprobung)/
gaodeng xuexiao deyu zhuan ye gaonianji deyu jiaoxue dagang (shixing)
(高等学校德语专业高年级德语教学大纲(试行)). 1993. Beijing (beijing daxue chubanshe).
- Rickheit, Gert/Sichelschmidt, Lorenz/Strohner, Hans 2004: Psycholinguistik. Tübingen (Stauffenburg Verlag).
- Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.) 2003: Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar (Metzler Verlag).
- Zhu, Jianhua/Gu, Shiyuan (Hrsg.) 2000: Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation Chinesisch-Deutsch. Shanghai (tongji daxue chubanshe).
- Zhu, Jianhua/Zimmer, Thomas (Hrsg.) 2003: Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation (= Angewandte Sprachwissenschaft Band 12). Frankfurt a. M. (Peter Lang Verlag).

„German Studies“ – Versuch der Umstrukturierung des Deutschstudiums an chinesischen Universitäten

Li, Yuan (Zhejiang-Universität, Hangzhou)

1. Boom des Deutschlernens vs. Reformdruck des Deutschstudiums

Während die Bedeutung der deutschen Sprache weltweit eine rückläufige Tendenz aufweist,¹ erlebt das Deutschlernen derzeit in China einen Boom: Gegenüber 19 Universitäten in den 1980er Jahren kann Germanistik zurzeit an 52 Universitäten und Hochschulen studiert werden. Die Zahl der Germanistikstudenten belief sich 1997 auf 1600 (Hernig 2000, S. 137) und kann 2007 auf 4500 geschätzt werden.

Die steigende Zahl der chinesischen Germanistikabteilungen und -studenten bezeichnet nicht unbedingt eine positive Entwicklung des chinesischen Deutschstudiums, da erstens eine wissenschaftlich geringwertige Alternative – ein erweiterter Sprachkurs statt eines wissenschaftlichen Studiums – den Boom kennzeichnet.² Und zweitens bleibt das Ausbildungsprofil des Deutschstudiums trotz der veränderten Rahmenbedingungen immer noch sehr eingeschränkt.

Die Rahmenbedingungen, die das Deutschstudium im gegenwärtigen China bestimmen, unterscheiden sich nicht nur von denen in Deutschland, sondern auch von denen im China der Vergangenheit. Ziele, Inhalte, Methoden und Medien des Unterrichts, die aus deutscher Sicht formuliert sind oder die in der chinesischen Vergangenheit umgesetzt wurden, müssen aus heutiger chinesischer Sicht hinterfragt und auf ihre Aktualität sowie Adäquatheit überprüft werden.

Die bisher einseitig literatur- und sprachwissenschaftlich orientierte Germanistik hat sich bis in die 1980er Jahre bewährt, wo Deutschsprechende für

1 Das ist den folgenden Belegen zu entnehmen: „Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache?“ (Ammon 1998); „Deutsch als *lingua franca* in der Wissenschaft – das ist eine zugegebenermaßen etwas exotische Vorstellung“ (Lühe 2002); „Deutsch unter Druck“ lautete das Thema einer Konferenz im Jahr 1997 in Australien (Schmidt 1998, S. 470); Deutsch befindet sich „in einer Rückzugsposition in Japan“ (Lühe 2002, S. 19, 21).

2 Vor dem Hintergrund einer enormen Entwicklung chinesischer Hochschulen seit 1999 und der rasant ansteigenden Nachfrage von Deutschlernern haben in den letzten Jahren vor allem in einigen Binnenregionen viele Universitäten ‚de yu zhuan ye‘ neu errichtet. Sie haben zwar die übliche Bezeichnung ‚Germanistik‘ übernommen, diese ‚Germanistik‘ ist aber keine im eigentlichen Sinne der deutschen Philologie, vielmehr geht es dort um Deutsch im Sinne eines erweiterten Sprachkurses, in dem Studenten zu Deutschsprechenden für verschiedene praktische Berufsfelder ausgebildet werden. Literatur und Linguistik, wenn überhaupt, sind nur ein geringer Bestandteil davon.

alle Zwecke ausgebildet wurden, egal, in welcher Branche und wie intensiv sie sich mit Deutsch beschäftigten, darunter Dolmetscher und Übersetzer, die die deutsche Sprache pragmatisch als Instrument anwendeten, aber natürlich auch Deutschlehrer, Deutschlandforscher und Germanisten, die sich eingehend systematisch und wissenschaftlich mit deutscher Sprache befassten. Heutzutage sind die Berufsprofile der Germanistikstudenten, wie das folgende Diagramm zeigt, viel differenzierter.

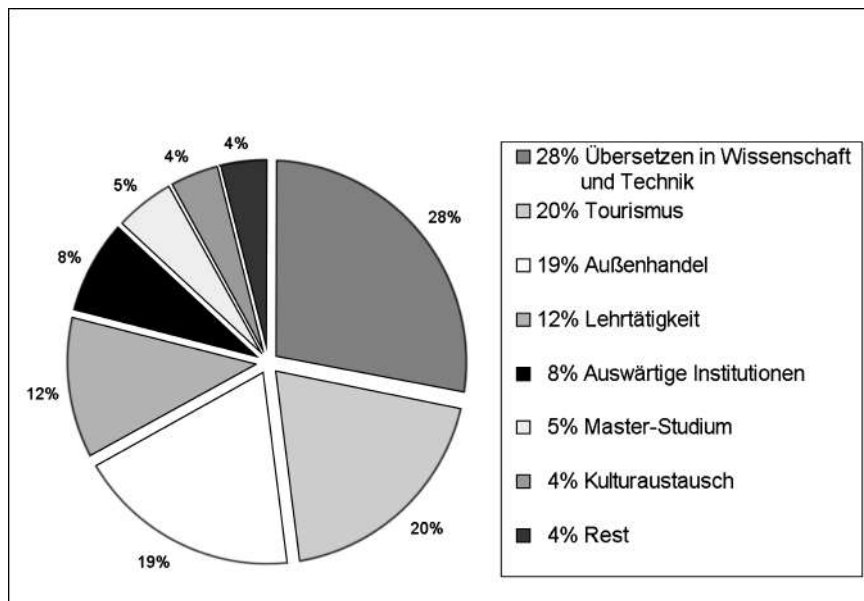


Abb. 1 Tätigkeitsfelder von Germanistikabsolventen³

Es ist ersichtlich, dass die traditionelle Germanistik in Zukunft mehr differenzierter, berufsbezogener Studiengänge bedarf. Auf der anderen Seite erzwingen die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes an die Deutschsprechenden, Deutschlehrenden und Deutschforschenden eine zunehmende Umorientierung des Germanistikstudiums.⁴

3 Jia Wenjian, Fachsprache, Fachwissen und interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der FSU Beijing. In: Wirtschaftsdeutsch international (Wdi): Zeitschrift für sprachliche und interkulturelle Wirtschaftskommunikation, 2002, S. 2. www.wirtschaftsdeutsch-international.de. Heruntergeladen am 22.11.2006.

4 Die Mindestqualifizierung der Deutschlehrer und Deutschforschenden setzt seit den letzten Jahren einen Masterabschluss und sogar eine Promotion voraus.

Aus der empirischen Untersuchung, die vom Institut für „German Studies“ der Zhejiang-Universität durchgeführt wurde, geht hervor, dass zwar ein Bedarf an fremdsprachlichen Kompetenzen bestehe – diese müssen aber mit grundlegenden Spezialkenntnissen beispielsweise im Bereich von Recht, Wirtschaft oder Technik kombiniert sein. Vor allem müssen die Absolventen die Kompetenz vorweisen, in einer interkulturellen Situation zu agieren und zu reagieren, was den derzeitigen Bewerbern fehlt (Shen 1998, S. 3). Dieselbe Erfahrung ist in vielfältigen anderen Untersuchungen bestätigt worden (Chen 2000, S. 243; Zhao 1999, S. 582 ff.). Das Deutschstudium gerät unter einen Reformdruck. Dabei gibt es mehr als einen Versuch. Im Zuge der Reform versuchen einige Germanistikabteilungen das herkömmliche Konzept des Studiums zu durchbrechen und einen marktorientierten, berufsbezogenen Studiengang zu entwickeln, ohne aber auf die Wissenschaftlichkeit des Studiums zu verzichten. An der Fremdsprachenhochschule Shanghai wird z. B. ein wirtschaftswissenschaftlich orientierter Studiengang eingerichtet (ausführlicher dazu: Johannes 2001, S. 474-489). An der Fremdsprachenhochschule Beijing können sich Studenten im Hauptstudium für einen Schwerpunkt zwischen „traditioneller Germanistik“, „Außenpolitik“ und „Wirtschaft“ entscheiden (ausführlicher dazu Jia 2002, S. 6).

An der Zhejiang-Universität wird das Germanistikstudium auf „German Studies“ umorientiert, auf den sich die vorliegende Arbeit bezieht.

2. German Studies

Der Begriff „German Studies“ stammt von dem Londoner Germanisten Jethro Bithell in seiner Veröffentlichung „Germany: A Companion to German Studies“ von 1932. Zum ersten Mal hat er einer englischsprachigen Leserschaft nicht nur wie üblich die deutsche Literatur, sondern auch die deutsche Geschichte, Philosophie, Musik und die bildenden Künste (Malerei, Architektur, Bildhauerei) vorgestellt. Erst ab den 1960er Jahren und im Laufe der folgenden Jahrzehnte rückt allerdings ein solches sogenanntes „Hintergrundwissen“ in den Vordergrund und der spezielle Studiengang „German Studies“ hat sich erst im Folgenden allmählich an englischen Universitäten durchgesetzt. Heutzutage wird Germanistik als rein philologisches Fach nur an wenigen britischen Hochschulen angeboten.⁵ In den USA entwickelte in den 1980er und 1990er Jahren eine Reihe von Universitäten angesichts der Krise und der Existenzschwierigkeiten der Germanistik neue Studiengänge, die „einen fachlich, sprachlich und landeskundlich integrierten Unterricht vorsehen“ (Asche 1994, S. 13).

5 John Sandford, „German Studies“: Einige Anmerkungen aus britischer Sicht. In: 8. Internationaler Workshop „German Studies im internationalen Kontext. Herausforderungen, Konzepte und Methoden, Perspektiven“, 2001, S. 1 ff. www.deutschlandstudien.uni-bremen.de/veranstalt.htm. Heruntergeladen am 10.10.2006.

Nicht nur in England und Amerika, sondern auch in anderen nicht deutschsprachigen Ländern und Regionen (z. B. in Korea und in Hongkong) haben sich in den letzten zehn Jahren verschiedene Institute, Zentren und neue Projekte für „German Studies“ etabliert. In Verbindung mit einem erweiterten Kulturbegriff, nach dem Kultur „den gesamten Lebenszusammenhang einer bestimmten Gesellschaft (oder gesellschaftlichen Gruppe) meint“ (Hernig 2000, S. 5), wird dort insgesamt „die Germanistik als sogenannte German Studies mit sozial-, wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Komponenten umfassend *kulturwissenschaftlich*“ betrieben (Hervorhebung im Original) (Hernig 2000, S. 6). Allerdings ist die Entwicklung als sehr heterogen und widersprüchlich einzuschätzen. De facto gibt es eine große Bandbreite an unterschiedlichen Profilen, Forschungsfeldern, Aufgaben und Organisationsformen.⁶

3. Konzept der „German Studies“ an der Zhejiang-Universität

Als Reaktion auf die Veränderung der Rahmenbedingungen des Studiengangs wurde an der Zhejiang-Universität in Hangzhou der Versuch unternommen, die Germanistik und den Deutschunterricht neu zu definieren. Das meist auf Sprache und Literatur begrenzte Germanistikstudium muss erweitert werden um ein akademisches Fach mit der fachbezogenen Landeskunde und in Kombination mit Modulen aus einem anderen Fach. Auf diese Weise wird die interdisziplinäre Arbeit im Sinne von „German Studies“ entwickelt.

Der Begriff „German Studies“ ist als Bezeichnung eines Fachs sehr umfassend. Einen Studiengang mit weit gefächerten Studien aufzubauen ist nicht nur unrealistisch, sondern auch unmöglich. Von daher soll der neu etablierte Studiengang ein eigenes Profil besitzen. Er soll die German Studies auf einige Schwerpunktgebiete beschränken:

- Germanistische Linguistik und Literatur (40 %)
- Area Studies (fachbezogene Landeskunde) (40 %)
- Wirtschaftsdeutsch und interkulturelle Kommunikation (20 %)

Durch ein interdisziplinäres und interkulturelles Studium sollen die Studierenden des neuen Studiengangs so ausgebildet werden, dass sie nicht nur gute deutsche Sprachkenntnisse zur allgemeinen Kommunikation besitzen, sondern auch in die Lage versetzt werden, im Bereich der deutsch-chinesischen Wirtschaftszusammenarbeit sprachlich wie auch fachlich, theoretisch wie praktisch,

6 Vorwort vom 8. Internationalen Workshop „German Studies im internationalen Kontext. Herausforderungen, Konzepte und Methoden, Perspektiven“. www.deutschlandstudien.uni-bremen.de/veranstalt.htm. Heruntergeladen am 22.11.2004.

interkulturell wie international kompetent zu handeln. Das Hauptziel dieses Fachs besteht darin, Fachkräfte mit deutschen Sprachkenntnissen interdisziplinär auszubilden, die in den deutsch-chinesischen Joint-Venture-Unternehmen in China und in denjenigen chinesischen Unternehmen, die nach dem Beitritt in die WTO am Standort ‚deutschsprachiger Raum‘ handeln werden, ihren Arbeitsplatz finden. Von daher wird neben der bisher guten Qualität der fremdsprachlichen Ausbildung großer Wert auf Wirtschaftssystem, Wirtschaftsstruktur, Management, Marketing u. a., spezifisch in Bezug auf den deutschsprachigen Raum unter dem Aspekt der interkulturellen Kommunikation, gelegt. Auch die „Area Studies“, d. h. die Forschung und Lehre hinsichtlich des historischen, kulturellen, politischen Hintergrundes im deutschsprachigen Raum, sollen einen Schwerpunkt in dem neuen Studiengang bilden.

Neben diesen fachspezifischen Ausbildungszielen legt der Studiengang „German Studies“ auf die Empfehlungen der Fachgruppe zur Entwicklung der Fremdsprachenstudiengänge⁷ auch Wert auf bestimmte fachübergreifende Qualifikationen wie beispielsweise interkulturelle Kompetenz, Denkfähigkeit, kreative Kompetenz, Analysefähigkeit und die Fähigkeit zu begründeten Entscheidungen, die durch die Praxis der Lehr- und Lernkulturen ebenso wie durch die fachlichen Inhalte in den Studiengängen gefördert werden sollen (vgl. Zhang/Yang 2000, S. 3).

Der neue Studiengang soll aber nicht den traditionellen philologischen Studiengang Germanistik in China ersetzen, sondern vor allem den Studierenden an der Zhejiang-Universität eine Alternative bieten, das Fach Deutsch auch mit anderen Studieninhalten studieren zu können. Dort werden Kulturmittler im wirtschaftlichen und kulturellen Austausch ausgebildet. Herzstück ist daher nicht, wie im Germanistikstudium üblich, die Linguistik und Literatur, sondern die interkulturelle Bildung im landeskundlichen Sprachunterricht und ihre interdisziplinäre Verknüpfung mit einzelnen Bezugswissenschaften über deutschsprachige Länder. Die Studenten weisen zum Ende des Studiums ihre Qualifikation nach, indem sie die interkulturelle Kommunikation adäquat gestalten und ein ausgewähltes Thema aus den deutschsprachigen Räumen reflektierend bearbeiten können.

4. Durchführung der „German Studies“ am Beispiel einer integrativen Landeskunde

Im Gegensatz zur traditionellen Germanistik, die von der Wissenssystematik der germanistischen Teilgebiete her – der Literaturwissenschaft und der Sprachwis-

7 Im Auftrag vom chinesischen Bildungsministerium wurde 1998 eine Fachgruppe zur empirischen Untersuchung der Berufstätigkeit der Fremdsprachenabsolventen und zur Prognostizierung der für sie eingeforderten Qualifikationen gegründet.

senschaft – konzipiert wird, stellt „German Studies“ die interkulturelle Kommunikation in das Zentrum seiner Aktivitäten der Lehre und Forschung. Sowohl der Sprachunterricht wie auch die anderen Fächer, das gesamte Studium sollte so gestaltet werden, dass es zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz taugt. Dieses Ziel kann selbstverständlich nicht von einer herkömmlichen Landeskunde Chinas realisiert werden, die hauptsächlich eine Sammlung von Informationen und Wissen über Deutschland anbietet. Aber auch die weltweit praktizierten „German/Area Studies“ entsprechen zumeist einem kognitiven Ansatz der Landeskunde und das interkulturelle Lernen lässt sich darin nur tendenziell erkennen (vgl. Spantzel 2001, S. 216). Im Unterschied zu ihnen wird im Kontext von „German Studies“ an der Zhejiang-Universität ein neues Verständnis von Landeskunde – „eine integrative Landeskunde“ (ausführlicher dazu Li Yuan 2007, S. 103 ff.) – entwickelt.

Sie ist nicht nur insofern integrativ, als sich die Sprachanwendung und der Spracherwerb in die Landeskunde integrieren. Unter der Integration wird außerdem und zugleich einmal die Förderung der Fachkompetenz in Kombination mit fächerübergreifenden Qualifikationen und zum anderen die integrierende interkulturelle Komponente verstanden.

Um die Erfordernisse der Dreifach-Integration zu begründen, bediene ich mich des folgenden Kompetenz-Modells. Erst durch das Zusammenwirken von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz entwickelt sich die gewünschte Handlungskompetenz.



Abb. 2 Das Kompetenz-Modell⁸

⁸ Lehmann, Gabriele/Nieke, Wolfgang, Zum Kompetenz-Modell. 2000, www.bildung-mv.de/download/fortbildungsmaterial/text-Lehmann-nieke.pdf. Heruntergeladen am 06.06.2004, S. 2.

Das Kompetenz-Modell hat in Deutschland in das Curriculum sowohl für die Schule als auch für die Hochschule, sowohl in der Allgemeinbildung als auch in der Berufsbildung Eingang gefunden.

Das übergeordnete Ziel der integrativen Landeskunde ist die Handlungskompetenz im interkulturellen Kontext. Für dieses Ziel ist von mir ein differenzierteres Kompetenz-Modell (Abb. 3) entwickelt worden.



Abb. 3 Lernziele der integrativen Landeskunde

4.1 Fachkompetenz

Unter Fachkompetenz ist das Wissen über die deutschsprachigen Länder in Bezug auf China zu verstehen. ‚Wissen‘ ist mehr als ‚Daten‘ und ‚Informationen‘. Ich schließe mich der Abgrenzung in den Begriffsverwendungen von Gene Bellinger et al.⁹ an. Von Wissen spricht man erst, wenn diese Informationen individuell verarbeitet sind und einen mehr oder weniger starken Bezug zur eigenen Erfahrungswelt erhalten haben.

9 Bellinger, Gene/Castro, Durval/Mills, Anthony, Data, Information, Knowledge, and Wisdom. www.outsights.com/systems/dikw/dikw.htm, 1996, heruntergeladen am 20.07.2006.

Angesichts dieser Erkenntnis müsste die Fachkompetenz anders akzentuiert werden als bisher: Nicht das Akkumulieren isolierter Fakten oder Informationen steht im Vordergrund; wesentlicher ist das Verstehen der Fakten und Informationen im Zusammenhang, also die Erlangung des Wissens. Statt bloßer Wissensvermittlung plädiere ich für den Wissenserwerb in einem dynamischen Lernprozess.

So ein Wissen muss sowohl über Deutschland als auch über die anderen deutschsprachigen Länder, sowohl über die Zielsprachenkultur als auch über die eigene Kultur bestehen.

Es kommt bei der Landeskunde, vor allem für das Konzept der „German Studies“, gar nicht darauf an, ein umfassendes Wissen zu vermitteln, um Experten in Geografie, Geschichte, Politologie usw. auszubilden. Vor diesem Hintergrund sind die von den ABCD-Thesen festgelegte „Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“¹⁰ von großer Bedeutung. Sie lassen sich meinem Verständnis nach in Methodenkompetenz und Sozial-/Selbstkompetenz zusammenfassen.

4.2 Methodenkompetenz

Im vorliegenden Kontext sind zwei Methodenkompetenzen besonders hervorzuheben: autonomer Wissenserwerb und Reflexionsfähigkeit.

Mit dem autonomen Wissenserwerb ist die Strategie gemeint, sich selbständig Wissen anzueignen. Im Gegensatz zu der „rezeptiven Wissensaneignung“, die das auf dem Prinzip der Nachahmung und Wiederholung basierende chinesische Bildungssystem favorisiert (vgl. Günthner 1988, S. 152), wird beim autonomen Wissenserwerb das Hauptaugenmerk auf die Autonomie gesetzt. Das autonome Lernen zielt vor allem im Studium auf die Entwicklung von wissenschaftlichen Arbeitstechniken und schließt, über das selbständige Lernen hinaus, auch das reflektierende Lernen mit ein. Die Kompetenz des kritischen Umgangs mit den Informationssystemen und die Vertrautheit mit wissenschaftlichen Arbeitstechniken sind besonders relevant für chinesische Studenten, denn sie sind häufig bei ihnen noch ein Desiderat (vgl. Günthner 1988, S. 139). In China herrschen andere Wissenschaftstraditionen vor. Ein Wissenschaftspropädeutikum, das ein Bestandteil des deutschen Gymnasiums ist, wird auch den Studierenden nicht vermittelt. Hier müssen beispielsweise viele Studierende ihr ganzes Studium lang keine Referate halten oder Seminararbeiten schreiben. Die meisten Lehrveranstaltungen haben Vorlesungscharakter. Diskussionen finden kaum statt. Anhand der integrativen Landeskunde wird nicht nur Landeskunde vermittelt, sondern Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens werden auch implizit gefördert.

10 ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 3, 1990, S. 60-61, hier S. 61.

Der Kulturvergleich gilt als unbewusstes Denkverhalten und gleichzeitig zentral eingesetztes Verfahren in der Begegnung mit einer fremden Kultur. Unter Reflexionsfähigkeit im Kontext des Kulturvergleichs sind die Fähigkeiten zu subsumieren, die eigene und die fremde Kultur, z. B. ihre jeweiligen Normen, Wertvorstellungen, Referenzsysteme, Verhaltensmuster usw. kritisch zu untersuchen, sie miteinander zu vergleichen, sie zueinander in Beziehung zu setzen und über den ganzen Prozess der Auseinandersetzung mit beiden Kulturen nachzudenken.

In Anlehnung an Pauldrach (1992, S. 12), Rösler (1994, S. 197) und House (1994, S. 85) wird im Kontext von „German Studies“ der Ansatz eines reflektierenden Vergleichs entwickelt. Dabei wird die Reflexionsfähigkeit ausgebildet. Dieser Ansatz des reflektierenden Vergleichs ist dadurch gekennzeichnet, dass sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten im Zentrum des interkulturellen Vergleichs stehen; dass die Unterschiede und Gemeinsamkeiten auffindig gemacht werden; dass die beiden Kulturen nicht nur verglichen, sondern auch in Beziehung gesetzt werden; dass auch Zweifel an den Ergebnissen des Vergleichs, mit denen oft eine Wertung verbunden ist, zugelassen werden.

4.3 Sozial- und Selbstkompetenz

Die Sozial- und Selbstkompetenz beziehen sich auf Offenheit, Toleranz, Empathie und Fähigkeit zur Identitätsaushandlung. Sie lassen sich besonders gut durch und im Prozess der Auseinandersetzung mit Stereotypen ausbilden und entwickeln.

Baumgratz-Gangls These „Fremdsprachenerwerb und -gebrauch mit oder ohne Stereotypen? Eine falsche Frage“ (Baumgratz-Gangl 1993, S. 374 ff.) gilt m. E. auch für den Landeskundeunterricht, denn Stereotype sind immer vorhanden. Stereotype sind Ausgangspunkt und Gegenstand der Diskussion, deren Aufgabe darin besteht, Stereotype zu dekonstruieren, d. h. sie als solche zu erkennen, die positive Funktion und die negative Wirkung der Stereotype bewusst zu machen und sie „in Bewegung zu setzen“, d. h. sie zu überprüfen, nach ihrer Genese zu fragen und sie gegebenenfalls „aufzuheben“.

Es liegt auf der Hand, dass das Aufheben von Stereotypen ohne Offenheit, Toleranz, Empathie und Fähigkeit der Identitätsaushandlung kaum möglich ist. Andererseits werden diese Eigenschaften im oben ausgeführten Prozess der Auseinandersetzung mit Stereotypen ausgebildet und entwickelt.

Ziel der Integration von Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz ist nicht, den Stellenwert der Fachkompetenz an sich zu reduzieren, sondern nur seine Vermittlungsmethode, das „Lernen auf Vorrat“ und die Überbetonung von Faktenwissen zu korrigieren. Interkulturell erfolgreiches Handeln ist eine Mischung aus Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozial- und Selbstkompetenz.

5. Schlusswort

In der vorliegenden Arbeit wird am Beispiel der Reform der Landeskunde das Konzept der „German Studies“ an der Zhejiang-Universität vorgestellt. „German Studies“ ist zurzeit noch kein fest gefügtes und etabliertes Konzept, sondern besteht aus Versuchsprojekten. Nach der Berliner Didaktik (vgl. Schulz 1970, S. 414) sind didaktische Entscheidungen immer aufgrund der Analyse der soziokulturellen und anthropogenen Rahmenbedingungen der Lerngruppe zu treffen. Diese Grundannahme ist die Basis des Konzepts der „German Studies“. Dieses Konzept werden wir ständig auf seine Aktualität sowie Adäquatheit überprüfen und entsprechend revidieren.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich 1998: Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen. Berlin/New York.
- Asche, Monika 1994: Zur Konzeption der Tagung und ihrer Dokumentation. In: Neuner, Gerhard/Asche, Monika (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel, S. 9-13.
- Balve, Johannes 2001: Wirtschaftswissenschaftlich orientierte Studiengänge in deutsch-chinesischen Hochschulkooperationen. In: Info DaF 28 (5), S. 474-489.
- Baumgratz-Gangl, Gisela 1993: Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch mit oder ohne Stereotypen? Eine falsche Frage. In: Timm, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum, S. 372-384.
- Bellinger, Gene/Castro, Durval/Mills, Anthony 1996: Data, Information, Knowledge, and Wisdom. www.outsights.com/systems/dikw/dikw.htm. [20.07.2006]
- Chen, Feifei 2000: zhongde sanziquye zhong kuawenhua jingji hezuo de yanjiu (中德三资企业中跨文化经济合作的研究). In: Zhu Jianhua/Gu, Shiyuan (Hrsg.): Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation Chinesisch-Deutsch. Shanghai, S. 235-248.
- Günthner, Susanne 1988: Hochschulstudium aus interkultureller Sicht: Chinesische Studierende an chinesischen und deutschen Hochschulen. In: Internationales Asienforum 2, S. 137-158.
- Hernig, Marcus 2000: China und die interkulturelle Germanistik. Kulturvergleich, Interkulturalität und Interdisziplinarität im Rahmen der chinesischen „Wissenschaft vom Deutschen“. Einzelfallstudien zur Situation und Entwicklung der chinesischen Germanistik. München.

- House, Juliane 1994: Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 85-93.
- Jia, Wenjian 2002: Fachsprache, Fachwissen und interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der FSU Beijing. In: Wirtschaftsdeutsch international (Wdi): Zeitschrift für sprachliche und interkulturelle Wirtschaftskommunikation. www.wirtschaftsdeutsch-international.de. [22.11.2006]
- Lehmann, Gabriele/Nieke, Wolfgang 2000: Zum Kompetenz-Modell. www.bildung-mv.de/download/fortbildungsmaterial/text-Lehmann-nieke.pdf. [06.06.2004]
- Li, Yuan 2007: Integrative Landeskunde. München.
- Pauldrach, Andreas 1992: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch 6, S. 4-15.
- Rösler, Dietmar 1994: Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart/Weimar.
- Sandford, John 2001: „German Studies“: Einige Anmerkungen aus britischer Sicht. In: 8. Internationaler Workshop „German Studies im internationalen Kontext. Herausforderungen, Konzepte und Methoden, Perspektiven“. www.deutschlandstudien.uni-bremen.de/veranstalt.htm. [10.10.2006]
- Schmidt, Gabriele 1998: Zur Situation der deutschen Sprache an australischen Hochschulen. In: Info DaF 25 (4), 1998, S. 470-476.
- Schulz, Wolfgang 1970: Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht. Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Darmstadt.
- Shen, Yuqing 1998: Abschlussergebnis der Arbeitgeberbefragungen zu Kompetenzen der Germanistikabsolventen der Zhejiang Universität. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Spantzel, Claudia 2001: Die Landeskunde-Diskussion im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in der DDR. Eine bildungspolitische und wissenschaftshistorische Analyse. Frankfurt a. M./Berlin, S.216.
- von der Lüche, Barbara 2002: „Moment Mal“ – Germanistik in Asien. In: Kultur Austausch 4, S. 19-21.
- Zhang, Shaojie/Yang, Zhong 2000: Krisen und Auswege der Fremdsprachenphilologien im neuen Jahrhundert. In: Fremdsprachenwelt 3, S. 2-7, hier S. 3.
- Zhao, Jin 1999: Wirtschaftsumfrage bei Unternehmen in China. Eine Umfrage unter möglichen Arbeitgebern für Germanistikabsolventen. In: Info DaF 26 (6), S. 582-600.

Zur Situation des Germanistikstudiums in China

Die Profilierungsprobleme eines Fachs aus der Sicht einer chinesischen Deutschdozentin

Sun, Ailing (Fremdsprachenhochschule Tianjin)

1. Einleitung

In ganz China ist zurzeit von einer Hochschulreform die Rede, und man befindet sich gerade auf der Suche nach dem richtigen Bildungsweg. Die gesellschaftliche Entwicklung stellt neue Anforderungen an die chinesische Schul- und Hochschulausbildung; diese soll daher ein neues Profil bekommen – modernisiert, global orientiert und zukunftsfähig. Die Hochschulen haben bereits zahlreiche Schritte unternommen, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden. So wurde unter anderem die Zahl der Studienplätze erhöht, das Leistungspunktesystem eingeführt und das Fächerspektrum ausgebaut. Die Reform betrifft selbstverständlich auch die Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen und Universitäten in China.

2. Richtlinien für die Reform der Fremdsprachenausbildung

Im ersten Teil dieses Beitrags möchte ich kurz auf die Richtungsvorgaben für die Reform der Fremdsprachenausbildung in China eingehen. Ich beziehe mich dabei auf drei Schriften, die in den letzten Jahren veröffentlicht wurden.

Bei der ersten Schrift handelt es sich um die „Richtungsvorgaben für die Fremdsprachenausbildung im Bachelorstudium an den Hochschulen der Volksrepublik China für das 21. Jahrhundert“,¹ die im Jahr 1998 vom chinesischen Erziehungsministerium herausgegeben wurden. Dieses Dokument hat die ganze Reform angestoßen. Es beinhaltet insgesamt drei Leitgedanken:

Der erste Leitgedanke betrifft die Herausforderungen und Ansprüche an die Fremdsprachenausbildung im 21. Jahrhundert. Hierbei geht es erstens um den Modus der Fremdsprachenausbildung. Dabei wird unterstrichen, dass dringend mehr in Fremdsprachen geschulte, fächerübergreifend und praxisorientiert qualifizierte Fachkräfte benötigt werden. Zweitens geht es um die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts und deren Vermittlung. Die Inhalte sollten auf bestimmte Fachbereiche wie Diplomatie, Wirtschaft und Handel sowie Finanzwirtschaft

1 guanyu waiyu zhuanke mianxiang 21 benke jiaoyugaige de ruogan yijian
《关于外语专业面向21世纪本科教育改革的若干意见》

ausgeweitet werden. Außerdem wird gefordert, im Unterricht von den neuen Möglichkeiten der Multimedia-Technologie Gebrauch zu machen. Drittens geht es um die Schlüsselqualifikationen, die die Absolventen im Laufe ihres Studiums erwerben sollen. Dazu gehören: solide Sprachkenntnisse, ein breites Allgemeinwissen, spezifische Fachkenntnisse, Kreativität und eine gefestigte Persönlichkeit.

Der zweite Leitgedanke betrifft das Problem, dass die Fremdsprachenausbildung im Bachelorstudium an den Hochschulen Chinas den Anforderungen des 21. Jahrhunderts zum Teil nicht mehr genügt.

Die traditionelle Fremdsprachenausbildung, die sich voll und ganz auf den Spracherwerb konzentriert, ist vor dem Hintergrund der rasanten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung Chinas nicht mehr zeitgemäß. Es werden zunehmend Leute gebraucht, die nicht nur über Fremdsprachenkenntnisse, sondern darüber hinaus auch über wirtschaftliches, technisches und naturwissenschaftliches Know-how verfügen. Außerdem mangelt es vielen Absolventen aufgrund der einseitig ausgerichteten Ausbildung an Kreativität und der Fähigkeit, Probleme eigenständig anzugehen und zu lösen. Die Unterrichtsinhalte und Lehrmaterialien müssen daher dringend überarbeitet werden.

Der dritte Leitgedanke fasst die beiden vorherigen noch einmal zusammen. Es wird betont, dass sich die universitäre Fremdsprachenausbildung an das Informationszeitalter und die neuen Anforderungen der Marktwirtschaft anzupassen hat. Sie muss stets den Arbeitsmarkt im Blick behalten, den Studierenden fächerübergreifendes, praxisorientiertes Wissen vermitteln und diese effektiv auf ihre Aufgaben im späteren Berufsleben vorbereiten. Weiterhin wird gefordert, neue, integrative Ausbildungsmodelle zu erproben. So sollte es zum Beispiel möglich sein, dass man sich während seines Fremdsprachenstudiums in einem weiteren Fach bzw. Fachbereich qualifiziert und somit am Ende seiner Ausbildung über eine doppelte Qualifikation verfügt. Die Lehrbücher sollten noch zweckmäßiger und zielgerichteter verfasst werden. Sie sollten den Studierenden dazu verhelfen, Selbständigkeit beim Lernen zu entwickeln. Auch sollte von computer- und internetgestützten Unterrichtsmethoden Gebrauch gemacht werden. Die so genannten „kleinen Sprachen“ mit einem geringen internationalen Verbreitungsgrad sollten besonders geschützt und von der Politik finanziell gefördert werden.

Bei der zweiten Schrift handelt es sich um ein aus insgesamt 14 Teilen bestehendes Dokument mit der Bezeichnung „Plan zur Neugestaltung des Erziehungssystems für den Zeitraum von 2003 bis 2007“,² das im Jahr 2004 vom Staatsrat ratifiziert wurde. In Teil 11 dieses Dokuments wird ausdrücklich unterstrichen, dass sich die chinesischen Hochschulen nach außen öffnen sowie hochrangige und umfassende internationale Kooperationen anstreben sollen.

Die dritte Schrift, auf die ich eingehen möchte, ist der „Rahmenplan für das Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China“,³ der, nachdem er

2 2003 zhi 2007 nian jiaoyu zhenxing xingdong jihua 2003-2007 年教育振兴行动计划

3 gaodeng xuexiao deyu zhuanke de yu benke jiaoxue dagang

mehrfache Veränderungen durchlaufen hat, im Jahr 2006 veröffentlicht wurde. Dieser Rahmenplan fasst die in den 90er Jahren getrennt herausgegebenen Bestimmungen für das Grund- und Hauptstudium zusammen und ist weitaus zukunftsorientierter als seine Vorgänger. Er orientiert sich in seinen Zielsetzungen bereits an den oben genannten „Richtungsvorgaben“ sowie dem „Plan zur Neugestaltung des Erziehungssystems“.

Er fordert unter anderem:

1. solide Deutschkenntnisse,
2. breites Allgemeinwissen,
3. fächerübergreifende Kenntnisse,
4. hohe Kompetenz und Qualifikation.

Die Vorgaben für die Unterrichtsinhalte sind dem alten Rahmenplan bei Weitem überlegen. Es soll nicht nur die Sprache Deutsch unterrichtet werden, sondern es geht vielmehr um einen Unterricht, in dem Deutsch in Kombination mit anderweitigen Fachqualifikationen, Fachkenntnissen und fachbezogenem Wissen unterrichtet wird.

Der Unterricht soll:

1. den Menschen in den Mittelpunkt stellen, Schlüsselqualifikationen und Vielseitigkeit fördern,
2. solide und allseitige Sprachkenntnisse vermitteln,
3. die Kommunikationsfähigkeit und interkulturelle Kompetenz schulen,
4. das wissenschaftliche Denkvermögen und die Kreativität entwickeln,
5. die Studierenden zu wissenschaftlicher Forschung befähigen.

Im didaktischen Bereich fordert der neue Rahmenplan:

1. die Beachtung der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sowie den Einsatz moderner Methodik und Didaktik,
2. die Förderung der Lehrer-Schüler-Interaktion,
3. die Entwicklung und Erschließung der Kreativität sowie der Fähigkeit, Probleme selbstständig anzugehen und zu lösen,
4. die vermehrte Teilnahme der Studierenden an projekt- und praxisbezogenen Aktivitäten,
5. die Vermittlung von Recherchekompetenz,
6. die Einführung computergesteuerter, multimedialer Unterrichtsmethoden. (Jiaoyubu Gaodengxuexiao Waiyuzhuanye Zhidaoweiyuanhui Deyuzu (教育部高等学校外语专业指导委员会德语组), 2006, S. 1-17)

Somit liefert der neue Rahmenplan gute Anhaltspunkte für die Gestaltung der Lehrtätigkeit, die Erstellung von Lehrplänen und die Ausarbeitung von Lehrmaterialien, die Durchführung von Niveautests sowie die qualitative Bewertung des Lehrens und Lernens im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten der Volksrepublik China.

3. Probleme bei der Deutschausbildung

Im zweiten Teil meines Vortrags möchte ich kurz auf die zurzeit bestehenden, unter anderem durch die Reform hervorgerufenen Probleme bei der Deutschausbildung an Hochschulen und Universitäten in China eingehen.

Das Ziel einer modernen Fremdsprachenausbildung sollte darin bestehen, auf die durch die Globalisierung entstandenen Bedürfnisse ausgerichtete, hoch qualifizierte, international gefragte Fachleute auszubilden. Für uns als chinesische Deutschlehrende stellt diese Zielsetzung einerseits eine Herausforderung dar; andererseits zwingt sie uns, eingehend über den Zustand und die weitere Entwicklung der Germanistik in unserem Land nachzudenken. Wir müssen klar erkennen, welche Probleme die Neuprofilierung des Fachs mit sich bringen wird. Ich möchte daher einige diesbezügliche Überlegungen vorstellen, und noch einmal auf die „Richtungsvorgaben für die Fremdsprachenausbildung im Bachelorstudium an den Hochschulen Chinas für das 21. Jahrhundert“ zurückkommen, in deren Schlusswort bereits diverse potenzielle Probleme erwähnt werden.

Das Schlusswort lautet (in verkürzter Form):

Das 21. Jahrhundert stellt eine große Herausforderung für die Fremdsprachenausbildung in China dar, bietet aber auch Chancen. Zweifellos ist eine Reform der Fremdsprachenausbildung im Bachelorstudium in China dringend notwendig. Hierfür ist nicht nur Leidenschaft und Mut erforderlich, sondern auch wissenschaftlicher Geist und eine überlegte Herangehensweise. Man muss Folgendes berücksichtigen:

a. Einerseits hat die Marktwirtschaft fördernde und positive Auswirkungen auf die Fremdsprachenausbildung in China. Andererseits besteht jedoch die Gefahr, dass sich die Fremdsprachenausbildung nur noch nach dem Marktbedarf richtet und daher kurzfristig wird.

b. Die Fremdsprachenausbildung soll zwar marktwirtschaftliche Bedürfnisse berücksichtigen, darf dabei aber nicht ihr Wesen aufgeben.

c. Tradition und Innovation sollten miteinander verbunden werden. Innovation bedeutet nicht, dass man alle traditionellen Methoden, also auch die, die sich in der Praxis bewährt haben, einfach aufgeben darf.

(Jiaoyubu Gaodengxuexiao Waiyuzhuanye Zhidaoweiyuanhui Deyuzu
(教育部高等学校外语专业指导委员会德语组), 2006, S. 23).

Fast zehn Jahre sind vergangen, seit diese „Richtvorgaben“ veröffentlicht wurden. Leider können wir beobachten, dass in mancher Hinsicht genau das eingetreten ist, wovor in dem oben genannten Schlusswort gewarnt wurde. So ist

z. B. nicht zu übersehen, dass bei der Reform das Profitdenken dominiert, worunter die Qualität und das Wesen der Fremdsprachenausbildung leiden.

Probleme sehe ich vor allem in den folgenden Bereichen:

1. Die Zahl der Studienplätze wurde immer weiter erhöht, sodass die Qualität der zum Fremdsprachenstudium zugelassenen Studierenden im Durchschnitt gesunken ist.
2. Bei der Ausweitung des Veranstaltungsspektrums werden den Germanistikstudenten mittlerweile zu viele Wahlfachstunden auf Kosten der Pflichtfachstunden angeboten. Dadurch wird das grundständige Studium, bei dem vor allem gute Sprachkenntnisse erworben werden sollen, immer mehr vernachlässigt.
3. Bei der Reform der Fremdsprachenausbildung werden häufig alle Sprachen in einen Topf geworfen. Es ist jedoch ein großer Unterschied, ob ein Studierender bereits 8 bis 10 Jahre in der Schule Englisch gelernt hat, oder ob er erst an der Universität mit dem Erlernen einer neuen Fremdsprache – z. B. Deutsch – anfängt.
4. Viele Studierende haben große Probleme damit, sich voll und ganz auf ihr Studium einzulassen. Sie sind ständig von dem Gedanken an die wirtschaftliche Verwertbarkeit und die Zeit nach dem Studium getrieben. Dies beeinträchtigt vor allem das Grundstudium, in dem doch ein gehöriges Maß an Geduld und Beharrlichkeit erforderlich ist. Viele Studierende verlieren bereits in dieser Zeit die Lust am Studium, weil sich die Erfolge nicht schnell genug einstellen. Auch belegt eine ganze Reihe zu viele Kurse, um bei der Stellensuche möglichst viele Scheine vorzeigen zu können.

4. Überlegungen und Vorschläge zur Lösung der genannten Probleme

Ohne Reform gibt es keinen Fortschritt, das gilt auch für die Fremdsprachenausbildung in China. Durch die Reform hat die Germanistik ein neues Gesicht bekommen. So hat man zum Beispiel bei den Ausbildungsmöglichkeiten die Tür nach außen geöffnet. An vielen Orten werden Austauschprogramme mit deutschen Hochschulen durchgeführt, sodass viele chinesische Deutschstudierende schon während des Studiums Gelegenheit haben, das Herkunftsland ihrer Fremdsprache persönlich kennenzulernen. Die in Deutschland erworbenen Leistungspunkte werden von chinesischer Seite angerechnet. Ohne die Hochschulreform wäre das undenkbar gewesen. Erfreulich ist außerdem, dass in den Buchläden immer mehr aus Deutschland stammende Lehrmaterialien zu kaufen sind, was uns die Möglichkeit gibt, authentische Lehr- und Lernstoffe anzuwenden. Das alles ist der Reform zu verdanken.

Trotz der genannten Vorteile dürfen wir jedoch die Nachteile nicht übersehen. Als einfache Deutschdozenten haben wir zwar keinen direkten Einfluss auf die Richtlinienpolitik, können aber Verbesserungsvorschläge machen. Dazu gehören meiner Ansicht nach:

1. Die Zahl der Studienplätze sollte nicht blind erhöht werden – das betrifft vor allem die „kleinen Sprachen“ mit einem geringen Verbreitungsgrad. Deutsch ist eine Sprache, die relativ schwer zu erlernen ist. Man braucht dafür Beharrlichkeit und nicht zuletzt auch eine gewisse Sprachbegabung, die leider nicht allen Studierenden im gleichen Maße gegeben ist. Es sollte daher im Interesse aller Beteiligten überlegter vorgegangen werden.
2. Beim Gedanken an das fächerübergreifende Studium darf die Grundausbildung des Fachs nicht vergessen werden. Im Rahmenplan für das Fach Deutsch sind zwar 14 bis 16 Semesterwochenstunden für die Basisdeutschkurse vorgesehen, in der Realität hält man sich jedoch kaum daran. Meines Wissens gibt es mittlerweile sogar Deutschabteilungen, an denen nur noch 8 Stunden Basisdeutsch pro Woche unterrichtet werden. Das hängt natürlich unter anderem mit der vom Erziehungsministerium herausgegebenen, alle Fremdsprachen gleich behandelnden Regelung für das Bachelorstudium zusammen, die nun einmal nur eine bestimmte Zahl von Pflichtfachstunden vorsieht. Wie ich aber oben bereits erwähnt habe, sollte man Sprachen wie Englisch und Deutsch nicht in einen Topf werfen. Für die so genannten „kleinen Sprachen“, die häufig erst an der Hochschule erlernt werden, müsste man spezielle Bestimmungen festlegen, die dafür sorgen, dass den Studierenden im Grundstudium mehr Zeit zum Spracherwerb eingeräumt wird. Ansonsten besteht die Gefahr, dass wir in Zukunft nur noch „halbqualifizierte“ Germanisten ohne solide Deutschkenntnisse ausbilden.
3. Ich bin nach wie vor der Auffassung, dass das Bachelorstudium Germanistik in China ein fachorientiertes Sprachstudium sein sollte. Ich halte es nicht für förderlich, wenn man nur noch versucht, die Studierenden mit Hochdruck auf das Berufsleben vorzubereiten. Auch sollte man die Lerninhalte aus motivationspsychologischen Gründen nicht nur auf die Themen Wirtschaft und Technik beschränken.

Literaturverzeichnis

jiaoyubu gaodeng xuexiao waiyu zhuanze zhidao weiyuanhui deyu zu 2006:
Rahmenplan für das Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China/
gaodeng xuexiao deyu zhuanze deyu benke jiaoxue dagang
《高等学校德语专业德语本科教学大纲》. Shanghai (waiyu jiaoyu chubanshe).

Reformen an deutschen Hochschulen: Mehr Chancen oder Risiken für Chinesen?

Zhu, Kaifu (Wiesbaden)

1. Einleitung

Im November 2005 nahm ich an einer Delegationsreise des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst nach China teil. Unter Leitung von Herrn Staatsminister Udo Corts führte der Weg nach Beijing, Jiangxi, Huna und Shanghai. Themen aus den Bereichen Lehre und Forschung wurden diskutiert. Eine Vielzahl unterschiedlicher Projekte konnte konkretisiert werden.

Diese Reise ermöglichte mir intensive Einblicke in die internationale Hochschulwelt. Umfassende Informationen über Reformen und Innovationen an deutschen Hochschulen erhielt ich im Oktober 2006 anlässlich einer Weiterbildung zum Thema: „Schlüsselqualifikationen“, die von der Fachhochschule Wiesbaden im Rahmenprogramm der Weiterbildung der Fachhochschulen Hessen organisiert wurde.

Als Vater einer studierenden Tochter befasste ich mich auch privat mit der Organisation und den Angeboten deutschen Universitäten.

Wie unzählige chinesische Studierende habe ich in China und danach in der Bundesrepublik Deutschland studiert. Das Studium in Deutschland war mit guten wie schlechten Erfahrungen verbunden.

Die chinesischen Studenten und Wissenschaftler wurden von Professoren und Lektoren gelobt und kritisiert. Aus eigener Anschauung weiß ich, was ein Studium in Deutschland erfordert und wie wichtig die Kenntnis über das deutsche Hochschulsystem ist.

2. Reformen an deutschen Hochschulen

Mit den Reformen an den deutschen Hochschulen wurden einige neue Maßnahmen wie Studienbeiträge, Beschränkung der Studiensemester usw. eingeführt. Viele Chinesen haben Deutschland (im Vergleich zu Australien, Japan, Kanada und den USA) als ein ideales Land für ihr Studium ausgewählt. Bedeutet nun die Einführung der Studiengebühren mehr Chancen oder Risiken für Chinesen? Bleibt Deutschland immer noch so attraktiv für Chinesen wie vor zehn oder zwanzig Jahren? Welche Universitäten gehören zu den Eliteuniversitäten? Was kostet ein Studienplatz in Deutschland einen chinesischen Studenten bzw. eine chinesische Familie? Gibt es Chancen, während des Studiums zu arbeiten? Wie und wo kann man während des Studiums das Geld verdienen? All diese und andere Fragen interessieren sowohl die jungen Studenten als auch

deren Eltern und Lehrer in China. Jedes Mal, wenn ich in China einen Vortrag hielt, wurden diese Fragen von den Studenten gestellt.

Ich will versuchen in dieser kurzen Arbeit diese und ähnliche Fragen zu erläutern und zu beantworten. Ich würde mich sehr freuen, dadurch Anregungen und Gegenmeinungen von deutschen und besonders auch von chinesischen Studenten und Lehrern zu bekommen.

2.1 Umstellung auf Bachelor und Master

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es schon lange Zeit akademische Titel wie „Dipl.-Ingenieur“ oder Dipl.-Ing. (FH). Es ist geplant, europaweit das Bachelor-/Master-System einzuführen, nämlich „Bachelor of Science“, „Master of Science“, „Bachelor of Engineering“, „Master of Engineering“.

Bologna-Prozess

Ende der 1990er Jahre wurde eine Initiative gestartet, um das Hochschulwesen in Europa zu harmonisieren. Auf der Grundlage einer Vereinbarung im Jahr 1998 (Sorbonne-Erklärung) zwischen den Bildungsministern Frankreichs, Deutschlands, Italiens und Großbritanniens erwuchs ein Jahr später die Erklärung der Bildungsminister, die von Vertretern aus 29 europäischen Ländern am 19. Juni 1999 in Bologna unterzeichnet wurde. Die Vorbereitung und Umsetzung dieser (unverbindlichen) Erklärung wird als Bologna-Prozess bezeichnet.

Ziele des Bologna-Prozesses

Die Ziele des Bologna-Prozesses lassen sich unter drei Themen subsumieren: Die Förderung von Mobilität, von internationaler Wettbewerbsfähigkeit und von Beschäftigungsfähigkeit. Diese umfassen als Unterziele unter anderem:

- a. die Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes
- b. die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (konsequente Studiengänge, undergraduate/graduate, in Deutschland als Bakkalaureus/Bachelor und Magister/Master umgesetzt,
- c. die Einführung eines Leistungspunktesystems, dem European Credit Transfer System (ECTS), und einer Modularisierung
- d. die Förderung der Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen; dies meint nicht nur räumliche Mobilität, sondern auch kulturelle Kompetenzen, Mobilität zwischen Hochschulen und Studiengängen oder lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen

Konkret will man durch diesen Bologna-Prozess erreichen: Qualitätsentwicklung der Hochschulausbildung durch Fakultätsentwicklung, Akkreditierung der

Studiengänge, Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätsentwicklung. Das sind im Einzelnen

- a. die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung
- b. das lebenslange bzw. lebensbegleitende Lernen
- c. die studentische Beteiligung
- d. die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes
- e. die Verzahnung des europäischen Hochschulraumes mit dem europäischen Forschungsraum, insbesondere durch die Eingliederung von Doktoratsstudien in den Bologna-Prozess.

Ein weiteres Ziel ist die Integration der sozialen Dimension, sie wird als übergreifende Maßnahme verstanden und bildet somit keinen eigenen Schwerpunkt: Umstellung auf das zweistufige Ausbildungssystem Bachelor (6 Semester) und Master (4 Semester)

2.2 Studiengebühren

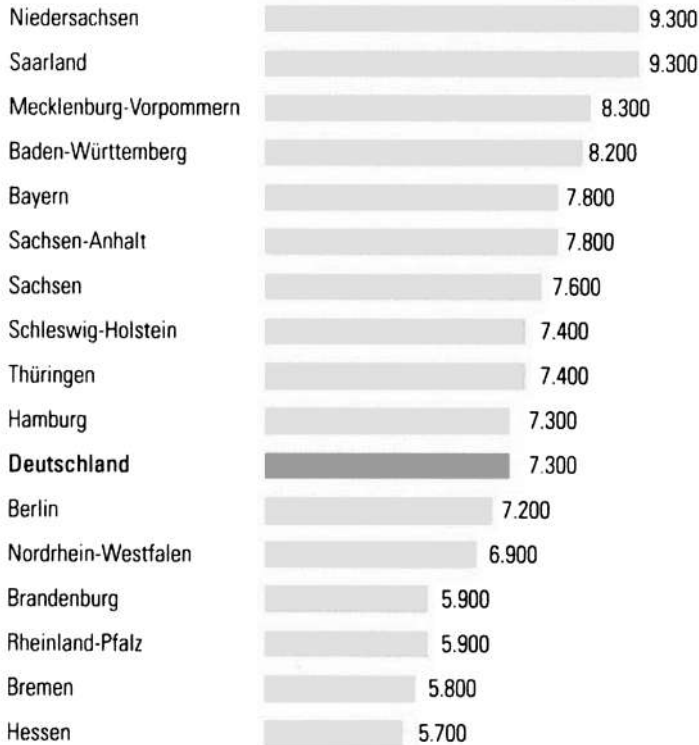
In Deutschland wurden ab 2006/2007 Studiengebühren eingeführt. Bis 2006 gab es für das Studium in Deutschland keine Gebühren. Nach langen Diskussionen und Debatten wird das Studium in Zukunft 500 EUR pro Semester kosten. In NRW und Niedersachsen wurde die Studiengebühr schon im WS 2006/07 eingeführt. In Hessen wird es im SS 2007 so weit sein. Die anderen Bundesländer werden in absehbarer Zeit nachziehen.

Was kostet ein Studienplatz in Deutschland? Hier nehme ich gern das Bundesland Hessen als ein Beispiel. Das Land Hessen wendet jährlich rund 1,2 Milliarden Euro für die staatliche Hochschulfinanzierung auf. Am Beispiel einzelner Studiengänge betrachtet, betragen die Gesamtkosten aus Steuermitteln für ein Studium in den Sozialwissenschaften rund 25.000 Euro, in den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten rund 80.000 Euro, in Medizin und Zahnmedizin rund 150.000 Euro – jeweils pro Studierenden (aus: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, Rheinstraße 23-25, 65185 Wiesbaden, www.hmwk.hessen.de/Information [Feb. 2007]).

Die folgende Tabelle zeigt die Kosten der einzelnen Bundesländer:

Was das Studium die Länder kostet

Ausgaben je Student im Jahr 2003 in Euro



Ursprungsdaten: Statistisches Bundesamt

2.3 Eigenständigkeit und Globalhaushalt

Meines Erachtens sieht die Verwaltungsstruktur der deutschen Hochschulen so aus, dass die Ministerien die Hochschulen in einzelnen Bundesländern „verwalten“. In Zukunft sollen die deutschen Hochschulen eigenständig sein. Das heißt, der Hochschulrat verwaltet die Hochschule. Der Vorsitzende des Hochschulrats steht an der Spitze. Berufungsentscheidungen werden in den einzelnen Hochschulen getroffen. Die Hochschulen haben dann mehr Eigenständigkeit und einen Globalhaushalt.