Interkulturalität als Grundlage moderner Fremdsprachenmethodik und -didaktik

Konzepte und Übungsformen für den Unterricht
Deutsch als Fremdsprache am Beispiel Wirtschaftsdeutsch in China

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Dr. phil.

vorgelegt dem Fachbereich II
Sprach- und Literaturwissenschaft
der Universität Trier

Referent: Prof. Dr. Peter Kühn
Koreferent: Prof. Dr. Fan Jieping

von
Jörg Schröder
Hangzhou/V.R. China

Datum der Abgabe:
Mai 2004

Rigorosum: Juli / August 2004

1. Gutachter: Prof. Dr. Peter Kühn

2. Gutachter: Prof. Dr. Jieping Fan

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

Die Arbeit wurde weder in dieser noch in anderer Form zuvor zu Prüfungszwecken vorgelegt.

Hangzhou, April 2004

Jörg Schröder

Inhaltsverzeichnis

Einleitung . . . . . -1-

i. Themenfindung und Hintergründe . . . . . -1-

ii. Vorgehensweise . . . . . -12-

Teil I - Fachsprache, Interkulturalität und interkulturelle Methodik als Grundlagen für einen Unterricht Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel Wirtschaftsdeutsch . . . . . -14-

1. Fachsprache . . . . . -14-

1.1. Definitionsversuche zum Fachsprachenbegriff . . . . . -14-

1.1.1. Fachsprachen als spezifischer Wortschatz . . . . . -14-

1.1.2. Fachsprachen als Subsysteme einer Gesamtsprache . . . . . -15-

1.1.3. Fachsprachen als Kommunikationsmittel definierter Personengruppen . . . . . -15-

1.2. Fachsprache ‚Wirtschaftsdeutsch‘ . . . . . -17-

1.3. Zusammenfassung . . . . . -24-

1.4. Didaktische Konsequenzen . . . . . -25-

1.4.1. Überlegungen zum Lehrwerk: „Praktisches Wirtschaftsdeutsch“ . . . . . -29-

1.4.2. Überlegungen zum Lehrwerk: „Unternehmen Deutsch“ . . . . . -33-

1.4.3. Überlegungen zum Lehrwerk: „Dialog Beruf“ . . . . . -37-

1.4.4. Zielgruppenspezifische Problembereiche . . . . . -41-

1.4.4.1. Wortschatz und Grammatik . . . . . -41-

1.4.4.2. Textsorten . . . . . -47-

1.4.5. Zusammenfassung . . . . . -54-

1.5. Ausblick: Fachsprache ‚Wirtschaftsdeutsch‘ im chinesischen Kontext . -55-

2. Interkulturalität . . . . . -57-

2.1. Regionalisierung als eine Grundlage interkultureller Kommunikationstheorien . . . . . -57-

2.1.1. Zur historischen Entwicklung des Regionalisierungsgedankens . . . . . -57-

2.1.2. Einfluss von Regionalisierung auf Lehrwerkentwicklung und Unterricht . . . . . -63-

2.1.3. Nachwirkungen des Regionalisierungsgedankens . . . . . -68-

2.2. Interkulturelle Konzepte und Theorien . . . . . -73-

2.2.1. Interkulturelle Germanistik . . . . . -74-

2.2.2. Interkulturelle Pädagogik und interkulturelles Fremdsprachenlernen . . -79-

2.2.3. Interkulturelle Kompetenz . . . . . -83-

2.3. *Interkulturelle* Missverständnisse? - Eine kritische Betrachtung der in der Literatur angeführten praktischen Beispiele . . . . . -85-

2.3.1. Missverstehen von Gesprächseröffnungen . . . . . -86-

2.3.2. Missverstehen sprachlicher Routineformeln . . . . . -90-

2.3.3. Abschließende Bewertung . . . . . -92-

2.4. Problematisierung des westlichen Kulturbegriffs anhand von Berichten ehemaliger Lektoren . . . . . -93-

2.4.1. Kritische Analyse von Stereotypen über chinesische Studierende im Unterricht Deutsch als Fremdsprache . . . . . -95-

2.4.1.1. Zum Stereotyp: Unfähigkeit chinesischer Lerner hinsichtlich ‚westlicher' Sozialformen im Unterricht . . . . . -96-

2.4.1.2. Stereotypen als Folge von Fremdzuschreibungen . . . . . -102-

2.4.1.3. Ethnozentrische Sichtweise auf das Lernverhalten chinesischer Studierender . . . . . -105-

2.4.2. Alternative Erklärungsmuster zur Vermeidung von Stereotypen . . . . -106-

2.4.3. Zusammenfassung . . . . . -113-

2.5. Interkulturelle Probleme am Beispiel von Verhandlungsgesprächen . -113-

2.6. Zusammenfassung . . . . . -119-

3. Interkulturelle Methodik . . . . . -121-

3.1. Zum Begriff und Konzept des autonomen Lernens . . . . . -121-

3.2. Zur Übertragbarkeit des Autonomiekonzeptes auf China . . . . . -127-

3.3. Methodisch-didaktische Konsequenzen . . . . . -132-

3.3.1. Lernhaltung . . . . . -132-

3.3.2. Arbeitsorganisation und Lerntechniken . . . . . -134-

3.3.3. Kommunikationsstrategien . . . . . -136-

3.3.4. Interkulturelle Gesprächskompetenz . . . . . -137-

3.4. Zusammenfassung . . . . . -138-

Teil II - Neue methodisch-didaktische Impulse für einen sprachhandlungsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel Wirtschaftsdeutsch . . . . . -140-

4. Methodenpluralismus als Voraussetzung für erfolgreiche Unterrichtskonzepte . . . . . -145-

4.1. Methoden und Konzepte aus Deutsch als Fremdsprache . . . . . -145-

4.2. Methoden und Konzepte aus der Angewandten Psychologie und der Sozialpsychologie . . . . . -146-

5. Grundlagenkonzepte interkultureller Handlungstrainings und deren adressatenspezifische Ausweitung . . . . . -150-

5.1. Grundlage: Kultur als Orientierungssystem . . . . . -150-

5.2. Voraussetzungen der Teilnehmenden . . . . . -155-

5.3. Zielsetzungen . . . . . -162-

5.4. Zusammenfassung der Vorüberlegungen . . . . . -164-

5.5. Zur Konzeption eines interkulturellen Handlungstrainings . . . . . -165-

5.5.1. Kognitive Ebene (Kenntnisse) . . . . . -172-

5.5.1.1. Exkurs: Kulturelle Dimensionen nach HOFSTEDE . . . . . -174-

5.5.1.2. Zusammenfassung . . . . . -182-

5.5.2. Emotionale Ebene (Einsichten) . . . . . -183-

5.5.2.1. Zum Aufbau eines Culture Assimilators . . . . . -184-

5.5.2.2. Wahrnehmungsprozesse . . . . . -188-

5.5.2.3. Zusammenfassung . . . . . -196-

5.5.3. Motorische Ebene (Fertigkeiten) . . . . . -197-

5.5.3.1. Zusammenfassung . . . . . -200-

5.6. Zusammenfassende Überlegungen zur Umsetzbarkeit eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings in China . . . . . -200-

6. Entwürfe verschiedener Übungsformen als Teile eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings für chinesische Studierende . . . . . -204-

6.1. Ausgangssituation . . . . . -205-

6.2. Praktische Unterrichtsbeispiele . . . . . -210-

6.2.1. Einüben sprachlicher Routinen . . . . . -210-

6.2.2. Einüben und Auswerten von Kennenlerngesprächen . . . . . -214-

6.2.3. Unterrichtsbeispiel ‚Lufthansa-Programm‘ . . . . . -221-

6.2.4. Unterrichtsbeispiel ‚Delegationsbesuch‘ . . . . . -231-

7. Abschließende Forderungen an einen zielgruppenorientierten Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China . . . . . -238-

8. Ausblick . . . . . -245-

9. Literaturverzeichnis . . . . . -247-

ANHANG . . . . . -272-

Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch (kommentierte Übersichtstabelle) I

Lehrwerke Wirtschaftsdeutsch (Auswahlbibliografie) XIV

Übersichtstabellen zu ‚kulturellen Dimensionen‘ (nach TROMPENAARS 1993) . XXI

Fragebogen (XIAO, Jinlong/Universität Wuhan) XXIX

Einleitung

i. Themenfindung und Hintergründe

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie in Deutschland bereits etablierte methodisch-didaktische Konzepte für den Bereich Deutsch als Fremdsprache mit neueren Überlegungen aus der angewandten Psychologie bzw. Soziologie (unter dem Stichwort ‚interkulturelles Handlungstraining) in Verbindung gebracht und für einen Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China nutzbar gemacht werden können. Dies geschieht in enger Anlehnung an die veränderten Rahmenbedingungen an chinesischen Universitäten, bedingt durch die wirtschaftspolitischen Veränderungen in der V.R. China seit den 70er Jahren, die zu einem viel stärker ausdifferenzierten Berufsalltag der Absolventen geführt haben. Auf diesen neuen, wesentlich komplexeren Berufsalltag muss anders vorbereitet werden, denn es haben sich offensichtliche Defizite in der Ausbildung gezeigt, was von der Unternehmensseite bemängelt wird und auch in Form von Forderungen an das Können der Studierenden auf die Universitäten zurückfällt.
Es ergeben sich daraus auch andere Lernerbedürfnisse, denen mit modifizierten Lehrinhalten zu begegnen ist. Dies macht darüber hinaus neue Schwerpunktsetzungen bei der Erstellung von Curricula und Lehrwerken erforderlich und bedeutet für die konkrete Unterrichtspraxis, dass Lehrwerke konzipiert werden müssen, die diesen Anforderungen entsprechen bzw., dass bereits verfügbare Lehrmaterialien adressatenspezifisch mit Blick auf das neue berufliche interkulturell geprägte Umfeld unter Beachtung der spezifischen Rahmenbedingungen überarbeitet werden müssen.

In den vergangenen 10 Jahren wurde deutlich, dass sich die Deutschabteilungen an chinesischen Hochschulen und Universitäten u.a. aufgrund der umwälzenden Veränderungen, die in China seit etwa Mitte der 70er Jahre begannen, in einer sehr kritischen Situation befinden. Sie stehen nämlich unter dem enormen Druck, ihre Existenzberechtigung zu rechtfertigen. Es wird erwartet, dass sie ihre Unterrichtskonzepte und Lehrpläne offenlegen, um dadurch aufzuzeigen und zu verdeutlichen, inwieweit sie noch eine zukunftsträchtige Ausbildung ermöglichen. Denn die Öffnung des Landes in wirtschaftlicher, aber auch gesellschaftlicher und politischer Hinsicht hat zahlreiche Schwächen in der Fremdsprachenausbildung sichtbar gemacht, die zuvor

lange Zeit ignoriert werden konnten. Unter den sich verändernden gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen ist dies nun aber nicht länger möglich. So gehen chinesische Studierende inzwischen verstärkt zu Studienzwecken ins westliche Ausland; an vielen deutschen Universitäten bildet die Gruppe der chinesischen Studierenden bereits die größte unter denen der ausländischen Studierenden; der wissenschaftliche Austausch zwischen China und Europa verstärkt sich, was sich beispielsweise an der Zahl der chinesischen Humboldt-Stipendiaten ablesen lässt, wo die Chinesen 2001 die größte Gruppe bildeten[1].

Zum besseren Verständnis für die Tragweite der Veränderungen, mit denen Deutschabteilungen in China zu kämpfen haben, soll ein kurzer Überblick über die jüngste chinesische Vergangenheit gegeben werden sowie die Struktur chinesischer Deutschabteilungen skizziert werden.

Die in China in den vergangenen 30 Jahren stattgefundenen Veränderungen im wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Bereich waren so grundlegend, dass sie Einfluss auf fast alle Bereiche der chinesischen Gesellschaft hatten und damit auch auf die Situation von Studierenden, Lehrkräften, Universitäten und Hochschulen des Landes.
Nachdem Mitte der 70er Jahre die bis zu diesem Zeitpunkt vorherrschende zentrale Planwirtschaft durch den Besuch von Deng Xiaoping in den südlichen Provinzen des Landes offiziell beendet wurde, heißt die neue Devise ‚Aufbau einer sozialistischen Marktwirtschaft', was tiefgreifende Veränderungen für die chinesische Gesellschaft, Arbeiter und Angestellte, Studierende und Lehrkräfte sowie für den chinesischen Arbeitsmarkt allgemein mit sich bringt[2].
Die Einführung dieses neuen Wirtschaftssystems brachte zunächst einmal die Abkehr von dem Prinzip der ‚eisernen Reisschüssel' - das von Mao Zedong eingeführte

---

[1]Die genauen Zahlen können in den Pressemitteilungen der Alexander-von-Humboldt-Stiftung vom 24. Mai 2002, Nr. 15/2002 und unter der Internetadresse: http://www.humboldt-foundation.de/de/aktuelles/presse/pn_archiv_2002/2002_15.htm nachgelesen werden.

[2]Zwei sehr informative und gut recherchierte Artikel, die sich mit diesen wirtschaftlichen Veränderungen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die chinesische Bevölkerung beschäftigen, wurden von VORHOLZ (1994) und DOHNANYI (1995) in der Wochenzeitung „Die Zeit" verfasst.

System einer gesicherten Altersversorgung für alle. Diese Veränderung ging einher mit dem Entstehen eines bis zu diesem Zeitpunkt unbekannten Konkurrenzdrucks in Unternehmen und Firmen. Mitarbeiter können von Unternehmen freier, ohne staatliche Gängelung ausgewählt werden und auch die Entlassung von unzureichend qualifizierten Mitarbeitern ist kein Tabuthema mehr.

Auch die Situation für Studierende hat sich dadurch verändert, denn in der Vergangenheit galt, dass der Abschluss an einer chinesischen Universität mehr oder weniger automatisch eine der begehrten, weil sicheren Arbeitsstellen im Staatsdienst sicherte. Dies um so mehr, wenn man Absolvent einer der großen und renommierten Universitäten war (z.B.: Peking Universität, Qinghua Universität/Peking, Fudan Universität/Shanghai, Tongji Universität/Shanghai u.a.). Dies ist nicht länger Realität, denn politisch und volkswirtschaftlich gesehen brachte die Einführung der sozialistischen Marktwirtschaft eine Öffnung des Landes allgemein und auch in politischer und wirtschaftlicher Hinsicht eine Öffnung des chinesischen Marktes für ausländische Firmen und Unternehmen mit sich, die nun verstärkt die Möglichkeit suchten, sich in China zu etablieren und Geschäfte zu machen.

Dies hat bereits zu Veränderungen der Ausbildungssituation an den Universitäten geführt.[3] Denn in der Vergangenheit, und dies zeigt sich bis heute an den Schwerpunktsetzungen in den bestehenden Lehrplänen und Curricula der Deutschabteilungen in China, konnte man nämlich davon ausgehen, dass die überwiegende Zahl der Absolventen einer Deutschabteilung später selbst als Lehrer an Schulen oder Universitäten arbeiten würden, weshalb die Schwerpunkte der Ausbildung auf Spracherwerb, Literatur- und Linguistikunterricht lagen. Nur ein kleiner Teil der Studierenden wanderte damals in den außeruniversitären Bereich ab, wo sie mit Aufgaben wie Dolmetschen oder Übersetzen betraut wurden. Eine spätere Vollzeitarbeit in einem deutschen oder deutsch-chinesischen Joint-Venture oder sonstigen Unternehmen war zu Zeiten der Erstellung dieser Lehrpläne weder vorgesehen noch denkbar.

---

[3]Einen hervorragenden Ein- und Überblick in die Bildungspolitik und die implizierten Veränderung im Bereich der Fremdsprachendidaktik unter Berücksichtigung der Wirtschaftsreform gibt HESS (1992). Im Besonderen sind an dieser Stelle zu nennen das Kapitel 1 und seine Unterkapitel, der Teil II sowie Kapitel 1 und die Unterkapitel des Teils III.

Die Situation hat sich heute jedoch verändert und dass immer weniger junge Menschen nach ihrem Universitätsabschluss als Lehrkräfte arbeiten wollen, hat verschiedene Gründe, wie schlechte Bezahlung, immer stärkerer Abbau universitärer Privilegien (z.B. Wohnraumvermittlung, Jahresendprämien, sichere Rentenansprüche etc. - was in der Vergangenheit ein Plus für den Lehrerberuf darstellte) und geringes gesellschaftliches Ansehen. Hier wird zwar von Regierungsseite versucht, eine Verbesserung zu erreichen, aber dies wird mit Sicherheit noch einige Zeit dauern. Der Hauptgrund ist jedoch eindeutig die völlig unangemessene Bezahlung.[4]

Auch heute noch versuchen viele AbsolventInnen einen Platz im Staatsdienst zu bekommen, was aber zunehmend schwieriger und aussichtsloser wird, da die chinesische Regierung seit einigen Jahren verstärkt eine Verschlankung des Staatsdienstes anstrebt.
Im Gegensatz dazu werden Arbeitsstellen in der freien Wirtschaft immer beliebter vor allem wegen der um ein Vielfaches höheren Gehälter, die dort bei entsprechender Qualifikation erzielt werden können, wenngleich teilweise auch Mieten und Versicherungen von den Arbeitnehmern selbst übernommen werden müssen. Darüber hinaus ist auch die größere Flexibilität zu nennen, d.h. man ist nicht auf unbefristete Zeit an diese Arbeitsstelle gebunden, sondern kann auch wieder problemlos kündigen und eine neue Stelle bei einem anderen Unternehmen annehmen. Gerade für junge Leute ist dieser Gedanke nicht unattraktiv, da insgesamt gesehen heute mehr Möglichkeiten bestehen, sich selbst zu verwirklichen. Und schließlich besteht die Möglichkeit, zumindest für eine gewisse Zeit im Ausland zu arbeiten.

Wie dieser Arbeitsmarkt außerhalb der Universitätsmauern jedoch im Einzelnen aussieht oder wie er sich in Zukunft entwickeln wird, ist noch nicht vorherzusagen. Der

---

[4]Vgl. hierzu die Ausführungen von MITSCHIAN (1992, 76-77) und HESS (1992, 178-181). Zu den Privilegien gehörten unter anderem Wohnraumvermittlung von seiten der Universität, was in einem von chronischem Wohnraummangel geprägten Land eine enorme Erleichterung darstellt, darüber hinaus verschiedene Formen von Prämien, die die ansonsten sehr mageren Gehälter chinesischer Lehrkräfte erträglich machten und sichere Rentenansprüche. Was das geringe gesellschaftliche Ansehen betrifft, so wird zwar seit einiger Zeit von Regierungsseite versucht, eine Verbesserung zu bewirken, aber inwieweit diese greifen wird, ist noch nicht abzusehen. Zu den Gehältern und Lebensbedingungen von Lehrern vgl. auch HESS (1992, 190-197). Zwar liegen heute die dort angegeben Geldbeträge in chinesischen Yuan auf einem anderen, höheren Niveau, doch hat sich die Kaufkraft angesichts der Inflation kaum erhöht.

kleinste gemeinsame Nenner, auf den man ihn bringen könnte, ist der, dass es sich um Arbeitsstellen in (Wirtschafts-)Unternehmen handelt: deutschen Unternehmen; chinesisch-deutschen Unternehmen/Joint-Venture Unternehmen; chinesischen Unternehmen, die Kontakt mit Deutschland oder anderen deutschsprachigen Ländern haben; chinesische Unternehmen, die zeitweise die Hilfe deutscher Unternehmen/Experten in Anspruch nehmen etc., wobei hier noch nichts zur Ausrichtung dieser Unternehmen gesagt ist, die ebenfalls sehr vielfältig sein kann, z.B.: technisch-mechanische Bereiche, Autobau, Straßen- und U-Bahnbau, internationaler Handel/Außenwirtschaft, Keramik usw.
Weil im Allgemeinen nur wenige Auslandsmitarbeiter eines deutschen Unternehmens Chinesisch sprechen, ergibt sich eine verstärkte Nachfrage nach qualifizierten Dolmetschern und Übersetzern, die die Kommunikation mit der chinesischen Seite ermöglichen. Zwar wurden auch in der Vergangenheit Dolmetscher und Übersetzer gesucht und benötigt, doch waren die Vorgaben andere, das Arbeitsfeld war häufig anders strukturiert und viel entscheidender, in den meisten Fällen war es die chinesische Seite, die die Personen auswählte, wobei der Einfluss der ausländischen Seite auf deren Entscheidungen denkbar gering war.
In China gibt es jedoch nur zwei Einrichtungen, die explizit Dolmetscher und Übersetzer ausbilden (die Fremdsprachenuniversität/Peking und das Fremdspracheninstitut in Tianjin), weshalb viele der gesuchten Dolmetscher und Übersetzer aus den Reihen der regulären Germanistikstudenten ausgewählt werden. Deutschabteilungen existieren an den meisten großen Universitäten und Hochschulen.[5]

Wie bereits angedeutet hat sich die Situation ausländischer Unternehmen in China stark verändert und damit gleichzeitig eine Veränderung der Arbeitsaussichten und -bedingungen mit sich gebracht. Ausländische Unternehmen sind in der Frage der Einstellung von Mitarbeitern unabhängiger geworden, sie haben eine bestimmte Erwartungshaltung und diktieren nun viel stärker das Anforderungsprofil der zukünfti-

[5]im Rahmen des regulären vierjährigen Germanistikstudiums ist Übersetzen und Dolmetschen an fast allen Universitäten integraler Bestandteil des Studiums aufgrund der Vorgaben der staatlichen Rahmenpläne. Diese sehen einen zeitlichen Umfang von 2-3 Semesterwochenstunden über insgesamt 4 Semester vor (vgl. „Rahmenplan für das Hauptstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China“ 1993, 19).

gen Mitarbeiter. Dass dies auch die Absolventen chinesischer Deutschabteilungen betrifft, zeigt eine Untersuchung von ZHAO (1999, 582), deren Umfrage unter potentiellen Arbeitgebern in China für Germanistikabsolventen bestätigt: „Besonders stark verändert hat sich das Berufsbild für chinesische GermanistInnen (...). Nicht mehr nur als DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen oder HochschullehrerInnen sind sie tätig, sondern die meisten ergreifen Berufe in Unternehmen mit deutscher Kapitalbeteiligung als SekretärInnen, SachbearbeiterInnen, ChefassistentInnen usw. Sie sind nun mit neuen Berufsaufgaben in der Wirtschaft konfrontiert, die den Rahmen der traditionellen Germanistikausbildung mit ihrem Schwerpunkt auf Literatur, Linguistik und Landeskunde sprengen."

Auch eine interne Untersuchung, die von XIAO Jinlong von der Universität Wuhan durchgeführt wurde, kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Obwohl der Rücklauf auf seine Fragebogenaktion bei verschiedenen Unternehmen mit deutscher Beteilung in China nicht mit der von ZHAO verglichen werden kann, ließ sich doch herauslesen, in welchen Bereichen die Studierenden überwiegend eingesetzt werden: Dies sind zum einen der Sekretariats- bzw. Bürobereich, darüber hinaus Dolmetschen und Übersetzen (undifferenziert) und im weitesten Sinne die Betreuung von deutschen Kurzzeit- und Langzeit-Experten. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von ZHAO. Darüber hinaus wurde bei seiner Umfrage deutlich, dass die Studierenden nach einer gewissen Einarbeitungszeit bis maximal ins mittlere Management aufsteigen können.[6]

Was die Ausbildung an den meisten chinesischen Deutschabteilungen betrifft, so bieten diese ein 4-jähriges Studium (1.-2. Studienjahr = Grundstudium, 2.-3. Studienjahr = Hauptstudium) an, das mit einem Bachelor-Abschluss endet. Danach besteht für eine sehr geringe Zahl (etwa 2-3 Studierende an kleinen Deutschabteilungen bis ca. 15 an großen Universitäten) die Möglichkeit ein 3-jähriges Magisterstudium anzuschließen.

Sowohl das Grundstudium als auch das Hauptstudium dienen in erster Linie dem Spracherwerb. Es werden die vier Grundfertigkeiten (Grammatik, Lesen, Schreiben und Hören) trainiert. Im 3. und 4. Studienjahr werden mit unterschiedlichem zeitlichen

---

[6]Die an die Firmen und Unternehmen verschickten deutschen und chinesischen Fragebögen finden sich im Anhang, XXIX-XXXI.

Umfang (im Allgemeinen nicht mehr als 1-2 Wochenstunden) Pflicht- und Wahlveranstaltungen zu Schwerpunkten angeboten wie: Übersetzen und Dolmetschen, Geschichte der deutschsprachigen Literatur, Grundzüge der deutschen Sprachwissenschaft, Landeskunde, Fachdeutsch, Stilistik, Lexikologie u.a.[7]
Inzwischen wird das zukünftige Lehrpersonal an den Universitäten fast ausschließlich aus den Magister-Studierenden rekrutiert, was deren germanistische Ausrichtung der Ausbildung rechtfertigt. Für die Studierenden aber, die nach vier Jahren die Universitäten mit einem Bachelor-Abschluss verlassen und in diesen oben beschriebenen neuen hochschulexternen Arbeitsmarkt drängen, muss die Ausbildung und Vorbereitung auf ihre Arbeitssituation bzw. ihr berufliches Umfeld als unzureichend angesehen werden.

Die in der Vergangenheit praktizierte staatliche Verteilung von Arbeit wird also in naher Zukunft völlig obsolet sein und die Studierenden der germanistischen Abteilungen und in erster Linie die Deutschabteilungen selbst werden sich nahezu ausnahmslos den veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen anpassen müssen. Mit Blick auf den 4-jährigen Bachelor-Studiengang bedeutet dies eine Hinwendung zu einer berufsorientierten Ausbildung für einen externen (Arbeits-)Markt, der sich aus Firmen und Unternehmen mit ausländischer Kapitalbeteiligung, aber auch chinesischen Firmen und Unternehmen, die Anforderungen stellen, die nicht mit den bisherigen Vorstellungen und damit Ausbildungszielen chinesischer Deutschabteilungen übereinstimmen, zusammensetzt. Fremdsprachenkenntnisse können nicht länger reiner Selbstzweck sein, sondern müssen zu sprachlichem Handeln befähigen.

So wurden an die chinesischen und deutschen Lehrkräfte an der Universität Wuhan/V.R.[8] China Anfragen von deutschen und chinesischen Unternehmen und Firmen, die für ihre nicht Chinesisch sprechenden Kurz- oder Langzeitexperten persönliche Assistenten suchten. Deren Aufgabenfeld umfasste gewöhnlich: Dolmetsch- und

---

[7]Vgl. hierzu den „Rahmenplan für das Hauptstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China“ (Zur Erprobung) (Gaodeng Xuexiao Deyu Zhuanye Gao Nianji Deyu Jiaoxue Dagang (shi xing) (1993).

[8]Hier beziehe ich mich auf eigene Erfahrungen, die ich während meiner 6-jährigen Tätigkeit als DAAD-Lektor an dieser Universität sammeln konnte.

Übersetzungsaufträge der verschiedensten Art, Korrespondenz mit der deutschen Mutterfirma und diverse Bürotätigkeiten. Aufgabenbereiche, die man in Deutschland im Allgemeinen persönlichen Referenten zuordnet.

Auf den guten Ruf der Deutschabteilung und das Image der Universität bedacht, wurden für solche Aufträge Studierende mit sehr guten deutschen Sprachkenntnissen ausgewählt, die sich darüber hinaus durch große Flexibilität im Umgang mit Menschen auszeichneten. Die etwas lapidaren Rückmeldungen dieser Studierenden nach Beendigung ihrer Aufgabe lauteten meist, dass es keine größeren Probleme bei der Arbeit mit den deutschen Mitarbeitern gegeben habe.

Umso vernichtender erschien wenig später das Urteil der deutschen Unternehmer in Form von Aussagen wie: „Die Studierenden, die sie uns geschickt haben, haben nicht die geringste Ahnung von Sekretariatsarbeiten!“, „Sie sind völlig unselbständig“, „Sie dolmetschen nicht das, was sie sollen!“ bis hin zu „Ihre Leute können überhaupt kein Deutsch!“ bzw. „Was für ein Deutsch bringen Sie den Studenten eigentlich bei?“

Diese harsche Kritik kam unerwartet, zumal auf Seiten der Lehrkräfte die Überzeugung vorherrschte, vor allem im sprachlichen Bereich, für die Ausbildung der Studierenden das Bestmögliche getan zu haben.

Die Aussagen der Unternehmer zeigen jedoch deutlich, dass die Ziele, die eine Universität, in diesem Falle eine Deutschabteilung, verfolgt, nicht deckungsgleich mit denen eines Unternehmens sein müssen. Und obwohl von Unternehmerseite oft keine konkreten Vorstellungen geäußert werden können, was sprachlich gesehen erwartet wird, sind die Universitäten gehalten, in geeigneter Weise zu reagieren.[9]

Inzwischen haben sowohl Lehrkräfte als auch Studierende die Probleme erkannt, diskutieren sie auch, aber eine Lösung konnte noch nicht gefunden werden. Zur Zeit heißt das Allheilmittel, mit dem man das Problem an den meisten chinesischen Universitäten und Hochschulen lösen möchte noch ‚Wirtschaftsdeutsch‘ (im Chinesischen:

---

[9]Die Forderung der MitarbeiterInnen v.a. mittelständischer deutscher Unternehmen gipfelte meist in der Aussage, die Studierenden müssten einfach ‚gut‘ Deutsch sprechen, wobei diese Aussage natürlich für die Sprachlehrer bezüglich der Planung ihres eigenen Unterrichts wenig hilfreich ist. Ein Problem stellt hier insbesondere dar, dass die wenigsten der Unternehmer, sich über die in ihrem eigenen Unternehmen verwendete Fachsprache ein genaues Bild machen können. Gerade für den Bereich Dolmetschen wird vielfach von einer Eins-zu-Eins-Relation bei Wortbedeutungen ausgegangen und das Problem im mangelnden Wortschatzwissen der Studierenden gesehen und nicht im fehlenden Wissen über technische Abläufe und Verfahren.

‚Jingji Deyu‘). Was jedoch genau darunter zu verstehen ist und wie und mit welchen Schwerpunkten das Fach unterrichtet werden soll, darüber herrscht noch keine Einigkeit.

Einige Universitäten präferieren einen Wirtschaftsdeutschunterricht mit einem hohen Anteil an fachsprachlicher Lexik aus der Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftlehre, andere versuchen eher praxisbezogen zu arbeiten, wieder andere versuchen eine Synthese aus dem oben Genannten zu erreichen.
Aufgrund eines fehlenden Konsenses bezüglich der Inhalte und Schwerpunkte des Faches Wirtschaftsdeutsch konnte auch noch kein Kanon möglicher Lehrwerke festgelegt werden, zumal von chinesischen Lehrkräften immer wieder betont wird, dass keines der in Deutschland publizierten Lehrwerke wirklich in den chinesischen Kontext passe. Demzufolge findet eine Vielzahl unterschiedlichster Lehrwerke mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen Verwendung.

Nimmt man die bereits angesprochenen Unternehmeraussagen ernst und vergleicht sie mit den Aussagen einer größeren Umfrage bei chinesisch-deutschen Unternehmen, die von ZHAO (1999, 582-600) durchgeführt wurde, dann ergeben sich aufgrund der aufgelisteten Defizite zwangsläufig Forderungen, die in ein neues Konzept ‚Wirtschaftsdeutsch‘ einfließen müssen.

ZHAO (1999, 587-595) hält folgende Defizite fest, die von Unternehmerseite bezüglich der deutschsprechenden chinesischen Mitarbeiter erkannt und bemängelt wurden:

- Probleme bei der mündlichen Kommunikation (besonders beim Telefonieren). Das wesentliche Defizit wird nicht in der Fehlerhaftigkeit des Sprechens gesehen, sondern vielmehr in der nicht vorhandenen Fähigkeit, situationsadäquat zu interagieren.
- Nicht vorhandene Kenntnisse des Betriebsablaufes (in einer Firma) und fehlendes wirtschaftswissenschaftliches Basiswissen.
- Defizite in interkulturellem Management und interkultureller wirtschaftlicher Landeskunde-

- Unzureichende landeskundliche Kenntnisse in Bezug auf Deutschland und China[10]
- In vielen Fällen fehlende Handlungsfähigkeit und selbständige Arbeitsfähigkeit bei den neuen Mitarbeitern.

Die zentralen Begriffe, die in diesem Zusammenhang immer wieder auftauchen, sind demnach: *mündliche Kommunikation, interkulturelles Handeln und fachsprachliches Handeln in spezifischen wirtschaftlichen Feldern/Situationen/Kontexten*.[11]

Was einen Unterricht Deutsch als Fremdsprache, insbesondere Wirtschaftsdeutsch betrifft, so muss mit Hinblick auf die in dieser Arbeit anvisierte Zielgruppe ein Konzept entwickelt werden, dass auf das stark veränderte Arbeits- und Berufsfeld vorbereitet und diese Forderungen erfüllt.

Die Basis für einen erfolgversprechenden Unterricht wäre diesen Bedürfnissen entsprechendes Unterrichtsmaterial, das es noch zu erstellen gilt.
In Deutschland publizierte Lehrwerke sind aus verschiedenen Gründen für China unzureichend. Zum einen im methodisch-didaktischen Bereich, da ein Methodentransfer stattfindet (vgl. hierzu HIEBER 1981, 4-14), der sowohl die chinesischen Studierenden als auch die dort tätigen Lehrkräfte vor zum Teil unlösbare Aufgaben und Situationen stellt, da ihre Ausbildung, ihr Vorwissen, ihre persönlichen Lebensumstände und Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung zu wenig berücksichtigt werden. Zum anderen ist die interkulturelle und sprachliche (Handlungs-)Komponente

---

[10]Vgl. hierzu REINBOTHE (1986, 246-253) und die Aussage eines deutschen Geschäftsführers einer kleinen Firma aus dem Handel: „Bei VWL wird mir wichtig, dass jemand schon ein bißchen über (das) Zeitgeschehen informiert ist, dass jemand auch schon über Wirtschaftspolitik, Wirtschaftsentwicklung im Vergleich China-Deutschland Bescheid weiß. Grundbegriffe sind ja wichtig, als Basis (um) dieses Zeitgeschehen zu verstehen.“ (ZHAO 1999, 594).

[11]Vgl. hierzu ZHAO (1999), wo u.a. die folgenden Aussagen von Unternehmern zu finden sind: „Ihnen (den chinesischen Mitarbeitern) fehlt die Interaktionsfähigkeit im Gespräch“ (587), „Bei VWL wird mit wichtig, daß jemand schon ein bißchen über (das) Zeitgeschehen informiert ist“ (594), „wenn er da zu verstehen gibt, daß er (...) von Management eine Ahnung hat, dann wird jeder Chef sagen, dass Spezielle können wir (ihm) auch beibringen“ (594), „Fähigkeit der mündlichen Kommunikation (...) leider nicht situationsgebunden“ (595), „interkulturelle Kompetenz (...) unverzichtbar“ (595), „interkulturelles Management und interkulturelle wirtschaftliche Landeskunde (...) wichtiger (595), „Handlungs- und selbständige Arbeitsfähigkeit“ (595), „Kenntnisse auch in die Praxis umsetzen können“ (595), „Unabhängigkeit und selbständiges Handeln“ (595).

nicht gegeben, da chinesische Studierende in ihrer spezifischen Situation als Zielgruppe nicht vorkommen. Die seit knapp 30 Jahren geforderte Zielgruppenorientierung unter dem Stichwort ‚Regionalisierung' hat demnach nicht stattgefunden (vgl. HIEBER 1981; KRUMM (Hg.) 1982; GÖTZE 1982; KRUSCHE 1983; KREUZER 1984 und GERIGHAUSEN/SEEL 1985).

Gerade aber was das wichtige Lernziel interkulturelle Handlungskompetenz betrifft, so können wichtige Impulse aus Nachbardisziplinen wie der Angewandten Psychologie und der Soziologie aufgegriffen werden, die sich sinnvoll mit bereits bestehenden DaF-Konzepten verbinden lassen. Bis heute werden die jeweiligen Vorteile verschiedener Methoden und Forschungen aus anderen Disziplinen nicht integriert (vgl. RÖSLER 1993, 77-99).

ii. Vorgehensweise

Den Einstieg bilden den chinesischen Kontext berücksichtigende Überlegungen zum Begriff Wirtschaftsdeutsch auf dem Hintergrund bereits bestehender Fachsprachenkonzepte, weil sich daraus zwangsläufig spezifische methodisch-didaktische Implikationen ergeben, die im Anschluss daran beschrieben werden.
Da das spätere berufliche Umfeld der chinesischen Deutschlerner nun in vielen Fällen ein ‚deutsch-chinesisches' ist, werden auch interkulturelle Fragestellungen näher beleuchtet. Zu bestimmen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die vielfältigen Parameter, die interkulturelle Kommunikation beeinflussen. In diesem Zusammenhang muss auch genauer analysiert werden, ob es sinnvoll ist, die in der Literatur angeführten interkulturellen Konfliktsituationen mit dem Etikett ‚interkulturell' zu versehen oder ob nicht andere Erklärungsmuster hilfreicher sind.
Die Herausbildung interkultureller Kompetenz ist hinsichtlich der veränderten und längst nicht mehr genau bestimmbaren Berufsfelder in China ebenso von Bedeutung wie ein hohes Maß an Selbstständigkeit. Dies erfordert bereits im Rahmen der Ausbildung der Lernenden eine Hinführung zu Lernstrategien, die eigenständiges Arbeiten und Weiterbilden fördern, wobei auf das neue Konzept des Autonomen Lernens zurückgegriffen werden kann, das jedoch den chinesischen Lehr- und Lerntraditionen angepasst werden muss.

Unter Berücksichtigung der in Teil I erarbeiteten Grundlagen, soll in Teil II ein in der angewandten Psychologie entwickeltes interkulturelles Handlungstraining beschrieben werden, mit dessen Hilfe es möglich ist, wichtige Fähigkeiten zu erwerben, die heute an chinesische Mitarbeiter eines Unternehmens mit ausländischer Kapitalbeteiligung gestellt werden. Da aber die chinesischen Deutschlerner zusätzlich über den großen Vorteil fundierter Zielsprachenkenntnisse verfügen, kann dieses Konzept um den sprachlichen Handlungsaspekt zu einem interkulturellen Sprach-Handlungstraining erweitert werden, was in dieser erweiterten Form und seiner adressatenspezifischen Ausrichtung als sehr geeignet für die in dieser Arbeit anvisierte Zielgruppe gesehen wird. Denn sprachliches Handeln ist eine der zentralen Lösungsstrategien zur Bewältigung interkultureller Konfliktsituationen.

Aus den in Teil I und II angestellten Überlegungen werden dann konkrete Übungsformen abgeleitet, die man in einem Unterricht Deutsch als Fremdsprache, insbesondere Wirtschaftsdeutsch einsetzen kann.
Abschließend werden Forderungen formuliert, die sich für die chinesische Zielgruppe in Bezug auf die Erstellung von Curricula, die Konzeption von Lehrwerken oder auch die Bearbeitung bereits existierender Materialien ergeben. Diese Forderungen fassen zudem in komprimierter Form noch einmal die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit zusammen.

Teil I - Fachsprache, Interkulturalität und interkulturelle Methodik als Grundlagen für einen Unterricht Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel Wirtschaftsdeutsch

1. Fachsprache

1.1. Definitionsversuche zum Fachsprachenbegriff

Bis heute herrscht keine Einigkeit bezüglich einer exakten Definition des Terminus ‚Fachsprache'. Deshalb soll im Folgenden ein Überblick über die Entwicklung des Begriffes gegeben und so der aktuelle Forschungsstand dokumentiert werden[12].

1.1.1. Fachsprachen als spezifischer Wortschatz

Anfang der siebziger Jahre zielten die Beschreibungen und Definitionsversuche von Fachsprachen noch stark auf einen spezifischen, fachsprachlichen Wortschatz. So formuliert SCHMIDT (1969, 11), „daß die Funktion der fachsprachlichen Mittel darin besteht, eine optimale Verständigung unter Fachleuten über ein bestimmtes Sachgebiet zu ermöglichen. (...) Die Fachsprachen sind durch einen verhältnismäßig hohen Anteil an Fachwörtern und durch spezifische Verwendung gemeinsprachlicher grammatischer und lexikalischer Mittel gekennzeichnet." In der Folgezeit wird jedoch immer stärker davon ausgegangen, dass Fachsprachen nicht allein über die fachsprachliche Terminologie definiert werden können[13] und man auch nicht von einer stilistischen Varietät der Allgemeinsprache sprechen kann. Diese Sichtweise ist in der linguistischen Literatur als funktionalstilistische Hypothese bekannt[14].

---

[12]Ein geschichtlicher Überblick über die Fachsprachenforschung und -entwicklung findet sich u.a. bei FLUCK (1985, 27-33) und bei HOFFMANN (1985, 21-71).

[13]Die besondere Betonung der fachsprachlichen Lexik zeigt sich auch in Reallexika, wie dem ‚Grossen Brockhaus' von 1953, wo sich folgende Definition findet: „Eine Fachsprache entsteht dadurch, dass zu den Wörtern einer natürlichen Sprache, weitere, in ihrer Bedeutung eindeutig festgelegte Ausdrücke (oft neu gebildete Wörter) hinzutreten. (...) Die Fachsprache erweitert die Ausdrucksmöglichkeiten der natürlichen Sprache, an die sie angeschlossen ist (...)." BROCKHAUS (1953, 745).

[14]Vgl. Riesel/Schendels (1975): Deutsche Stilistik. Moskau. In BUHLMANN/FEARNS (2000, 11). Eine sehr detaillierte Übersicht über die funktionalstilistische Hypothese findet sich bei HOFFMANN (1976, 57ff.)

1.1.2. Fachsprachen als Subsysteme einer Gesamtsprache

Unter Berücksichtigung der Erkenntnis, dass Fachsprachen nicht nur durch den fachsprachlichen Wortschatz zu fassen, sondern um viele weitere Bereiche wie z.B. Grammatik, Morphologie, textlinguistische Elemente etc. zu ergänzen sind, definiert MÖHN (1975, 175-176) Fachsprachen als spezifische Subsysteme innerhalb der Gesamtsprache: „Fachsprachen bilden innerhalb der Gesamtsprache auf einzelne Fachgebiete bezogene, in sich differenzierte Subsysteme, die durch eine charakteristische Auswahl, Verwendung und Frequenz sprachlicher Mittel definiert sind.“

Die Vorstellung von einem sprachlichen Subsystem wird in der nachfolgenden Zeit dann von verschiedenen Autoren weitergeführt und modifiziert, denn es hat sich gezeigt, dass die Reduzierung des Fachsprachenbegriffs auf eine ‚stilistische Variante der Alltagssprache‘ zu kurz greift. Bei MÖHN lassen sich bereits weitere wesentliche Definitionsaspekte ansatzweise erkennen. Er geht davon aus, dass Fachsprachen von Sprechern, die über unterschiedliche Voraussetzungen verfügen, verwendet werden. Dies weist zum einen auf den Aspekt hin, dass die Verwendung von Fachsprachen als sprachliches Handeln gesehen werden muss, zum anderen auf die Tatsache, dass unterschiedliche Grade an Fachsprachlichkeit existieren.

1.1.3. Fachsprachen als Kommunikationsmittel definierter Personengruppen

Dass die endgültige Fachsprachendefinition noch immer nicht gefunden ist und immer noch um jedes Wort gerungen wird, zeigen die zeitlich aufeinander folgenden Definitionsversuche von HOFFMANN. 1976 definiert HOFFMANN (1976, 170) Fachsprache wie folgt: „Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die **Verständigung zwischen den in diesen Bereichen tätigen Menschen** zu gewährleisten.“ Einige Jahre später findet er zu einer leicht veränderten Form: „Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die **Verständigung der dort tätigen Fachleute** zu gewährleisten.“ (in BUHLMANN/FEARNS 2000, 11; Hervorhebungen; J.S.). In der zweiten, völlig neu bearbeiteten Auflage seines Buches „Kommunikations-

mittel Fachsprache“ kehrt HOFFMANN (1985) dann jedoch wieder zu der ursprünglichen Definition zurück.[15]

Der wiederholte Wechsel zwischen „in diesen Bereichen tätigen Menschen“ und „dort tätige Fachleute“ zeigt deutlich, dass es, selbst innerhalb eines Fachgebietes, die Fachsprache, die für alle gleich ist, die von allen Mitarbeitenden im gleichen Umfang und auf dem gleichen Level verstanden und benutzt wird, nicht gibt und wohl auch nicht geben kann. Denn, wie sich an späterer Stelle, bei der Darstellung der Schichtungsmodelle von Fachsprachen noch zeigen wird, ist auch nicht davon auszugehen, dass es z.B. nur eine Fachsprache ‚Wirtschaft‘ gibt. Sie umfasst vielmehr verschiedene Subsysteme und innerhalb dieser Subsysteme sind ebenfalls verschieden hohe fachliche Verwendungsniveaus festzustellen.

BUHLMANN (1990, 47) sieht daher einen wesentlichen Fortschritt in der Fachsprachendefinition durch die Erweiterungen, die von HORNUNG und HOFFMANN vorgenommen wurden. HORNUNG und HOFFMANN weisen darauf hin, dass die Einbeziehung der Komponenten ‚Zeit‘ und ‚Sprachbenutzer‘ wesentliche Kriterien bei der Definition von Fachsprachen sein sollten: „‚Fachsprache ist angesichts der raschen zeitlichen Entwicklung immer auf einen bestimmten Zeitpunkt bezogen‘“ (HORNUNG 1983, 196) und „Echte Fachsprache ist immer an den Fachmann gebunden, weil sie volle Klarheit über Begriffe und Aussagen verlangt. Vom Nichtfachmann gebraucht, verliert die Fachsprache ihre unmittelbare Bindung an das fachliche Denken; Begriffe und Aussagen büßen einen wesentlichen Teil ihres Inhalts und ihrer Präzision, vor allem aber ihre Beziehung zur fachlichen Systematik ein, die der Laie nicht überschaut. Die Kommunikation erfaßt die Erscheinungen, Prozesse und Sachverhalte nur oberflächlich, nicht in ihrem Wesen; sie schöpft den erreichten Stand der Erkenntnis nicht aus.“ (HOFFMANN 1976, 31).

---

[15]Vgl. HOFFMANN (1985, 53). HOFFMANN weist an dieser Stelle auch darauf hin, dass hinter dieser knappen Definition sehr Vieles stehe und verwendet die folgenden 19 Seiten darauf, auf einzelne Aspekte seines Definitionsversuches einzugehen und diese ausführlich zu erläutern.

Laut BUHLMANN/FEARNS (2000, 12-13) „ist die Fachsprache als Kommunikationsmittel ein Ergebnis der Sozialisation innerhalb einer bestimmten Disziplin, das von anderen Ergebnissen dieser Sozialisation nicht abzulösen ist.“ Zu berücksichtigen seien weiterhin die Charakteristika des jeweiligen Faches: „die Denkelemente des Faches, die in den Fachtermini bestehen, die Denkstrukturen des Faches, die Mitteilungsstrukturen, die im Fach üblich sind.“ Bei diesen einzelnen Elementen gelte es darüber hinaus zu berücksichtigen, dass sie sich in ihrer spezifischen Ausprägung von Sprecher zu Sprecher bzw. Schreiber zu Schreiber voneinander unterscheiden könnten, da die jeweiligen Personen eine unterschiedliche Art der Sozialisation innerhalb ihres jeweiligen Faches durchlaufen hätten, sie unterschiedliche Kommunkationszwecke verfolgten und überdies noch ihren persönlichen Stil beim Schreiben und Sprechen hätten.

BUHLMANN/FEARNS (2000) weisen darüber hinaus jedoch explizit auf die Schwierigkeit hin, dass die simple Trennung in ‚Fachmann‘ und ‚Laie‘, wie HOFFMANN (1976, 1985) sie vornimmt, nicht ohne weiteres akzeptiert werden kann. Dem ist zuzustimmen, denn auch ‚Fachleute‘ sind unterschiedlich tief in Fachgebiete eingearbeitet und mit ihnen vertraut, genauso wie ‚Laien‘ aufgrund von persönlichen Interessen über ein mehr oder weniger großes Wissen in spezifischen Fachgebieten verfügen können. Man denke beispielsweise an Bankkaufleute und Studierende der Betriebswirtschaftslehre. Beide Gruppen beschäftigen sich im Laufe ihrer Ausbildung bzw. ihres Studiums mit dem Bereich Finanzwesen, wobei jedoch die ausgewählten Schwerpunkte unterschiedlich sind und damit auch der damit verbundene erlernte Wortschatz und Grad an Fachlichkeit, der damit einhergeht. Um Fachleute für diesen Bereich handelt es sich jedoch bei beiden Gruppen.

1.2. Fachsprache ‚Wirtschaftsdeutsch‘

Zu betonen ist zunächst die Vagheit des Begriffs ‚Wirtschaft‘, die sich aus einer möglichen allgemeinsprachlichen sowie einer fachsprachlichen Verwendung ergibt. Allgemeinsprachlich finden sich z.B. in „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ (1993, 1122) und in „Wahrig Deutsches Wörterbuch“ (2001, 1402) folgende Lemmaeinträge: Wirtschaft = „alle Firmen, Geschäfte, Institutionen u. Maß-

nahmen, die mit der Herstellung u. Verteilung von Waren zu tun haben“ und „planmäßige Tätigkeit sowie alle damit verbundenen Einrichtungen zur Erzeugung, Verteilung und Verwendung von Gütern“. In einem betriebs- bzw. volkswirtschaftlich orientierten Nachschlagewerk finden sich demgegenüber wesentlich abstraktere Definitionen, wie die folgende bei GABLER (1976, 286 in BUHLMANN 1989, 85)[16]: „Wirtschaft, die ‚Gesamtheit der Einrichtungen und Maßnahmen zur planvollen Deckung des menschlichen Bedarfs nach Gütern‘. [...] W. ist der Gegenstand der Wirtschaftswissenschaften“.

Diese Vagheit des Begriffes Wirtschaft deutet bereits auf die Schwierigkeit hin, Unterrichtskonzepte für die Fachsprache Wirtschaft zu entwickeln. Im Allgemeinen eignet sich zur Beschreibung von Fachsprachen ein Schichtungsmodell, weil es auf der horizontalen Ebene die Abgrenzung und Klassifizierung einzelner (Sub-)Fachsprachen innerhalb verschiedener Bereiche ermöglicht und auf der vertikalen Ebene Abgrenzungen bzgl. der Fachlichkeit bzw. Fachsprachlichkeit in Hinblick auf bestimmte Textsorten und die Fachkommunikationssituation vornimmt.

Unter horizontaler Schichtung von Fachsprachen ist die Anzahl aller möglichen Fachsprachen zu verstehen, wobei das Angeben einer exakten Zahl nicht möglich ist, weil keine Einigkeit darüber besteht, wie viele Fachsprachen es eigentlich gibt. Zudem entstehen ständig neue Fachgebiete und damit wiederum neue Fachsprachen.[17]
Unter vertikaler Schichtung von Fachsprachen verstehen BUHLMANN/FEARNS (2000, 13) „die Schichtung der Fachsprachen nach dem Grad ihrer inhaltlichen Spezialisierung“. So sei z.B. ein Text aus einem Chemie-Schulbuch niedriger spezialisiert als ein Aufsatz in einer chemischen Fachzeitschrift. Kriterium dieser Art von Einteilung sei also der Grad der fachlichen Vereinfachung von Sachverhalten.

---

[16]In den neueren Auflagen 14 und 15 findet sich diese Definition von Wirtschaft nicht mehr (vgl. Gabler-Wirtschafts-Lexikon 1997 u. 2000, 14. Aufl. u. 15. Aufl. Wiesbaden: Gabler)

[17]Zur vertikalen und horizontalen Gliederung von Fachsprachen vgl. HOFFMANN (1976, 104 u. 176), HOFFMANN (1985, 58-70), FLUCK (1985, 16-23) und BUHLMANN/FEARNS (2000, 13-15).

Was ‚Wirtschaftsdeutsch' oder auch die ‚Fachsprache Wirtschaft' betrifft, so bieten beide Einordnungsmodelle zwar ein mögliches Beschreibungsinstrumentarium, das aber aufgrund der Unschärfe des Begriffes ‚Wirtschaft' auch nicht unproblematisch ist. Denn schon die von den Wirtschaftswissenschaften selbst durchgeführte Aufspaltung in die beiden Disziplinen Volkswirtschaftslehre (VWL) und Betriebswirtschaftslehre (BWL) gibt einen ersten Hinweis auf die ‚horizontale' Breite des Fachsprachenbegriffes. Er reicht in dieser uneingeschränkten Form von der stark theoretisch und methodologisch ausgerichteten Seite der o.g. Wirtschaftswissenschaften bis hin zu praxisorientierten, (fach-)beruflich orientierten Bereichen wie Betrieben, Unternehmen der unterschiedlichsten Ausrichtungen und umfasst darüber hinaus noch verschiedene Subsysteme mit ebenfalls spezifischen Elementen wie u.a. die von FLUCK (1991, 60-63) untersuchte Börsensprache. BUHLMANN (1990, 48-49) nennt in diesem Zusammenhang „die Fachsprachen, die der Industriekaufmann, der Bankkaufmann, der Kaufmann in Groß- und Einzelhandel, der Speditionskaufmann, der Schiffahrtskaufmann, der Kaufmann im Zeitungs- und Zeitschriftenverlag, der Buchhändler, der Substitut und Verkaufstrainer, der Versicherungskaufmann, der Werbekaufmann, der Luftverkehrskaufmann, der Reiseverkehrskaufmann, der Kaufmann im Hotel- und Gaststättengewerbe, der Datenverarbeitungskaufmann, der staatlich geprüfte Informatiker oder der Wirtschaftsassistent lernt." BUHLMANN zeigt mit diesen Beispielen, dass die Fachsprache Wirtschaft eng an bestimmte Berufsgruppen gebunden ist. Diese Differenzierung des Begriffes macht zugleich deutlich, wie unterschiedlich die sich daraus ergebenden Lernerbedürfnisse sein können. Für die Praxis bedeutet dies, dass eine genaue Bestimmung und Analyse der Zielgruppe, die diese Fachsprache verwenden bzw. lernen soll, unabdingbar ist. Denn nur eine exakte Beschreibung ermöglicht es, aus dem möglichen Spektrum aller verfügbaren Teilbereiche der Fachsprache Wirtschaft die Segmente herauszugreifen, die im späteren beruflichen Alltag der Lernenden mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten sind.

Eine ähnliche Differenzierung ist mit Blick auf die vertikale Schichtung vorzunehmen, mit deren Hilfe sich der unterschiedlich hohe Grad an Fachlichkeit aufzeigen lässt. Dieser reicht beispielsweise von journalistischen Texten aus Tages- oder Wochenzeitungen über Börsennachrichten bis hin zu Fachtexten in Lehrwerken oder Fach-

berichten für Wirtschaftsprüfer. Darunter sind ebenfalls hochspezialisierte Fachartikel zu fassen, aber auch die Wirtschaftsnachrichten in einer Tageszeitung oder im Fernsehen. Zur Verdeutlichung einer solchen Differenzierung greift BUHLMANN (1990, 48) beispielhaft den Begriff der ‚Finanzierung' auf, der sowohl im Hauptstudium der Betriebswirtschaftslehre eine entscheidende Rolle spiele, als auch, wenn auch in stark verkürzter und vereinfachter Form, innerhalb der Kaufmannsausbildung abgehandelt werde. D.h. der Begriff ‚Finanzierung' taucht in unterschiedlichen beruflichen Kontexten und Situationen auf und wird dort jeweils mit unterschiedlich hohem Fachlichkeitsgrad, im Extremfall sogar mit unterschiedlicher inhaltlicher Bedeutung versehen und vermittelt.

Obwohl dieses Schichtungsmodell als Beschreibungshilfe und Feststellung der konkreten Lernerbedürfnisse dienen kann, bleibt zu beachten, dass eine wirklich zufriedenstellende exakte und umfassende Definition von Wirtschaftsdeutsch nicht möglich ist und auch in der Zukunft nicht geleistet werden kann, da es sich bei Wirtschaftsdeutsch um ein Konglomerat verschiedener Fachsprachen handelt oder wie BUHLMANN/FEARNS (1987, 306) formulieren: „Wirtschaftssprache, das ist die Gesamtheit aller Fachsprachen, d.h. aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich, nämlich dem der Wirtschaft, verwendet werden, um die Verständigung der in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten".
Während die beiden Autorinnen hier noch die Summe der in einer Wirtschaftskommunikation auftretenden Fachsprachen betonen und zur Grundlage der Definition machen, rückt BUHLMANN (1989, 85-86) später die Sprecher, d.h. konkrete Personengruppen, die die Fachsprache Wirtschaft verwenden sowie die Voraussetzungen, die diese zur Teilnahme an der Wirtschaftskommunikation befähigen, in den Vordergrund: „Der Ausdruck ‚Wirtschaftsdeutsch' oder ‚Fachsprache Wirtschaft' ist ein Sammelbegriff für diverse Fachsprachen, die von Personengruppen mit unterschiedlicher Vorbildung, unterschiedlichen Tätigkeiten und unterschiedlichen Kommunikationszielen und -formen in einem beruflichen akademischen und/oder ausbildungsbedingten Umfeld benutzt werden, das irgendwie mit Wirtschaft zu tun hat. Wir müssen also davon ausgehen, daß das, was als ‚Fachsprache Wirtschaft' bezeichnet wird, die

Summe der in der Wirtschaft bzw. in der wirtschaftsbedingten Kommunikation benutzten Fachsprachen ist."
Die Voraussetzungen und fachlichen Grundlagen sowie der angestrebte Verwendungszusammenhang, über die die jeweiligen Sprecher verfügen, können dabei unterschiedlich sein und haben Auswirkungen auf den auszuwählenden Bereich der jeweiligen Fachsprache. Auch dieser Aspekt zeigt, dass Ausgangspunkt jedes Definitionsversuches des Fachsprachenbegriffs eine genaue Definition der Zielgruppe sein muss.

Dass das Schichtungsmodell, gerade wenn es um Wirtschaftsdeutsch geht, auch an seine Grenzen stößt, wird bei BOLTEN (1991, 72-73) deutlich, der ebenfalls die Notwendigkeit einer genauen Zielgruppenbeschreibung betont. BOLTEN geht davon aus, dass die Heterogenität des Begriffes ‚Wirtschaft' so groß sei, dass sich aufgrund dieses Umstandes die Fachsprache Wirtschaft fundamental von anderen Fachsprachen (z.B. der Fachsprache der Technik, der Medizin oder der Naturwissenschaften) unterscheide, zumal man von verschiedenen Subsystemen ausgehen müsse, wie z.B. Börsensprache (vgl. hierzu auch FLUCK 1985, 60-63), Sprache der Währungspolitik, Verhandlungssprache u.a. Er betont, dass ein Wissen um diese Teilbereiche nicht automatisch sprachliche Handlungsfähigkeit im Wirtschaftsalltag bedeuten müsse. Aufgrund dieser Vielschichtigkeit verweist BOLTEN an gleicher Stelle auf den unbedingt erforderlichen Lerner-Zielgruppenbezug. Denn die Zusammensetzung der Zielgruppe sei verantwortlich für die auszuwählenden Teilbereiche der Fachsprache Wirtschaftsdeutsch. BOLTEN bedauert in diesem Zusammenhang, dass außer bei BUHLMANN/FEARNS (1989), die ihr Lehrbuch „Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft" explizit auf eine definierte Zielgruppe zugeschnitten hätten und diese auch benennen würden, in den meisten anderen Lehrwerken die Zielgruppe weitgehend offen bleibe.

Die in den letzten Jahren verstärkte Integration von Fachsprachenunterricht in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache hat die Frage, was Fachsprachen und im speziellen Fall Wirtschaftsdeutsch letztendlich ausmacht und wie eine treffende Definition aussehen könnte, auch nicht beantworten können. Das Problem hat sich eher ver-

schärft, da die Entwicklung neuer Unterrichtskonzepte und Lehrwerke dazu geführt hat, dass noch weitere Begriffe (z.B. ‚Berufssprache', ‚beruflich orientierte Sprache', ‚berufsbezogene Sprache') hinzu gekommen sind, mit denen man das Phänomen sprachlich zu fassen versucht. HAHN (1993, 92) formuliert daher wie folgt: „Diskussionen zum Gegenstandsbereich des Wirtschaftsdeutschen machen Heterogenität und Vielschichtigkeit des Bereiches Wirtschaft deutlich. Wir verwenden den allgemeinen Begriff ‚Wirtschaftsdeutsch' und meinen damit sowohl die wirtschaftsbezogene Fachsprache im wissenschaftlich-theoretischen Bereich als auch die Berufssprachen in der Wirtschaft und die fachbezogene Umgangssprache bzw. fachexterne Kommunikation."

Doch nicht nur die Zielgruppe, sondern auch die länderspezifische Verwendung der Begrifflichkeiten muss beachtet werden. So wird in chinesischen Germanistenkreisen, in den Deutschabteilungen der Universitäten und inzwischen auch in Unternehmerkreisen von ‚Wirtschaftsdeutsch' (= ‚Jingji Deyu') gesprochen, wobei es sich bei diesem Begriff um eine Lehnübersetzung aus dem Deutschen handelt: ‚Jingji' = ‚Wirtschaft' und ‚Deyu' = ‚Deutsch' bzw. ‚deutsche Sprache'. Die in Deutschland inzwischen ebenfalls gebräuchlichen Begriffe ‚Berufssprache Deutsch' bzw. ‚berufsbezogenes Deutsch', wenn es sich um eine praxisorientierte, auf niedrigem fachsprachlichen Niveau anzusiedelnde Form der Fachsprache Wirtschaft handelt, werden sich in China, zumindest bei Verwendung der chinesischen Sprache, jedoch nicht durchsetzen können. Die positiven Konnotationen, die im Deutschen mit dem Begriff ‚Beruf' verbunden sind, lassen sich nämlich nicht auf das Chinesische übertragen. In China gibt es kein wie in Deutschland gegliedertes (duales) Berufsausbildungssystem, in dessen Rahmen Voraussetzungen, Anforderungen, Ausbildungsziele, Prüfungen, mögliche Abschlüsse etc. formuliert sind. In China werden Kenntnisse und Fertigkeiten in einem (Ausbildungs-)Beruf in erster Linie durch Anleitung und Nachahmung erworben. Dementsprechend sind handwerkliche Tätigkeiten nicht mit einem hohen Prestigewert verbunden, was eine Übernahme der deutschen Begrifflichkeit erschwert. Dies führt häufig dazu, dass in Gesprächen und Diskussionen, die auf Deutsch geführt werden, von chinesischen Lehrkräften durchaus Begriffe wie ‚Berufsdeutsch', ‚Deutsch für den Beruf' oder ‚berufsbezogenes Deutsch' verwendet werden, bei Verwendung der

chinesischen Sprache aber weiterhin der Begriff ‚Jingji Deyu' (= ‚Wirtschaftsdeutsch') benutzt wird.

Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen und der aufgezeigten Problemstellungen soll daher im Folgenden für spezifische Zielgruppen im Ausland, insbesondere für China, folgende Definition von Wirtschaftsdeutsch zugrunde gelegt werden:

> **Wirtschaftsdeutsch ist (fach-)sprachliches Handeln auf dem Feld der wirtschaftlichen Zusammenarbeit, die in einem komplexen interkulturell geprägten Umfeld stattfindet.**

Dieser Definitionsversuch umfasst damit die drei Aspekte, die für die Zielgruppe als wichtig angesehen werden müssen: Zum einen ‚Fachsprache im weitesten Sinne', d.h. auch Fachsprache, die innerhalb der vertikalen Schichtung auf sehr niedrigem Niveau angesiedelt ist und daher im Allgemeinen als Berufssprache oder berufsbezogene Sprache bezeichnet werden kann sowie Alltags- und Umgangssprache, die auf dem Feld der wirtschaftlichen Zusammenarbeit Verwendung findet, um sprachliches Handeln zu ermöglichen. Darüber hinaus wird in dieser Definition der Aspekt des fachsprachlichen Handelns betont, der sich an einer exakt definierten Zielgruppe orientiert (vgl. hierzu die Überlegungen von BEIER/MÖHN 1982, 144-145), wobei sich der Aspekt des fachsprachlichen **Handelns** direkt aus den Defiziten ergibt, die die Unternehmerseite formuliert (vgl. ZHAO 1999, 587-595 u. auch Kap. i. ‚Themenfindung und Hintergründe'). Die Definition beinhaltet als dritten Aspekt die notwendige Herausbildung von interkultureller Kompetenz, die sich aus dem Arbeitsumfeld der Zielgruppe ergibt (vgl. BUHLMANN/FEARNS 2000, 367-416). Das Thema ‚Interkulturalität' wird daher auch im Kapitel 2. (‚Interkulturalität') ausführlich dargestellt und behandelt.

Mit der Betonung des sprachlichen Handlungsaspektes und die Einbeziehung des interkulturell geprägten Arbeitsumfelds wurde ein tragfähiges Fachsprachenkonzept für die Zielgruppe entworfen. Bevor nun auf die daraus unmittelbar resultierenden Konsequenzen für die Vermittlung und die praktische Umsetzung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache eingegangen wird, sollen die bisherigen Ergebnisse im Überblick zusammengefasst werden.

1.3. Zusammenfassung

Die in der Linguistik zunächst sehr reduzierte Sichtweise auf Fachsprache, die in erster Linie auf dem verwendeten Wortschatz basierte, wurde zugunsten einer Einbettung von Fachsprachen in die Gesamtsprache, unter dem Stichwort ‚Subsystem' (MÖHN 1975, 175-176) aufgegeben. Es zeigt sich aber, dass auch dieser Definitionsversuch nicht ausreichend war, da er die handelnden Personen, also die Sprecher von Fachsprachen, sowie das Umfeld, in dem die jeweilige Fachsprache benutzt wird, nicht ausreichend berücksichtigte. Weil aber diese Einzelkomponenten bei der Beschreibung beachtet werden müssen, ist davon auszugehen, dass der Begriff Fachsprache auch in Zukunft jeweils nur in Anlehnung an eine bestimmte Verwendungssituationen, spezifische Textsorten, die handelnden Personen und das Niveau der fachsprachlichen Kommunikation exakt bestimmt werden kann.

Im Hinblick auf den Begriff Wirtschaftsdeutsch hat sich gezeigt, dass er aus verschiedenen Gründen problematisch ist: zum einen aufgrund der Vagheit des Begriffes sowie der Materie ‚Wirtschaft', die zu einem sehr weiten, nur schwer einzugrenzenden Bedeutungsfeld führt und sowohl die horizontale, als auch die vertikale Schichtung betrifft. In Deutschland führt dies zu einer begrifflichen Differenzierung, wie z.B. ‚Wirtschaftsdeutsch', ‚Fachsprache Wirtschaft', ‚Berufsprache', ‚berufsorientiertes Deutsch' usw., die aber im chinesischen Kontext nicht übernommen wird, weil das Wort ‚Beruf' im Chinesischen nicht in gleicher Weise positiv konnotiert ist wie im Deutschen. Die terminologische Abgrenzung wird zudem dadurch erschwert, dass sich die Materie ständig verändert, der fachsprachliche Wortschatz damit stark zeitbezogen ist und Wirtschaftsdeutsch von verschiedenen Nutzern in unterschiedlichen Kontexten mit einem unterschiedlich hohen Grad an Fachlichkeit verwendet wird.
Zum anderen ist Wirtschaftsdeutsch bzw. die Fachsprache Wirtschaft vor allem im Unterschied zu anderen Fachsprachen komplexer, da dem Aspekt der Interkulturalität ein größeres Gewicht zukommt. Während z.B. bei der Zusammenarbeit von Fachleuten im Bereich Technik eine Maschine oder ein Problem, das es zu lösen gilt, im Zentrum des sprachlichen Handelns steht, spielt bei Verhandlungen im wirtschaftlichen Kontext das Durchsetzen von Eigeninteressen eine wichtige Rolle, was die Komplexität

des sprachlichen Handelns erhöht. Nicht mehr nur die Sache steht im Zentrum, sondern emotionale, persönliche und finanzielle Aspekte treten hinzu.
Deshalb wird in der oben vorgeschlagenen Definition besonders herausgestrichen, *welche Zielgruppe, in welchem kulturellen Umfeld und für welchen beruflichen Kontext* ausgebildet wird. Diese Definition stützt damit die Überlegung, dass nur eine enge Verknüpfung von fachsprachlichem Unterricht mit einem spezifischen interkulturellen Handlungstraining die anvisierte Zielgruppe mit dem notwendigen Rüstzeug ausstatten kann, welches sie bei ihrer späteren Arbeit in einem Unternehmen mit ausländischer Kapitalbeteiligung benötigt.

1.4. Didaktische Konsequenzen

Der Schwerpunkt eines Fachsprachenunterrichts müsse vielen Autoren zufolge auf der Didaktik des Leseverstehens bzw. der Förderung von rezeptiven Fertigkeiten liegen. So sei die Textarbeit, d.h. die Entwicklung der Lesefertigkeit und das Erarbeiten von Informationen das „wichtigste Lernziel für die meisten Lerner überhaupt“(KARAJOLI in SCHRÖDER 1988, 3). Auch SCHRÖDER (1988, 4) richtet seine didaktisch-methodischen Überlegungen ausschließlich auf das Leseverstehen aus: „Aufgrund dieses Bedeutungszuwachses des Lesens wissenschaftlicher FT [= Fachtexte; J.S.] im DaF-Unterricht, beschränken wir uns im folgenden bei unseren didaktisch-methodischen Überlegungen in erster Linie auf diese wichtige Zielfertigkeit des FSU [= Fachsprachenunterrichts; J.S.]“. Gleiches gilt für KELZ (1983a, 10-13), der zwar betont, dass neben der „Schulung der rezeptiven Fertigkeiten“ auch „die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten“ wichtig sei, im Nachfolgenden dann aber doch das Hauptaugenmerk auf die Förderung der Lesekompetenz richtet. Dies ist umso bedauerlicher, da schon BEIER/MÖHN (1982, 118) in den „Vorüberlegungen zu einem ‚Hamburger Gutachten‘“ auf die immense Bedeutung fachlichen Handelns hinweisen und dieses explizit als Ausgangspunkt ihres Fachsprachenkonzeptes verstanden wissen wollen.
Konkret für den Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch sei, laut BOLTEN (1991, 71), die Situation besonders problematisch, denn Wirtschaftsdeutsch sei in der Vergangenheit eher „stiefmütterlich“ behandelt worden, wenn auch für den gesamten Fachsprachenunterricht Erhebliches geleistet worden sei.

Dies liegt, wie oben bereits erwähnt, daran, dass eine Eingrenzung bzw. Definition einer Fachsprache Wirtschaft aus verschiedenen Gründen schwieriger ist als beispielsweise diejenige für die Fachsprachen der Architektur, Technik, Mathematik und Ingenieurswissenschaften. Dies ist begründet in dem Begriff ‚Wirtschaftsdeutsch' selbst, da er, wie oben beschrieben, weder exakt definiert noch wirklich eingegrenzt werden kann, weil sich seine Bedeutungsspanne im Fachsprachenunterricht weiterhin zwischen ‚Berufsprache' bzw. ‚allgemeiner beruflich orientierter Sprache', ‚Wirtschaftsdeutsch', ‚Fachsprache Wirtschaft' und ‚Fachsprache der Wirtschaftswissenschaften' bewegt.

Die Problematik der Ab- bzw. Eingrenzung des Begriffes Wirtschaftsdeutsch und die damit verbundenen Implikationen für den Unterricht zeigen sich ebenfalls deutlich in BUHLMANN/FEARNS (2000): „Handbuch des Fachsprachenunterrichts". Der Schwerpunkt des Buches liegt, worauf auch der Untertitel hinweist, auf naturwissenschaftlich-technischen Fachsprachen. Für diese werden von den beiden Autorinnen dann auch exzellente Übungstypologien für einen fachsprachlichen Unterricht vorgestellt und exakt beschrieben. Übungsbeispiele für die Fachsprache Wirtschaft tauchen hier jedoch nur am Rande auf. Die Fachsprache Wirtschaft nimmt dann aber interessanterweise in dem Kapitel „Faktoren Interkultureller Fachkommunikation" den überwiegenden Raum ein. So weisen BUHLMANN/FEARNS (2000, 367-416) darauf hin, dass beispielsweise in Verhandlungsgesprächen viele Faktoren berücksichtigt werden müssen, die erst in zweiter Linie mit der Fachsprache zu tun haben, wie z.B.: Religion und Geschichte (371-372), Raum und Zeit (372-374), Machtdistanz (374-377), Individualismus - Kollektivismus (377-380) etc.

Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass bei ‚Wirtschaftsdeutsch' die Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation ein wichtigerer Punkt sein muss, als dies bei anderen Fachsprachen der Fall ist. Dies verwundert nicht, da im wirtschaftlichen Handlungsfeld, z.B. in Verhandlungssituationen oder bei Verkaufsgesprächen Vertreter verschiedener Länder und Kulturen aufeinander treffen, die eigene Interessen und Vorstellungen durchsetzen wollen, um wirtschaftliche Erfolge zu erzielen bzw. materielle Vorteile aus diesen Situationen zu ziehen. Diese erhöhte Komplexität der zu be-

schreibenden fachsprachlichen Handlungskontexte erklärt auch, dass die Beschreibung von Übungstypologien für den Bereich Wirtschaftsdeutsch bei BUHLMANN/FEARNS wesentlich allgemeiner und unspezifischer ausfällt als z.B. für die Fachsprachen Technik oder Maschinenbau. Aufgrund der oben beschriebenen Situation gestaltet sich das Isolieren von textsortenspezifischen, sprachlichen und inhaltlichen Komponenten für die Fachsprache Wirtschaft deutlich schwieriger als für andere Fachsprachen, die stärker gegenstandsbezogen sind.

Auf die Problematik ‚Lehrwerk und Fachsprachenunterricht' wurde in der Vergangenheit bereits mehrfach in der Literatur hingewiesen. So bemängelt FLUCK (1991, 149), dass viele Lehrwerke zwar einen Komplex Fachsprache unter situativen und kommunikativen Aspekten enthalten würden, aber die fachsprachliche Darstellung oft im „reinen Terminologisieren" stecken bleibe. Unterstützt wird dieser Einwand von LISOP (in FLUCK 1991, 153), wenn er behauptet, dass der Schüler im Fachsprachenunterricht zwar die Vokabel lerne, er aber nicht die Fähigkeit erwerbe, „über den Gegenstand, den sie bezeichnet, denkend zu verfügen". Der Terminus bleibe damit „kognitiv, operativ und kommunikativ funktionslos".
Dies bedeutet, dass fachsprachliches Handeln, das das Ziel eines Unterrichts Wirtschaftsdeutsch in China sein soll, in dieser Weise, unter Verwendung solcher Lehrwerke und der dort vorkommenden Übungstypologien, nicht erreicht werden kann. Erschwerend kommt hinzu, dass das fachsprachliche Handeln, das von der chinesischen Zielgruppe erwartet wird, nicht in einem monolingualen Kontext stattfindet, sondern der Handlungsprozess zusätzlich in ein interkulturell gebrochenes Umfeld eingebettet ist (vgl. Kap. i. ‚Themenfindung und Hintergründe').

Im Folgenden soll exemplarisch anhand von verschiedenen Übungsbeispielen aus drei ausgewählten Lehrwerken für Wirtschaftsdeutsch untersucht werden, inwieweit die in der Literatur angesprochenen Probleme zutreffen und inwieweit die in diesen Lehrwerken enthaltenen fachsprachlichen Übungstypologien für einen Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China für die spezifische Zielgruppe, die in einem vorwiegend wirtschaftlich geprägten Umfeld arbeiten wird, geeignet sind, an welchen Stellen Probleme auftau-

chen bzw. wo Adaptionen aufgrund der lokalen Verhältnisse nötig sind, wo und wie sie modifiziert werden müssen.

Für die Bewertung sollen die oben bereits erwähnten sprachlichen und handlungsbezogenen Defizite herangezogen werden (vgl. Kap. i. ‚Themenfindung'), die ZHAO (1999) als Fazit ihrer Befragungen in Shanghaier Unternehmen zusammengestellt hat:

- Probleme bei der mündlichen Kommunikation (besonders beim Telefonieren), wobei als das wesentliche Defizit nicht in der Fehlerhaftigkeit des Sprechens angesehen wird, sondern vielmehr die nicht vorhandene Fähigkeit, situationsadäquat zu interagieren (ebd. 587).
- Nicht vorhandene Kenntnisse des Betriebsablaufes (in einer Firma) und fehlendes wirtschaftswissenschaftliches Basiswissen (ebd. 593-594).
- Defizite in interkulturellem Management und interkultureller wirtschaftlicher Landeskunde (ebd. 595).
- Unzureichende landeskundliche Kenntnisse in Bezug auf Deutschland und China[18].
- In vielen Fällen fehlende Handlungsfähigkeit und selbstständige Arbeitsfähigkeit bei den neuen Mitarbeitern (ebd. 595).

Diese Aufstellung zeigt, dass ein relativ geringer Grad an Fachlichkeit bezüglich der Fachsprache Wirtschaft angenommen werden kann, dass aber ein hohes Maß an (sprachlicher) Flexibilität von den Studierenden erwartet wird in Verbindung mit (sprachlicher und interkultureller) Handlungsfähigkeit und Selbstständigkeit. Aus diesen Unternehmeraussagen lassen sich daher Anforderungen ableiten, die ein Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch erfüllen muss, um der chinesischen Zielgruppe eine angemessene Vorbereitung auf spätere berufliche Aufgaben bieten zu können.

---

[18]Vgl. hierzu auch REINBOTHE (1986, 246-253) und die Aussage eines deutschen Geschäftsführers einer kleinen Firma aus dem Handel: „Bei VWL wird mir wichtig, dass jemand schon ein bißchen über (das) Zeitgeschehen informiert ist, dass jemand auch schon über Wirtschaftspolitik, Wirtschaftsentwicklung im Vergleich China-Deutschland Bescheid weiß. Grundbegriffe sind ja wichtig, als Basis (um) dieses Zeitgeschehen zu verstehen." (ZHAO 1999, 594).

Dies sind:

- Verbesserung der mündlichen Kompetenz,
- Förderung der Fähigkeit, situationsadäquat zu interagieren,
- Vermittlung von wirtschaftswissenschaftlichem Basiswissen,
- Erhöhung der interkulturellen Handlungskompetenz,
- Vermittlung von interkulturell ausgerichteter (an wirtschaftlichen Kontexten orientierter) Landeskunde in Bezug auf Deutschland und China,
- Verbesserung der Handlungsfähigkeit und selbstständigen Arbeitsfähigkeit.

Die in den Unternehmen sichtbar gewordenen Defizite verdeutlichen noch einmal, dass Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch nur dann gewinnbringend eingesetzt werden können, wenn sie auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe zugeschnitten sind, d.h. für die anvisierte Zielgruppe, wenn sie berufsbezogen sind und interkulturelle Kompetenz vermitteln.

Im Folgenden sollen nun auf Grundlage der Fachsprachenproblematik Überlegungen angestellt werden, welche methodisch-didaktischen Konsequenzen diese für die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch haben, wo es bei der Vermittlung des fachsprachlichen Handelns in konkreten Unterrichtssituationen zu Schwierigkeiten kommt und welche Lösungsansätze denkbar sind. Gezeigt werden soll dies anhand bereits entwickelter Übungsformen, die in Lehrwerken für Wirtschaftsdeutsch zu finden sind. Bei der Auswahl wurde das einzige chinesische Lehrwerk („Praktisches Wirtschaftsdeutsch“ (2001) das zur Zeit auf dem Markt ist, berücksichtigt sowie zwei in Deutschland konzipierte Lehrwerke, von denen „Unternehmen Deutsch“ (Lehrbuch 1995, 2000) in der Auflage von 1995, in Auszügen, im Wirtschaftsdeutschunterricht an der Universität Wuhan eingesetzt wurde.

1.4.1. Überlegungen zum Lehrwerk: „Praktisches Wirtschaftsdeutsch“

Kurzbeschreibung und Lernziele

Das Lehrwerk „Praktisches Wirtschaftsdeutsch“ (2001) wurde, seit dem Erstdruck 1997 in Peking, zwei weitere Mal neu aufgelegt, allerdings in inhaltlich unveränderter Form. Über die möglichen Einsatzorte des Lehrwerks werden keine Angaben gemacht, doch

aufgrund der chinesischen Worterklärungen und Erläuterungen kann als Hauptverwendungsort China angenommen werden. Laut Angaben der Autoren kann das Lehrwerk sowohl kurstragend eingesetzt, als auch zum Selbststudium verwendet werden. Zielgruppe sind fortgeschrittene Studierende der Germanistik, was den Schluss zulässt, dass es für die in dieser Arbeit anvisierte Zielgruppe konzipiert wurde. Zu den Sozialformen im Unterricht werden keine näheren Angaben gemacht. An Lernzielen werden genannt:

- die Vermittlung von grundlegendem wirtschaftswissenschaftlichem Wissen
- die Darstellung/Vermittlung von Gesetzmäßigkeiten und Regeln des Wirtschaftsgeschehens
- der Gebrauch des o.g. Wissens

Über methodisch-didaktische Ansätze, die dem Lehrbuch zugrunde liegen, werden keine Angaben gemacht.

Die ersten 9 Kapitel dieses Lehrwerks sind VWL-orientiert, mit Themen wie: Bedürfnisse, Bedarf, Güter, Güterarten; Wirtschaftliches Handeln, Wirtschaftssystem und Wirtschaftsordnung; Wirtschaftsprozess, Arbeitsteilung in den Wirtschaftsbereichen; Produktionsformen: Boden, Arbeit, Kapital, Wissen/Bildung; Berechnung der Warenpreise; Wirtschaftskreislauf; Unternehmungsformen/Unternehmensformen; Sozialprodukt eines Landes. Die Kapitel 10-21 und das Kapitel 23 sind stärker BWL-orientiert: Marktveranstaltungen: Märkte, Ausstellungen, Messen und Börsen; Marketing; Marktforschung und Werbung; Anfrage und Angebot; Entstehung, Inhalt und Abschluss des Kaufvertrages; Erfüllung und Störung des Kaufvertrages: Lieferung und Zahlung; Haushalte und Abgaben: Steuern, Gebühren, Beiträge; Steuern: Lohn- und Einkommenssteuer: Mehrwertsteuer; Außenwert des Geldes: Wechselkurs, Aufwertung und Abwertung; Güterverkehr: Nationaler und internationaler Gütertransport; Nachrichtenverkehr: Post und Telekommunikation; Banken. Das Kapitel 22 beschäftigt sich mit „Büro und Computer“ und im letzten Kapitel wird unter der Überschrift "Der moderne Geschäftsbrief" auf das Thema Handelskorrespondenz eingegangen. Zusätzlich beinhaltet das Buch ein etwa 30-seitiges deutsch-chinesisches Wörterverzeichnis. Darüber hinaus finden sich in jedem Kapitel chinesische Worterklärungen zu den Lesetexten.

Der Aufbau der einzelnen Lektionen, unabhängig um welchen Themenkomplex es sich handelt, ist identisch: Sie beginnen mit einem zum Teil mehrseitigen Lesetext, gefolgt von Wortlisten, die überwiegend Nomen mit entsprechenden chinesischen Erklärungen beinhalten. Danach werden „Erläuterungen" gegeben, d.h. einzelne Wörter, Sätze oder Wendungen aus dem Lesetext werden ins Chinesische übersetzt. Es folgen "Wörter und Beispielsätze". Hier werden Verben aus dem Lesetext in Form eines Wörterbucheintrags auf Deutsch erläutert. Es folgen jeweils zwei Übungskomplexe: "Übungen (I)" und "Übungen (II)". Die Übungen I beinhalten im Wesentlichen Fragen zum jeweiligen Lesetext, Worterklärungen, aber auch kleinere (deutsch-chinesische und chinesisch-deutsche) Übersetzungsaufgaben. Die "Übungen (II)" konzentrieren sich auf grammatische und syntaktische Probleme. An Übungsformen finden sich z.B.: Ergänzungsübungen, Fragen zum Text, Worterklärungen/Begriffserklärungen, Überschriften suchen/finden, Umformulierungsübungen, Definitionen/Beschreibungen geben, Zuordnungsübungen, Übersetzungsübungen (chinesisch-deutsch), Antonymübungen/Synonymübungen, Umformungsübungen, Nominalisierungen/Verbalisierungen, Lückentexte und Einsetzübungen zu Kollokationen.

Fachsprachliche Gesichtspunkte bei einem Einsatz in China

Den Schwerpunkt dieses Lehrwerks bildet der Erwerb von volkswirtschaftlichem und betriebswirtschaftlichem (Realien-)Wissen. Aufgrund der von Unternehmerseite formulierten Defizite kann man davon ausgehen, dass die intensive Beschäftigung mit volkswirtschaftlichen Themen (Kapitel 1-9) weit über das Maß an Grundwissen hinausgeht, das von Unternehmern als wichtig angesehen wird, denn fast alle bei ZHAO (1999, 594) zitierten Unternehmer wünschen sich lediglich (Basis-)Kenntnisse in Betriebswirtschaftslehre: „Aber die Germanistikstudenten sollten sich lieber mit Managementfähigkeit, mit BWL-Kenntnissen auseinander setzen.“; den Studierenden fehlt „in der Regel dieses Hintergrundwissen(s) [im Original mit ‚s‘; J.S.] über die einfachen Zusammenhänge von BWL, wie z.B. Zusammensetzung von Kosten, Service“; „Germanistikstudenten sollten versuchen, eine relativ breite BWL-Zusatzbildung zu bekommen.“ Volkswirtschaftliche Kenntnisse werden nur von wenigen Unternehmern am unteren Ende der Interessenskala genannt, meist mit Blick auf kontrastive chinesisch-deutsche Verhältnisse: „Bei VWL wird mir wichtig, daß jemand schon ein bißchen über

(das) Zeitgeschehen informiert ist, daß jemand schon über Wirtschaftspolitik, Wirtschaftsentwicklung im Vergleich China-Deutschland Bescheid weiß. Grundbegriffe sind ja wichtig, als Basis (um) dieses Zeitgeschehen zu verstehen.“; Man muß sich eigentlich volkwirtschaftlich aus den Medien bilden. Man muß das volkswirtschaftliche Geschehen also verfolgen. [...] So ein richtiges tiefgehendes Volkswirtschaftsstudium wird sehr schnell theoretisch. Es wird nur noch 5% von dem gebraucht, was man eigentlich gelernt hat.“ (ebd., 594). Demzufolge kann man davon ausgehen, dass das Erreichen der beiden erstgenannten Lernziele "Vermittlung von grundlegendem wirtschaftswissenschaftlichem Wissen“ sowie „Darstellung/Vermittlung von Gesetzmäßigkeiten und Regeln des Wirtschaftsgeschehens“ mit Hilfe dieses Lehrwerks zwar möglich ist, aber die Behandlung von volkswirtschaftlichem Wissen für die Zielgruppe zu umfangreich und speziell ist. Aufgrund des gewählten methodisch-didaktischen Vorgehens und der gegebenen Übungstypologien kann zudem nicht davon ausgegangen werden, dass ein handlungsbezogenes sprachliches Umsetzen des Gelernten erreicht werden kann. Die Lektionen 10-21 und die Lektion 23, die thematisch stärker betriebswirtschaftlich orientiert sind, entsprechen inhaltlich eher den Anforderungen der Unternehmerseite. Doch auch hier muss man sich die Frage stellen, inwieweit das von den Autoren formulierte Lernziel ‚Gebrauch des o.g. Wissens‘ mit Hilfe der vorgegebenen Übungsformen erreicht werden kann. Denn keine der oben beschriebenen Übungsformen zeichnet sich durch Gruppendynamik oder Handlungsorientiertheit aus; Partner- und Gruppenarbeiten fehlen, darüber hinaus auch die Einbettung der umfangreichen Wortschatzarbeit in kommunikative Kontexte und sprachliche Handlungsmuster.

Dieser fehlende Handlungsbezug muss als problematisch angesehen werden, wird doch von Unternehmerseite explizit auf dieses Defizit hingewiesen: „Wenn hier die chinesischen Mitarbeiter deutsche Firmen, deutsche Techniker, die bei den deutschen Firmen hier ja arbeiten, kontaktieren, da gibt es manchmal schon Verständigungsschwierigkeiten.“ und „Ihnen [den chinesischen Mitarbeitern; J.S.] fehlt die Interaktionsfähigkeit im Gespräch. Es ist die Sache der praktischen Übungen.“ (ZHAO 1999, 587). Als eines der wesentlichen Ergebnisse ihrer Befragung konnte ZHAO (1999, 595) nämlich festhalten, dass die Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation mit 32,56% von

den Unternehmern als wichtigste Fähigkeit noch vor wirtschaftlichen Fachkenntnissen mit 30,23% angesehen wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass fachsprachliches Handeln, was bereits als einer der zentralen Punkte für den Wirtschaftsdeutschunterricht herausgearbeitet wurde, mit Hilfe dieses Lehrwerks nur schwer vermittelt werden kann. Ein sehr großer Teil des vermittelten volkswirtschaftlichen Fachwissens ist für die Studierenden im praktischen Arbeitsumfeld nicht verwertbar. Ein handlungsorientiertes Anwenden des betriebswirtschaftlich orientierten Wissens ist nicht vorgesehen und von den geforderten Schlüsselqualifikationen, wie betriebswirtschaftlichem Basiswissen, Sprachkompetenz, Methodenkompetenz und sozialer Kompetenz, werden lediglich die beiden erstgenannten in Teilen geübt.

1.4.2. Überlegungen zum Lehrwerk: „Unternehmen Deutsch“

Kurzbeschreibung und Lernziele

Im Folgenden soll das Lehrwerk „Unternehmen Deutsch“ (2000) untersucht und auf seine Eignung für einen chinesischen Kontext überprüft werden. Das Lehrwerk wurde an der Universität Wuhan/V.R. China in Auszügen im Unterricht Wirtschaftsdeutsch eingesetzt, so dass konkrete Erfahrungswerte vorliegen.

Als Zielgruppe werden „ausländische Geschäftsreisende (‚mittleres Management‘) und Berufstätige in deutschsprachigen Ländern“ genannt; als vorausgesetzte Deutschkenntnisse bzw. Einstiegsniveau werden „mittlere Grundstufe mit circa 200 Stunden Deutschunterricht“ angegeben. Ein Blick auf die Themenliste im Inhaltsverzeichnis („Herzlich willkommen!, Rund um die Firma, Sich Kennenlernen, Am Arbeitsplatz, Am Telefon, Planen und Reservieren, Unterwegs in Deutschland, Auf der Messe, Import-Export, Ich möchte in Deutschland arbeiten“) und die definierten Lernziele

- Fachgespräche führen,
- Optimierung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in allgemeinwirtschaftlichen Bereichen,
- Handeln in/Bewältigung beruflicher Alltagssituationen,

- Vermittlung eines modernen Bildes des Berufsalltags (u.a. Frauen in Führungspositionen)

machen deutlich, dass hier viele der Gesichtspunkte einfließen, die von Unternehmerseite als Defizite erkannt wurden. Dies spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Sozialformen wider, mit denen in diesem Lehrwerk gearbeitet wird, wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit und darüber hinaus in den eingesetzten Übungsformen, wie Einsetzübungen, Dialoge bzw. Rollenspiele, Ergänzungsübungen, Sprechen aufgrund von Sprechanlässen, Buchstabier-Übungen, Zuordnungsübungen (Kollokationen), Auswahlübungen/Entscheidungsübungen und Diskussionsübungen. Ziel der meisten dieser Übungsformen ist ein direktes Umsetzen von erlerntem Wissen in sprachliches Handeln sowie das Einüben einer partnerorientierten Kommunikation.

Fachsprachliche Gesichtspunkte bei einem Einsatz in China

Ausgehend von den von der Unternehmerseite formulierten Defiziten kann man annehmen, dass das Grundkonzept dieses Lehrwerkes mit Blick auf einen Einsatz in China in die richtige Richtung weist. Das fachsprachliche Niveau ist innerhalb der vertikalen Schichtung auf einem niedrigen Niveau anzusetzen; das Lehrwerk ist handlungsorientiert ausgerichtet, d.h. im Gegensatz zu dem chinesischen Lehrwerk „Praktisches Wirtschaftsdeutsch“ (2001) finden sich hier fast keine Übungsformen, in denen sprachliche Teilfertigkeiten isoliert, d.h. ohne Einbettung in größere Handlungs- bzw. Kommunikationszusammenhänge, geübt werden; Grammatik, Wortschatzarbeit, aber auch Lesetechniken und Schreibaufträge werden in situative Kontexte eingebettet; der Wortschatz wird nicht isoliert vermittelt, sondern unmittelbar in kommunikativen Übungsformen umgesetzt und somit für die Praxis nutzbar gemacht.
In diesem Lehrwerk werden somit Lernziele vermittelt, die auch von der Unternehmerseite als wichtig benannt wurden und deren Beherrschung und Anwendung für die anvisierte Zielgruppe eine Verbesserung ihrer beruflichen Qualifikationen bedeutet.

Die starke Handlungsorientiertheit des Lehrwerkes zeigt sich besonders darin, dass alle Aufgaben in Form von Handlungsketten aufgebaut werden. Es werden keine Einzelfertigkeiten isoliert geübt, sondern sie werden eng miteinander verzahnt, was den realen beruflichen Anforderungen entspricht: So wird beispielsweise in Kapitel 5

"Am Telefon" (S. 66-73) nicht nur das Hörverstehen trainiert, sondern das Telefonieren/Hörverstehen wird mit entsprechenden Schreibaufträgen, in diesem Fall „Telefonnotizen erstellen“, verbunden. HEINE (1999, 47) weist in ihrer Rezension zu diesem Lehrwerk zu Recht auf eine weitere sehr gelungene Übungsform hin, bei der die beiden Kommunikationspartner jeweils nur über Teilinformationen eines durchzuführenden Gespräches verfügen, die zusammengebracht werden müssen, um eine sinnvolle Kommunikation bzw. einen sinnvollen Dialog zu entwickeln.

Wie wichtig aber eine möglichst exakte Kenntnis und Beschreibung der Zielgruppe sowie deren spezifischer Umwelt- und Lebensbedingungen für die Erstellung eines Lehrwerkes ist, zeigt eine vermeintlich einfache Übungsanweisung auf der Seite 33 des Lehrwerks. Es geht um das Besprechen eines Anrufbeantworters und die entsprechende Übungsanweisung lautet: "Formulieren Sie eine beliebige Nachricht auf einen Anrufbeantworter." In der konkreten Unterrichtspraxis an der Universität Wuhan hat sich gezeigt, dass diese Aufgabe für chinesische Studierende eine große Herausforderung darstellte und oftmals selbst fortgeschrittene Lerner überforderte. Der Grund ist dabei jedoch nicht in mangelnden Sprachkenntnissen zu suchen, sondern in der simplen Tatsache, dass in China Anrufbeantworter nur sehr wenig verbreitet sind und daher nicht davon ausgegangen werden kann, dass Studierende ein solches Gerät überhaupt kennen, geschweige denn jemals eine Nachricht darauf hinterlassen haben. Aus diesem Grund erweist sich diese Form der Arbeitsanweisung als zu unpräzise und stellt keine sinnvolle Aufforderung an die chinesischen Studierenden dar. Um den Lernerfolg zu sichern, muss hier eine entsprechende Vorentlastung vorangestellt werde, z.B. in Form entsprechender Redemittel, die für das Besprechen eines Anrufbeantworters verwendet werden können oder durch die Angabe exakter Informationen bzw. Nachrichten, die die Studierenden auf dem Anrufbeantworter hinterlassen sollen. Diese Vorentlastung sollte durch das Lehrwerk sicher gestellt werden, denn aufgrund des geringen Bekanntheitsgrades von Anrufbeantwortern in China sind auch die Lehrkräfte nicht unbedingt mit dem notwendigen Vokabular vertraut und benötigen daher eine Hilfestellung.

Dieses Beispiel unterstützt noch einmal die Forderung, dass Lehrwerke zielgruppenspezifisch konzipiert sein müssen und es relativiert die Aussage des Autors, dass das Lehrwerk gleichermaßen im Inland wie im Ausland eingesetzt werden könne (vgl. „Unternehmen Deutsch“ 2000, rückseitiges Deckblatt). Dies muss modifizierter betrachtet werden, um der Zielgruppenspezifik gerecht zu werden. So sind auch mehrere Themen des Lehrwerks nur bedingt für einen Unterricht in China geeignet, weil sie von einem deutschen bzw. deutschsprachigen, im weitesten Sinne noch europäisch-amerikanischen Arbeitsumfeld ausgehen, nicht aber von einem möglichen Arbeitsumfeld der chinesischen Zielgruppe. Die Arbeitsstellen der chinesischen Studierenden werden sich nicht in Deutschland befinden, sondern in einer deutschen Firma bzw. deutsch-chinesischen Firma in China. Der Arbeitsalltag hier kann nicht mit einem deutschen gleichgesetzt werden. Daher sind Themen wie "Unterwegs in Deutschland" (ebd. Kap. 7, 90-101), "Ich möchte in Deutschland arbeiten" (Kap. 10, 132-147) und "Auf der Messe" (Kap. 8, 102-115) nicht oder nur nach vorheriger Adaption in China einsetzbar. Ein ausschließlicher Einsatz als kurstragendes Lehrwerk ist deshalb schwierig.

Beim Unterricht mit diesem Lehrbuch in einer vierten Klasse (7. Semester) an der Universität Wuhan war die erste Reaktion der Studierenden, dass „dies alles“ viel zu leicht sei und man das doch schon alles gelernt habe[19]. Es zeigte sich aber sehr schnell, dass bei den Studierenden zwar die Einzelfertigkeiten vorhanden waren, sie diese auch bei isoliertem Anwenden als unproblematisch empfanden, ein Verbinden und Vernetzen derselben in komplexen Situationen trotz der fortgeschrittenen Sprachkenntnisse jedoch eine Herausforderung darstellte. Die Studierenden stellten darüber hinaus rasch fest, dass ein ‚isolierendes‘ Herangehen an die Übungsaufgaben nicht sinnvoll war, sondern die Kommunikationssituationen als Teil eines größeren Ganzen zu sehen waren und nur als komplexe Kommunikations- und Handlungssituationen sinnvoll zu bearbeiten waren. Der Kursleiter musste nach kurzer Zeit nicht mehr darauf

[19]An der Deutschabteilung der Universität Wuhan wurde nach einer Umstrukturierung des Curriculums für das Grund- und Hauptstudium 1998 ein Studienanteil Wirtschaftsdeutsch im Umfang von 2 Semesterwochenstunden für die Bachelor-Studierenden eingeführt, der eine bessere Vorbereitung auf das zukünftige berufliche Umfeld der Studierenden mit sich bringen sollte. Das Lehrwerk „Unternehmen Deutsch“ (1995) wurde in Absprache zwischen den deutschen und chinesischen Lehrkräften als für diese Zwecke gewinnbringendste Lösung angesehen und ausgewählt.

hinweisen, dass z.B. das sehr früh eingeführte ‚Buchstabieren mit Hilfe des internationalen Buchstabieralphabetes' (Kap. 1, 14) nicht nur in eben dieser Lektion zu verwenden war, sondern, dass diese bereits erarbeiteten Muster immer wieder aufs Neue angewendet und auf andere Situationen übertragen werden mussten, beispielsweise beim Telefonieren und in Begrüßungssituationen. Diese Einbettung verschiedener Fertigkeiten in komplexe Handlungszusammenhänge erwies sich für den Einsatz in der Praxis als überaus sinnvoll.

Als sehr hilfreich können auch die im Lehrwerk immer wieder auftauchenden offenen Dialogmuster angesehen werden. Hier kombinieren die Studierenden bereits vorgegebene Frage- und Antwortbestandteile und kommen je nach gewähltem Muster zu unterschiedlichen Lösungen. An dieser Stelle und besonders mit Blick auf die chinesische Zielgruppe wäre eine stärkere Einbindung von ‚gestörter Kommunikation' wünschenswert. Gemeint sind Kommunikationsmuster, die nicht reibungslos verlaufen, sondern in denen es aufgrund von Missverständnissen zu Störungen im Kommunikationsablauf kommt. Die Missverständnisse könnten zum einen sprachlicher Art sein oder auch aufgrund interkultureller Unterschiede entstanden sein. So können möglichst authentische Gesprächs- und Handlungssituationen simuliert werden. In diesem Zusammenhang müssen dann nämlich auch so genannte Reparaturformeln erarbeitet und geübt werden, mit deren Hilfe ein Anknüpfen an das bereits Gesagte möglich ist bzw. das ‚Reparieren' von nicht reibungslos verlaufenen Kommunikationssituationen geübt wird.

1.4.3. Überlegungen zum Lehrwerk: „Dialog Beruf"

Kurzbeschreibung und Lernziele

Vieles, was zu dem Lehrwerk „Unternehmen Deutsch" (2000) angemerkt wurde, trifft auch auf das Lehrwerk „Dialog Beruf" (Bd. 1, 1997a; Bd. 2, 1997c; Bd. 3, 1998a)[20] zu. Die anvisierten Zielgruppen („Berufstätige, Auszubildende und Studierende") und die im Lehrwerk behandelten Themen deuten bereits einen großen Praxisbezug an:

---

[20]„Dialog Beruf 1-3" (1997a-d, 1998a-b). Diesem dreibändigen Lehrwerk kann das Lehrwerk „Dialog Beruf Starter" (1997) vorgeschaltet werden. Es handelt sich dabei um ein Anfängerlehrwerk, das in grundlegende Themen und Sprechhandlungen aus Alltag und Beruf einführen soll.

Bd. 1: u.a.: Sich vorstellen, Kollegen kennen lernen, Beruf, Stelle; Arbeiten in Deutschland: Deutschlernen, Bewerbung, Vorstellung; Büroalltag: Verständigung, Zusammenarbeit, Zwischenfälle; Termine und Tätigkeiten planen, abstimmen und vereinbaren; Aus dem Leben von Unternehmen und Mitarbeitern; Neu im Betrieb; Mit Geräten arbeiten; Bürokommunikation; Berufliche Fortbildung: Kurse und Seminare; Informationen über Unternehmen und Produkt.

Bd. 2: Geschäftliche Kontaktaufnahme; Anforderungen, Bewerbung, Anstellung; Produktpräsentation; Auftragsabwicklung; Ein Dienstleistungsauftrag; Betriebsalltag; Sicherheit am Arbeitsplatz; Marketing und Werbung; Einkommen, Sozialleistungen, Rechte und Pflichten; Wirtschaftsstandort Frankfurt am Main.

Bd. 3: Firma, Produkt, Mitarbeiter, Standort; Der Weg zum Auftrag; Messebeteiligung; Auftragseingang - Projektplanung; Zahlungsabwicklung; Der Japan-Auftrag (I u. II); Arbeitsicherheit, Betriebsrat; Versand; Die Allweiler-Weltkonferenz auf dem Wolfsberg.

An Lernzielen wird zunächst die Einführung in den grundlegenden Wortschatz genannt, dem laut Angabe der Autoren „eine groß angelegte Analyse des Sprachbedarfs in deutschen Unternehmen zugrunde“ liegt (vgl. „Dialog Beruf 3" 1998a, 3)[21]. Außerdem wird explizit der Handlungsaspekt hervorgehoben, indem die Autoren auf „Einführung in wichtige Sprachhandlungen am Arbeitsplatz“ („Dialog Beruf 1 u. 2" 1997a, 1997c, 3) verweisen. Neu ist, dass in diesem Lehrwerk auch die Lernerorientierung und damit die Lerner-Autonomie und autonome Lernstrategien zum Thema gemacht werden. „Das Lehrwerk holt Sie [die Lernenden; J.S.] auf Ihrem Erfahrungshintergrund ab und versetzt Sie in den Betrieb bei Allweiler. Dann wieder gehen Sie auf Abstand zum Geschäftsfall - ohne ihn freilich ganz aus den Augen zu verlieren - und widmen sich den übergreifenden sprachlichen Lernzielen“ („Dialog Beruf 3" 1998a, 3).

Darüber hinaus wird auf die Möglichkeit hingewiesen, sich mit Hilfe der verschiedenen Bände des Lehrwerks auf diverse Prüfungen für Wirtschaftsdeutsch vorzubereiten: auf das „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ (ZdaF) mit Hilfe von „Dialog Beruf 2" (1997c-d) und auf das „Zertifikat Deutsch für den Beruf“ (ZdfB) mit Hilfe von „Dialog Beruf 3" (vgl. „Dialog Beruf 3" 1998a-b, 3).

---

[21]Vgl. „Dialog Beruf 1-3" (1997, 1998, jeweils S. 3). Unter anderem haben folgende Firmen und Unternehmen mitgearbeitet: Dornier GmbH Friedrichshafen; Hauptverband der Gewerblichen Berufsgenossenschaften (HVGB) Sankt Augustin; MSD Sharp Dohme Haar bei München; Serono Pharma GmbH Unterschleißheim; WDV Wissenschaftliche Datenverarbeitung Garching; Wirtschaftsförderung Frankfurt GmbH, Zehnacker Gebäudereinigung GmbH Singen; u.a.

In allen drei Bänden des Lehrwerks spielt der Handlungsbezug eine zentrale Rolle. Die Studierenden sollen nicht Zuschauer sein, sondern selbst handeln und zwar in einem Klassenraum, der zum fiktiven Arbeitsplatz werden soll und in dem sprachliche und sachliche Problemlösungen im Team erarbeitet werden sollen (vgl. „Dialog Beruf 3" 1998a). Um dies zu erreichen, nehmen partner- und gruppenorientierte Übungsformen, wie Diskussionsübungen, Rollenspiele und Dialogübungen einen breiten Raum ein. Die starke Praxisorientierung zeigt sich auch an der Textsortenauswahl. Es werden fast ausschließlich authentische Textsorten verwendet: Briefe, Skizzen, Pläne, Ausschnitte aus Broschüren, Gesetzestexte, Geschäftsbriefe, Grafiken, Tabellen etc.
Die einzelnen Themenschwerpunkte werden explizit mit Sprechhandlungen verknüpft, die sich ebenfalls an praktischen Situationen orientieren. In „Dialog Beruf 1" (1997a) sind dies u.a.: Sich vorstellen, Kollegen kennen lernen, Termine planen/abstimmen/vereinbaren, Rede halten, Anfragen, Beauftragen, Rückfragen/Reklamieren/Stellung nehmen, Gesprächseröffnung am Telefon; in „Dialog Beruf 2" (1997c) u.a.: mündliche und schriftliche Kontaktaufnahme, Wegbeschreibung und informelle Gespräche.

Während in „Dialog Beruf 1" (1997a) und „Dialog Beruf 2" (1997c) wechselnde Schauplätze vorkommen und die Handlungsfäden nur lose miteinander verknüpft sind, wird in „Dialog Beruf 3" (1998a) ein einziger Schauplatz als Anlass für die Spracharbeit angenommen und so der kontinuierliche Ablauf eines wirtschaftlichen Prozesses erarbeitet. In einem mittelständischen Maschinenbauunternehmen wird die Abwicklung eines Exportauftrages durch alle betrieblichen Bereiche hindurch verfolgt. Dabei wird der (Fach-)Wortschatz fast vollständig in sprachlichen Handlungsmustern integriert eingeführt, was den Sprachhandlungsaspekt des Lehrwerkes positiv unterstützt. Ab „Dialog Beruf 2" (1997c) wird die Grammatik zudem in Form einer Feldergrammatik dargeboten, wobei Sprechhandlungen als übergeordnete Kategorien mit verschiedenen grammatischen Ausdrucksmöglichkeiten ‚gefüllt' werden, wie z.B.: Aufforderung, Vergleich, Begründung, Zeitangaben, Meinung und Argumente, Wiedergeben, Erwähnen, Berichten; Angaben.

Fachsprachliche Gesichtspunkte bei einem Einsatz in China

Was die Verwendbarkeit in China betrifft, so gilt Ähnliches, was bereits für das Lehrwerk „Unternehmen Deutsch“ (2000) formuliert wurde. Unter rein fachsprachlichen Gesichtspunkten, d.h. in Bezug auf Wortschatz, Grammatik und vermittelte Strukturen, entspricht das Lehrwerk weitgehend chinesischen Lernerbedürfnissen, unter fachsprachlich-thematischen Gesichtspunkten aber nur bedingt, da auf Arbeiten bzw. ein Arbeitsumfeld in Deutschland abgehoben wird. Exemplarisch sei hier Lektion 9 in „Dialog Beruf 2" (1997c) „Einkommen, Sozialleistungen, Rechte und Pflichten“ genannt. Hier wird es Lehrenden schwer fallen, ein größeres Interesse bei chinesischen Studierenden zu wecken, denn für deren zukünftiges Arbeitsumfeld in China gelten andere politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen, die eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex für die spätere Tätigkeit nicht gewinnbringend erscheinen lassen.

Das von den Autoren genannte Einstiegsniveau von 150 Stunden Deutschunterricht könnte sich in der Praxis jedoch als zu niedrig erweisen; besonders wenn man bedenkt, dass sprachliches Handeln und das Vernetzen und Zusammenbringen des Gelernten die zentralen Lernziele sein sollen und nicht der isolierte Erwerb sprachlicher Teilfertigkeiten. Für die chinesische Zielgruppe muss zudem ein wesentlich größerer Einstiegswortschatz vorausgesetzt werden, weil die Studierenden im Unterschied zu europäischen Lernergruppen bei der Textarbeit nicht auf sprachliche Internationalismen zurückgreifen können, die europäischen Lernern ein Erschließen von Textinhalten ermöglichen, selbst wenn das entsprechende Wortmaterial noch nicht erarbeitet wurde. Der häufige Hinweis darauf, dass chinesische Studierende bereits über viele Jahre hinweg Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben und über diesen Umweg ein Erschließen von unbekanntem, aber ‚internationalem‘ Wortschatz möglich sei, ist für die Praxis so nicht haltbar, da es sich dabei in den meisten Fällen um ein rein passives Sprachwissen handelt. Auf dieses Problem wird im nachfolgenden Kapitel 1.4.4.1. ‚Wortschatz und Grammatik‘ ausführlich eingegangen.

1.4.4. Zielgruppenspezifische Problembereiche

Im Folgenden soll anhand einiger ausgewählter Beispiele verdeutlicht werden, wo Probleme für die chinesische Zielgruppe auf der (sprach-)praktischen Ebene liegen. Es soll zudem gezeigt werden, warum diverse Übungstypologien in China ohne Adaption nicht sinnvoll sind, weil z.B. eine interkulturelle Problematik in den Fachsprachenunterricht mit einfließt.

1.4.4.1. Wortschatz und Grammatik

Oben wurde bereits angedeutet, dass die Wortschatzarbeit mit chinesischen Lernergruppen anders aussehen muss, als die mit Lernergruppen aus Europa oder dem angelsächsischen Sprachraum. Im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass chinesische Studierende zwar über (vor allem passive) Englisch-Kenntnisse verfügen, es darf aber nicht vorausgesetzt werden, dass sie in der Lage sind, diese auch für den Erwerb anderer Fremdsprachen produktiv zu nutzen. Dies zeigt sich in der Praxis häufig daran, dass chinesische Lernende in einem deutschsprachigen Text enthaltene englische Wörter meist gar nicht als solche erkennen und zunächst versuchen, diese mit deutscher Intonation zu lesen und erst der Hinweis der Lehrenden ihnen dazu verhilft, das gerade Gelesene als Englisch zu erkennen.

Zwar finden sich in der Literatur durchaus Überlegungen zum Thema ‚Deutsch-chinesische Interferenzprobleme chinesischer Studierender', doch zeigt ein genauer Blick auf die dort ausgewählten Beispiele und Problemfälle, dass es sich in vielen Fällen - wesentlich wahrscheinlicher - um chinesisch-deutsche Interferenzen handelt.

So lassen sich etwa die von WELGE (1987, 198-201) beschriebenen Beispiele, mit Ausnahme der Probleme im Bereich Orthografie, alle auch auf das Sprachenpaar Deutsch-Chinesisch zurückführen.

WELGE will zum Beispiel in den beiden folgenden Beispielen Hinweise auf englisch-deutsche Interferenzprobleme im lexikalischen Bereich sehen: „*Ich möchte einen Freund machen." (zu Englisch: to make a friend). Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass in der chinesischen Umgangssprache ‚zuo (= machen) yi ge (= einen) pengyou (= Freund)' eine häufig gebrauchte Wendung ist, die also gleichermaßen für das Interferenzproblem verantwortlich sein kann.

Das gleiche gilt für einen anderen häufig zu beobachtenden Übersetzungsfehler, „* Fußballstern“, einen Fehler, den WELGE als Direktübersetzung aus dem Englischen „football/soccer star“ deutet. Auch hier ist wahrscheinlicher, dass dieser Fehler auf eine Direktübersetzung aus dem Chinesischen zurückzuführen ist, nämlich ‚zuqiu (= Fußball) xingxing (= Stern)‘.

Hinter „*Er immer trainiert auf dem Sportplatz.“ vermutet WELGE ein englisch-chinesisches Interferenzproblem im Bereich der Syntax („He always practices on the sports ground.“), aber auch hier muss man darauf hinweisen, dass die chinesische Wortstellung mit der englischen übereinstimmt und es sich wiederum einfach um eine Direktübertragung aus dem Chinesischen ins Deutsche handelt (‚ta zongshi zai tiyuchang duanlian shenti‘). Gleiches gilt für den Satz „*In China, die Leute sprechen Chinesisch“ (= ‚zai zhonguo dajia shuo zhongwen‘).

Man kann also davon ausgehen, dass im Allgemeinen die chinesische Zielgruppe nicht über für den Deutschunterricht produktiv verwertbare Englischkenntnisse verfügt. Daher erweisen sich viele Texte in Lehrwerken - gerade auch für Wirtschaftsdeutsch - als zu schwierig in Relation zu den angegebenen Eingangssprachkenntnissen. Wie groß der Anteil an internationalem Wortschatz gerade in wirtschaftlichen Kontexten sein kann, kann ein Blick auf einen kleinen Teil eines Lesetextes („Unternehmen Deutsch“ 2000, 33) verdeutlichen. Alle typografisch fett markierten Wörter können im weitesten Sinne unter dem Stichwort ‚internationale Wörter‘ gefasst werden, jedoch ist keines davon für einen chinesischen Studierenden aus seiner chinesischen Muttersprache heraus erschließbar, wohingegen europäische oder amerikanische Studierende hier zumindest Anhaltspunkte in ihren jeweiligen Muttersprachen finden können.

„Was vor mehr als 60 Jahren mit einer kleinen **Kameraproduktion** in Tokio begann, ist zu einem Welt**konzern** geworden: Canon. **Fotosysteme** sind heute jedoch nur ein Baustein des Erfolgs. Sie machen noch etwa 9 **Prozent** des Weltumsatzes von 19 **Milliarden** aus. **Büro-** und **Informationssysteme** bestimmen das Geschäft von rund 80.000 Mitarbeitern in mehr als 120 Ländern der Welt.
Vor allem **Spitzentechnologien** in Sachen **Bürokommunikation** haben Canon zu einem der führenden **Hightech-Konzerne** gemacht. **Kopier- und Lasertechnologie**, **optische** Speicher oder **innovative** Druck**systeme** aber auch **ökonomische Solartechnologien** zur Stromerzeugung und **Ultrapräzisionsstepper** für die Halbleiter**produktion** von Canon genießen Weltruf. Für diese Aufgabenfelder und für die großen Herausforderungen des nächsten Jahrtausends forscht das Unternehmen **international**. Mit einem **Etat**, der im letzten Jahr rund eine **Milliarde** umfasst. Seit nun genau 25 Jahren ist Canon auch in Deutschland **aktiv**. [...]“.

(„Unternehmen Deutsch“ 2000, 33)

Dies bedeutet für den Unterricht mit chinesischen Zielgruppen, dass der Textauswahl besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt werden muss und der Wortschatzaufbau etwas langsamer und wesentlich linearer angelegt sein muss.

Ein weiteres Problem ist die Diskrepanz zwischen dem vermittelten Wortschatz und seiner Anwendung (vgl. hierzu insbesondere „Dialog Beruf 3“ 1998a). Die Autoren verweisen im Vorwort des Lehrerhandbuchs (vgl. „Dialog Beruf 3" 1998a, 3) darauf, dass sie den vermittelten Wortschatz nur als exemplarisch verstanden wissen wollen. Die Lernenden sollen vielmehr die Inhalte der Lektionen und damit auch den dort vorkommenden Wortschatz auf ihre berufliche Wirklichkeit übertragen. Die Zielgruppe befindet sich aber in dem Dilemma, dass sie als noch Studierende über keinerlei beruflichen Hintergrund verfügen. Die Aufgabe, die von Seiten der Autoren an die Lernenden gerichtet wird, nämlich „akzidentellen (also für seine Verwendungsabsicht nutzlosen) Wortschatz sicher [zu] erkennen und entweder zu übergehen, wenn er für das Textverständnis unerheblich ist, oder ihn auf[zu]klären, wenn er ihn für das Textverständnis braucht“ (ebd., 6), kann von den chinesischen Studierenden daher nicht gelöst werden.

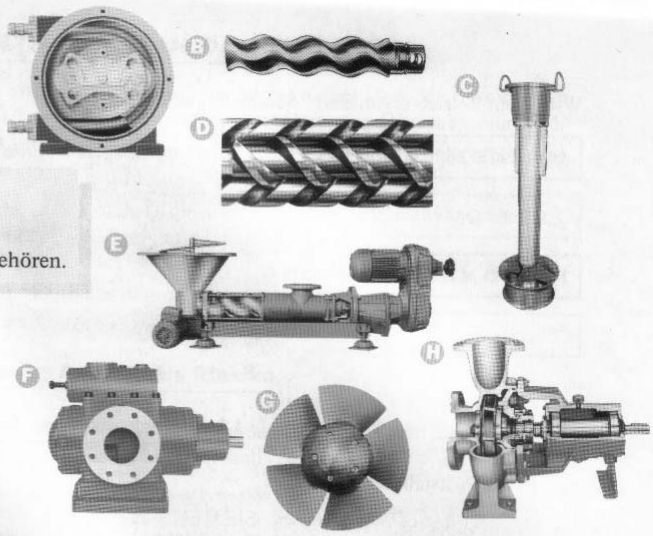
So findet sich unter der Überschrift „Produktbeschreibung“ eine Zuordnungsübung, bei der Bilder einzelner Pumpentypen den entsprechenden Bezeichnungen zugeordnet werden sollen und nach dem Hören verschiedener Produktbeschreibungen zu diesen

Pumpentypen Einsatzgebiet und Verwendungszweck in eine Übersicht notiert werden sollen.

7. Produktbeschreibungen

a) Ordnen Sie die Pumpentypen 1–5 den Abbildungen A–H zu.

sicher:	... ist eine ...pumpe.	
	... gehört zu einer ...pumpe.	
wahrscheinlich:	... dürfte	eine ...pumpe sein.
möglich:	... könnte	zu einer ...pumpe gehören.



	Typ	Teil
1 Schraubenspindelpumpe	F	
2 Kreiselpumpe		
3 Propellerpumpe		G
4 Exzenterschneckenpumpe		
5 Schlauchpumpe		

b) Hören Sie sich die Produktbeschreibungen an, tragen Sie die Angaben in die Tabelle ein.

Baureihe	Pumpentyp	Einsatzgebiet	Verwendungszweck
VPT		Bergbau	
ASL/ASH			Abwasser reinigen, ...
SLF			
AE	Exzenterschneckenpumpen		

Als produktive Übung folgt dann eine Sprechübung, die jedoch in keiner Weise dem gerade vermittelten Wortschatz Rechnung trägt und auch nur schwerlich in weiteren sprachlichen Handlungsformen nutzbar gemacht werden kann.

Sprechübung

- Ein Einsatzgebiet sind also Erdölraffinerien?
- Ja, sie werden auch in Erdölraffinerien eingesetzt.

(„Dialog Beruf 3" 1998a, 11)

Es scheint, dass an dieser Stelle der Einübung des Passivs, in Form einer Pattern-Drill-Übung, eine größere Bedeutung zugemessen wird, als der Fähigkeit das Gelernte in einen handlungsbezogenen Kontext zu stellen.

In unmittelbarer Folge schließt sich dann eine Übung an, bei der für eine Schraubenspindelpumpe eine Produktbeschreibung anhand vorgegebener Angaben und Redemittel formuliert werden soll.

Die Schraubenspindelpumpe TRITEC

Bereiten Sie eine Produktbeschreibung anhand der Angaben vor.

- für nicht schmierende, korrosive und abrasive Förderflüssigkeiten
- bis 830 l/min (50 m³/h)
- bis 100 bar
- pulsationsfrei, daher keine Materialermüdung in den Rohrleitungen
- geräuscharm, daher verminderte Lärmbelästigung
- Mengenregulierung mittels Drehzahlregelung, daher keine Leistungsverluste
- hoher Wirkungsgrad, daher wirtschaftlicher Betrieb
- lange Lebensdauer, daher hohe Zuverlässigkeit
- kompakte Bauweise, daher geringer Platzbedarf
- austauschbare Einschubeinheit, daher geringe Montagekosten und kurze Stillstandzeiten

Einsatzgebiet:
sich eignen für
benötigen zu
einsetzen in

Ausstattung:
verfügen über
ausgestattet sein mit

Eigenschaft:
aufweisen
sich auszeichnen durch

Leistung:
sorgen für
ermöglichen
gewährleisten

Die TRITEC wird zum Beispiel in Kraftwerken eingesetzt. Sie eignet sich für ... Sie ermöglicht eine Leistung von ... und gewährleistet einen Druck bis ... Sie zeichnet sich durch ... aus. Daher ...
(„Dialog Beruf 3" 1998a, 11)

Ohne sicheres Verstehen des angeführten Wortmaterials ist ein Lösen dieser Aufgabe nicht möglich, denn die Auswahl der richtigen Redemittel ist abhängig davon, ob die Lernenden wissen, welche der angeführten Punkte Ausstattung oder Eigenschaften beschreiben bzw. welche Leistungsmerkmale betreffen. Des Weitern tritt hier auch wieder das Problem des ‚internationalen' Wortschatzes auf.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Diskrepanz besteht zwischen den ausgewählten Themen, dem damit zusammenhängenden Wortschatz, der Vermittlung von Grammatik und den darauf folgenden produktiven mündlichen Übungsformen. Gerade hier sollte man erwarten, dass das Ziel dieser Übungsformen sein sollte, die Lernenden zu befähigen, in einem beruflichen Umfeld sprachlich und situativ adäquat zu handeln. Die Sprechübungen müssen jedoch als Rückschritt bezeichnet werden, da es sich dabei fast ausschließlich um Drill-Übungen handelt, wie sie die Audio-Linguale-Methode hervorgebracht hat, z.B.:

	• Soll ich das heute noch machen? • Das hätten Sie schon gestern machen sollen.
a)	• Jemand muss anrufen. • Gut, ich werde anrufen.
b)	• Sie hat nicht angerufen. • Sie wird schon noch anrufen.
a)	• Ist das Produkt wirklich zuverlässig? • Zuverlässigkeit ist jedenfalls die zentrale Werbeaussage.
b)	• Zuverlässigkeit ist die zentrale Werbeaussage. • Aber ist das Produkt wirklich zuverlässig?

(„Dialog Beruf 2" 1997c, 47, 62, 100)

Was die Vermittlung von Wortschatz betrifft, sollte für Lehrwerke, die in China eingesetzt werden sollen, nicht kategorisch eine strikte Einsprachigkeit angestrebt werden. Zum einen, weil es sich bei dem späteren beruflichen Umfeld, in dem das sprachliche Handeln der chinesischen Studierenden stattfindet, um ein zwei- bzw. mehrsprachiges Umfeld handelt. Dies setzt das sichere Beherrschen von Begriffen, Termini und Wörtern sowohl in der Zielsprache als auch in der Muttersprache voraus und dies kann nur im Rahmen einer interkulturellen Wortschatzarbeit erreicht werden, d.h. dass bedingt durch unterschiedliche gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen speziell im wirtschaftlichen Feld sich die Bedeutungen von Wörtern im Deutschen und Chinesischen

unterscheiden können; Konnotationen, die mit ihnen verbunden sind, können variieren und spezifische Begrifflichkeiten können völlig fehlen, so dass eine geeignete Umschreibung notwendig wird.

Dies betrifft insbesondere den großen Bereich der sozialen Sicherung, der sich in China gerade erst im Aufbau befindet ebenso wie Begriffe, die politischen, wirtschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Kontexten entnommen sind, beispielsweise politische Basisbegriffe, wie Demokratie, Parteien, Kapitalismus, Sozialismus, Wohlfahrt u.v.a.m. Selbstverständlich finden sich für alle diese Begriffe Übersetzungen in Wörterbüchern, doch darf nicht übersehen werden, dass hinter Begriffen wie Demokratie oder Kapitalismus völlig unterschiedliche gedankliche und gesellschaftspolitische Konzepte stehen, die zumindest in Teilen bei der Wortschatzarbeit berücksichtigt und auch vermittelt werden müssen.

So ergeben sich beispielsweise auch Probleme durch eine in beiden Sprachen unterschiedliche Anzahl an möglichen Übersetzungsvarianten. Man denke hier z.B. an die Adjektive, Teilwörter und Nomen ‚sozial/Sozial-‚, ‚sozialistisch‘, ‚Gesellschaft/gesellschaftlich‘ im Deutschen, denen im Chinesischen ‚shehui‘ (= Gesellschaft, gesellschaftlich, Sozial-, sozial, öffentlich), ‚fuli‘ (= Wohlfahrt, soziale Fürsorge) ‚shehui fuli de‘ (= Sozialleistungen, öffentliche Wohlfahrt) ‚shehui zhuyi de‘ (= sozialistisch, gegenüber stehen. Hier ergeben sich schnell Übersetzungsprobleme, da die Abgrenzung der Begriffe im Chinesischen nicht exakt der im Deutschen entspricht.

1.4.4.2. Textsorten

Als größtes Problem zeigt sich bei allen drei Lehrwerken die Textsortenauswahl, die an dieser Stelle anhand einiger Beispiele konkretisiert werden soll. Die starke Ausrichtung auf Deutschland bzw. ein europäisches Umfeld führt dazu, dass im Hinblick auf die chinesische Zielgruppe ein großer Teil der präsentierten Textsorten nur auszugsweise bzw. mit entsprechenden Veränderungen für einen Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China nutzbar gemacht werden kann; einige Texte können aufgrund ihrer Thematik überhaupt nicht verwendet werden. In der überwiegenden Zahl der Fälle muss dabei die inhaltliche Ausrichtung der Texte als das zentrale Problem angesehen werden. D.h., dass z.B. Textsorten wie ‚Firmenporträt‘ oder ‚Städteporträts‘ zwar grundsätzlich als sinnvoll angesehen werden können, aber die thematische Festlegung auf deutsche

Firmen bzw. deutsche Städte wenig sinnvoll ist. Dies gilt ebenso für die Textsorten: Übersicht/grafische Darstellung der internen Unternehmens-/Firmenstruktur („Unternehmen Deutsch“ 2000, 28-30), Speise- und Getränkekarten („Unternehmen Deutsch“ 2000, 38-40), Immobilien-Anzeigen („Unternehmen Deutsch“ 2000, 42), Zug- und S-Bahn-Fahrpläne („Unternehmen Deutsch“ 2000, 91-94), Stadtporträt Köln („Dialog Beruf 2" 1997c, 55), „Wirtschaftsstandort Frankfurt am Main“ („Dialog Beruf 2" 1997c, 115ff), „Frankfurt. Welcome“ („Unternehmen Deutsch“ 2000, 49ff), den Sachtext „Ausfallzeiten“ („Dialog Beruf 2" 1997c, 71), Gesetzestexte: „Tarifvertrag/Arbeits- und Betriebsordnung des Verbandes der Baden-Württembergischen Textilindustrie e.V.“, „Arbeitsrecht“ („Dialog Beruf 2" 1997c, 110), Überweisungsträger („Dialog Beruf 2" 1997c, 15) und andere mehr.

Durch die an Deutschland orientierte Ausrichtung des Lehrwerks können z.B. die Textsorten wie ‚Firmenporträt‘ bzw. ‚Übersicht über den Aufbau/die innere Struktur eines Unternehmens‘ nur zur Informationsvermittlung mit Hinblick auf deutsche Unternehmen und deren strukturellen Aufbau genutzt werden. Für einen interkulturell ausgerichteten Unterricht sind aber für einen chinesischen Kontext unbedingt Übersichten und Unternehmensportraits von hundertprozentigen Tochterunternehmen deutscher Firmen in China, beziehungsweise allgemein Unternehmen mit ausländischer Kapitalbeteiligung und insbesondere Joint-Venture Unternehmen mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen notwendig, da gerade letztere die mit Abstand häufigste Unternehmensform in China darstellen. D.h. es müssen Unternehmensformen berücksichtigt werden, die im Arbeitsalltag der chinesischen Zielgruppe vorkommen und mit deren strukturellem Aufbau sie daher vertraut sein sollten.
Bei der ausschließlichen Verwendung deutscher Firmenportraits besteht die unmittelbare Gefahr, dass von Seiten der Studierenden eine Eins-zu-Eins-Übertragung vorgenommen wird, in der Form, dass sie davon ausgehen, dass der Aufbau, die Struktur und im weitesten Sinne die Unternehmenskultur eines deutschen Unternehmens in Deutschland identisch ist mit der eines deutschen Unternehmens bzw. eines deutsch-chinesischen Joint-Venture Unternehmens in China. Gerade diese Schlussfolgerung darf aber im Unterricht Wirtschaftsdeutsch nicht angestrebt werden, weil sie der Realität zuwider läuft.

Ähnliches gilt für die verschiedenen Städteporträts, wie „Stadtporträt Köln“ („Dialog Beruf 2" 1997c, 55), „Wirtschaftsstandort Frankfurt am Main“ („Dialog Beruf 2" 1997c, 115ff), „Frankfurt. Welcome“ („Unternehmen Deutsch“ 2000, 49ff), deren Inhalt lediglich als allgemeines Hintergrundwissen über Deutschland verstanden werden kann. In ein für den chinesischen Kontext zu konzipierendes Lehrwerk müssen Städteporträts von Shanghai, Peking und Guangzhou (Kanton) oder auch Shenzhen aufgenommen werden, zumal in vielen Fällen davon ausgegangen werden muss, dass bei chinesischen Studierenden das landeskundliche Wissen in Bezug auf das eigene Land nicht ausreichend ist. Hier ist auch eine Kontrastierung unter Fragestellungen wichtig, wie ‚Was wissen Deutsche über diese Städte? Wie werden diese Städte in Deutschland/in deutschen Zeitungen/in Reportagen im deutschen Fernsehen dargestellt?‘, um auf Gespräche mit zukünftigen deutschen Kollegen vorbereitet zu sein.

Auch die Textsorte (deutsche) „Speise- und Getränkekarten“(„Unternehmen Deutsch“ 2000, 39-40) erübrigt sich für die chinesische Zielgruppe, da Geschäftsessen in China stattfinden. Zwar ist das Thema ‚Geschäftsessen‘ durchaus sinnvoll, denn es muss als Teil des Arbeitslebens der Zielgruppe gesehen werden, aber es wäre besser, es zielorientierter und praxisbezogener mit interkultureller Ausrichtung, unter dem Gesichtspunkt ‚Tischsitten‘ bzw. ‚Tischmanieren‘ anzusiedeln. In diesem Kontext lassen sich nämlich beträchtliche Unterschiede feststellen, deren gegenseitiges Nichtbeachten schnell zu Verstimmung und Negativbewertung des Gegenübers führen können (vgl. hierzu Kap. 2.3.1. ‚Missverstehen von Gesprächseröffnungen u. Kap. 5.5.2.2. ‚Wahrnehmungsprozesse‘).
Sehr sinnvoll ist dagegen die Arbeitsanweisung ‚Stellen Sie eine Speisekarte zusammen, die für Ihr Land typisch ist. Empfehlen Sie einem deutschsprachigen Gast, was er/sie essen und trinken könnte, und erklären Sie ihm/ihr eventuell die Gerichte.‘ („Unternehmen Deutsch“ 2000, 40). Unter einem solch kontrastiv vergleichenden Gesichtspunkt ist eine Behandlung möglich, aber sie darf nicht, wie im Lehrwerk gesehen, auf eine Randaufgabe reduziert, sondern muss exponierter eingeführt werden.

„Immobilien-Anzeigen“ („Unternehmen Deutsch“ 2000, 42), „Zug- und S-Bahn Fahrpläne“ („Unternehmen Deutsch“ 2000, 91-94, „Dialog Beruf 2" 1997c, 13 u. 36-37) sowie „Überweisungsträger“ („Dialog Beruf 2" 1997c, 15) sind ebenfalls Textsorten, die im Handlungsfeld der Zielgruppe höchstens peripher, d.h. auf eventuellen Geschäftsreisen in Deutschland vorkommen, ansonsten ausschließlich in der muttersprachlichen Variante. Es ist durchaus sinnvoll sie in den Unterricht Wirtschaftsdeutsch einzubinden, doch muss dies dann in Form einer kontrastiven Darstellung im Vergleich mit chinesischen Anzeigen, chinesischen Zug-Fahrplänen und Überweisungsträgern chinesischer Banken geschehen. Daraus lassen sich dann Unterschiede zwischen Deutschland und China herausarbeiten, die als Hintergrundwissen genutzt werden können, um (fach-)sprachlich produktiv zu handeln.

Für Gesetzestexte, wie der „Tarifvertrag/Arbeits- und Betriebsordnung des Verbandes der Baden-Württembergischen Textilindustrie e.V.“ „Arbeitsrecht“ („Dialog Beruf 2" 1997c, 110), gilt ebenfalls, dass sie nur in kontrastiver Form, d.h. in Gegenüberstellung mit vergleichbaren chinesischen Paralleltexten für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch zu nutzen sind. Das gilt besonders für die Gerichtsurteile zum ‚Arbeitsrecht‘, die inhaltlich deutsche Probleme und Streitigkeiten widerspiegeln, die für chinesische Studierende nur teilweise nachvollziehbar sind, da ihre beruflichen Rahmenbedingungen völlig andere sind. Als Beispiel sei hier angeführt:

Hat ein Arbeitgeber einem Mitarbeiter einen Bildungsurlaub zu Unrecht nicht bewilligt, so kann der Arbeitnehmer ihn im folgenden Jahr nachholen und zweimal Bildungsurlaub machen (BAG, 9 AZR 547/94)

(„Dialog Beruf 2" 1997c, 110)

Da es in China bislang kein Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz gibt, das einen Anspruch auf Bildungsurlaub regelt und auch nicht davon ausgegangen werden kann, dass es in nächster Zukunft ein solches geben wird, bedeutet die Beschäftigung mit diesem Thema zunächst einmal einen hohen Zeitaufwand, da die Entstehung dieses Gesetzes nur in einem geschichtlichen Kontext sinnvoll vermittelt werden kann. Fehlt dieser Kontext und bleiben solche Texte unkommentiert, besteht die Gefahr, dass einer Stereotypenbildung der Form ‚in Deutschland haben es Arbeiter und Angestellte immer besser als in China‘ Vorschub geleistet wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Textsortenauswahl ein zentrales Problem bei der Konzeption von Lehrwerken Wirtschaftsdeutsch für den chinesischen Kontext ist. Gefordert werden muss eine zielgruppenspezifischere Auswahl, die im beruflichen Umfeld der Studierenden angesiedelt ist und damit eventuelle interkulturelle Probleme berücksichtigt. Dies bedeutet auch, dass von einer ausschließlich zielsprachlichen Textauswahl Abstand genommen werden sollte und muttersprachliche Textbeispiele gleichberechtigt in das Lehrwerk integriert werden sollten. Darüber hinaus darf sich die vergleichende ‚interkulturelle' Komponente nicht in auf kleine, lapidare Arbeitsanweisungen beschränken, wie „Wie ist es bei Ihnen? Läuft eine Begrüßung ähnlich ab? Was sagt man? Sind andere Themen wichtiger oder möglich?" („Dialog Beruf 2" 1997c, 48) oder das bereits oben genannte Beispiel: „Stellen Sie eine Speisekarte zusammen, die für Ihr Land typisch ist. Empfehlen Sie einem deutschsprachigen Gast, was er/sie essen und trinken könnte, und erklären Sie ihm/ihr eventuell die Gerichte." („Unternehmen Deutsch" 2000, 40). Das erstgenannte Beispiel ist gerade unter interkulturellen Gesichtspunkten problematisch, da hier beispielsweise Tabuthemen eine Rolle spielen, deren Verletzung bei dem Gegenüber Unverständnis, Missfallen und im schlimmsten Falle Ärger hervorrufen können (vgl. hierzu Kap. 2.3.1. ‚Missverstehen von Gesprächseröffnungen). Für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch muss daher gelten, dass diese Situation und die damit verbundenen Sprechhandlungen intensiv geübt und immer wieder vertieft werden, handelt es sich doch um die erste Kontaktaufnahme deren positiver Verlauf für weitere Gespräche und mögliche Verhandlungen von entscheidender Bedeutung ist. Auch in sprachlicher Hinsicht stellen das Kennenlernen bzw. das Sich-Vorstellen hohe Anforderungen an die Gesprächsteilnehmer, da je nach Bekanntheitsgrad der Kommunikationspartner sprachliche Register beachtet werden müssen, deren sicheres Einsetzen ebenfalls für den Erfolg oder Misserfolg eines Gespräches entscheidend sein können. An dieser Stelle sei auch schon auf die Bedeutung von Personenwahrnehmung verwiesen, der in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zukommt und die nach FORGAS (in HOBMAIR 1997, 99) als „das erste, entscheidende Stadium jeder zwischenmenschlichen Interaktion betrachtet werden" kann (vgl. Kap. 5.5.2.2. ‚Wahrnehmungsprozesse').

Auch das zweite Beispiel muss für die chinesische Zielgruppe modifiziert werden, denn es handelt sich um eine häufig im beruflichen Alltag auftretende Situation: Gemeinsames Abend- oder Mittagessen am Anfang einer eventuellen Zusammenarbeit, das einem ersten Kennenlernen dient und bei dem u.a. auch kleinere (Begrüßungs-)Reden bzw. Ansprachen verschiedener deutscher und chinesischer Delegationsmitglieder gehalten werden, die von dem chinesischen Mitarbeiter in beide Sprachen gedolmetscht werden müssen.

Betrachtet man dieses Beispiel einmal unvoreingenommen, wird schnell deutlich, in welch einer hochkomplexen, schwierigen Situation sich der chinesische Mitarbeiter befindet und was an dieser Stelle - mit größter Selbstverständlichkeit - alles von ihm erwartet wird. Da es sich noch um eine sehr informelle Situation handelt, wird er nicht selten im Vorfeld nur wenig Informationen darüber erhalten, wer die Teilnehmer an diesem Essen sein werden, wie viele Teilnehmer es sein werden, was die genauen Erwartungen an die Gäste sind, welche Themen eventuell zu erwarten sein werden usw.
Zunächst einmal muss er daher mit der Textsorte ‚(Begrüßungs-)Rede' bzw. ‚(Tisch-) Ansprache', deren Merkmalen und Aufbauprinzipien vertraut sein und zwar sowohl auf Deutsch als auch auf Chinesisch. Hier zeigt sich bereits, dass der Schwierigkeitsgrad je nach Übersetzungsrichtung sehr unterschiedlich ist. Was die chinesische Rede betrifft, kann der Dolmetscher von sehr genau festgelegten Aufbauprinzipien ausgehen, von einem in hohem Maße erwartbaren Wortschatz, kurz: wenig Überraschungen, die sein Dolmetschen erschweren können. Der Formalisiertheitsgrad chinesischer Reden kann als sehr hoch angesehen werden. Vergleicht man beispielsweise offizielle Reden zum chinesischen Nationalfeiertag am 1. Oktober, so gleichen sich diese Reden, selbst über mehrere Jahre hinweg und auch unter Berücksichtigung verschiedener Sprecher aus unterschiedlichen chinesischen Provinzen, in geradezu frappierender Weise.
Gerade dies ist bei der deutschen Ansprache nicht zu erwarten, denn ein Grundsatz für den deutschen Sprecher wird Originalität sein, ein Umstand, der den Inhalt nur wenig vorhersagbar macht und damit den Dolmetscher, besonders wenn er noch nicht über viel Erfahrung verfügt, vor unerwartete Probleme stellen kann. In diesen Zu-

sammenhang gehören die häufigen Versuche deutscher Redner bei Redeanlässen in China, deutsche Anekdoten und (Sprach-)Witze sowie chinesische Floskeln, Zitate und Redewendungen in ihre Reden zu integrieren. Ersteres scheitert meist an Unübersetzbarkeit und bringt den chinesischen Dolmetscher in die unangenehme Lage, erklären zu müssen, warum die deutschen Gesprächsteilnehmer lachen, dann seine chinesischen Mitarbeiter auf die Unübersetzbarkeit hinweisen zu müssen und sie bitten, trotzdem zu lachen. Handelt es sich bei der Benutzung chinesischer Floskeln um Personen, die des Chinesischen mächtig sind, ergibt sich daraus kein Problem. Doch viel häufiger ist leider der Fall, dass die deutschen Redner kein Chinesisch sprechen und ihre Aussprache an der international gültigen Hanyu Pinyin-Umschrift orientieren, deren Ausspracheregeln aber bekannt sein müssen, um verständliches Chinesisch zu produzieren. Meist ist in diesen Fällen ein peinliches Nachfragen nötig, das für beide Seiten unangenehm ist.
Auch das häufige Nachfragen nach den Namen für Gerichte und Speisen, die beim Essen aufgetragen werden, ist nicht unproblematisch. Chinesische Gerichte tragen zum Teil blumige Namen oder sind mit Zutaten zubereitet, die es in Deutschland nicht gibt und für die es daher auch keine wirkliche Entsprechung bzw. adäquate Übersetzung gibt. Die oft minutenlange Suche nach der richtigen Übersetzung ist dementsprechend meist wenig ergiebig und behindert das übrige Tischgespräch.

Für den Unterricht ergeben sich aus den oben beschriebenen Beispielen daher bestimmte Prämissen. Zum einen die intensive Beschäftigung mit Aufbauprinzipien und dem Standardwortschatz chinesischer Reden, so dass diese relativ ‚einfache' Textsorte für den Dolmetscher zu einer Routineübung wird, die ihm Sicherheit für das weitere Dolmetschen gibt. Bei unübersetzbaren Sprachwitzen und Sprachspielen empfiehlt sich das Einüben eines chinesischen ‚Ersatzbeispiels', das mit einem entsprechenden Kommentar an die chinesischen Mitarbeiter und Kollegen weitergegeben werden kann. Was die chinesischen Floskeln und Redewendungen betrifft, so können zumindest häufige und damit erwartbare im Unterricht gemeinsam zusammengetragen und entsprechend ungewöhnliche Aussprachevarianten erarbeitet werden. Zu den häufigsten Beispielen gehören: ‚bai wen buru yi jian' bzw. ‚zhe zai shi wan li chang cheng de di yi bu' (= Einmal sehen ist besser als hundert Mal hören), ‚qian li zhi xing shi yu zu

xia‘ (Auch die längste Reise beginnt mit dem ersten Schritt), aber auch die Routineformeln ‚ni hao‘ bzw. ‚nin hao‘ (= Guten Tag), ‚xiexie‘ (= Danke!), ‚hen gan xie‘ (= Vielen Dank!) werden häufig eingeflochten. Hinzu kommen noch regionalspezifische geflügelte Worte, mit denen Studierende vertraut sein sollten. Dazu gehört z.B. für die ostchinesischen Städte Hangzhou und Suzhou die Redensart: ‚shang you tian tang, xia you su hang‘ (Im Himmel gibt es das Paradies, auf der Erde Suzhou und Hangzhou), mit der die Schönheit dieser beiden chinesischen Städte thematisiert wird und die sich in jedem touristischen Artikel findet, der sich mit dieser Region beschäftigt und daher häufig in Ansprachen von Rednern aus Deutschland verwendet wird.

Was das Übersetzen der Namen von Gerichten und Speisen betrifft, so muss ein Unterrichtsziel sein, die Situation, in der diese Fragen gestellt werden, zu analysieren. Das heißt im konkreten Fall des Erstkontaktes, dass das gegenseitige Kennenlernen im Vordergrund steht, d.h. die Gesprächssituation ist durch Small-Talk und leichte Unterhaltung geprägt. In diesem Sinne kann man davon ausgehen, dass auch das Nachfragen nach Gerichtenamen eine eher soziale und emotive Funktion hat. Daher ist es notwendig (sprachliche) Strategien zu erarbeiten, die diesem Ziel gerecht werden. D.h. konkret für die Studierenden, dass sie im Fall von Unübersetzbarkeit eines Namens oder Unsicherheit über die verwendeten Zutaten einige unverfängliche Übersetzungsalternativen präsent haben, die in der entsprechenden Situation angewendet werden können, ohne dass der Gesprächsfluss gestört wird.

1.4.5. Zusammenfassung

Die obigen Ausführungen zeigen, dass für einen effektiven und praxisorientierten berufs- oder fachsprachlichen Unterricht eine genaue Analyse der jeweiligen Handlungssituationen notwendig ist. Diese Analyse muss dabei mehrere Aspekte umfassen: Wortschatz, Textsorten, (sprachliche) Handlungsaspekte, Gesprächsfunktionen usw. Es wurde deutlich, dass gerade für Wirtschaftsdeutsch bzw. Berufssprache Deutsch eine isolierende, ausschließlich die fachsprachliche Seite betonende Herangehensweise nicht sinnvoll sein kann. Das zu erwartende fachsprachliche Niveau, von dem im späteren beruflichen Umfeld der Zielgruppe ausgegangen werden kann, ist - schon aufgrund der beruflichen Position, die die Studierenden einnehmen werden - innerhalb

der horizontalen Schichtung von Fachsprachen auf einem niedrigen Niveau anzusetzen. Zudem wird von der Unternehmerseite hier betont, dass die notwendigen Fachkenntnisse durch ein Training-on-the-Job erworben werden können. Zu erwarten sind jedoch Handlungssituationen, die in mehrerlei Hinsicht sehr komplex sind und in die, neben den fachsprachlichen Anteilen, auch viele interkulturelle Aspekte einfließen. Es muss daher auf eine möglichst enge Kopplung von fachsprachlichen Unterrichtsanteilen mit interkulturellen Aspekten hingearbeitet werden, da interkulturelle Fragestellungen einen besonderen Schwerpunkt in der späteren Arbeit der Zielgruppe bilden.

1.5. Ausblick: Fachsprache ‚Wirtschaftsdeutsch' im chinesischen Kontext

Die Ausführungen im Kapitel 1. (‚Fachsprache') haben gezeigt, dass die in den vergangenen Jahren durchgeführten Modifizierungen der Definition von Fachsprachen in die richtige Richtung verweisen, da in ihnen nicht mehr nur eine Annäherung an den ‚Gegenstand' Fachsprache versucht, sondern auch eine dringend erforderliche adressatenspezifische Ausrichtung vorgenommen wird. Dennoch können diese Veränderungen mit Blick auf die in dieser Arbeit anvisierte Zielgruppe chinesischer Studierender nicht als ausreichend angesehen werden.

Die Ausweitung des Fachsprachenbegriffs von einer zunächst wortschatzorientierten Sichtweise über die Einbindung von Fachsprachen unter dem Stichwort ‚Subsysteme einer Gesamtsprache' (vgl. MÖHN 1975) hin zu einer Beschreibung als ‚Kommunikationsmittel definierter Personengruppen' (vgl. HOFFMANN 1976 u. 1985) kann zunächst auch für einen Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China als sinnvoller Ansatz gelten.

Bei der Beschreibung eines geeigneten Fachsprachenkonzeptes für die chinesische Zielgruppe muss allerdings zusätzlich deren spezifisches Arbeitsumfeld berücksichtigt werden, da es sich dabei um ein in mehrfacher Hinsicht sehr komplexes handelt. So muss zunächst der (sprachliche) Handlungsaspekt noch stärker in den Vordergrund gerückt werden, da sich der Tätigkeitsbereich der Zielgruppe aufgrund ihrer deutsch-chinesischen Sprachkenntnisse als eine Mittlerfunktion zwischen der deutschen und der chinesischen Seite beschreiben lässt. Aufgrund dieser Mittlerfunktion muss daher dem (fach-)sprachlichen Handlungsaspekt ein größeres Gewicht zugesprochen wer-

den. Die Untersuchungen von ZHAO (1999) zeigen deutlich, dass die Unternehmer kein fachliches Spezialwissen erwarten und auch ihre Ansprüche in Bezug auf das fachsprachliche Niveau eher als gering einzustufen sind. Hingegen legt man verstärkt Wert auf ein breites Wissen sowohl über Deutschland, als auch über China, von dem man sich insbesondere auch interkulturell kompetentes Handeln verspricht. Die Einbeziehung interkultureller Aspekte in ein Fachsprachenkonzept ist folglich ein zentraler Gesichtspunkt, der berücksichtigt werden muss, um den an die anvisierte chinesische Zielgruppe gestellten beruflichen Anforderungen gerecht werden zu können.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass zum einen der (fach-)sprachliche Handlungsaspekt und zum anderen der interkulturelle Handlungsaspekt in die Beschreibung bzw. Definition der zu erlernenden Fachsprache ‚Wirtschaftsdeutsch' einfließen müssen, denn nur unter Einbeziehung dieser beiden Komponenten kann ein zielgerichtetes (fach-)sprachliches Handeln in einem interkulturell geprägten Arbeitsumfeld sichergestellt werden.

2. Interkulturalität

Im folgenden Kapitel soll die Entwicklung der Ansätze und Konzepte zum interkulturellen Lernen kritisch nachgezeichnet werden. Dies erscheint geboten, da im Verlaufe dieser Entwicklung verschiedene Konzepte und Überlegungen auftauchten, die später entweder zu Recht verworfen oder auch vorschnell aus dem Blickfeld gerieten und durch andere Konzepte ersetzt wurden. Wie sich aber zeigen wird, können durchaus auch heute noch wichtige Impulse von einigen Gedanken, die z.B. dem Regionalisierungskonzept zu Grunde liegen, ausgehen, gerade im Hinblick auf die in dieser Arbeit anvisierte Zielgruppe. Im Verlauf dieses Kapitels steht nach der Beschreibung der im Zusammenhang mit Interkulturalität entwickelten Konzepte und Theorien die Frage im Vordergrund, ob und inwieweit sich diese auf chinesische Rahmenbedingungen und Bedürfnisse übertragen und welche Impulse für den Unterricht und die Lehrwerkserstellung sich aus der Beschäftigung mit diesen gewinnen lassen.

2.1. Regionalisierung als eine Grundlage interkultureller Kommunikationstheorien

2.1.1. Zur historischen Entwicklung des Regionalisierungsgedankens

Erst Ende der 70er Jahre begann man sich innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache mit einer ernstzunehmenden Didaktik des Deutschunterrichts im Ausland zu beschäftigen. Nach KRUMM (1987, 267) haben dabei jedoch zunächst nur „die Versuche zugenommen, die in der Bundesrepublik entwikkelten [Orthografiefehler im Original; J.S.] Konzepte ins Ausland zu exportieren“. Die Gründe liegen dabei nach OSTERLOH (1978, 189) in einer „die Theorie des Sprachunterrichts lange bestimmenden *einseitig formalen Sprachauffassung*“ [Hervorhebung auch im Original; J.S.], die von der traditionellen bürgerlichen Sprachwissenschaft ausgebildet und auch von der strukturalistischen Sprachwissenschaft übernommen worden sei (vgl. hierzu auch KRUMM 1987, 267 u. BOLTEN 1993, 255). Dies erwies sich, laut OSTERLOH (1978, 189), auch im Hinblick auf Unterrichtskonzeptionen als bedenklich, denn: „Die Reduktion des Phänomens Sprache auf ein von der Realität, Wahrnehmung und Erfahrung des Sprechers weitgehend unabhängiges ‚reines‘ Kommunikationsmittel machte auch methodisch-didaktische Prinzipien unbegrenzt transferfähig.“ Dieser Anspruch musste

in der Praxis scheitern und es wurde schnell Kritik an dieser Vorgehensweise laut, so z.B. von OSTERLOH selbst (1978, 190), der bemängelt, dass dadurch die kulturellen Unterschiede zwischen Ländern und Menschen außer Acht gelassen würden - ein Einwand, der einige Jahre später unter Gesichtspunkten wie interkulturelle Germanistik, interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen wieder thematisiert wird und hinsichtlich seiner Bedeutsamkeit noch unterstrichen wird.

Als problematisch erwies sich zudem, dass der Begriff ‚Kultur' von nun an in immer stärkerem Maße die Methodendiskussion innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache bestimmt, ohne dass von einer exakten Beschreibung oder gar Definition des Begriffes gesprochen werden kann. Vor allem im Bereich der Lehrwerkerstellung und damit auch der Lehrwerkkritik wird er aber dennoch zu einem die wissenschaftliche Diskussion bestimmenden Faktor. Im „Mannheimer Gutachten" (Bd. 2, 1979, 10) werden „regionale, kulturspezifische und in einem weiten Sinne kultur- und sprachkontrastive Lehrwerke" gefordert, „um den Lernenden gerecht zu werden". HIEBER (1981, 4-14) setzt sich in seinem Aufsatz „Zur Konzeption von Lehrwerken für Deutschstudenten und Deutschlehrer in sogenannten Entwicklungsländern" ebenfalls für länderspezifische Lehrwerke ein, wobei er an gleicher Stelle bereits auf Schwierigkeiten hinweist, die mit der Regionalisierung von Lehrwerken unmittelbar einhergehen. So stellen sich u.a. die ernstzunehmende Frage der Eingrenzung einer Region, aber auch die Frage nach dem „Grad der *Fremde* und Ferne zu Industriegesellschaften" [Hervorhebung auch im Original; J.S.], der bei der Lehrwerkentwicklung berücksichtigt werden müsse und in diesem Zusammenhang weitergehend das Problem, inwieweit ein wirklicher Austausch zwischen Eigen- und Fremdkultur möglich sein könne. HIEBERs Aussage zeigt deutlich das Problem, das mit dem noch unspezifischen Kulturbegriff verbunden ist, nämlich die Verwendung von Begriffen, wie die des ‚Fremden' und des ‚Eigenen' in der Annahme, dass diese als beschreibbar und sogar messbar angesehen werden können. Auch KRUSCHE (1983, 248) formuliert in diese Richtung, wenn er fragt: „Welche Elemente also der deutschen Sprache müssen in dem betreffenden Ausland als besonders fremd erscheinen? Wie also hebt sich das ‚Fremdheitsprofil' des Deutschen vor diesem besonderen kulturellen Hintergrund ab?"

Die Polarisierung zwischen Fremdem und Eigenem birgt jedoch unmittelbar die Gefahr der Förderung von Stereotypenbildung in sich, da sie von deutlich voneinander abgrenzbaren und damit beschreibbaren Einzelkulturen ausgeht. Die heute in immer stärkerem Maße die Diskussion bestimmende Definition von Kultur als einem spezifischen Orientierungssystem (vgl. THOMAS 1989 u. Kap. 5.1. ‚Grundlage: Kultur als Orientierungssystem'), die in der Angewandten Psychologie entwickelt wurde, muss hier als brauchbarer und auch für Lehrwerkkonzeptionen als wesentlich produktiver gesehen werden.

NEUNER (in EHLERS/KARCHER 1987, 11-12) weist zudem darauf hin, wie schwierig es sei, den Begriff ‚Region' zu definieren, da er in engem Zusammenhang mit der Frage der „kulturellen Identität" stehe. HIEBER (1981, 4) spitzt die Problematik noch weiter zu, wenn er fragt, wo die „Grenzen für die Regionalisierung" lägen und wann die „Grenze des Machbaren" erreicht sei. Er verweist auf die mögliche Gefahr einer "Überregionalisierung" und verdeutlicht dies mit der überspitzt formulierten Frage, ob es denn dann auch einen "Deutschkurs für kantonesische Schiffbauingenieure" geben müsse.
Dies bedeutet die Region und damit auch die Zielgruppe darf zahlenmäßig nicht so klein gewählt werden, dass die Konzeption eines Lehrwerkes aus wirtschaftlichen Gründen, z.B. von Seiten der Verlage, als nicht mehr lohnenswert angesehen wird und damit nicht mehr geleistet werden kann - selbst wenn von einem Bedarf ausgegangen werden muss. Zwar werden durch dieses Beispiel die Grenzen der Regionalisierungsbemühungen aufgezeigt, doch darf dabei nicht vergessen werden, dass es bis heute für China und auch viele weitere Zielländer nur wenig regionalisierte Lehrwerke gibt. Es wäre daher fatal, bereits im Vorfeld auf mögliche Überregionalisierungen zu verweisen, um der Arbeit und Mühe, die eine oft dringend erforderliche Neukonzeption oder auch die Überarbeitung bereits vorhandener Lehrwerke unter Berücksichtigung des Regionalisierungsgedankens selbstverständlich mit sich bringt, aus dem Wege zu gehen. Wie aber bereits im Kapitel 1. „Fachsprache" gezeigt wurde, ist gerade Fachsprachenunterricht eng an die Verwendungssituation und die die Fachsprache benutzende Zielgruppe gekoppelt, weshalb auch unter diesem Gesichtspunkt der Hinweis auf eine „Überregionalisierung" verfrüht ist.

Zudem wurde der Druck, länderspezifisch zu arbeiten und zu forschen, auch dadurch vergrößert, dass die Fachvertreter, vor allem aus afrikanischen und asiatischen Ländern, zunehmend eigenständige Curricula und darauf ausgelegte Lehrwerke forderten.[22] Es war inzwischen deutlich geworden, dass in Deutschland konzipierte Lehrwerke, die naturgemäß den hiesigen methodisch-didaktischen Konzeptekanon widerspiegeln, nicht unbedingt für außereuropäische Länder geeignet sein müssen. RÖSLER (2001, 1151) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass selbst innerhalb Europas eine solche Homogenität nicht vorhanden sei und dass man nicht bedenkenlos ein Lehrwerk von einem Land auf ein anderes übertragen könne. Und auch BREITUNG/LATTARO (2001, 1047) betonen, dass selbst für zwei vermeintlich gleiche oder zumindest sehr ähnliche Zielländer, wie Kasachstan und Russland eine zielgruppengerechte Adaption notwendig sei.

Vor allem Lehrkräfte deutscher Mittler- und Austauschorganisationen wie des Goethe-Instituts und des DAAD sahen sich bei ihrer Arbeit vor Ort mit dem Problem konfrontiert, Unterricht mit Lehrwerken erteilen zu müssen, die aus verschiedenen Gründen für die jeweiligen Zielgruppen nicht oder nur unzureichend geeignet waren, so z.B. weil entsprechendes Vorwissen, aber auch allgemein Weltwissen, das in den Lehrwerken als selbstverständlich vorausgesetzt wird, nicht vorhanden war. Für das China der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts beschreibt HIEBER (1981, 5) die Situation mit den Worten: „Hier steht man als Vermittler ganz extrem in der Situation, Verständnisbarrieren zu überwinden, die aus der schon traditionellen Abkapselung dieses Landes resultieren.“ Selbstverständlich ist die Situation heute nicht mehr so problema-

---

[22]Dies gilt inzwischen auch für China (vgl. hierzu die Ausführungen von HESS 2001, 1579-1586). Obwohl nach der Kulturrevolution vor allem auf die Zusammenarbeit mit dem Herder-Institut gesetzt wurde, haben sich einige führende HochschullehrerInnen des Landes inzwischen soweit emanzipiert, dass von ihnen eigene Impulse bei der Lehrwerkgestaltung ausgehen konnten. Hier sind insbesondere NI (Mitherausgeber von „Texte verfassen“ 1995a-d) und LIANG (Mitherausgeberin von „Grundstudium Deutsch“ 1992ff) zu nennen. Ersterer mit einem Lehrwerk zur Fertigkeit Schreiben, das in Zusammenarbeit mit ehemaligen DAAD-Lektoren entstanden ist. Das Gesamtlehrwerk umfasst 2 aufeinander aufbauende Lehrwerke zur Fertigkeit Schreiben sowie die dazugehörigen Lehrerhandbücher. Besonders bei der Konzeption der Lehrerhandbücher zeigt sich, dass NI die Bedürfnisse und Probleme chinesischer Lehrkräfte kennt und auf sie eingeht. In den beiden Lehrerhandbüchern findet sich nämlich ein sehr kleinschrittig angelegter Unterrichtsverlauf, den die Lehrkräfte so zu sagen ‚nachunterrichten‘ können. LIANG ist Mitherausgeberin des Lehrwerks „Grundstudium Deutsch“, das gerade völlig neu überarbeitet wurde. Auch die Tongji-Universität/Shanghai hat sich durch mehrere Lehrbuchprojekte, die teilweise in Zusammenarbeit mit DAAD-Lektoren durchgeführt wurden und werden, inzwischen chinaweit einen Namen gemacht.

tisch, aber trotzdem darf nicht übersehen werden, dass die Zahl der Deutschen, die China besucht hat und umgekehrt die Zahl der Chinesen, die Deutschland einen Besuch abgestattet hat, immer noch sehr klein ist. Von einem vertieften Wissen über das jeweils andere Land kann auf beiden Seiten nicht ausgegangen werden.

Darüber hinaus traten Probleme mit Übungstypen auf (z.B.: Assoziationsübungen - ganz allgemein freien Übungsformen), Aufgabenstellungen (z.B.: ‚Diskutieren Sie mit ihrem Partner/ihrer Partnerin. Diskutieren Sie dieses Problem in der Klasse.‘) und Sozialformen (z.B.: Partner- und Gruppenarbeit, Rollenspiele etc.), die einerseits aus einer mangelnden Vertrautheit resultierten, andererseits aber teilweise auch den traditionellen Lern- und Lehrtraditionen der jeweiligen Länder zuwider liefen. Um diese Probleme zu lösen und sinnvollen Unterricht durchführen zu können, entstanden im Folgenden, zum Teil in Kleinstausgaben, verschiedene Ansätze regionalisierter Lehrwerke, die oft in kleineren Arbeitsgruppen für die Arbeit im Ausland und eine kleine spezifische Zielgruppe erstellt wurden.[23]

Das Erheben von Forderungen nach mehr Kulturspezifik bedeutete jedoch noch lange nicht, dass die Umsetzung auch problemlos und zeitgleich erfolgte. In einer von KRUMM 1985 durchgeführten Untersuchung wird deutlich, dass bis zu diesem Zeitpunkt immer noch davon ausgegangen werden musste, dass ein Großteil der im nichteuropäischen Ausland verwendeten Lehrwerke in der Bundesrepublik konzipiert wurden: „Die Lehrwerke spiegeln die zum Entstehungszeitpunkt in der Bundesrepublik herrschenden methodischen Strömungen“. (KRUMM 1987, 271). Weiterhin gibt KRUMM (1987, 268-269) zu bedenken, dass auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung ausländischer Lehrkräfte in enger Anbindung an bundesrepublikanische Institutionen erfolgte und oftmals „in einer auf eine multikulturelle Zielgruppe ausländischer

---

[23]Auf diesen Umstand weist BECKER (1981, 169) in seinem Artikel „Deutsch als Fachsprache. Ein Überblick über die Lehrwerksentwicklung“ hin. Die in den jeweiligen Ländern erarbeiteten Lehrwerke seien leider außerhalb der Entstehungsländer nicht zugänglich, was eine Weiterentwicklung erschwere. Für chinesische Zielgruppen wurden von DAAD-Lektoren u.a. erstellt:

- GROSS, Harro u.a.: Linguistikunterricht in China. Unterrichtsmaterialien zu Phonetik und Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Sprachgeschichte, Angewandte Sprachwissenschaft (Psycholinguistik, Spracherwerb). Bonn: DAAD. (Manuskriptkopie)
- PRIOR Roland/ZHU Xiaxue: Kommunikationskurs Tourismus. 2. Fremdsprachenhochschule Beijing 1986. Bonn: DAAD. (Manuskriptkopie)

Deutschlehrer gerichteten Ausbildung für eine Beschäftigung mit kulturspezifischen Lehr- und Lerntraditionen kein Raum mehr bleibt.“ HIEBER (1981, 5) weist aber explizit darauf hin, wie wichtig es sei, sich durch Auslandsaufenthalte von der Fremdkultur beeinflussen zu lassen und fordert im gleichen Atemzug ein Sich-Einlassen auf das Fremde und eine enge Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Studierenden der jeweiligen Zielländer. Auch GÖTZE (1982, 5) hält es für unerlässlich, die „Erfahrungen der einheimischen Deutschlehrer“ ernstzunehmen, da mit einer Konzeption von Lehrmaterialien, die in der Bundesrepublik unter dort gegebenen Lehr- und Lernbedingungen stattfindet, lediglich so getan werde, „als trage man den besonderen Erfordernissen der Region Rechnung.“ Beide Autoren greifen damit unmittelbar eine sehr viel frühere Forderung OSTERLOHs (1978, 192) auf: „Der Unterricht muß an der Umwelt und den praktischen Erfahrungen des Schülers ansetzen, die Fremdsprache primär ein Instrument zur sprachlichen Bewältigung der eigenen Situation und Fortbildung der eigenen Identität werden“. OSTERLOH (1978, 190) kritisiert, dass traditionelle Lernweisen in den Entwicklungsländern und deren Einfluss auf den Lernprozess nicht erforscht würden und ebenso „Reflexionen über die Inhalte und Verhaltensweisen, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, und deren Auswirkungen auf den Adressaten“ nicht stattfinden würden.
Dieser Einwand ist berechtigt, denn die Erforschung bereits vertrauter Lernbedingungen ist notwendig, um Vorerfahrungen und Vorwissen der Studierenden überhaupt einschätzen und sie im Zielland bei der Konzeption des Unterrichts nutzbar machen zu können. Die Einbeziehung von einheimischen Lehrkräften und Experten sollte dabei eine Selbstverständlichkeit sein.

Gerade diese letzten Überlegungen, die die Bedeutung der Adressatenspezifik herausstellen, zeigen, dass gerade im Hinblick auf die Konzeption von Lehrwerken für China auch heute noch auf diese frühen Überlegungen zur Regionalisierung zurückgegriffen werden kann. Denn einige der im Zusammenhang mit dem Stichwort Regionalisierung formulierten Gedanken spiegeln nahezu exakt die Situation wider, in der sich die Deutschabteilungen an chinesischen Universitäten noch heute befinden - lediglich die Vorzeichen variieren leicht. So erfolgt die ‚Beeinflussung durch die Fremdkultur‘ (vgl. HIEBER 1981, 5) für die anvisierte Zielgruppe oft nicht in Form eines Auslandsauf-

enthaltes, sondern sie ergibt sich aus dem beruflichen Arbeitsumfeld in Form eines ausländischen Unternehmens, das sich in China etabliert und das einen gewissen Grad an Fremdheit, z.B. in Form eines veränderten Arbeitsumfeldes, einer unbekannten Firmenkultur etc. importiert. Die Arbeit in einem solchen Unternehmen bringt für die chinesische Zielgruppe eine Erweiterung des OSTERLOHschen Gedankens (1978, 192) hinsichtlich der beruflichen Praxis mit sich, nämlich, dass die zu erwerbenden bzw. bereits erworbenen Fremdsprachenkenntnisse und die Fähigkeit zum sprachlichen Handeln in beruflichen Kontexten als Instrument angesehen werden können, mit dessen Hilfe sich die eigene **berufliche** Situation bewältigen lässt und die eigene **berufliche** Identität fortgebildet werden kann. Wenn in dieser Form mit Blick auf das berufliche Umfeld formuliert wird, verliert die Aussage auch ihre zuvor fast kolonialistisch klingende Nuance.

2.1.2. Einfluss von Regionalisierung auf Lehrwerkentwicklung und Unterricht

Im Hinblick auf die Lehrwerkentwicklung fordert KRUMM (1979, 83) zunächst, dass Lehrwerke „für definierbare Zielgruppen geschrieben sein sollten, wenn sie den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden wollen“. Damit rücken zum ersten Mal die Lernenden und Lehrenden und damit zugleich deren Interessen, Vorlieben und Vorstellungen bezüglich des Fremdsprachenlernens ins Zentrum der Überlegungen. Ein Aspekt, der auch in der Fachsprachendiskussion als zentral angesehen wird (vgl. Kapitel 1. ‚Fachsprache‘, hier insbesondere Kap. 1.1.3. ‚Fachsprachen als Kommunikationsmittel definierter Personengruppen‘) und der in noch viel stärkerem Maße unter dem Stichwort ‚Autonomie‘ eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Kap. 3. ‚Interkulturelle Methodik‘). KRUMMs Forderung bedeutet also ein direktes Anknüpfen und vor allem eine Konkretisierung der noch sehr allgemein formulierten Gedanken des „Mannheimer Gutachtens“ (Bd. 2, 1979, 10), in dem zwar bereits die Begriffe ‚Kulturspezifik‘ und ‚Kulturkontrastivität‘ fallen, die Berücksichtigung der Zielgruppenspezifik aber noch sehr allgemein bleibt.

BARKOWSKI u.a. (1982, 1) erweitern bei der Erstellung des so genannten ‚Mainzer Gutachtens‘ KRUMMs Forderung nach Berücksichtigung der Zielgruppe, indem sie sowohl die am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen, als auch die äußeren

Umstände, unter denen das Lernen stattfindet, mit in ihre Überlegungen einbeziehen: „Der Deutschunterricht für ausländische Arbeiter muß von der realen Situation ausgehen, in der sich ausländische Arbeiter im Industrieland befinden. Er muß dieser realen Situation in Inhalt, Methode und Unterrichtsorganisation angemessen sein.“ D.h. die Zielgruppe muss nicht nur exakt beschrieben werden, sondern sie muss zudem im Hinblick auf das Umfeld, in dem sie sich bewegt, arbeitet und vor allem das erlernte Deutsch anwenden wird, beschrieben werden. BARKOWSKIs Forderungen beziehen sich zwar auf einen Unterricht für ausländische Arbeitnehmer in der Bundesrepublik, doch muss Gleiches für die Arbeit im Ausland gelten.

NEUNER (in EHLERS/KARCHER 1987, 11-12) sieht zusammenfassend drei Faktorenkomplexe, die bei der Regionalisierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache eine wesentliche Rolle spielten: „1. die eigenkulturell/individuell geprägten Lebens- und Lernerfahrungen derer, die Deutsch lernen; 2. die institutionellen Rahmenbedingungen; 3. das Verhältnis von Muttersprache, erster Fremdsprache und Deutsch als Zielsprache.“

GERIGHAUSEN/SEEL (1982, 23-35) stellen in Form eines Katalogs Kriterien zusammen und formulieren Rahmenbedingungen, die bei der Konzeption von regionalisierten Lehrwerken berücksichtigt werden sollten. Auch sie betonen die unterschiedliche “soziokulturelle Umwelt” bzw. “Erfahrungswelt der Adressaten” und die eventuelle Andersartigkeit der bisherigen Schul- und Unterrichtserfahrung besonders im Bereich des Fremdsprachenunterrichts (vgl. hierzu die Zusammenstellung von GERIGHAUSEN/SEEL 1982, 26-32) als Problem, das mit Hilfe von regionalisierten Lehrwerken gelöst werden könne. In die gleiche Richtung bewegen sich die Forderungen von SEEL und SCHUBERT. SEEL (1983, 9-14) fordert ein stärkeres Einbeziehen der Umweltbedingungen der Lerner. SCHUBERT (in EHLERS/KARCHER 1987, 30-31) verlangt die Berücksichtigung der “subjektiven Ausgangsbedingungen“, die für die konkrete Unterrichtsgestaltung unmittelbar relevant seien und präzisiert diese als “das jeweilige Vorwissen auf seiten der Lernenden“, “die Lernerfahrungen mit Fremdsprachen“, “der Lebenszusammenhang insgesamt, in dem das Lernen steht“. Des Weiteren fordert SCHUBERT (ebd. 39) einen “Unterricht, dem eine unmittelbar praktische Orientierung zugrunde liegt, [der] sich von einem Unterricht unterscheidet, bei dem das Lernen einer Fremdsprache in erster Linie als Teil einer umfassenden zivilisatorischen Mobilisie-

rung, als Element von Allgemeinbildung verstanden wird“ und wendet sich mit dieser Aussage gegen den Anspruch ‚Aufbau von Kulturmündigkeit‘, der später in der interkulturellen Germanistik erhoben wird (vgl. hierzu Kapitel 2.2.1. ‚Interkulturelle Germanistik‘).

Die „subjektiven Ausgangsbedingungen“, von denen SCHUBERT spricht, können dabei den in Deutschland bekannten bzw. vorherrschenden diametral entgegengesetzt sein und müssen bei der Konzeption eines regionalen Lehrwerks analysiert, exakt beschrieben und im Nachfolgenden bei der Erstellung eines Methodenkonzepts für ein neues Lehrwerk berücksichtigt werden. Dies kann allerdings nur in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und eventuell auch den Studierenden des Ziellandes geschehen, weil nur ihnen diese „subjektiven Ausgangsbedingungen“ und damit eventuell verbundene Schwierigkeiten in ihrer ganzen Tragweite bekannt sein können.

An dieser Stelle müssen auch Autoren wie HIEBER (1981), KRUMM (Hg.) (1982), GÖTZE (1982), KRUSCHE (1983, 248-258), KREUZER (1984) und GERIGHAUSEN/SEEL (1985) genannt werden, die sich mit ähnlichen Argumenten bezüglich der Zielgruppenrelevanz, aber auch dem Regionalisierungsaspekt an dieser Diskussion beteiligt haben. Beispielhaft soll hier GÖTZE (1982, 5) zitiert werden, wenn er diese Forderung folgendermaßen zuspitzt: „Die spezifischen Bedürfnisse und Lernziele der Schüler müssen nicht nur berücksichtigt werden, sondern Ausgangspunkt aller didaktisch-methodischen Überlegungen sein.“ Anfang der 80er Jahre wurde auch von Seiten des Goethe-Instituts die Adressatenorientierung unter dem Stichwort Regionalisierung aufgegriffen und ein eigener Arbeitsbereich ‚Regionale Lehrwerke‘ gegründet. Von dieser Seite wurden zusammenfassend mehrere Werkhefte zu diesem Thema veröffentlicht (vgl. hierzu EHLERS/KARCHER 1987; GERIGHAUSEN/SEEL 1983, 1986).

Dass die Diskussion zu diesem Thema mit großer Heftigkeit geführt wurde und immer noch andauert, führt NEUNER (in EHLERS/KARCHER 1987, 11-12) auf den engen Zusammenhang mit auswärtiger Kulturpolitik sowie Wirtschafts- und Entwicklungspolitik zurück. Darauf wird in der Literatur bis heute hingewiesen, u.a. bei STEINIG

(2001, 1292), der davon ausgeht, dass eine partnerschaftliche Entwicklung von Lehrwerken durchaus auch im Interesse der deutschen Außenpolitik sei: „Dies [das gemeinsame/partnerschaftliche Erstellen von Lehrmaterialien; J.S.] entspricht einerseits den Bedürfnissen der Lerner und kommt dem neuen bildungspolitischen Selbstbewusstsein ehemaliger Kolonien entgegen. Andererseits kommt dieses Vorhaben den außenpolitischen Zielen der BRD entgegen, die den Bonus bei vielen Ländern der ‚Dritten Welt', angeblich keine imperialistische Macht gewesen zu sein, sondern sich, in deutlichem Unterschied zu anderen Staaten, partnerschaftlich und kooperativ zu verhalten, als Wahrnehmungsmuster zu erhalten und auszubauen sucht."

Dass es sich dabei aber auch um eine pseudopartnerschaftliche Haltung und Sichtweise handeln kann, darauf verweist u.a. NESTVOGEL (1991, 1-4), wenn sie konstatiert, dass vor allem in der Bildungs- und Entwicklungshilfe der 60er Jahre, aber auch noch in späteren Jahren eine „Defizit-Sicht von Fremden" vorgeherrscht habe und häufig in der Ausländerpädagogik gesellschaftliche Probleme zu pädagogischen umgedeutet worden seien. Gesellschaftliche Probleme seien häufig von außen an Bildungsplaner und Pädagogen herangetragen worden mit dem Auftrag diese dann auf der Bildungsebene zu lösen.
Trotzdem war und ist diese Diskussion wichtig, denn ein generelles Problem von universell angelegten Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache ist, dass sich gegenwärtige Lehrwerke weitgehend an dem Aufenthalt von Zielgruppen im deutschsprachigen Raum orientieren würden und der Adressat damit den Status des Ausländers erhalte, dessen Spracherwerb darauf ziele, sich im deutschen Alltag behaupten zu müssen (vgl. EHLERS/KARCHER 1987, 169). Die wirtschaftlichen Entwicklungen der vergangenen Jahre, die unter dem Stichwort ‚Globalisierung' zusammengefasst werden können, zeigen jedoch, dass diese Annahmen keine absolute Gültigkeit mehr haben können. Die Verlagerung von Wirtschaftsstandorten ins Ausland führt zu völlig neuen Situationen und Zusammenhängen, in denen Fremdsprachen gelernt und in denen sie angewendet werden. In Bezug auf China wäre hier der Aufbau der so genannten Joint-Venture Unternehmen zu nennen, die ‚deutschen Wirtschaftsalltag' unmittelbar nach China transportieren. Chinesische Studierende der deutschen Sprache treffen dadurch nun im eigenen Land auf eine berufliches Umfeld, in dem teilweise

deutsche Regeln und Gesetzmäßigkeiten gelten und sie müssen sich mit den an sie gestellten Erwartungen deutscher Unternehmen in China auseinander setzen. Aber auch chinesische Unternehmen, die in immer größerem Umfang international agieren und Geschäftskontakte nach Deutschland haben, suchen Mitarbeiter, die über fundierte Fremd- und Fachsprachenkenntnisse verfügen und die sich sicher in einem internationalen, also interkulturell geprägten Umfeld bewegen und dort effektiv handeln können. Für die Zielgruppe der chinesischen Studierenden bedeutet dies, dass ihre Fremdsprachenausbildung dementsprechend zielgerichtet sein muss, d.h. dass sie auch an diesen Anforderungen von Unternehmen orientiert sein sollte.

Diese Veränderungen müssen daher bei zukünftigen Regionalisierungsversuchen beachtet werden und dies ist nur möglich durch eine exakte und genaue Kenntnis der Bedingungen und Gegebenheiten des Landes, für das das jeweilige Lehrwerk produziert werden soll. Dass die eingehende Analyse der Zielgruppe, so z.B. auch im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen, die an sie gestellt werden, unerlässlich ist, zeigt ein Blick auf die Entwicklungsgeschichte des regionalen Lehrwerkes “Ziele” (1992). Es wurde von Mitarbeitern des Goethe-Instituts in Zusammenarbeit mit chinesischen Experten verschiedener Hochschulen des Landes, also durchaus ‚partnerschaftlich‘, primär für den chinesischen Markt, sowohl für die lokalen Sprachkurse am Goethe-Institut Peking, als auch für den Grund- und Mittelstufenbereich in den Deutschabteilungen an chinesischen Universitäten, entwickelt. Sehr bald zeigte sich jedoch, dass das Zielgruppenkonzept zu ungenau war. Nach seiner Fertigstellung wurde “Ziele” sehr schnell an vielen chinesischen Universitäten und Spracheinrichtungen zum Einsatz gebracht, kurze Zeit später aber, gerade von Universitäten, zugunsten anderer Lehrwerke wieder vom Lehrplan gestrichen. Das Problem, das sich für die Universitäten ergab, war, dass “Ziele“ sehr bewusst und gut auf einen Deutschlandaufenthalt, insbesondere ein Studium an einer deutschen Universität vorbereitet. Diese inhaltliche Ausrichtung entspricht aber nicht den Zielen, die eine Deutschabteilung an einer chinesischen Universität verfolgt.
Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich dadurch, dass sich China in einer Umbruchssituation befindet und sich folglich auch die Anforderungen an ein adressatenspezi-

fisches Lehrwerk schnell ändern können. So werden z.B. berufliche Aufgabenfelder in den ausländischen Unternehmen, deren Zahl steigt, ständig modifiziert bzw. erweitert.

2.1.3. Nachwirkungen des Regionalisierungsgedankens

Um die bis heute gültige Bedeutung des Regionalisierungskonzeptes zu verdeutlichen, soll an dieser Stelle eine Forderung von GERIGHAUSEN/SEEL aus dem Jahr 1982 angeführt werden, die als eine umfassende Beschreibung des Regionalisierungsgedankens angesehen werden kann. Dass sie bis heute nichts an Aktualität eingebüßt hat, zeigt sich daran, dass sie in jüngster Zeit noch einmal aufgegriffen und erweitert wurde.

GERIGHAUSEN/SEEL (1982, 23) forderten bereits Anfang der 80er Jahre als ein wesentliches Ziel bei der Regionalisierung von Lehrwerken eine stärkere Adressatenorientierung - und zwar nicht nur in Bezug auf die Lernenden, sondern auch in Bezug auf die Lehrkräfte. Ziel müsse es sein „Bildungsziele und -inhalte, Methoden und Lehr-/Lernformen nicht mehr zu exportieren und anderen Völkern aufzudrängen, sondern auch im Sprachunterricht auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen in der Region Bezug zu nehmen“. D.h. nur die Lernenden als Zielgruppe ins Auge zu fassen, reicht nicht aus. Auch die Lehrkräfte, ihr Ausbildungsstand sowie „institutionelle und curriculare Rahmenbedingungen“ des Ziellandes müssen berücksichtigt werden (vgl. hierzu GERIGHAUSEN/SEEL 1982, 26-32).

Jahre später präzisieren BREITUNG/LATTARO (2001, 1043) diese Gedanken, wenn sie fordern: Regionale Lehrwerke „sollten institutionengerecht und adressatenspezifisch sein und partnerschaftlich erarbeitet worden sein“. Aus diesem Grund werden von ihnen auch solche Lehrwerke nicht unter der Bezeichnung ‚regionale Lehrwerke‘ geführt, die „in der Tradition einheimischer Lehrwerksentwicklung von einheimischen Autoren verfasst und im Lande verlegt werden“. Die Regionalisierung dürfe sich auch nicht in zweisprachigen Wortlisten bzw. zweisprachigen Glossaren und kurzen theoretischen Erläuterungen zur Grammatik in der jeweiligen Muttersprache der Lernenden erschöpfen. Die „Spezifik der Zielgruppe“ müsse berücksichtigt werden. „Die genaue Analyse der Zielgruppen und der Lehr-Lernsituation erst führt zu vor Ort brauchbaren

Lehrwerken, die sowohl einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Methodik leisten als auch ein Anknüpfen an die Unterrichtssituation vor Ort“. Dies sei auch deutlich geworden durch praktische Unterrichtsversuche in Russland und Kasachstan, die zeigten, dass „sich Lehrwerke nicht beliebig von einem Land auf das andere übertragen lassen.“ (ebd., 1047).
Das oben erwähnte Beispiel des regionalisierten Lehrwerks „Ziele“ für China zeigt, dass selbst innerhalb eines Landes eine genaue Zielgruppenspezifik für die Akzeptanz bzw. den Erfolg eines Lehrwerkes verantwortlich ist. BREITUNG/LATTARO (2001, 1044) fordern darüber hinaus einen verstärkten Blick auf den Ausbildungsstand der Lehrkräfte, denn diese sind, wie auch ihre Studierenden, mit dem Methodenkonzept, das diesen Lehrwerken zu Grunde liegt, nicht unbedingt vertraut. Viele in Westeuropa produzierte Lehrwerke würden eine „spielerische“ Herangehensweise der Schüler an die zu erlernende Fremdsprache propagieren. Dies ziehe allerdings unmittelbar ein verändertes Lehrerverhalten nach sich, was bedeute: „der Lehrer muss das Unterrichtsgeschehen kreativ und flexibel begleiten. Der Unterricht lässt sich nicht (mehr) bis ins letzte Detail, bis auf die letzten Schülerfragen planen, vielmehr werden Schüler Fragen stellen können, auf die der Lehrer nicht vorbereitet ist. Deswegen können neue Unterrichtsmethoden, eine höhere Lerneraktivität im Unterricht und in Projekten, aktiver (kritischer) Umgang mit Themen, ein anders geartetes Verhältnis von Lehrern und Schülern nicht überall gleichermaßen Akzeptanz finden.“

Dies bringt die Lehrkräfte, vor allem in China, in eine unsicherere Position, auf die sie in ihrer Ausbildung oft nicht ausreichend vorbereitet werden. So können sie sich zwar die methodischen Konzepte, die den in Deutschland publizierten Lehrwerken zu Grunde liegen, rein kognitiv aneignen, aber das eigentliche Problem liegt in der praktischen Umsetzung, denn die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden wird durch offene Unterrichtsformen schwieriger, denn diese erfordern einen sehr viel höheren Grad an sprachlicher Kompetenz als reiner Frontalunterricht.

Überträgt man diese Gedanken konkret auf den Wirtschaftsdeutschunterricht in China, so zeigt sich, wie wichtig die Berücksichtigung dieser Punkte ist. Denn in Deutschland konzipierte Lehrwerke beziehen sich auf spezifische Lernerbedingungen und ein

spezifisches Lernumfeld im Ausgangsland, so dass man damit rechnen kann, dass die Lernenden mit den verwendeten Konzepten vertraut sind. Für den chinesischen Kontext sieht die Situation allerdings anders aus. Hier gilt, dass im Allgemeinen weder die chinesischen noch die deutschen Lehrkräfte, die an chinesischen Universitäten und Hochschulen tätig sind, ein Studium der Wirtschaftswissenschaften absolviert haben. Dies wirft die grundsätzliche Frage auf, wie Lehrkräfte mit eigenen Wissensdefiziten umgehen sollen, die zwangsläufig im Unterricht auftauchen werden. Traditionell wird von chinesischen Lehrkräften erwartet, dass sie alles wissen, was im Unterricht behandelt wird und dass sie alle Fragen ihrer Schüler erschöpfend beantworten können. Ziel des Unterrichts ist Wissens- und Faktenvermittlung, was im Allgemeinen auch durch eine geringere Vielfalt an Unterrichtsformen gekennzeichnet ist - der Frontalunterricht ist oft vorherrschend. Diese Aussage beinhaltet keinerlei Wertung, denn diese dominierende Rolle, die eine chinesische Lehrkraft im Unterricht einnimmt, ist nur teilweise eine selbst gewählte, sie wird auch von Seiten der Studierenden erwartet und eingefordert. Der Unterricht Wirtschaftsdeutsch, in dem also unweigerlich Wissenslücken sichtbar werden, zieht somit enorme Veränderungen nach sich, weil die bislang dominierende Stellung der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen untergraben wird. Verschärft wird dieser Umstand dadurch, dass eine immer größere Zahl chinesischer Studierender parallel zu ihrem Deutschstudium Zusatzkurse in anderen Fächern, sehr häufig Wirtschaft oder Jura belegt, wodurch ein wirtschaftswissenschaftlicher, fachlicher Wissensvorsprung auf Seiten der Studierenden entsteht, mit dem gerechnet werden muss und womit die Lehrkräfte umgehen lernen müssen.

Das Ziel soll natürlich sein, dieses Wissen auf Seiten der Studierenden für den Unterricht nutzbar zu machen. Dies ist aber nur durch eine tiefgreifende Veränderung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses möglich, deren Notwendigkeit von beiden Seiten zunächst einmal erkannt werden muss. Lehrende wie auch Lernende müssen also zu einer neuen Rolle und zu einem veränderten Umgang miteinander finden, was auch von RAMPILLON (1996, 45) in ihren Überlegungen zum autonomen Lernen hervorgehoben wird. Ein verändertes Lerner-Lehrer-Verhältnis wird im Hinblick auf die Entwicklung der neuen Medien ohnehin erforderlich, denn das Internet gewinnt als Wissensquelle, vor allem im Fachsprachen- bzw. fachlich orientierten Unterricht,

ständig an Bedeutung. Hier weist BECHTEL (1993, 7) jedoch darauf hin, dass das bloße Vorhandensein des Internets und die theoretische Verfügbarkeit von Informationen noch lange nicht bedeute, dass auch viele Menschen Zugang dazu hätten, vielmehr werde seit einigen Jahren die Kluft zwischen trainierten Mediennutzern und der Masse der Bevölkerung immer größer, weil viele nicht gelernt hätten aus der Informationsfülle das herauszufiltern, was wichtig sei. An dieser Stelle seien die Schulen gefordert, die Kompetenz in eigenständiger Informationssuche zu verbessern.

Das bedeutet für den Lehrer, dass er zukünftig nicht mehr allein für die Wissensvermittlung zuständig ist und nicht mehr alleiniger ‚Besitzer' des Wissens sein kann. Statt dessen soll er den Schülern zu einer umfassenden Medienkompetenz verhelfen. Dazu sollte er die Rolle eines so genannten Wissensmoderators übernehmen, also den Schülern die Fähigkeit vermitteln, zu erkennen, wie sie das für sie wichtige Wissen aus den unzähligen Informationen herausfiltern oder die Zuverlässigkeit der genutzten Quellen prüfen können. Man kann an dieser Stelle von einer Dezentralisierung sprechen, die sowohl den Erwerb von Wissen als auch das Lernen generell betrifft, d.h. die Zahl der zu nutzenden und genutzten Wissensquellen wird sich vergrößern und die Aufgabe der Lehrkräfte wird es sein, diesen Prozess zu begleiten, wobei die Konzentration des Unterrichtsgeschehens auf die Lehrenden im Verlauf dieses Prozesses weniger werden soll (vgl. hierzu besonders Kap. 3. ‚Interkulturelle Methodik').

In China befinden sich auf neue Medien bezogene methodisch-didaktische Überlegungen, ebenso wie in Deutschland, noch in einer Anfangsphase, aber diese Überlegungen ließen sich auf die oben beschriebenen Probleme im Unterricht Wirtschaftsdeutsch übertragen, d.h. sie könnten Anregungen geben, wie die Lehrer-Lerner-Interaktion sinnvoll verändert werden könnte. Positiv könnte sich hier auswirken, dass es in China wenig Berührungsängste mit den neuen Medien gibt, man sogar von einer gewissen Euphorie bezüglich der sich bietenden Möglichkeiten ausgehen kann. Darüber hinaus bringen besonders die chinesischen Schlüsseluniversitäten ideale technische Voraussetzungen zur Durchführung von multimedialem Unterricht mit. Die flächendeckend vorhandenen technischen Voraussetzungen, die beispielsweise auf dem neuen Campus der Zhejiang Universität in Hangzhou geschaffen wurden, über-

steigen die einer deutschen Universität bei Weitem und bieten daher beste Möglichkeiten für die Implementierung modernster Unterrichtsmethoden (zu Realisierungsmöglichkeiten vgl. WAZEL 2001, 17-67).
Konkret auf den Unterricht Wirtschaftsdeutsch bezogen, könnte dies beispielsweise so aussehen, dass Studierende, die im Nebenfach Wirtschaft, Internationales Management oder auch Finanzwesen belegen, im Unterricht Wirtschaftsdeutsch zur Erstellung von zweisprachigen (Fach-)Wortlisten bezüglich aktueller Unterrichtsthemen herangezogen werden. Sie können auch für fachbezogene (Kurz-)Referate in der Muttersprache herangezogen werden, sie können Schaubilder und Grafiken entwerfen, die im Unterricht von den übrigen Studierenden und natürlich auch von den Lehrkräften genutzt werden können, sie können mithelfen, theoretisch erarbeitetes Wissen in praktische Arbeitssituationen zu übertragen, um so Hintergründe transparenter zu gestalten.

Aber auch hier bleibt zu bedenken, dass zunächst eine Veränderung im Bewusstsein der Schüler stattfinden muss, die eben eine Abkehr von der ‚traditionellen' Lehrerrolle zwar bei muttersprachlichen Lektoren zu tolerieren bereit sind, seltener aber bei den chinesischen Lehrkräften. Dass chinesische Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch noch keine Impulse in dieser Richtung setzen, haben die „Überlegungen zum Lehrwerk ‚Praktisches Wirtschaftsdeutsch'" (Kapitel 1.4.1.) gezeigt. Der dort vorherrschende monotone Gesamtaufbau der Lektionen, die in erster Linie auf Wissensvermittlung ausgerichtet sind, deutet vielmehr noch in die entgegengesetzte Richtung.

Diese hier angestellten Überlegungen verweisen schon auf die neuen Autonomiekonzepte, die im Kapitel 3. „Interkulturelle Methodik" ausführlich dargestellt werden und die auch für China in der Zukunft eine entscheidende Rolle spielen werden. Daher muss für zukünftige Lehrwerkkonzeptionen die Einbeziehung solcher Übungstypologien unbedingt gefordert werden.

2.2. Interkulturelle Konzepte und Theorien

Durch das Aufkommen der ‚Interkulturellen Kommunikation' die einen neuen Schwerpunkt in der DaF-Didaktik setzte, geriet der Regionalisierungsgedanke in den Hintergrund, da man glaubte, dass mit ihrer Hilfe, gewissermaßen auf einer übergeordneten Ebene, bereits im Vorfeld all den Schwierigkeiten begegnet werden kann, die sich bei den Regionalisierungsbemühungen ergeben haben. So z.B. der Gedanke, dass ein in Deutschland unter interkulturellen Gesichtspunkten konzipiertes Lehrwerk automatisch einen größere geographischen Verwendungsraum hat als ein herkömmliches Lehrwerk, da man vermeintlich allen Zielgruppen damit gerecht wird. Was aber die Arbeit in Schwellen- und Entwicklungsländern betrifft, so zeigt sich oftmals, dass die in der Germanistik und im Bereich Deutsch als Fremdsprache derzeit bevorzugten Sichtweisen auf interkulturelle Kommunikation und die damit einhergehenden Herangehensweisen speziell für einen Unterricht ‚Wirtschaftsdeutsch' zu kurz greifen. Im Nachfolgenden soll daher zunächst ein Überblick über interkulturelle Kommunikationstheorien gegeben werden. Im Anschluss daran sollen alternative Möglichkeiten gesichtet werden, die Verbesserungen mit sich bringen könnten.

HESS (1992, 1), der interkulturelle Forschungsansätze äußerst kritisch beurteilt, weil er Kultur als „Leit- und Analysebegriff der Fachdidaktik" für ungeeignet hält, sieht im Wesentlichen zwei Tendenzen bzw. Strömungen, die derzeit die Forschung und Fachdiskussion beherrschen. Die eine begründe sich in „einem emanzipatorisch-kritischen Verständnis von DaF-Unterricht und den Wirkungen, die von seinen Verfahren und Materialien auf das Selbst- und Deutschlandbild von Studenten ausgehen, das in der Anwendung von DaF im Ausland unter bestimmten Umständen Paradoxien der Theoriebildung offenlegt." (ebd., 18-19).[24] Die andere sieht seiner Meinung nach ihre Basis in „einem affirmativen Verständnis des DaF-Unterrichts, bei dem ‚deutsche Kultur' als persönlichkeitsbildendes Angebot mit Modellcharakter fungiert und das bei scheinbar weitgehend gleicher Begrifflichkeit letztlich zur Negierung emanzipatorisch-kritischer Ansätze führt." (ebd., 19). HESS verweist mit dieser Definition auf die im

[24]Ein Überblick über diesen Ansatz findet sich in: POMMERIN-GÖTZE/JEHLE-SANTOSO/BOZKAKE-LEISCH (Hgg.) (1992): Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft.

folgenden Kapitel 2.2.1. (‚Interkulturelle Germanistik') beschriebenen Ansätze von WIERLACHER (vgl. WIERLACHER (Hg.) 1980 u. 1980a; WIERLACHER (Hg.) 1987; WIERLACHER (Hg.) 1993 u. WIERLACHER 1996).

RÖSLER (1993, 92) unterscheidet bei der Beschäftigung mit Interkulturalität drei Bereiche, die sich zwar aufeinander beziehen würden, die aber doch so verschieden seien, dass eine fehlende Spezifizierung zu unangemessenen Ergebnissen führen könnte. Es handelt sich dabei um: Interkulturelle Pädagogik (der Bereich, der von HESS als „emanzipatorisch-kritische interkulturelle Kommunikation" beschrieben wird), interkulturelle Germanistik (der Bereich, der von HESS heftig kritisiert wird und der von WIERLACHER (1980b, 156) als ‚Interkulturelle Kommunikation zum Aufbau von Kulturmündigkeit' beschrieben wird) und interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen (ein Bereich der von HESS weitgehend außer Acht gelassen wird). RÖSLERs Unterscheidung ist für diese Arbeit die sinnvollere, weil konkret der Fremd- und Fachsprachenunterricht einbezogen wird, während die Unterscheidung von HESS auf einem teilweise problematischen Kulturbegriff basiert.
Im Folgenden sollen die drei Bereiche ‚Interkulturelle Germanistik' (vgl. Kap. 2.2.1.), Interkulturelle Pädagogik' (vgl. Kap. 2.2.2) und ‚interkulturelles Fremdsprachenlernen' (vgl. Kap. 2.2.2) ausführlicher dargestellt werden.

2.2.1. Interkulturelle Germanistik

Die Theorie der Interkulturellen Germanistik, die vor allem „den gesteuerten Umgang mit deutscher als fremdkultureller Literatur" (WIERLACHER 1980a, 315) zum Hauptthema hat, sieht ihr Ziel in der Hinführung und Entwicklung der (interkulturellen) Germanistik zu einer „kontrastiven Kulturwissenschaft" mit „entwicklungspolitische(n) Funktionen" (GROßKLAUS/WIERLACHER 1980, 99). Eine solche Germanistik soll dann ihren „praktischen" Nutzen dadurch bekommen, „wenn über die Thematisierung eines umfassenden Begriffs von symbolisch-kommunikativer Praxis für Studenten dieser Länder eine Reflexion in Gang kommt, die ihn seine eigenen symbolisch-praktischen Bedürfnisse erkennen läßt." (ebd. 105). Die Antwort darauf, wie diese Forderung in die Praxis umzusetzen wäre bzw. was konkret die „symbolisch-praktischen Bedürfnisse" eines ausländischen Studierenden sein mögen, bleibt aber aus. Des Weiteren

heißt es: „Germanistik ist insbesondere als adressatenorientierte Wissenschaft zu begründen und zu entfalten, die der Selbstfindung der Lernenden dienen kann.“ (ebd. 91). Niemand wird in Abrede stellen, dass das Erlernen einer Fremdsprache zur Reflexion über das Eigene und Fremde führen kann. Doch geht es sehr weit, zu behaupten, dass die Beschäftigung mit deutscher Sprache und Deutschland „eigene symbolisch-praktische Bedürfnisse erkennen lässt“. Kann man das ohne die deutsche Sprache etwa nicht? Und ist eine ‚Selbstfindung‘ für Deutsch lernende Menschen leichter als für andere Fremdsprachenlerner?

GROßKLAUS/WIERLACHER (1980, 93) gehen an gleicher Stelle noch weiter und behaupten: „Der Praxisbezug von Germanistik vor allem in Entwicklungsländern kann sich nicht primär erweisen in der Weitergabe des sprachlichen Instrumentariums, sondern wird sich bewähren müssen in einer interkulturell-vergleichend vorgehenden Bewußtmachung unterschiedlicher Kulturmuster: einer Bewußtmachung, die auf ganz andere Weise ‚praktisch‘ wird für den Studenten der europäischen Fremdkultur als die bloß-instrumentelle Sprachfertigkeit - wenn sie nämlich einen Schritt bedeutet in Richtung auf die kulturelle Selbstfindung.“
Problematisch an dieser Stelle ist besonders der vage Begriff „kulturelle Selbstfindung“, der unkommentiert bleibt. GROßKLAUS/WIERLACHER verweisen explizit auf den Praxisbezug und damit eine Unterrichtssituation, was unmittelbar die Frage aufwirft, inwiefern es sich bei Bewusstmachung und der sich daran anschließenden kulturellen Selbstfindung nicht bereits um eine fremdgesteuerte handelt. Zudem muss kritisch hinterfragt werden, ob nicht mit dem Begriff „Kulturmuster“ erneut einer Stereotypenbildung Vorschub geleistet wird, da die Verwendung dieses Begriffs eine mögliche Kategorisierung und damit Beschreibbarkeit impliziert, wovon aber nicht ausgegangen werden kann.

Als oberstes Lehrziel des Faches Deutsch als Fremdsprache wird von WIERLACHER (1980b, 156) dann der „Aufbau einer Kulturmündigkeit in der fremden und auf dem Umweg über die Erfahrungen und Reflexion dieser fremden auch der Eigenkultur“ postuliert.

Auch an dieser Stelle bleibt ein so problematischer Begriff wie „Kulturmündigkeit“ ohne weitergehende Erklärung, was zwangsläufig zu der Frage führt, wie sich eine solche „Kulturmündigkeit“ manifestiert, wodurch sie sichtbar wird, welche Personen sie besitzen und welche nicht. Diese Forderung bleibt daher abstrakt und der Bezug zum Sprachenlernen wird in den Hintergrund gedrängt. Für die lernende Person steht jedoch der Spracherwerb naturgemäß zunächst einmal im Vordergrund und das Erlernen eines ‚sprachlichen Instrumentariums‘, ausgerichtet auf die von ihnen angestrebte Verwendungssituation, ist ein primäres Lernerbedürfnis und zwar aus praktischen, im Allgemeinen beruflichen oder universitären Gründen. Wie sonst ließe sich das Interesse an technischen und naturwissenschaftlichen Fachsprachen oder auch Wirtschaftsdeutsch erklären? Dieser Anspruch, den Studierende und Lernende indirekt erheben, darf im Sinne einer Zielgruppenorientierung nicht ignoriert werden und durch einen von außen oktroyierten Methodenansatz, dessen Effizienz und praktischer Nutzen fraglich ist, ersetzt werden. GROßKLAUS/WIERLACHER (1980, 96-97) beschreiben selbst ausführlich die ungünstige Situation für ein kulturwissenschaftliches Gesamtkonzept, die gekennzeichnet sei durch ein großes Interesse an Technik- und Naturwissenschaften, aber eben nicht an Germanistik bzw. deutscher Literatur.

Selbst wenn man davon ausgeht, dass die o.g. Forderungen der Interkulturellen Germanistik an einen Unterricht Deutsch als Fremdsprache positiv gedacht waren, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass hier die ‚Kultur‘, die mit der deutschen Sprache vermittelt werden soll, per se als sehr hochwertig eingeschätzt wird, um nicht zu sagen als höherwertig im Vergleich zur Ausgangskultur. Jedoch ist der „Aufbau einer Kulturmündigkeit“ nicht alleine an das Erlernen einer Fremdsprache gekoppelt. PLEINES (1989, 125) spricht deshalb von einem „unverblümt auftretenden Sendungsbewusstsein“, das sich hinter solchen Formulierungen verberge und fragt, ob hier nicht die Schwäche vieler Entwicklungsländer, die aus kolonialer Demütigung und postkolonialer Entmündigung resultiere, erneut ausgenutzt werde, um von außen kommende Muster anzudienen.

Die vehemente Kritik, die sich in wissenschaftlichen Kreisen entlud, endet aber dann oft in ähnlich extremen Gegenpositionen, die für die Praxis wiederum nicht nutzbar

gemacht werden können. So kritisiert beispielsweise REINBOTHE (1986, 242) auch Äußerungen wie „interkulturelle Kommunikation bedeutet ‚sprachlich vermittelte - kontrastive Erweiterung des ursprünglichen kulturellen Sozialisationsprozesses'" (OSTERLOH), interkulturelle Kommunikation dient dazu, „die Welterfahrung des Lernenden zu erweitern und ihm neue Sinnhorizonte zu vermitteln" (NEUNER) oder interkulturelle Kommunikation bringe eine „neue - erweiterte - Handlungskompetenz" (NEUNER) und sieht darin eine Überheblichkeit und Überschätzung des Deutschunterrichts.[25]
Erweiterung des eigenen Horizontes, der Welterfahrung und der Handlungskompetenz sind aber wesentliche Beweggründe, warum Fremdsprachen gelernt werden. Erweiterung besagt im Unterschied zu Aufbau (einer Kulturmündigkeit) nicht, dass die Lernenden nicht bereits eigene Erfahrungen mitbringen und bereits erworbenes Wissen in den Fremdsprachenunterricht einbringen. An dieser Stelle von Ethnozentrismus zu sprechen geht sehr weit.

Nur schwer nachvollziehbar sind auch die Schwierigkeiten REINBOTHEs mit WEFELMEYERs (1984, 30) Forderung: „Fremdsprachenunterricht muß Fremdverhaltensunterricht sein". Das Erlernen einer Fremdsprache kann nicht losgelöst von den sprachlich handelnden Personen und deren Verhalten in bestimmten Situationen gesehen werden. Wie sollen Lernende mit einer simplen Begrüßungssituation zurecht kommen, wenn sie nicht gelernt haben, welche Bedeutung z.B. das Händeschütteln in unterschiedlichen Ländern haben kann, in welchen Kontexten es verwendet wird, dass z.B. Deutsche einen kurzen, kräftigen Händedruck erwarten, Chinesen dies aber häufig nicht tun usw.? Kenntnis und Wissen über das fremde Verhalten müssen daher ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein, ohne dass bei der Vermittlung der Eindruck entstehen sollte, dass es sich dabei um Verhaltensmuster handelt, die in eine bestimmte Richtung positiv oder negativ bewertet werden sollen.

Wenig überzeugend ist auch KREUZER (1984, 14), wenn er befürchtet, dass der Deutschunterricht ausländische Germanistikstudenten zu anpassungsbereiten Gästen und willigen Anwälten der Bundesrepublik machen könne. Diese Argumentation ist in

---

[25]Alle Aussagen zitiert nach REINBOTHE 1986, 242.

diesem Kontext zu stark polarisierend, weil sie vermuten lässt, dass zwischen bedingungsloser Anpassungsbereitschaft und völliger Ablehnung des Andersartigen kein Kompromiss zu finden wäre. Zieht man beispielsweise als Zielgruppe chinesische Studierende der Germanistik heran, so soll selbstverständlich nicht das Ziel sein, sie zu „willigen Anwälten Deutschlands“ zu machen. Sie sollen sehr wohl „kritische Kenner der Bundesrepublik“ sein, doch wird es aufgrund ihrer zukünftigen Arbeitssituation nicht ausbleiben, dass sie ein hohes Maß an Anpassungsbereitschaft zeigen müssen. Ob dies nun positiv oder negativ bewertet wird, ist in diesem Fall zweitrangig, da ihnen als Arbeitnehmer von Unternehmen Regeln vorgeschrieben werden, denen sie sich nicht entziehen können (ebenso wenig wie dies ein deutscher Mitarbeiter des gleichen Unternehmens kann). Diese geforderte Anpassungsbereitschaft ist aber eine konkret berufliche und auf den beruflichen Alltag ausgerichtete. Es handelt sich hier also nicht um das erklärte Ziel, die Studierenden zu „willigen Anwälten Deutschlands“ zu machen und somit zielgerichtet Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung zu nehmen.

Es zeigt sich an dieser Stelle auch deutlich, wie wenig in der Deutsch als Fremdsprache Forschung bisher interkulturelle Konzepte aus der Soziologie und der Psychologie Beachtung finden, denn dort wurden bereits ausführlich bestimmte gültige psychologische Phänomene und Entwicklungsstufen beschrieben, die ein Mensch beim Einleben in eine für ihn (noch) fremde Umgebung und Kultur durchläuft.
Beispielhaft sei hier das so genannte Milton Bennett‘s Development Model genannt. BENNETT (in BRISLIN/YOSHIDA 1994, 60) benennt 6 Stadien, die ein Mensch in einem fremden Land, in dessen Kultur und Denken er sich hineinzufinden versucht, durchläuft: „(1) denial, (2) defense, (3) minimization, (4) acceptance, (5) adaption, and (6) integration“. D.h. ein Mensch, auch wenn er der Zielkultur Interesse und Wohlwollen entgegenbringt, bewegt sich im Allgemeinen über verschiedene Phasen der Ablehnung und Abgrenzung langsam - indem Unterschiede anfänglich minimiert werden - auf ein Akzeptieren und schließliches Integrieren verschiedener Elemente der Zielkultur hin. Die Zeiträume, die er zum Durchlaufen dieser Stadien benötigt, sind dabei unterschiedlich lang; einzelne können - je nach Selbstkonzept und persönlicher Belastbarkeit - auch übersprungen werden. Man kann aber davon ausgehen, dass es sich bei diesem Modell um ein universell Gültiges handelt. D.h., dass eine interkulturell

lernende Person, bevor sie einzelne Elemente der Zielkultur in ihr eigenes Verhaltensrepertoire aufnimmt, die genannten Ablehnungsprozesse durchlaufen hat und damit eine Reflexion über das Übernommene stattgefunden hat. Zwar lässt das Modell auch den Schluss zu, dass nicht immer alle Phasen durchlaufen werden bzw. nicht alle mit dem idealtypischen, positiven Ergebnis ‚integration' enden, doch die Gefahr, dass die interkulturell lernenden Personen, zu "willigen Anwälten"" des Ziellandes werden, scheint äußerst gering.[26]

2.2.2. Interkulturelle Pädagogik und interkulturelles Fremdsprachenlernen

Für den Fremd- und Fachsprachenunterricht von größerer Bedeutung sind diese beiden Bereiche, die sich - im Falle der Interkulturellen Pädagogik - vor allem aufgrund von Problemen mit Migranten im Inland herausgebildet haben und die beide von einem „emanzipatorisch-kritischen Verständnis von DaF-Unterricht" (HESS 1992, 18-19) ausgehen bzw. im Falle von interkulturellem Fremdsprachenlernen von der Einsicht geleitet sind, „daß man die fremde Sprache und Kultur nur unzureichend verstehen und beherrschen wird, wenn man diese lediglich in Begriffen der eigenen versteht." (RÖSLER 1993, 95).

Für die Zielgruppe der chinesischen Studierenden bedeutet dies zunächst einmal die Einsicht in die Tatsache, dass das Erlernen einer Fremdsprache ausschließlich als Mittel, losgelöst von dem Land, in dem sie gesprochen wird, losgelöst von den Menschen, die sie sprechen sowie deren Lebensweise, also im weitesten Sinne deren Kultur nicht oder nur in sehr unzureichendem Maße möglich ist. Das bloße Auswendiglernen möglichst vieler Wörter und grammatischer Regeln - und so wird Fremdsprachenlernen in China immer noch in vielen Fällen verstanden - befähigt in der Regel nicht zu sprachlich korrektem Handeln, sei dies in einem einfachen Gespräch, einer Diskussion, beim Dolmetschen und Übersetzen oder auch beim Schreiben in all seinen verschiedenen Ausprägungen. Es ist nicht erforderlich, das Zielland, dessen Kultur, seine Bewohner, deren Verhaltensweisen etc. in all seinen/ihren Facetten gut zu heißen, doch ist eine Beschäftigung damit sowie der Erwerb von Wissen darüber

---

[26]In der neuesten Lehrwerkgeneration werden inzwischen Kulturschock-Phänomene thematisiert. Vgl. hierzu Wolf Wagner: Kulturschock. In: "Auf neuen Wegen" 2003, 138-139.

unumgänglich, um zufriedenstellende Lernerfolge zu erzielen und zu authentischer Kommunikation fähig zu sein.

Für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch bedeutet dies beispielsweise, dass unterschiedliche Verhandlungstechniken und -taktiken thematisiert werden müssen. Dies impliziert z.B. Fragen wie: Warum ist eine Verhandlung an einer bestimmten Stelle gescheitert? Warum war ein Gespräch mit einem deutschen Vorgesetzten oder einem Mitarbeiter nicht erfolgreich, obwohl unter ‚chinesischen' Gesichtspunkten keine Fehler gemacht wurden? Warum wurde z.B. eine Antwort gegeben wurde, die man überhaupt nicht erwartet hat? Warum hat das Gegenüber Ärger oder Unverständnis gezeigt bzw. formuliert, was man aber nicht sofort nachvollziehen konnte?
Diese Fragen berühren auch den pragmalinguistischen Bereich, wie sprachliche Register erkennen und selber richtig anwenden können, Wissen um unterschiedliche Diskursstrategien, nonverbale Kommunikation etc. TIITTULA (1999b, 220) weist in diesem Zusammenhang beispielsweise auf Höreraktivitäten, wie Rückmeldesignale hin, die in unterschiedlichen Gesellschaften mit unterschiedlicher Häufigkeit bzw. Intensität geäußert werden können. Darüber hinaus muss ein Wissen vorhanden sein über unterschiedliches geschäftliches Gebaren, verschiedene Unternehmenskulturen, den Umgang mit Mitarbeitern und Kollegen, den Umgang der Geschlechter, Erwartungshaltungen an bestimmte (Kommunikations-)Situationen usw. Wichtig ist dabei, dass die Frage an dieser Stelle nicht nur lautet: Welche sprachlichen Mittel werden hierfür verwendet? Welches ist die grammatisch richtige Äußerung? Zielsetzung muss es ebenfalls sein, Verständnis dafür zu entwickeln, ob das Geäußerte für eine bestimmte Situation passend ist, ob der richtige ‚Ton' getroffen wurde, ob die Äußerung mit Hilfe entsprechender Gesten, nonverbal sinnvoll, unterstützt wurde u.ä.

In diesem Sinne kann auch KRUMMs Forderung (1995, 13) nach einem ganzheitlichen Lernen verstanden werden, nämlich ganzheitlich in dem Sinne, dass "das Lernen einer Fremdsprache [...] vom Lernenden her als ein ganzheitlicher Lernprozeß zu sehen (ist), in dem Sprache als untrennbarer Teil verbaler und nichtverbaler, sozialer und interkultureller Kommunikation verstanden, gelernt und gebraucht werden kann." Das Erlernen einer Sprache soll also nicht nur als bloßes Memorieren und Anwenden von

Wörtern und grammatischen Regeln verstanden werden, sondern durch das Erkennen, die Bewusstmachung und Vermittlung der engen Verbindung, die zwischen Sprache und Sprecher und damit seinem kulturellen Hintergrund besteht. Es soll demnach ein Rahmen geschaffen werden, der der Anwendung von Sprache in einer authentischen Kommunikationssituation im Alltag möglichst nahe kommt.

BARKOWSKI (1992, 186 u. 189) weist jedoch zu Recht darauf hin, dass „der Begriff der ‚Interkulturellen Erziehung' bzw. des ‚Interkulturellen Lernens', theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt" sei und „Interkulturelles Lernen als Begriff das Lernen von Kulturen und ihren Vertretern miteinander und voneinander suggeriert und postuliert. Was aber sind ‚die Kulturen' und wer ‚ihre Vertreter'?" Nach BARKOSWKI lässt sich diese Frage nicht beantworten, aber man kann eine Einschränkung vornehmen, die das Problem zwar nicht erleichtert, aber wesentlich realistischer darstellt. So formuliert BARKOWSKI (1992, 187) mit Hinblick auf die Interkulturelle Pädagogik sehr richtig: „In dem interkulturellen Dialog, den Pädagogik im Auge haben kann, treffen nun mit Sicherheit keine nationalen Kulturmonolithen aufeinander, vielmehr begegnen sich Individuen, und für diese gilt mit Entschiedenheit, (...): sie repräsentieren zum einen immer nur Teile von in sich schon multikulturellen Gesellschaften, und zum anderen tragen sie Merkmale übernational verbreiteter Kulturausprägungen." D.h. eine simple Einteilung, Klassifizierung und damit auch Bewertung in der Form ‚die Chinesen' auf der einen Seite bzw. ‚die Deutschen' auf der anderen Seite ist weder richtig noch sinnvoll, sondern vielmehr kontraproduktiv. Zur Untermauerung dieser These führt BARKOWSKI (1992, 187-188) das zwar amüsante, aber überzeugende Beispiel eines bundesdeutschen Bankers an, dessen kulturelle Unterschiede zu einem Kollegen in Spanien oder Australien mit Sicherheit geringer seien, als die zu einem bundesdeutschen Punker. Dieser Gedanke wird in ähnlicher Weise von ORLOVIUS/ZEUTSCHEL (1991, 172-173) und JÄHNIGEN (2003, 7) formuliert und findet sich, mit Hinblick auf das Wirtschaftsleben, auch bei BOLTEN (1993, 268), wenn er auf die Beobachtung verweist, „daß zwei äußerst unterschiedlich sozialisierte Mitglieder aus zwei ebenso unterschiedlichen Subkulturen einer bestimmten Gesellschaft ein und desselben Kulturraumes in ihrer Interaktion erheblich schneller an die Grenzen ihrer Interaktionsfähigkeit gelangen, als es etwa bei Geschäftsleuten unterschiedlicher kulturräumlicher

Herkunft der Fall ist."[27] Laut BOLTEN (1993, 268-269) werde diese Beobachtung auch von Geschäftsleuten selbst oft bestätigt und als glaubwürdig bezeichnet. Sie würden häufig auf einen „gemeinsamen Draht" zwischen den Interaktionspartnern verweisen, der ihrer Meinung nach auch ein Verstehen auf einer persönlichen Ebene ermögliche.

Wesentlich erscheint in diesem Zusammenhang nun, dass eine Didaktik des interkulturellen Fremdsprachenlernens sich eben nicht in eine neue Methodendiskussion unter der Fragestellung ‚Welche ist die Bessere?' verstricken darf, sondern vielmehr versuchen sollte, verwertbare Elemente der Interkulturellen Pädagogik in ein Gesamtkonzept zu integrieren.

Folgende Grundüberlegungen der Interkulturellen Pädagogik könnten dabei hilfreich sein, um das Ziel ‚Interkulturelle Kommunikation' zu erreichen:

- von der Begegnung realer Menschen auszugehen und nicht in abstrakter Weise Kulturen einander gegenüber zu stellen,
- bei der Begegnung mit Personen aus der Fremdkultur die Person oder besser noch die Persönlichkeit in den Vordergrund zu rücken,
- „Signale benutzen, anhand derer man schon sprachlich erkennt, daß möglicherweise kognitiv/emotional bewirkte interkulturelle ‚Mißverständnisse' zugrundeliegen." (vgl. MÜLLER 1986, 34).

Nach RÖSLER (1993, 95-96) könne dies vom Sprachunterricht nur geleistet werden, wenn zusätzlich Einzelaspekte wie grammatische Phänomene, interkulturelles Verstehen und Vergleichen, die Rolle des Lehrmaterials, interkulturelle Landeskunde, der Aufbau von Lesestrategien als Voraussetzung für interkulturelles Fremdsprachenlernen, die Entwicklung von Strategien zur Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen, pragmatische und nonverbale Aspekte und kulturelle Dimensionen wie

---

[27]BOLTEN stützt sich in diesem Zusammenhang auf eine These Elmar HOLENSTEINs, in der dieser formulierte: „Interkulturelle Variationen sind intrakulturellen Variationen vergleichbar und nicht selten nicht größer als diese." (HOLENSTEIN in BOLTEN 1993, 268).

Raum, Zeit, Distanzverhalten, Blickkontakt während eines Gespräches usw. in ein Gesamtkonzept aufgenommen würden[28].

2.2.3. Interkulturelle Kompetenz

In der Sekundärliteratur taucht seit Anfang der 90er Jahre immer häufiger der Terminus interkulturelle Kompetenz auf, der in Anlehnung an den Terminus kommunikative Kompetenz gebildet wurde und seither die Diskussion mehr und mehr beherrscht. Von verschiedenen Autoren wird allerdings bemängelt, dass unter diesem Stichwort die sprachlich-kommunikativen Aspekte in den Hintergrund rücken. So gesehen bei MÜLLER (1993, 67), der in seinem Aufsatz „Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff“ vermerkt, dass die Kommunikationsprobleme deutscher Firmenentsandter mit den fremden Mitarbeitern in verschiedenen Studien nur unzureichend thematisiert würden und außerdem keine ausreichenden Definitionsversuche entwickelt würden, die beschreiben würden, welche interkulturellen Kompetenzen diese Person haben müsse, „um angemessene, konstruktive kommunikative Beziehungen mit den lokalen MitarbeiterInnen eingehen zu können“. MÜLLER bemängelt an dieser Stelle auch, dass selbst im neuen Standardwerk von HOFSTEDE (1991), das der Verbesserung interkultureller Kommunikation dienen solle und zur Zeit in vielen Trainingsseminaren entsprechend eingesetzt werde, im Register die Begriffe ‚competence‘ oder ‚communication‘ fehlen würden.

In die gleiche Richtung gehend äußert sich BOLTEN (1993, 257), wenn er fordert, dass die Benutzung des Begriffes ‚interkulturell‘ nicht dazu führen dürfe, dass der „verbale Bestandteil von Kommunikation (und dazu gehört nun auch einmal die Grammatik) zu einer peripheren Angelegenheit degradiert wird“ und „Fremdsprachenkenntnisse zugunsten interkultureller Kompetenz den Charakter von Randphänomenen zugewiesen bekommen.“ Auch nach HOUSE (1996, 2-3) werde „‚interkulturelle Kompetenz‘ sehr häufig rein affektiv-verhaltensorientiert gesehen und mit Aussagen wie ‚die fremde Kultur verstehen‘, ‚Vorurteile abbauen‘, ‚zu Toleranz fähig sein‘, ‚ethnozentrische Sichtweisen vermeiden‘ usw. umschrieben“ und die „Lernziele im FU [Fremdsprachen-

---

[28]RÖSLER (1993, 92-99) fasst an dieser Stelle Vorschläge und Forderungen verschiedener Autoren zusammen, u.a.: KRUMM (1987, 267-281); HARDEN (1990, 219-234); MÜLLER (1986, 33-85); PAULDRACH (1987, 30-34); RÖSLER (1988, 221-237); RÖSLER (1989, 3-9); KNAPP-POTTHOFF (1987, 423-437); KNAPP/KNAPP-POTTHOFF (1990, 62-93).

unterricht; J.S.] bestehen dann im wesentlichen darin, soziale Kontakte knüpfen und erhalten zu können, ohne daß sprachliche Korrektheit betont wird.“ HOUSE hält diese Sichtweise für „gefährlich“, weil sie den Lernenden suggeriere, dass die sprachliche Seite des Fremdsprachenlernens nicht so wichtig sei.

Ruft man sich die Anforderungen, die an die anvisierte Zielgruppe gestellt werden (vgl. Kap. i. ‚Themenfindung und Hintergründe‘), noch einmal ins Gedächtnis zurück, so wird deutlich, dass die oben beschriebene Ausklammerung von sprachlich korrekten und grammtischen Aspekten innerhalb der Interkulturellen Kompetenz weder das Ziel eines Unterrichts Wirtschaftsdeutsch sein kann noch als Konzept zur Neuentwicklung entsprechender Lehrwerke dienen kann.

Sinnvoller und handhabbarer ist hier eine frühere Sichtweise von CANALE und SWAIN (1980), die zwar unter dem Stichwort „kommunikative Kompetenz“ formuliert wurde, die aber bereits den interkulturellen Aspekt unter dem Stichwort soziolinguistische Kompetenz beinhaltet. Als Minimalanforderung an kommunikative Kompetenz nennen CANALE/SWAIN (1980, 28-31)[29] drei Einzelkompetenzen, nämlich „grammatical competence, sociolinguistic competence und strategic competence“. Grammatische Kompetenz ist dabei als das Wissen über Lexik, die Regeln der Morphologie, der Syntax, der Satzgrammatik sowie die Ausspracheregeln zu verstehen. Das Wissen um diese Regeln befähigt die Lernenden, die exakte Bedeutung von Äußerungen festzulegen und diese dann auch sprachlich auszudrücken (vgl. ebd. 29-30). Die soziolinguistische Kompetenz umfasst zwei Teilregelbereiche, zum einen soziokulturelle Anwendungsregeln, zum anderen Diskursregeln. Erstere betreffen vor allem die situative Angemessenheit von Äußerungen und kommunikativer Funktionen innerhalb eines soziokulturellen Kontextes, der abhängig ist von kontextuellen Faktoren wie Thema, Status der Gesprächsteilnehmer, Rahmen, in dem die Kommunikation stattfindet und Interaktionsnormen. Diskurskompetenz verleiht den Sprechern die Fähigkeit, innerhalb eines vorgegebenen soziokulturellen Kontextes, angemessene grammatische Formen auszuwählen, die das sprachliche Register bzw. den sprachlichen Stil übermitteln, der für die Gesprächssituation angemessen ist (vgl. ebd. 30). Die dritte Einzelkompetenz,

[29]Die Übersetzungen stammen vom Verfasser dieser Arbeit.

die strategische Kompetenz, umfasst verbale und non-verbale Strategien, die wichtig sind, um auftretende Störungen im Gesprächsverlauf aufzufangen und zu kompensieren. Auf der sprachlichen Seite können dies sein: Paraphrasierungstechniken, um z.B. ein Wort oder auch einen (Teil-)Satz, der geäußert werden soll, zu umschreiben, entweder weil man das Wort gar nicht kennt oder weil man sich im Moment nicht daran erinnern kann. Auf der non-verbalen Ebene gehören Fähigkeiten dazu, die die soziolinguistische Kompetenz betreffen, wie z.B. das Einnehmen verschiedener Rollen innerhalb eines Gespräches oder die Frage des Ansprechens einer Person, über deren soziale Stellung man unsicher ist. (vgl. ebd. 30-31).

Die Sichtweise von CANALE/SWAIN auf kommunikative Kompetenz beschränkt sich, wie gesehen, nicht nur auf die sprachliche Kompetenz, die sich vor allem in „grammatischer Kompetenz“ und „Diskurskompetenz“ zeigt, sondern fasst unter den Stichworten „soziollinguistische Kompetenz“ und „strategische Kompetenz“ Phänomene, die zum einen die für die Zielgruppe zu fordernde Handlungsorientiertheit umfassen und zum anderen dem Anspruch der interkulturellen Kompetenz Genüge tun. Es werden so alle Anforderungen abgedeckt, die zu Beginn dieser Arbeit bereits formuliert wurden. In dieser Form kann interkulturelle Kompetenz dann auch als vorrangiges Lernziel für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch sowie als Kriterium für die Lehrwerkentwicklung formuliert werden.

2.3. *Interkulturelle* Missverständnisse? - Eine kritische Betrachtung der in der Literatur angeführten praktischen Beispiele

Es wurde in den letzten Kapiteln veranschaulicht, welch eine wichtige Rolle interkulturelle Kompetenz im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung allgemein und insbesondere auch bei Lehrwerken spielt, die ausschließlich in einem interkulturellen Kontext verwendet und für einen interkulturellen Kontext konzipiert werden. Im folgenden Kapitel wird veranschaulicht, wie wichtig es ist, den Ursachen von Missverständnissen im Rahmen einer interkulturellen Kommunikation nachzugehen, um dadurch Anregungen für die Entwicklung von Übungsformen, Unterrichtskonzepten sowie Lehrwerken ableiten zu können.

Die ausgewählten Beispiele weisen dabei auf diverse Probleme hin, die sich bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz ergeben und zwar nicht nur von Seiten der Lernenden, sondern auch auf Seiten der chinesischen und vor allem deutschen Lehrenden sowie auf Schwierigkeiten, die in Lehrwerken auftauchen, die bereits interkulturelle Fragestellungen in ihr methodisches Konzept integriert haben.
Ein Problem stellt die Tatsache dar, dass es sich bei vielen in der Literatur beschriebenen interkulturellen (Kommunikations-)Problemen nur vordergründig um solche handelt, denn eine genaue Analyse ergibt, dass z.B. sprachliche Fehlleistungen, ‚Halbwissen' oder auch falsche Informationen bzgl. der Personen, dem Land, mit dem man zu tun hat bzw. in dem man arbeitet, die Ursachen sind.

Außerdem soll gezeigt werden, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenz auch in Lehrwerken für Wirtschaftsdeutsch, die sich an Zielgruppen richten, für die interkulturelle Fragestellungen von Interesse sind, noch keinen breiten Raum einnimmt und wie zu sehen sein wird, auch nicht immer sinnvoll mit dem Etikett ‚Interkulturalität' versehen werden kann. Des Weiteren soll auf verschiedene, häufig in der Literatur beschriebene, deutsch-chinesische interkulturelle Problembereiche eingegangen werden, weil auch sie einiges an interkulturellem Sprengstoff beinhalten, dessen Nichtbeachtung bei der Konzeption von Lehrwerken problematisch sein kann.

2.3.1. Missverstehen von Gesprächseröffnungen

Das Beispiel, das im Folgenden untersucht und analysiert werden soll, wurde bereits vielfach in der Sekundärliteratur beschrieben und diskutiert (vgl. u.a. GÜNTHNER (1988) und YANG (1996) und hat inzwischen auch Eingang in Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch gefunden (vgl. „Wirtschaftskommunikation Deutsch" 2000). Sowohl in der Sekundärliteratur als auch in „Wirtschaftskommunikation Deutsch" (2000, 15) wird es als interkulturelles Verstehensproblem dargestellt und dementsprechend behandelt. Es handelt sich um Gesprächseröffnungen unter Verwendung bestimmter Kennenlernfragen, die von deutschen Gesprächsteilnehmern als unangenehm empfunden werden, da sie die Privatsphäre des deutschen Gegenübers verletzen würden: Gemeint sind die in China üblichen Fragen nach dem Namen, der Arbeit, der Herkunft, dem Familienstand, der Zahl der Kinder oder der Höhe des monatlichen Verdienstes (‚Wo-

her kommst du/kommen Sie?', ‚Was arbeitest du/arbeiten Sie?' usw.; vgl. u.a. GÜNTHNER (1988, 5); YANG (1996, 266), LIANG (1996, 146-147). Diese Fragen würden von vielen Deutschen als „peinlich", „zu direkt", „klischeehaft", „immer dasselbe" (GÜNTHNER 1988, 4 u.5); „langweilig", „lästig", „unangenehm" bzw. „unverschämt neugierig" (YANG 1996, 266) empfunden, in „Wirtschaftskommunikation Deutsch" werden sie als „Tabubereiche" definiert, die „Verwirrung oder gar Empörung" verursachen würden (vgl. „Wirtschaftskommunikation Deutsch" 2000, 15).

Es sei hier auf Untersuchungen von YANG (1996) und LIANG (1996) hingewiesen, die zur Klärung beitragen sollen. Beide Autoren haben das interkulturelle Problem von Kennenlernfragen bzw. Fragen zur Gesprächseröffnung untersucht, die einerseits Deutschen von Chinesen in China bzw. andererseits Chinesen von Deutschen in Deutschland gestellt werden. Betrachtet man die Ergebnisse dieser Untersuchungen, so stellt sich heraus, dass viele der gestellten Fragen, unabhängig davon in welchem Land sich die entsprechende Person befand, große Ähnlichkeiten aufweisen bis hin zu identischen Frageformen: ‚Woher kommen Sie? Was machen Sie in Deutschland/China? Wie lange sind Sie schon in Deutschland/China?' (vgl. YANG 1996, 266; LIANG 1996, 146-147; GÜNTHNER 1988, 4).
Es liegen hier also Fragestellungen vor, die von beiden Seiten als unangenehm empfunden werden, aber anscheinend trotzdem gestellt werden. Das Problem können demnach nur teilweise die Fragen als solche sein, was den Schluss zulässt, dass der Grund für das hervorgerufene unangenehme Gefühl ein anderer sein muss.

Jeder über einen längeren Zeitraum in China tätigen Person werden die oben genannten Fragen unzählige Male beim Zusammentreffen mit noch unbekannten Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern in der Anfangsphase eines (Kennenlern-)Gespräches gestellt und einige der von Deutschen damit verbundenen Negativbeurteilungen lassen sich durchaus nachvollziehen; insbesondere die Charakterisierung als „langweilig" und „lästig". Eine selbstkritische Betrachtung muss jedoch zu dem Ergebnis führen, dass die Fragen in den seltensten Fällen aufgrund ihres Inhalts mit diesen Bewertungen versehen wurden, sondern ihre Häufigkeit führte zu dieser Negativeinschätzung. Diese kann jedoch nicht den Chinesen bzw. umgekehrt den Deutschen angelastet

werden. Denn sie ist ein Ergebnis der Lebensumstände im jeweiligen Ausland. Gerade die Frage nach der Herkunft ist, wie oben gesehen, für beide Seiten eine der typischen Einleitungsfloskeln bei Gesprächen zwischen Menschen, die sichtbar nicht der gleichen Nationalität angehören. An dieser Stelle, wie bei GÜNTHNER (1988, 4) gesehen, lediglich mit Blick auf die chinesische Seite von „ritualisiertem Sprechen“ zu sprechen, trifft nicht das Grundmuster eines Kennenlerngespräches. Dass die Frage nach der Nationalität sich für eine in China lebende deutsche Person bei Gesprächsanfängen mit Chinesen erübrigt, liegt auf der Hand. Es bedeutet aber, dass die Frage nicht einfach als ‚unverschämt neugierig‘ angesehen werden kann, sondern als Teil eines Gesprächsverlaufs gesehen und entsprechend analysiert werden muss. Denn sie birgt durchaus einen wahren Kern in sich, der jedoch nicht kulturell, sondern sprachlich bedingt ist.

Betrachtet man weiterhin die Fragen (‚Wie heißen Sie? Woher kommen Sie? Was arbeiten Sie? Sind Sie verheiratet?‘ etc.) unter einem pragmatischen Aspekt, so muss man festhalten, dass sie in der Form, in der sie gestellt werden, von der deutschen Seite nicht als Gesprächsangebot erkannt werden können. Durch die Reduktion auf die kürzest mögliche Fragesatzstruktur transportieren sie einen verhörartigen Unterton, der den Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin sofort auf Distanz gehen lässt. Dies wiederum führt auf der deutschen Seite dazu, dass die Fragen nur sehr knapp und unter einem reinen Informationsaspekt beantwortet werden, was wiederum auf der chinesischen Seite die Abfolge der einzelnen Fragen beschleunigt und somit den negativen Gesamteindruck (‚Verhör‘) weiter verstärkt. Die Kommunikationsabsicht, d.h. ‚Kontaktaufnahme und Beginn eines informellen Kennenlerngespräches‘ kann so nicht realisiert werden und beide Seiten werden das Gespräch mit einem unangenehmen Gefühl beenden.

Die Problematik wird dabei im Allgemeinen auf beiden Seiten nicht erkannt, weil oberflächlich betrachtet grammatisch und stilitisch korrekte Äußerungen vorliegen. Das Gefühl des Sich-Unwohlfühlens, das durch die pragmatische Fehlleistung hervorgerufen wird, steuert aber im weiteren Gesprächsverlauf die Sprechhandlungen und wirkt sich negativ auf das Gesprächsthema aus. Denn fälschlicherweise werden in

diesem Moment gute oder auch sehr gute Deutschkenntnisse, d.h. grammatisch korrekte Äußerungen, gleichgesetzt mit sprachlicher Handlungskompetenz. An dieser Stelle sei auf die bereits oben genannten Ausführungen von CANALE/SWAIN (1980, 30-31) bezüglich kommunikativer Kompetenz verwiesen, wo es heißt, dass nur durch eine enge Verknüpfung von grammatischer Kompetenz mit soziolinguistischer Kompetenz eine situative Angemessenheit von Äußerungen und kommunikativer Funktionen erreicht werden kann. Viele chinesische Studierende haben jedoch wenig Möglichkeiten, authentisches Deutsch in Alltagssituationen zu hören und sich darin zu üben, weshalb die soziolinguistische Kompetenz als nicht ausreichend angesehen werden kann.

Werden die genannten Fragen dagegen in sprachlich leicht veränderter Form unter Verwendung von Modalpartikeln formuliert (‚Wie heißen Sie eigentlich? - Woher kommen Sie denn (eigentlich)?' etc.), verlieren sie ihren verhörartigen Charakter und werden für den Gesprächspartner als Kommunikationsangebote, in diesem Falle als Fragen, die einer Gesprächseröffnung dienen, erkannt und bei der Beantwortung wird dementsprechend auch darauf eingegangen. Anders einzuordnen ist dagegen die Bewertung der Frage nach der Höhe des Verdienstes. Hier handelt es sich um ein interkulturelles Kommunikationsproblem, denn von der chinesischen Seite wird ein deutsches Tabuthema nicht als solches erkannt.
Das Ziel von Unterrichtseinheiten und auch Lehrwerken muss es daher sein, solche misslungenen Gespräche kritisch und unvoreingenommen mit Blick auf die möglichen Ursachen für die Schwierigkeiten zu analysieren und im Folgenden dann, sprachliche Mittel und Strukturen zu erarbeiten, mit deren Hilfe diese Probleme vermieden werden können. Für das o.g. Beispiel können dies unter anderem sein: (Abtönungs-)Partikeln und Partikelgebrauch, Adverbien, Intonation etc. (vgl. hierzu den Unterrichtsentwurf Kap. 6.2.2. ‚Einüben und Auswerten von Kennenlerngesprächen').

2.3.2. Missverstehen sprachlicher Routineformeln

Ein weiteres, viel zitiertes Beispiel für interkulturelle Kommunikationsprobleme, das jedoch auf ein Problem der Sprachvermittlung zurückzuführen ist, ist die direkte Übertragung ritualisierter Begrüßungsformeln in die Fremdsprache, besonders die in China übliche Begrüßungsformel ‚(Ni) chi guo le ma?‚(Ni) chi guo fan le ma?' - ‚Haben Sie schon gegessen?' (vgl. GÜNTHNER 1988, 8-9, LIANG 1992, 65, ZINZIUS 1996, 107-108). Es wird an dieser Stelle immer wieder darauf hingewiesen, dass diese Aussage missverständlich sei und von der deutschen Seite als eine Essenseinladung verstanden werden könne (vgl. GÜNTHNER 1988, 9 u. LIANG 1992, 65). Davon abgesehen, dass diese Situation nicht annähernd so häufig auftreten wird, wie die Präsenz in der Literatur es glauben machen möchte, muss hier die Ursache dieser sprachlichen Fehlleistung auf Seiten der Lehrkräfte gesucht werden. Es handelt sich bei diesen Aussagen, wie bereits gesagt, um sprachliche Routinen, die als solche dargeboten und gelernt werden müssen. D.h. sie sind nicht übersetzbar und sollte dieser Eindruck im Unterricht entstehen, so liegt dies an der Präsentation des Themas. Dieses Beispiel ist vergleichbar mit der englischen Begrüßungsroutine ‚How do you do?', die ebenfalls nicht als Frage nach dem Befinden missinterpretiert werden darf, da sie Routinecharakter hat und lediglich ‚Hallo' oder ‚Guten Tag' bedeutet. Antworten deutsche Schüler im Englischunterricht auf diese Frage mit Sätzen wie ‚Es geht mir gut', ‚Es geht' oder ‚Es geht mir schlecht' wird dies als sprachliche Fehlleistung gesehen, dementsprechend korrigiert, jedoch nicht unter interkulturellen Gesichtspunkten analysiert. Für dieses Beispiel existiert demnach auch keine umfangreiche Literatur, die sich mit diesem ‚interkulturellen' Problem beschäftigt, sondern diese Routinen werden im Englischunterricht an Schulen und Universitäten unter Wortschatzarbeit angesiedelt und dementsprechend vermittelt. Gleiches sollte für das Sprachenpaar Deutsch-Chinesisch gelten. Dem Bereich sprachliche Routineformeln sollte also bei der Konzeption von Deutschlehrwerken für China mehr Beachtung geschenkt werden, weil er gerade für Lernergruppen, die auf Alltagskommunikation angewiesen sein werden, von großer Bedeutung ist. Dabei ist es wichtig, dass die Darstellung und Erarbeitung solcher Formeln als sprachliche Phänomene erfolgt und nicht unter dem verwirrenden und verunsichernden Stichwort Interkulturalität.

Es mag zwar unter linguistischen Gesichtspunkten interessant sein, der Frage nachzugehen und auch zu beschreiben, wie Begrüßungen in den beiden Sprachen Chinesisch und Deutsch realisiert werden. Im Sprachunterricht darf aber keinesfalls der Eindruck erweckt werden, als könne man diese Routineformeln einfach Wort für Wort in die Zielsprache übertragen. Hier muss auf den Routinecharakter verwiesen werden, d.h. im Deutschen stehen als mögliche Realisierungen ‚Guten Tag!' ‚Guten Morgen!', ‚Guten Abend!', ‚Hallo!', ‚Mahlzeit!' usw. zur Verfügung. Demgegenüber bietet das Chinesische ‚Ni hao!', ‚Qu na li?' ‚Chi fan le ma?', die zwar mit ‚Guten Tag!' ‚Wohin gehst du?' ‚Hast du schon gegessen?' direkt übersetzt werden könnten, weil es sich aber um sprachliche Routinen handelt, müssen sie semantisch anders aufgelöst werden. Linguistisch gesehen ist dieses Beispiel nur deshalb problematisch, weil von den Autoren bei der Beschreibung und Analyse keine exakte Trennung zwischen Ausdrucks- und Inhaltsseite der Aussage vorgenommen wird, was dann die Darstellung als interkulturelles Problem ermöglicht. Trennt man jedoch klar zwischen Ausdrucks- und Inhaltsseite, muss man zu der Auffassung gelangen, dass es sich bei dem beschriebenen Beispiel ausschließlich um ein sprachliches Problem handelt.

Kritisch muss daher LIANGs (1992, 65) Aussage gesehen werden, wenn er konstatiert: „Je selbstverständlicher diese Grußformel aber in der eigenkulturellen Sprachgemeinschaft wirkt, um so größer ist die Gefahr, daß sie in einem interkulturellen Kontext nicht bzw. falsch verstanden wird, wenn der Gesprächspartner nicht auch die kulturspezifischen Ausdrucks- und die damit verbundene Verhaltensweise des anderen kennt." Man muss sich an dieser Stelle fragen, was LIANG eigentlich von den Kommunikationspartnern verlangt. Soll unter interkulturellem Wissen und interkultureller Gesprächsfähigkeit verstanden werden, dass beide Gesprächspartner Experten in beiden ‚Kulturen' sind, dazu die Sprache des anderen beherrschen, damit sie dann eine gemeinsame Sprache für die Kommunikation festlegen können? Und dann ist noch lange nicht festgelegt, ob sie sich auch nach den Konventionen, die diese Sprache eigentlich vorgibt, verhalten oder vielleicht doch in ihrer eigenen verbleiben oder vielleicht auch eine gemeinsame Dritte zu Hilfe nehmen.

Da man im Allgemeinen davon ausgehen kann, dass die für die Kommunikationsabsicht gewählte Sprache die Kommunikationskonventionen determiniert, bedeutet dies für das o.g. Beispiel, dass deutsch lernende chinesische Studierende im Verlauf ihres Sprachlernprozesses lernen müssen, wie Begrüßungen in der Zielsprache ablaufen, welche sprachlichen Mittel zur Realisierung zur Verfügung stehen und diese dann auch in einer Kommunikation mit Deutschen verwenden. Genauso verwirrend wäre umgekehrt die Situation, wenn Deutsche, die der chinesischen Sprache mächtig sind, in einem Gespräch, das auf Deutsch geführt wird, auf Deutsch einen Chinesen danach fragen würden, ob dieser schon gegessen habe. An dieser Stelle ist kontextuell gebundenes Lernen notwendig; in dem Sinne, dass ‚chi guo fan le ma?' im Deutschen ‚Hallo. Wie geht's?' bedeutet, eventuell auch ‚Mahlzeit!', wenn der Ausdruck zu Pausenbeginn in einer Firma bzw. am Arbeitsplatz benutzt wird.

Das Wissen um Verhaltensweisen in der jeweils ‚anderen' Kultur ist hilfreich und für das Erlernen sowie das tiefere Verständnis einer Fremdsprache auch wichtig. Im Sprachunterricht sollte daher für entsprechende Unterschiede sensibilisiert werden, doch darf der interkulturellen Komponente dabei nicht aus falsch verstandener Rücksichtnahme die grammatische Richtigkeit und die situative Angemessenheit von sprachlichen Äußerungen zum Opfer fallen (vgl. CANALE/SWAIN 1980)

2.3.3. Abschließende Bewertung

Die o.a. Beispiele zeigen deutlich, dass ‚interkulturelle Kommunikation zum Aufbau von Kulturmündigkeit', wie sie von WIERLACHER (1980b, 156) beschrieben wird, nur sehr begrenzt Möglichkeiten aufzeigt, wie interkulturelle Probleme gelöst werden können. Sie geht von einem viel zu statischen Kultur-Konzept aus und lässt die Persönlichkeit der Handelnden weitgehend außer Acht. Darüber hinaus vernachlässigt sie den Rahmen, in dem die interkulturelle Kommunikation bzw. das interkulturelle Handeln stattfindet. Dies wird besonders an dem letzten Beispiel deutlich. Trotz interkulturellen Wissens auf beiden Seiten ist das Ergebnis unbefriedigend und hinterlässt bei den beteiligten Personen ein Gefühl des Unwohlseins und gegenseitigen Nicht-Verstehens. Interkulturelles Wissen alleine reicht demnach nicht aus, um Situationen erfolgreich zu meistern; interkulturelles Wissen allein schützt nicht vor Missverständnissen. Daher

muss im Unterricht Deutsch als Fremdsprache unbedingt auch das Einüben sprachlicher Fertigkeiten hinzu kommen, die es den Benutzern ermöglichen, Gefühle des Unwohlseins, Missverständnisse, Unzufriedenheit mit dem Verlauf eines Gespräches etc. zu verbalisieren, die Schwierigkeiten bzw. Missverständnisse im Idealfall aufzulösen oder doch zumindest die Situationen zu entschärfen und ein Neu-Anknüpfen möglich zu machen (zu den sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten vgl. Kap. 6.2.1. ‚Einüben sprachlicher Routinen').

2.4. Problematisierung des westlichen Kulturbegriffs anhand von Berichten ehemaliger Lektoren

Auf die Problematik eines nicht genau definierten Kulturbegriffs, der aber trotzdem zu Beschreibungszwecken verwendet wird, hat bereits HESS (1992, 1) hingewiesen, wenn er formuliert, „daß ‚Kultur' als Leit- und Analysebegriff der Fachdidaktik ungeeignet ist und den Blick auf die Realität des Deutsch als Fremdsprache Unterrichts verstellt, Tatsachen verschleiert, anstatt sie aufzuhellen, und letztlich wenig Perspektiven für die Unterrichtsplanung bietet" und darüber hinaus an der Wirklichkeit eines Landes vorbeiführen könne.

Welche Schwierigkeiten eine solche Herangehensweise an interkulturelle Situationen mit sich bringt und welche Probleme dann in der Unterrichtspraxis daraus resultieren, zeigt sich deutlich, wenn man die von ehemaligen Lektoren und Lektorinnen in China verfasste Literatur und Aufsätze sichtet und auswertet (vgl. u.a. BÜRNER-KOTZAM/JENSEN 1988, GÜNTHNER 1988, GÜNTHNER 1992, GÜNTHNER 1993, GÜNTHNER 1994, GÜNTHNER 1995, GÜNTHNER/KOTTHOFF (Hgg.) 1991, GÜNTHNER/ROTHENHÄUSLER 1986, MITSCHIAN 1992, RÖSSLER 1984). Dabei wird deutlich, dass HESS' Kritik Berechtigung hat, denn es zeigt sich, dass viele der dort beschriebenen interkulturellen Kommunikationsprobleme auf einer stark ethnozentrischen Sichtweise aufbauen.

Ein wiederkehrendes Muster ist dabei folgendes: deutsche und allgemein aus dem westlichen Ausland kommende Lehrkräfte glauben aufgrund ihres uneingeschränkten Zugangs zu ‚objektiven' - weil von westlichen Medien übermittelten - Informationen

über einen Wissensvorsprung zu verfügen. Die Herkunft dieses Wissens, die Absicht, die mit der Vermittlung verbunden war oder ist, muss daher nicht reflektiert werden. Mit Blick auf die chinesische Seite wird schon vorab unterstellt, dass sie aufgrund einer von staatlicher Zensur kontrollierten Presse kein vergleichbares Wissen mitbringen kann; vor allem keine Informationen, die in einer Diskussion ernstzunehmend verwendet werden könnten. Auch das methodisch-didaktische Wissen, über das die chinesischen Lehrkräfte durchaus verfügen, wird von deutscher Seite oft gar nicht wahrgenommen, weil man sich auf dem neuesten Stand der Forschung und damit in einer unangreifbaren Bringer-Rolle sieht. Mängel z.B. in Bezug auf Methodik und Didaktik bei Lehrkräften, in der Handhabung von Sozialformen im Unterricht bei Studierenden werden dabei häufig unmittelbar den Lehrenden und Lernenden zugeschrieben und die zum Teil schwierigen Rahmenbedingungen, unter denen unterrichtet und gelernt werden muss und die mitverantwortlich oder sogar hauptverantwortlich für das Problem sind, außer Acht gelassen.
Gerade in diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, sich den neuesten chinesischen Entwicklungen nicht zu verschließen. Denn in den letzten Jahren wurden besonders an den Schlüsseluniversitäten immense Summen in die bereits bestehende Ausstattung oder auch den Neuaufbau von universitären Einrichtungen investiert, so dass dort inzwischen hervorragende Unterrichtsbedingungen vorzufinden sind. Zudem sind die chinesischen Lehrkräfte aufgrund von Fort- und Weiterbildungen so weit geschult, dass sie keine Probleme mit der Umsetzung und Anwendung von methodisch-didaktischen Konzepten in einem chinesischen Umfeld haben.

Die Zentrierung auf einen nicht exakt definierten und wohl auch nicht exakt zu definierenden Kultur-Begriff führt dann häufig dazu, dass beide Seiten zwar den Begriff ständig im Munde führen, aber nur in abstrakter Art und Weise und die (interkulturelle) Kommunikation dabei vernachlässigt wird - mit dem Ergebnis, dass Kulturimperialismus und Ethnozentrismus, die man durch die Hinwendung zur interkulturellen Kommunikation eigentlich vermeiden wollte, gefördert werden.

2.4.1. Kritische Analyse von Stereotypen über chinesische Studierende im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Im folgenden Abschnitt soll ein kritischer Überblick über die Sekundärliteratur, die sich mit interkulturellen deutsch-chinesischen und chinesisch-deutschen Kommunikationsproblemen beschäftigt, gegeben werden. Es werden dabei sowohl Aufsätze berücksichtigt, in denen das Unterrichtsgeschehen unmittelbar eine Rolle spielt, als auch Literatur, die sich mit Sichtweisen von deutschen Lehrkräften auf chinesische Studierende (z.B. in Bezug auf Lernerverhalten, Lehr- und Lerntraditionen etc.) befasst. Es haben sich hier vor allem Lehrkräfte, Lektoren und Lektorinnen zu Wort gemeldet, die unterschiedlich lange Zeit an einer chinesischen Hochschule verbracht haben und nachfolgend die in China vorgefundenen Gegebenheiten und Erfahrungen wissenschaftlich dokumentiert und verarbeitet haben. Hier soll nicht der Wert dieser persönlichen Erfahrungen in einem fremden Land in Frage gestellt werden, doch gilt für viele der Personen, dass von ganz unterschiedlichen Voraussetzungen ausgegangen werden muss, was z.B. das Vorwissen über das Land, chinesische Sprachkenntnisse, frühere Auslandsaufenthalte usw. betrifft. Ihre Aussagen sollen im Folgenden kritisch durchleuchtet werden, denn der Begriff ‚interkulturelle Kommunikation', unter dem viele dieser Beiträge subsumiert werden, verstellt den Blick dafür, dass es sich häufig nur indirekt um interkulturelle Probleme handelt. Eine genauere Betrachtung zeigt, dass der Ursprung der Probleme häufig auf einer anderen Ebene liegt, z.B.: Statusfragen, d.h. Höherbewertung des eigenen (deutschen, aber auch chinesischen) (Vorab-)Wissens, sprachliche Probleme, mangelnde Handlungskompetenz, Nicht-Anerkennen bzw. Nicht-Akzeptieren des Gesprächspartners als gleichberechtigten Gesprächsteilnehmer usw. Eine Überprüfung ist aber dringend nötig, um einer unerwünschten Stereotypenbildung zu entgehen, da diese sowohl den Unterricht negativ beeinflusst, als auch bei der Konzeption von Unterrichtseinheiten und auch Lehrwerken eine Rolle spielt.

2.4.1.1. Zum Stereotyp: Unfähigkeit chinesischer Lerner hinsichtlich ‚westlicher' Sozialformen im Unterricht

In der Sekundärliteratur (vgl. u.a. RÖSSLER 1984, 57; MITSCHIAN 1992, 62; BÜRNER-KOTZAM/JENSEN 1988, 65) findet sich mehrfach die Aussage - die dann auch die Situation im Unterricht mitbestimmt - dass es schwierig sei, Gruppen- und Partnerarbeiten in rein chinesischen bzw. häufig auch verallgemeinernd in asiatischen Lernergruppen durchzuführen. Als Ursachen werden u.a. bei MITSCHIAN (1992,62) als Erklärungsmuster kulturelle Hintergründe, wie die asiatische Zurückhaltung oder auch das Bedürfnis in einer Gruppe nicht auffallen bzw. aus einer Gruppe nicht hervortreten zu wollen, genannt. Eine solch verallgemeinernde Zuschreibung vorzunehmen ist insofern problematisch, da mit ihr Vorstellungen über chinesische Lernende transportiert werden, die dann im Folgenden auch das (Unterrichts-)Verhalten der Lehrenden den chinesischen Lernern gegenüber beeinflussen und steuern.

Sicherlich kann solchen kulturell bedingten Erklärungsmustern eine Teilrolle bei der Beschreibung und Analyse dieser Phänomene zugeschrieben werden, doch dürfen offensichtlich gegebene Rahmenbedingungen nicht ignoriert werden. Denn die einfache Erklärung für die genannte Unfähigkeit zu Gruppen- und Partnerarbeit sollte zunächst lauten, dass chinesische Studierende mit dieser im Westen weit verbreiteten Sozialform nicht oder nur unzureichend vertraut sind. Ein Blick auf den chinesischen Grund- und Mittelschulalltag führt zu einem plausiblen Erklärungsansatz, ohne dass der Begriff Kultur bemüht werden muss. Als Dozent an einer europäischen Universität kann man im Allgemeinen davon ausgehen, dass Sozialformen wie ‚Partnerarbeit' oder ‚Gruppenarbeit' der überwiegenden Zahl der Studierenden aus ihrer Schulzeit bereits bekannt sind. Eine chinesische Mittelschulklasse umfasst hingegen je nach Qualität der Schule bis zu 70 Schülerinnen und Schülern, weshalb man davon ausgehen kann, dass diese enormen Klassenstärken hauptverantwortlich dafür sind, dass Lehrende dort nicht auf freie Unterrichtsformen zurückgreifen. Nach dem Wechsel an eine Universität, wo diese Unterrichtsformen dann von chinesischen und deutschen Lehrkräften erwartet und eingesetzt werden, sind sie den chinesischen Studierenden zunächst noch neu und fremd, was Befangenheit und Ängste vor dem Unvertrauten durchaus verständlich macht. Dies bedeutet aber nicht automatisch, dass sie zu einer

solchen Leistung nicht in der Lage wären. Nach einer ausreichend langen und intensiven methodisch-didaktischen Einführungsphase ist die Durchführung von Gruppen- und Partnerarbeiten kein größeres Problem als in europäischen Lernergruppen. Für die Arbeit in der Praxis bedeutet dies, dass eine intensive Vorentlastung notwendig ist, in der die neue Übungsform mit ihren Inhalten und Zielen ausführlich erklärt und offen gelegt wird.
Ein weiterer Gesichtspunkt, der in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden darf, ist der, dass man es als Dozent in Deutschland überwiegend mit heterogenen Lernergruppen zu tun hat, in denen eine Gruppenarbeit mit der gemeinsamen Arbeitssprache Deutsch in sprachlicher Hinsicht ungleich natürlicher ist, als eine Gruppenarbeitssituation in einer homogenen, chinesischen Gruppe, wo das Miteinandersprechen in der Fremdsprache eine große Künstlichkeit beinhaltet. Denn mit den gleichen Personen, mit denen man eben noch in der Pause auf Chinesisch gesprochen hat, soll nun - auf Aufforderung des Lehrers hin - Deutsch gesprochen werden, was vielen Lernenden zunächst einmal peinlich und unangenehm ist.

Etwas anders sieht die Situation für chinesische Studierende in heterogenen Lernergruppen in Deutschland aus. Hier ist die eventuell zu beobachtende Zurückhaltung chinesischer Studierender während einer Eingewöhnungsphase darauf zurückzuführen, dass Lernende aus Europa aufgrund der größeren Nähe ihrer Sprachen zum Deutschen bzw. aufgrund ihrer schulischen Vorbildung beim Versprachlichen von Sachverhalten oft schneller reagieren können als chinesische Lernende, denen z.B. Internationalismen fehlen und für die u.a. das Kasussystem, der Artikelgebrauch, die Flexion von Verben und Adjektiven fremd ist. Eine direkte Übertragung von in Deutschland gewonnenen Erfahrungen mit chinesischen Studierenden auf einen chinesischen Kontext ist daher weder sinnvoll noch folgerichtig.

Ähnlich verhält es sich mit HIEBERs Aussage (1983, 190-191), dass es schwierig sei, mit chinesischen Studierenden Rollenspiele durchzuführen bzw. Szenen spielerisch zu versprachlichen. Als Erklärungsmuster werden wiederum Stereotype bemüht, wie: „Chinesen (...) seien nun einmal keine geborenen Schauspieler“. Wenn man bedenkt, dass HIEBER Anfang der achtziger Jahre in China tätig war, so mag diese Beobach-

tung nicht ungewöhnlich gewesen sein, doch sollte man mit einer Tradierung eines solchen Gedankens bis in die heutige Zeit, wie bei YANG (1996, 264-265) gesehen, vorsichtig sein. Denn gerade was die Aus- und Fortbildung chinesischer Lehrkräfte im methodisch-didaktischen Bereich betrifft, so ist in China Vieles geleistet worden und moderne Unterrichtsformen, wie Rollenspiele, Gruppen- und Partnerarbeit etc. sind weder für chinesische Lehrkräfte noch Studierende an Universitäten unbekannte Größen mehr. Heute noch davon auszugehen, dass z.B. chinesische Lernergruppen generell weniger spielbegeistert sind als europäische geht an der Realität vorbei. Speziell für homogene chinesische Lernergruppen trifft dies in der Mehrzahl der Fälle nicht zu - vielmehr ist es wiederum die Frage einer gut vorbereiteten Einführung. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass Lernenden zunächst die Bedeutung von Rollenspielen oder auch Sprachspielen allgemein bewusst gemacht werden muss, da diese Unterrichtsaktivitäten, je nach (schulischen und universitären) Vorerfahrungen, nicht als eine effiziente Form von Unterricht angesehen wird. Darüber hinaus ist es günstig, den genauen Ablauf von Rollenspielen offen zu legen und auch die damit begründeten Lerninhalte und Lernziele zu formulieren. In allen Fällen sollten sich die Lehrenden jedoch immer bewusst machen, dass es höchst unterschiedliche Erklärungsmuster für ein Verhalten gibt und der ‚interkulturell' begründete Erklärungsversuch nicht immer der sinnvollste ist.

Ein weiteres in der Literatur immer wieder beschriebenes ‚Faktum' ist die Diskutierunwilligkeit chinesischer Studierender (vgl. hierzu HIEBER 1983, 190-191, BÜRNER-KOTZAM/JENSEN 1988, bes. 65-66 u. als immer wiederkehrender Gesichtspunkt 65-73, GÜNTHNER 1988, 7-8, MITSCHIAN 1992, 63, YANG 1996, 264-265). Als Erklärungsmuster werden sowohl bei MITSCHIAN (1992, 63) und YANG (1996, 262) allgemein die asiatische Kultur bzw. im Besonderen der Konfuzianismus herangezogen. YANG (1996, 265) formuliert: „Für chinesische Schüler und Studenten gilt der Lehrer als Autorität. Nach der Doktrin des Konfuzianismus müssen die Schüler ihren Lehrer verehren und dürfen ihm auf keinen Fall widersprechen." Zur Untermauerung dieser Behauptungen führt YANG im Folgenden chinesische Sprichwörter und Redensarten an: „man ping bu xiang, ban ping huang dang (Ein leeres Faß dröhnt lauter als ein gefülltes), yan duo bi shi (Viel Reden bringt nur Schaden)". Dass es auch in der

deutschen Sprache Sprichwörter gibt, die das Schweigen über das Sprechen stellen, bringt er dem Leser zwar zur Kenntnis, konstatiert aber unmittelbar danach: „Anders als in Europa gilt verbale Geschicklichkeit in China eher als unanständig und als Ausdruck eines Mangels an Bescheidenheit“. Eine Erklärung für diese Behauptung bietet er nicht an. Die reine Existenz von Sprichwörtern kann also nicht als Argument dafür herangezogen werden, ob in einer Gesellschaft Reden oder Schweigen höher eingeschätzt wird. Auch HIEBER (1983, 191) verweist darauf, dass in China die Regel gelte, man solle sein Herz nicht auf der Zunge tragen oder Chinesen würden ihre Gefühle wie in einer Thermosflasche verschlossen halten.

In diesem Fall müssen die Erklärungsmuster jedoch in erster Linie von der DaF-didaktischen Seite kommen, denn Diskutieren ist eine in mehrerlei Hinsicht äußerst komplexe Sprachhandlung, über die man nicht einfach verfügt, sondern die intensiv eingeübt werden muss. Dies umfasst z.B.:

Das Wissen darüber, was eine Diskussion überhaupt ist, was man (in Deutschland) darunter versteht, wie sie ablaufen soll. Diese Fragen sind von nicht zu unterschätzender Bedeutung, denn viele chinesische Studierende orientieren sich an dem, was im angelsächsischen Raum unter dem Begriff ‚debate‘ verstanden wird und der nicht völlig mit dem gleichzusetzen ist, was in Deutschland unter einer Diskussion verstanden wird. Die sprachliche Auseinandersetzung in Form von ‚debates‘ ist in China jedoch weit verbreitet. An allen großen chinesischen Universitäten gibt es Debattier-Vereine und -Gruppen, die regelmäßig trainieren und Wettbewerbe durchführen, die auch landesweit im Fernsehen ausgestrahlt werden. Eine solche Übertragung einmal auf dem Podium oder im Fernsehen gesehen zu haben bedeutet noch lange nicht, dass man diese Textsorte auch praktisch umsetzen kann, zumal es besonders im äußeren Ablauf große Unterschiede zwischen den angelsächsischen ‚debates‘ und deutschen Diskussionen gibt.

Des Weiteren müssen entsprechende sprachliche Redemittel im Unterricht erarbeitet werden, es müssen non-verbale Elemente erläutert und bekannt gemacht werden, es muss der Aufbau von Argumenten geübt werden, denn Diskutieren in einer Fremdsprache kann nicht mit Diskutieren in der Muttersprache gleichgesetzt werden, da unterschiedliche Diskussionsformen existieren sowie unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen an die Diskussionsteilnehmer gestellt werden.

Das dies bereits erkannt wird, zeigt sich in der neueren Lehrwerkgeneration, sowohl in Deutschland als auch in China, wo dem Thema Diskussion bzw. Diskutieren eine breiter Raum zugemessen wird und ein kontinuierlicher Aufbau dieser Textsorte angestrebt wird (vgl. u.a. „Auf neuen Wegen“ 2003; „Stichwort Deutsch“ 1998).

Bei Studentinnen wird als zusätzlicher Erklärungshintergrund das klassische Frauenideal herangezogen. Was die „grundsätzliche Zurückhaltung der Studentinnen mit ihrem aufmerksamen freundlich lächelnden Schweigen“ betrifft, so bestätigen diese, „daß diese als ‚fein‘ empfundene Zurückhaltung immer noch dem Frauenideal entspricht.“ (BÜRNER-KOTZAM/JENSEN 1988, 69, vgl. auch GÜNTHNER 1991, 198-199). Die Autorinnen verweisen hier auf das klassische konfuzianisch geprägte Frauenbild, das Frauen als Männern untergeordnete Personen beschreibt, die im öffentlichen Leben keine Bedeutung haben und ihren ausschließlichen Tätigkeitsbereich im Haushalt haben. Ob dieses Frauenbild heute noch in dieser uneingeschränkten Form aufrechterhalten werden kann, muss aber bezweifelt werden, widerspricht es doch den prinzipiellen gesellschaftspolitischen Veränderungen, die sich seit Gründung der Volksrepublik China durch Mao Zedong für Frauen in China ergeben haben.

Alle o.g. Beispiele zeigen, dass vielfach eine Tradierung von Stereotypen für die Beschreibung und Bewertung chinesischer Lerner mitverantwortlich gemacht werden kann und man muss sich fragen, ob man an anderer Stelle, z.B. in Europa, zu der gleichen Aussage gekommen wäre oder ob nicht andere Faktoren zu Erklärungszwecken herangezogen worden wären. Bei GIACOMUZZI-PUTZ (in MITSCHIAN 1992, 63) findet sich hierzu eine selbstkritische Überlegung, die sie zwar mit Blick auf japanische Studierende macht, doch kann diese auch für China gelten. Sie geht nämlich davon aus, dass „ein irgendwie inadäquates Lehrerverhalten aufgrund fehlender Vorkenntnisse“ für diesen Umstand verantwortlich sein könnte. An dieser Stelle muss nachgehakt werden, denn in vielen Fällen handelt es sich in der Tat um ein „inadäquates Lehrerverhalten“, wobei nun dem „irgendwie“ nachgegangen werden soll.

Bevor ein solch inadäquates Lehrerverhalten an einem relativ extremen, wenn auch nicht ungewöhnlichen Beispiel verdeutlich werden soll, sollen zunächst einige all-

gemeine Prämissen genannt werden, die für einen Unterricht Deutsch als Fremdsprache in China gelten sollten:
Die Studierenden müssen als eigenständige Persönlichkeiten gesehen werden und nicht unter der Schablone ‚asiatische Lerner' betrachtet werden, da dies eine unzulässige Stereotypenbildung fördert. Auch wenn die Lektorentätigkeit bzw. die Arbeit als Lehrkraft an einem ‚germanistischen Institut' bzw. einer ‚Deutschabteilung' stattfindet, bedeutet dies nicht, dass diese mit einer germanistischen Abteilung an einer deutschen Universität gleichgesetzt werden können. Die komplette Studienzeit der Lernenden ist durch den Spracherwerb gekennzeichnet, weshalb den chinesischen Studierenden unter anderem mehr Zeit eingeräumt werden muss als einer deutschen Seminargruppe. Zudem müssen die Vorbereitungsphasen ausreichend lang und ausführlich sein, um einer sprachlichen Überforderung vorzubeugen.

Ein Beispiel aus der Lektorentätigkeit des Verfassers an der Universität in Wuhan soll abschließend verdeutlichen, zu welchen Problemen ein wenig einfühlsamer Umgang mit der chinesischen Zielgruppe bzw. die Nichtbeachtung gegebener Rahmenbedingungen führen kann: Eine amerikanische Lehrerin wurde gebeten, an einem privaten Institut englische Literatur zu unterrichten. Da sie sehr gut Deutsch sprach, hatte sie zuvor einige Male in der Deutschabteilung hospitiert und dort die Studierenden als überaus diskutierwillig erlebt. Einige Tage später berichtete sie jedoch, dass ihre ersten Unterrichtsstunden nicht erfolgreich gewesen seien, da fast keine Redebeiträge von Seiten der Studierenden gekommen seien, obwohl das Thema doch ein sehr Interessantes gewesen sei. Sie hatte versucht, anhand eines amerikanischen Gedichtes zum Thema ‚Unterdrückung' einen Bezug zu der gewaltsamen Niederschlagung der Studentenbewegung am 04. Juni 1989 auf dem Platz des Himmlischen Friedens in Peking herzustellen. Ihr war bekannt, dass die Studierenden der Universität Wuhan mit ihrem deutschen Lehrer über dieses Thema gesprochen hatten, zumal sie darüber informiert waren, dass dieser die damaligen Ereignisse in China miterlebt hatte. Während des Gesprächs über den unglücklich verlaufenen Unterricht erkannte die amerikanische Lehrerin, dass die jeweiligen Unterrichtsvoraussetzungen völlig andere waren: auf der einen Seite eine kontinuierliche dreijährige Tätigkeit des deutschen Lehrers in der dortigen Deutschabteilung, was als vertrauensbildend interpretiert

werden kann und auf ihrer Seite die bewusste Initiierung eines hochsensiblen Themas in einer noch unbekannten Gruppe, ohne dass bereits von einem Vertrauensverhältnis ausgegangen werden konnte.

Dieses fehlende Vertrauen muss in vielen Fällen als Grund für nicht vorhandene Gesprächs- und Diskussionsbereitschaft gewertet werden. Viele deutsche und ausländischen Lehrkräfte kommen mit hohen Erwartungen und großem Elan an ihre chinesischen Universitäten und Hochschulen, nehmen die inzwischen relativ große Offenheit des Landes wahr und vergessen darüber, dass z.B. die Kulturrevolution oder die Niederschlagung der Studentenbewegung auf dem Platz des Himmlischen Friedens äußerst sensible Themen für die Studierenden sind, über die man mit Fremden, solange man nichts über deren generelle Einstellung und Haltung China gegenüber weiß, nur ungern spricht.

2.4.1.2. Stereotypen als Folge von Fremdzuschreibungen

BÜRNER-KOTZHAM/JENSEN (1988, 69) konstatieren, dass Chinesen und im Besonderen Chinesinnen ruhig, zurückhaltend und schüchtern seien, nicht widersprechen, insgesamt einen eher passiven Lerner-Typus verkörpern. GÜNTHNER (1992, 98), die ebenfalls auf diesen Punkt aufmerksam macht, erwähnt, dass in den von ihr in China unterrichteten Kursen die männlichen Studierenden diese sprachlich dominiert hätten. Die Studentinnen seien „wenig sichtbar und kaum hörbar“ gewesen und begründet ihre Beobachtung mit der konfuzianischen Tradition. GÜNTHNERs Beobachtung und Beschreibung der von ihr vorgefundenen Unterrichtssituation ist sicherlich zutreffend, doch kann nicht einfach der Konfuzianismus als Erklärungsmuster angenommen werden. GÜNTHNER (1992, 98) zitiert an dieser Stelle die Aussage einer chinesischen Informantin, setzt diese in einen „noch heute gültigen konfuzianistischen Verhaltenskodex“ und belässt es bei dieser Aussage. Dann berichtet sie wenig später, dass es in ihren Kursen nie mehr als drei (!) Studentinnen gab, d.h. die Kurse waren von den Studierendenzahlen her in ganz hohem Maße männlich dominiert. Hier sollte daher zunächst ein Erklärungsansatz gesehen werden. Führt man sich nämlich die Situation in germanistischen und allgemein fremdsprachlichen Studiengängen vor Augen, wo der Anteil der Studentinnen im Allgemeinen um ein Vielfaches höher liegt

als in Deutschkursen für naturwissenschaftlich-technische Studiengänge, trifft man auf ein völlig anderes Bild. Hier ist es nicht selten so, dass gerade die weiblichen Studierenden das Unterrichtsgeschehen völlig dominieren und die männlichen Studierenden nicht mehr zu Wort kommen[30].

Die o.g. Ansatzpunkte für Erklärungen, also gruppendynamische Prozesse, die Geschlechterrollen oder auch Verteilung der Geschlechter können also durchaus als sinnvoll gesehen werden, aber sie dürfen nicht ausschließlich auf einem kulturhistorischen Hintergrund gesehen werden. In jedem Fall müssen konkrete Lebens- und Studienbedingungen sowie gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen die Überlegungen mit bestimmen, zumal dies Gedanken sind, die bei europäischen und nicht-asiatischen Lernergruppen als Erstes angestellt würden, bei asiatischen Lernergruppen aber oft zugunsten von ‚kulturell' bestimmten Erklärungsmustern, die für die Arbeit im Unterricht nicht hilfreich sind, zurückgestellt werden.

So zeigt sich RÖSSLER (1984, 57 u. 58) überrascht, dass seine chinesischen Studierenden sehr aktiv gewesen seien und keine Probleme mit den aus dem Westen importierten Unterrichtsmethoden gehabt hätten. „Sie gingen bereitwillig auf Anforderungen und Methoden ein, die ich aus Deutschland, [...] *bewusst relativ unvermittelt nach China transplantierte*." (Hervorhebung; J.S.). Doch mag er seinen eigenen Beobachtungen nicht recht trauen und fragt sich im unmittelbaren Anschluss, ob hier nicht ein Missverständnis vorliegen könne. Hier ist wiederum deutlich zu sehen, dass Realitäten bewusst zugunsten ‚kulturell' bedingter Erklärungsmuster beiseite geschoben werden.

---

[30]Dass auch die Geschlechterzusammensetzung eine große Rolle spielen kann, zeigt eine persönliche Erfahrung aus der Unterrichtspraxis an der Deutschabteilung der Universität Wuhan. Die Jahrgangsstufe 1996 umfasste eine recht kleine Gruppe von nur 15 Studierenden, davon 11 Frauen. Obwohl von den 4 männlichen Studierenden 2 aus einer Fremdsprachenmittelschule kamen, also über einen Vorsprung von 6 Jahren Deutschunterricht verfügten, zogen in kürzester Zeit die weiblichen Studierenden an ihnen vorbei und dominierten mit ihren Redebeiträgen und ihrer Diskussionsbereitschaft mühelos ihre männlichen Kommilitonen.

Zwei weitere häufig auftauchende Stereotype sind: Chinesen können nur Auswendiglernen, aber bei komplexen Aufgaben versagen sie und das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist durch Unterwürfigkeit von Seiten der Lernenden geprägt.
Auswendiglernen genießt in China in der Tat einen hohen Stellenwert. RÖSSLER (1984, 60) formuliert, dass das Auswendiglernen „einer alten und noblen Tradition entspricht“. Zur Verdeutlichung dieser Aussage zieht RÖSSLER (1984, 58-59) im Wesentlichen drei Erklärungsmuster heran, die seiner Meinung nach das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden bestimmen und die verantwortlich dafür sind, weshalb dem Auswendiglernen dieser hohe Stellenwert zukommt: „1. Lernen scheint auch in einem China, das mit Macht in die Moderne strebt, noch eine ungleich personenbezogenere Tätigkeit zu sein als in ‚westlichen‘ Ländern, 2. in dieser größeren Personenbezogenheit dürfte eine der Wurzeln dafür liegen, daß, auch heute noch, eines der allgemein respektierten Lernziele die Identifikation von Lehrer und Schüler in ihren Kenntnissen und Fähigkeiten ist; der Schüler sieht seine Aufgabe vor allem darin, die ‚Kunst‘ seines ‚Meisters‘ - möglichst detailgetreu - zu erlernen, 3. auf ein möglichst perfektes Beherrschen der Lerninhalte wird auch heute noch großer Wert gelegt.“ Die Verwendung des Konjunktivs weist bereits auf RÖSSLERs Unsicherheit bezüglich seiner Äußerungen hin. Im Nachfolgenden werden zur Untermauerung dieser Thesen Geschichte und chinesische ‚Kultur‘ herangezogen. Zum einen konfuzianische Traditionen, die sich auch in Anredeformeln zeigen würden, wie die Anrede ‚lao‘ (= alt, ehrwürdig), die eine jüngere Person einer älteren gegenüber anwendet z.B.: „Lao Zhu‘,, ‚Alter Herr Zhu‘ oder ‚Ehrwürdige Frau Zhu‘. RÖSSLER versäumt es an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass diese Anrede von Seiten eines Schülers bzw. Studenten an seinen Lehrer bzw. seine Lehrerin jedoch nicht möglich wäre, denn diese können sich nur mit der Wendung ‚Zhu Laoshi‘ (= Lehrer/Lehrerin Zhu) an die betreffende Person wenden.

Die Schlüsse, die gezogen werden, sind problematisch, weil sie ein europäisch geprägtes, häufig historisierendes Asienbild auf heutige Situationen übertragen und wie bereits angesprochen, nahe liegende Aspekte, die eher praktische Rahmenbedingungen betreffen, außer Acht lassen. So geht die Aussage: Chinesen können nur auswendig lernen und eigene, gar kreative Denkleistungen können von ihnen nicht erwar-

tet werden (vgl. hierzu RÖSSLER 1984, 60-62), eindeutig zu weit. Dem widerspricht auch die Beobachtung, dass sich chinesische Studierende im Ausland sehr schnell einer veränderten Unterrichtssituation anzupassen wissen, eine Tatsache, die deutlich für Flexibilität, Kreativität und Anpassungsvermögen spricht.

In der aktuellen Sekundärliteratur finden sich in Bezug auf chinesische Lernerprobleme, die ‚interkulturell' geprägt sind fast keine Aufsätze und Überlegungen mehr, wobei nicht zu sagen ist, ob dies mit einer veränderten Ausgangsposition bzw. einem größeren Wissen der ausreisenden deutschen Lehrkräfte zusammenhängt oder ob die Probleme nicht mehr so dringlich erscheinen wie noch vor einigen Jahren und in den Hintergrund rücken. In einem neueren Aufsatz mit dem Titel „Moderne Gesellschaft - Traditionelle Lehrgewohnheiten?" spricht sich DAI (2001) aber ebenfalls für eine stärker Einbindung autonomer Lernerstrategien unter dem Stichwort „Operationen zum entdeckenden Lernen" und einer „Entwicklung interkultureller Empathie und Bewusstheit" aus (ebd., 472-473). DAI betont in diesem Zusammenhang, in Anlehnung an die Forderungen, die bei NI (1995) nachzulesen sind, für den chinesischen Kontext ebenfalls ausdrücklich die Bedeutung der Lehrenden bei der Vermittlung solcher Lernstrategien

2.4.1.3. Ethnozentrische Sichtweise auf das Lernverhalten chinesischer Studierender

Hier soll noch einmal unter einem anderen Aspekt auf die o.a. Äußerungen RÖSSLERs eingegangen werden. RÖSSLER (1984, 57-58) ist während seines China-Aufenthaltes überrascht, dass die chinesischen Studierenden sehr aktiv waren und keine Probleme mit den aus dem Westen importierten Unterrichtsmethoden hatten. Trotzdem weigert er sich, dieses reale Bild als solches zu akzeptieren, vielmehr verteidigt er die Erwartungen, mit denen er nach China kam. „Gleichzeitig fragte ich mich, wo hier eventuell ein Mißverständnis vorliegen könne, da alles, was ich über asiatische und chinesische Kultur in diesem Bereich gehört - Kontakte mit einer chinesischen Dozentengruppe in Deutschland, das sehr gründliche Vorbereitungsseminar des DAAD - und gelesen hatte, wie weggewischt zu sein schien."

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Formulierung „... fragte ich mich, wo hier eventuell ein Mißverständnis vorliegen könne, ... Kontakte mit einer chinesischen Dozentengruppe in Deutschland, das sehr gründliche Vorbereitungsseminar des DAAD“. Obwohl RÖSSLER hier eine reale Erfahrung mit chinesischen Studierenden macht, geht er davon aus, dass es sich um ein „Mißverständnis“ handeln muss. Er bewertet das Wissen des DAAD, weil es sich um objektives, sprich deutsches Wissen handelt, höher als die vor ihm liegende Realität. Und noch gravierender, weil **eine** „chinesische Dozentengruppe **in Deutschland**“ sich anders verhielt, wird auch diese ‚deutsche‘ Erfahrung höher eingeschätzt. An dieser Stelle wird unterstellt, dass **eine** chinesische Dozentengruppe in Deutschland als repräsentativer angesehen werden kann als mehrere chinesische Lernergruppen in China. Auf die Problematik einer direkten Übertragung von in Deutschland gemachten Erfahrungen auf den chinesischen Kontext wurde bereits in Kapitel 2.4.1.1. ‚Zum Stereotyp: Unfähigkeit chinesischer Lerner hinsichtlich ‚westlicher‘ Sozialformen im Unterricht‘ hingewiesen.

2.4.2. Alternative Erklärungsmuster zur Vermeidung von Stereotypen

Im Folgenden sollen Überlegungen angestellt werden, die Rückschlüsse über die Ursachen für einige der oben beschriebenen Probleme ermöglichen können und darüber hinaus aufgezeigt werden, dass in vielen Fällen alternative Erklärungsmuster denkbar sind, die nicht eine Stereotypenbildung unterstützen.

Grundlagenwissen

Man muss bei der Arbeit mit chinesischen Studierenden in China davon ausgehen, dass das Grundlagen- bzw. Hintergrundwissen der Studierenden bezüglich vieler Themen, die Westeuropäern interessant und sogar alltäglich erscheinen mögen, nicht sehr groß ist. Aber auch was z.B. das Wissen über die eigene chinesische Geschichte oder Politik betrifft, so ist dessen Breite und Tiefe nicht immer sofort einschätzbar, denn eine Aufarbeitung in der Weise, wie man es aus Deutschland gewohnt ist, findet in China nicht statt. Selbst wenn also die Bereitschaft zu einem Gespräch über solche Themen vorhanden sein sollte, ist der Umgang damit nicht unproblematisch, da möglicherweise ein völliges Informationsungleichgewicht zwischen den beiden Diskus-

sionsgruppen (Lehrkräften und Studierenden) besteht. Dies führt zwangsläufig sehr schnell zu Abwehrhaltungen auf Seiten der Studierenden.

Vertrauen

Ein Gespräch über sensible Themen erfordert viel Vertrauen, das bei Aufnahme der Lehrtätigkeit oft noch nicht vorhanden ist. Auf die Bedeutung von Vertrauen wird auch im Rahmen von Cross-Cultural Trainings bzw. interkulturellen Handlungstrainings hingewiesen (vgl. auch Kap. 5.5. ‚Zur Konzeption eines interkulturellen Handlungstrainings'). BRISLIN/YOSHIDA (1994, 36) betonen: „respect and trust are important prerequisites to establishing any sort of relationship (including business relationships) in many cultures, knowledge in this area can be extremely helpful in gaining acceptance into the group." Beide Autoren weisen im gleichen Zusammenhang auch darauf hin, dass die Beschäftigung mit diesen Informationen und diesem Wissen viel Zeit beansprucht, die man sich anscheinend nicht immer nimmt.

Gerade an diesem Punkt zeigt sich in der Literatur wiederum die mangelnde Sensibilität deutscher Gesprächsteilnehmer gegenüber ihren chinesischen Gesprächspartnern. So weist GÜNTHNER (1988, 4) darauf hin, dass es in China unüblich sei „Fremden (bzw. wenig vertrauten Leuten) gegenüber seine eigene Meinung über politische und gesellschaftliche Fragestellungen kundzutun, und man eher versuche, mittels ritualisierten Sprechens und einer bestimmten Abfolge an persönlichen Fragen (‚Woher kommen Sie?', ‚Wie gefällt Ihnen China?', ‚Mögen Sie lieber Beijing oder Shanghai?', ‚Sind Sie verheiratet?', ‚Haben Sie Kinder?', ‚Wie viel verdienen Sie?'...) eine gewisse Vertrautheit zu etablieren, tendieren wir Europäer/innen häufig dazu, Gespräch mit Chinesen als ‚klischeehaft', ‚langweilig' und ‚immer dasselbe' abzutun."

Hier wird deutlich, in welch eklatanter Art und Weise die deutsche Seite die eigenen Vorstellungen über einen möglichen Gesprächsverlauf zur Sprachhandlungsmaxime auch für die chinesischen Kommunikationspartner macht. Der Wunsch, in einem Gespräch mit Chinesen Informationen über ihr Leben und ihr Land zu bekommen, ist verständlich, doch gilt für China, wie auch für Deutschland, dass der Gesprächsanfang zunächst einem gegenseitigen Kennenlernen, einer Annäherung, Vertrauensbildung und gegenseitigem Einschätzen dient. Diese Gesprächsphase ist sowohl in China, als

auch in Deutschland durch Fragen allgemeiner Natur gekennzeichnet, bevor dann in einem weiteren Schritt zu konkreten (Sach-)Themen übergegangen werden kann. Daher muss es als ein verfehltes Kommunikationsverhalten der deutschen Gesprächspartner angesehen werden, wenn sie diese wichtige Gesprächsphase einfach übergehen wollen, um sofort „politische und gesellschaftliche Fragestellungen“ zu diskutieren. Das Gegenüber sieht sich in diesem Fall nicht als Person wahrgenommen und angesprochen, sondern zur Informationsquelle und zum Diskussionsgegenstand degradiert. Man stelle sich umgekehrt vor, eine chinesische Person, würde als erstes Themenangebot nach den Begrüßungsfloskeln ‚Guten Tag!‘ und ‚Wie geht‘s?‘ den Nationalsozialismus oder die deutsche Kolonialgeschichte aufbringen.
Dass die o.g. Aussagen vielfach von deutschen Lehrkräften gemacht werden, ist umso problematischer, denn ihnen sollte bewusst sein, dass unter dem Themenkomplex ‚Tabus und Dinge, über die man nicht spricht‘ im Landeskundeunterricht sowohl in China, als auch in Deutschland in Lehrbüchern darauf hingewiesen wird, dass Politik in Deutschland üblicherweise nicht als Small-talk-Thema angesehen wird (vgl. u.a. „Typisch deutsch?“ 1993, 69-70). An dieser Stelle entsteht für Chinesen, die sich im Verlaufe ihres Lernens mit Deutschland sowie deutscher Sprache und Landeskunde auseinander gesetzt haben, ein Widerspruch, da das, was ihnen in Lehrbüchern als deutsche Wirklichkeit präsentiert wird - nämlich ‚Politik als Tabuthema in Small-Talk-Gesprächen -, nicht mit der konkreten Gesprächssituation in Einklang zu bringen ist. Das sie dies in ihrem Gesprächsverhalten zusätzlich verunsichert, sollte daher nicht verwundern.

Interesse am Thema

Bereits oben wurde auf die Bedeutung dieses Punktes hingewiesen, der im ersten Moment banal klingen mag. Man sollte sich jedoch darüber im Klaren sein, dass vieles, was in Deutschland in aller Munde ist und heftig diskutiert wird, für Chinesen nicht in gleichem Umfang interessant sein muss. Dies betrifft sowohl alltägliche Dinge, als auch politisch-gesellschaftliche Fragestellungen. So mag in deutschen Augen ‚studentische Mitbeteiligung an universitären Entscheidungsprozessen‘ ein wichtiges Thema darstellen, wohingegen aber für chinesische Studierende das ‚Abschließen der Wohnheime um 23:00 Uhr‘ von viel größerer Bedeutung sein mag. Auch hier gilt es speziell

für die deutschen Lehrkräfte, ihre Zielgruppe und deren konkrete Lebens- und Studienbedingungen nicht aus den Augen zu verlieren. Denn beide Themen sind innerhalb der jeweiligen Studiensituationen aus der Sichtweise der betroffenen Personen hochschulpolitisch brisant. Weil das Lebensumfeld aber ein jeweils anderes ist, sind die Fragestellungen nicht übertragbar - chinesische Studierende sind in universitätspolitische Entscheidungsprozesse nicht eingebunden, können daher in Bezug auf das ‚deutsche' Thema nicht mitsprechen und deutsche Studierende würden wohl umgekehrt kaum Interesse für ein in ihrer Sicht banales Thema, wie ‚Abschließen von Wohnheimtüren', aufbringen.

Gefühl sprachlicher Gleichberechtigung

Und nicht zu vergessen bleibt ein dritter Punkt. Viele Studierende sind in Diskussionen, die in der Fremdsprache geführt werden, sprachlich hoffnungslos unterlegen, sowohl was den Wortschatz betrifft, als auch - und das ist viel gravierender - bezüglich der Diskursformen, die eine Diskussion ihnen abverlangt (vgl. hierzu v.a. die Gesprächstranskriptionen bei GÜNTHNER, in denen argumentative Strukturen aufgezeigt werden, z.B. GÜNTHNER 1993, 238-240; 248; 268-269; 271-271 sowie die DaF-methodischen Anmerkungen zum Diskutieren in Kap. 2.4.1.1. ‚Zum Stereotyp: Unfähigkeit chinesischer Lerner hinsichtlich ‚westlicher' Sozialformen im Unterricht').

Das oben Angeführte lässt sich sehr gut ablesen an dem Erfahrungsbericht dreier DAAD-Lektoren die einen Projektunterricht zum Thema „Der deutsche Faschismus: Ideologie, Literatur, bildende Kunst und Architektur" durchgeführt haben (vgl. BÜRNER-KOTZAM/JENSEN 1988). Insgesamt habe das Projekt als erfolgreich bezeichnet werden können, doch hätten die LektorInnen in einigen Punkten Offenheit, Gesprächsbereitschaft und persönliche Meinungsäußerungen vermisst, die sie aber auf chinesische Verhaltensmuster zurückführen und nicht auf eigenes Verschulden (vgl. ebd., 65-66).

Die Hoffnung der Lektoren „durch eine entsprechende Didaktisierung einen Transfer auf den aktuellen Erfahrungshorizont der Studierenden und Kolleg(inn)en zu ermöglichen" (ebd., 65) erfüllte sich nicht. Aber konnte man denn erwarten, dass die Studierenden und Kollegen in einer öffentlichen Klassensituation Parallelen zwischen fa-

schistischen Systemen und dem eigenen totalitären politischen Einparteiensystem erkennen und selbst wenn, diese auch noch öffentlich formulieren?

Obwohl Defizite auf der eigenen, deutschen Seite formuliert werden: „Hätten wir uns zunächst diese Unverständlichkeit mehr zugestanden, wäre eine größere Aufmerksamkeit gegenüber den Reaktionen der Studierenden möglich gewesen.“ (ebd., 66), werden diese zum Ende doch nicht auf die eigene Unterrichtssituation bzw. das eigene Lehrerverhalten bezogen, sondern unter Zuhilfenahme geschichtlicher Argumente wieder an die chinesische Studierendenseite zurückgegeben. „Die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte (...) wird wohl nicht nur durch das offizielle Bemühen erschwert, Geschichtsereignisse und -etappen durch parteilich sanktionierte, interessengleiche Einschätzungen ad acta zu legen, sondern auch durch die nach wie vor von Autoritäts- und Achtungsvorstellungen geprägten Eltern-Kind-Beziehungen bzw. Lehrer-Schüler-Verhältnisse. Diese Beziehungen tabuisieren kritisches oder zu persönliches Nachfragen.“ (ebd., 72). Diese Aussage steht fast am Ende des Berichtes und überrascht umso mehr, wenn man bedenkt, dass bereits zwei Seiten zuvor eine kritische Selbstreflexion stattgefunden hat, die in eine andere Richtung verweist: „wahrscheinlich war die didaktische Herausforderung auch für uns zu groß. (...) wir waren verunsichert, als Gäste der VR China, Parallelen, Nähen von sozialistischen und faschistischen Ideologemen aufkommen zu lassen.“ (ebd. 70)

An dieser Aussage lässt sich deutlich ablesen, dass die Unsicherheit auf **beiden** Seiten groß war und ein vertrauensvolles Verhältnis nicht vorausgesetzt werden konnte. Ein erfolgreiches Herangehen an dieses sensible Thema musste demnach von vornherein als sehr fraglich angesehen werden, denn eine Vertrauensarbeit, die im Vorfeld hätte stattfinden müssen, fehlte und die Lektoren selbst waren in ihrer Position als Lehrkräfte noch nicht genügend gefestigt und sicher. Sie hätten daher erkennen müssen, dass das Unterrichtsprojekt zum Thema ‚Deutscher Faschismus‘ in der gedachten Form und mit den gewünschten Ergebnissen nicht durchzuführen war.

Ein weiteres interkulturelles Problem zeigt sich in den Gesprächsanalysen von GÜNTHNER (vgl. GÜNTHNER 1992, 91-125, GÜNTHNER 1993 und GÜNTHNER 1994, 97-122). GÜNTHNER (1992, 120) konstatiert anhand verschiedener Beispiele

ein aggressiveres Gesprächsverhalten der deutschen Teilnehmer und Teilnehmerinnen und ein zurückhaltenderes auf Seiten der Chinesen und Chinesinnen und weist in ihren Analysen nach, dass sich chinesisches und deutsches Rollenverhalten in Gesprächen nicht wesentlich unterscheidet: Frauen verhalten sich konsensbereiter, die Männer bemühen sich stärker „ihre Positionen darzulegen und zu verteidigen".

Allerdings geht GÜNTHNERs Argumentation (1992, 120) bezüglich des aggressiveren Gesprächsverhaltens der deutschen Gesprächsteilnehmer nicht weit genug. Sie formuliert lediglich: „Die Muttersprachlerinnen haben aufgrund ihrer sprachlichen Überlegenheit ein Mittel zur Hand, das strategisch eingesetzt werden kann, um lokale Hierarchien aufzubauen und den Status der Expertin herauszustreichen."
Dass die sprachliche Überlegenheit hier als strategisches Mittel eingesetzt wird, ist sicherlich richtig beobachtet, doch kann man weitergehend auch behaupten, dass die in den Gesprächen teilweise deutlich werdende Aggressivität und das Beharren auch auf Themen, die unangenehm für die Gesprächspartner sind, nur möglich ist, weil die deutsche Seite ihre Sichtweise und ihren Informationsstand als höherwertig ansieht und die Argumente der chinesischen Seite nicht ernstnimmt.

Dies zeigt sich z.B. in einem von GÜNTHNER dokumentierten Gespräch zwischen einer Deutschen und einer Chinesin, in dem die Deutsche trotz verschiedener Versuche der Chinesin, das Gespräch abzubrechen bzw. in eine andere Richtung zu lenken, auf ihrer Frage (es geht darum, ob der Ehemann der Chinesin auch ihr erster sexueller Kontakt war) beharrt und letztendlich eine Antwort erzwingt. Zwar verweist GÜNTHNER (1993, 54) darauf, dass die deutsche Teilnehmerin „soziale Intimitätsgrenzen" überschreite (vgl. auch GÜNTHNER 1995, 69-70), aber ihre Schlussfolgerung „In interkulturellen Situationen können gerade die entstehenden Mißverständnisse die ‚uncomfortable moments', die Verwirrungen und Klarifikationsaufforderungen beim Auffinden kulturspezifischer Kontextualisierungsverfahren hilfreich sein"[31], geht in die falsche Richtung. Es handelt sich hier nicht um ein interkulturelles Problem, sondern um eine Missachtung von Gesprächsregeln, die die deutsche Gesprächsteilnehmerin

[31]GÜNTHNER zitiert an dieser Stelle den Begriff ‚uncomfortable moments' nach ERICKSON/SHULZ (1982).

hier verletzt. An dieser Stelle kann nicht argumentiert werden, sie könne die Signale der Chinesin auf Grund interkultureller Unterschiede nicht richtig deuten. Was hier stattfindet, ist eine bewusste Verletzung der Privat- und Intimsphäre des Gegenübers. Es reicht an dieser Stelle auch nicht aus, die „Vermeidung von Konfrontation und damit einhergehend die Vermeidung von Gesichtsverlust“ , die GÜNTHNER (1994, 118) als zentrale Elemente der chinesischen Interaktionsethik bezeichnet, heranzuziehen. Vielmehr stellt das sprachliche Ungleichgewicht zwischen den Gesprächsteilnehmern die Crux dar, die eine gleichberechtigte Kommunikation schon im Ansatz verhindert. Darüber hinaus muss die persönlichkeitsbedingte Ausprägung des Gesprächsverhaltens der deutschen Gesprächsteilnehmerin hinterfragt werden. Da sie anscheinend nicht in einem besonderen Vertrauensverhältnis zu der Chinesin steht, muss die Frage erlaubt sein, warum sie sich gesprächsperspektivisch so dominant verhält. Entweder schätzt sie die dem Gespräch zugrunde liegende Beziehung völlig falsch ein oder missachtet diesen Aspekt einfach, wobei der letztere Erklärungsversuch unmittelbar die Frage impliziert, wieso sie annimmt, dies tun zu können. Denn auch bei anderen Gesprächsteilnehmern - wobei es keine Rolle spielt, ob diese aus Deutschland oder anderen Ländern kommen - wären die o.g. Fragen nur in bestimmten Beziehungskonstellationen erlaubt und würden auch nur in solchen Fällen beantwortet werden.

GÜNTHNERs (1994, 118) zusammenfassende Bewertung: „Auffällig an den vorliegenden Gesprächen ist die unterschiedliche Bereitschaft der deutschen und chinesischen Teilnehmer/-innen, den konfrontativen Rahmen zu beenden. Während von chinesischer Seite weitaus mehr Kompromißangebote, Zugeständnisse und Rahmenwechsel initiiert werden, sind die deutschen Sprecher/-innen an argumentativen Auseinandersetzungen interessiert. Bei Zugeständnissen thematisieren sie Widersprüche zu früheren Positionen, Kompromißangebote weisen sie häufig zurück, und einen Aktivitätswechsel akzeptieren sie nur vorübergehend“ ist aufgrund der von ihr analysierten Gespräche zwar zutreffend, doch ist die Verallgemeinerung auf einen damit gegebenen chinesischen bzw. deutschen Gesprächsstil nicht sinnvoll.
Schon in dem Beispiel ersichtlichen Redeanteile der Sprecher und Sprecherinnen zeigen deutlich die sprachliche Überlegenheit der deutschen Seite. Die deutschen Gesprächsteilnehmer diskutieren in ihrer Muttersprache, in der sie alle sprachlichen und

diskursiven Register ziehen können, dem die chinesische Seite nichts oder nur sehr wenig entgegen setzen kann. Bei einem Gespräch mit Deutschen würden die deutschen Gesprächsteilnehmer die an verschiedenen Stellen gesetzten Signale, die anzeigen, dass eine Person ein Thema beenden möchte, in vielen Fällen widerspruchslos akzeptieren. Die Furcht vor einer Eskalation, die in einem Streit enden könnte, wäre zu groß.

2.4.3. Zusammenfassung

Es zeigt sich, dass die Selbstreflexion der Unterrichtenden in vielen Fällen unzureichend ist. Es wird ein (Unterrichts-)Problem erkannt, doch anstatt es zunächst einmal methodisch-didaktisch zu hinterfragen, wird es, meist unter Hinweis auf die chinesische Vergangenheit oder die chinesische Kultur, an die chinesische Seite zurückgegeben (vgl. hierzu auch KLEPPIN 1987, 253). Dies führt dann schnell zu Fehlannahmen wie ‚Chinesische Studierende wollen nicht diskutieren', wohingegen nach einer unvoreingenommenen Auseinandersetzung mit dem Problem die Aussage eigentlich lauten müsste: ‚Chinesische Studierende können bzw. wollen zu diesem Zeitpunkt und unter den gegebenen Voraussetzungen (noch nicht) über dieses Thema sprechen bzw. diskutieren.' Die Frage, die daraufhin geklärt werden muss, lautet dann: ‚Welche Rahmenbedingungen muss die Lehrperson schaffen, um dieses Problem zu lösen?' Es müsste in diesem Zusammenhang auch überprüft werden, wie lange die veröffentlichenden Lektorinnen und Lektoren im Ausland gearbeitet haben und ob sie zuvor auch in einem anderen Land unterrichtet haben. Dann ließe sich die Frage beantworten, ob eine Selbstreflexion ihrer Arbeit als Lehrende generell nicht stattfindet oder ob es nur innerhalb des chinesischen Kontextes zu diesem Phänomen kam.

2.5. Interkulturelle Probleme am Beispiel von Verhandlungsgesprächen

Im Folgenden soll anhand der Situation ‚Verhandlungsgespräch' aufgezeigt werden, wie vielschichtig das Problem der Interkulturalität sich gerade in China präsentiert und welche Aspekte bei der Bewertung der Situation und des Verhaltens der Akteure zu berücksichtigen sind. Wichtig dabei ist auch, sich ständig vor Augen zu halten, dass China ein Land im Aufbruch, ein Land im Übergang ist, in dem sich innerhalb kürzester

Zeit sehr Vieles, sehr schnell verändert und daher eine stereotype Herangehensweise völlig verfehlt ist.

Verhandlungen sind hochkomplexe Situationen, in die eine Vielzahl von verbalen, nonverbalen, vor allem aber auch paraverbalen Elementen einfließen, von denen ein Teil auf interkulturelle Unterschiede zurückgeführt werden kann, ein anderer Teil aber auch von äußeren Rahmenbedingungen, dem situativen Kontext, den Verhandlungspartnern, der Vertrautheit derselben miteinander, dem Verhandlungsgegenstand usw. abhängt. Diese Unterscheidung ist wichtig, denn die Versuchung alles Ungewöhnliche und ‚Fremde' global als interkulturelles Problem zu definieren ist groß, führt aber oft direkt zu ungerechtfertigten Zuschreibungen, die auf Vorurteilen und stereotypen Ansichten basieren und daher nicht für eine sinnvolle Beschreibung von Verhandlungssituationen nutzbar gemacht werden können.

Eine erste und bereits den Blick für Realitäten verstellende Kategorisierung im Vorfeld ist dabei die Verallgemeinerung ‚Asiaten', die in hohem Maße als wahrnehmungsverfälschend angesehen werden muss. So stufen nach BUHLMANN (2000, 407) deutsche Manager Gespräche mit Vertretern aus Fernost als schwieriger ein als diejenigen mit Vertretern aus den USA. Untersuchungen von HOFSTEDE (2001) und insbesondere TROMPENAARS (1993) (vgl. Kap. 5.5.1.1. ‚Exkurs: Kulturelle Dimensionen') zu kulturellen Unterschieden im Geschäftsleben zeigen jedoch deutlich, dass von einheitlich ‚asiatischen' Ergebnissen nicht gesprochen werden kann und gerade China in vielen Fällen völlig aus dem ‚asiatischen' Rahmen herausfällt, u.a. bei der Frage nach der Kontrollierbarkeit von Natur (ebd. 181-188), der Trennung von beruflichem und privatem Leben (ebd. 117-118) und besonders bei der Befürwortung von individueller Freiheit (ebd. 74-76). Bei Letzterem rangiert China in der Rangfolge interessanterweise noch vor der Bundesrepublik Deutschland. Bei der Einschätzung und Bewertung von binationalen Zusammentreffen - und dies gilt in besonderem Maße auch für geschäftliche Begegnungen - muss daher sehr differenziert vorgegangen werden, um vorschnelle Zuschreibungen unter dem Etikett ‚(inter-)kulturell' zu vermeiden.

Zur Darstellung der Komplexität von Verhandlungsgesprächen findet sich bei BUHLMANN (2000, 403-408) eine sehr ausführliche Übersicht über Zielgruppen, d.h. Personen, die an Verhandlungsgesprächen unter definierten Gesichtspunkten teilnehmen, Gesprächstypen von Verhandlungsgesprächen und Situationen, die in Verhandlungsgesprächen auftauchen bzw. Rollen, die von den Akteuren eingenommen werden müssen (zu Rollenkonzepten vgl. auch REISCH 1991, 87). Für das heutige China müsste diese Auflistung noch um einen Gesichtspunkt erweitert werden, nämlich, ob es sich dabei um Verhandlungen bzw. Gespräche mit einem staatlichen oder privaten Unternehmen handelt. Die Frage der Unternehmensform beeinflusst nämlich den Gesprächsverlauf und die Verhandlungen in hohem Maße, da Entscheidungsprozesse jeweils unterschiedlich ablaufen. Bei staatlichen Unternehmen verlaufen sie wesentlich langsamer, weil die Konsensbildung eine wichtige Rolle spielt, um die Verantwortung auf möglichst viele Personen und Gruppen gleichmäßig zu verteilen, wohingegen in privaten Unternehmen von schnelleren Entscheidungsprozessen ausgegangen werden kann, da nur eine Person oder eine relativ kleine Gruppe von Personen Entscheidungen trifft und für diese auch verantwortlich zeichnet (vgl. hierzu THOMAS 1994, 80-81, dessen Aussagen zu diesem Phänomen im weiteren Verlauf dieses Kapitels aufgegriffen werden).

Das erste praktische Problem, das sich bei deutsch-chinesischen Verhandlungsgesprächen ergibt, betrifft die Sprache. In weltweit agierenden Großunternehmen wird in vielen Fällen Englisch als lingua franca für Verhandlungen herangezogen, was nicht immer unproblematisch ist, da Missverständnisse aufgrund nicht ausreichender Beherrschung der englischen Sprache auf beiden Seiten nicht ausgeschlossen werden können. Vor allem kleinere und mittelständische Firmen verzichten häufig aus Kostengründen auf einen deutschen Chinesisch-Dolmetscher und greifen auf das wesentlich billigere Angebot der chinesischen Seite zurück, einen chinesischen Dolmetscher für die Dauer der Verhandlungen zur Verfügung zu stellen. Im weiteren Verlauf der Verhandlungen kommt es dann häufig zu unzufriedenen Reaktionen, in denen die mangelhafte sprachliche Qualität, aber auch fehlendes Fachwissen und Verständnis für technische Vorgänge bemängelt wird und auf fehlende Loyalität der beauftragenden

deutschen Seite gegenüber hingewiesen wird, oft mit dem Hinweis, dass die Chinesen klüngeln und versuchen würden, die deutsche Gegenseite auszubooten.
Hier muss beachtet werden, dass sich der chinesische Dolmetscher in einem Dilemma befindet, aus dem er sich aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen nicht herauslösen kann. Die Arbeit, für die er zwar von der deutschen Seite bezahlt wird, wurde ihm von chinesischer Seite vermittelt und um sich weitere Aufträge zu sichern und vor eventuellen Anfeindungen nach Ende der Verhandlungen geschützt zu sein, befindet er sich in einem ständigen, nicht zu lösenden Zwiespalt, wem seine Loyalität gelten soll. Was die sprachlichen Mängel betrifft, so ist es ihm aufgrund der kurzfristigen Anstellung in den meisten Fällen unmöglich, genügend Hintergrundinformationen, die er für ein optimales Arbeiten, in sprachlicher, aber auch fachlicher Hinsicht braucht, zu sammeln. In den meisten Fällen ist er zudem nicht explizit für die Tätigkeit eines Dolmetschers ausgebildet worden, sondern man hat ihn engagiert, weil er an der Deutschabteilung der örtlichen Universität mehrere Jahre Deutsch gelernt hat und sowohl auf chinesischer als auch auf deutscher Unternehmerseite die falsche Vorstellung besteht: Deutsch zu sprechen bedeutet auch, Dolmetschen und Übersetzen zu können (vgl. hierzu die Aussagen von Unternehmern in Kapitel i. ‚Themenfindung').

Ein weiterer Aspekt, auf den BUHLMANN (2000, 408) hinweist, ist, dass auf deutscher Seite häufig Unsicherheit bezüglich der Interpretation verbaler und nonverbaler Ausdrucksweisen besteht. Die Frage, die man sich stellt, ist „‚ob Äußerungen wörtlich gemeint sind' oder eine andere Botschaft transportieren oder bezüglich der für die strategischen Vorgehensweisen entschiedenen Durchschaubarkeit der ‚Logik des Argumentationsaufbaus' und der Antwort auf die Frage, ‚worauf die Gesprächspartner hinaus wollen'". In diesem Zusammenhang zitiert BUHLMANN als Beispiel einen Chinesen, der die Frage des deutschen Partners, wie denn das Zimmer, in dem er untergebracht war, sei mit: „Die Aussicht ist sehr schön." beantwortet.
Interessanterweise gibt BUHLMANN keine weiteren Erläuterungen zu dem o.g. Beispiel und man muss sich fragen, welche Botschaft hier von der Autorin vermittelt werden soll. Wenn wir davon ausgehen, dass die Aussicht aus dem Hotelzimmer wirklich schön ist, warum an dieser Stelle dem Chinesen unterstellen, dass er damit eine andere hintergründige, versteckte Negativaussage kaschiert. Nur wenn man

davon ausgehen kann, dass es um dieses Hotel herum wirklich keine schöne Aussicht gibt, kann an dieser Stelle von einem indirekten Missfallensausdruck ausgegangen werden.
Zwar gilt in der chinesischen Gesprächskultur die Maxime ‚nicht mit der Tür ins Haus zu fallen', doch darf dies nicht dazu führen, einen generellen Kausalzusammenhang der Form ‚positives Bewerten von indirektem Sprechen in einer Gesellschaft' bedeutet ‚immer und ausschließlich indirektes Sprechen der Mitglieder dieser Gesellschaft' herzustellen. Zumal der Umkehrschluss ebenfalls nicht zulässig ist, denn auch in der deutschen Gesellschaft und im Umgang von Deutschen miteinander existiert indirektes, verschleierndes Sprechen und wird je nach Situation und Kontext positiv oder negativ bewertet.

Von deutscher Seite wird in Gesprächen über den Verlauf von Verhandlungen mit Chinesen häufig bemängelt bzw. als unangenehm empfunden, dass sich die Verhandlungen scheinbar endlos hinziehen, Ablehnungen nicht klar formuliert werden oder oft erst später erkannt wird, dass es sich um eine Ablehnung handelte, keine Entscheidungen gefällt werden bzw. der Entscheidungsprozess sehr lange Zeit in Anspruch nimmt. Wenn indirekte Ablehnungen von der deutschen Seite nicht erkannt werden, lauten die häufig herangezogenen Erklärungsmuster dann: Chinesen können sich nicht festlegen, Chinesen paktieren und taktieren endlos, um das für sie vorteilhafteste Ergebnis zu erzielen, Chinesen formulieren unklar und im extremen Fall: Chinesen sind verlogen und hinterhältig.
Diese Erklärungsmuster können aber in dieser Form nicht stehen bleiben. Zunächst gilt wieder einmal, dass, wie bereits oben beschrieben, falsche Kausalzusammenhänge hergestellt werden. In diesem Fall: Indirektheit beim Sprechen bedeutet Unklarheit bzw. Verlogenheit. Für eine Person, die in einer Gesellschaft aufwächst, in der indirektem Sprechen eine wichtige Funktion zukommt, gilt, dass sie indirekt formulierte Ablehnungen genauso deutlich erkennt wie Deutsche direkter formulierte Ablehnungen in ihrem eigenen Kontext. D.h. die indirekt formulierende Person geht - von ihrem Orientierungssystem aus betrachtet - ganz selbstverständlich davon aus, dass sie verbal und nonverbal deutlich gemacht hat, dass sie eine bestimmte Sache ablehnt.

Dies bedeutet keineswegs, dass die Person unbewusst oder mit bösen Hintergedanken etwas verschleiern möchte.[32]

Für die oben genannten Zuschreibungen müssen aber weitere systemimmanente Faktoren zur Erklärung herangezogen werden, die die gesellschaftspolitische Struktur Chinas prägen. Die enormen Veränderungen in China und die wirtschaftlichen Freiheiten, die Chinesen heute genießen, dürfen nämlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Land bis vor Kurzem in jeder Hinsicht als überaus streng sozialistisches System gestaltet war, was sich bis heute zwar etwas gelockert hat, aber von freiheitlichen, demokratischen politischen Strukturen auszugehen, wäre eine fatale Fehleinschätzung. Gerade aber diese gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen müssen in diesem Fall als Erklärungsmuster für das vermeintlich ‚interkulturelle' Problem herangezogen werden. Betrachtet man beispielsweise Schwierigkeiten und problematische Situationen in der „deutsch-deutsche(n) Kommunikation in der Wirtschaftskooperation" (Titel eines Sammelbandes von BUNGARTEN (1994), in dem deutsch-deutsche Diskursstrategien untersucht werden), so wird deutlich, dass die dort beschriebenen Probleme den oben zwischen Deutschen und Chinesen beschriebenen sehr ähnlich, wenn nicht sogar identisch sind. So weist THOMAS (1994, 80-81) für die ehemalige DDR u.a. auf einen „unpersönlichen Interaktionsstil" hin, der sich in „dem Vermeiden direkter Aussagen" und „einem hohen Maß an Selbstkontrolle" äußere. Diese würden auf bundesdeutscher Seite „als Beschwichtigung" und „Hinhalten" empfunden. Des Weiteren führe der „Systemkollektivismus" dazu, dass eine strenge Orientierung auf die Gruppe gegeben sei, „da effektives Handeln nur in oder mit der Gruppe möglich ist." Darüber hinaus werde Verantwortung abgelehnt und nach oben abgeschoben, was letztendlich zu „Handlungs-Inkompetenz" führe, die sich in fehlender „Handlungsbereitschaft", „fehlender Initiative und Entscheidungsschwäche" äußere.
Für China ergeben sich aufgrund ähnlicher gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen ähnliche Erklärungsmuster. Niemand möchte für eine Fehlentscheidung verant-

---

[32]Auf dieses Phänomen wird auch in Vorbereitungskursen deutscher Trägerorganisationen wie des Instituts für Interkulturelles Management/Bad Honnef hingewiesen. Dieses Institut führt u.a. interkulturelle Vorbereitungskurse für Auslandsmitarbeiter der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) durch. In den Vorbereitungsunterlagen, die den Teilnehmern und Teilnehmerinnen zur Verfügung gestellt werden, nimmt ‚indirekte Kommunikation' einen breiten Raum ein, um den Personenkreis für diesen Gesichtspunkt zu sensiblisieren.

wortlich sein, weshalb Diskussionen und Gespräche unvermeidlich sind, bevor eine Entscheidung getroffen werden kann, die den größtmöglichen Konsens beinhaltet und dadurch die Verantwortung für den Einzelnen minimiert. Dass dieser Erklärungsansatz sinnvoller und praktikabler ist, zeigt sich daran, dass in privaten Unternehmungen Entscheidungen in ähnlicher, wesentlich direkterer Weise gefällt werden, wie dies im europäischen oder amerikanischen Wirtschaftsraum der Fall ist.

Eine Tatsache, der man sich aber in Bezug auf China ständig bewusst sein muss, ist die Geschwindigkeit mit der sich Vieles in diesem Land zur Zeit verändert. So finden sich neben der oben beschriebenen Form der Entscheidungsfindung auch schon Formen, die in hohem Maße europäisch und vor allem US-amerikanisch geprägt sind, denn in vielen Joint-Venture Unternehmen und Unternehmen mit ausländischer Kapitalbeteiligung findet verstärkt ein chinesischer Personenkreis Arbeit, der in diesen Ländern ausgebildet wurde, dort seinen Universitätsabschluss erworben hat und damit einen Teil der dort erlernten und erfahrenen gesellschaftlichen Umgangsformen und Gepflogenheiten wieder in seine Heimat, vor allem im geschäftlichen Leben, einbringt. Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass es sich um hundertprozentig ‚deutsche', ‚europäische' oder ‚amerikanische' Unternehmenskulturen handelt, sondern es muss vielmehr mit einem vielfältige Facetten umfassenden Umfeld und Personenkreis gerechnet werden.

2.6. Zusammenfassung

In dem vorangegangenen Kapitel wurde gezeigt, wie vielschichtig das Problem der Interkulturalität ist und dass es aus diesem Grund keine simplen Patentlösungen für Schwierigkeiten in interkulturellen Begegnungen geben kann. Es wurde auch gezeigt, dass es nicht sinnvoll ist, alle Probleme und Missverständnisse, die bei Kontakten zwischen Deutschen und Vertretern anderer Nationen und Kulturen auftreten, gedankenlos unter dem Schlagwort ‚interkulturell' zu subsumieren, besonders dann nicht, wenn ein statischer, auf Kulturmustern basierender Kulturbegriff zugrunde gelegt wird, wie er vor allem in der Interkulturellen Germanistik präferiert wird (vgl. Kap. 2.2.1. ‚Interkulturelle Germanistik'). Ein solcher Kulturbegriff ist zu undifferenziert, fördert eine unerwünschte Stereotypenbildung und führt zu einer Abgrenzung von einer vermeintlichen ‚chinesischen Kultur' auf der einen Seite und einer ‚deutschen Kultur' auf der

anderen, was aber für konkrete Handlungssituationen nicht haltbar ist. Die Öffnung Chinas in den vergangenen Jahrzehnten hat in verschiedenen Bereichen bereits zu einem intensiven Austausch zwischen Deutschland und China geführt und das beiderseitige Wissen übereinander hat sich dadurch vergrößert. Nicht länger sind es nur Touristen aus dem Westen, die China besuchen. Die Erleichterungen bei der Visaerteilung für chinesische Bürger haben bereits zu einem deutlichen Anstieg der chinesischen Touristenzahlen geführt, der sich mit dem im Dezember 2003 gegründeten deutsch-chinesischen Joint-Venture Unternehmen des deutschen Reiseveranstalters TUI und den chinesischen Partnern China Travel Service und MB China Invest weiter vergrößern wird (vgl. MACHATSCHKE 2003). Darüber hinaus sind Europa und besonders Deutschland in chinesischen Medien sehr präsent, so dass nicht länger von einem eklatanten chinesischen Wissensdefizit in Bezug auf Deutschland ausgegangen werden kann. In interkulturellen Begegnungen muss daher dieser Tatsache Rechnung getragen werden. Dies gilt es auch in der methodisch-didaktischen Ausbildung von Lehrkräften zu berücksichtigen, da - wie die Sichtung der deutschen Sekundärliteratur zeigt - häufig nicht zutreffende Zuschreibungen vorgenommen werden bzw. problematische Erklärungsmuster für ‚chinesisches' Verhalten herangezogen werden.

Es hat sich daher auch gezeigt, dass in vielen Fällen für die Beschreibung interkultureller Schwierigkeiten in deutsch-chinesischen und chinesisch-deutschen Begegnungssituationen andere Erklärungsmuster wesentlich effektiver sind und größeren Wert für die Problembewältigung haben. Im Teil II, Kapitel 5.1. ‚Grundlage: Kultur als Orientierungssystem' wird noch gezeigt, dass ein dynamischer Kulturbegriff, wie er in der Sozialpsychologie entwickelt wurde, für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache wesentlich geeigneter ist, da dort der Erwerb von kulturellem Wissen, kulturellen Verhaltensnormen und -vorschriften sowie kulturadäquatem Verhalten als Teil des Sozialisierungsprozesses eines jeden Menschen angesehen wird. Wenn das eigene kulturelle Orientierungssystem also erlernt wird, kann demzufolge auch ein fremdes Orientierungssystem erlernt werden und darüber hinaus auch gelehrt bzw. unterrichtet werden.

3. Interkulturelle Methodik

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, wie mit Blick auf die Möglichkeiten des Erwerbs von interkulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten das Konzept der Autonomie bzw. des autonomen Lernens für einen Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China nutzbar gemacht werden kann. Zunächst soll beschrieben werden, wie sich das Konzept der Autonomie bzw. des autonomen Lernens entwickelt hat, welcher Stellenwert ihm im heutigen Fremdsprachenunterricht zukommt, mit welchen Schwierigkeiten bei definierten Zielgruppen zu rechnen ist und schließlich ob und wie es für die anvisierte chinesische Zielgruppe nutzbar gemacht werden kann.

3.1. Zum Begriff und Konzept des autonomen Lernens

Die Diskussion über Autonomie begann Ende der 70er Jahre mit der Veröffentlichung von HOLEC (1981): Autonomie et apprentissage des langues étrangères. HOLEC (1981, 13-15) formuliert hier mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht Autonomie als „La capacité de prendre en charge son propre apprentissage“, definiert im Anschluss daran Zielsetzungen, Inhalte, Methoden und Techniken und bestimmt Ort, Zeit, Lernrhythmus und (Selbst-)Evaluation des Gelernten als wesentliche Komponenten des autonomen Lernens. Dieses neue Lernziel des „Lernen Lernens“, von dem NODARI (1995, 91) behauptet, dass es genau genommen kein Ziel, sondern vielmehr ein Weg sei, der zur Selbstständigkeit beim Lernen führen solle, entstand aus dem Bedürfnis heraus, mit den zum Teil rasanten Veränderungen in westlichen Gesellschaften und vor allem den schnellen wirtschaftlichen Entwicklungen Schritt halten zu können. Diese neuen Entwicklungen machen es nämlich erforderlich, ständig weiterzulernen, wobei nur eine Person, die gelernt hat, wie sie selbst am besten lernt und ihre eigenen Lernstrategien kennt, die sich eigene Ziele setzen und diese auch verfolgen kann, in der Lage sein wird, mit diesen Entwicklungen Schritt halten zu können. Die Selbststeuerung dieses heute zu leistenden lebenslangen Lernprozesses scheint unumgänglich.

NODARI (1995, 92) formuliert mit Blick auf den schulischen Kontext, dass aufgrund dieser „veränderten wirtschaftlichen Wirklichkeit, aber auch angesichts der wachsenden ökologischen, politischen und kulturellen Anforderungen und Verantwortungen des

Bürgers [...] für die Schule der Auftrag (entsteht), konsequenter und zielgerichteter den Lernprozess mehr als fachspezifisches Wissen in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen zu stellen."

Um dieses Ziel zu erreichen sind unter anderem entsprechende Hilfestellungen von Seiten der Lehrkräfte nötig, um die Lernenden in die Lage zu versetzen, sich Strategien zu erarbeiten, mit deren Hilfe sie sich das erforderliche Wissen aneignen können, d.h. auch die Rolle der Lehrenden muss neu überdacht und definiert werden. Ihre in der Vergangenheit das Unterrichtsgeschehen dominierende Position, in der die Wissensvermittlung im Vordergrund stand, muss sich wandeln in die eines Wissensmoderators, der die Aufgabe übernimmt, Lernenden ihren eigenen Lernprozess aufzuzeigen und ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, Wissen selbstständig zu erwerben oder bereits Vorhandenes zu erweitern und zu vertiefen (vgl. auch Kap. 2.1.3. ‚Nachwirkungen des Regionalisierungsgedankens'). Diese Forderung kann in gleicher Weise für fachsprachlich orientierten Fremdsprachenunterricht im Ausland übernommen werden, da die Ausgangssituation im Wesentlichen die gleiche ist.

NODARI (1995, 92) bewertet diese neue Form des Lernens sogar als „eine der wesentlichsten Kulturtechniken unserer Zeit", die es zu erlernen gelte und sieht es zugleich als eine der wichtigsten Aufgaben der Pädagogik an, „diese Kulturtechnik genau zu beschreiben und Schulungsmodelle zu entwerfen, zu erproben und zu evaluieren". Als grundlegende Voraussetzungen für diese Entwicklung sieht NODARI (1996, 4) auch die Ergebnisse der lernpsychologischen Forschung der letzten beiden Jahrzehnte an und bestätigt ebenfalls die Erkenntnis, dass ohne aktive Teilhabe und Teilnahme der Lernenden einer Fremdsprache nicht wirklich von Fortschritt im Fremdsprachenunterricht gesprochen werden könne.

Wesentlich für das Autonomiekonzept, vor allem mit Blick auf China, ist jedoch, dass Autonomie nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden gilt, denn letztere müssen über spezifische Qualifikationen verfügen, um dieses Konzept erfolgreich im Unterricht umsetzen zu können. Dies muss daher bereits bei der Aus- und Fortbildung berücksichtigt werden, wo Fertigkeiten vermittelt werden müssen, die einerseits die eigene Autonomie fördern, darüber hinaus aber auch Vermittlungsstrategien mit Blick auf die Lernenden aufzeigen. Beispielhaft sei hier größere Flexibili-

tät in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen genannt, in diesem Zusammenhang aber auch Sicherheit im Umgang mit einem sich rasch verändernden Unterrichtsverlauf sowie sicherer Gebrauch der neuen Medien, die in einem nach autonomen Prinzipien gestalteten Unterricht eine wichtigere Rolle als bisher einnehmen werden.[33]

Dass diese Entwicklung auch Konsequenzen für die Lehrwerkgestaltung haben wird, ist für NODARI (1995, 92; vgl. auch GICK 1989, 165) selbstverständlich und die Sichtung moderner Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht beweist die Richtigkeit seiner Vermutung. Beispielhaft sei hier auf das Mittel- und Oberstufenlehrwerk „Auf neuen Wegen“ (2003) verwiesen, wo sich in einem „Strategieanhang“ Übersichten über Lernstrategien für einzelne Teilfertigkeiten wie Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben finden, aber auch eine Übersicht, die explizit den Titel „Lernen lernen“ trägt (ebd. 259). Auch innerhalb der Übungen finden sich Aufgabenstellungen, die die Lernenden auffordern ihre Art des Lernens bzw. ihre Lernstrategien zu reflektieren, sie zu vergleichen und zu bewerten, wie z.B.: „Lesen Sie den Text global“ (ebd. 60), „Wie haben Sie die einzelnen Abschnitte gehört: global, selektiv, detailliert?“ (ebd. 184), „Informieren Sie sich, wie eine ‚gute Zusammenfassung‘ aussehen sollte“ (ebd. 49), jeweils gefolgt von einem Verweis auf die Seite des ‚Strategieanhangs‘, die weitere Informationen dazu bereitstellt.

NODARI (1996, 5) verweist auch darauf, dass mit Autonomie ein pädagogischer Ansatz entwickelt worden sei, „der weder als Methode noch als modische Zeiterscheinung abgetan werden kann, zumal die Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen einen „persönlicheren Zugang zur Zielsprache und damit ein spannenderes und effizienteres Lernen“ ermöglichen würden. Autonomie beschränke sich darüber hinaus nicht ausschließlich auf den Aspekt des Fremdsprachenlernens, sondern darüber hinaus würden auch die Persönlichkeit der Lernenden geformt und ihr Selbstvertrauen im Umgang mit Sprachen unterstützt. „Damit bilden die Ziele [der Autonomie; J.S:] im Bereich der Selbständigkeit in Sachen Fremdsprachenlernen eine Brücke zwischen

---

[33]An dieser Stelle sei auf die Sondernummer der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts (1996)* verwiesen, in der eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Autonomie‘ stattfindet.

den allgemein-erzieherischen (wie soziales und solidarisches Verhalten, Einfühlungsvermögen, Toleranz usw.) und den fremdsprachenspezifischen Zielen (wie die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde usw.)“ (NODARI 1996, 5).

Der Aspekt der „Selbständigkeit in Sachen Fremdsprachenlernen“ erweist sich auch für die in dieser Arbeit anvisierte Zielgruppe als äußerst wichtig, da er als Brücke für den Einsatz ihrer Sprachkenntnisse im wirtschaftlichen Feld gesehen werden kann. Interessanterweise seien nämlich autonom lernende Personen - solange sie sich in einem schulischen/universitären Umfeld bewegen würden - nicht unbedingt erfolgreicher als nicht-autonom lernende Personen, allerdings würden letztere in „echten Anwendungsbereichen“ häufig versagen (vgl. BECK 1989, 172 [34]; vgl. auch NODARI 1996, 6). Laut NODARI (1996, 6) führe dies auch oft dazu, dass nicht-autonom lernende Personen die Ursachen für Misserfolge in der eigenen Unfähigkeit suchen würden, was dann einen unmittelbaren Verlust an Selbstvertrauen nach sich ziehe, häufig gekoppelt mit einer Abneigung gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache.
Ein wesentlicher Aspekt ist hier demnach, dass autonomes Lernen letztendlich zu einer größeren psychischen Sicherheit bezüglich des eigenen Fremdsprachenlernens führt, ein Ergebnis das gerade im Hinblick auf die chinesische Zielgruppe als äußerst erstrebenswert angesehen werden kann. Die chinesischen Studierenden werden nach ihrem Studium in einem hochkomplexen Umfeld arbeiten, in einer Situation, die psychisch sehr belastend sein kann und sind aus diesem Grund auch auf ein solides Selbstwertgefühl angewiesen.

Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Lernenden jedoch ebenfalls über gewisse Voraussetzungen verfügen, die sie entweder bereits aufgrund ihrer bisherigen „Lernbiographie“ (BAUSCH 1982, 14) mitbringen oder die sie im Verlaufe ihres Fremdsprachenlernens erwerben müssen. Gestützt auf psychologische Forschungen und Untersuchungen fasst BECK (1989, 172) eine Reihe von Verhaltensmustern zusammen, die autonome Lerner kennzeichnen und ihren Erfolg sicherstellen: „sie bemühen eine

[34]BECK bezieht sich bei seinen Ausführungen auf Untersuchungen von BROWN, BRANSFORD, FERRARA & CAMPIONE (1983): In BECK (1989), 177.

Vielzahl von kognitiven Strategien; sie planen und steuern ihr Handeln zielbewusst; sie sind in der Lage, neues Wissen mit bereits beherrschtem in Beziehung zu setzen; sie beobachten ihre eigenen Verstehensprozesse; sie denken über den Verlauf ausgeführter Handlungen und Denkprozesse nach, ziehen Schlüsse aus dem Ergebnis ihrer Handlungen und verstehen es, ihr Wissen zu reorganisieren und umzustrukturieren; sie verfügen über ein reiches, gut organisiertes Wissen, das sie bei der Lösung von Aufgaben flexibel und reflexiv nutzen".
RAMPILLON (1989, 50) reduziert diese Verhaltensmuster auf vier Grundeigenschaften, die autonome Lerner besonders auszeichnen würden: „1. Sie haben eine Lernhaltung, die für den Spracherwerb förderlich ist; 2. Sie haben Einsicht in eine sinnvolle Arbeits-(Lern-)organisation und kennen die grundlegenden Lerntechniken zum Fremdsprachenerwerb; 3. Sie beherrschen eine hinreichende Menge von Kommunikationsstrategien und 4. Sie verfügen über interkulturelle Gesprächskompetenzen." Diese Eigenschaften werden von RAMPILLON (1989, 52) selbst als idealtypisch bezeichnet, denn man kann selbst bei europäischen Lernern nicht davon ausgehen, dass sie aufgrund ihrer bisherigen Lernbiographie automatisch diese Voraussetzungen mitbringen. Somit werden hier unmittelbar mehrere Fragen aufgeworfen, die berücksichtigt und beantwortet werden müssen, z.B.: Wie können diese vor allem kognitiven Verhaltensmuster und Strategien von Lernenden erworben werden? Wie können diese Verhaltensmuster und Strategien von den Lehrenden unterrichtet werden? Welche Voraussetzungen müssen sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden gegeben sein, damit der Erwerb solcher Strategien und Verhaltensmuster gesichert werden kann? Wie müssen Übungstypologien in Lehrwerken konzipiert sein, um den Erwerb solcher Verhaltensmuster zu fördern? Welche Schwierigkeiten können beim autonomen Lernen auftreten?

Auf Schwierigkeiten beim Einüben autonomer Lernstrategien weisen beispielsweise SCHNEIDER/WERTENSCHLAG (1989, 64) hin, die in einem Unterrichtsversuch zum Autonomen Lernen festgestellt haben, dass eine zu lange und intensive Beschäftigung mit Verfahren und verschiedenen Lernmöglichkeiten für viele Lerner nicht interessant war: „Die StudentInnen wollten offensichtlich nicht so lange Lernen lernen, wie wir gedacht hatten; sie wollten Deutsch lernen und ein Lehrbuch in der Hand haben. Wir

fragten uns nachträglich, ob wir mit der starken Konzentration auf das Ziel ‚Lernmöglichkeiten kennenlernen' nicht zu wenig Rücksicht genommen haben auf die mitgebrachten Ziel- und Lernvorstellungen. Wir hatten uns zum Ziel gesetzt ‚Lernen lernen' anhand von Beispielen zu zeigen; die TeilnehmerInnen wollten Sprache lernen und so vielleicht nebenbei auch lernen, wie man lernen kann." Der Bericht der beiden Autoren über Autonomes Lernen ist aufgrund der selbstkritischen Anmerkungen zu den eigenen Unterrichtsversuchen äußerst lesenswert, da deutlich wird, wo die Grenzen der Autonomie liegen. So merken SCHNEIDER/WERTENSCHLAG (1989, 62) kritisch an, dass „der Zwang, autonom zu lernen, (...) in fragwürdiger Weise die Autonomie einschränkt, sich für nicht-autonomes Lernen zu entscheiden" und sie streichen in den Schlussbemerkungen diesen Aspekt noch einmal heraus: „Wir hatten wohl zu sehr einen idealtypischen Lernenden anvisiert, der voll autonom wird, d.h., der seine Lernziele selber bestimmt, sein Lernen organisiert und evaluiert. Für ihn hatten wir das flexible Rahmenangebot bereitgestellt. Von diesem Leitbild würden wir heute aufgrund der Erfahrungen abrücken und das Konzept so ändern, dass die Lernenden verschiedene Stufen der Autonomie wählen können." (ebd. 74).

Gerade die letzte Aussage der beiden Autoren muss betont werden, wenn Autonomie als Lernkonzept ernstgenommen werden soll. Sie darf keinesfalls zum Selbstzweck werden, da dies einen „idealtypischen Lernenden" voraussetzt, der dann aber wiederum unter dem Diktat eines methodischen Konzeptes steht, dessen Aufbau und Überlegungen er entsprechen soll. Der Begriff ‚Autonomie' muss daher auch die Freiheit der Lernenden beinhalten, nicht autonom lernen zu wollen oder nur teilweise autonom lernen zu wollen. Im folgenden Kapitel sollen nun einzelne Aspekte des Autonomiekonzeptes noch einmal aufgegriffen und für China nutzbar gemacht werden,

3.2. Zur Übertragbarkeit des Autonomiekonzeptes auf China

In China hat man sich ebenfalls in den Kreisen der DaF-Didaktiker mit dem Thema Autonomes Lernen auseinander gesetzt und Überlegungen angestellt, inwieweit dieses Konzept auf den chinesischen Kontext übertragen werden kann. Im Folgenden sollen dazu Überlegungen von NI (1991, 208-214 u. 1995, 148-158), einem der führenden chinesischen Linguisten und Didaktiker, ausgewertet werden, in denen er zunächst die methodisch-didaktische Entwicklung von Deutsch als Fremdsprache-Konzepten in China nachzeichnet und daran anschließend ihre Möglichkeiten und Grenzen für den chinesischen Kontext aufzeigt. NIs (1995) Überlegungen zur Lernkompetenzförderung können dabei bereits als eine Hinwendung zu autonomen Lernkonzepten gesehen werden. In einem weiteren Kapitel sollen diese dann mit RAMPILLONs (1989, 52) bereits oben genannten „idealtypischen Grundeigenschaften eines autonomen Lerners“ in Beziehung gesetzt werden, um eine Konkretisierung für den chinesischen Kontext möglich zu machen.

NI gibt in seinen Ausführungen zunächst einmal einen problemorientierten Überblick über die Methodenentwicklung in China[35], der Schlussfolgerungen zulässt, inwieweit europäische Konzepte in einen chinesischen Deutsch als Fremdsprache-Kontext integrierbar sind. Die bibliografischen Angaben in NI (1995) lassen dabei vermuten, dass er mit RAMPILLONs Forschungsansätzen vertraut ist, zumal seine Überlegungen sich stark in deren Richtung bewegen.

NI (1991, 209) sieht in der Übernahme von ausländischen Lernverfahren und -methoden kein Oktroyieren des Westens, sondern macht die fehlende landeseigene wissenschaftliche Forschung dafür verantwortlich: „Bis heute hat China z.B. kein eigenes Methodenkonzept entwickelt. Das geht sicherlich zurück auf die schwach ausgeprägte und späte Entwicklung der chinesischen Pädagogik (als Wissenschaftsdisziplin, besonders der Hochschulpädagogik), der Psychologie (besonders der Pädagogischen Psychologie und der Lernpsychologie) und der Sprachwissenschaft (besonders der Soziolinguistik, Psycholinguistik, Pragmalinguistik, Textlinguistik u.a.).“ In der Anfangs-

[35]Ein weiter in die Geschichte zurückgehender Gesamtüberblick über die Methodenentwicklung in China findet sich bei MITSCHIAN (1992a).

phase des modernen Fremdsprachenunterrichts in China wurde zunächst die Grammatik-Übersetzungsmethode favorisiert, die, wie MITSCHIAN nachweist, nicht - wie oft behauptet - einer chinesischen Tradition entspricht, sondern auf frühe deutsche Traditionen und Einflüsse zurückgeht[36]. Zwar konstatiert HIEBER (1981, 4-6) für die frühen achtziger Jahre noch eine Ablehnung des Transfers moderner Unterrichtsmethoden für China, doch ist inzwischen der Einfluss der Grammatik-Übersetzungsmethode stark zurückgegangen und findet sich heute an chinesischen Universitäten und Hochschulen meist nur noch relikthaft in Form des so genannten ‚Jingdu-Unterrichts' [= intensives Lesen; Übersetzung J.S.] (vgl. hierzu auch die Ausführungen von HESS 1992, 299-303). Davon abgesehen sind chinesische Lehrkräfte, vor allem an den Schlüsseluniversitäten des Landes, durch Aus- und Fortbildung mit kommunikativen Unterrichtsmethoden vertraut und wenden diese auch im Unterricht an. Darüber hinaus gehören ausländische Lektoren und Lektorinnen - man denke hier an das umfangreiche Lektorenprogramm des DAAD - zum Standardpersonal vieler chinesischer Universitäten und Hochschulen und unter anderem auch durch die intensive Arbeit des Goethe-Instituts im Bereich der Lehrerfortbildung sind chinesische Lehrkräfte mit den verschiedenen methodisch-didaktischen Konzepten vertraut und in der Lage, sie auf die speziellen Bedürfnisse der chinesischen Studierenden auszurichten.

NI (1991, 211-212) verweist auch darauf, dass zwei neuen Lehrplänen für Deutschlehren und -lernen aus dem Jahre 1987 - dem „Rahmenplan für Intensivkurse Deutsch" und dem in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und dem DAAD entwickelten „Rahmenplan für das Grundstudium im Fach Deutsch an chinesischen Hochschulen und Universitäten" - der kommunikative Ansatz zugrunde liege und die traditionelle Grammatik-Übersetzungs-Methode abgelöst habe. Außerdem sei inzwischen das Interesse an dem so genannten kognitiven Ansatz stark angestiegen, der bereits Ende der siebziger Jahre in Pädagogik-Kreisen in China diskutiert worden sei und man habe damals bereits versucht, eigene Vorstellungen mit den internationalen pädagogisch-psychologischen und fremdsprachenpsychologischen Erkenntnissen in Einklang zu

---

[36]MITSCHIAN zeigt, dass Ende des 19. Jahrhunderts durch die Hinwendung Japans zur Formalstufenlehre der Herbartschen Pädagogik auch China unter deren Einfluss geriet, der bis Mitte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts anhielt. Aber auch heute noch ist die Herbartsche Pädagogik in China präsent. Alle seine Werke sind ins Chinesische übersetzt und im Buchhandel erhältlich.

bringen. Demzufolge sei der Fremdsprachenunterricht in China heute von zwei Ansätzen geprägt: „dem kommunikativen-pragmatischen Ansatz und dem geistig-kognitiven Ansatz“. NI betont, dass sich seiner Meinung nach die beiden Ansätze nicht ausschließen, sondern einander fördern und ergänzen würden.

Vier Jahre später wendet sich NI (1995) erneut diesem Thema zu unter der Überschrift „Lernkompetenzförderung - ein legitimes Anliegen des Fremdsprachenunterrichts“. Mit dieser Überschrift formuliert er bereits in Ansätzen den Autonomiegedanken. NI (1995, 148) unterteilt hier den geistig-kognitiven Ansatz in drei Einzelaspekte: „a) lern- und sprachpsychologische Prinzipien, z.B. Progression/Lerntypen/Textauswahl/Lernerbezug/Motivation u.a., b) Intelligenzförderung, z.B. Denkkompetenz/Gedächtnisfähigkeit/Beobachtungsgabe/Wahrnehmungsvermögen/Kreativität u.a. und c) Lernkompetenzförderung“, wobei er seine Ausführungen auf den dritten Gesichtspunkt beschränkt. NI fordert hier für China die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit einem Thema, das in der deutschen DaF-Forschung unter Bezeichnungen, wie „Lernerperspektive, Lernerautonomie, Autonomes und partnerschaftliches Lernen“[37] behandelt wird, wobei die Grundlage für diesen neuen Ansatz u.a. das „Postulat der ‚Lernerzentriertheit‘“ (BAUSCH/CHRIST/HÜLLEN/KRUMM 1982, V) bildet. Dieser lernerzentrierte Ansatz entwickelte sich unter dem Einfluss der Psycholinguistik, die seit Ende der 60er Jahre systematisch Kritik an „der praktischen Brauchbarkeit des system- und produktorientierten Konzepts der Kontrastiven Linguistik und gegenüber dem daraus abgeleiteten erwerbstheoretischen Anspruch“ (BAUSCH 1982, 12) erhob.[38] BAUSCH (1982, 14) betont für den ‚lernerzentrierten Ansatz‘ die beiden folgenden Gesichtspunkte, die auch von NI aufgegriffen werden und für China fruchtbar gemacht werden sollen:

> „a) die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts ist auf das lernende Individuum zu ‚zentrieren‘; das vorrangige Erkenntnisinteresse wird folglich auf die Erhellung der im Fremdsprachenlerner ablaufenden Prozesse gerichtet;“ (...)
> b) Der Fremdsprachenlerner wird bei diesem Ansatz prinzipiell als ein sich aktiv am Lernprozeß beteiligendes Individuum verstanden. Er ist

---

[37]Titel eines Sammelbandes von MÜLLER/WERTENSCHLAG/WOLFF (1989) zu diesem Themenkomplex.

[38]Ein Kurzüberblick über die Entstehungsgeschichte des ‚lernerzentrierten Ansatzes‘ findet sich in BAUSCH (1982), 12-13.

> durch seine sog. Lernbiographie geprägt, verfügt per naturam über kognitive Strategien und ist deshalb befähigt, problemlösend tätig zu werden."

NI (1995, 152-153) geht in seinem Aufsatz von einem ähnlichen Ansatz aus, betont aber für China die wichtige Funktion des Lehrers/der Lehrerin beim Prozess des ‚Lernen Lernens'. „Der gute Lehrer ist also der, der nicht nur die Sprache lehrt, sondern auch die Sprache lernen lehrt." NI verneint an dieser Stelle nicht, dass Lernende „per naturam über kognitive Strategien" (BAUSCH 1982, 14) verfügen, doch sieht er, zumindest für China, die Notwendigkeit, dass Anstöße bezüglich der Nutzbarmachung der eigenen Ressourcen zumindest teilweise von den Lehrkräften initiiert werden müssen.[39] „Da die fremdsprachlichen Kontexte, für die die Lerner diskursfähig werden sollen, nie genau bestimmt werden können, sollte es ein wichtiger Zielaspekt sein, die Fähigkeit, selbständig zu lernen und eigenständig weiterzuentwickeln. Es wird in der Zukunft immer wichtiger werden, daß der Lerner die für ihn jeweils günstigsten Lern- und Kommunikationsstrategien lernt, damit er die Lebensaufgaben bewältigen und seine spezifischen Lern- und Kommunikationsdefizite durchschauen und überwinden kann. Zu lernen, wie man strategische Kompetenz weiterentwickelt, ist eine der wichtigen Vorbedingungen dafür, langfristig sprachkommunikativ erfolgreich zu handeln."
NI formuliert an dieser Stelle sehr allgemein, wenn er von der ‚Bewältigung von Lebensaufgaben' spricht. Dass einige der im Verlauf des autonomen Lernens erworbenen Fähigkeiten sich so zu sagen ‚lebensüberspannend' einsetzen lassen, soll nicht in Abrede gestellt werden. Doch sollten sie mit Blick auf die Zielgruppe zunächst auf einen beruflichen Kontext hin definiert werden, d.h. ein Arbeitsumfeld in einem Unternehmen mit deutscher Kapitalbeteiligung, wo die Studierenden die ihnen zugeteilten Aufgaben sprachlich und situativ angemessen bewältigen sollen (vgl. Kap. 2.1.3. ‚Nachwirkungen des Regionalisierungsgedankens').

---

[39]STEINIG (1989, 31-48, insbesondere 31) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ein wirklich autonomes Lernen innerhalb einer Schule und damit auch innerhalb einer Hochschule nicht zu erreichen ist, da sich hier bereits durch den curricularen Aufbau ein Widerspruch ergebe. Er fragt sich an dieser Stelle auch: „Ist das, was man als autonomes Verhalten bezeichnen könnte, tatsächlich autonom, oder inszeniert der Schüler, um Erwartungen zu erfüllen, nicht vielmehr autonomes Verhalten?"

In diesem Punkt ist NI zuzustimmen, denn was die bei BAUSCH (1982, 14) hervorgehobene „Lernbiographie“ betrifft, so kann für das Fremdsprachenlernen bei chinesischen Studierenden zumindest in der Anfangsphase ihres Studiums nicht von einer großen Kenntnis von Lernmethoden ausgegangen werden. Zwar haben nahezu alle chinesischen Studierenden beim Eintritt in die Universität bereits 6 Jahre Englischunterricht hinter sich, doch wird dieser aufgrund der Klassenstärken in den Mittelschulen überwiegend als Frontalunterricht durchgeführt. Darüber hinaus stellt das Auswendiglernen möglichst vieler Wörter immer noch ein zentrales Lernziel dar, zumal der Englischunterricht an die regelmäßige Teilnahme und das Bestehen nationaler landesweit einheitlicher Englischprüfungen gekoppelt ist, in denen Wortschatz sehr wichtig ist. (Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 2.5.2. ‚Zum Stereotyp: Unfähigkeit chinesischer Lerner bzgl. ‚westlicher‘ Sozialformen im Unterricht‘)

Autonomie kann also für chinesische Studierende nicht automatisch vorausgesetzt werden, sondern muss im Verlaufe des Deutschstudiums erworben werden und dies bedarf der von NI geforderten Unterstützung und Hilfe durch die Lehrenden. Daher sollten NIs Ausführungen, die zunächst nur eine Teilautonomie anstreben, ernstgenommen werden, zumal er als langjähriger Didaktiker und Lehrer die Verhältnisse in seinem Land kennt.

An dieser Stelle muss noch einmal betont werden, dass auch von den Lehrenden veränderte Verhaltensweisen gefordert werden müssen, so z.B. das Wahrnehmen der Lerner als individuelle und damit unterschiedliche Lernertypen, denen ein differenziertes Lernangebot unterbreitet werden muss, damit sie zu den für sie geeigneten Lernstrategien finden können. Doch kann eine zu frei gestaltete Auswahl zu einer Überforderung des Lerners führen, besonders wenn er bisher an eine mehr lehrerzentrierte Art des Unterrichts gewöhnt war. Bei der Einführung solcher Lerntechniken und Lernstrategien ist daher die Berücksichtigung der bisherigen Erfahrungen der Lernenden mit Gruppen- oder Partnerarbeit, Projektunterricht, Freiarbeit usw. wichtig und muss bei der Planung von Unterrichtseinheiten berücksichtigt werden.

3.3. Methodisch-didaktische Konsequenzen

Im Folgenden sollen die bereits oben angeführten, von RAMPILLON (1989, 52) selbst als idealtypisch bezeichneten Grundvoraussetzungen von autonom lernenden Personen noch einmal aufgegriffen, näher erläutert und mit Hinblick auf die chinesische Zielgruppe kritisch diskutiert werden. Dazu sollen sie in Bezug gesetzt werden zu den gerade genannten Überlegungen zur Lernkompetenz von NI (1991 u. 1995).

3.3.1. Lernhaltung

Unter dem Stichwort Lernhaltung betont RAMPILLON (1989, 50) die Bedeutung des Verhältnisses autonomer Lerner zur Zielsprache, zum Zielland, zu dessen Menschen und ihrer Kultur. Vorausgesetzt werden müsse ein positives Verhältnis sowie Interesse der Lernenden an Kontakten zu Sprechern der Zielsprache. Aufgrund dieses zu Grunde gelegten Interesses würden ihnen dann zahlreiche Möglichkeiten einfallen, wie sie diesen Kontakt herstellen könnten: „über Reisen in das Land, über Radio, Film und Fernsehen oder über Zeitschriften und Bücher“.

Selbstverständlich gibt es solche Lernende auch in der anvisierten Zielgruppe, doch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass in China ein Großteil der Studierenden der deutschen Sprache, diese nicht freiwillig lernt und daher eine Hauptaufgabe der Lehrenden darin bestehen wird, die bei RAMPILLON vorausgesetzte Motivation überhaupt erst einmal zu schaffen. Viele der Studierenden wollten ursprünglich nicht Deutsch, sondern ein anderes, im späteren Berufsleben besser verwertbares Fach studieren. Die Zuteilung erfolgt jedoch aufgrund der erreichten Gesamtpunktzahl in der nationalen Aufnahmeprüfung (‚Gaokao‘), die einmal jährlich jeweils im Juli durchgeführt wird.

Auch NI (1995, 151) verweist auf Passivität, die den Unterricht mit chinesischen Studierenden erschwere, wenn er formuliert: „Der Lerner verhält sich im Unterricht passiv. Er meldet sich nicht, läßt sich nicht gern von dem Lehrer bestimmen. Er äußert die eigene Meinung nicht aktiv, zögert immer mit der Meinungsäußerung, er hat Angst vor der Klasse.“ Diese Äußerung muss aber, wie bereits in Kapitel 2.5. ‚Kritische Analyse von Stereotypien über chinesische Studierende im DaF-Unterricht‘ ausgeführt,

in einem größeren Kontext gesehen werden, da verschiedene Rahmenbedingungen für diesen Umstand mitverantwortlich gemacht werden können. So kann beispielsweise nicht in Abrede gestellt werden, dass jede Person eine eigene Lernerpersönlichkeit mit sich bringt und dass es daher auch innerhalb einer Kultur keine wirklich homogenen Lernergruppen geben kann. So führen die sich rasch verändernden wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen in China zu einer ebenso raschen Diversifizierung der Lernerbiographien: Studierende reisen alleine oder in Gruppen für einige Zeit ins Ausland und auch nach Deutschland und die immer größer werdende Zahl von ausländischem und deutschem Arbeitspersonal in Unternehmen und an Universitäten führt zu verstärkten Kontaktmöglichkeiten mit der Zielsprache, sei es in den Unternehmen oder Universitäten selbst oder auch in der Freizeit, beim Sport, kulturellen Veranstaltungen usw. Darüber hinaus spielen eigene frühere Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen eine Rolle, das Selbstbewusstsein, das völlig unterschiedlich ausgeprägt sein kann oder auch das Klassenklima und die Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet.

NI‘s letzte Äußerung steht auch im Gegensatz zu der von RAMPILLON (1989, 51) angenommen Lernhaltung, wenn sie davon ausgeht: „Sie [die autonomen Lerner; J.S.] fühlen sich im Unterricht oder in der Realsituation nicht oder nur wenig durch eigene Fehler oder Sprachschwierigkeiten gehemmt und genieren sich auch nicht, ungewohnte Laute vor anderen zu artikulieren.“ Gerade in asiatischen Ländern spielt der Gedanke des ‚Gesicht-Verlierens‘ eine nicht unwichtige Rolle. Dieser Tatsache muss sich daher die Lehrperson bewusst sein, da gezielte Vorbereitungen notwendig sind, um zu vermeiden, dass Studierende in Situationen geraten, die für sie peinlich sind und die sie vor den anderen Studierenden bloß stellen könnten (vgl. hierzu Kapitel 2.5.1. ‚Zum Stereotyp: Unfähigkeit chinesischer Lerner bzgl. ‚westlicher‘ Sozialformen im Unterricht‘). An dieser Stelle wurde bereits darauf verwiesen, dass es möglich ist, mit chinesischen Lernergruppen Rollenspiele durchzuführen, wenn eine ausreichend intensive Vorbereitungsphase, dieser anfangs oft unbekannten Unterrichtsform, gegeben ist.

Dass das Problem des Gesichtsverlustes bei der Planung von Unterricht beachtet werden muss, um gute Resultate zu erzielen, wird auch von HO/CROOKALL (1995, 237-238) betont, die prinzipiell autonomes Lernen mit chinesischen Lernergruppen für möglich halten, wenn ein entsprechender Unterrichtsrahmen geplant wird, der ein Loslassen von tradierten Vorstellungen und Gedanken ermöglicht. „In seeking to create learning environments that will facilitate and enhance the development of learner autonomy teachers need to take into account the obstacles that may impede its development. This includes the barriers that are put up by cultural values and the norms for appropriate classroom behaviour that reflect these values. One methodology that can faciliate the creation of such an environment is simulation/gaming."
Es ist aber zu bemerken, dass nicht jede Simulation bzw. jedes Spiel zu dem gewünschten kulturell konfliktfreien Rahmen führt, in dem der Gedanke des Gesichts-Verlustes bedeutungslos wird. Um diesen Rahmen im Unterricht herzustellen, ist es notwendig, dass den Teilnehmern und Teilnehmerinnen solcher Simulationen fest umrissene, spezifische Rollen zugewiesen werden. Damit werden ihre Argumentation, ihr Sprechen und ihr Verhalten einzig durch diese Rollen manifestiert. Das ermöglicht den Teilnehmern/-innen aus dieser (Rollen-)Perspektive heraus zu argumentieren, denn ihr dementsprechendes Verhalten lässt keine Rückschlüsse auf die eigene Person, die eigene Meinung oder das eigene Verhalten zu (vgl. hierzu den Unterrichtsentwurf in Kap. 6.2.4. ‚Unterrichtsbeispiel ‚Delegationsbesuch").

Weitere, in der Praxis durchgeführte und bewährte Unterrichtsentwürfe, die für den Unterricht ‚Wirtschaftsdeutsch' entwickelt wurden und die ebenfalls Simulationen bzw. spielerisches Herangehen bei der Planung von Unterrichtseinheiten zugrunde legen, sollen an späterer Stelle noch einmal aufgegriffen werden.

3.3.2. Arbeitsorganisation und Lerntechniken

Unter diesen Punkt fasst RAMPILLON (1989, 51) allgemeine Lerntechniken wie „die sinnvolle Zeiteinteilung beim häuslichen Lernen, die Arbeitsplatzgestaltung zu Hause und in der Schule, die sinnvolle Verteilung der Lerninhalte oder der Umgang mit Arbeitsmaterialien", die jedoch alleine für den Fremdsprachenunterricht nicht ausreichen würden, sondern ergänzt werden müssten durch „weitere spezifische Lern-

techniken [...], die ihnen helfen, ihren persönlichen Lernprozeß vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren, und zwar bezogen auf ihre sprachlichen Kenntnisse [...] wie auch auf die vier Fertigkeiten“.

Dass gerade auch diese Zielvorgaben mit Blick auf die chinesische Zielgruppe nicht ohne weiteres erreicht werden können, zeigt ein weiterer Blick auf die bei NI (1995, 151) aufgelisteten Problemfelder, unter denen gerade Arbeitsorganisation und Lerntechniken eine herausragende Stellung einnehmen. So nennt NI an dieser Stelle:

- die allzu große Bindung an das Lehrbuch, an den Kontaktunterricht,
- die Angst neue Texte selbständig zu lesen,
- die fehlende Einsicht in den Arbeitsrhythmus und die zeitliche Planung der Lerneinheiten,
- die Unfähigkeit, selbst Notizen zu machen und „das Gelernte nach bestimmen Gesichtspunkten übersichtlich, ausbaufähig und abrufbar nachzuarbeiten“,
- zu geringe Kenntnis von Lerntechniken und -strategien (z.B. Lesestrategien).

Die Defizite, die NI beschreibt und die Tatsache, dass es sich dabei um sehr grundlegende Lernprobleme handelt, verdeutlicht noch einmal, dass bei der Einführung von autonomen Lernkonzepten in China nicht oder nur in sehr geringem Umfang auf Vorwissen oder bereits vorhandene Grundlagen zurückgegriffen werden kann. Die Lehrkräfte spielen daher bei der Einführung eine zentrale Rolle, weil sie zum einen bereit sein müssen, sich mit diesen neuen Lehr- und Lernkonzepten überhaupt zu beschäftigen und zum anderen diese dann in einem weiteren Schritt auch zu vermitteln. Dazu ist es aber auch notwendig, dass bei der Konzeption von Lehrwerken diese Defizite auf beiden Seiten - Lehrende wie Lernende - berücksichtigt werden und Hilfestellungen in Form von spezifischen Arbeitsanweisungen formuliert und Übungstypologien konzipiert werden, die autonomes, selbstständiges Lernen fördern. Darüber hinaus muss eine Transparenz in Bezug auf die Lernziele geschaffen werden.

3.3.3. Kommunikationsstrategien

Unter Kommunikationsstrategien, die RAMPILLON (1989, 51-52) in engem Zusammenhang mit den o.g. Lerntechniken sieht, versteht sie die Fähigkeit der Studierenden trotz sprachlicher Defizite und reduzierten Wissens komplexe Gesprächssituationen zu bewältigen, indem sie auf Strategien, wie Wortbildung, Umschreibungen, Annäherungen, Auslassungen, syntaktische Vereinfachungen, außersprachliche Kommunikation usw. zurückgreifen.

NI (1995, 151) sieht auch hier Defizite, da chinesische Studierende zum einen Schwierigkeiten hätten, sich von ihrer Muttersprache zu lösen. So würden sie Gedanken in der Muttersprache vorformulieren und diese dann direkt in die Zielsprache übersetzen und umgekehrt. Zum anderen würden sie sich an die traditionelle, seiner Meinung nach jedoch überholte Vorstellung klammern: „je mehr Sprachwissen, desto mehr Sprachkönnen; je mehr lexikalische und grammatische Kenntnisse [...], desto bessere Beherrschung der Zielsprache.“ Dieses sich Kaprizieren auf Wörter-Lernen sollte nicht verwundern, da dies einer chinesischen Lerntradition entspricht, die man in diesem Zusammenhang berücksichtigen sollte. Anstelle der Frage ‚Wie lange lernst du/lernen Sie schon Deutsch?‘ ist gerade unter Studierenden häufig zu hören: ‚Wie viele Wörter hast du schon gelernt?‘, was deutlich zeigt, welch hoher Stellenwert dem Erlernen des Wortschatzes zugemessen wird (vgl. hierzu auch REINBOTHE 1986, 249). RÖSSLER (1984, 60) formuliert, dass das Auswendiglernen „einer alten und noblen Tradition entspricht“, wobei sein Versuch, diese Lerntradition ausschließlich auf tradierte konfuzianische Moralvorstellungen zurückzuführen (vgl. ebd., 58-59) zu einseitig ist und außer Acht lässt, dass das Erlernen der Chinesischen Schrift andere Anforderungen an die Gedächtnisleistung stellt als z.B. das Erlernen von Deutsch, Englisch, Französisch oder anderer europäischer Sprachen, die auf Buchstaben aufbauen und nicht auf Ideogrammen. So weist SCHLENKER (1988, 115-118) zu Recht darauf hin, dass ein chinesisches Kind zuerst einmal ca. 3.000 Zeichen erlernen muss, bevor es mit dem Lesen einer Zeitung beginnen kann. Während sich Deutsche im Notfall, z.B. beim Entziffern eines Satzes in der Schreibweise Martin Luthers, auf die ursprünglich gelernte Methode des „Erlesens“ zurückziehen könnten, sei dies für Chinesen nur

begrenzt möglich. Für sie sei nur die Anzahl der in ihrem Gedächtnis gespeicherten Zeichen ausschlaggebend.

Diese unterschiedliche Sozialisation beim Spracherwerb führt bei chinesischen Studierenden sehr häufig zu einem ‚Kleben' an einzelnen unbekannten Wörtern oder Sätzen, die dann ohne vorheriges Überlegen und Nachdenken sofort im Wörterbuch nachgeschlagen werden, getreu dem für die chinesische Sprache sinnvollen Muster: Wenn man ein Zeichen noch nie gelesen hat, ist es im Allgemeinen auch nicht möglich aufgrund seiner Bestandteile seine Bedeutung zu entschlüsseln. Da die deutsche Sprache aber aufgrund ihrer vielfältigen Wortbildungsmuster zahlreiche Möglichkeiten des Entschlüsselns von Wortbedeutungen bietet, müssen hier, im Sinne des autonomen Lernens, dementsprechende Lesestrategien, wie globales, selektives und detailliertes Lesen, im Unterricht vermittelt werden.

3.3.4. Interkulturelle Gesprächskompetenz

Als Voraussetzung für den Erwerb von Autonomie innerhalb interkultureller Gesprächskompetenz sieht RAMPILLON (1989, 52) die Notwendigkeit, dass „die SchülerInnen wiederholt Gelegenheit erhalten, eine Gesprächskompetenz aufzubauen, die sie in die Lage versetzt, Gespräche selbständig zu initiieren, sie in Gang zu halten oder sie zu beenden". Darüber hinaus müssten sie aber auch „die Normen der Zielkultur kennen, um in Gesprächssituationen die Sprache des anderen richtig interpretieren und im Gespräch adäquat auf sie reagieren zu können". Dass es jedoch in diesem Zusammenhang sehr schwierig ist „allgemeingültige Eigenarten der eigenen Sprachgemeinschaft auszumachen", darauf weist NODARI (1995, 99) hin, wenn er sich gegen RAMPILLONs (1989, 52) Formulierung „Zum Beispiel gehört dazu das Wissen darum, daß Deutsche in den Augen mancher Nationen als sehr direkt und als sehr genau erscheinen." wendet, indem er darauf hinweist, dass sich Süddeutsche nicht unbedingt mit dem Adjektiv „direkt" identifizieren würden.

Nichtsdestotrotz muss ‚autonome' interkulturelle Kompetenz ein wesentlicher Teil der Spracharbeit mit ausländischen Lernergruppen sein. Das Erwerben einer solchen Kompetenz ist jedoch für die anvisierte Zielgruppe ein wesentlich komplexeres Problem, als es bei RAMPILLON dargestellt wird, weil die interkulturellen Begegnungssituationen der Zielgruppe in einem sowohl interkulturell, als auch intrakulturell gebro-

chenen Umfeld stattfinden und die Sprachhandlungsfertigkeiten für die chinesische Zielgruppe sehr umfangreich ausfallen müssen. (vgl. Kap. 5.1. ‚Grundlage: Kultur als Orientierungssystem' u. Kap. 5.6. ‚Zusammenfassende Überlegungen zur Umsetzbarkeit eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings in China').

NI hat in seinen Überlegungen diesen Gesichtspunkt ausgespart, doch muss er im Hinblick auf die chinesische Zielgruppe als einer der zentralen Punkte angesehen werden, der noch gelöst werden muss. Gerade wenn man bedenkt, dass Deutschunterricht in China heute in den meisten Fällen nicht mehr losgelöst von einer beruflichen Tätigkeit außerhalb der Universität gesehen werden kann und damit dem (interkulturellen) Handlungsaspekt beim Fremdsprachenlernen eine zentrale Rolle zukommt. Auf die Bedeutung von Interkulturalität im beruflichen Handlungsumfeld der Zielgruppe wurde bereits in Kapitel 1. ‚Fachsprache' und Kapitel 2. ‚Interkulturalität' verwiesen.

3.4. Zusammenfassung

Bereits im Kapitel 2.1. ‚Regionalisierung als Vorläufer interkultureller Kommunikationstheorien' wurde unter dem Stichwort ‚Regionalisierung' gezeigt, dass ein direkter Transfer von in Deutschland entwickelten Konzepten und Methoden häufig nicht den gewünschten Erfolg bringt. In den meisten Fällen ist vielmehr eine Adaption an die vorliegenden Rahmenbedingungen notwendig, um eine sinnvolle Einbettung in bereits bestehende Strukturen und bereits vorhandenes methodisch-didaktisches Vorgehen zu ermöglichen. Es wurde gezeigt, dass dies in gleicher Weise auch für autonome Lernkonzepte gilt. So muss in China von anderen Lehr- und Lerntraditionen als in Deutschland ausgegangen werden, u.a. von einer starken Ausrichtung des Unterrichts auf die Person der Lehrenden; darüber hinaus aufgrund der Art und Weise, wie die Muttersprache erworben wird, die einer Präferierung des Auswendiglernens und Memorierens von Wörtern Vorschub leistet.

Aufgrund eines späteren Arbeitsumfelds der Zielgruppe, das nicht exakt zu definieren ist, weder bezüglich der (wirtschaftlichen) Ausrichtung eines Unternehmens noch in Bezug auf die eigene Position, die man in der Hierarchie einnehmen wird, ist die Fähigkeit eigenständigen Lernens aber ein Ziel, auf das schon im Unterricht Wirt-

schaftsdeutsch hingearbeitet werden muss. D.h. autonome Lernstrategien bilden mit eine der Grundlagen für einen späteren erfolgreichen beruflichen Werdegang.
Die Implementierung autonomer Lernstrategien erfordert aber eine Umstellung und im Vorfeld bereits ein Umdenken sowohl auf Seiten der Lernenden, als auch auf Seiten der Lehrenden, wobei letzteren eine wichtige Funktion bei der Initiierung von Autonomie zukommt.

Teil II - Neue methodisch-didaktische Impulse für einen sprachhandlungsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel Wirtschaftsdeutsch

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden die Bereiche ‚Fachsprachen', ‚Interkulturalität' und ‚Interkulturelle Methodik' unter besonderer Berücksichtigung des ‚Autonomen Lernens' beschrieben und kritisch beleuchtet mit Blick auf die Grenzen, die bei dem Versuch der Übertragung auf die in dieser Arbeit anvisierte Zielgruppe sichtbar werden. Es hat sich gezeigt, dass diese drei Bereiche unter mehreren Gesichtspunkten wichtig sind.

Der Bereich Fachsprache, weil die in der Vergangenheit vorgenommene Gleichsetzung von Deutschlernen und Germanistikstudium (d.h. eher Spracherwerb und Spracharbeit mit sich anschließender Vermittlung von grundlegenden literaturwissenschaftlichen und linguistischen Inhalten) inzwischen nicht mehr den veränderten gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen in China entspricht. Während die Studierenden früher im Anschluss an ihr Studium fast ausnahmslos an den Universitäten Karriere machten, muss heute auf ein differenziertes, eher auf die Wirtschaft ausgerichtetes Berufsfeld vorbereitet werden. Die sich rasch verändernden wirtschaftlichen Verhältnisse in diesem Land zwingen die Deutschabteilungen der Universitäten zum Umdenken. Es stellt sich für sie die Frage, inwieweit ihre Ausbildung noch zeitgemäß ist und dem veränderten beruflichen Alltag entspricht. In den Lehrplänen vieler Universitäten werden seit einiger Zeit daher als erste Reaktion darauf verschiedene Fachsprachenkurse angeboten (vgl. ZHAO 2002, 452-453). Dabei steht allerdings noch das Lernen fachsprachlichen Wortschatzwissens im Vordergrund. Wichtiger wäre es jedoch, das Hauptaugenmerk auf den Handlungsaspekt und den situativen Kontext zu legen, d.h. die Lernenden dazu zu befähigen, in interkulturellen bzw. multikulturellen (Arbeits-)Kontexten fachsprachlich zu handeln. Entsprechende Möglichkeiten der Umsetzung sollen in diesem zweiten Teil der Arbeit ausgeleuchtet werden.

In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung des Lernziels Interkulturalität deutlich. Im Unterschied zu anderen Fachsprachen, wie den Fachsprachen der Technik, der Naturwissenschaften usw., bei denen eher thematische, gegenstandsorientier-

te Gesichtspunkte im Vordergrund stehen, ist Wirtschaftsdeutsch wesentlich stärker an die Interessen von in spezifischen Kontexten handelnden Personen gebunden, zum Beispiel bei Verhandlungen über Vertragsabschlüsse, Konferenzen etc., die wiederum interkulturell geprägt sind. Ein Wissen über bzw. Sensibilisierung für Unterschiede in Verhandlungsstrategien legt die Grundlage für persönlichen wirtschaftlichen Erfolg. D.h. auch diesbezüglich ist im Rahmen der Ausbildung großer Wert auf einen interkulturellen Handlungsaspekt zu legen.

Im zweiten Teil der Arbeit soll zudem weiterhin deutlich werden, dass Interkulturalität in diesem Zusammenhang keinesfalls reduziert werden darf auf die vereinfachenden und polarisierenden Kategorien ‚das Eigene' und ‚das Fremde', da sich das Arbeitsumfeld der anvisierten Zielgruppe als ein interkulturell äußerst komplexes gestaltet. So ist ihre Arbeitsstelle geografisch zwar in China angesiedelt, doch kommt ein Teil der Mitarbeiter aus Deutschland und deren kultureller Hintergrund bestimmt dann auch zum Teil den persönlichen Umgang miteinander.

Zu Bedenken ist darüber hinaus, dass das spätere Arbeitsumfeld der chinesischen Zielgruppe während des Studiums noch nicht oder nur sehr ungenau bestimmt werden kann. Daher ist den Studierenden auch die Fähigkeit zu vermitteln, sich selbstständig weiterzubilden und weiterzuentwickeln, damit sie auf die beruflichen Anforderungen im Anschluss an das Studium reagieren können. Folglich ist die Integration von Lernerstrategien, die ein autonomes Lernen ermöglichen, ein unverzichtbarer Teil bei der Konzeption von Lehrplänen und Curricula, insbesondere für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China.

Auf diesen Methoden und Konzepten aufbauend, soll nun in Teil II ein erweitertes Konzept, im Folgenden durch den Begriff ‚interkulturelles **Sprach**-Handlungstraining' charakterisiert, entworfen werden, das den Bedürfnissen der Zielgruppe und auch den Erwartungen, die an sie gestellt werden, noch besser entspricht. In dieses erweiterte Konzept fließen darüber hinaus Überlegungen aus der angewandten Psychologie und der Sozialpsychologie ein, vor allem Forschungen zum interkulturellen Handlungs-

training bzw. zum Cross-Cultural Training (CCT), bei denen u.a. wahrnehmungspsychologische Aspekte von großer Bedeutung sind.

Der Begriff ‚interkulturelles Sprach-Handlungstraining' soll eine Trainingsform bezeichnen, bei der dem sprachlichen Handlungsaspekt eine wesentliche Rolle zukommt. Hinzugefügt und besonders betont wird der sprachliche Aspekt, da bisherige interkulturelle Handlungstrainings bzw. Cross-Cultural Trainings in erster Linie für Personengruppen entworfen wurden, die ins Ausland gehen, sei es um dort längerfristig zu arbeiten oder auch nur kurzzeitige Arbeitsaufträge abzuwickeln. Mit Hilfe solcher interkultureller Handlungstrainings bzw. Cross-Cultural Trainings sollen die teilnehmenden Personen dazu befähigt werden, mit noch unbekannten und daher schwierigen Situationen zurecht zu kommen und sich in dem fremden Land angemessen zu verhalten. Ein zentraler Lernbereich ist dabei die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie die Erhöhung der Bereitschaft mit (noch) Unbekanntem umzugehen. Es wird dabei im Allgemeinen nicht von vertieften Zielsprachenkenntnissen ausgegangen, besonders dann nicht, wenn es sich um eher ‚exotische' Sprachen handelt, was für die meisten asiatischen Sprachen und damit auch das Chinesische gilt. Ziel solcher interkultureller Handlungstrainings ist dann die Schärfung der persönlichen Wahrnehmung, die Vermittlung von Grundkenntnissen über andere, fremde kulturelle Orientierungssysteme sowie die Vermittlung von psychologischen Strategien, die den Umgang mit Angst, Stress, Unwohlfühlen und Fremdsein erleichtern sollen. Das zeigt, dass bei der Entwicklung bisheriger Trainingskonzepte eine Trennung der beiden Bereiche ‚sprachliche Handlungsfähigkeit' und ‚Entwicklung interkultureller Kompetenz' stattfand - eine Trennung, die vielleicht aus praktischen Gründen und mit Blick auf die Voraussetzungen der Teilnehmenden an diesen Veranstaltungen verständlich, jedoch letztlich nicht wirklich sinnvoll ist.

Hingegen wurden für die in dieser Arbeit anvisierte chinesische Zielgruppe bislang noch keine spezifischen interkulturellen Handlungstrainings entwickelt, obwohl gerade diese Zielgruppe eine beinahe ideale Voraussetzung mitbringt: sie verfügt über den immensen Vorteil fundierter Zielsprachenkenntnisse. Aus diesem Grund werden chinesische Studierende der Germanistik bzw. die Studierenden der zahlreichen

Deutschabteilungen an chinesischen Universitäten bereits heute als sprachliche Mittler, Dolmetscher und Übersetzer eingesetzt, wobei aber ein Großteil ihrer potenziell vorhandenen Fähigkeiten, wie z.B. Nutzung des im Verlauf des Studiums erworbenen Wissens bzgl. deutscher Landeskunde und das Wissen um Unterschiede zwischen Deutschland und China in diversen Bereichen ungenutzt bleibt. Natürlich erwirbt die Zielgruppe im späteren beruflichen Alltag verstärkt interkulturelle Kompetenz, doch ist zu fragen, warum deren Aufbau nicht bereits im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und insbesondere in einem Unterricht Wirtschaftsdeutsch beginnt und intensiv gefördert wird, um so den Start in die Berufswelt zu erleichtern und noch bessere Voraussetzungen zu schaffen. So könnte im Idealfall die sprachliche Handlungsfähigkeit parallel zur interkulturellen Kompetenz herausgebildet und beide eng miteinander verknüpft werden.

Denn gerade die Kombination von Zielsprachenkenntnissen und interkultureller Kompetenz befähigt die Zielgruppe beim Auftreten von interkulturellen Missverständnissen diese nicht nur in passiver Weise ‚wahrzunehmen' und darauf zu ‚reagieren', sondern vielmehr ‚wahrzunehmen' und im gleichen Zuge ‚sprachlich aktiv einzugreifen und zu handeln'. Erst (fremd-)sprachliche Grundlagen und Fertigkeiten versetzten den Handelnden in die Lage, interkulturelle Probleme und Problemsituationen nicht nur zu erkennen, sondern diese auch sprachlich offenzulegen und dadurch die interkulturelle Problematik zu entschärfen, weil das sprachliche Offenlegen Distanz schafft und so eine Objektivierung und Relativierung des Problems möglich macht. Es wäre also sinnvoll, schon im Rahmen der Ausbildung ein Bewusstsein dafür zu schaffen und spezielle Übungsformen zu entwickeln, die diese ‚interkulturelle Sprachhandlungsfähigkeit' trainieren und fördern. Dieser bei der Entwicklung von Curricula und auch bei der Erstellung von Lehrmaterial zentralen Aspekt wird im Folgenden ausführlich erarbeitet.

Die Gelegenheit solche grundlegenden Überlegungen in die Curricula chinesischer Deutschabteilungen zu implementieren ist überaus günstig, denn die großen chinesischen Universitäten haben sich zum Teil sehr ehrgeizige Ziele gesetzt - Stichworte wie ‚Internationalisierung der Studien- und Universitätsausbildung' und ‚Einrichtung von zukunftsorientierten, praxisnahen Studiengängen' beherrschen die Diskussion und es

werden enorme Summen in den Bildungssektor investiert, so dass solche Überlegungen auch umgesetzt werden könnten.
Der Internationalisierungsgedanke zeigt in den Deutschabteilungen chinesischer Universitäten bereits Wirkung. An vielen Universitäten werden Seminare zur Interkulturellen Kommunikation bereits im Rahmen eines Germanistikstudiums angeboten (z.B. in Nanjing), andere Universitäten haben den Stellenwert von interkultureller Kommunikation bereits noch weiter erhöht und einen eigenen Schwerpunkt im Lehrplan gesetzt, wie z.B. an der Beijing Duiwai Jingji Maoyi Daxue (UIBE) in Peking, wo Interkulturelle Kommunikation bereits als gleichwertiger Lehrplaninhalt neben traditioneller Germanistik und Deutsch als Fremdsprache steht, ebenso wie an der renommierten Fremdsprachenuniversität Peking (Beijing Waiguoyu Daxue). Auch das Zentrum für deutsche Sprache an der Zhejiang Universität in Hangzhou sieht seine Aufgabe nicht länger in reiner Sprachvermittlung und auch nicht im alleinigen Sinne einer Auslandsgermanistik. Man ist gerade dabei, die Studiengänge, Curricula und Lehrpläne stärker praxisorientiert zu gestalten und die Sprachvermittlung wird als Teil größerer sprachlicher und beruflicher Handlungskontexte gesehen, die berücksichtigt werden müssen. Unter angelsächsischem Einfluss erfolgte daher auch die Umbenennung in ‚Zentrum für Deutschlandstudien'.

Im Verlauf des zweiten Teils sollen bereits erprobte Konzepte für ein interkulturelles Handlungstraining aufgezeigt und mit Blick auf die anvisierte Zielgruppe modifiziert werden, wobei die Bedeutung des sprachlichen Handlungsaspekts noch einmal herausgestellt wird. Daraus sollen schließlich Überlegungen abgeleitet werden, die für den Aufbau entsprechender Studiengänge an chinesischen Universitäten, die Konzeption eines Unterrichts Wirtschaftsdeutsch sowie die Erstellung von Lehrwerken herangezogen werden können.

4. Methodenpluralismus als Voraussetzung für erfolgreiche Unterrichtskonzepte

4.1. Methoden und Konzepte aus Deutsch als Fremdsprache

Im ersten Teil der Arbeit wurde bereits deutlich, dass in einem modernen Fremdsprachenunterricht nicht nur eine Methode bzw. nur ein Ansatz die Grundlage für ein sinnvolles Unterrichtskonzept sein kann, sondern, dass nur eine enge Verflechtung und Verknüpfung zu brauchbaren Ergebnissen führen kann.

So bemerkt BOLTEN (1993, 156-157), dass die Betonung von „Interkultureller Kompetenz“ nicht dazu führen dürfe, dass die „kommunikative Kompetenz“ dabei verloren gehe und „verbale Bestandteile von Kommunikation (und dazu gehört nun auch einmal die Grammatik) zu einer peripheren Angelegenheit degradiert wird.“ BOLTEN betont in seinen Ausführungen also auch die dringend erforderliche Verknüpfung von interkultureller und kommunikativer Kompetenz und KRUMM (1995, 12-13) formuliert dann noch einmal nachdrücklich: „Ein ‚interkultureller Ansatz‘ ist also keine Methode, die den kommunikativen Unterricht ablöst oder diesem additiv hinzugefügt werden könnte. Die Auffassung von Sprache als Medium interkultureller Kommunikation verändert den kommunikativen Ansatz und entwickelt ihn weiter - Im Hinblick auf die Ziele, die Texte und Inhalte wie auch die Formen, in denen Lehrer und Kursteilnehmer miteinander lernen.“ KRUMM fasst noch einmal zusammen: „das Lernen einer Fremdsprache ist vom Lernenden her als ein ganzheitlicher Lernprozeß zu sehen, in dem Sprache als untrennbarer Teil verbaler und nichtverbaler, sozialer und interkultureller Kommunikation verstanden, gelernt und gebraucht werden kann.“ Die Berücksichtigung von Lerneransprüchen, im Sinne einer Lernerzentriertheit, solle stärker beachtet werden, als die korrekte Durchführung bestimmter Methodenkonzepte, was der de-facto-Situation in den Unterrichtsräumen auch entspreche. „Lehrende aller methodischen Orientierungen integrieren tatsächlich kognitive, kommunikative und affektive Dimensionen in ihren Unterricht, wobei sich die Unterschiede zwischen den methodischen Ansätzen in der Praxis vielfach verwischt haben.“ (ebd., 10). Dies zeigt sich auch in modernen Lehrwerken, wo pattern-drill-Übungen ganz selbstverständlich neben offenen Übungsformen stehen, die dem kommunikativen Ansatz entsprechen.

Für China scheint diese Offenheit für verschiedene Methoden und Ansätze besonders wichtig zu sein, zumal die lange Zeit geradezu verpönten pattern-drill-Übungen hier

durchaus beliebt sind, da sie besonders in der Anfangsphase des Spracherwerbs den Lernenden eine große Sicherheit vermitteln, so dass dann entsprechende kommunikative Aufgabentypen leichter akzeptiert und bewältigt werden können.

KRUMM (1995, 9) befürwortet also auch einen Methodenpluralismus, zumal dieser sowieso von Lehrkräften in der Unterrichtssituation pragmatisch gehandhabt würde. Dem sei auch nichts entgegenzusetzen, da hier Lehrende ihren „Aktualisierungsspielraum“ nutzen würden, „um den individuellen Lernansprüchen gerecht zu werden.“ KRUMMs Forderung nach einem Methodenpluralismus, in dem soziale und interkulturelle Kommunikation eine zentrale Rolle einnehmen, wird daher als unterstützender Hinweis für das im Folgenden skizzierte Unterrichtskonzept eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings angesehen, wobei seine Forderungen den Ausgangspunkt darstellen sollen. Jedoch ist eine noch stärkere Erweiterung und zugleich Verknüpfung verschiedener Methoden und Konzepte notwendig, um der anvisierten Zielgruppe besser gerecht werden zu können. Um das von KRUMM geforderte „ganzheitliche“ Lernen noch stärker zu fördern, sollen im Folgenden Forschungsansätze aus der Angewandten Psychologie und Sozialpsychologie aufgegriffen und in dieses ‚offene‘ Konzept integriert werden.

4.2. Methoden und Konzepte aus der Angewandten Psychologie und der Sozialpsychologie

Speziell in der Angewandten Psychologie und in der Sozialpsychologie hat man sich in den letzten Jahren intensiv mit Problemen wie Interkulturalität, interkulturellen Kommunikationsproblemen und der Erforschung interkultureller Beziehungen auseinander gesetzt (vgl. für den deutschsprachigen Raum v.a. THOMAS (Hg.) 1983, THOMAS (Hg.) 1996) und besonders im angelsächsischen Raum sind Begriffe wie: ‚Intercultural (Communication) Training‘, ‚Cross-Cultural Interaction‘, ‚Intercultural Interaction‘ und ‚Cross-Cultural Training (CCT) seit den 80er Jahren kein Fremdwort mehr (vgl. u.a. BRISLIN 1981, LANDIS/BRISLIN 1983, BRISLIN/YOSHIDA 1994, CUSHNER/BRISLIN 1996, LANDIS/BHAGAT (ed.), 1996).

Bisher wurden diese Forschungen vor allem im Bereich der Aus- und Fortbildung von Personen umgesetzt, die aus den verschiedensten Gründen für eine unterschiedlich

lange Zeit ins Ausland gehen: sei es um dort zu arbeiten und zu leben; sei es, weil sie aus dem Ausland zurückkommen und sich wieder in ihre Heimatumgebung integrieren müssen. Dies betrifft z.B.: Fachkräfte von Unternehmen, die für eine begrenzte oder auch längere Zeit im Ausland tätig sein sollen, Touristen, v.a. Ferntouristen, Austauschstudierende u.a. (vgl. THOMAS 1989, PEARCE 1982, WILLIAMS/BENT 1996, MARTIN/HARRELL 1996).

Bisher wurden also diese Programme ausschließlich mit Blick auf Personen aus den jeweiligen Ausgangsländern konzipiert und angewendet, eine Ausweitung auf Personen aus möglichen Zielländern hat bisher nicht stattgefunden. Die in diesem Zusammenhang entwickelten Programme können jedoch zumindest in Teilen erfolgversprechend auch für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache nutzbar gemacht werden. Denn gerade auch ein berufssprachlich angelegter Unterricht im Ausland (nicht nur in China!) muss das Ziel haben, fachsprachliche Kenntnisse mit interkultureller Handlungskompetenz aufs Engste zu verknüpfen, damit interkulturelle (Sprach-) Handlungsfähigkeit erreicht werden kann. Da das Fehlen einer interkulturellen (Sprach-)Handlungsfähigkeit jedoch von den Unternehmern in China besonders bemängelt wurde (vgl. Kap. i. ‚Themenfindung und Hintergründe'), ist ein Einbeziehen solcher Konzepte und Überlegungen in die Planung von Curricula, besonders mit Blick auf den Unterricht Wirtschaftsdeutsch, aber auch bei der Konzeption von Lehrwerken dringend geboten. Denn die in der Angewandten Psychologie und im Rahmen des Cross-Cultural Trainings angestellten Überlegungen zur Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit, zur Sensibilisierung der Fremd- und Eigenwahrnehmung sowie zu den Erklärungsmustern um Mechanismen für Stereotypenbildung, Ängste, Projektionen und Einschätzungen versprechen in Verbindung mit dem Wissen um sprachliche Mittel und Diskursstrategien wesentliche Verbesserungen für einen praxisorientierten Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China. Die Studierenden müssen nämlich die Fähigkeit erwerben, sich auch in unbekannte und ungewohnte Handlungssituationen hineinzuversetzen und gegebenenfalls einen bewussten Perspektivenwechsel in ein anderes Orientierungssystem vorzunehmen, um so die innere Befindlichkeit der jeweiligen Gesprächsteilnehmer zu erspüren. Sie müssen also in die Lage versetzt werden, ihre Gesprächs-

partner als eigenständige Personen einer anderen Kultur wahrnehmen zu können, damit „authentische Kommunikation“ (LOSCHE 1995, 9) möglich wird.
So wurde in den letzten Jahren in der Sekundärliteratur Deutsch als Fremdsprache bereits - wenn auch noch selten - auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Empathie als einer wesentlichen Voraussetzung für eine erfolgreiche interkulturelle Kompetenz hingewiesen. Es ist bedauerlich, dass in dieser Richtung kaum weiter geforscht wurde und die wenigen Forschungsergebnisse noch weniger in Lehrwerke integriert wurden. MÜLLER (1986, 33) beschreibt bereits 1986 „Vergleich und Empathie“ als eine „Interkulturelle Verstehensstrategie“ und HESS (1992, 572) mahnt „*Empathie* gegenüber jenen, für die eigentlich gearbeitet werden soll“, an [Hervorhebung auch im Original; J.S.]. Erste Überlegungen, wie empathisches und wahrnehmungsorientiertes Verhalten auch in einem Unterricht Wirtschaftsdeutsch umgesetzt werden könnte, wurden von BUHLMANN/FEARNS (2000, 388-416, v.a. 414ff) angestellt. So weisen die beiden Autorinnen beispielsweise darauf hin, wie wichtig „das Wissen um die verschiedenen Verhandlungsstrategien“ ist, „das Wissen um die Möglichkeiten des konstruktiven Umgehens mit Konflikten“ sowie der „Umgang mit Stress und Emotionen“. Zur Lösung solcher Probleme schlagen BUHLMANN/FEARNS vor allem die Arbeit mit Video- und Anschauungsmaterialien vor.
Dies kann aber lediglich als ein erster Ansatz verstanden werden. Die Erstellung und Erarbeitung weiterer konkreter Übungstypologien und Übungsformen, die unter einem Sprachhandlungsaspekt erstellt werden, steht weiterhin noch aus. Denn die Fähigkeit zur Empathie als Grundvoraussetzung für die Herausbildung interkultureller Kompetenz kann nicht rein theoretisch vermittelt werden, sondern nur durch ein intensives ‚sprachhandlungsorientiertes‘ Training.

Auch ein Blick auf die Lehrwerke im Bereich Deutsch als Fremdsprache zeigt, dass entsprechende Übungstypologien noch wenig integriert werden. Eher eine Ausnahmeerscheinung bilden die beiden Lehrwerke „Sichtwechsel“ (1990) und „Sprachbrücke“ (1993), mit denen für den nicht fachsprachlich orientierten Unterricht Versuche unternommen wurden, explizit interkulturelle Konzepte in Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache aufzunehmen, besonders für den Landeskundeunterricht und den Bereich der interkulturellen Wortschatzarbeit. Der Schwerpunkt der Sprachsensibilisie-

rung vor allem auf semantischer Ebene, den sich die Autoren zum Ziel gesetzt haben, ist sehr gut realisiert und zukunftsweisend. Zielgruppe sind jedoch ausländische Studierende in Deutschland, was bedeutet, dass sie in China nur in Auszügen Verwendung finden können. In für einen fachsprachlich orientierten Unterricht konzipierten Lehrwerken finden sich solche Übungsformen jedoch äußerst selten. Ein Beispiel findet sich in „Wirtschaftskommunikation Deutsch“ (2000, 15), wo Kennenlernfragen unter einem interkulturellen Gesichtspunkt (unterschiedliche Fragetechniken in China und Deutschland) thematisiert werden (vgl. hierzu auch Kap. 6.2.2. ‚Einüben und Auswerten von Kennenlerngesprächen‘). Gerade aber auch im Hinblick auf den Fachsprachenunterricht wäre die Berücksichtigung von Übungstypologien, die auf die Herausbildung von interkultureller Kompetenz abzielen, wichtig. Im Hinblick auf einen Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China wäre es z.B. hilfreich, interkulturelle Unterschiede im Bereich von Verhandlungen und Konferenzen besser einschätzen zu lernen. Darüber hinaus ist es aber auch wichtig zu üben, angemessen sprachlich reagieren zu können, wenn daraus resultierende Probleme den Erfolg einer Verhandlung zu gefährden drohen.

5. Grundlagenkonzepte interkultureller Handlungstrainings und deren adressatenspezifische Ausweitung

Wie oben bereits erwähnt, werden interkulturelle Handlungstrainings in Deutschland inzwischen vor allem zur Vorbereitung von Auslandsmitarbeitern eingesetzt. Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache finden sie bisher, wenn man von Einzelaspekten absieht, die in einige wenige Lehrwerken integriert sind, noch keine Verwendung. Zwar können die in der Angewandten Psychologie und den Sozialwissenschaften entwickelten interkulturellen Handlungstrainings aufgrund der Adressatenspezifik nicht eins-zu-eins übertragen werden, aber in der Verbindung mit bereits bekannten und erprobten DaF-Konzepten können sie durchaus neue, wesentliche Impulse für den Deutsch als Fremdsprache Unterricht im Ausland geben. Im Wesentlichen stützen sich die folgenden Ausführungen auf interkulturelle Handlungstrainingskonzepte, die für in Deutschland von THOMAS (1989) entwickelt wurden und die sich stark an die angelsächsischen Vorbilder (BRISLIN/YOSHIDA 1994, BRISLIN 1981) anlehnen. Der Konzeption eines interkulturellen Handlungstrainings in dieser Form muss zunächst eine Reflexion über den Begriff Kultur vorangestellt werden.

5.1. Grundlage: Kultur als Orientierungssystem

Im Kapitel 2. ‚Interkulturalität' wurde bereits gezeigt, dass dem Begriff ‚Kultur' besonders bei der Beschreibung und Analyse interkultureller Missverständnisse und Probleme eine große Bedeutung zugemessen wird. Es wurde aber auch deutlich, dass der eher statische Kulturbegriff der Interkulturellen Germanistik (vgl. Kapitel 2.2.1. ‚Interkulturelle Germanistik'), der häufig mit Blick auf China und Chinesen verwendet wird, Blick verstellend wirkt und gesellschaftliche, gesellschaftspolitische und dadurch persönliche Lebens- und Sozialisationsbedingungen der jeweiligen Person übersehen werden. Das Erklärungsmuster lautet dann: ‚Die Asiaten/die Chinesen verhalten sich in einer bestimmten Situation immer oder meistens in einer bestimmten, genau festgelegten Art und Weise' und eben nicht ‚Lässt die gegebene Situation, der situative (gesellschaftspolitische, soziale) Kontext nicht Rückschlüsse zu auf ein bestimmtes Verhalten?' ‚Kann ein bestimmtes Verhalten aus diesem Kontext heraus erklärt wer-

den?‘ ‚In welcher Hinsicht gleicht oder ähnelt ein bestimmtes Verhalten einem bereits (evtl. aus dem eigenen Erfahrungshintergrund) bekannten?‘

Die Grundlage eines interkulturellen Handlungstrainings - und damit auch eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings - bildet hingegen ein dynamischer Kulturbegriff, d.h. Kultur wird als ein Orientierungssystem betrachtet, das im Verlauf der Sozialisation eines Menschen erkannt und erlernt wird. Es ist nicht als starres, unveränderbares Gerüst zu sehen, sondern kann, je nach Erfahrungen, die ein Mensch macht, modifiziert werden (vgl. hierzu THOMAS 1989, 282). THOMAS (1989, 281-282) beschreibt, dass jeder Mensch in einer bestimmten Gruppe bzw. Gesellschaft unter spezifischen kulturellen Bedingungen aufwächst, wobei er sich aufgrund von Erfahrungen sozial relevante Verhaltensweisen aneigne. Dies führe dann zur Entwicklung einer spezifischen, kulturabhängigen Orientierung der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns. Demzufolge definiert THOMAS (1989, 282) „**Kultur**“ als „ein generelles (universelles), für eine Gesellschaft (Nation, Gruppe, Organisation) aber spezifisches (kulturspezifisches) Orientierungssystem. Dieses beeinflußt die Wahrnehmung, das Denken, Werten und Handeln der Menschen innerhalb der jeweiligen Gesellschaft. Das Orientierungssystem wird durch bestimmte Arten von **Symbolen** (z.B. Sprache, nicht-sprachliche Ausdrucksformen wie Mimik und Gestik und spezifische bedeutungshaltige Verhaltensweisen) repräsentiert.“ [Hervorhebungen auch im Original; J.S.]. THOMAS orientiert sich dabei an HOFSTEDE (1991, 1993, 2001)[40] der formuliert, Kultur sei „the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group of category of people from another.“ (HOFSTEDE 1991, 5). Diese mentale Programmierung erfolge aufgrund lebenslangen Lernens und verfestige sich im Laufe der Zeit. Das Ablegen bzw. auch das Einüben bestimmter Denk-, Fühl- und Handlungsmuster sei im Erwachsenenalter zwar schwierig, aber der Mensch „ist nur zum Teil durch seine mentalen Programme vorbestimmt; er hat grundsätzlich die

[40]Bei der Ausgabe von 2001 handelt es sich um die deutsche Taschenbuchausgabe, deren Vorläufer „Culture‘s Consequences“ aus dem Jahr 1980 stammt (eine Neuauflage dieses Buches erschien 2001; genaue Angaben s. Literaturverzeichnis). Im Vorwort zu dieser deutschen Taschenbuchausgabe betont HOFSTEDE, dass bei der Übersetzung großer Wert auf Allgemeinverständlichkeit gelegt wurde, um das Buch einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Die gute Übersetzungsleistung wird von HOFSTEDE explizit hervorgehoben, so dass in dieser Arbeit, soweit möglich, auf die dort verwendeten Übersetzungen zurückgegriffen wird (vgl. HOFSTEDE 2001, VI-VII).

Möglichkeit, von ihnen abzuweichen und auf neue, kreative, destruktive oder unerwartete Weise zu reagieren.“ (vgl. HOFSTEDE 2001, 2-3). Auch THOMAS (1989, 281) argumentiert in ähnlicher Weise, wenn er dem Menschen eine hohe Anpassungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit an veränderte Umweltbedingungen attestiert und hier auf seine „nahezu unbegrenzte und im Prinzip lebenslange Lernfähigkeit“ verweist. Dies legt die Schlussfolgerung nah: Wenn die einem ständigen Wandel unterworfenen „Denk-, Fühl- und Handlungsmuster“ des Orientierungssystems, in dem man aufwächst, eher unbewusst, im Rahmen der Sozialisation erworben werden, so können auch die „Denk-, Fühl- und Handlungsmuster“ eines anderen kulturellen Orientierungssystems prinzipiell erworben bzw. aktiv im Unterricht vermittelt werden. Demnach können sie auch zur Grundlage eines erweiterten interkulturellen Sprach-Handlungstrainings gemacht werden. Zu berücksichtigen ist aber immer, dass aufgrund ständiger Veränderungen gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen eine Aktualisierung des bis dahin Erworbenen stattfinden und immer neu trainiert werden muss. Gerade auch gesellschaftspolitische Umbruchsituationen müssen im Vorfeld interkultureller Begegnungen bewusst wahrgenommen werden, da sie Auswirkungen auf unser aktuelles Handeln und Verhalten haben.

So können Deutsche bei einer Begegnung mit Chinesen beispielsweise nicht mehr automatisch davon ausgehen, dass auf der chinesischen Seite ein eklatantes Unwissen über Deutschland besteht, denn die in den letzten Jahren gewonnene Reisefreiheit haben viele Chinesen für Reisen ins Ausland genutzt, um dort eigene Erfahrungen zu machen und Dinge aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Darüber hinaus berichten chinesische Medien intensiv über Europa, europäische Städte, europäisches Leben und Deutschland steht bei diesen Reportagen mit an erster Stelle in der Beliebtheitsskala. Die Öffnung Chinas zum Westen hat auch gerade im wirtschaftlichen Bereich dazu geführt, dass viele Parameter, die noch vor wenigen Jahren Gültigkeit hatten, nicht mehr gelten. So sind beispielsweise private Firmen mit viel Eigenkapital und einer stark an europäischen bzw. amerikanischen Maßstäben orientierten Firmen- und Managementkultur keine Seltenheit mehr. Dadurch verändert sich beispielsweise die Art, in der Chinesen Deutsche wahrnehmen. Für interkulturelle Begegnungen bedeutet dies zudem, dass solche Aspekte nicht nur das gegenseitige veränderliche

Wahrnehmen beeinflussen, sondern auch das Auftreten bestimmen. Hier muss ständig mit weitergehenden Veränderungen gerechnet werden, denen Lehrwerkkonzepte Rechnung tragen müssen, wobei man sich gleichzeitig der Tatsache bewusst sein muss, dass damit keine verlässlichen ‚Ratgeber' für spezifisches kulturelles Verhalten entworfen werden.

Für die Praxis hilfreich bei dieser Definition von Kultur als spezifischem Orientierungssystem ist der Umstand, dass Kultur nicht an ein Volk bzw. eine Nation gebunden ist, sondern sie auch für kleinere Ausschnitte bzw. Segmente einer Gesellschaft als zutreffend erkannt wird. GUDYKUNST u.a. (1985, 16) formulieren in dieser Hinsicht sogar explizit: „Organizations are viewed as cultures, not as stable, bound entities producing culture als something external to the selfcontained structure." Dies lässt sich unmittelbar auf den Unterricht ‚Wirtschaftsdeutsch' anwenden, denn im Zusammenhang mit Firmen und Unternehmen wird in Deutschland zur Beschreibung des spezifischen Orientierungssystems in einem Unternehmen der Begriff ‚Unternehmenskultur' verwendet, wobei eine ‚Unternehmenskultur' ebenfalls keine feste, unveränderliche Größe darstellt, sondern sich in ständigem Fluss befindet und deren Regeln und Maßstäbe auch als erlernbar angesehen werden können.
Für die anvisierte chinesische Zielgruppe bedeutet dies konkret, dass sie sich in einem für sie anfänglich fremden und wenig vertrauten Orientierungssystem eines deutschen, deutsch-chinesischen, chinesisch-deutschen oder allgemein ausländischen Unternehmens zurechtfinden muss. THOMAS (1989, 282) beschreibt diese Situation als eine „kulturelle Überschneidungssituation [...], in der gewohnte, eigenkulturell geprägte Verhaltensweisen, Denkmuster, und Emotionen mit fremden, ungewohnten Verhaltensweisen, Denkmustern und Emotionen der fremdkulturell geprägten Interaktionspartner zusammentreffen" (zum Begriff der ‚kulturellen Überschneidungssituation' vgl. auch WINTER 1996, 221-227).
Die kulturelle Überschneidungssituation von der THOMAS hier spricht, also das Zusammentreffen von Personen in einer Handlungssituation, in der auch zwei unterschiedliche Orientierungssysteme aufeinander treffen, ist für die chinesische Zielgruppe jedoch noch erheblich komplexer und diffiziler als dies üblicherweise der Fall ist. Der situative Kontext, in dem sich die Studierenden bei ihrer späteren Arbeit

bewegen werden, präsentiert sich nämlich zusätzlich als ein mehrfach interkulturell und auch intrakulturell gebrochenes Umfeld. Denn im Gegensatz zu Auslandsmitarbeitern einer deutschen Firma, die nach China entsandt werden und damit auch räumlich-geografisch gesehen in eine andere Kultur versetzt werden, verbleiben die chinesischen Studierenden in ihrem Heimatland. Somit liegt ihr Arbeitsumfeld zwar in einer geografisch vertrauten Umgebung, aber innerhalb dieser vertrauten Umgebung treffen sie auf Vorgesetzte und Mitarbeiter, die zu einem großen Teil aus einem anderen Orientierungssystem kommen und ihre dort gültigen Maßstäbe und Regeln sowie die dort gültigen Symbole in den chinesischen Arbeitskontext implementieren und somit nur eine scheinbare Vertrautheit gegeben ist.

Inter- und intrakulturell gebrochenes Umfeld auch deshalb, da sehr wahrscheinlich ist, dass die deutschen bzw. ausländischen Mitarbeiter bereits über ein gewisses (inter-) kulturelles Vorwissen verfügen, das sie sich z.B. durch die Lektüre chinaspezifischer Literatur, durch Filme, durch den Besuch entsprechender Informationsveranstaltungen oder auch im günstigsten Falle durch das Absolvieren eines interkulturellen Handlungstrainings erworben haben. Die so entstehende Situation kann zwar einerseits positiv gesehen werden, beinhaltet aber zugleich die Schwierigkeit, dass beide Seiten von ihrem eigenen chinesischen bzw. deutschen Kommunikationsverhalten abweichen, um der interkulturellen Kommunikationssituation gerecht zu werden und dadurch erneut Unsicherheiten hervorrufen. Darüber hinaus können die chinesischen Studierenden aus arbeitstechnischen Gründen weder eindeutig der chinesischen Seite noch der deutschen Seite zugeordnet werden. Sie sind weder ‚reine' Vertreter der Gastkultur noch ausschließlich Vertreter der Zielkultur. Als sprachliche Mittler bewegen sie sich in einem Spannungsfeld zwischen zwei Parteien, die aus unterschiedlichen Kulturen kommen und zugleich unterschiedliche Interessenlagen haben. Diese Mittlerposition ist eine psychisch äußerst schwierige und belastende, da Verpflichtungen in beide Richtungen bestehen, die es einerseits auszuhalten gilt und die, soweit möglich, für beide Seiten zufriedenstellend gelöst werden müssen. Zu den Schwierigkeiten der persönlichen Abgrenzungen, die in einem solchen Umfeld auftreten können, bemerkt NICKLAS (1991, 130), dass z.B. in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Lösungen für ähnliche oder auch gleiche Problemstellungen gefunden werden, wobei der „eige-

ne“ Lösungsansatz als der „natürliche“, als der „normale“ angesehen werde.[41] Diesen Abgrenzungsmechanismus, der unbewusst einsetzt, gilt es für die Zielgruppe zu überwinden. Auch unter fachlichen Gesichtspunkten bewegen sie sich in einem problematischen Spannungsfeld. So verfügen sie zwar einerseits über ein gewisses Repertoire an sprachlichen Fertigkeiten, aber auf der fach(sprach-)lichen Handlungsseite in einem interkulturellen Kontext zeigen sich aufgrund der fehlenden Erfahrung Mängel, die ausgeglichen werden müssen.

Zusammenfassend zeigen die Überlegungen zu diesem dynamischen Kulturbegriff im Hinblick auf die chinesische Zielgruppe, dass die Studierenden über ein profundes Wissen sowohl bezüglich des eigenen kulturellen Orientierungssystems, als auch des fremdkulturellen Orientierungssystems verfügen müssen, um sich Sicherheit im Umgang mit den ausländischen bzw. deutschen Mitarbeitern zu erwerben. Das Ziel eines Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, insbesondere Wirtschaftsdeutsch, muss es daher sein, die chinesischen Studierenden zu befähigen, sowohl eigene als auch fremdkulturelle Orientierungsmuster und ihre prinzipielle Veränderlichkeit zu erkennen, Sensibilität für interkulturelle Konfliktsituationen zu entwickeln, eventuell auftretende Spannungen und Missverständnisse frühzeitig wahrzunehmen, die Problembereiche zu benennen, diese angemessen zu versprachlichen sowie die auftretenden Spannungen auszuhalten und damit umgehen zu lernen.

5.2. Voraussetzungen der Teilnehmenden

In Deutschland wird interkulturelles Handlungstraining vor allem im unternehmerischen Umfeld für die Ausbildung von Führungskräften aus der Wirtschaft und zur Auslandsqualifizierung von Auslandsmitarbeitern angewandt. Bei der Ausrichtung solcher Trainings geht man davon aus, dass die zu trainierenden Personen in Deutschland leben und auf einen kurz-, mittel- oder langfristigen Auslandseinsatz vorbereitet werden sollen, wobei THOMAS (1989, 281) als wesentliche Voraussetzungen für einen solchen Auslandseinsatz folgende Qualifikationen benennt: a) fachliche Qualifikation, die im Allgemeinen durch die Arbeit im Unternehmen als gegeben vorausgesetzt

[41]Weitere Ausführungen zu dem Problem der persönlichen Abgrenzung vgl. NICKLAS 1991, 125-140.

werde; b) Fremdsprachenkenntnisse, deren Qualität oft nicht genauer zu bestimmen sei sowie c) Landes- und Kulturkenntnisse, deren Erwerb dem Mitarbeiter im Allgemeinen selbst überlassen bleibe, sich üblicherweise aber auf Gespräche mit bereits auslandserprobten Kollegen des Unternehmens beschränken würde. Es zeigt sich hier, dass von Unternehmerseite der interkulturellen Komponente und den damit verbundenen Schwierigkeiten oft wenig Bedeutung zugemessen wird. Kognitivem Wissen, und diesem auch nur in sehr unbestimmter und undifferenzierter Form, wird ein Vorrang eingeräumt. Was die gewünschten Fremdsprachenkenntnisse betrifft, so kann man davon ausgehen, dass deutsche Auslandsmitarbeiter, wenn überhaupt, dann nur über sehr rudimentäre chinesische Sprachkenntnisse verfügen und von Verhandlungssicherheit im Allgemeinen nicht gesprochen werden kann. In den meisten Fällen werden englische Sprachkenntnisse als ausreichend angesehen, zumal die chinesische Seite üblicherweise Dolmetscher zur Verfügung stellt.

Bei den beschriebenen Qualifikationen handelt es sich also in erster Linie um kognitiv erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten und THOMAS (1989, 281) bemängelt in diesem Zusammenhang zu Recht, dass „ein integriertes, den Management- und Führungsaufgaben in einer auslands- und exportorientierten Industriegesellschaft angepaßtes **interkulturelles Handlungstraining**“ noch fehle [Hervorhebung auch im Original; J.S.] und betont an gleicher Stelle, dass „Die wichtigste und zugleich am häufigsten vernachlässigte Einflußgröße [...] der Faktor ‚Mensch‘ [sei]“. Damit verweist er, um im DaF-Jargon zu sprechen, auf eine unzureichende Zielgruppenorientierung.

Schon ein flüchtiger Blick auf diese drei Kriterien zeigt, dass sich die Voraussetzungen der anvisierten chinesischen Zielgruppe in einigen Punkten unterscheiden, eine direkte Übertragbarkeit daher nicht möglich ist und zudem der sprachliche Handlungsaspekt nicht berücksichtigt wird. Was die fachlichen bzw. fachsprachlichen Qualifikationen betrifft, so muss man bei der chinesischen Zielgruppe, wie bereits in den Kap. i. (‚Themenfindung und Hintergründe‘), Kap. 1.4. (‚Didaktische Konsequenzen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel Wirtschaftsdeutsch‘) und Kap. 1.4.1. (‚Überlegungen zum Lehrwerk „Praktisches Wirtschaftsdeutsch“‘) gezeigt, von Defiziten ausgehen, was jedoch von Unternehmerseite als lösbares Problem angesehen wird,

da die Studierenden tiefere Einblicke in das Wirtschaftsgeschehen und damit in die dort übliche Fachsprache durch ein ‚Training-on-the-Job' bekommen würden (vgl. ZHAO 1999, 594-596). Die Qualität der Sprachkenntnisse ist dagegen sehr viel besser und genauer bestimmbar, infolge einer ständigen Kontrolle in Form von Tests, Prüfungen und Gesprächen, die Voraussetzung für den Abschluss des Deutsch-Studiums sind. Man kann davon ausgehen, dass die Studierenden ein Sprachniveau erreicht haben, dass sich etwa zwischen oberer Mittelstufe bis Oberstufe bewegt. Das Bestehen einer DSH-Prüfung an einer deutschen Universität stellt nur sehr wenige Studierende vor Schwierigkeiten. Der normalerweise als schwierig angesehene Teil des Hörverstehens würde den Wenigsten nennenswerte Probleme bereiten.[42] Da sie ihre deutschen Sprachkenntnisse jedoch in einem homogenen chinesischen Umfeld erlernen und ihnen daher jegliche muttersprachliche Umgebung fehlt, die ein natürliches Korrektiv darstellen würde, haben sie Probleme bei der Unterscheidung von sprachlichen Registern, ihre Small-talk-Fähigkeit ist nur schwach ausgebildet und sie werden schnell unsicher bei Verständnisproblemen, weil sie nicht gelernt haben, solche Schwierigkeiten zu meistern. Ihnen fehlen häufig Techniken wie Antizipationsfähigkeit und Fertigkeiten wie globales Hören[43]. Sie verfügen über einen großen

---

[42]Dies wurde ausnahmslos von ehemaligen Studierenden der Deutschabteilung der Universität Wuhan, die zum Studium nach Deutschland gegangen sind, bestätigt. Alle Studierenden haben sofort an einer DSH-Prüfung teilgenommen und diese auch bestanden; einige wenige wurden sogar aufgrund ihrer sehr guten Deutschkenntnisse von der DSH-Prüfung befreit.

[43]Diese Feststellung wird von NI gestützt, der sich in seinen Ausführungen zwar vor allem auf die Lesefertigkeiten chinesischer Studierender bezieht, was aber in gleichem Maße für Hörverstehen gelten kann (vgl. hierzu NI 1995, 151).
Vgl. hierzu auch zwei Studentenmeinungen in HESS (1992, 424): „Jetzt lernen viele chinesische Menschen Deutsch, weil sie die Technik von Deutschland beherrschen wollen. Es ist uns bekannt, daß die Chemie-, Maschinenbau- und Elektroindustrie Deutschlands sehr hoch sind; sie sind nützlich für China. Zuerst lernen wir Deutsch im Deutschunterricht; es gibt 4-6 Stunden in einer Woche. Aber nach dem Unterricht können wir nicht oder wenig auf deutsch lesen, hören, sehen, sprechen. Deutsche Bücher und Zeitungen sind zu wenig, und im Fernsehen kann man es nicht sehen. Der größte Teil von unseren Kameraden hat Englisch gelernt. Es ist schwer für mich, einen Menschen zu finden, mit dem ich deutsch sprechen kann. So wissen wir etwas aus Texten, aber nichts aus dem allgemeinen Leben."
„Erstens fehlt es uns an der Sprachumwelt. Wir sprechen Deutsch nur im Unterricht, aber sonst sprechen wir gar nicht, denn Menschen, die Deutsch lernen, gibt es fast gar nicht in China; es sind viel weniger als Menschen die Englisch lernen, so daß wir mit Kommilitonen, Freunden und Verwandten nicht konversieren und diskutieren können. In vielen chinesischen Städten gibt es noch die englische Ecke, englische Bühnen usw., aber für Deutsch gibt es das nicht. Zweitens sind die Bedingungen des Deutschlernens schlecht im Vergleich zum Englischlernen. Zum Beispiel gibt es in unserer Bibliothek viel weniger deutsche als englische Bücher; jeden Tag können die Studenten Elektrolehre auf englisch lernen, aber deutsch nicht; auf Deutsch wird kein Wert gelegt." (HESS, 1992, 424).
Selbst wenn wir davon ausgehen, dass diese Aussagen von Studierenden an einer technischen Universität gemacht wurden, wo die Bedingungen - zumindest was Bücher und Zeitschriften anbelangt -

Wortschatz, da dieser Teil im Unterricht als sehr wichtig angesehen wird.[44] Es kann auch vorkommen, dass vereinzelt Studierende aufgrund angenommener Übersetzungsaufträge in einem speziellen Fachgebiet über einen gewissen Fachwortschatz verfügen. Viele der Studierenden haben zudem aufgrund von Praktika, Ferienjobs o.ä. rudimentäre Erfahrungen im Dolmetschen und Übersetzen[45].

Was die Landes- und Kulturkenntnisse betrifft, ist eine genaue Bestimmung ihrer Qualität schwieriger. Die Studierenden verfügen zwar über ein landeskundliches Grundwissen, wobei es sich vor allem um Realienwissen handelt. Problematisch ist hier, dass die Studierenden bei der Bewertung und persönlichen Einordnung dieses Wissens verständlicherweise aufgrund ihrer Lebensumstände von einem chinesischen Hintergrund ausgehen, der in erster Linie durch chinesische Medien geprägt ist. Konkrete Deutschlanderfahrung ist nur in seltenen Fällen vorhanden. Dies bewirkt, dass z.B. die Beschäftigung mit Sachthemen, wie ‚Umweltverschmutzung in Deutschland' bzw. ‚Neue Armut in Deutschland' dazu führt, dass die Studierenden davon ausgehen, dass die Umweltverschmutzung in Deutschland bzw. die Armut in Deutschland noch größer sein muss als in China, da in dortigen Zeitungen solche Probleme nur selten angesprochen und verbalisiert werden. Darüber hinaus gehen viele Studierende von einer direkten Vergleichbarkeit amerikanischer und deutscher Verhältnisse aus, da es sich bei beiden Ländern um den ‚Westen' handelt. Amerika ist jedoch in der chinesischen Presse sehr viel präsenter als Deutschland, so dass amerikanische Verhältnisse oft auf Deutschland übertragen werden. Nur in Fällen, in denen die Studierenden von chinesischen Lehrkräften unterrichtet werden, die selbst längere Zeit

---

eventuell problematischer sind als an einer regulären Deutschabteilung, so zeigen diese Aussagen doch sehr deutlich das Problem des fehlenden muttersprachlichen Umfeldes.

[44]Diese persönliche Erfahrung deckt sich mit Erfahrungen anderer Lektoren und Lehrkräfte und kann in der Sekundärliteratur u.a. bei YANG (1996, 265), HIEBER (1983, 192) u. NI (1995, 151) nachgelesen werden.

[45]Problematisch beim Dolmetschen und Übersetzen ist jedoch, dass die Studierenden nicht über das notwendige theoretische Grundlagenwissen verfügen, dass für diese Disziplinen notwendig ist. Sie dolmetschen, ohne darüber nachzudenken, was durchaus akzeptabel sein kann, aber auch schnell zu Problemen führt, da sie im Allgemeinen nicht wissen, wie sie mit Fehlern oder Unsicherheiten umgehen sollen und auch nicht gelernt haben, wie man sich sinnvoll und zielgerichtet auf einen Dolmetschauftrag vorbereitet. So fällt es ihnen auch schwer, schnell und sicher zu entscheiden, ob ein Dolmetsch- oder Übersetzungsauftrag überhaupt bewältigt werden kann und so werden häufig Aufträge angenommen, die ihr sprachliches und fachliches Niveau weit übersteigen. Vor allem wenn es sich um fachliche Probleme handelt, gehen sie aus Unsicherheit dazu über, Wort für Wort in die Fremdsprache zu übertragen und den Sinn der Aussage bzw. des Textes aus dem Blick zu verlieren.

in Deutschland verbracht haben bzw. Lehrkräfte haben, die aus Deutschland kommen, sieht dies besser aus.
Um einen einsprachigen Unterricht zu ermöglichen, setzt darüber hinaus der Landeskundeunterricht erst relativ spät, im 3. Studienjahr ein. Zu überlegen wäre daher, ob man nicht sinnvollerweise schon früher mit einem Landeskundeunterricht in der Muttersprache beginnt, der zunächst vor allem auf Wissensvermittlung abzielt. (vgl. hierzu auch REINBOTHE 1986, 245-253). Gerade von deutscher Seite wird immer wieder die Notwendigkeit eines einsprachigen Landeskundeunterrichts an chinesischen Universitäten betont. Es ist aber zu fragen, ob dies nicht darin begründet liegt, dass viele in China arbeitende deutsche Lehrkräfte oft kein Chinesisch sprechen und auch gerade deshalb so vehement für Einsprachigkeit plädiert wird. Betrachtet man hingegen germanistische Studiengängen in angelsächsischen Länder, die häufig unter der Bezeichnung ‚German Studies' laufen oder auch Studiengänge der Sinologie, Japanologie oder Afrikanistik an deutschen Universitäten, so wird dort ganz selbstverständlich ein großer Teil des Realienwissens nicht in der Zielsprache, sondern in der Muttersprache der Lernenden vermittelt.

Ein Punkt der jedoch für den Landeskundeunterricht in China sehr viel stärker berücksichtigt werden muss, ist, dass neben der Vermittlung von Wissen über Deutschland auch eine Vermittlung von Wissen über China stattfinden muss, da die chinesische Zielgruppe aus unterschiedlichen Gründen meist nur über ein begrenztes Wissen über die Welt außerhalb der Universitätsmauern verfügt. Chinesische Universitäten bilden oft kleine Städte innerhalb der eigentlichen Städte und die Studierenden leben und studieren innerhalb dieser Mauern, sind vor der Außenwelt geschützt - leben in dem berühmt berüchtigten elfenbeinernen Turm. Ihr Wissen über die Stadt, die Umgebung, in der sie leben, muss als sehr gering eingestuft werden, es sei denn, sie sind in der Stadt geboren, in der sie auch studieren. Verstärkt wird diese Haltung durch eine gewisse Hochnäsigkeit, die man als Akademiker gegenüber dem einfachen Arbeiter- oder Bauernvolk in China haben darf. In diesem Zusammenhang kann durchaus von einer white-collar-Mentalität gesprochen werden. Dass dies nicht nur eine Außeneinschätzung ist, zeigt die Tatsache, dass zum Ende ihres Studiums hin die Studierenden davon sprechen, dass sie nun ‚in die Gesellschaft gehen', eine Übersetzung der

chinesischen Phrase ‚shang shehui', die besagt, dass man nun die Sicherheit der Universität verlassen wird und sich in das wirkliche (Arbeits-)Leben begeben wird. Diese Aussage geht häufig einher mit einer gewissen Unsicherheit und Angst vor dem, was auf einen zukommen wird.

Bei ihrer späteren Arbeit wird der Umstand, dass die Studierenden bisher relativ wenig außerhalb der Universitätsmauern gelebt hat, sehr schnell von Bedeutung, da sich die Lebensumstände von deutschen und allgemein ausländischen Mitarbeitern und die ihrer chinesischen Kollegen nur teilweise decken, die ausländischen Mitarbeiter aber fälschlicherweise oft davon ausgehen und es so schnell zu Missverständnissen kommt. Als ein simples Beispiel sei genannt, dass immer noch die wenigsten chinesischen Studierenden jemals einen Flughafen gesehen haben, geschweige denn selbst mit einem Flugzeug geflogen sind. Aufgrund ihres eigenen Erfahrungshintergrundes wird dies aber von den deutschen Kollegen bei der späteren Arbeit als selbstverständliches Wissen vorausgesetzt. Im Rahmen einer Unterrichtssequenz Dolmetschen an der Universität Wuhan trat dieser Umstand bei einer bei einem Rollenspiel unvermittelt zu Tage, weil er zu einer äußerst verwirrenden Situation führte.
Als Dolmetschsituation war vorgegeben: Deutsche Delegationsteilnehmer vom Flughafen abholen; sie begrüßen, danach gemeinsam mit ihnen zum Hotel fahren und während der Fahrt Small-Talk betreiben, um den Gästen bereits einen kleinen Eindruck über die Stadt Wuhan zu vermitteln.
Bei diesem Rollenspiel wollten nun alle Lernergruppen kurz nach der Begrüßung der Gäste nicht näher bestimmte flughafentechnische Formalitäten erledigen und das Gepäck der Gäste abholen. Auf Nachfragen, aus welchem Grund sie dies denn tun wollten, da die Reisenden ihr Gepäck doch bereits in der Hand hätten und Abholer im Allgemeinen keine Erlaubnis hätten, in den inneren Flughafenbereich einzutreten, stellte sich heraus, dass diese Flughafensituation in den bereits einige Jahre alten Lehrbüchern der Studierenden so dargestellt wurde. Die Studierenden hatten daher die falsche Vorstellung, dass eine Praxis, die man in den 80er Jahren noch häufig erleben konnte, immer noch Gültigkeit hat. Es stellte sich dann heraus, dass von etwa 20 Studierenden bislang nur eine Person jemals auf einem Flughafen gewesen war. Von einer Vertrautheit mit für Auslandsmitarbeitern ‚alltäglichen' Dingen kann daher

nicht ausgegangen werden, was aber immer wieder zu Schwierigkeiten in der Kommunikation führt, da ein solches Wissen von der ausländischen bzw. deutschen Seite vorausgesetzt wird.

Zwar finden solche Lehrwerke besonders an den Schlüsseluniversitäten des Landes keine Verwendung mehr, dort werden inzwischen moderne nach deutschen Vorbildern konzipierte Lehrwerke eingesetzt. Doch löst sich das Problem dadurch nicht, denn diese Lehrwerke spiegeln keine chinesische Realität wider, so dass das Problem lediglich verschoben ist. Wichtig für die Zielgruppe ist daher, dass im Unterricht Wirtschaftsdeutsch eine Vermittlung von Praxiswissen stattfindet, das sich an den Handlungssituationen orientiert, auf die die chinesischen Studierenden in ihrem Arbeitsumfeld treffen werden. Hier ist ein unvoreingenommenes Herangehen und Analysieren bei der Auswahl möglicher Handlungssituationen notwendig. Denn was für die deutsche Seite vielleicht banal oder selbstverständlich klingen mag, kann die chinesischen Studierenden vor große Probleme stellen und ebenso umgekehrt, wie ein aktuelles Beispiel an der Zhejiang Universität in Hangzhou zeigt: So war ein deutscher Gastprofessor einer Universität in Shanghai der Meinung, dass die knapp 200 km Entfernung zwischen den beiden Städten Shanghai und Hangzhou nur mit dem Flugzeug zu überwinden seien. Es bedurfte einiger Überzeugungsarbeit, ihn dazu zu bringen, einen der mit einem deutschen InterCity-Zug vergleichbaren Züge zu nehmen, der ihn in wesentlich kürzer Zeit ans Ziel brachte, als dies mit dem Flugzeug möglich gewesen wäre. Auch hier zeigt sich deutlich, wie stark die Sichtweise beider Länder aufeinander trotz besserer Informationsmöglichkeiten von Desinformation und Unkenntnis geprägt ist.

Es ist daher unbedingt notwendig, die Vermittlung von Informationen und Fakten über das Zielland in Beziehung zu setzen mit den vertrauten chinesischen Gegebenheiten, um im Folgenden dann ein Sich-Hineinversetzen in die fremdkulturelle Perspektive zu ermöglichen.

Im Hinblick auf das Thema ‚Armut' etwa, könnte im Unterricht die Erarbeitung folgender Fragen eine Sensibilisierung für die ‚fremdkulturelle Perspektive' ermöglichen:

- Was bedeutet der Begriff ‚Armut' in Deutschland/China?
- Wie wird der Begriff ‚Armut' in Deutschland/China definiert?

- Gibt es eine solche Definition überhaupt?
- Wann bezeichnen sich Personen in Deutschland/China selbst als arm?
- Woran wird Armut festgemacht?
- Welche Personen in Deutschland/China werden im Allgemeinen/von Ihnen als arm bezeichnet/angesehen?

Solche Aufgabenstellungen können im Sinne autonomer Lernstrategien von den Studierenden in Form eines Projektes selbst recherchiert werden, wobei als mögliche Quellen Lexika, Nachschlagewerke, insbesondere aber auch das Internet und die Möglichkeit des Kommunizierens per E-mail genutzt werden können. Denkbar ist hier die Zusammenarbeit mit deutschen Partnergruppen an Universitäten oder Schulen, an die Fragebögen verschickt und mit denen diesbezügliche Überlegungen diskutiert werden können. Die Ergebnisse können anschließend im Unterricht präsentiert und besprochen werden.
An dieser Stelle muss auch darauf hingewiesen werden, dass die momentanen Veränderungen in der Volksrepublik China gewaltig sind. So verbessern sich vielfach die Möglichkeiten auch für Studierende, andere Länder und speziell natürlich Deutschland für eine mehr oder weniger lange Zeit zu besuchen. Beispielsweise nehmen fast alle Studierende des dritten Studienjahrs an der Zhejiang Universität in Hangzhou inzwischen an einem 4-wöchigen Ferienkurs an der TU Berlin teil. Diese Auslandserfahrung bringt natürlich einen großen Gewinn für den Unterricht und die Unterrichtsgestaltung mit sich, da nicht länger über ein zwar theoretisch relativ vertrautes Land gesprochen wird, sondern auf konkrete, selbst erlebte Erfahrungen und daraus resultierendes Wissen zurückgegriffen werden kann. Insbesondere die Beschäftigung mit Fremd- und Eigenwahrnehmung wird dadurch um Vieles erleichtert. Das bedeutet, dass die Voraussetzungen, die die Zielgruppe für ein interkulturelles Sprach-Handlungstraining mitbringen, noch besser geworden sind und es ist zu vermuten, dass ein solches Projekt in China kein Einzelfall bleiben wird.

5.3. Zielsetzungen

Aufgrund dieser unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Teilnehmenden mitbringen, sollen die THOMAS‘sche Definition von interkulturellem Handlungstraining

und die damit verbundenen Ziele variiert und auf die anvisierte Zielgruppe zugeschnitten werden. THOMAS (1989, 282) definiert: „Grundsätzlich kann man davon ausgehen, daß ein **interkulturelles Handlungstraining** alle Maßnahmen umfaßt, die darauf abzielen, einen Menschen zu befähigen, unter fremdkulturellen Bedingungen konstruktive **Anpassungsleistungen** zu erbringen, sachgerechte **Entscheidungen** zu treffen sowie zielgerichtete und effektive Handlungen auszuführen. Das **Ziel** der Trainingsmaßnahmen besteht in der **Qualifizierung** des **Auslandsmitarbeiters** zur konstruktiven Bewältigung der sich im interkulturellen Interaktionsfeld entwickelnden vielfältigen Handlungsanforderungen. Dazu gehören vorrangig die **beruflichen Handlungsanforderungen**, darüber hinaus aber die ebenso bedeutsamen **Anforderungen** an die **persönliche Lebensgestaltung** im Gastland.“ [Hervorhebungen auch im Original; J.S.].

Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der deutschen und der chinesischen Zielgruppe treffen nicht alle Einzelaspekte der THOMASschen Definiton in gleichem Maße auf die anvisierte Zielgruppe zu. So müssen die „fremdkulturellen Bedingungen“ wegen des anders gelagerten beruflichen Umfelds für die chinesische Zielgruppe spezifiziert werden. Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich das Arbeitsumfeld für die chinesische Zielgruppe komplexer und vielschichtiger gestaltet als für die entsandten deutschen Mitarbeiter, da die chinesischen Studierenden auf ein sowohl inter- als auch intrakulturell gebrochenes Umfeld treffen, in dem sie trotzdem sicher agieren sollen und Spannungen, die in diesem unbekannten Umfeld auftreten können, aushalten müssen.
Der Aspekt „sachgerechte Entscheidungen [...] treffen“ muss insofern modifiziert werden, dass die Entscheidungen, die die Studierenden aufgrund ihrer beruflichen Position treffen müssen, nicht weitreichende, für das Unternehmen bedeutsame Entscheidungen sind, sondern in erster Linie Entscheidungen, die zielgerichtetes sprachliches Handeln in definierten Situationen betreffen.
Der Aspekt „Anforderungen an die persönliche Lebensgestaltung im Gastland“ kann für die Zielgruppe vernachlässigt werden, weil Veränderungen ihrer Lebensgestaltung ausschließlich auf das berufliche Umfeld beschränkt bleiben.

Wie bereits erwähnt, verfügt die chinesische Zielgruppe im Gegensatz zu der von THOMAS anvisierten über fundierte Zielsprachenkennnisse. Daher kann bei der Entwicklung eines interkulturellen Handlungstrainings für chinesische Studierende der zentrale Aspekt der sprachlichen Handlungsorientierung Berücksichtigung finden, was mit dem gewählten Terminus ‚interkulturelles Sprach-Handlungstraining' zum Ausdruck gebracht wird. Die modifizierte Definition lautet demnach folgendermaßen:

> Ein interkulturelles Sprach-Handlungstraining umfasst die Maßnahmen, die die Studierenden dazu befähigen, in einem inter- und intrakulturell gebrochenen Arbeitsumfeld konstruktive Anpassungsleistungen zu vollbringen, qualifizierte Entscheidungen in Bezug auf die zu verwendende Sprache zu treffen und personenorientierte, effektive Sprachhandlungen auszuführen, die inter- und intrakulturelle Spannungssituationen vermeiden bzw. verringern.

5.4. Zusammenfassung der Vorüberlegungen

Im vorangegangenen Kapitel wurde dargestellt, wie die Teilnehmenden an einem interkulturellen Handlungstraining in Deutschland aussehen, welche Voraussetzungen sie mitbringen und was die Ziele eines solchen Trainings sind. Darüber hinaus wurden auch bereits die Grenzen eines interkulturellen Handlungstrainings aufgezeigt.

Ein Vergleich mit der chinesischen Zielgruppe hat gezeigt, dass die Lebens- und Arbeitssituation sowie die Voraussetzungen beider Gruppen sich in wesentlichen Punkten unterscheiden, dass aber die Zielgruppe der chinesischen Studierenden besonders in sprachlicher Hinsicht über eine ideale Ausgangsbasis verfügt und sie damit für die Teilnahme an einem interkulturellen Sprach-Handlungstraining prädestiniert ist.

Aufgrund der mindestens 2-jährigen Studienzeiten ergibt sich - im Unterschied zu interkulturellen Handlungstrainings für deutsche Manager, die nur wenige Tage, im günstigsten Falle wenige Wochen umfassen - die Möglichkeit der Verknüpfung von Handlungszusammenhängen mit sprachlichen (Diskurs-)Mitteln, was die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz auf einem sehr hohen Niveau möglich macht. In der Literatur häufig genannte interkulturelle Problembereiche, die bei genauerer Betrachtung lediglich Randphänomene beschreiben, wie Begrüßungssituationen, Anredefor-

men, Gesprächs- und Tabuthemen, unterschiedliche Diskursstile usw. (vgl. ZINZIUS 1996), werden die chinesische Zielgruppe nicht in Schwierigkeiten bringen.

5.5. Zur Konzeption eines interkulturellen Handlungstrainings

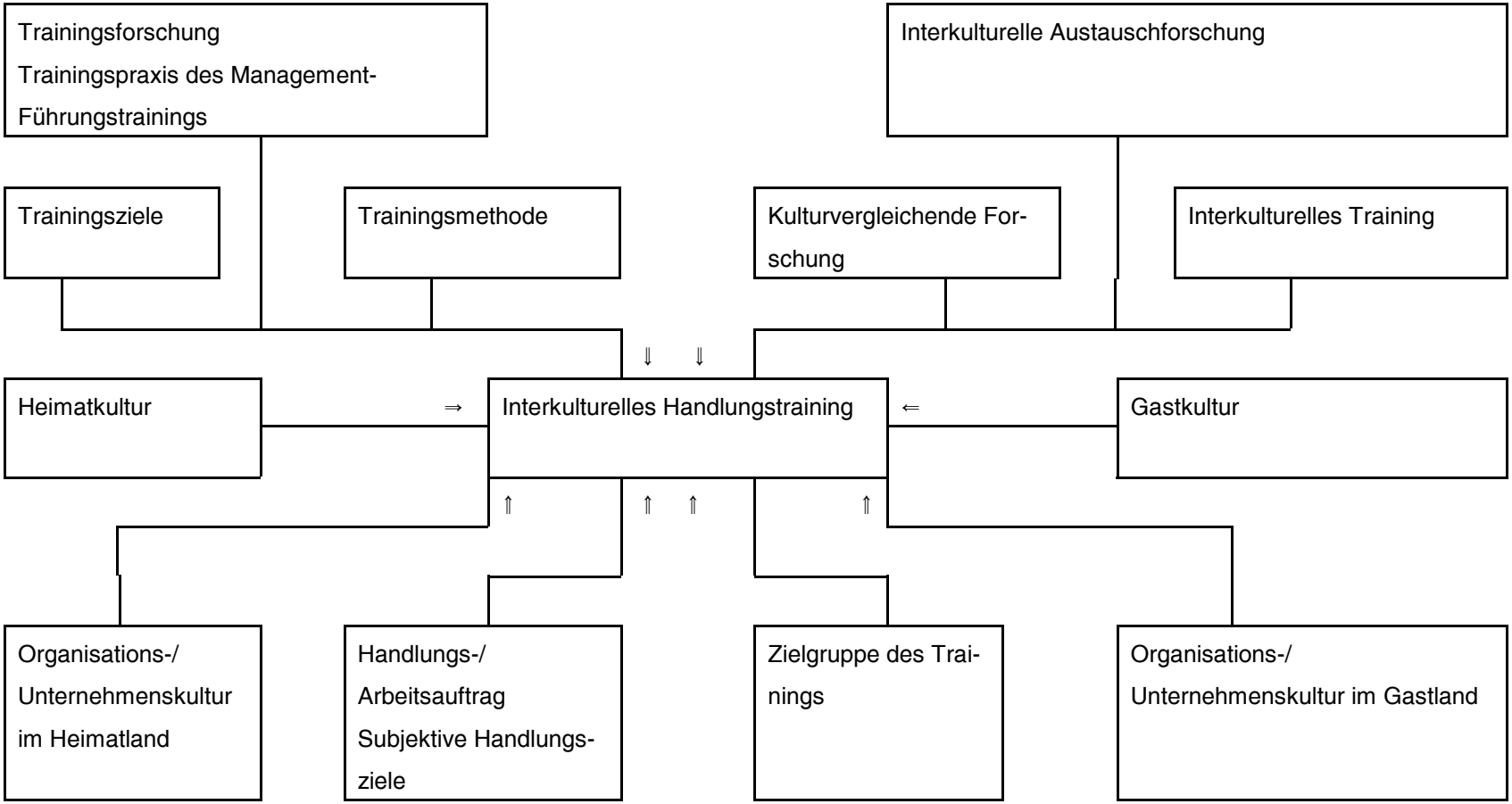
Bei den ersten Modellen für Cross-Cultural Trainings (CCT) bzw. interkulturelle Handlungstrainings, die zu einem großen Teil bis heute noch angewendet werden, gehen fast alle Autoren von drei grundlegenden Bestandteilen aus, die es zu vermitteln gilt. GUDYKUNST u.a. (1996, 65) nennen „cognition, affect, behavior“ als wesentliche Elemente. LOSCHE (1995, 40) spricht in Anlehnung daran von drei Ebenen des Lernens, auf denen interkulturelles Lernen stattfinden muss: eine emotionale Ebene, die Betroffenheit herausfordere; eine kognitive Ebene, die Wissen vermittele und eine motorische Ebene, die sich in „Aktion“, in Handeln niederschlage. Und auch das von THOMAS (1989, 283-284) konzipierte interkulturelle Handlungstraining für deutsches Führungspersonal zur Vorbereitung auf einen China-Aufenthalt basiert auf diesen drei grundlegenden Aspekten („Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten“), die er im Folgenden mit Hinblick auf seine Zielgruppe weiter ausdifferenziert.

THOMAS (1989, 282) geht darüber hinaus davon aus, dass eine grundlegende Voraussetzung für ein erfolgreiches Cross-Cultural Training bzw. interkulturelles Handlungstraining die genaue Beschreibung der Zielgruppe und deren authentischer Einsatzbedingungen ist. Dies bedeutet eine intensive Beschäftigung mit den Zielen, Vorstellungen, Wünschen einer Gruppe, auf die das entsprechende interkulturelle Handlungstraining zugeschnitten werden soll. Diese Ausdifferenzierung mit Blick auf die Zielgruppe stellt ein Element dar, das in den neueren Modellen zu Recht einen breiteren Raum einnimmt. So erweitern auch BRISLIN/YOSHIDA (1994, 1-113) das Konzept „awareness and knowledge, emotional challenges, acquiring skills“ um den Gesichtspunkt „needs assessment“ (ebd. 113), also die Erwartungen, die die Teilnehmenden an ein solches Training haben. Die Autoren bemängeln nämlich, dass durch das Fehlen dieses Gesichtspunktes in vielen Trainingskonzepten die Bedürfnisse, Wünsche und Vorlieben der Teilnehmenden sträflich vernachlässigt würden (vgl. ebd. 12). Auch bei den von GUDYKUNST/HAMMER (1983, 124) vorgestellten Trainingsformen stehen die „trainees“ und damit auch deren Vorstellungen und Wünsche im Zentrum des Interesses. Sie formulieren explizit, dass die Verantwortung bei den

Teilnehmenden eines solchen interkulturellen Handlungstrainings liegen müsse: „(1) trainees are responsible for their own learning, trainers facilitate the learning progress; (2) training activities are learner centered“.

An dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass der bereits in Teil I favorisierte autonome Lernansatz in ein Gesamtkonzept Wirtschaftsdeutsch in China integriert werden kann, ja soll, wobei den Lehrenden, wie bereits formuliert, eine zentrale Funktion und Verantwortung zukommen muss. Sie müssen, wie dies auch NI (1995, 152) gefordert und formuliert hat, den Übergang von einem passiven, unselbstständigen Lernen hin zu einem autonomen Lernen, das die Studierenden in die Lage versetzt, auch im späteren Berufsleben ohne Hilfe der Lehrenden Problemlösungsstrategien zu entwickeln, intensiv begleiten. Ein Unterricht Wirtschaftsdeutsch kann also nur dann erfolgreich sein, wenn die Zielgruppe und deren späteres berufliches Umfeld bei der Planung und Konzeption eines interkulturellen Handlungstrainings mit in die Überlegungen einbezogen werden.

Im Folgenden soll beispielhaft das Modell eines interkulturellen Handlungstrainings von THOMAS (1989) vorgestellt werden und mit Blick auf die Anwendbarkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache kritisch analysiert werden. Das Modell von THOMAS (1989, 281-282) wurde als Training „zur Qualifizierung potentieller Auslandsmitarbeiter für die konstruktive Bewältigung der sich im interkulturellen Interaktionsfeld entwickelnden vielfältigen Handlungsanforderungen“ konzipiert und speziell zur Vorbereitung von Managern auf ihren Auslandseinsatz in der Volksrepublik China verwendet. Da THOMAS (1989, 282) selbst auf die Bedeutung einer genauen Zielgruppenanalyse hinweist, kann man davon ausgehen, dass aufgrund der speziellen Zielgruppe chinesischer Studierender einige Modifikationen für den Bereich Deutsch als Fremdsprache notwendig sein werden, zumal durch einen bereits vorangegangenen Deutschunterricht in vielen Bereich profundes und damit nutzbares Wissen und Kenntnisse bei der Zielgruppe vorhanden sind.



Bedingungen interkulturellen Handlungstrainings (nachTHOMAS 1989, 283)

Mit Hilfe dieses Trainingskonzeptes sollen folgende Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten erlangt werden:

> „(1) Erkennen von Normen, die soziale Situationen regulieren (...).
> (2) Einsichten in die kulturabhängige Rollenstruktur (..).
> (3) Fertigkeiten im Erfassen intentionaler Bedeutungen von Ausdrucksmerkmalen (...).
> (4) Kenntnisse über das Selbstkonzept wichtiger Bezugspersonen (..).
> (5) Entwicklung eines fein abgestimmten Gespürs für erwünschtes und unerwünschtes Verhalten in sozialen Interaktionssituationen (...).
> (6) Kenntnisse über die Bedingungen und Wirkungen beobachteten Verhaltens zwischen fremdkulturellen Interaktionspartnern (...).
> (7) Fertigkeiten im Erkennen und Nachvollziehen von Differenzierungen des individuellen Verhaltens in Raum und Zeit (...).
> (8) Die Einsicht in die Art der Beziehung zwischen individuellen Handlungszielen und norm- bzw. rollengemäßem Verhalten (...).
> (9) Kenntnisse über den als angemessen betrachteten Verhaltensspielraum in sozialen Situationen (...).
> (10) Fertigkeiten im Umgang mit Art und Ausmaß von Belohnungserwartungen und der Angemessenheit des Austausches von Belohnungen.“ (THOMAS 1989, 283-284; Hervorhebungen auch im Original; J.S.).

Die hier formulierten Ziele zeigen deutlich die zielgruppenspezifische Ausrichtung auf deutsche Führungskräfte, Manager und Auslandsmitarbeiter, vor allem aus der Wirtschaft. Da man davon ausgehen kann, dass ein solches interkulturelles Handlungstraining aufgrund der Arbeitsbelastung dieses Personenkreises nur wenige Tage in Anspruch nehmen kann, muss man sich fragen, inwieweit neben den kognitiven Elementen, also einem Erwerb von Wissen über das Zielland, ein emotionaler Bereich, wie Lernziel 5 „Entwicklung eines fein abgestimmten Gespürs für erwünschtes und unerwünschtes Verhalten in sozialen Interaktionssituationen“ überhaupt bearbeitet werden kann und auch inwieweit es überhaupt von diesem Personenkreis gewünscht wird. Dass das Interesse in dieser Hinsicht im Allgemeinen wohl eher gering ist, lässt sich an Lernziel 4 „Kenntnisse über das Selbstkonzept wichtiger Bezugspersonen“ ablesen. Es fehlt an dieser Stelle das Lernziel „Kenntnisse über das eigene Selbstkonzept“, denn nur mit dessen Hilfe kann Lernziel 5 überhaupt erreicht werden bzw. kann sich diesem angenähert werden.

Darüber hinaus geht das dynamische Element, das als Grundlage für den verwendeten Kulturbegriff (Kultur = veränderliches, spezifisches Orientierungssystem diverser

Gruppen) verloren. Die strenge Trennung bzw. Gegenüberstellung von Gastkultur und Zielkultur in THOMAS‘ Modell lässt nämlich eine exakte Beschreibbarkeit von Kultur vermuten, die nicht gegeben ist. Gerade eine interkulturell lernende Person muss sich der Tatsache bewusst sein bzw. dafür sensibilisiert werden, dass es ein kulturell regelgerechtes Verhalten nicht geben kann, schon gar nicht in einem interkulturellen Umfeld. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass sich ‚der Chinese‘ rein chinesisch verhält, genauso wenig wie sich ‚der Deutsche‘ kulturnormgerecht deutsch verhalten wird.

Für die in dieser Arbeit anvisierte Zielgruppe ist die bei THOMAS vorgenommene scharfe Trennung zwischen „Heimatkultur“ und „Gastkultur“ noch aus einem weiteren Grund problematisch, denn für die Zielgruppe existiert keine Trennung zwischen Gastkultur und Zielkultur, sondern sie bewegt sich in einem beruflichen Umfeld, das unablässig zwischen der „Gastkultur“ und der „Heimatkultur“ pendelt. Auf die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten wurde in Kap. 5.1. (‚Grundlage: Kultur als Orientierungssystem‘) hingewiesen. Daher wurde auch auf die Ausarbeitung eines eigenen Modells verzichtet, da für ein solches Modell Kategorien aufgestellt werden müssen, die zwangsläufig in Polarisierungen wie ‚Heimatkultur‘ und ‚Fremdkultur‘, ‚Deutschland‘ und ‚China‘ oder ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ enden.

Auch im Hinblick auf die einzelnen Aspekte, die Thomas für den Aufbau eines interkulturellen Handlungstrainings beschreibt, sind also noch wesentliche Modifizierungen und Differenzierungen vorzunehmen, um sie so in stark abgewandelter Form auch zur Grundlage eines sinnvollen interkulturellen Sprach-Handlungstrainings für die chinesische Zielgruppe machen zu können.

Im Folgenden sollen die oben bereits genannten Hauptaspekte ‚Kenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten‘, über die in der Sekundärliteratur Einigkeit besteht (vgl. THOMAS 1989, BRISLIN 1981, BRISLIN/YOSHIDA 1994, LOSCHE 1995) aufgegriffen werden und die möglichen Trainingsverfahren und -konzepte vorgestellt werden. Es wird sich dabei zeigen, dass einige bereits durch bekannte DaF-Methoden und Konzepte abgedeckt werden, andere aber gerade mit Blick auf die chinesische Zielgruppe sinnvoll integriert werden können.

Der besseren Übersichtlichkeit wegen werden auf der folgenden Seite in stark verkürzter Form die einzelnen Hauptaspekte sowie die möglichen Trainingsmethoden eines interkulturellen Handlungstrainings zunächst in tabellarischer Form dargestellt, bevor sie dann ausführlich behandelt werden.[46]

[46]Um den Überblick sicherzustellen wird in der Tabelle auf bibliografische Angaben verzichtet. Diese finden sich in vollständiger Form in den sich unmittelbar anschließenden Ausführungen.

Übersicht zu Fähigkeiten und möglichen Trainingsverfahren im Rahmen eines interkulturellen Handlungstrainings

Fähigkeiten	mögliche Trainingsverfahren
kognitive Ebene (Kenntnisse): • awareness, knowledge, and information about culture, cultural differences, and the specific culture in which the trainees will be living • Kenntnisse über das Selbstkonzept • Wissen über Werte, Stereotype, Vorurteile • spezifisches Wissen über bestimmte (Fach-)Gebiete / Area-Specific Knowledge • allgemeinkulturelles Wissen / Culture-General Knowledge	Vermittlung von **Informationen** und **Fakten** über das Zielland mit Hilfe von Vorträgen, Videosequenzen, Filmen, schriftlichen Materialien, o.ä. **Sich-Bewusstmachen** eigenkultureller Verhaltensmuster und Wertvorstellungen / Entwicklung einer Sensibilität für kulturelle Einflussfaktoren und kulturelle Differenzen / **„self-insight“** / Vermittlung von Kenntnissen über unterschiedliche kulturelle Standards/‘kulturelle Dimensionen‘
emotionale Ebene (Einsichten) • attitudes related to intercultural communication • Entwicklung eines fein abgestimmten Gespürs für erwünschtes und unerwünschtes Verhalten in sozialen Interaktionssituationen • Akzeptanz und Toleranz in Bezug auf Unterschiede / Fähigkeit, mit Angst und Stress umzugehen	**attributionsorientiertes Training** (Erwerb der Fähigkeit der isomorphen Attribuierung mit Hilfe eines ‚culture assimilators‘)
motorische Ebene (Fertigkeiten) • allgemeinkulturelle Fertigkeiten / Culture-General Skills, wie: emotional resilience, flexibility and openness, perceptual acuity und personal autonomy und kulturspezifische Fertigkeiten / Culture-Specific Skills • Fertigkeiten im Erfassen intentionaler Bedeutungen von Ausdrucksmerkmalen • skills, or new behaviors that will increase the chances of effective communication when living and/or working with people from other cultural backgrounds	**kognitive Verhaltensmodifikation** (Aktives Üben von unterschiedlichem Verhalten in der Zielkultur in Form von Rollenspielen und Simulationsübungen) **experimentelles Lernen** (Simulationsübungen möglichst unter Einbeziehung von Personen des Ziellandes) **Interaktionskonzept** (Erweiterung des experimentellen Lernkonzeptes)

5.5.1. Kognitive Ebene (Kenntnisse)

Als wichtige, unerlässliche Fähigkeiten auf der kognitiven Ebene werden in der Sekundärliteratur genannt: „awareness, knowledge, and information about culture, cultural differences, and the specific culture in which the trainees will be living“ (BRISLIN/YOSHIDA 1994, 24), Kenntnisse über das Selbstkonzept (BRISLIN/YOSHIDA 1994, 30; THOMAS 1989, 283), Wissen über Werte, Stereotype, Vorurteile (BRISLIN/YOSHIDA 1994, 30), spezifisches Wissen über bestimmte (Fach-)Gebiete („Area-Specific Knowledge“; BRISLIN/YOSHIDA 1994, 35) und allgemeinkulturelles Wissen („Culture-General Knowledge“; BRISLIN/YOSHIDA 1994, 37).
Beim Erwerb der o.g. Fähigkeiten spielt zum einen die reine Vermittlung von Informations- und Faktenwissen eine wesentliche Rolle, zum anderen das unmittelbar daran anschließende oder auch parallel dazu verlaufende Bewusstmachen eigenkultureller Verhaltensmuster und Wertvorstellungen.

Zur **Vermittlung von Informationen und Fakten**, d.h. von Realienwissen über das entsprechende Zielland, können beispielsweise Vorträge, Videosequenzen, Filme, schriftliche Materialien o.ä. dienen (vgl. hierzu THOMAS 1989, 284; BRISLIN/YOSHIDA 1994; CUSHNER/BRISLIN 1997a, 1-17; TRIANDIS 1994, 274-287). Hier kann man davon ausgehen, dass innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache diese Methoden bereits weitgehend ausgeschöpft werden und sogar verbessert wurden, da dort erkannt wurde, dass Wissen und Kenntnisse über das Zielland nicht isoliert erworben werden sollen, d.h. in einer Präsentationsform, die auf der einen Seite ‚Deutschland/deutsches Leben/deutsche Kultur‘ zeigt und demgegenüber auf der anderen Seite ‚China/chinesisches Leben/chinesische Kultur‘. Ein solch isoliert erworbenes Realienwissen führt nach LOSCHE (1995, 38) nämlich nicht zu einer Verbesserung des interkulturellen Verständnisses, sondern behindere es sogar und sie formuliert dementsprechend: „Begegnungen wie auch Informationen aus zweiter Hand bauen Emotionen und vermeintliches ‚Wissen‘ über ‚den‘ Türken, ‚die‘ Deutschen, ‚den‘ Polen auf.“
Um dies zu vermeiden, muss der Erwerb dieses Wissens verknüpft sein mit Handlungskontexten, die zeigen, inwieweit bestehende kulturelle Orientierungssysteme dafür verantwortlich sind und das Handeln beeinflussen.

Es muss an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass LOSCHEs Einwand auch deshalb berechtigt ist, weil mangels Auslandserfahrung bei der chinesischen Zielgruppe oft nicht davon ausgegangen werden kann, dass Informationen über Deutschland wegen des fehlenden Vergleichsstandards richtig eingeordnet werden können. So führt z.B. die bereits erwähnte Beschäftigung mit Umweltproblemen in Deutschland anhand von ausgewählten Zeitungstexten bei der chinesischen Zielgruppe leicht zu Fehleinschätzungen bzgl. des Ausmaßes von Umweltproblemen in Deutschland. Um dieses Problem zu lösen, ist also eine Einbettung in einen größeren Kontext erforderlich, d.h. es muss eine vorangehende oder auch parallele Beschäftigung mit der Funktion und Arbeitsweise von Massenmedien sowohl in China als auch in Deutschland stattfinden.

Das beschriebene Problem setzt sich fort bei der Schulung der Fähigkeit des Sich-Bewusstmachens eigenkultureller Verhaltensmuster und Wertvorstellungen, das nach THOMAS (1989, 284) auf die Entwicklung einer Sensibilität für kulturelle Einflußfaktoren und kulturelle Differenzen abziele. Dieses Trainingskonzept findet sich bei TRIANDIS (1994, 276) unter dem Stichwort „self-insight“. Mit Hilfe der Entwicklung einer solchen ‚Selbst-Einsicht‘ soll der/die Trainé(e) in die Lage versetzt werden zu erkennen, wie Kultur das Verhalten einer Person beeinflusst.
Beide Autoren stützen sich auf die von HOFSTEDE (1991, 2001) im Anschluss an empirische Untersuchungen (mit Hilfe von Fragebögen) formulierten ‚kulturellen Dimensionen‘. Darunter versteht er kulturell unterschiedliche Sichtweisen und Bewertungen zentraler Gedanken innerhalb einer Gesellschaft. BUHLMANN/FEARNS (2000, 371-388) greifen diese kulturellen Dimensionen im „Handbuch des Fachsprachenunterrichts“ auf, um interkulturelle Kommunikationsprobleme auch zwischen Deutschen und Chinesen erklärbar zu machen. In „Wirtschaftskommunikation Deutsch“ (2000, 15) werden sie sogar indirekt zur Erklärungsgrundlage für chinesisch-deutsches Kommunikationsverhalten im Bereich Wirtschaft gemacht.
Anders als HOFSTEDE selbst, der in den von ihm erstellten Länderübersichten China noch gar nicht speziell aufführt, wenden diese Autoren die kulturellen Dimensionen jedoch allzu polarisierend auf China-Deutschland an. Dies führt aber schnell, wenn auch unbeabsichtigt, zur erneuten Stereotypenbildung.

Sicherlich können HOFSTEDEs Überlegungen wichtige Impulse für interkulturelle Fragestellungen bilden, so zum Beispiel auch für die Konzeption eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings. So können sowohl die Ergebnisse von HOFSTEDEs Untersuchungen, als auch die von ihm zur Beschreibung verwendeten Begrifflichkeiten sinnvoll genutzt werden, jedoch eher um die Spannbreite möglicher kultureller Unterschiede und damit verbunden die Vermutungen bezüglich zu erwartendenden Handelns auszuleuchten. Keinesfalls dürfen die Untersuchungsergebnisse jedoch verallgemeinert, länderspezifische Aussagen einfach übertragen und zu problematischen Analogieschlüssen genutzt werden.

5.5.1.1. Exkurs: Kulturelle Dimensionen nach HOFSTEDE

HOFSTEDE (1991, 2001) geht von vier großen Kategorien bzw. kulturellen Dimensionen aus, die menschliches Handeln bestimmen und damit Unterschiede zwischen Kulturen beschreibbar machen:

Machtdistanz

Mit dem Begriff „Machtdistanz“ bzw. „power distance“ beschreibt HOFSTEDE wie und inwieweit Menschen in einem bestimmten Land (oder auch innerhalb einer bestimmten Gruppe) bereit sind, mit Ungleichheit und Machtgefälle innerhalb der Bevölkerung/der Gruppe umzugehen. „Power distance (...) reflects the range of answers found in the various countries to the basic question of how to handle the fact that people are unequal.“ (HOFSTEDE 1991, 24). Speziell im Wirtschaftsleben drückt Machtdistanz dabei „die emotionale Distanz aus, die zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten herrscht.“ (HOFSTEDE 2001, 27). (Vgl. hierzu das Kap. 2 „More equal than others“ in HOFSTEDE 1991, 23-48 bzw. das Kap. 2: „Gleicher als andere“. In: HOFSTEDE 2001, 25-63).

Femininität versus Maskulinität

HOFSTEDE definiert hier: „masculinity pertains to societies in which social gender roles are clearly distinct (i.e., men are supposed to be assertive, tough, and focused on material success whereas women are supposed to be more modest, tender, and concerned with the quality of life); femininity pertains to societies in which social gender

roles overlap (i.e., both men and women are supposed to be modest, tender, and concerned with the quality of life)“ (HOFSTEDE 1991, 83 u. 2001, 115). (Vgl. hierzu auch das Kap. 4 in HOFSTEDE 1991, 79-108). In maskulinen Kulturen sei es z.B. wichtig, viel Geld zu verdienen, die Möglichkeit zu haben, in höhere Positionen aufsteigen zu können oder bei der Arbeit gefordert zu werden; in femininen Kulturen würde eher ein gutes Arbeitsverhältnis zu direkten Vorgesetzten bevorzugt und überhaupt im Verhältnis zu anderen Menschen, sei es nun im Beruf oder auch im privaten Bereich ein angenehmer und freundlicher Umgang angestrebt (vgl. HOFSTEDE 2001, 113-114).

Unsicherheitsvermeidung

HOFSTEDE (1991, 113) definiert Unsicherheitsvermeidung als „the extent to which the members of a culture feel threatened by uncertain or unknown situations. This feeling is, among other things, expressed through nervous stress and in a need for predictability: a need for written and unwritten rules.“ (vgl. hierzu das Kapitel 5 „What is different, is dangerous“ in HOFSTEDE 1991, 109-138). Der Begriff „Unsicherheitsvermeidung“ steht in engem Zusammenhang mit dem Gefühl der Angst, wobei HOFSTEDE (2001, 165) darauf hinweist, dass Unsicherheitsvermeidung in diesem Zusammenhang nicht bedeutet, dass Personen mit einer hohen Unsicherheitsvermeidungstendenz nicht bereit sind, Risiken einzugehen, sondern, dass sie viel mehr danach streben, „Uneindeutigkeiten“ zu reduzieren, d.h. sie „suchen in ihren Organisationen, Institutionen und Beziehungen eine Struktur, mit der sich Ereignisse klar interpretieren und vorhersehen lassen.“

Kollektivismus versus Individualismus

Die Frage, die in diesem Zusammenhang berührt wird, lautet: Welche Rolle spielt das Individuum vs. welche Rolle spielt die Gruppe?, wobei als Erklärungsmuster für die Ausbildung von individualistischem und kollektivistischem Denken u.a. die in den jeweiligen Ländern vorherrschenden Familienstrukturen herangezogen werden: „individualism was associated with a nuclear family structure and collectivism with an extended family structure, the latter leading to the distinction between ingroup and outgroups.“ (HOFSTEDE 1991, 57). HOFSTEDE (2001, 65) betont in diesem Zusammen-

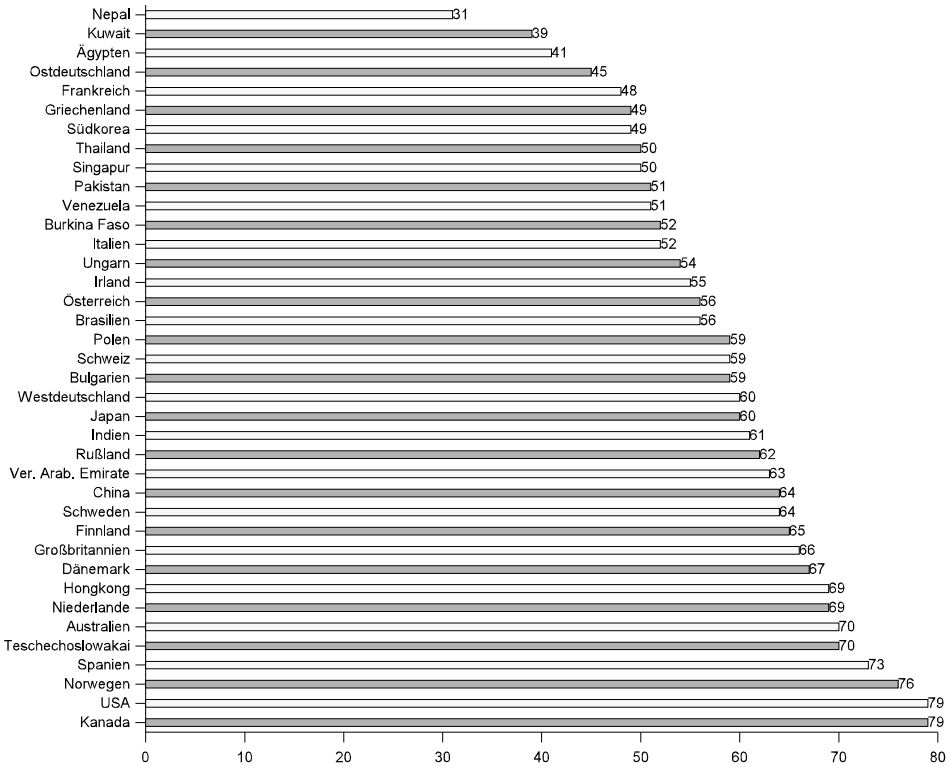
hang auch, dass mit der Verwendung des Begriffs „kollektivistisch“ keinerlei politische Assoziationen verbunden sein sollten; es gehe nicht um die Macht eines Staates gegenüber einem Individuum, sondern um die „Macht der Gruppe“ (vgl. hierzu das Kapitel „I, we and they“ in HOFSTEDE 1991, 49-78).

Darüber hinaus verweist HOFSTEDE (2001, 20ff) auf kulturelle Unterschiede hinsichtlich Region, Religion, Geschlecht, Generation und Klasse.

HOFSTEDEs Beschreibungen und Analysen bezüglich kultureller Dimensionen ist wenig entgegenzusetzen und sie sollten auch als Grundüberlegungen in den Unterricht Wirtschaftsdeutsch einfließen, wobei man sich ständig die unmittelbare Gefahr vor Augen halten muss, nicht in stereotype Sichtweisen zurückzufallen. Die Tatsache, dass ein Land sich aufgrund einer bestimmten Fragestellung, mit der man sich einer möglichen Spannbreite im Zusammenhang mit kulturellen Dimensionen anzunähern versucht, als eher kollektivistisch geprägtes Land erweist, bedeutet nämlich nicht automatisch, dass andere Fragestellungen diese Aussage bestätigen werden. Aufgrund ländertypischer Spezifika und Rahmenbedingungen kann es hier zu völlig anderen Einschätzungen und Aussagen kommen. Nicht die von HOFSTEDE angenommenen Faktoren selbst sind daher in einigen Fällen problematisch, sondern die Arbeitsweise damit, die schnell zu Länderzuschreibungen mit bestimmten Spezifika führen kann, die aber in der Realität so nicht zutreffend sind.
So ist China in HOFSTEDEs Untersuchungen nicht als eigenes Land vertreten, sondern wird nur als Teil einer Region gesehen, nämlich Ost-Asien bzw. Südost-Asien, das durch die Länder Malaysia, Philippinen, Indonesien, Singapur, Hong Kong, Thailand, Südkorea, Japan und Taiwan vertreten ist. Dies erscheint auf den ersten Blick akzeptabel und wird, u.a. bei BUHLMANN/FEARNS (2000), die sich auf HOFSTEDEs Überlegungen stützen, so praktiziert, weil es sich doch um, oberflächlich betrachtet, eine ähnliche geografische Lage, um ähnliche Kulturen, ähnliche Rahmenbedingungen etc. handelt. Wie problematisch eine solche Herangehensweise jedoch sein kann, wird deutlich, wenn man Untersuchungen von TROMPENAARS berücksichtigt, die sich in einigen Punkten eng an HOFSTEDEs Überlegungen anlehnen und in denen China bei den Auswertungen berücksichtigt wird.

Eine Auswertung der Untersuchungsergebnisse zeigt deutlich, dass man vorsichtig sein muss mit generalisierenden Zuschreibungen wie: China als ostasiatisches Land und einer asiatischen Kultur verhält sich genauso wie z.B. Taiwan, Süd-Korea oder Hong Kong. Besonders deutlich zeigt sich dieses Problem, wenn man das Begriffspaar „Individualismus versus Kollektivismus“ (vgl. TROMPENAARS 1994, 73-94) betrachtet, das von beiden Autoren herausgearbeitet wird und zu dem auch von beiden statistische Auswertungen vorgelegt werden. Vergleicht man diese Auswertungen, so wird deutlich, wie wichtig eine genaue, unvoreingenommene Wahrnehmung ist und dass eine Generalisieren in der Form wie ‚die Asiaten‘ bzw. die ‚Südostasiaten‘, ‚die Chinesen‘ (von der deutschen Seite ausgehend) vs. ‚die Europäer‘, ‚die Deutschen‘ (von chinesischer Seite) sehr trügerisch sein kann.

Für die Verteilung der Befürworter individueller Freiheit ergibt sich bei TROMPENAARS folgendes Bild[47]:



(vgl. TROMPENAARS 1993, 75)

[47]Weitere Übersichten zu verschiedenen ‚kulturellen Dimensionen‘ finden sich im Anhang, S. XXI-XXVIII.

China rangiert in diesem Schaubild sehr hoch, im oberen Drittel der Länder, in denen individuelle Freiheit befürwortet wird (Platz 13), sogar noch einige Plätze vor Westdeutschland (Platz 18). Interessant ist hier Chinas großer Abstand zu den Ländern, mit denen es zum einen gerne verglichen wird und mit denen es zum anderen häufig in einem Namenszug genannt wird, den kleinen asiatischen Tigerstaaten Singapur, Thailand und Südkorea. Diese folgen mit großem Abstand auf den Plätzen 30, 31 und 32. Auch ein Blick auf die europäischen Länder zeigt eine völlig ungleichmäßige Verteilung, die man aufgrund der regionalen Zugehörigkeit nicht sofort annehmen würde: Norwegen und Spanien weit vorne, an 3. Stelle und 4. Stelle, darauf folgend ein relativ breites Mittelfeld mit Westdeutschland (Platz 18), Schweiz (Platz 20), Österreich und Irland (Plätze 23 und 24) bis hin zu Frankreich (Platz 34) und Ostdeutschland (Platz 35) fast am Ende der Skala.

Auch bei HOFSTEDE findet sich eine ähnliche Verteilung für die Bundesrepublik sowie die Tigerstaaten, Singapur, Thailand und Südkorea. Zusätzlich ist hier auch noch Taiwan in die Bewertung aufgenommen; es folgt direkt hinter Südkorea auf Platz 44. Das einzige Land, das gravierende Unterschiede bei den beiden Autoren aufzeigt, ist Frankreich (bei TROMPENAARS Platz 34 von 38 und Platz 10/11 von 53 bei HOFSTEDE).

Index zum Individualismus (IDV - Individualismusindex) für 50 Länder und 3 Regionen (HOFSTEDE 1991, 53 u. 2001, 70-71)

Position	Land oder Region	IDV- Punktzahl	Position	Land oder Region	IDV- Punktzahl
1	USA	91	28	Türkei	37
2	Australien	90	29	Uruguay	36
3	Großbritannien	89	30	Griechenland	35
4/5	Kanada	80	31	Philippinen	32
4/5	Niederlande	80	32	Mexiko	30
6	Neuseeland	79	33/35	Ost-Afrika	27
7	Italien	76	33/35	Jugoslawien	27
8	Belgien	75	33/35	Portugal	27
9	Dänemark	74	36	Malaysia	26
10/11	Schweden	71	37	Hongkong	25
10/11	Frankreich	71	38	Chile	23
12	Irland	70	39/41	West-Afrika	20

13	Norwegen	69	39/41	Singapur	20
14	Schweiz	68	39/41	Thailand	20
15	Deutschland (West)	67	42	Salvador	19
16	Südafrika	65	43	Süd-Korea	18
17	Finnland	63	44	Taiwan	17
18	Österreich	55	45	Peru	16
19	Israel	54	46	Costa Rica	15
20	Spanien	51	47/48	Pakistan	14
21	Indien	48	47/48	Indonesien	14
22/23	Japan	46	49	Kolumbien	13
22/23	Argentinien	46	50	Venezuela	12
24	Iran	41	51	Panama	11
25	Jamaika	39	52	Ecuador	8
26/27	Brasilien	38	53	Guatemala	6
26/27	Arabische Länder	38			

Bei beiden Autoren finden sich also ähnliche bzw. gleiche Ergebnisse (mit Ausnahme Frankreichs) für die untersuchten Länder. Das ‚Herausfallen' Chinas aus dem regionalen Rahmen macht aber deutlich, wie problematisch eine Herangehensweise unter regionalen Gesichtspunkten ist.

Dass China einen solch hohen Rang bei der positiven Bewertung von individueller Freiheit einnimmt, mag zwar auf den ersten Blick verwundern, doch sind an dieser Stelle zwei Punkte zu beachten:
Zum einen eine Außenwahrnehmung, die von Vorurteilen und mangelndem Hintergrundwissen geprägt ist: zwar ist China ein ostasiatisches Land, doch hat es im Unterschied zu den Tigerstaaten oder auch Japan und den genannten südostasiatischen Ländern völlig unterschiedliche gesellschaftspolitische, religiöse, wirtschaftliche und damit auch kulturelle Rahmenbedingungen. Die Außenwahrnehmung ist stark geprägt von dem Umstand, dass es sich bei China um ein sozialistisches Land handelt, was leicht zu der problematischen Einschätzung führt: Sozialismus = Kollektivismus. Bilder von Chinesen als einer gesichtslosen Masse, eventuell noch mit einem Gedanken an die ‚blauen Ameisen' unter der Herrschaft Mao Zedongs, die sich im Gleichschritt

bewegen, um ihr Land voran zu bringen. Vergessen wird an dieser Stelle schnell die Tatsache, dass die wirtschaftliche und politische Öffnung Chinas in den letzten 30 Jahren ein gewaltiges individualistisches Potenzial hervorgebracht hat und zudem sehr große Unterschiede innerhalb der Bevölkerungen des Landes selbst bestehen (z.B. Stadtbevölkerung vs. Landbevölkerung).
Zum anderen tritt hier ein Phänomen auf, auf das bereits weiter oben hingewiesen wurde. Bedingt durch das rigide politische System, das gewisse Normen und Wertvorstellungen vorschreibt, kommt es bei Chinesen selber auch zu einer gewissen Unschärfe in der Eigenwahrnehmung. Politisch gefordert ist Kollektivismus und kollektives Denken (auch in Abgrenzung zu anderen Ländern) - Gedanken, die daher auch von den chinesischen Massenmedien und den staatlichen Organen propagiert werden. Doch wird diese gesellschaftspolitische Forderung überlagert von persönlichen Individualitätsgedanken. Darüber hinaus dürften die wenigsten Chinesen einen Vergleichsstandard für eine Bewertung der eigenen Individualität haben. Man kann davon ausgehen, dass viele Chinesen überrascht wären, wenn sie die oben beschriebenen Untersuchungsergebnisse lesen würden und erkennen würden, dass sie in Bezug auf individualistisches Verhalten noch vor Westdeutschland rangieren.

Auch ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass in China mit einem durchaus vorhandenen kollektiven Denken bzw. Bewusstsein gleichzeitig ein ausgeprägtes Hierarchiebewusstsein einhergeht, das Deutschen in dieser Form eher fremd erscheint. So ist Rücksichtnahme gegenüber anderen Personen in China in völlig anderer Weise ausgeprägt als dies in Deutschland der Fall ist. Rücksichtnahme ist nötig und wird praktiziert, wenn der Status einer anderen Person oder die gegebenen Umstände dies erfordern. Sie ist nicht notwendig in Fällen, wo keine besondere Beziehung der Personen zueinander gegeben ist bzw. aufgrund der hierarchisch bedingten Unterschiede sie nicht erforderlich erscheint. In ‚deutschen Augen' verhalten sich Chinesen in solchen Situationen geradezu extrem individualistisch um nicht zu sagen rücksichtslos egoistisch. Dies widerspricht jedoch nicht dem prinzipiellen Selbstbild einer eher kollektivistisch organisierten Gesellschaft, sondern zeigt wiederum, dass eine solch globale Einschätzung immer gewisser Differenzierungen bedarf, die sich aus ihr übergeordneten Prinzipien ergeben.

Wie können die im Exkurs angestellten Überlegungen nun mit der Konzeption eines interkulturellen Handlungstrainings in Beziehung gesetzt werden?

Das Bewusstmachen eigenkultureller Verhaltensmuster und Wertvorstellungen (vgl. THOMAS1989, 284) bzw. die Fähigkeit des „self-insight“ (vgl. TRIANDIS 1994, 276) muss im Hinblick auf bisherige interkulturelle Handlungstrainings als problematisch angesehen werden. Der obige Exkurs hat gezeigt, dass auch ein dynamischer Kulturbegriff, wie HOFSTEDE u.a. ihn für ihre Betrachtungen zu Grunde legen, nicht automatisch vor vorschneller Stereotypenbildung schützt. Besonders dann nicht, wenn davon ausgegangen wird, dass eine bestimmte Kultur oder auch eine bestimmte kulturelle Umgebung in der gleichen oder zumindest in sehr ähnlicher Weise das zu erwartende Verhalten einer Person des Ziellandes bestimmt und dadurch der interkulturell lernenden bzw. ‚erfahrenen‘ Person vermeintlich der Eindruck vermittelt wird, es wird keine Komplikationen geben, wenn sie sich auf genau dieses ‚zu erwartende‘ Verhalten einstellt. Das Konzept berücksichtigt dabei aber in einigen Fällen nicht, dass auch innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft enorme Unterschiede in der Binnendifferenzierung kultureller Eigenheiten auftreten können, die wahrgenommen und thematisiert werden müssen. Das im Exkurs analysierte Beispiel der Bewertung individueller Freiheit zeigt deutlich, wie problematisch Generalisierungen sein können.

Mit der Konzeption eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings, besonders auch für die anvisierte chinesische Zielgruppe kann man diesen Schwierigkeiten entgegenwirken, weil man dadurch interkulturelle Schwierigkeiten und Missverständnissen auf einer sprachlichen Ebene angehen, (interkulturelle) Unterschiede benennen und Missverständnisse sprachlich angemessen offenlegen kann.

Was das Trainingsverfahren des Sich-Bewusstmachens eigenkultureller Verhaltensmuster und Wertvorstellungen (‚self-insight‘) betrifft, so kann mit Blick auf die Zielgruppe nicht definitiv festgelegt werden, inwieweit eine solche Sensibilisierung für kulturelle Differenzen und interkulturell schwierige Situationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache bereits stattgefunden hat.

In der neueren Lehrwerkgeneration für Deutsch als Fremdsprache werden zwar wichtige Aspekte ‚Interkultureller Kommunikation‘ in Ansätzen umgesetzt, speziell in

Lehrwerken, die in Deutschland publiziert werden. Da aber nicht an allen chinesischen Universitäten solche Lehrwerke bereits im Anfängerunterricht eingesetzt werden, kann man nicht von einem fundierten Wissen bezüglich interkultureller Kommunikation ausgehen. Dies ist bei der Konzeption eines interkulturellen Sprach-Handlungstraining zu beachten.

5.5.1.2. Zusammenfassung

Es hat sich in diesem Kapitel gezeigt, dass die beiden Trainingsverfahren ‚Vermittlung von Informationen und Fakten' sowie das ‚Bewusstmachen eigenkultureller Verhaltensmuster und Wertvorstellungen', wie sie für den Aspekt ‚Kenntnisse' vorgeschlagen werden, nur in enger Verbindung mit den Fähigkeiten auf der emotionalen Ebene (‚Einsichten'), die im folgenden Kapitel genauer beschrieben wird, sinnvoll sein kann. Die Kenntnis bestimmter Fakten, Daten, aber auch kulturspezifisch definierter Verhaltensmuster allein, wie sie in den kulturellen Dimensionen von HOFSTEDE herausgearbeitet werden, ist nicht ausreichend, um ein Land, eine Kultur und damit Personen einer bestimmten Kultur sozusagen auf einer fremdkulturellen Folie in Einzelheiten kennen zu lernen und zu verstehen. Das analysierte Beispiel ‚Individualismus vs. Kollektivismus' verdeutlicht, dass man nicht von in allen Aspekten vergleichbaren asiatischen Kulturen ausgehen kann, sondern, dass in jedem Fall eine Feinanalyse unter Beachtung der gesellschaftspolitischen und sozialpolitischen Rahmenbedingungen hinzukommen muss. Kulturelle Dimensionen können demnach nur als grobe Anhaltspunkte angesehen werden, die zusätzlich mit Blick auf die Persönlichkeit der sprachlich Handelnden zu bewerten sind.

Es deutet sich darüber hinaus bereits an, dass die in der Sekundärliteratur vorgenommene Trennung zwischen ‚Kenntnissen', Einsichten' und ‚Fertigkeiten' in der Praxis nicht aufrecht zu erhalten ist. So ist ein erfolgversprechendes Sich-Bewusstmachen eigenkultureller Verhaltensmuster und Wertvorstellungen bzw. die Entwicklung einer Sensibilität für kulturelle Einflussfaktoren und kulturelle Differenzen (THOMAS 1989, 284) oder „self-insight" (TRIANDIS 1994, 276) nur möglich, wenn parallel dazu Fähigkeiten auf der emotionalen Ebene entwickelt werden wie z.B. die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung oder die Fähigkeit mit Stress und Angst umzugehen. Sie

dienen als Hilfskategorien zur Beschreibung, aber die Trennung kann nur modellhaft gesehen werden. In der Praxis, besonders bei der Konzeption eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings kann sie nicht aufrechterhalten werden.

5.5.2. Emotionale Ebene (Einsichten)

Bei den Fähigkeiten auf der emotionalen Ebene handelt es sich in erster Linie um Eigenschaften, die bislang im Unterricht Deutsch als Fremdsprache wenig in den Vordergrund getreten sind, die aber vor allem unter Berücksichtigung des interkulturellen Umfeldes, in dem die chinesische Zielgruppe arbeiten wird, größeres Interesse verdient. BRISLIN/YOSHIDA (1994, 24) zählen dazu: „attitudes related to intercultural communication, such as people‘s feelings about others who are culturally different (e.g., tolerance, prejudice, or active enthusiasm about developing close relationships); and the emotional confrontation people experience when dealing with cultural differences in their everyday communication“ oder wie THOMAS (1989, 283) formuliert: die „Entwicklung eines fein abgestimmten Gespürs für erwünschtes und unerwünschtes Verhalten in sozialen Interaktionssituationen“ (vgl. hierzu auch BRISLIN/YOSHIDA 1994, 30). Des Weiteren weisen BRISLIN/YOSHIDA (1994, 30 u. 72ff) auf die Notwendigkeit hin, Unterschiede zu akzeptieren und zu tolerieren sowie auf die Fähigkeit, mit Angst und Stress umgehen zu lernen.
Konzepte und Trainingsverfahren, die die Wahrnehmung der Studierenden fördern, müssen gerade mit Hinblick auf den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in China noch stärker gefördert werden, denn die chinesischen Studierenden haben im Allgemeinen nur wenig oder keine Gelegenheit, ihr erlerntes Wissen im Zielsprachenland unter Beweis zu stellen.

Eine Verfahrensweise, mit der die Fähigkeiten auf der emotionalen Ebene trainiert werden können, ist das so genannte **„attributionsorientierte Training“** (vgl. THOMAS 1989, 284 u. TRIANDIS 1994, 278-282), das die Fähigkeit der so genannten isomorphen Attribuierung mit sich bringt. Dazu wird in interkulturellen Handlungstrainings bzw. Cross-Cultural Trainings ein so genannter „culture assimilator“ (vgl. FIEDLER u.a. 1971, 95-102; TRIANDIS 1994, 278-282) eingesetzt. Auch THOMAS (1989, 284-287) verwendet für ein interkulturelles Handlungstraining für deutsche

Unternehmensmitarbeiter, die nach China entsandt werden, einen solchen „culture assimilator“. Mit Hilfe eines solchen „culture assimilators“ werden die Teilnehmer mit kritischen interkulturellen Situationen konfrontiert, für die jeweils unterschiedliche Lösungsvarianten angeboten werden, die von den Teilnehmern entweder reflektiert oder auch in Form von Rollenspielen aufgegriffen werden sollen. Dadurch können die zwischenmenschlichen Interaktionsfähigkeiten in kulturell unterschiedlichen Gegebenheiten verbessert werden [im Original: „improve interpersonal interaction in heterocultural settings“; FIEDLER u.a. 1971, 96].
Dieses Trainingsverfahren stellt ein bereits vielfach erprobtes und sehr positiv evaluiertes Konzept des interkulturellen Handlungstrainings dar, das bislang in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache keinen Eingang gefunden hat, letztendlich aber ein Verbindungsglied zwischen der Unterrichtssituation und dem späteren Berufsleben sein könnte. Aus diesem Grund soll es in einem separaten Kapitel noch einmal eingehend beschrieben werden.

5.5.2.1. Zum Aufbau eines Culture Assimilators

Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass es nicht den einen gruppen- und kulturübergreifenden culture assimilator für alle Situationen gibt [im Original: „There is no single culture assimilator; different assimilators are needed for each pair of cultures“] (FIEDLER u.a. 1971, 95) und dementsprechend variieren auch die jeweiligen Inhalte. Dies zeigt sich deutlich in dem von THOMAS (1989, 285-287) beschriebenen culture assimilator, der in enger Zusammenarbeit von Deutschen und Chinesen erstellt wurde. Um möglichst gute Ergebnisse bei der Arbeit mit einem culture assimilator zu erzielen, schlagen FIEDLER u.a. (1971, 95-96) und GUDYKUNST u.a. (1996, 65-66) vor, sowohl allgemeine als auch spezifische Elemente der entsprechenden Zielkultur in den culture assimilator aufzunehmen. Mit Hilfe eines solchen culture assimilators sollen die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, zielgruppenspezifisch adäquat zu handeln. Dabei werden interkulturelle Situationen simuliert, die von den Teilnehmenden entweder alleine durchdacht und begründet werden sollen oder in Form von Rollenspielen nachgespielt werden. Diese Trainingsform ermöglicht eine Verbesserung der isomorphen Attribuierung, d.h. die Teilnehmenden erkennen, dass bestimmte Hand-

lungen in unterschiedlichen Orientierungssystemen verschiedenartig bewertet sein können und daher im entsprechenden Kontext richtig und sinnvoll sind.

THOMAS (1989, 285) weist in diesem Zusammenhang auf die Schwierigkeit hin, „bei der Vielfalt interkultureller Interaktionen einigermaßen repräsentative Interaktionssituationen zu finden, die so beschaffen sind, daß den Trainingsteilnehmern ein vertiefter Einblick in die Wahrnehmungs-, Denk- und Attributionskonzepte der Interaktionspartner in der Gastkultur vermittelt werden kann“ und formuliert an gleicher Stelle drei **Bedingungen**, die für eine solche Interaktionssituation gelten müssen: „(1) Sie sollen ein alltägliches Interaktionsereignis in einer fremden Kultur enthalten. (2) Es soll eine Situation sein, die für den Lernenden konfliktgeladen ist, und bei der die Wahrscheinlichkeit der Fehlinterpretation besteht. (vgl. hierzu auch FIEDLER u.a. 1971, 97). (3) Die Situation soll Elemente enthalten, die den Handlungsaufgaben des Lernenden im Gastland entsprechen.“

Zu jeder dieser vorgestellten Interaktionssituationen werden den Teilnehmenden dann mehrere Erklärungsmöglichkeiten gegeben, aus denen sie eine auswählen müssen, verbunden mit dem nachfolgenden Verweis auf eine andere Seite, wo sich entsprechende Erläuterungen zu den gegebenen Antworten finden. Nur eine Interpretation ist aus der Sicht der Fremdkultur heraus die richtige Antwort. „Die anderen drei Optionen stellen Fehlinterpretationen dar, die auf Unkenntnis kultureller Einflußfaktoren oder auf ethnozentristischen Irrtümern beruhen.“ Wichtig dabei ist jedoch, dass den Teilnehmenden nicht nur mitgeteilt wird, ob ihre Lösung richtig oder falsch ist, sondern, dass vielmehr ein Feed-back in Form von Erläuterungen mitgeliefert wird, das es dem Teilnehmenden ermöglicht, „einen kulturellen Bezugsrahmen aufzubauen, der es ihm erlaubt, ähnliche Situationen zunächst im Training und dann in der Gastkultur selbst zu bewältigen.“ Mit Hilfe dieses Trainingskonzeptes „werden dem Lernenden **zentrale Kulturstandards** der Gastkultur vermittelt, und er wird auf bedeutsame Unterschiede zwischen dem eigenen Verhalten und dem der Gastbevölkerung aufmerksam gemacht.“ (THOMAS 1989, 285; Hervorhebung auch im Original; J.S.).

Zur Illustration soll an dieser Stelle ein einfaches Beispiel von TRIANDIS (1994, 278-279) für einen chinesischen Kontext exemplarisch abgeändert werden, um den Aufbau einer Übungsaufgabe in einem culture assimilators zu zeigen.[48]

Situation:	Ein chinesischer Arbeiter blickt zu Boden, als er von seinem deutschen/ausländischen Polier/Vorarbeiter angesprochen wird.
Frage:	Warum blickt der chinesische Arbeiter zu Boden?
Mögliche Erklärungen für das Verhalten:	
1.)	Er ist verwirrt. Gehen Sie zur Seite 20.
2.)	Er hat Angst. Gehen Sie zur Seite 21.
3.)	Er ist höflich. Gehen Sie zur Seite 22.
4.)	Er ist dem Polier gegenüber feindlich gesonnen. Gehen Sie zur Seite 23.
Mögliche Erklärungsmuster:	
zu 1.)	Es wäre natürlich prinzipiell denkbar, dass der chinesische Arbeiter verwirrt ist, weil er zum ersten Mal von seinem deutschen Vorgesetzten persönlich angesprochen wird oder auch weil er ihn nicht gut versteht. Wir haben jedoch keinen Kontext, der uns dies vermuten lassen könnte. Versuchen Sie eine andere Möglichkeit.
zu 2.)	Wenn es sich bei diesem Gespräch um eine Zurechtweisung für einen begangenen Fehler handelt, wäre Ihre Interpretation denkbar. Leider haben wir keinen solchen Kontext. Versuchen Sie eine andere Möglichkeit.
zu 3.)	Sie haben die Situation richtig interpretiert. In China, wie auch in vielen anderen Ländern Asiens gilt das direkte in die Augen Schauen als unhöflich. In diesem Fall kommt verstärkend hinzu, dass sich die beiden Personen nicht auf der gleichen hierarchischen Stufe befinden.
zu 4.)	Warum sollte der chinesische Arbeiter seinem deutschen Vorgesetzten gegenüber grundlos feindlich gesonnen sein? In der Situationsbeschreibung gibt es keinen Hinweis darauf, dass es im Vorfeld in irgendeiner Weise zu einem Zerwürfnis zwischen den beiden gekommen ist. Versuchen Sie eine andere Möglichkeit.

In diesem Beispiel wird deutlich, dass als Erklärung für diese Situation eine ‚deutsche' Sichtweise nicht herangezogen werden kann, sondern, dass aufgrund unterschiedlicher kulturspezifischer Hintergründe andere Erklärungsmuster notwendig sind. In ihrer Grundform sollten solche Aufgabentypen daher unbedingt in einen regulären Unterricht Wirtschaftsdeutsch integriert werden und Teil von zu erstellenden Übungstypologien sein.

Notwendig ist es aber in jedem Falle, dass vor der ‚Auflösung' die Studierenden bereits explizieren, warum sie sich für jeweils eine der Möglichkeiten entschieden haben. Dadurch erhalten sie bereits erste Hinweise auf ihre eigene Sichtweise der betreffen-

[48]TRIANDIS (1994, 278-279) beschreibt im Originalbeispiel das Gesprächsverhalten zwischen einem amerikanischen Polier und einem lateinamerikanischen Arbeiter.

den Situation gegenüber. Außerdem sollten in jedem Falle alle Antwortmöglichkeiten diskutiert werden, da sie Aspekte enthalten, die durchaus in einer gegebenen Situation von Bedeutung sein können. In o.g. Beispiel wird zwar die Lösung Nummer 3 als die Richtige angegeben, weil sie die wahrscheinlichste und am ehesten zu erwartende ist, doch sollte dies nicht ausschließlich behandelt werden, sondern zusätzlich mögliche Modifikationen berücksichtigt werden, um auch die dringend erforderlich genaue Analyse der Rahmenbedingungen und der situativen Umgebung zu üben. Eine Formulierung wie „Sie haben die Situation richtig interpretiert“ sollte daher unbedingt in dieser Ausschließlichkeit vermieden werden, da sie impliziert, dass kulturelles Verhalten festgeschrieben und unveränderlich ist und den Gedanken von Kultur als einem sich ständig verändernden und in permanentem Fluss befindlichen Orientierungssystem außer Acht lässt. Ein bestimmtes Verhalten kann mit mehr oder weniger großer Wahrscheinlichkeit erwartet werden, aber es kann keine Gewissheit darüber geben. Gerade die sich rasch verändernden Lebensbedingungen in China führen dazu, dass Wissen über andere Länder, andere Kulturen sowie deren Sitten und Gebräuche nichts Ungewöhnliches mehr ist und demnach in interkulturellen Situationen kein ‚rein chinesisches Verhalten‘ mehr erwartet werden kann, sondern man sich immer der Tatsache bewusst sein muss, dass das Gegenüber ein modifiziertes Verhalten an den Tag legen kann, mit der es der Gegenseite entgegenkommen möchte.

Eine solche kategorische Aussage berücksichtigt beispielsweise auch keine regionalen Unterschiede. Gerade für China ist dies wichtig zu beachten, denn wenn man sich die Größe dieses Landes vor Augen führt und darüber hinaus die Tatsache, wie viele unterschiedliche ethnische Gruppierungen und nationalen Minderheiten es in diesem Land gibt, dann zeigt sich sehr schnell die Absurdität einer solch kategorischen Aussage.

Auch für die Aussage „Er ist dem Polier gegenüber feindlich gesonnen“ muss intensiv reflektiert werden, weil sie nur mit direkten Rückbezug bzw. Selbstbezug zu eigenen persönlichen Einstellungen des Sprechers bewertet werden kann, denen das Denkmuster „andere Leute sind mir feindlich gesonnen“ zugrunde liegt. Hier muss eine Bewertung und Reflexion des Selbstbildes stattfinden.

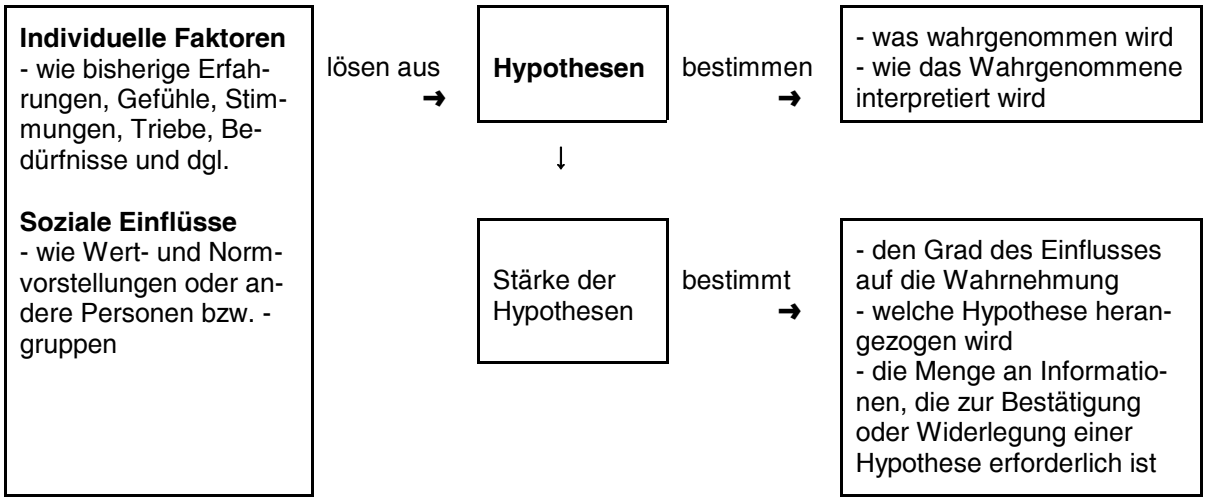
Zur Verdeutlichung sei an dieser Stelle eine Situation beschrieben, auf die eine seit Jahren mit ihrem chinesischen Mann in Deutschland lebende deutsche Sinologin in einem persönlichen Gespräch hinwies. Bei einem Besuch bei deutschen Freunden wurde das von ihnen mitgebrachte Geschenk nicht geöffnet. Ihr chinesischer Mann wunderte sich darüber und empfand die deutschen Gastgeber als unhöflich - schließlich hatte man sich bei der Auswahl des Geschenkes Mühe gegeben. Dass das Nicht-Öffnen des Geschenks mit seiner chinesischen Nationalität in Verbindung zu bringen war, wurde ihm erst in einem späteren Gespräch mit seiner Frau bewusst. Zwar ist es in China unüblich, ein Geschenk im Beisein eines Gastes zu öffnen, um diesem nicht die uneingeschränkte Aufmerksamkeit zu entziehen, doch gilt dies eben nicht für Deutschland. Die hier entstandene Verwirrung und das Unverständnis hätten vermieden werden können, wenn die Gastgeber entweder die gegebenen Rahmenbedingungen berücksichtigt hätten (man befand sich in Deutschland und erwartbar wäre daher zunächst einmal die ‚deutsche' Verhaltensweise) oder auch mit einer kurzen sprachlichen Erläuterung auf diese Situation eingegangen wären: ‚Ich/Wir mache(n) das nun so wie es in China üblich ist und packen das Geschenk erst später aus.' oder ‚Ich/wir verhalte(n) uns nun so, wie man es in Deutschland üblicherweise tut und packen das Geschenk sofort aus.' Ein solch sprachliches Offenlegen der Handlung nimmt ihr die interkulturelle Problematik und wird sowohl für die deutsche als auch die chinesische Seite akzeptabel, denn die (sprachlich) handelnde Person übernimmt explizit die Verantwortung für ihr Tun und setzt dieses in einen definierten Kontext.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass die Arbeit mit einem culture assimilator prinzipiell ihren Platz in einem interkulturellen Sprach-Handlungstraining haben muss, da sie als Ausgangspunkt für Reflexionen über unbekannte und ungewöhnliche Verhaltensmuster genutzt werden kann. Jedoch ist - wie das Beispiel zeigt - eine gewisse Vorsicht geboten, dass keine stereotype Umsetzung des Gelernten daraus erfolgt.

5.5.2.2. Wahrnehmungsprozesse

Um ein erfolgversprechendes Arbeiten mit einem culture assimilator zu gewährleisten, ist für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China auch die Beschäftigung mit Wahr-

nehmungskonzepten (Eigen- und Fremdwahrnehmung) wichtig. In diesem Zusammenhang sollten im Unterricht Probleme, die mit Wahrnehmung zusammenhängen, diskutiert und analysiert werden, vor allem das Problem der Subjektivität von Wahrnehmung und der Umstand, dass Wahrnehmung nicht als stabile Größe angesehen werden kann, sondern als subjektive Größe betrachtet werden muss, die von individuellen und sozialen Faktoren maßgeblich beeinflusst wird. Nach HOBMAIR (1997, 91-93) können solche individuellen Faktoren z.B. sein: bisherige Erfahrungen, Interessen, Wertvorstellungen und Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Intelligenz, Gefühle, Stimmungen, Bedürfnisse und Triebe u.a. Bei den sozialen Faktoren handelt es sich vor allem um: Wert- und Normvorstellungen der jeweiligen Gesellschaft bzw. einer ihrer Gruppen, Einstellungen, Vorurteile und Stereotype, andere Personen und Personengruppen u.a. Im Unterricht problematisiert werden muss, dass diese Faktoren, die die Wahrnehmung bestimmen, beim Menschen zu einer Hypothesenbildung bezüglich des Erwartbaren führen und somit eine „Leitorientierung für die Wahrnehmung“ bilden.



(vgl. HOBMAIR 1997, 94)

Im Kapitel 2.3.1. (‚Missverstehen von Gesprächseröffnungen‘) wurden bereits die sprachlichen Schwierigkeiten beschrieben, auf die die chinesische Zielgruppe in Kommunikationssituationen, vor allem, wenn es sich um erstmalige Begegnungen handelt, treffen kann. Doch auch unter dem Gesichtspunkt der Wahrnehmung sind solche Begegnungen höchst brisant, da die Art und Weise, wie wir andere Personen bzw. Personengruppen wahrnehmen, für jede soziale Interaktion von entscheidender Bedeutung ist. FORGAS (1994, in HOBMAIR 1997, 99) formuliert in diesem Zusam-

menhang: „Personenwahrnehmung kann als das erste, entscheidende Stadium jeder zwischenmenschlichen Interaktion betrachtet werden. Bevor wir uns sinnvoll auf andere beziehen können, müssen wir sie wahrnehmen und interpretieren. (...) Jede soziale Begegnung hinterlässt bei uns einen bestimmten Eindruck vom anderen, bestimmte Erwartungen und Vorhersagen. Darum spielt Personenwahrnehmung in jeder Phase der sozialen Interaktion eine wichtige Rolle, sei es bei der Kontaktaufnahme, beim Aufrechterhalten oder Beenden.“ Und um eine sinnvolle, der Realität möglichst weit entsprechende Interpretation sicher zu stellen, ist für die Zielgruppe die Erkenntnis wichtig, dass Wahrnehmung, wie oben bereits angedeutet, nicht als objektive Größe angesehen werden kann und demnach auch nicht die Interpretation derselben oder wie MICHEL/NOVAK (1990; in HOBMAIR 1997, 91) formulieren: „Die Wahrnehmung vermittelt keine objektive Wirklichkeit, sondern eine subjektive Welt; wir nehmen das wahr, was unseren Bedürfnissen, Erfahrungen, Erwartungen entspricht und nicht die objektiv gegebenen Reize.“ (vgl. auch BOCHNER 1982, 18-19).

Im nachfolgenden Schaubild sollen daher die wichtigsten Fehler aufgelistet werden, die bei der Wahrnehmung von Personen auftreten und die demzufolge im Unterricht thematisiert werden sollten.

Die wichtigsten Fehler bei der Wahrnehmung von Personen
• Es werden nicht die beobachtbaren Verhaltensweisen gesehen, sondern man macht sich ein Bild.
• Die Wahrnehmung wird vom sozialen Zusammenhang bestimmt.
• Der Mensch wird als „Rollenträger“ wahrgenommen.
• Einer bestimmten Persönlichkeitseigenschaft werden andere Eigenschaften zugeordnet (= logischer Fehler)
• Es werden solche Persönlichkeitseigenschaften wahrgenommen, die man selber nicht hat (= Kontrastfehler) oder die einem sehr vertraut sind (= Ähnlichkeitsfehler).
• Man sieht bei anderen Menschen die Persönlichkeitseigenschaften, die man an sich selber nicht wahrhaben kann oder will.
• Die Wahrnehmung richtet sich sehr stark nach dem ersten Eindruck (= Primacy-effect).
• Die Wahrnehmung orientiert sich an einer Eigenschaft, die als charakteristisch betrachtet wird (= Halo-Effekt).

(vgl. HOBMAIR 1997, 102)

HOBMAIR (1997, 101) betont in diesem Zusammenhang: „Diese Fehler in der Wahrnehmung von Personen und Gruppen sind dem Wahrnehmenden oft nicht bewusst. Er glaubt, dass die Realität genauso beschaffen ist, wie er sie sieht. Dies führt oft zu Missverständnissen und Konflikten, zu unangepasstem Verhalten und hat nicht selten Brandmarkung, Abstempelung, Herabsetzung und Verurteilung von Menschen, Gruppen, Nationen und ganzen Rassen zur Folge.“ Auch THOMAS (1991, 57) unterstützt diesen Gedanken, wenn er selektive Wahrnehmung folgendermaßen beschreibt: „Wie die wahrnehmungspsychologische Forschung gezeigt hat, nehmen wir Gegenstände, Situationen und Personen in unserer Umwelt nicht so war, wie sie erscheinen und von anderen Beobachtern beschrieben werden, sondern eher so, wie wir *erwarten,* daß sie auszusehen haben. Um ein mit unseren Erwartungen übereinstimmendes Bild zu bekommen, sind wir sogar bereit, Details zu übersehen oder übermäßig zu betonen, Eigenschaften und Merkmale umzudeuten, spezifische Einzelmerkmale als repräsentativ für das Ganze anzusehen, unvollständig Wahrgenommenes zu vervollständigen oder sogar tatsächlich nicht vorhandene Merkmale und Ereignisse zu erfinden, nur damit das gewünschte Bild zustande kommt.“ [Hervorhebung auch im Original; J.S.]. Und TIITTULA (1999a, 197) formuliert in einem DaF-spezifischen Kontext: „Bei Stereotypen über ethnische Gruppen ist die allgemeine Tendenz zu beobachten, daß sich aus der Eigenperspektive eine positive Sichtweise, aus der Fremdperspektive dagegen eine negative Sehweise ergibt.“ Sie weist zudem auf die Gefahr hin, dass selbst positive Akte, wie Hilfsbereitschaft negativ gesehen und als Aufdringlichkeit interpretiert werden könnten.

Diese Ergebnisse der Wahrnehmungspsychologie lassen den Schluss zu, dass diese Phänomene als Universalia anzusehen sind und daher sowohl für die chinesischen Studierenden gelten, als auch für ihre zukünftigen Arbeitgeber in Unternehmen mit ausländischer Kapitalbeteiligung. Ziel des Wirtschaftsdeutschunterrichts muss es also sein, diese Wahrnehmungsprozesse sichtbar zu machen, um in einem weiteren Schritt dann Möglichkeiten eines veränderten Umgangs damit zu erlernen.

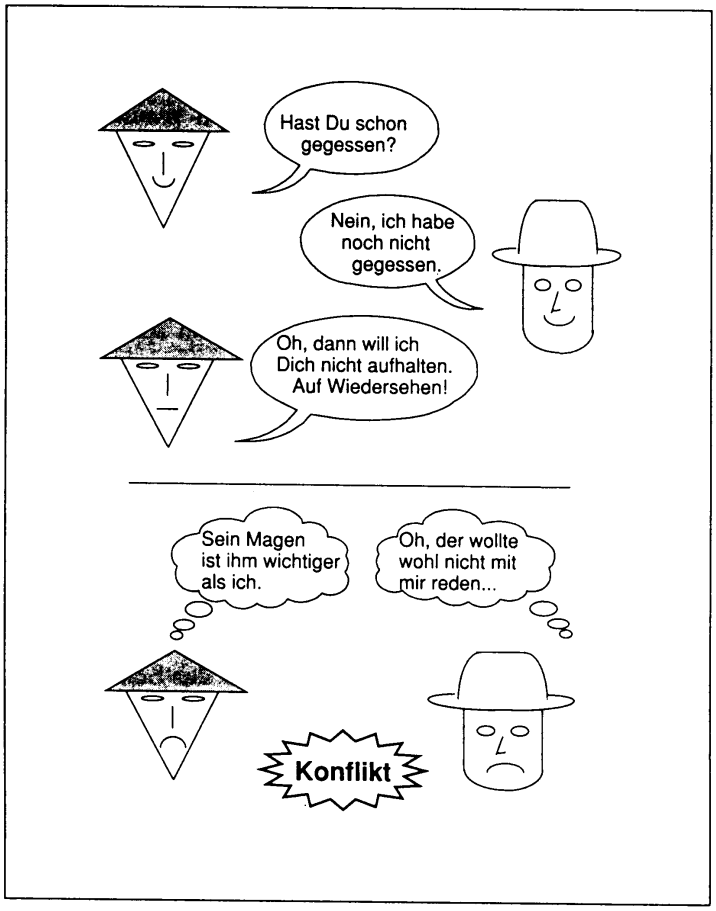
An dieser Stelle kann das bereits oben erwähnte Beispiel der von deutscher Seite als ‚neugierig‘ empfundenen Kennenlernfragen (vgl. Kap. 2.3.1. ‚Missverstehen von Ge-

sprächseröffnungen‘) herangezogen werden, die häufig am Anfang geschäftlicher Verhandlungen stehen. Während die deutsche Seite häufig aus ökonomischen Gründen möglichst rasch und zielstrebig zum geschäftlichen Teil übergehen möchte, empfinden viele chinesische Geschäftsleute eine relativ lange Eröffnungsphase als wichtig. Im Verlauf dieser Eröffnungsphase, in der auch privatere Dinge angesprochen werden können, soll ein angenehmes Gesprächsklima geschaffen werden, man möchte sich gegenseitig näher und besser kennen lernen, um dann erst auf die geschäftlichen Angelegenheiten zu sprechen zu kommen. Dieses Verhalten kann als ‚vertrauensbildende Maßnahme‘ interpretiert werden.

Neben der auf chinesischer Seite durchaus vorhandenen Sprachhandlungsdefizite zeigen sich auf der deutschen Seite deutliche Fehler und Störungen in der Wahrnehmung der entsprechenden (Gesprächs-)Situation. Man muss sich an dieser Stelle die Frage stellen, weshalb ein Großteil der Fragen (‚Wie heißen Sie?‘, ‚Woher in Deutschland/China kommen Sie?‘, ‚Was machen Sie?‘ bzw. ‚Welche Funktion/Aufgabe haben Sie in Ihrer Firma?‘) in einer deutsch-chinesischen Kommunikation als neugierig und aufdringlich empfunden wird, denn keine dieser Fragen berührt einen Tabu-Bereich und es wäre geradezu unhöflich und grob, würde man ohne jegliche Einleitungsfloskeln, die dem gegenseitigen Kennenlernen dienen, in eine Verhandlung einsteigen. In einer deutsch-deutschen Kommunikationssituation würden diese Fragen als Freundlichkeit und Interesse an der Person angesehen und als kurze Aufwärmphase vor den eigentlichen Verhandlungen gedeutet. In eine chinesisch-deutschen Kommunikationssituation kommt dagegen ein Bündel von Fehlern bei der Wahrnehmung von Personen (vgl. HOBMAIR 1997, 102) zum Tragen:
„Es werden nicht die beobachtbaren Verhaltensweisen gesehen, sondern man macht sich ein Bild.“ „Die Wahrnehmung orientiert sich an einer Eigenschaft, die als charakteristisch betrachtet wird.“ und eventuell auch: „Es werden solche Persönlichkeitseigenschaften wahrgenommen, die man selber nicht hat (= Kontrastfehler) oder die einem sehr vertraut sind (= Ähnlichkeitsfehler).“ „Man sieht bei anderen Menschen die Persönlichkeitseigenschaften, die man an sich selber nicht wahrhaben kann oder will.“ D.h. nicht die Freundlichkeit, das Interesse werden gesehen, sondern das Bild des ‚Chinesen‘ als schlaue, berechnende, taktierende, intrigante Person steht im Hinter-

grund und beeinflusst in negativer Art und Weise die Wahrnehmung. Mit anderen Worten: eine berechnende, taktierende Person kann nicht per se freundlich sein, sondern hinter ihrer Freundlichkeit muss sich etwas anderes, sprich Berechnendes verbergen. Diese Wahrnehmungsfehler treten besonders dann auf, wenn in dem - eventuell zuvor absolvierten - interkulturellen Handlungstraining stark polarisierend auf Kontraste zwischen der Eigen- und der Fremdkultur hingearbeitet wurde.

In bisher entwickelten interkulturellen Handlungstrainings wird auf diese Problematik, d.h. Probleme, die sich in der Eigenwahrnehmung ergeben, nur unzureichend hingewiesen. Es wird angenommen, dass die Eigenwahrnehmung als bekannt vorausgesetzt werden kann, sie die richtige ist und damit nur die fremde Seite hinterfragt werden muss. Die Frage darf aber nicht ausschließlich lauten ‚Wie nehme ich das Fremde wahr?', sondern sie muss genauso umgekehrt gestellt werden, nämlich ‚Wie nimmt der/die Fremde mich wahr?' Man muss sich an dieser Stelle fragen, welchen Zweck die häufig in anekdotenhafter Art und Weise beschriebenen Beispielsituationen in interkulturellen Handbüchern verfolgen und noch weiter gehend, ob hier nicht bewusst Situationen mit dem Hinweis auf interkulturelle Problematik bewusst verschärft werden. So findet sich bei den interkulturellen Handreichungen von ZINZIUS (1996, 106-110) das auch bereits oben erwähnte Beispiel (vgl. Kap. 2.3.2. ‚Missverstehen sprachlicher Routineformeln') der chinesischen Begrüßungsfloskel ‚Hast/Haben du/Sie schon gegessen?', die um die Mittagszeit herum in China nicht selten zu hören ist. Wenn wir die oben bereits beschriebene Problematik dieser Ausdrucksweise außer Acht lassen und davon ausgehen, dass ein solches Gespräch tatsächlich stattfinden kann, dann zeigt sich bei ZINZIUS doch deutlich, dass das Szenario in erster Linie dazu dienen soll, die angebliche interkulturelle Problematik in den Blick zu nehmen und nicht, einen Realitätsbezug herzustellen. ZINZIUS (1996, 108) stellt die interkulturell problematische Situation folgendermaßen dar:

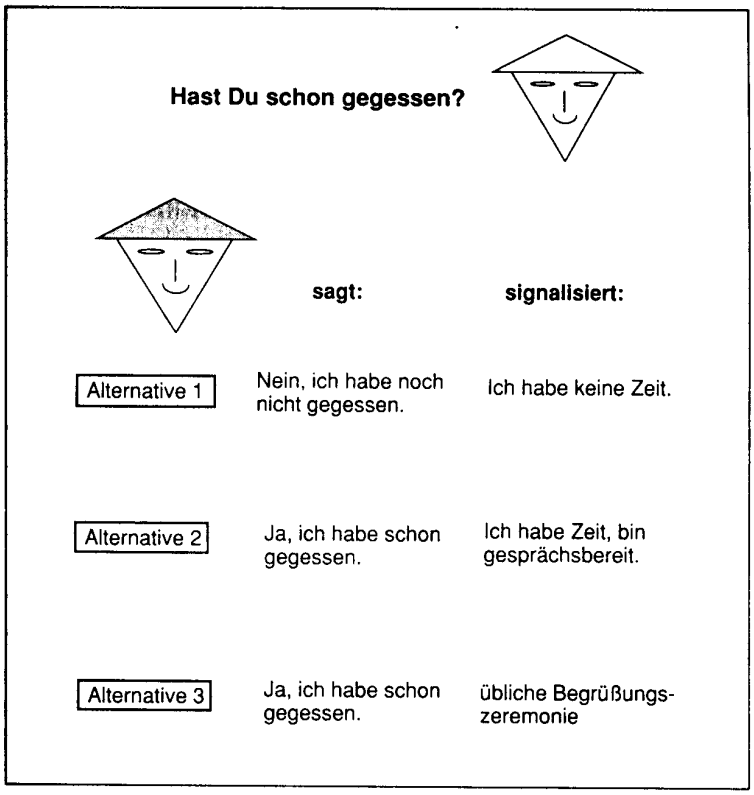


„Hast Du schon gegessen?" – eine traditionelle Begrüßungsform

Es wird hier dargelegt, dass beide Seiten offensichtlich am Ende des Gesprächs unzufrieden sind mit dem Ausgang desselben, obwohl, und das ist erstaunlich, keine Seite einen ‚Fehler' gemacht hat, denn wie ZINZIUS (1996, 109) selber wenig später ausführt, sind alle Reaktionen und Antworten für diesen Gesprächstyp zulässig.

Zunächst muss unter pragmatischen Gesichtspunkten an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Du-Form, die ZINZIUS hier wählt, sehr problematisch ist. Sie rührt von einer Direktübersetzung aus dem Chinesischen her, wobei es keinerlei Anhaltspunkte gibt, dass die beiden handelnden Personen ein solches Vertrauens-

verhältnis haben. Die Form, die sie im Deutschen benutzen würden, muss demnach ‚Sie' sein.



„Hast Du schon gegessen?" – Lösungen und Antwortdeutungen

Der einzige Schluss, der hier gezogen werden kann, ist der, dass keine der beiden Seiten bereit war, das Missverständnis zu lösen, es sprachlich aufzudecken, sondern vielmehr interkulturelle Scheingründe für das Scheitern der Kommunikation vorgeschoben werden. Beide Seiten gehen nämlich davon aus, dass die jeweils andere Seite nicht die Wahrheit sagt, obwohl kein Hinweis darauf gegeben wird, dass dies der Fall sein könnte.

Ein sinnvoller - von interkulturellen ‚Vorurteilen' unbeeinflusstes Gespräch hätte problemlos auch folgendermaßen ablaufen können, wobei das problematische ‚du' durch ‚Sie' ersetzt werden muss:

Chinese:	Haben Sie schon gegessen?
Deutscher:	Nein, ich habe noch nicht gegessen.
Chinese:	Oh, dann will ich Sie nicht aufhalten.
Deutscher:	Sie halten mich überhaupt nicht auf. Ich wollte sowieso noch etwas mit Ihnen besprechen ...
oder auch:	
Chinese:	Haben Sie schon gegessen?
Deutscher:	Nein, ich habe noch nicht gegessen.
Chinese:	Oh, dann will ich Sie nicht lange aufhalten. Könnten wir uns später aber einmal kurz unterhalten? Ich hätte da einige Fragen ...

Dieses Beispiel von ZINZIUS zeigt deutlich, dass eine Beschäftigung und intensive Auseinandersetzung mit nur scheinbar interkulturellen Problemen sogar kontraproduktiv für die Kommunikation sein kann. Gesetzt den Fall beide Gesprächsteilnehmer wüssten nichts über die kulturellen Hintergründe ihres Gegenübers, so würde in diesem Fall das Gespräch ganz automatisch einen spannungslosen Verlauf nehmen.

5.5.2.3. Zusammenfassung

Die Beispiele des letzten Kapitels haben gezeigt, dass in vielen in der Literatur beschriebenen interkulturellen Konfliktsituationen erwartbares Verhalten und Reagieren ausgeklammert wird. Vielmehr werden Kommunikationssituationen isoliert und zugleich reduziert mit dem Ziel, den ‚interkulturellen' Konflikt zuzuspitzen. Als Lösungsvarianten werden dann auch nicht für beide Seiten akzeptable Möglichkeiten genannt, sondern als Lösung wird das Imitieren einer der beiden ‚Kulturen' bzw. ‚Kulturstandards' genannt. Problematisch ist dies, da einerseits keine wirkliche Kommunikation über das Problem stattfindet und das Konfliktpotenzial meist nicht geklärt und beseitigt wird. Andererseits wird trotz des propagierten dynamischen Kulturbegriffs (Kultur = Orientierungssystem) unterstellt, dass beide Seiten sich ausschließlich an den eigenen Standards orientieren und kein bzw. nur sehr wenig Wissen über die andere Seite mitbringen. Es ist aber eine erwiesene Tatsache, dass sich Menschen in einer interkulturellen Situation eben nicht ausschließlich an den eigenen Maßstäben orientieren, sondern mehr oder weniger bewusst versuchen, sich auf das Gegenüber einzustellen.

5.5.3. Motorische Ebene (Fertigkeiten)

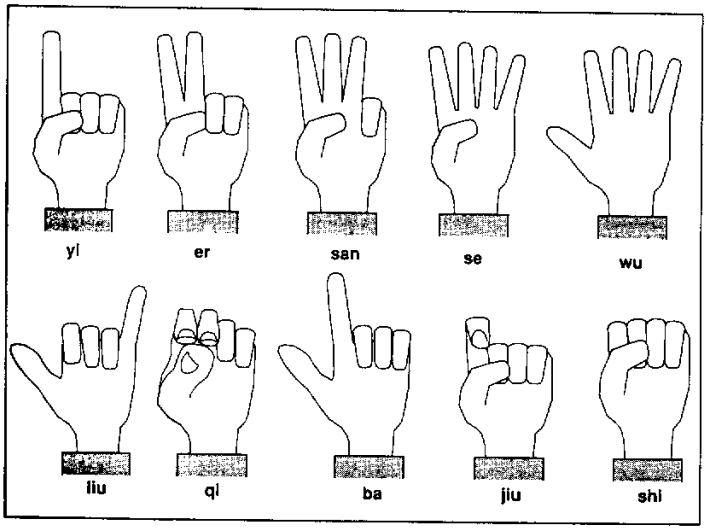
An Fähigkeiten auf der motorischen Ebene, die mit Hilfe eines interkulturellen Handlungstrainings erworben werden sollen, nennen BRISLIN/YOSHIDA (1994, 89ff u. 103) allgemeinkulturelle Fertigkeiten („Culture-General Skills“), wie: „emotional resilience“, „flexibility and openness“, „perceptual acuity“ und „personal autonomy“ und kulturspezifische Fertigkeiten („Culture-Specific Skills“). THOMAS (1989, 283) versteht darunter „Fertigkeiten im Erfassen intentionaler Bedeutungen von Ausdrucksmerkmalen, wie z.B. das Erkennen von Nachdenklichkeit oder Mißbilligung aus dem Mienenspiel.“ An dieser Stelle wäre auch zu nennen, das Akzeptieren und Sich-Wohlfühlen mit Handlungs- und Verhaltensweisen, die zunächst fremd waren, wie z.B. das Einnehmen eines anderen Abstands zu einer Person im Gespräch. Ganz allgemein formulieren BRISLIN/YOSHIDA (1994, 24): „skills, or new behaviors that will increase the chances of effective communication when living and/or working with people from other cultural backgrounds.“

Eines der möglichen Trainingsverfahren ist die **„kognitive Verhaltensmodifikation“** (THOMAS 1989, 184) bzw. **„behavior modification training“** (TRIANDIS 1994, 283). Dieses Trainingsverfahren erfordert in einigen Fällen, dass sich die Trainées auf eine ihrem eigenen Verhalten teilweise völlig entgegengesetzte Verhaltensweise einstellen und diese auch durchspielen müssen, um verstanden oder akzeptiert zu werden. In diesem Zusammenhang wird häufig das Beispiel des Kopfnickens als Zeichen der Ablehnung in Bulgarien und Teilen Indiens erwähnt, wohingegen in diesen Ländern Zustimmung mit leichtem Kopfschütteln ausgedrückt wird.

Die kognitive Verhaltensmodifikation ist eine Trainingsform, die in ein interkulturelles Sprach-Handlungstraining einbezogen werden soll, da wie bereits beschrieben (sprachliches) Handeln ein zentrales Lernziel sein muss. Es genügt hierbei nicht ein rein theoretisches Wissen über solche kulturellen Unterschiede zu besitzen, denn kulturell bedingtes unterschiedliches Verhalten muss in Form von Rollenspielen und Simulationsübungen aktiv geübt werden.

Als ein Beispiel für China wäre hier das Händeschütteln zu nennen. So wird in verschiedenen chinesischen Ratgebern darauf hingewiesen, dass in Deutschland der Händedruck nicht nur häufiger praktiziert wird, sondern auch kräftiger ist.
Dass darüber hinaus, das Händeschütteln scheinbar von Chinesen nicht nur als Geste, die es zu übernehmen gilt, angesehen wird, sondern auch mit einer darüber hinausgehenden Bedeutung versehen wird, zeigt sich daran, dass in der Literatur in einigen Fällen anhand der Häufigkeit des Händeschüttelns (oft sogar in Zahlen festgehalten) versucht wird, ein Maß an Vertrautheit abzulesen. So bekommt das Händeschütteln eine Bedeutungskomponente, die es im Deutschen gar nicht hat, vielmehr wird offenbar ein Erklärungsmuster bemüht, das in Deutschland nicht bekannt ist.

Ein weiteres, für den chinesischen Kontext wichtiges Beispiel, auf das häufig in Reiseführern und Handbüchern zur interkulturellen Kommunikation hingewiesen wird, ist die in Deutschland und China unterschiedliche Art und Weise, wie mit Hilfe der Finger Zahlen angezeigt werden. Hier kann es schnell zu Missverständnissen kommen, da eine ‚deutsche Zwei', die üblicherweise mit Daumen und Zeigefinger angezeigt wird, im Chinesischen eine Acht bedeutet (vgl. z.B. ZINZIUS 1996, 126-128).



„Zahlen-Finger"

Die Vertrautheit mit westlichen Tischsitten ist ein weiterer Bereich, in dem kognitive Verhaltensmodifikation sinnvoll eingesetzt werden kann. Chinesische Mitarbeiter in Firmen mit ausländischer Kapitalbeteiligung werden häufig bei Geschäftsessen als

Dolmetscher eingesetzt, wobei sie oft auch Tischreden dolmetschen müssen. Für diese in hohem Maße von Etikette geprägte Situation ist es unbedingt erforderlich, dass die Studierenden bereits im Vorfeld bestens mit chinesischen und deutschen Tischsitten vertraut gemacht werden. Dies umfasst eine Reihe von Dingen, die bereits im Unterricht eingeübt werden sollten. Dazu gehören - für einen deutschen Kontext - allgemeine Verhaltensregeln, wie z.B. während des Essens nicht zu schmatzen und zu rülpsen oder nicht zu rauchen. So sollte aber auch der Gebrauch von Messer und Gabel eingeübt werden, weil viele Studierende dies nicht können. Denn obwohl westliches Essen und westliche Restaurants einen größeren Stellenwert in China bekommen, bedeutet dies noch lange nicht, dass die Handhabung von Tischbesteck beherrscht wird.
In diesem Zusammenhang sollte man sich unbedingt vor Augen halten, dass das Beherrschen dieser Dinge Selbstvertrauen und Sicherheit gibt, was die Konzentration auf andere Dinge ermöglicht - in diesem Fall das Dolmetschen, das die Hauptaufgabe darstellt.

Eine weitere Möglichkeit situativ angemessenes interkulturelles Verhalten zu trainieren stellt das **experimentelle Lernen** dar, d.h. Simulationsübungen möglichst unter Einbeziehung von Personen des Ziellandes. Dabei soll „kulturadäquates Verhalten in kontrollierten, realitätsnahen interkulturellen Begegnungssituationen gelernt werden“ (THOMAS 1989, 284; CUSHNER/BRISLIN 1997a, 4; vgl. hierzu auch TRIANDIS 1994, 277). Eine Erweiterung dieses Konzepts ist das bei THOMAS (1989, 284) genannte **Interaktionskonzept**, bei dem das interkulturelle Training die ganze Zeit von auslandserfahrenen Personen bzw. Personen des Ziellandes begleitet werden soll. TRIANDIS (1994, 277) weist in der Beschreibung aber bereits auf Probleme hin, die diese Trainingsform mit sich bringt, wie z.B. hohe Kosten und Langwierigkeit, da die Lernergebnisse nur in Form von ‚trial-and-error‘-Verfahren erzielt werden können. Auch für die chinesische Zielgruppe stellt sich das Problem, dass es in den seltensten Fällen - und wenn, dann nur mit sehr hohem zeitlichen Aufwand - möglich sein wird, geeignete deutsche Übungspartner zu finden. Denn die deutschen Lehrkräfte allein können nicht immer dafür zur Verfügung stehen.

5.5.3.1. Zusammenfassung

Was die motorische Ebene betrifft, so muss sie für die Zielgruppe differenziert gesehen werden. Die in diesem Zusammenhang zu erwerbenden Fertigkeiten sind ein wichtiges Instrumentarium in einer interkulturellen Begegnungssituation, denn die Kenntnis länderspezifischer Verhaltensweisen, wie z.B. die Bedeutung von Gesten und die Vertrautheit mit Tischsitten, bringt Sicherheit und erleichtert und verbessert den Umgang mit den Kommunikationspartnern. Länderspezifische Verhaltensweisen der o.g. Art müssen daher bekannt gemacht, gelernt und geübt werden, wobei eine Diskussion über ihre Bewertung nicht anzustreben ist. Sinnvoll können hier lediglich Hinweise sein, wie sich solche länderspezifischen Verhaltensweisen historisch entwickelt haben und aus welchen eventuellen Hintergründen heraus sie entstanden sind. Oben wurde bereits beschrieben, dass für die üblichen Zielgruppen eines interkulturellen Handlungstrainings Fremdsprachenkenntnisse nicht an erster Stelle stehen. Daher müssen an dieser Stelle für die chinesische Zielgruppe die Anforderungen erweitert werden. Für sie muss zusätzlich der Aspekt Sprache ein zentraler Punkt der Zielvorgaben werden, da im späteren interkulturell geprägten Arbeitsumfeld der Studierenden sprachliches Handeln die oberste Priorität hat. Insofern können die im Folgenden beschriebenen Trainingsverfahren aus der Angewandten Psychologie und Sozialpsychologie zwar in ihren Grundzügen übernommen werden, sie müssen aber um den Aspekt der Fähigkeit des sprachlichen Handelns erweitert werden, um im Unterricht Wirtschaftsdeutsch Anwendung finden zu können.

5.6. Zusammenfassende Überlegungen zur Umsetzbarkeit eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings in China

In dem vorangegangenen Kapitel wurde ausführlich das Konzept eines interkulturellen Handlungstrainings dargestellt und kritisch durchleuchtet. Parallel dazu wurde geprüft, welche Aspekte - in adressatenspezifisch abgewandelter Form - auch als Grundlage eines erfolgversprechenden interkulturellen Sprach-Handlungstrainings für die chinesische Zielgruppe dienen könnten. Aus dieser Analyse ergeben sich folgende wichtige Punkte:

Zunächst einmal wurde dargestellt, dass für einen Unterricht Deutsch als Fremdsprache und insbesondere einen Unterricht Wirtschaftsdeutsch der zugrunde gelegte Kulturbegriff ein dynamischer sein muss, d.h. Kultur muss als ein spezifisches Orientierungssystem verstanden werden, das sich zwangsläufig im Laufe der Zeit verändert, weil sich z.B. die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen wandeln. Für China bedeutet dies beispielsweise, den Übergang von einem zentralistisch geprägten planwirtschaftlichen System, was nicht nur die Wirtschaft des Landes beeinflusst hat, sondern im gleichen Maße auch die Menschen, die in einem solchen veränderten Umfeld leben oder die neu gewonnene Reisefreiheit, die es Chinesen ermöglicht, andere Länder mit eigenen Augen zu sehen und sich so ein eigenes Bild von ihnen zu machen.
Die in der Psychologie und in den Sozialwissenschaften entwickelte Vorstellung von Kultur als einem Orientierungssystem, das im Verlauf der Sozialisation eines Menschen aufgrund seiner spezifischen kulturellen Umgebung von diesem erkannt und erlernt wird und das je nach persönlichen Erfahrungen auch modifiziert werden kann, bietet hier einen brauchbaren Ansatz (vgl. Kapitel 5.1. ‚Grundlage: Kultur als Orientierungssystem'). Die Vorstellung, dass ein solches Orientierungssystem im Laufe seiner Sozialisation von einem Menschen erlernt wird, lässt auch die Schlussfolgerung zu, dass man ein solches ‚fremdes' Orientierungssystem durch geeignete methodisch-didaktische Konzepte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache vermitteln, zumindest dafür sensibilisieren kann.

Mit Blick auf die chinesische Zielgruppe wurde in diesem Zusammenhang die überaus hohe Komplexität des neuen beruflichen Orientierungssystems beschrieben, das als sowohl inter- wie auch intrakulturell gebrochenes Orientierungssystem gesehen werden kann: es treffen Deutsche und Chinesen aufeinander in einem Unternehmen mit deutscher Kapitalbeteiligung, das seinen Sitz in China hat und dessen Firmenkultur in hohem Maße von dem deutschen Mutterhaus geprägt ist, das aber gleichzeitig aus wirtschaftlichen Überlegungen heraus sich bis zu einem gewissen Grad den chinesischen Rahmenbedingungen anpassen muss; die in einem solchen Unternehmen dominierenden Sprachen sind Deutsch/Englisch und Chinesisch; die Mehrheit der Mitarbeiter in höheren und hohen Managementpositionen ist aus Deutschland ent-

sandt, die in absoluten Zahlen größte Gruppe der Angestellten und Arbeiter kommt aus China. Die Aufgabe der chinesischen Zielgruppe ist es nun in diesem Spannungsfeld (sprachlich) erfolgreich zu handeln, da ihnen aufgrund ihrer Ausbildung in ihrem üblichen beruflichen Tätigkeitsfeld eine Mittlerfunktion zugesprochen wird.

Besonders diese Überlegungen zeigen, warum eine direkte Übertragbarkeit von bereits bekannten und in vielen Kontexten auch erfolgreichen interkulturellen Handlungstrainings auf die chinesische Zielgruppe nicht möglich ist. Zum einen sind unterschiedliche Voraussetzungen der Zielgruppen als Hinderungsgrund zu nennen, zum anderen aber auch verschiedene Zielvorstellungen bezüglich der Erwartungen an ein interkulturelles Handlungstraining (vgl. Kap. 5.2. ‚Voraussetzungen der Teilnehmenden‘)

Da aber der grundsätzliche Aufbau und Nutzen bereits praktizierter interkultureller Handlungstrainings nicht in Frage gestellt werden soll, wurde differenziert der bereits genutzte Aufbau von interkulturellen Handlungstrainings dargestellt. Es wurden die Hauptaspekte genannt, die Trainingsziele (‚Kenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten‘) beschrieben und erprobte Trainingsmethoden vorgestellt (vgl. Kap. 5.5. ‚Zur Konzeption eines interkulturellen Handlungstrainings‘). Es hat sich dabei gezeigt, dass diese Trennung in drei Einzelbereiche zwar theoretisch möglich ist, dass aber bei einer Übertragung in die Praxis diese Trennung so nicht beibehalten werden kann, sondern eine Vernetzung der Aspekte und auch der Trainingsmethoden zwangsläufig vorgenommen werden muss. Dass eine solch klare Trennung nicht möglich ist, zeigt sich bereits darin, dass bei der Benennung der Ebenen und der zugehörigen Trainingsverfahren eine Vermischung der Begrifflichkeiten stattfindet. So zeigt die Benennung des Trainingsverfahrens ‚kognitive Verhaltensmodifikation‘ für die motorische Ebene, dass kognitives Wissen vorhanden sein muss, um persönliches Verhalten zu verändern, d.h. kognitives Wissen beeinflusst alle drei Ebenen eines interkulturellen Handlungstrainings.

Parallel dazu wurde aber auch bereits auf Probleme, die sich in der konkreten Anwendung ergeben können, hingewiesen. Es wurden Defizite benannt, die bei der Verwendung in einem chinesischen Kontext beseitigt werden müssen (vgl. u.a. Kap. 5.5.1.1.

‚Exkurs: Kulturelle Dimensionen‘) und es wurde auch bereits beispielhaft aufgezeigt, wie Alternativen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache bzw. speziell für Wirtschaftsdeutsch aussehen können. Dabei wurden Beispiele und Problemsituationen ausgewählt, mit denen chinesische Studierende in ihrem beruflichen Handlungsumfeld konfrontiert werden können.

In diesem Zusammenhang auftretende Schwierigkeiten sind eingehender analysiert worden, um zu zeigen, dass oft vorschnell als Erklärungsmuster ein ‚interkultureller‘ Unterschied, und zwar in stark polarisierender Form, bemüht wird und so der Blick für einfache sprachliche Auflösungsmöglichkeiten sowie für die Erkenntnis, dass es sich oft nur um graduelle Unterschiede handelt, verstellt wird. So wird in der Literatur einer solchen Situation oft ein unangemessen starkes Konfliktpotenzial unterstellt, wie z.B. bei den genannten Bereichen ‚Tischsitten‘ oder ‚Begrüßungsfloskeln‘.
Die Bereiche werden nicht einfach als abweichende Verhaltensweisen wahrgenommen, sondern durch das Zuschreiben von Stereotypen an das Gegenüber unangemessen betont. Eine Diskussion über solche Verhaltensweisen kann aber nicht losgelöst von ihrem länderspezifischen Verwendungskontext stattfinden, denn dadurch wird eine ethnozentrische Sichtweise gefördert, die unbedingt vermieden werden muss.

Als ein zentrales Defizit vieler bereits bekannter interkultureller Handlungstrainings muss im Hinblick auf die chinesische Zielgruppe das Fehlen der sprachlichen Handlungskomponente gehen werden, einem Aspekt, dem nun im folgenden Kapitel das Hauptaugenmerk gelten soll. Es soll an Beispielen aufgezeigt werden, mit welchen interkulturellen Problemen zu rechnen ist und es soll vor allem verdeutlicht werden, wie man sprachlich darauf reagieren und so Probleme in situativen Kontexten besser bewältigen kann; auch sollen bereits mögliche Übungstypologien für einen Unterricht Wirtschaftsdeutsch entworfen werden.

6. Entwürfe verschiedener Übungsformen als Teile eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings für chinesische Studierende

In diesem Kapitel soll zunächst noch einmal in komprimierter Form die Ausgangssituation der chinesischen Zielgruppe beschrieben werden, da dies eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung adressatenspezifischer Übungstypologien und somit für Überlegungen zur Konzeption eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings darstellt.

Anhand eines in der Literatur beschriebenen Beispiels über fehlgeschlagene *interkulturelle* Kommunikation im Vorfeld eines Geschäftsessens wird gezeigt, dass reines Faktenwissen im Sinne von kognitiv erworbenen Kenntnissen über die Zielkultur ohne Berücksichtigung des situativen Rahmens bzw. der handelnden Personen nicht immer ausreicht, um Missverstehen in interkulturellen Begegnungen befriedigend zu lösen. Das Beispiel kann verstanden werden als Beleg dafür, welche Bedeutung der sprachlichen Handlungskomponente in derartigen Begegnungen zukommt.

Des Weiteren werden einige konkrete Unterrichtsbeispiele vorgestellt, die Impulse geben sollen, wie Elemente eines interkulturellen Handlungstrainings unter Einbeziehung der sprachlichen Handlungskompetenz sinnvoll in einen Unterricht Wirtschaftsdeutsch integriert werden können, um so dem Gedanken eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings gerecht zu werden. Nur die Verknüpfung von interkultureller Kompetenz und Sprachhandlungsfähigkeit ebnet den Weg zu curricularen Überlegungen, praxisorientierten Unterrichtsmodellen und Übungstypologien, die zusammen die wichtigsten Grundzüge eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings ausmachen.

Hierfür sollen bereits im Unterricht Wirtschaftsdeutsch verwendete Lehrwerke bzw. dort zu findende Übungstypologien zu Grunde gelegt werden, da sie sich vor allem unter einem fachsprachlichen Aspekt bewährt haben, jedoch unbedingt auf die Zielgruppe unter Beachtung der in dieser Arbeit erarbeiteten Gesichtspunkte zuzuschneiden sind.

6.1. Ausgangssituation

Bei der Erarbeitung eines interkulturellen Handlungstrainings für die chinesische Zielgruppe ist es wichtig, dass sowohl spezifisches Wissen über bestimmte (Fach-)Gebiete (Area-Specific Knowledge), als auch allgemeinkulturelles Wissen (Culture-General Knowledge) (vgl. hierzu die Übersichtstabelle in Kap. 5.5. ‚Zur Konzeption eines interkulturellen Handlungstrainings') berücksichtigt wird, denn das Arbeitsumfeld der chinesischen Zielgruppe wurde bereits im Kapitel 5.6. (‚Zusammenfassende Überlegungen zur Umsetzbarkeit eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings in China') als ein inter- und intrakulturell gebrochenes Umfeld beschrieben. So erfordert die Arbeit der Studierenden im maximal mittleren Management, als Assistenten und Mitarbeiter deutscher Unternehmer, dass sie (kultur-)vermittelnd tätig sein müssen. Ihr Arbeitsplatz ist darüber hinaus nicht im Zielland angesiedelt, sondern sie arbeiten in einem chinesisch-deutschen sowie deutsch-chinesischen Spannungsfeld in China. Die Studierenden müssen aufgrund dieser besonderen Arbeitssituation in der Lage sein, sich sowohl die Perspektive der deutschen Seite wie auch der chinesischen Seite bewusst zu machen. Sie müssen wissen, mit welchen Vorurteilen und Stereotypen von deutscher Seite in Bezug auf China und Chinesen zu rechnen ist. Und sie müssen sich zudem auch wechselseitig mit Auto- wie auch Heterostereotype auseinander setzen, also mit Auto- und Heterostereotypen auf der deutschen Seite wie auch mit Auto- und Heterostereotypen, die in China kursieren, um vermittelnd tätig werden zu können.

Sie müssen auch damit rechnen auf Personen zu treffen, die bereits Erfahrungen in einem interkulturellen Umfeld gemacht haben bzw. die bereits in Deutschland an einem interkulturellen Handlungstraining teilgenommen haben. Sie müssen sich der Tatsache bewusst sein, dass „Vor allem moderne Gesellschaften [...] starke kulturelle Unterschiede zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren und Ebenen, also horizontal und vertikal" aufweisen können (NICKLAS 1991, 130). NICKLAS (1991, 130) verweist aber auch zurecht auf die individuell unterschiedlichen Anpassungsleistungen, zu denen Menschen in der Lage sind, wenn er formuliert: „Die meisten Menschen in modernen Gesellschaften gehören mehreren Subkulturen an und besitzen eine individuell unterschiedliche Handlungsfähigkeit in verschiedenen Normensystemen. Sie können also theoretisch ‚umschalten' von einem Normensystem zum

anderen, obwohl es natürlich - wiederum individuumspezifische - Grenzen dieser Normenflexibilität gibt."

Diese Unsicherheit bei der Einschätzung des Gegenübers müssen sie aushalten und damit umgehen lernen. Konkret bedeutet dies, dass die Studierenden zwar mit Hilfe der genannten Trainingsverfahren für interkulturelle Probleme und Problemfelder sensibilisiert werden können und dies ihnen eine größere Sicherheit geben kann, solche Trainingsverfahren aber nicht als ultimative Verhaltens- und Handlungsanweisung gesehen werden können, da sowohl der situative Rahmen als auch die Persönlichkeit des Gegenübers immer wieder neu und unvorbelastet eingeschätzt werden müssen.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass viele interkulturelle Handlungstrainings für Personengruppen entworfen werden, die über keine oder nur sehr begrenzte Zielsprachenkenntnisse verfügen. Für eine solche Zielgruppe mag die Trennung in die drei großen Lernbereiche ‚kognitive Ebene', ‚emotionale Ebene' und ‚motorische Ebene' zunächst einmal sinnvoll erscheinen, wenn auch, wie bereits gesehen, diese strikte Trennung in der Praxis nicht aufrecht zu erhalten ist, weil sich die Ebenen, wie bereits in Kapitel 5.6. (‚Zusammenfassende Überlegungen zur Umsetzbarkeit eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings in China') erläutert, in Teilen gegenseitig bedingen.

Für die chinesische Zielgruppe dagegen muss eine enge Vernetzung des kognitiven, emotionalen und motorischen Bereichs gefordert werden, insbesondere weil sie aufgrund der vorhandenen profunden Deutschkenntnisse geradezu prädestiniert ist, sie miteinander zu verbinden und somit einen maximalen Gewinn aus einem interkulturellen Sprach-Handlungstraining zu ziehen. So können sie etwa beim Erwerb von Wissen und Kenntnissen über das Zielsprachenland sowohl auf chinesische, als auch auf deutsche Quellenliteratur zurückgreifen, eventuelle Unterschiede reflektieren und eigene Bewertungen vornehmen, sie können sich aufgrund ihrer Sprachkenntnisse chinesische und deutsche Medien (Radio, Fernsehen, Video und vor allem die neuen Medien, wie Computer und Internet) zu Nutzen machen und sie können sprachliche Fertigkeiten und Diskursstrategien, mit denen interkulturelle Unsicherheitsbereiche sprachlich benannt bzw. beschrieben werden können, erlernen und aktiv einsetzen und

dadurch interkulturell kritische Momente schneller erfassen und angemessen damit umgehen.

Um zu zeigen, dass selbst weitreichendes Wissen ohne entsprechende sprachliche Fertigkeiten nicht erfolgreich sein muss, soll im Folgenden eine interkulturelle Spannungssituation aus der Literatur nachgezeichnet werden, in der interkulturelle Kommunikation misslingt, obwohl dem durch adäquates Versprachlichen hätte entgegengewirkt werden können.

THOMAS (1991, 55-57) beschreibt folgende Situation: Nach einer mehrwöchigen Verhandlungsphase veranstaltet der Chef einer deutschen Delegation, Herr K., ein Bankett für seine chinesischen Partner und legt dabei auch selbstständig die Sitzordnung fest. Aus fachlichen Interessen platziert er einen chinesischen Ingenieur neben sich. Die vorgenommene Sitzordnung wird eine halbe Stunde vor Eintreffen der Gäste von dem chinesischen Dolmetscher ohne Rücksprache mit der deutschen Seite verändert. Der deutsche Gastgeber fühlt sich übergangen und ist verärgert. Daraufhin fordert er eine Erklärung für dieses Handeln und erhält als Antwort, dass dies in China so üblich sei.

Im Folgenden erläutert THOMAS (1991, 56) die kulturellen Hintergründe für das Handeln des chinesischen Dolmetschers mit Hinweisen auf die „Bedeutung der Sitzordnung zur Dokumentation der sozialen Stellung“ und den damit verbundenen Gesichtsverlust bei Fehlern in derselben. Um der deutschen Seite, für die die Bankettvorbereitungen „sehr verwirrend, unverständlich und fremd“ seien, diesen Gesichtsverlust zu ersparen, habe der chinesische Dolmetscher die Sitzordnung, für Herrn K. unverständlich, verändert und damit „Schlimmeres verhindert“. Der chinesische Dolmetscher sei dabei „einem bedeutenden chinesischen Kulturstandard, nämlich der Gastfreundschaft bzw. der Regulation des Interdependenzverhältnisses zwischen Gästen und Gastgeber“ gefolgt. Ziel eines interkulturellen Handlungstrainings nach THOMAS wäre es dabei, dass der deutsche Manager diesen „bedeutenden chinesischen Kulturstandard“ kennt, daraus die richtigen Schlüsse zieht, nichts sagt und die Situation damit harmonisch gestaltet ist.

Ob es sich bei dieser in einem interkulturellen Kontext auftauchenden Situation jedoch ausschließlich um eine im Grundsatz interkulturelle Konfliktsituation handelt, muss bezweifelt werden. THOMAS' Erklärungsversuch deutet zwar in diese Richtung, wenn er Unterschiede in den beiden Orientierungssystemen, die missverstanden bzw. fehlinterpretiert werden, für den Konflikt verantwortlich macht. Überträgt man jedoch die beschriebene Situation in einen anderen ‚interkulturellen' Kontext, z.B. einen deutsch-deutschen oder einen chinesisch-chinesischen, so wird deutlich, dass der Kommunikationsverlauf in beiden Fällen der gleiche wäre, es aber nicht zu einem Konflikt kommen würde. So würde ein deutscher Manager im Falle, dass sein deutscher Mitarbeiter, der für die Organisation des Essens verantwortlich ist, die Tischordnung eigenmächtig verändern würde, sich nicht fragen, welche ‚unverständlichen' Gesichtspunkte diesen dazu bewogen haben mögen, sondern seine Überlegungen würden sich sofort in Richtung ‚Tischordnung' bewegen (zumal die Frage einer korrekten, angemessenen Tischordnung auch in Deutschland keine unerhebliche Bedeutung hat) und er würde sich die Frage stellen: Was war möglicherweise nicht in Ordnung bei der Aufstellung meiner Tischordnung? Seine Überlegung wäre eher objekt- bzw. situationsbezogen, da es widersinnig wäre, einem langjährigen, vertrauten Mitarbeiter ein ihm schaden wollenendes Verhalten zu unterstellen. Die gleichen Reaktionen sind für eine chinesisch-chinesische Situation zu erwarten.

In dem beschriebenen Beispiel kommt es zu einem Konflikt zwischen der chinesischen und der deutschen Seite, nicht weil zwei kulturelle Orientierungssysteme aufeinander treffen, in denen unterschiedlich und damit für einen oder auch beide Partner unverständlich oder missverständlich mit einer Situation umgegangen wird, sondern, weil wenig Bereitschaft besteht, die Handlungen des Gegenübers losgelöst von stereotypen Vorstellungen wahrzunehmen und dementsprechend zu interpretieren. Das Stereotyp bzw. Vorurteil, das vermutlich hier, mehr oder weniger unbewusst, der Handlungsweise des deutschen Managers zugrunde liegt, lautet: ‚Chinesen sind undurchschaubar und darauf aus, sich selbst einen Vorteil zu verschaffen.'

Der Konflikt wird nun dadurch weiter verschärft, dass an dieser Stelle mögliche sprachliche Handlungen zur Auflösung des Missverständnises sowohl von der chinesischen

Seite wie auch von der deutschen Seite unterbleiben. Denn wirklich ‚verwirrend, unverständlich und fremd' wird die Situation erst dadurch, dass nach Rückfrage von Herrn K. eine eigentlich erwartbare und sinnvolle sprachliche Erklärung für sein Tun von Seiten des chinesischen Dolmetschers unterbleibt. Seine Äußerung ‚Dies ist bei uns/in China so üblich' ist unzureichend, weil sie auf eine eventuell vorhandene interkulturelle Problematik hindeutet, ohne diese offenzulegen, wodurch sie in den Augen von Herrn K. eher verschleiert wird. Ein Hinweis auf die soziale Rangordnung, die sich in einer Sitzordnung manifestiert, wäre für Herrn K. nicht unverständlich gewesen, da Ähnliches für Deutschland gilt, wo bei offiziellen Essenseinladungen ebenfalls gewisse Regeln bezüglich der Sitzordnung zu beachten sind. Die Regeln können sich in einigen Punkten unterscheiden, so dass ein Hinweis darauf zu einem kurzen Gespräch über mögliche Unterschiede hätte führen können und so die nur vordergründig rein interkulturelle Problematik entschärft worden wäre. Es liegt an dieser Stelle also ein Wahrnehmungsproblem vor, in dem Sinne, dass das Verhalten des chinesischen Dolmetschers als ein persönlicher Angriff wahrgenommen wird und eben nicht als mögliche graduelle Abweichung von Tisch- bzw. Sitzordnungsregeln, die auch in Deutschland Gültigkeit haben.

Die chinesische Zielgruppe, deren wesentliche Aufgabe in einem Unternehmen mit ausländischer Kapitalbeteiligung eine Mittlerfunktion ist, muss daher auch schon im Unterricht ‚Wirtschaftsdeutsch' für solche Situationen sensibilisiert werden, um angemessen (sprachlich) reagieren zu können.
Akzeptable Antworten von Seiten des chinesischen Dolmetschers wären beispielsweise gewesen:

- ‚Dies ist bei uns/in China so üblich, weil ...'
- ‚Ich habe dies so gemacht, weil in China bei einem Geschäftsessen die Regel gilt, dass ...'
- ‚In Deutschland kann man vielleicht eine solche Sitzordnung bei einem Bankett vornehmen, aber in China wird erwartet, dass ... / erwarten die Gäste, dass ...'

oder auch in Form einer Frage, die an die deutsche Seite zurückgegeben wird:

- Ist denn die Sitzordnung in Deutschland eine andere?

Auch von Seiten des deutschen Managers wird an dieser Stelle kein Versuch unternommen, die Unstimmigkeit zu klären bzw. seine Verwirrung zu versprachlichen. Diese Unterlassung muss als falsch verstandene Rücksichtnahme - auf einen nur graduellen interkulturellen Unterschied - gedeutet werden. Auch von seiner Seite wäre ein Nachfragen möglich z.B. in der Form:

- ‚Ich möchte auf eine solche Situation in Zukunft angemessener reagieren. Könnten Sie mir daher bitte sagen, nach welchen Gesichtspunkten Sie diese Veränderung durchgeführt haben?'
- ‚In Deutschland sind die Regeln anscheinend etwas anders. Könnten Sie mir bitte die chinesischen kurz erklären, damit ich in Zukunft anders reagieren/handeln kann.'

Ein Nachfragen in der gerade beschriebenen Form verletzt nicht das ‚Gesicht' des Gegenübers, da auf die Eigenperspektive referiert wird und somit das Nachfragen nicht als Kritik aufgefasst werden kann. Die zweite Formulierung des deutschen Managers hätte zudem dazu geführt, dass beide Seiten in einem Gespräch herausgefunden hätten, dass die Unterschiede viel geringer und unbedeutender sind, als man dies zunächst vermutet hat. Die Sensibilisierung für solche zum Teil vermeintlich kleinen, unbedeutenden Konfliktsituationen und deren sprachliches Offenlegen muss daher als ein wesentliches Lernziel für die chinesische Zielgruppe angesehen werden.

6.2. Praktische Unterrichtsbeispiele

Im Folgenden sollen einige Übungsbeispiele vorgestellt werden, deren Zielsetzung es ist, Studierende zu befähigen sprachlich handelnd mit interkulturellen Konfliktsituationen umzugehen. Einige dieser Übungsformen wurden bereits in der Praxis durchgeführt und haben brauchbare Ergebnisse erzielt.

6.2.1. Einüben sprachlicher Routinen

Das oben angeführte Negativbeispiel zeigt deutlich, dass ein Versprachlichen der Situation bzw. ein sprachliches Offenlegen der unausgesprochenen Gedanken und Gefühle zu einer für beide Seiten befriedigenden Lösung hätte führen können, da es die interkulturellen Problemsituationen entschärft.

Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache bzw. Wirtschaftsdeutsch bedeutet dies also, dass mit den Studierenden sprachliche Routinen und Wendungen erarbeitet werden müssen, die in solchen Situationen angewendet werden können.
Möglich sind dabei sprachliche Routinen, die reflexiv auf die eigene Person bezogen sind, d.h. die die persönliche Unsicherheit, das eigene Unwohlfühlen und Unvermögen mit der Situation umzugehen zum Ausdruck bringen.
Möglich sind auch sprachliche Routinen, die in Form von Fragen an das Gegenüber formuliert werden und die die andere Person ermuntern, Aussagen/Handlungen zu erklären und zu erläutern, Hintergründe für das Gesagte/Getane zu benennen bzw. das Gesagte/Getane in einen fassbaren, verständlichen Kontext zu bringen.

Im Unterricht müssen daher sprachliche Routinen erarbeitet und eingeübt werden, die Stereotype, dadurch dass sie versprachlicht werden, offen legen. Die Beschäftigung mit solchen sprachlichen Routinen ist wichtig, da sie helfen, Stereotype aufzubrechen und die Studierenden so lernen, sie für sich selbst zu differenzieren.
Dieser Gedanke ist gerade für China von großer Bedeutung, weil von staatlicher und offizieller Seite Patriotismus und damit verbunden die Propagierung eines Wir-Gefühls unterstützt wird, wodurch Personen gerade in interkulturellen Begegnungssituationen gelegentlich stereotyper (mit Bezug auf nationale Stereotypen, die der Abgrenzung dienen) reagieren, als sie dies in einer rein chinesischen Begegnungssituation tun würden. Ein simples, aber gerade deshalb sehr aufschlussreiches Beispiel ist, dass Chinesen bei einem Gespräch über Essen und Nahrungsmittel in einer interkulturellen Begegnungssituation zunächst kategorisch behaupten, ‚alle Chinesen' würden Reis essen im Unterschied zu Deutschen, die ja ‚alle' Kartoffeln essen. In einem Gespräch unter Chinesen aus unterschiedlichen Teilen des Landes wäre bei gleichem Thema hingegen der erste Gesichtspunkt, auf die großen regionalen Unterschiede der verschiedenen chinesischen Küchen, deren unterschiedliche Grundzutaten und Zubereitungsarten zu verweisen.

In einem Unterricht Deutsch als Fremdsprache, insbesondere Wirtschaftsdeutsch sollten daher beispielsweise die folgenden sprachlichen Wendungen und Routinen erarbeitet werden:

Sprachliche Routinen zur Benennung der eigenen Position

- Ich reagiere/verhalte mich an dieser Stelle vermutlich ziemlich chinesisch/deutsch, wenn ich sage ...
- Ich möchte mich an dieser Stelle vermutlich ziemlich chinesisch/deutsch verhalten, wenn ich ... sage ... / wenn ich ... tue ...
- Ich möchte dies einmal ganz ‚chinesisch/deutsch' formulieren ...
- Ich tue das jetzt so, wie man es bei uns in Deutschland/China tut/tun würde ...
- Ich tue jetzt das, was man in Deutschland/China (üblicherweise) an dieser Stelle tut ...
- Ich verhalte mich nun so, wie man sich in Deutschland/China (üblicherweise) verhält ...

Auch direktes Ansprechen, Rückfragen bzw. Einbinden der Gegenseite ist mit Hilfe sprachlicher Routinen möglich:

- In China sagen wir in diesem Zusammenhang (immer/häufig/gelegentlich) ...
- Ist es bei Ihnen in Deutschland genauso/ähnlich?
- Wie ist es bei Ihnen in Deutschland?
- Würden Sie das in Deutschland genauso sehen/machen/formulieren wie wir in China?
- Würden/Könnten Sie das in China auch so tun/sagen/formulieren?

Nachfragen bezüglich der Position/Haltung des Gegenübers

- Haben Sie das so formuliert, weil man das in China/Deutschland so sagt?
- Kann man das in Deutschland/China so sagen/formulieren/tun?
- Sagt man das (üblicherweise/normalerweise) in China/Deutschland so?
- Ist das eine (typisch) chinesische/deutsche Formulierung?

Sprachliche Routinen, mit denen eigene Unsicherheiten formuliert werden können

- Ich bin unsicher, wie ich das, was Sie gerade gesagt/formuliert/getan haben, verstehen soll.

- Ich bin mir nicht sicher, wie ich das, was Sie gerade gesagt/formuliert/getan haben, verstehen/interpretieren/einordnen soll.
- Ich weiß nicht genau, wie ich das, was Sie gerade gesagt/formuliert/getan haben, verstehen/einordnen/interpretieren soll.
- In China/Deutschland hätte man an dieser Stelle, vermute ich/glaube ich, etwas anderes gesagt/getan/anders reagiert.

Sprachliche Routinen, die dazu dienen, ein bereits stattgefundenes interkulturelles Missverständnis zu ‚reparieren'

- Ich glaube, an dieser Stelle/an diesem Punkt reden wir aneinander vorbei/haben wir aneinander vorbei geredet. Was meinen Sie eigentlich genau mit dem, was Sie gerade gesagt haben?
- Mir scheint, es gab gerade ein Missverständnis/eine Unstimmigkeit zwischen uns.
- Ich glaube, wir haben uns gerade nicht ganz richtig verstanden.
- Wir sollten uns (vielleicht) den Punkt/das Problem, den/das gerade aufgetreten ist, nochmal angucken/vornehmen. Ich bin mir nicht sicher, ob wir uns richtig verstanden haben.
- Ich konnte die Situation gerade nicht richtig verstehen/einordnen/interpretieren.

Besonders in heiklen und sehr angespannten (Vehandlungs-)Situationen kann die Darstellung der eigenen Unsicherheit sinnvoller sein als Nachfragen an das Gegenüber zu richten. Das Lernziel sollte immer sein, auf Gesprächsentspannung hinzuarbeiten und harmonisierend zu wirken. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang auch das Vorspielen von Negativbeispielen, anhand derer gezeigt werden kann, wie sich Kommunikationssituationen aufgrund von sprachlichem Fehlverhalten verschärfen und wie sie sogar eskalieren können. Durch eingehende Analysen solcher Beispiele wird die eigene Kommunikationsfähigkeit geschult.

Das Stichwort in diesem Zusammenhang lautet demnach allgemein ‚Sprachsensibilisierungsübungen', d.h. die Beschäftigung mit z.B. Partikelgebrauch im Deutschen und seine Funktion für das ‚Gesprächsklima', das Realisieren von indirektem oder auch ‚vorsichtigem' Sprechen, die Einschätzung ‚höflicher' und ‚unhöflicher' Redemittel und

Fragen, wie: ‚Wie bzw. mit welchen sprachlichen Mitteln werden Einschätzungen sprachlich realisiert?' ‚Wie bzw. mit welchen sprachlichen Mitteln werden Vermutungen geäußert?' usw.

Diese sprachlichen Routinen und Sprachsensibilisierungsübungen können im Unterricht in Form von Rollenspielen und kleinen Szenen eingeübt werden. Bei der Auswahl von Situationen, die in interkulturellen Begegnungen zu Konflikten führen können, können sich die Lehrenden entweder auf eigene Erfahrungen, aber auch persönliche Erfahrungen der Lernenden oder auch auf in der Literatur beschriebene Konfliktsituationen stützen, z.B. das o.g. Beispiel von THOMAS (1991, 55-57), das Problem der Kennenlernfragen (vgl. Kap. 2.3.1. ‚Missverstehen von Gesprächseröffnungen' u. Kap. 6.2.2. ‚Kennenlernen: Fragen zum privaten und beruflichen Bereich stellen'), der Umgang mit Geschenken (vgl. Kap. 5.5.2.1. ‚Zum Aufbau eines Culture Assimilators'), Tischsitten, Höflichkeitsfloskeln beim Begrüßen und beim Verabschieden, indirektes Ablehnen von Angeboten usw.
Hilfreich in diesem Zusammenhang ist ein Blick in praxisorientierte Abhandlungen aus dem wirtschaftlichen Umfeld, die sich mit Unterschieden zwischen deutschem und chinesischem Wirtschaftsgebaren beschäftigen und Ideen für Übungsformen und Aufgabenstellungen liefern können (vgl. z.B. FRANZ 1990, HALL/HALL 1990, ZINZIUS 1996, WILLIAMS/BENT 1996, HOFSTEDE 2001 u.a.).
Im Folgenden wird ein Beispiel aus einem Lehrwerk aufgegriffen und zielgruppenspezifisch modifiziert.

6.2.2. Einüben und Auswerten von Kennenlerngesprächen

Im folgenden Beispiel wird praktisch gezeigt, wie eine Implementierung des sprachlichen Handlungsaspektes in eine bereits bestehende Übungsaufgabe aussehen kann. In dem Lehrwerk „Wirtschaftskommunikation Deutsch" (2000, 14-15) werden unter der Überschrift „Fragen zum privaten und beruflichen Bereich stellen" interkulturelle Probleme, die mit dieser Situation einhergehen können, thematisiert. Dabei wird das Misslingen von Kennenlerngesprächen lediglich an interkulturell differenten Fragestellungen festgemacht, der sprachlich problematische Aspekt, der in Kapitel 2.3.1. (‚Missverstehen von Gesprächseröffnungen') aufgezeigt wurde, wird nicht berücksichtigt. In

diesem Zusammenhang wurde auch bereits dargelegt, dass die Reduzierung dieses Themas auf einen rein interkulturellen Aspekt zu kurz greift, da hier neben der interkulturellen Problematik sprachliche Unzulänglichkeiten und eben ein Nicht-Versprachlichen das eigentliche Missverständnis erst hervorrufen bzw. verstärken.
Die Aufgabe wird dementsprechend modifiziert und im Sinne eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings werden dazu sprachliche Diskurs- und Handlungsaspekte eingearbeitet, die helfen, die interkulturelle Problematik ganzheitlicher zu lösen.

Übungsaufbau und Aufgabenstellung in „Wirtschaftskommunikation Deutsch“ (2000, 15):

Aspekte interkultureller Kommunikationssituationen zwischen Deutschen und ChinesInnen ***Einstieg in ein Gespräch*:** ***Etablierung von Vertrautheit*** In China wird Vertrautheit bei ersten Begegnungen häufig durch Interessekundgaben an „privaten“ Verhältnissen etabliert. Fragen wie „Woher kommen Sie?“; „Sind sie verheiratet?“; „Haben Sie Kinder?“; „Wie viel verdienen Sie?“ gelten als Ausdruck der Höflichkeit, da sie Anteilnahme am Gegenüber signalisieren (FAN 1089:46). Deutsche GesprächsteilnehmerInnen reagieren in solchen Fällen nicht selten mit Verwirrung oder gar Empörung, da diese Fragen in unsere „geheiligte“ Privatsphäre eindringen und in unseren Augen eine Missachtung sozialer Distanz signalisieren. So berichtet mir beispielsweise ein Schweizer Computerfachmann von seiner Begegnung mit chinesischen Computerfachleuten an einer chinesischen Universität. Er war eingeladen, Fragen der chinesischen KollegInnen zum Thema „Computer-Einsatz im Westen“ zu beantworten. Verwirrt reagierte er, als die ersten 20 Minuten mit Fragen verbracht wurden, die sich fast ausschließlich auf sein Privatleben bezogen: „Sind sie verheiratet?“; „Warum nicht?“; „Wollen Sie Kinder?“; „Wie viel verdienen Sie?“ etc., bis schließlich fachspezifische Themenstellungen aufkamen. Gesprächsthemen, die in einer Kultur als „sichere Themen“ gelten, können in einer anderen Kultur unpassend sein, bzw. zu sehr in die Privatsphäre des Individuums eindringen. Das Wissen um „sichere Themen“ sowie „Tabubereiche“ in der Kultur der GesprächsparterInnen stellt eine wesentliche Voraussetzung dar, um unbequeme Momente und Peinlichkeiten in IK-Situationen zu vermeiden.	4.4 Lesen Sie die Beschreibung von unterschiedlichem Verhalten bei ersten Begegnungen Erläutern Sie das Missverständnis, das zwischen den Gesprächspartnern (Schweizer Computerfachmann und chinesischen Kollegen) entstehen könnte: Chinesische Gesprächspartner — Schweizer Computerfachmann ↓ 1. Absicht in der ersten Gesprächsphase: - Was wollen sie zeigen? - Wie tun sie das? → 2. mögliche Interpretationen - Welchen Eindruck könnte er haben? - Wodurch entsteht dieser Eindruck? ↓ 3. mögliche Reaktionen - Welche Reaktionen wären aus europäischer Sicht verständlich? ← 4. mögliche Reaktionen: - Welchen Eindruck könnten sie ihrerseits bekommen? - Welche Reaktionen wären verständlich? 4.5 „Themen, die man (nicht) anspricht - Fragen, die man (nicht) stellt“: Haben Sie dazu im privaten oder im beruflichen Bereich Beobachtungen in Deutschland oder in anderen Ländern gemacht? - Familie - Religion - Einkommen - Gesundheit - Politik - ..... Berichten Sie.

(vgl. „Wirtschaftskommunikation Deutsch“ 2000, 15)

Das offensichtliche Ziel, das mit dieser Übungsaufgabe verfolgt wird, ist die Benennung von Tabubereichen bzw. Tabuthemen bei Eröffnungsgesprächen, wobei die Verbindung zwischen den in der linken Spalte genannten Eröffnungsfragen und den am Ende in der rechten Spalte formulierten Tabuthemen vage bleibt. Was mit Hilfe dieser Aufgabenstellung nicht geklärt wird, ist die simple Frage, wie denn nun ein Eröffnungsgespräch aussehen könnte. Für die Studierenden bleibt am Ende der Übungseinheit dieses Problem weiter bestehen, sie erkennen lediglich, dass ein Eröffnungsgespräch problematisch ist und werden wahrscheinlich zukünftigen Gesprächen dieser Form mit einem gewissen Unbehagen entgegenblicken.

Da die gewählte Thematik aber nur ein Teilproblem innerhalb dieser Kennenlerngespräche darstellt, werden im Nachfolgenden zwei modifizierte Übungsformen gezeigt, die den sprachlichen Handlungsaspekt stärker in den Vordergrund rücken. Die Beschäftigung mit diesem sprachlichen Aspekt und die Reflexion darüber befähigt die Lernenden, am Ende der Übungssequenz sicherer mit diesem Gesprächstyp umzugehen.

Beispiel 1:

Für dieses Unterrichtsbeispiel wurden zwei Paralleltexte entworfen, die inhaltlich sehr ähnlich sind, die sich aber sprachlich voneinander unterscheiden.

Vergleichen Sie bitte die beiden folgenden Dialoge, bei denen 2 Personen (im Dialog 1: Herr Keller aus Deutschland und Frau Liu aus China; im Dialog 2: Herr Jiang aus China und Herr Petri aus Deutschland), die sich noch nicht kennen, versuchen miteinander ins Gespräch zu kommen.

Dialog 1:	**Dialog 2:**
Liu: Guten Tag, meine Name ist Liu. Ich bin hier in der Firma für die Wartung der Computeranlage zuständig. Keller: Guten Tag, Herr Liu. Mein Name ist Keller. Ich bin von meiner Firma für 2 Monate nach Changchun geschickt worden, um hier das neue Computerprogramm zu installieren. Liu: Schön Sie kennen zu lernen. Wir freuen uns schon auf die Zusammenarbeit mit Ihnen. Hatten Sie einen guten Flug? Keller: Ja, aber ich bin noch etwas müde wegen der Zeitumstellung, wissen Sie. Liu: Aus welcher Stadt in Deutschland kommen Sie? Keller: Aus Stuttgart. Liu: Lebt dort auch Ihre Familie? Keller: Ich bin nicht verheiratet. Liu: Warum nicht? Wollen Sie keine Kinder? Keller: Ich weiß nicht ... Liu: In der Nähe von Stuttgart wird doch der Mercedes gebaut. Fahren Sie auch einen? Keller: Nein, ich fahre einen Mazda. Liu: Bezahlt Ihre Firma Ihnen kein Auto? Keller: Nein, das ist nicht in meinem Vertrag. Liu: Ich habe gehört, Stuttgart ist eine teure Stadt. Man braucht dort viel Geld. Keller: Ja, das stimmt schon ... Liu: Ich hoffe, dass wir in den nächsten Wochen gut zusammenarbeiten werden. Keller: Ja, das hoffe ich auch.	Jiang: Guten Tag, meine Name ist Liu. Ich bin hier in der Firma für die Wartung der Computeranlage zuständig. Petri: Guten Tag, Herr Liu. Mein Name ist Keller. Ich bin von meiner Firma für 2 Monate nach Changchun geschickt worden, um hier das neue Computerprogramm zu installieren. Jiang: Schön Sie kennen zu lernen. Wir freuen uns schon auf die Zusammenarbeit mit Ihnen. Hatten Sie denn einen guten Flug? Petri: Ja, aber ich bin noch etwas müde wegen der Zeitumstellung, wissen Sie. Jiang: Ja, das kenne ich. Als ich im letzten Juli in Deutschland war, ging es mir genauso. Wo in Deutschland leben Sie eigentlich? Petri: In Stuttgart. Jiang: Ich habe gehört, Stuttgart soll eine der teuersten Städte in Deutschland sein. Ist das richtig? Petri: Ja, das ist richtig. Stuttgart ist nicht gerade billig, besonders die Mieten sind sehr hoch. Jiang: Das ist in den chinesischen Großstädten inzwischen auch nicht anders. Ich muss für meine Wohnung heute auch viel mehr bezahlen als noch vor einigen Jahren. Was sagt Ihre Familie denn überhaupt dazu, dass Sie nun so lange im Ausland sind? Petri: Meine Freundin kennt das schon. Ich bin wegen meiner Arbeit häufig für kürzere oder auch längere Zeit im Ausland. Jiang: Das ist schön zu hören. Meine Familie hat es inzwischen auch akzeptiert, dass ich immer mal wieder für einige Zeit nicht in China bin. Aber ich denke, wir werden in der nächsten Zeit noch viel Gelegenheit haben, uns zu unterhalten. Petri: Ja, das denke ich auch. Ich freue mich schon auf unsere Zusammenarbeit. Jiang: Ja, das tue ich auch.

Um eine Reflexion über die Unterschiede zwischen den beiden Texten zu initiieren wären folgende **Aufgabenstellungen** denkbar:

- *Warum sprechen die beiden Personen miteinander?*
- *Was ist der Sinn dieser beiden Gespräche?*
- *Vergleichen Sie die beiden Dialoge.*
- *Worin unterscheiden Sie sich?*
- *Welches ist Ihrer Meinung nach für beide Seiten der ‚bessere', ‚angenehmere' Dialog?*
- *Spielen Sie die Dialoge mit ihrem Partner/ihrer Partnerin und versuchen Sie an sich selbst zu überprüfen, warum Ihnen einer der Dialoge besser gefällt.*
- *Warum ist der Gesprächsverlauf unterschiedlich?*
- *Was unterscheidet die Fragetechnik von Frau Liu in Dialog 1 von den Fragen, die Herr Jiang in Dialog 2 verwendet. Versuchen Sie die sprachlichen Mittel zu analysieren, die für die Unterschiede verantwortlich sind.*

Beispiel 2:

Angeblich sehen viele deutsch-chinesische Dialoge - etwas übertrieben - am Anfang so aus wie der folgende:

Chinese:	Wie heißen Sie?
Deutscher:	Rainer Meiser.
Chinese:	Woher kommen Sie?
Deutscher:	Aus Hamburg.
Chinese:	Was machen Sie hier in München?
Deutscher:	Ich arbeite bei der der Firma Seifert.
Chinese:	Wie lange sind Sie schon hier?
Deutscher:	3 Monate.
Chinese:	Wie viel verdienen Sie hier?
	...

‚Die Deutschen' beschweren sich dann darüber, dass ‚die Chinesen' sehr neugierig seien und in ihre Privatsphäre eindringen würden.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- *Lesen Sie den Dialog mit ihrem Partner/ihrer Partnerin und versuchen Sie herauszufinden, wie er auf sie wirkt. Achten Sie dabei auf Ihre Intonation; versuchen Sie verschiedene Intonationsvarianten. Wie fühlen Sie sich als der/die Fragen Stellende? Wie fühlen Sie sich als der/die die Fragen Beantwortende?*

- *Wo/In welcher Situation könnte ein solcher Dialog wahrscheinlich stattfinden?* (Falls keine Reaktionen von Seiten der Lernenden kommen sollten, kann eine kurze ‚Verhörszene' vom Band eingespielt werden.)

- *Was fehlt diesem Dialog (in sprachlicher Hinsicht), was ihn zu einem Kennenlerngespräch machen würde?*

- *Verändern Sie den Dialog bitte so, dass er von beiden Seiten als Kennenlerngespräch erkannt wird. Spielen Sie Ihre Dialoge für die Gruppe.*

Bewertung der beiden Beispielaufgaben:

Für beide Aufgabentypen gilt, dass sie darauf angelegt sind, einen Reflexionsprozess bei den Lernenden in Gang zu setzen, der bewusst macht, wie wichtig die richtige sprachliche Einbettung von Aussagen in einen gegebenen Kontext ist und wie wichtig das Wissen um angemessene sprachliche Realisationsmöglichkeiten ist. Diskutiert und reflektiert werden müssen in diesem Zusammenhang u.a. die Bedeutung von (Modal-)Partikeln für den Gesprächsverlauf und die bewertenden Differenzierungen, die damit vorgenommen werden können, des Weiteren die Rolle von Deiktika, mit denen Bezüge zu den Aussagen des Vorgängers hergestellt werden können, um Interesse am Gesagten zu signalisieren etc.

Auch dem phonetischen und intonatorischen Bereich muss Beachtung geschenkt werden und prosodische Elemente, wie Lautstärke, Geschwindigkeit des Sprechens, Aussprache und deren Wahrnehmung beim Gegenüber reflektiert werden und in einer Anwendungsphase auch bewusst geübt und vertieft werden. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich auch, die Muttersprache der Lernenden als Übungsmittel zuzulassen, da naturgemäß dort die intonatorischen und phonetischen Differenzierungen leichter und in zugespitzter Form vorgenommen werden können, was unterstützend für den beginnenden Reflexionsprozess in der Zielsprache fruchtbar gemacht werden kann.

Im Anschluss an eine solche Aufgabenstellung auf das Thema ‚Tabubereiche' einzugehen, ist dann äußerst sinnvoll, da es selbstverständlich Bereiche gibt, die man nicht ansprechen sollte und mit denen die Lernenden daher auch vertraut sein sollten. Die dargestellte Herangehensweise hat aber den immensen Vorteil, dass zunächst einmal offengelegt und reflektiert wird, was man tun kann und darf und somit Angst und Unsicherheit im Umgang mit dieser Gesprächssituation vermieden werden, wohingegen die ursprüngliche Aufgabenstellung in „Wirtschaftskommunikation Deutsch" diese Ängste fördert und Kommunikation verhindert.

6.2.3. Unterrichtsbeispiel ‚Lufthansa-Programm'

Im folgenden Kapitel soll anhand eines ausgewählten Beispiels aufgezeigt werden, inwieweit Lektionen oder auch Teile aus Lektionen verschiedener bereits existierender Lehrwerke für den Unterricht ‚Wirtschaftsdeutsch' in China verändert bzw. erweitert werden können und müssen, um einen sinnvollen, für den späteren berufsorientierten Kontext nutzbar zu machenden Unterricht zu gewährleisten. Ziel ist es dabei, ein bereits existierendes Beispiel aus einem Lehrbuch für den chinesischen Kontext zu adaptieren, es auszuweiten und dadurch realitätsnäher zu gestalten.[49] Bei diesem Unterrichtsbeispiel ist in hohem Maße eigenständiges Arbeiten der Studierenden erforderlich und es dient damit zugleich dem Einüben autonomer Lern- und Lernerstrategien. Die Lehrenden müssen innerhalb der einzelnen Unterrichtseinheiten vor allem moderierende Funktionen übernehmen und sich bewusst aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen, um eigenen Programmentwürfen von Seiten der Studierenden Raum zu geben.

Im Sinne eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings gilt es bei dieser Übungssequenz in einer vorgegebenen, interkulturell geprägten Rahmensituation (fach-)sprachlich und interkulturell adäquat zu handeln, wobei das bereits erworbene bzw. im Verlauf der Unterrichtseinheiten zu erwerbende kognitive Wissen in das sprachliche Handeln eingebettet werden muss.

Der vorgegebene Übungsaufbau in „Unternehmen Deutsch" (2000, 17) sieht wie folgt aus:

---

[49]Die Grundlage für diese Unterrichtssequenz ist das Kapitel „Das Programm ist wie folgt ..." in „Unternehmen Deutsch" (2000, 16-17). Das Beispiel wurde an der Universität Wuhan bereits erfolgreich mit Studierenden des 7. Semesters erprobt und soll daher als Modell dienen.

C Lesen Die das Seminar-Programm. Beantworten Sie die Fragen. (Wörter, die Sie nicht verstehen, finden Sie im Glossar.)

Die japanische Produktion

Programm

9.30	Anmeldung und Kaffee
9.45	Begrüßung (Dr. Jens Kovac, Handelskammer Bonn)
10.00	Lean Production, Konzepte und Lösungen (Dipl.-Ing. Udo Krämer, Nashiba Corp.)
11.00	Kaffee
11.15	Systemintegration - Traum oder Alptraum? (Prof. Inge Strohmeyer, Technische Hochschule Darmstadt)
12.30	Mittagessen
13.30	Videofilm: Toyota in Europa
14.00	Zertifizierte Qualitätssicherung nach ISO 9000 (Dr. Reinhold Gurgl, Deutsches Institut für Normung, Berlin)
15.00	Tee
15.15	Qualitätskreise in der Produktion - Gruppendiskussion (moderiert von Dr. Helga Walter, Henssler GmbH, Augsburg)
16.30	Die Robotik der kommenden Jahre (Dr. Joachim Stern, Humboldt Universiät, Berlin)
17.15	Abschluss

1 Worüber ist das Seminar?
2 Wann fängt das Seminar an? Wann hört es auf?
3 Wie viele Referenten gibt es?
4 Wann ist das Referat über Systemintegration?
5 Wie lange dauert der Videofilm?
6 Wann findet die Gruppendiskussion statt?
7 Worüber ist das Referat von Udo Krämer?
8 Worüber spricht Dr. Reinhold Gurgl?
9 Von welcher Organisation ist Dr. Gurgl?
10 Wer spricht um 16.30 Uhr?

D 1 PARTNER A: Sie organisieren das Seminar. Erklären Sie einem/einer Teilnehmer/in das Programm mit Hilfe dieser Ausdrücke.

Das Seminar ist über ... / Das Seminar hat den Titel ...
Das Seminar fängt um ... an. / Die Anmeldung ist um ...
Denn folgt die Begrüßung durch ...
Danach gibt es ein Referat über ... von ...
Um ... Uhr spricht ... zum Thema ...
Um ... Uhr gibt es Mittagessen/eine Kaffeepause.

PARTNER B: Schließen Sie Ihr Lehrbuch. Hören Sie Ihrem Partner zu.
Wenn Sie etwas nicht verstehen, fragen Sie z.B.:

Entschuldigung, worüber ist das Referat?
Was sagten Sie, wer spricht um 15.15 Uhr?

2 PARTNER A: Sie haben folgendes Problem: Ein Referent, Udo Krämer, fällt aus.
Ein anderer Sprecher, Dr. Rudolf Baum von der Handelskammer Hamburg, ist bereit, über das Thema „Die Null-Fehler-Produktion“ zu sprechen. (Dauer 60 Minuten)
Er kann aber erst nach 13.30 Uhr kommen.
Organisieren Sie das Programm neu, und erklären Sie es einem Teilnehmer.

PARTNER B: Hören Sie Ihrem Partner zu, stellen Sie eventuell Fragen und notieren Sie das neue Programm.

E Ein potenzieller Großkunde möchte Ihre Firma besuchen, bevor er bei Ihnen bestellt. Er möchte den Geschäftsführer kennen lernen, die Produktionsanlage besichtigen und sich über die Qualitätssysteme informieren. Er möchte auch einen Ihrer etablierten Kunden besuchen. Außerdem spielt er gern Golf!
Stellen Sie ein Programm für seinen Besuch zusammen und erklären es ihm.

Problematik der Beispielaufgabe im chinesischen Kontext

Diese Form der Aufgabenstellung passt vom Grundgedanken in das berufliche Umfeld in China, ist aber vom Umfang her zu stark begrenzt und wird damit den Anforderungen, die später im Berufsalltag an die Studierenden gestellt werden, nicht gerecht. Auch ein Einbinden in einen größeren und damit wirklichkeitsnahen Gesamtzusammenhang findet noch nicht statt.

Die konkrete Aufgabenstellung wurde daher folgendermaßen erweitert:
Zunächst indem der zu bearbeitende und zeitlich zu bewältigende Zeitraum des Gesamtprogramms in Anbetracht der in China zurückzulegenden Entfernungen auf etwa 2 Tage ausgedehnt wurde. Außerdem wurden aus dem Ausland (Deutschland) anreisende Besucher gewählt. Die Komplexität der Aufgabe wurde weiterhin erhöht, dadurch, dass die 4 beteiligten deutschen Delegationsteilnehmer nicht alle die gleichen Interessen verfolgen und somit in Teilen eine spezielle zeitliche Planung für sie durchgeführt werden muss, die aber zu bestimmten Zeiten wieder zusammengeführt werden müssen.

In Anbetracht dieser Ausweitung der Aufgabenstellung wurde der für die Bearbeitung der Aufgabe vorgesehene Zeitrahmen stark ausgeweitet. Je nach dem, ob alle im Folgenden vorgeschlagenen Einzelteile bearbeitet werden sollen, sind 4-6 Unterrichtseinheiten à 90 Minuten zu veranschlagen, um gute Ergebnisse zu erzielen.

Die neue Aufgabenstellung sah nun wie folgt aus:

Lufthansa-Programm
Ausgangssituation:
Die deutsche Lufthansa AG möchte in Wuhan Landerechte erwerben für einen internationalen Direktflug Wuhan - Frankfurt am Main/Frankfurt am Main - Wuhan und kommt aus diesem Grund mit einer 4-köpfigen Delegation nach Wuhan. Die Delegation wurde offiziell von der chinesischen Seite eingeladen und die chinesische Seite hat Sie mit der Ausarbeitung des Programms beauftragt, in dessen Verlauf Sie auch einige Dolmetschaufgaben übernehmen müssen.

Die deutsche Delegation besteht aus 4 Mitgliedern:
- Herr Weber (Chef der Lufthansa AG)
- Frau Klimaschewski (Leiterin der Flughafen AG (Fraport), Frankfurt/M.)
- Herr Fischer (Fluglotse)
- Frau Gafron (Leiterin der Delegation; Vizedirektorin der Lufthansa AG)

Ankunft der Delegationsmitglieder:	Montag 12:50 Uhr mit CZ 3118 aus Peking; die Gäste sind zuvor mit der Morgenmaschine (LH 198) der Lufthansa (Ankunft 7:30 Uhr in Peking) gelandet.
Abflug der Delegationsmitglieder:	Mittwoch 15:35 Uhr mit CA 1334 nach Peking

In das Gesamtprogramm zu integrierende Bestandteile:
- Der Bürgermeister der Stadt Wuhan möchte zusammen mit Vertretern der Stadtregierung (insgesamt 3 Personen) die Gäste persönlich begrüßen und zum Essen einladen.
- Die Lufthansa möchte die Landerechte erwerben für einen Flug pro Woche von Frankfurt/M. nach Wuhan und zurück.
- Die Gäste waren noch niemals in Wuhan und die chinesische Seite möchte ihnen daher auch ein wenig die Stadt zeigen.
- Geplant sind Gespräche mit Vertretern der Flughafenleitung und der Flugsicherheitsabteilung.

Allgemeine Vorüberlegungen, die nun in diesem Zusammenhang stattfinden müssen, sind u.a.:

- *Wie plane ich einen sinnvollen zeitlichen Ablauf?*
- *Wo und wie werden die Gäste untergebracht?*
- *Wie und wo werden die Gäste verpflegt?*
- *In welcher Reihenfolge finden die Gespräche statt?*
- *Welche Gespräche könnten zusätzlich noch wichtig sein?*
- *Welche zusätzlichen Wünsche könnte die Wuhaner Seite haben?*
- *Welche Sehenswürdigkeiten kommen als Besichtigungsziele in Frage?*
- *Welche Punkte fehlen noch bei den o.g. Hinweisen?*
- *Welche unerwarteten Schwierigkeiten könnten auftreten?*
- *Wie könnte man sich bereits im Vorfeld dagegen absichern? (*An dieser Stelle wäre folgende Hausaufgabe denkbar: *Nutzen Sie das Internet und suchen Sie die*

Service-Telefonnummer des Pekinger Flughafens, die über die eingehenden Flugzeuge und eventuelle Verspätungen informiert. Besorgen Sie sich bitte (eventuell auch über das Internet) einen Flugplan von China Southern Airlines (CZ), der die möglichen Flüge und Flugzeiten für diesen Tag enthält.)

All diese Vorüberlegungen stellen in ihrer Gesamtheit eine hochkomplexe Aufgabe dar, zumal man in vielen Fällen davon ausgehen muss, dass es hier bereits große Informations- und Wissensdefizite gibt. Das Wissen über die Stadt, in der diese Aufgabe geplant wird, die Verkehrswege, die Lage von verschiedenen Hotels, die Qualität und Ausstattung derselben, die Lage des Flughafens, eventuell verschiedener Flughäfen für Inlands- und Auslandsflüge, Fahrtzeiten, die man bei der Planung einkalkulieren muss etc. sind vielen Studierenden nicht oder nur unzureichend bekannt und müssen daher recherchiert und diskutiert werden. Im Kapitel 5.2. (‚Voraussetzungen der Teilnehmenden') wurde bereits ausführlich dargestellt, dass die Sozialisation junger Chinesen vielfach zu einer Unselbstständigkeit führt und daher oft sehr wenig Wissen über Abläufe im eigenen Land vorhanden ist. Als wesentliche Stichworte seien hier noch einmal genannt: Aufwachsen als Einzelkinder, denen nahezu jedes Problem aus dem Weg geräumt wird und ein stark reglementiertes Schul- und Universitätssystem.

Die Diskussion solcher Fragen, wie: ‚In welchem Hotel sollen die Gäste untergebracht werden?' und ‚Warum eignet sich dieses oder jenes Hotel besser für eine bestimmte Gruppe?' ist aus verschiedenen Gründen wichtig und muss einen breiten Raum einnehmen.
Man kann nämlich nicht per se voraussetzen,

- dass die Studierenden Hotels, insbesondere internationale Hotels überhaupt kennen;
- dass sie wissen, wo diese Hotels in einer Stadt liegen. (Eine Frage, die wichtig ist, um u.a. Fahrtzeiten kalkulieren zu können);
- dass sie wissen, welche Qualität diese Hotels haben;
- dass sie den chinesischen und den ausländischen, im Allgemeinen englischen Namen kennen. (Dies ist nicht unbedeutend, weil die Namen nicht immer, be-

sonders bei internationalen Ketten, auf direkten Übersetzungen beruhen und dadurch sehr schnell Missverständnisse auftreten können.)

Obwohl dieses Wissen zu Beginn eines Unterrichts Wirtschaftsdeutsch selbstverständlich nicht erwartet werden kann (das Wissen um Hotels, deren Qualität und Bewertung gehört nicht unbedingt zum Standardwissen eines Einwohners einer bestimmten Stadt, da man diese Einrichtungen selten nutzt), muss es im Verlauf des Unterrichts aber vermittelt werden, weil es für das spätere Berufsleben von Bedeutung werden wird. Für die deutschen bzw. ausländischen Mitarbeiter, auf die die Zielgruppe im späteren Berufsleben treffen wird, stellt dieses Wissen nämlich eine sich aus ihrer Tätigkeit als Auslandsmitarbeiter ergebende Selbstverständlichkeit dar und es sollte daher kein zu großes Wissensungleichgewicht bestehen.

Bei der Frage nach den zu besuchenden Sehenswürdigkeiten, ist es wichtig, dass die Studierenden in der Lage sind, einen fremden, ‚ausländischen' Betrachterstandpunkt einzunehmen, denn nicht jede Sehenswürdigkeit, die in chinesischen Augen interessant ist, z.B. auch ein hochmodernes Einkaufszentrum o.ä., ist für einen Besucher aus Deutschland von gleichem touristischen Wert.

Die Studierenden sollen nun in Gruppen- oder Partnerarbeit zu Hause selbstständig Programmverläufe erstellen, die in der folgenden Unterrichtseinheit präsentiert werden, im Plenum besprochen, diskutiert und auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft werden sollen. Als Hilfsmittel ist unbedingt das Internet zu nutzen, um Informationen zu Hotels, Flugplänen, Stadtplänen, touristischen Sehenswürdigkeiten etc. zu beschaffen, die als Grundlage für die zu erstellenden Programmverläufe dienen. Je nach Kenntnisstand der Studierenden bezüglich neuer Medien und Recherchemöglichkeiten muss eventuell eine vorbereitete Linkliste zur Hand gegeben werden.

In der darauf folgenden Auswertungs- und Besprechungsphase sollen die Lehrkräfte möglichst nur moderierende Aufgaben übernehmen und mit gezielten Einwürfen und Fragestellungen, die Studierenden eventuelle Schwachpunkte in den Programmverläufen selbst erkennen und korrigieren lassen.

Je nach Sprachstand und Niveau der Klasse kann es notwendig sein, dass von Seiten der Lehrkraft ein möglicher, bereits vorbereiteter Programmverlauf präsentiert wird, der dann wiederum gemeinsam diskutiert, auf Schwachstellen überprüft und gegebenenfalls abgeändert wird. Dies ist vor allem dann zu empfehlen, wenn sich keiner der von den Lernenden vorgestellten Entwürfe zu einer Überarbeitung im zeitlichen Rahmen der Unterrichtseinheit eignet.

Ein ‚möglicher Programmverlauf' könnte wie folgt aussehen:

Möglicher Programmverlauf

1. Tag:
--> Ankunft in der Stadt ca. 14:00 Uhr
--> leichtes Essen im Hotel

15:00 Uhr - 18:00 Uhr	Wuhaner Seite stellt ihre Sichtweise bei der Zusammenarbeit vor
19:00 Uhr - 22:00 Uhr	Essen (im Hotel, denn die Delegationsteilnehmer sind später müde und möchten zu Bett gehen) mit Bürgermeister und Vertretern der Stadt

2. Tag:

8:00 Uhr - 9:00 Uhr	Frühstück
9:00 Uhr	Fahrt zum Flughafen
9:30 Uhr - 12:00 Uhr	Besichtigung des Flughafens Besichtigung der technischen Anlagen Gespräche mit Vertretern des Flughafens über Flugsicherheit, Flughafenorganisation etc.
12:00 Uhr	Fahrt in die Stadt
12:30 Uhr - 14:00 Uhr	Essen im Hotel
14:00 Uhr - 16:00 Uhr	erste Gespräche über Landerechte
16:15 Uhr	Abfahrt zum Gelben Kranichturm (Huang He Lou)
18:00 Uhr - 18:30 Uhr	Beginn des Abendessens (dt. Seite lädt ein - Restaurant?)
ab ca. 19:30 Uhr	evtl. Abendprogramm

3. Tag:

7:30 Uhr - 8:30 Uhr	Frühstück
8:30 Uhr - 10:00 Uhr	Abschlussgespräche (evtl. Besuch der Mao-Villa/Museum/Moshan-Park)
direkt im Anschluss an die Besichtigung	Mittagessen
13:45 Uhr	Abfahrt aus Wuchang
14:30 Uhr	spätestens! Ankunft am Flughafen

Lernziele

- Umsetzen und Bewältigen einer komplexen am praktischen Berufsleben orientierten Situation, in der sowohl allgemein- als auch fachsprachliches Wissen gefordert ist.
- Interkulturelle Problemsituationen bereits im Vorfeld reflektieren und mögliche Lösungsstrategien entwickeln (z.B.: Zeitempfinden, Ansprüche der Zielpersonen).

- Erarbeiten von landeskundlichem Wissen sowohl über das Heimatland als auch das Zielland[50].
- Zeitlich sinnvolles Planen unter Berücksichtigung interkulturell und situationsbedingt unterschiedlicher Interessen (z.B.: unterschiedliche kulturelle Zeitkonzepte; Pünktlichkeit etc.)

Kommentierung der Übungsaufgabe

Diese Aufgabenstellung geht weit über das hinaus, was in der zugrundeliegenden Aufgabe aus „Unternehmen Deutsch“ (2000) gefordert ist. Da die Zielgruppe jedoch über ein wesentlich höheres sprachliches Niveau verfügt als die dort angesprochenen Zielgruppen, stellt die Aufgabe zwar hohe Ansprüche an die sprachliche Leistungsfähigkeit, aber sie stellt keine Überforderung dar. Zudem entspricht eine solche Aufgabenstellung den späteren realen Arbeitsbedingungen, allerdings in diesem Falle mit Hilfestellungen in Form von sehr präzisen Planungsvorgaben versehen. Das wesentliche Ziel ist, die Komplexität der Aufgabe - unter Berücksichtigung eines realistischen Szenarios - zu erhöhen und sie damit in ihrer Komplexität begreifbarer und wirklichkeitsnäher zu gestalten.

Die Lösung dieser Aufgabe ist nur unter Einbeziehung autonomer Lernstrategien möglich. Die Studierenden müssen selbstständig Informationen sammeln, auswerten, in einen Kontext einordnen und dabei ihre Eigenständigkeit und Entscheidungsfähigkeit unter Beweis stellen. Die notwendigen Informationen lassen sich beispielsweise über das Internet auf den entsprechenden Websites von Hotels, Touristeninformationen, Städten und Rathäusern, nationaler und internationaler Fluglinien usw. finden. Je nach Sprach- und Kenntnisstand müssen dabei die Lehrkräfte unterstützend eingreifen und eventuell Informationen vorsortieren, z.B. in Form von kommentierten Link-Listen bzw. Bekanntgabe von Namen und Adressen entsprechender Informationsstellen.

Um die Aufgabenstellung noch realistischer zu gestalten, kann ein solches Szenario zusätzlich in einen noch größeren Zusammenhang eingebunden werden, z.B. in Form

---

[50]Ein Hinweis auf das oftmals geringe Wissen chinesischer Studierender über die Situation im eigenen Land findet sich auch bei LEHKER. LEHKER (1995, 442) formuliert explizit, dass z.B. bei der Beschäftigung mit Wirtschaftssystemen nicht nur das des Ziellandes betrachtet werden solle, sondern eine genauso intensive Beschäftigung mit der momentanen wirtschaftlichen Realität in China stattfinden müsse.

von Kontaktaufnahme mit der deutschen Delegationsgruppe, um etwas nachzufragen, bereits festgelegte Programmpunkte mitzuteilen bzw. abzustimmen, Wünsche und Anregungen zu erfragen u.ä.

Somit kann die Aufgabe für die Studierenden folgendermaßen erweitert werden:

Übungsaufgabe zum Thema: LH-Programm

Sie haben Ihr LH-Programm nun festgelegt und möchten es Ihrer Kollegin/Ihrem Kollegen in Deutschland übermitteln.

Rufen Sie sie/ihn bitte an und geben Sie ihm/ihr die Zeiten und die einzelnen Programmpunkte durch. Teilen Sie auch bitte schon die Namen der chinesischen Teilnehmer/Personen mit (Buchstabieren Sie diese bitte mit Hilfe des internationalen bzw. deutschen Buchstabieralphabetes!), damit die deutsche Seite diese Namen schon kennt.

- Herr Zhang Jianguo (Bürgermeister von Wuhan)
- Herr Xie Jinwen (persönlicher Sekretär des Bürgermeisters)
- Frau Wang Jing (Leiterin des Auslandsamtes der Stadt Wuhan)

- Herr Zhu Xiaodong (Flughafendirektor)
- Frau Yu Dan (Leiterin der Flughafensicherheitsabteilung)
- Herr He Gongjun (Flughafen-Manager)

Geben Sie bitte auch bitte eine Telefonnummer an, unter der man Sie zurückrufen kann, falls es noch Rückfragen geben sollte. Verabschieden Sie sich nett, freundlich und höflich!

Bei dieser Aufgabe miteinander zu verbindende Fertigkeiten:

- Telefonieren, wobei verschiedene Teilfertigkeiten wie: sich am Telefon vorstellen, ein Anliegen vorbringen, höflich nachfragen, sich am Telefon verbinden lassen usw. berücksichtigt werden sollten
- Buchstabieren unter Verwendung des internationalen Buchstabieralphabetes
- Höfliches Nachfragen unter Verwendung und Beachtung unterschiedlicher sprachlicher Register

Um die Aufgabe zu erweitern und weiterhin den Realitätsbezug zu gewährleisten, wäre es an dieser Stelle möglich, eine Konfrontation mit der deutschen Seite bezüglich des ausgewählten Hotels zu simulieren. Die deutschen Delegationsmitglieder haben sich nämlich ebenfalls bereits intensiv mit den Vorbereitungen beschäftigt und möchten gerne in einem anderen Hotel wohnen, das ihnen wegen seines besonders guten Services empfohlen wurde, das aber verkehrstechnisch sehr ungünstig liegt und es mit großer Wahrscheinlichkeit Transport- und damit Zeitprobleme geben wird.

Für die Unterrichtssituation empfiehlt sich hier die Aufteilung in mehrere Arbeitsgruppen, von denen jeweils zwei (eine ‚deutsche' und eine ‚chinesische') zusammenarbeiten, jede Gruppe aber unterschiedliche Arbeitsblätter mit den o.g. Arbeitsaufgaben erhält. Eine einvernehmliche Lösung soll entweder durch simulierte Telefongespräche oder auch den Austausch von schriftlichen Papieren (Fax, Brief oder E-mail) erzielt werden. Die chinesische Seite sollte dabei ihre Interessen durchsetzen, da die Umarbeitung des Programms mit einem zu großen Zeitaufwand verbunden wäre.

Die nachfolgende Aufgabenstellung kann ebenfalls als eine nochmalige Erweiterung der Ursprungsaufgabe in einen noch größeren Kontext durchgeführt werden:

Übungsaufgabe zum Thema: LH-Programm - Hotelreservierung

Nachdem Sie sich nun für ein Hotel entschieden haben, wollen Sie eine Reservierung vornehmen.

Rufen Sie dazu das entsprechende Hotel (Dongfang-Hotel, Shangri La-Hotel, Asia-Hotel o.ä.) an. Überlegen Sie zuerst, was Sie mit den entsprechenden Leuten dort besprechen müssen und machen Sie sich bitte Stichpunkte, damit Sie nichts vergessen.

-
-
-

Lassen Sie sich am Telefon informieren über Preise, Angebote etc.
Bitten Sie darum, daß man Ihnen alle mündlich besprochenen Dinge noch einmal schriftlich zuschickt (als Angebote), damit Sie sich noch einmal in Ruhe damit beschäftigen können.

6.2.4. Unterrichtsbeispiel ‚Delegationsbesuch'

Eine weitere Beispielsituation für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch, in die man zu Lern- und Übungszwecken viele potenzielle interkulturelle Problemstellungen einarbeiten kann, ist die Simulation eines Delegationsbesuches. Es existieren hier mehrere denkbare Parameter, die je nach Zielgruppe, deren Sprach- und Kenntnisstand, ihrem Vorwissen und den gegebenen Unterrichtsbedingungen variiert werden können, z.B.:

- Ort des Besuches (z.B.: Besuch einer deutschen Delegation in China bei einer chinesischen Firma oder bei einem Joint-Venture Unternehmen; Besuch einer chinesischen Delegation in Deutschland)
- Größe der Delegation
- Formalitätsgrad (es handelt sich um einen Erstbesuch; die Teilnehmenden sind sich völlig fremd; einige Teilnehmenden kennen sich bereits; es gab bereits in der Vergangenheit Kontakte und Besuche)
- Sprache (die Teilnehmenden sprechen alle Deutsch; die Teilnehmenden sprechen nicht alle Deutsch und es muss mit Dolmetschern gearbeitet werden)
- Zielsetzung (die Delegation dient einer ersten Kontaktanbahnung; die Delegation soll bereits bestehende Kontakte vertiefen; es werden fachliche Themen/Sachthemen diskutiert usw.)

Ein Vorteil eines solchen Simulationsspiels ist, dass alle Lernenden in eine vorbereitete, definierte Rolle schlüpfen können und somit Hemmungen und Ängste auf ein Minimum reduziert werden können (vgl. hierzu die Aussagen von HO/CROOKALL 1995, 237-238 in Kapitel 3.3.1. ‚Zur Lernerhaltung'). Da die Zuschreibungen für die einzelnen von den Studierenden zu übernehmenden Rollen und die Zielsetzungen für das zu erzielende Ergebnis eines solchen Delegationsbesuches von den Lehrenden vorgenommen werden, ist auch eine Steuerung des interkulturellen Konfliktpotenzials möglich.

Im Folgenden findet sich ein praktisches Unterrichtsbeispiel, das erfolgreich im Rahmen des Wirtschaftsdeutschunterrichts an der Universität Wuhan durchgeführt wurde. Die Grundüberlegung, die auf einer realen Vorlage basiert, war dabei, eine realitäts-

nahe Small-talk-Situation zu schaffen, in deren Verlauf die Teilnehmenden mit möglichst vielen Personen Kontakt aufnehmen und Gespräche initiieren sollten und so die sowohl unter einem interkulturellen als auch sprachlichen Gesichtspunkt schwierigen Kennenlerngespräche intensiv zu üben (zu den Schwierigkeiten solcher Kennenlerngespräche vgl. die Kap. 2.3.1. ‚Missverstehen von Gesprächseröffnungen' und Kap. 6.2.2. ‚Kennenlernen: Fragen zum privaten und beruflichen Bereich stellen'). Die Durchführung dieser Unterrichtseinheit bietet sich an im unmittelbaren Anschluss an die Beschäftigung mit dem Themenkomplex ‚Begrüßung', ‚Kennenlernen', ‚Sich Vorstellen' und vorangegangenen Unterrichtseinheiten und Reflexionen zu unterschiedlichen Realisationsformen von Begrüßungen (vgl. hierzu die Unterrichtseinheit in Kap. 6.2.2. ‚Kennenlernen: Fragen zum privaten und beruflichen Bereich stellen', wo mögliche Übungsformen vorgestellt werden).

Die folgenden Arbeitsblätter wurden den Studierenden in der dem Simulationsspiel vorausgegangen Sitzung ausgehändigt. Sie konnten sich frei für eine Rolle, die einen damals aktuellen Bezug zur Situation in Wuhan aufwies, entscheiden und sich mit dieser Rolle bis zur folgenden Unterrichtseinheit vertraut machen. Vom zeitlichen Rahmen waren ursprünglich 45 Minuten geplant, die jedoch überschritten wurden.

Besuch einer Delegation des Landes Thüringen unter Leitung des Ministerpräsidenten Herrn/Frau Dr. Wöpel (informelles Treffen im Asia-Hotel/Wuhan)

Deutsche DelegationsteilnehmerInnen:

1.) Herr/Frau Dr. Wöpel (MinisterpräsidentIn des Landes Thüringen)
1a) Herr/Frau Schmidt-Wöpel (Frau/Mann des/der MinisterpräsidentIn)

2.) Herr/Frau Pfeifer (Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie des Landes Thüringen)

3.) Herr/Frau Abel (DolmetscherIn)

4.) Herr/Frau Resch (Geschäftsführer der Firma Wasserklar GmbH)
Die Firma Wasserklar GmbH bietet Ingenieursdienstleistungen auf den folgenden Gebieten an:
• Wasserbau, Wasserwirtschaft und Gewässerrenaturierung
• Wasserversorgung, Trinkwasser-Aufbereitung
• Umweltschutz und Gewässerschutz

5.) Herr/Frau Lindenberg (GeschäftsführerIn der Firma W. Lindenberg GmbH)
Die Firma W. Lindenberg GmbH verfügt über hochqualifizierte Fachkräfte mit langjähriger Erfahrung im Bereich des Grundwassermanagements sowie über erforderliche technische Ausrüstung.
Die Hauptgeschäftsfelder sind:
• Grundwasserabsenkung und Brunnenbau
• Erdbau, Tiefbau
• Deponiebau, Kompostierung und Renaturierung

6.) Herr/Frau Raschke (Vorstandsvorsitzender der LBS Ost - Ostdeutsche Landesbausparkasse AG)
Die LBS Ost ist der Teil der LBS-Gruppe, der größten Bausparkassengruppe in Deutschland und unterhält Tochtergesellschaften für Immobilienvermittlung im In- und Ausland. Sie ist die größte Bausparkasse in ihrem Geschäftsgebiet und verfügt über spezielle Kompetenz im Prozess der Transformation und Privatisierung der Wohnungswirtschaft. Sie beteiligt sich z.B. gegenwärtig mit Kapitel und Know-How an der Gründung einer Bausparkasse in Polen.

7.) Herr/Frau Kölbel (Referatsleiter des Ministeriums für Justiz des Landes Thüringen)

Besuch einer Delegation des Landes Thüringen unter Leitung des Ministerpräsidenten Herrn/Frau Dr. Wöpel (informelles Treffen im Asia-Hotel/Wuhan)

Chinesische TeilnehmerInnen:

8.) Herr/Frau Möbius (DAAD-LektorIn an der Universität Wuhan)

9.) Herr/Frau Zhao (General Manager, Siemens Wuhan)
Siemens Wuhan ist vor allem im Bereich des Maschinenbau (Pumpen und Druckluftgeräte) tätig. Der Standort existiert bereits seit 5 Jahren und hat sich in dieser Zeit als erfolgversprechend und wirtschaftlich erwiesen. Der Standort plant für die Zukunft sein Tätigkeitsfeld zu erweitern und auch im Bereich Verkehrstechnik aktiv zu werden.

10.) Herr/Frau Gao (ChefIn des Amtes für auswärtige Angelegenheiten der Stadt Wuhan)

11.) Herr/Frau Zeng (BürgermeisterIn der Stadt Wuhan)

12.) Herr/Frau Mao (GeschäftsführerIn der Firma ProNature GmbH)
Die Firma ProNature GmbH hat in den letzten Jahren einige größere Projekt im Bereich der Wassersäuberung (u.a. Donghu-See) erfolgreich geleitet. Besonders intensiv wird mit Hilfe von biologischer Wasserklärung gearbeitet. Sie arbeitet in diesem Zusammenhang eng mit einer Forschungsgruppe der Universität Wuhan zusammen.

13.) Herr/Frau Karrer (General Manager Verkehrstechnik der Firma Siemens Ltd., Peking)
Siemens war schon seit 1988 für die Straßenbahn Peking in China aktiv. Heute bietet Siemens Ltd. Produkte und Systeme (von Signal- und Versicherungstechnik des Nah- und Fernverkehrs über Stromversorgung bis zum Bau von Nah- und Fernbahnfahrzeugen) für den chinesischen Markt an. Man war maßgeblich an den U-Bahn-Projekten in Shanghai und Guangzhou beteiligt.

14.) Herr/Frau Liu (Geschäftsführer des Reisebüros "Flieg weg")
Das Reisebüro "Flieg weg" ist das größte Reisebüro für Auslandsreisen in Wuhan. Angeboten werden: nationale und internationale Flugtickets, Bahnfahrkarten, Hotelbuchungen, Komplettreisen usw.

In den von den Studierenden bei dieser Aufgabe mehrmalig zu initiierenden Small-talk-Gesprächen muss immer wieder die bereits oben angesprochene Kennenlern-Situation, die unter verschiedenen Gesichtspunkten als schwierig angesehen wird, durchgespielt und so intensiv geübt werden. Ziel dieser Übung ist es (fach-)sprachliches Handeln in einem realistischen Kontext, der zudem interkulturell geprägt ist, zu initiieren und den Studierenden zu ermöglichen, selbstständig eigene Erfahrungen - in einem ‚sicheren' Umfeld - zu machen, wobei diese Erfahrungen jederzeit in der späteren beruflichen Realität praktisch angewendet werden können.

Auswertungsphase

Wichtig bei dieser Übungseinheit ist eine ausführliche Reflexions- und Auswertungsphase im Anschluss an das Simulationsspiel. Dies kann in Form von Gesprächen und Diskussionen sowohl in Kleingruppen als auch im Plenum geschehen. Um den Einstieg in eine solche Phase zu erleichtern, können hierzu Reflexionsbögen ausgeteilt werden, in denen Fragen formuliert werden, wie: Wie habe ich mich in meiner Rolle gefühlt? Was gefiel mir? Was gefiel mir nicht? Wie habe ich Person X erlebt? Erschienen mir die Reaktionen auf meine Gesprächsangebote gut/angenehm? Habe ich sie so erwartet? usw.

Wichtig ist, dass sowohl eine Reflexion des eigenen Rollenverhaltens, als auch des Rollenverhaltens der ‚Mitspieler' stattfindet, weil diesbezügliche Wahrnehmungen nicht immer deckungsgleich sein müssen. So formulierte nach dieser Simulationsübung in Wuhan die Studentin, die die Rolle der Geschäftsführerin des Reisebüros „Flieg weg" übernommen hatte, sie habe sich teilweise in ihrer Rolle unwohl gefühlt, weil sie immer wieder dieselben Dinge habe sagen müssen. Die Außenwahrnehmung der anderen Teilnehmer und Teilnehmerinnen war jedoch eine völlig andere. Man hätte sie als sehr kompetente Person erlebt, die unaufdringlich und sprachlich sehr eloquent ihr privates Unternehmen in das Gespräch habe einfließen lassen. Die Beschäftigung mit diesen unterschiedlichen Wahrnehmungen ließ die Studentin erkennen, dass ihr ständiges Wiederholen aufgrund der gegebenen Situation für die anderen Personen überhaupt nicht sichtbar war und somit auch nicht als langweilig bzw. uninteressant gesehen und bewertet werden konnte.

Implementierung interkultureller Problematiken

Das interkulturelle Konfliktpotenzial lässt sich bei dieser Übungsform leicht erhöhen, indem den einzelnen Personen, in deren Rolle sich die Studierenden versetzen müssen, spezielle Eigenschaften zugeschrieben werden bzw. bestimmte Redeabsichten zugeteilt werden. Dies könnten z.B. sein:

- Person A war noch niemals im Zielland, hat aber viel darüber gelesen, z.B.: China ist immer noch ein unterentwickeltes Land, China hat häufig Probleme mit Naturkatastrophen, Chinesen sind überaus höflich, ‚Chinesen essen alles, was

vier Beine hat außer einem Tisch und sie essen alles, was fliegt außer einem Flugzeug‘[51], alle Chinesen betreiben Schattenboxen, ...

- Person B ist der Ansicht, dass Deutschland wesentlich weiter entwickelt ist als China und vertritt diese Meinung auch selbstsicher.
- Person C findet das politische System in China nicht gut und möchte gerne über Menschenrechte sprechen
- Person D findet, dass die deutsche Wirtschaft sich in den letzten Jahren nicht so gut entwickelt hat, wie die chinesische.
- Person E denkt über Deutsche, dass sie sehr pünktlich sind, aber auch wenig flexibel.
- Person F weiß, dass Deutsche immer Kartoffeln essen, große Stücke Fleisch und nur einmal am Tag warm essen, usw.

Kommentierung der Zusatzaufgabe

In Kapitel 6.2.1. ‚Sprachliche Routinen‘ wurde bereits darauf hingewiesen, dass es in interkulturellen Begegnungssituationen häufig zu sehr stereotypen Äußerungen kommt, die meist aus einer gewissen Unsicherheit heraus oder dem Versuch einer Abgrenzung resultieren. Es ist daher von großer Bedeutung, dass solche Situationen auch im Unterricht Wirtschaftsdeutsch durchgespielt werden, um für eine solches Verhalten zu sensibilisieren, dass dann sprachlich handelnd aufgebrochen werden kann (zu den möglichen Redemitteln für diese Form des sprachlichen Handelns vgl. Kap. 6.2.1. ‚Sprachliche Routinen‘).

Die Vorteile dieser Aufgabenstellung liegen darin, dass eine sprachliche Handlungskompetenz aufgebaut wird, die die Bewältigung authentischer (berufsorientierter) Situationen zum Ziel hat. Dies wird möglich, durch eine enge Verbindung von sprachlichen Fertigkeiten mit einem interkulturellen Handlungsaspekt, wobei der Wahrnehmungsschulung eine wichtige Rolle zukommt, indem bei den Studierenden eine Selbstreflexion ihres sprachlichen Handelns in einem interkulturellen Kontext initiiert wird. Die interkulturelle Problematik kann dabei von den

[51] In Reiseführern häufig zu findende Redensart, mit der das Essensverhalten v.a. von Südchinesen und speziell Bewohnern der südchinesischen Provinz Guangdong beschrieben wird.

Lehrenden, je nach vorgegebenen Verhaltensweisen der Rollenträger, mehr oder weniger stark polarisierend gestaltet werden.

7. Abschließende Forderungen an einen zielgruppenorientierten Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China

Aufgrund der vorgenommenen Überlegungen und Analysen können abschließend für einen zielgruppenorientierten Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China und damit auch für entsprechende Lehrwerke bzw. Curricula die nachfolgenden Forderungen aufgestellt werden. Bei der Zusammenstellung dieser Forderungen wird, außer bei den DaF-spezifischen, auf die Untersuchungen von ZHAO (1991) (vgl. hierzu Kap. i. ‚Themenfindung') zurückgegriffen, denn die dort formulierten Aussagen und Kritikpunkte deutscher und chinesischer Unternehmer müssen als wesentliche Kriterien bei der Erstellung von Unterrichtseinheiten, Lehr- und Unterrichtsplänen, Lehrwerken für Wirtschaftsdeutsch sowie mittel- und langfristig auch für Curricula angesehen werden.

***Forderungen*:**

- **Methodenpluralismus** (vgl. Kap. 4 ‚Methodenpluralismus als Voraussetzung für erfolgreiche Unterrichtskonzepte'): Neu entwickelte Ansätze sollten sinnvoll mit bereits vorhandenen und bewährten DaF-Methoden und DaF-Konzepten kombiniert werden und dann auf die Zielgruppe zugeschnitten eingesetzt werden.

  Dies ist wichtig, weil eine Vertrautheit mit bereits bekannten Methoden und Konzepten bei den chinesischen Lehrenden und Lernenden gegeben ist und darauf aufbauend neuere Ansätze leichter und auch gewinnbringender in den Unterricht integriert werden können. So entstehen keine Brüche und keine allzu großen methodisch-didaktischen Unsicherheiten im Hinblick auf die Unterrichtskonzeption und den Unterrichtsablauf. Auch sollte hier mit Blick auf chinesische Lehr- und Lerntraditionen eine größtmögliche Offenheit von den deutschen Mittlerorganisationen praktiziert und somit der propagierte partnerschaftliche Gedanke ernstgenommen werden.[52]

---

[52]Vgl. hierzu die Eigendarstellung z.B. des Goethe-Instituts, wo es heißt: „Wir schöpfen aus dem Facettenreichtum unserer offenen Gesellschaft und der deutschen Kultur, verbinden Erfahrungen und Vorstellungen unserer Partner mit unserer interkulturellen und fachlichen Kompetenz. Wir arbeiten im

So sind beispielsweise pattern-drill-Übungen (die sich übrigens bis heute - wenn auch mit neuer Etikettierung - auch in neueren, in Deutschland konzipierten Lehrwerken finden) nach wie vor im chinesischen DaF-Unterricht vor allem im Anfängerbereich beliebt und dies nicht, weil chinesische Lehrkräfte moderneren Methoden ablehnend gegenüber stehen würden, sondern vielmehr, weil diese Übungsformen wegen der doch großen Unterschiede zwischen dem deutschen und chinesischen Sprachsystem den Lernenden zumindest zu Beginn des Sprachenerwerbs zu einer gewissen Sicherheit verhelfen. Bereits etablierte Methoden müssen also nicht neueren Methoden, wie der Methode des kommunikativen Spracherwerbs oder dem interkulturellen Ansatz, widersprechen. Die chinesischen Lehrenden kennen ihr Lehr- und Lernumfeld und entsprechende Traditionen schließlich am besten und wissen unterschiedliche Ansätze durchaus erfolgreich miteinander zu verknüpfen.

- Stärkeres Hinführen zu autonomen Lernstrategien im Rahmen adressatenspezifischer **interkultureller Methodik** (vgl. Kap. 3. ‚Interkulturelle Methodik'), die es den Studierenden ermöglichen, im späteren Berufsleben erfolgreich selbstständig sprachlich und fachlich handeln zu können.
  Autonome Lernstrategien müssen von Anfang an in den Unterricht integriert werden, d.h. ein Einüben solcher Techniken sollte bereits in den Anfängerklassen stattfinden. Dabei muss der Weg der Ausbildung hin zu autonomen Lernenden von den chinesischen Lehrkräften unterstützend begleitet werden, da bei Studienbeginn aufgrund der bisherigen schulischen Sozialisation in diesem Bereich von Defiziten ausgegangen werden muss. Das Einüben solcher Strategien ist von zentraler Bedeutung, da so der Übergang in das spätere Berufsleben erleichtert wird. Insbesondere Strategien zum selbstständigen Erarbeiten von Fachwortschatz müssen vermittelt und eingeübt werden, da die Berufsfelder der chinesischen Zielgruppe sehr unterschiedlich sind und daher nicht allzu spezifisch bereits im Unterricht darauf vorbereitet werden kann.

---

partnerschaftlichen Dialog und sind dabei Dienstleister und Partner für alle, die sich aktiv mit Deutschland und der deutschen Sprache und Kultur beschäftigen." (Internetadresse: http://www.goethe.de/uun/deindex.htm).

Grundlegend kann jedoch formuliert werden, dass das Vernetzen und Planen von Vorgängen und Handlungsabläufen, wie sie in wirtschaftlichen Kontexten auftreten (vgl. Kap. 6.2.3. ‚Unterrichtsbeispiel ‚Lufthansa-Programm') ein zentrales Lernziel sein muss, was sich mit Hilfe von Strategien einüben lässt.
Die Ein-Kind-Politik der chinesischen Regierung hat zwar einerseits die Rolle von Kindern innerhalb der Familien gestärkt, andererseits aber häufig auch zu einer größeren Unselbstständigkeit geführt. Auch der immer noch stark reglementierte Schulunterricht und der verschulte Unterricht an vielen Universitäten fördern Anpassungsfähigkeit und unterstützen nicht die Entwicklung von Kreativität und Flexibilität. Diese Eigenschaften sind aber im späteren Berufsleben von großer Bedeutung und deren Ausbildung muss daher möglichst schon früh durch geeignete Unterrichtskonzepte initiiert werden. An dieser Stelle wären beispielsweise zu nennen: das selbstständige Arbeiten mit diversen Wörterbüchern, auch Fachwörterbüchern und Lexika; das Suchen, Auffinden und Arbeiten mit Paralleltexten (deutsch-chinesische und chinesisch-deutsche), was vor allem auch für die sprachmittelnde Tätigkeit (Dolmetschen und Übersetzen) von großer Bedeutung ist; im Anschluss daran die Erstellung eigener kleiner ‚Datenbanken', die Redemittel (z.B.: Redemittel zum Nachfragen, Redemittel, mit denen Unsicherheit ausgedrückt werden kann etc.) und wichtige, weil häufig vorkommende, sprachliche und grammatische Strukturen enthalten.

- Erstellung eines speziell auf die chinesische Zielgruppe zugeschnittenen **Culture Assimilators** (vgl. Kap. 5.5.2.1. ‚Zum Aufbau eines Culture Assimilators').
  Als wesentlicher und sinnvoller Bestandteil eines interkulturellen Handlungstrainings sollte ein culture assimilator auch im Rahmen eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings eingesetzt werden. Durch die Darstellung von interkulturell problematischen Begegnungssituationen und der Beschäftigung damit kann eine Verbesserung der Eigen- und Fremdwahrnehmung erreicht sowie für interkulturelle Unterschiede sensibilisiert werden. Durch die bereits vorgegebenen Kommentierungen der dargestellten Konfliktsituationen wird ein Rahmen gesteckt, der zumindest in der

Anfangsphase der Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation den Studierenden den Einstieg in diese Thematik erleichtert.

Ein solcher für den Unterricht brauchbarer culture assimilator muss jedoch auf die Zielgruppe und deren spezifische Bedürfnisse sowie deren späteres Arbeitsumfeld zugeschnitten sein. In Auszügen kann dabei auf bereits vorhandene culture assimilators zurückgegriffen werden, es müssen darüber hinaus aber auch die Ergebnisse neuerer Studien (z.B. ZHAO 1999) eingearbeitet werden. Es müssen weiterhin Analysen konkreter Handlungsabläufe und deutsch-chinesischer Kontaktsituationen in Unternehmen mit ausländischer Kapitelbeteiligung in China durchgeführt werden, deren Ergebnisse ebenfalls Berücksichtigung finden müssen.

Hier sind auch die in China ansässigen bzw. mit China kooperierende Unternehmen aufgefordert, Hilfestellung zu leisten, indem sie interne deutsch-chinesische und chinesisch-deutsche Kommunikationsprobleme offenlegen, die dann im Folgenden in der Ausbildung der zukünftigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gewinnbringend eingesetzt werden können. Hier sei beispielsweise auf WARTHUN (1997) verwiesen, die eine Studie zu den Erfahrungen deutscher Führungskräfte im Ausland vorgelegt hat und insbesondere auf die Erfahrungen von Managern des VW-Konzerns in Shanghai und Changchun eingeht.

- Herstellen möglichst enger **Verknüpfungen** bzw. Verflechtungen von **‚Allgemeinsprachlichen Fähigkeiten‘, ‚Fachsprache/Berufssprache‘, ‚Landeskunde‘ und ‚interkultureller Kommunikationsfähigkeit‘**. (vgl. u.a. Kap. 1.2. ‚Fachsprache Wirtschaft‘, Kap. 1.5. ‚Ausblick „Fachsprache“‘, Kap. 5.2. ‚Voraussetzungen der Teilnehmenden‘, Kap. 5.6. ‚Zusammenfassende Überlegungen zur Umsetzbarkeit eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings in China‘ u. Kap. 6.2.3. ‚Unterrichtsbeispiel: ‚Lufthansa-Programm“).

  Der chinesische Kontext mit den neuen breitgefächerten Berufsfeldern in Unternehmen mit ausländischer Kapitalbeteiligung erfordert schon in der Ausbildung eine Ausrichtung auf ein fachsprachlich orientiertes berufliches

Umfeld. Ein wichtiges Lernziel ist demnach die berufliche Handlungsfähigkeit, die sowohl interkulturelle als auch (fach-)sprachliche Kommunikationsleistungen impliziert. Mittelfristig sollte sich diese zu fordernde Verknüpfung in Form spezifischer Curricula niederschlagen. Einige chinesische Universitäten, u.a. die Zhejiang Universität in Hangzhou, haben hierfür bereits Voraussetzungen geschaffen.

- Verlässlichere **adressatenspezifische Ausrichtung** von Lehrwerken für Wirtschaftsdeutsch (vgl. Kap. 1.4. ‚Didaktische Konsequenzen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel Wirtschaftsdeutsch').
  Die chinesische Zielgruppe verfügt über spezifische Charakteristika, die sich stark von denen europäischer Zielgruppen unterscheiden. Darüber hinaus ist ihr späteres berufliches Umfeld ein sehr spezielles, das sich ebenfalls fundamental von dem europäischer Zielgruppen unterscheidet. Diese Unterschiede müssen ernstgenommen werden und bei der Planung und Konzeption von Lehrwerken berücksichtigt werden. Handelsübliche Lehrwerke sind für einen sinnvollen Unterricht Wirtschaftsdeutsch meist nicht einsetzbar, weil das dort vorgesehene Zielland Deutschland ist und eine Übertragung der in den Lehrwerken vorgestellten Handlungssituationen in den meisten Fällen nicht vorgenommen werden kann. So sind sie entweder unbrauchbar oder müssen stark modifiziert werden, was mit einem großen didaktischen Mehraufwand verbunden ist.

- **Schärfung der Eigen- und Fremdwahrnehmung** mit Hilfe von psychologisch fundierten **Wahrnehmungskonzepten**. (vgl. Kap. 5.5.2. ‚Emotionale Ebene (Einsichten)' und Unterkapitel, insbesondere Kap. 5.5.2.2. ‚Wahrnehmungsprozesse').
  Die Studierenden müssen in die Lage versetzt werden, ständig Perspektivenwechsel vorzunehmen, denn ihr Arbeitsumfeld ist ein inter- und intrakulturell mehrfach Gebrochenes. Daher müssen sie fundierte Kenntnisse über Auto- und Heterostereotype erwerben und für problematische Situationen bei interkulturellen Begegnungen sensibilisiert werden. In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf das Stichwort der isomorphen Attribuierung

(vgl. Kap. 5.5.2. ‚Emotionale Ebene (Einsichten)') hingewiesen. Diese Fähigkeit, des Sich-Hineinversetzens in ein fremdkulturelles Orientierungssystem und aus diesem heraus beobachtetes Verhalten zu interpretieren, stellt eine der wichtigsten Eigenschaften dar, die es im Unterricht zu vermitteln gilt. Dies lässt sich am besten in Form eines interkulturellen Sprach-Handlungstrainings realisieren, wobei die chinesische Zielgruppe aufgrund ihrer Sprachkenntnisse gegenüber deutschen Lernergruppen im Vorteil ist.

- Erwerb von **landeskundlichen, insbesondere berufsspezifischen Kenntnissen** im Hinblick auf **Deutschland** und **China**. (vgl. Kap. 1.4. ‚Didaktische Konsequenzen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel Wirtschaftsdeutsch', Kap. 5.2. ‚Voraussetzungen der Teilnehmenden' u. Kap. 6.2.3. ‚Unterrichtsbeispiel: ‚Lufthansa-Programm")
  Der Landeskundeunterricht, der sich bisher fast ausschließlich auf Deutschland und damit deutsche Landeskunde konzentriert, muss um spezielle berufsorientierte Aspekte aus dem chinesischen Umfeld erweitert werden. Aufgrund der speziellen Situation der Zielgruppe ist Deutsch zwar die Zielsprache, die erworben wird und die im (in den letzten Jahren stark veränderten und ausdifferenzierten) beruflichen Alltag auch gesprochen wird, doch das Zielland, in dem sich die Zielgruppe bewegen wird, bleibt in der Regel China. Daher muss neben landeskundlichem Wissen über Deutschland zugleich ein fundiertes berufsrelevantes Wissen über China vermittelt werden.

- **Niedriger Grad an Fachsprachlichkeit** (vgl. Kap. 1.2. ‚Fachsprache ‚Wirtschaftsdeutsch" u. Kap. 1.5. Ausblick „Fachsprache"').
  Das fachsprachliche Niveau in den zu konzipierenden Lehrwerken sollte aus mehreren Gründen auf einer vertikal niedrigen Stufe angesiedelt sein:
  a) Das spätere Arbeitsumfeld der Studierenen ist zum Zeitpunkt des Studiums noch nicht näher einzugrenzen. Dadurch ist eine zu starke Spezialisierung überflüssig und wenig sinnvoll. Sie wäre sogar eher kontraproduktiv, da sie die Studierenden in einer vermeintlichen Sicherheit in Bezug auf Wortschatzfragen

wiegen würde, die der Komplexität des zu erwartenden Arbeitsplatzes nicht gerecht wird.

b) Darüber hinaus wird auch bei den von ZHAO (1999, 594-596) befragten Managern auf die ausreichende Möglichkeit verwiesen, den spezifischen, für den jeweiligen Arbeitsplatz in einem Unternehmen relevanten Fachwortschatzes im Rahmen eines Trainings-on-the-Job zu erwerben.

c) Die Aufstiegschancen der chinesischen Zielgruppe müssen realistisch eingeschätzt werden. Wie ZHAO (1999, 582) bemerkt ist im Allgemeinen kein Aufstieg in hohe und höchste Managementpositionen möglich, sondern als Ziel sind Tätigkeiten im mittleren und vor allem Personalbereich realistisch.

8. Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden die aktuell gegebenen Bedingungen chinesischer Deutschabteilungen dargestellt, die sich in einem Wandel befinden. Zu beobachten ist der Übergang von germanistisch ausgerichteten Studiengängen mit Schwerpunkten in den Bereichen Linguistik und Literatur hin zu stärker praxisorientierten Studieninhalten. So rückt man zunehmend (interkulturelle) Landeskunde, interkulturelle Kommunikation und Fachsprachenunterricht, insbesondere Wirtschaftsdeutsch in den Vordergrund. An einigen Universitäten hat diese innere Umstrukturierung auch schon zu Namensänderungen geführt, in denen sich diese neue Ausrichtung spiegelt, wie z.B.: ‚Institut für Deutschlandstudien' (‚Deguoxue Zhongxin') an der Zhejiang Universität in Hangzhou seit 2001. Im Rahmen der Umstrukturierungsmaßnahmen ist ab September 2004 dort eine erneute Namensänderung in ‚Forschungsinstitut für Deutschlandstudien' (Deguoxue Yanjiusuo') geplant, um anzuzeigen, dass sowohl eine praktische als auch eine theoretische Beschäftigung mit deutschlandspezifischen Themen ins Auge gefasst werden.
Auch wenn sich in vielen Fällen die Neu- bzw. Umorientierung hin zu eher praxisbezogenen und am späteren beruflichen Alltag orientierten Studieninhalten erst teilweise in veränderten Curricula niederschlägt - die universitären bürokratischen Entscheidungsprozesse können mit der Geschwindigkeit der Entwicklung nicht im gleichen Maße Schritt halten - so kann bereits konstatiert werden, dass diese zukunftsorientierte Entwicklung nicht mehr aufzuhalten ist.

Im Rahmen dieser Entwicklung stützen sich viele chinesische Deutschabteilungen und Lehrkräfte auf in Deutschland konzipierte Lehrmaterialien sowie auf methodisch-didaktische Überlegungen und Ansätze, die in Deutschland entwickelt wurden und werden, sie investieren Gelder und beschäftigen deutsche Lehrkräfte mit dem Ziel, die Qualität der Ausbildung zu verbessern.
Im Verlaufe dieser Arbeit wurde aber aufgezeigt, dass diese verschiedenen Formen der ‚Zusammenarbeit' in vielen Bereichen verbesserungswürdig sind und auch verbessert werden könnten, wenn man chinesische Deutschabteilungen in ihrem spezifischen Kontext wahrnehmen und wirklich ernstnehmen würde. Der

problematische ‚Methodentransfer in Entwicklungsländer' den HIEBER (1981) schon in den frühen 80er Jahren kritisierte, findet teilweise nämlich - wenn auch unter anderen Vorzeichen - heute immer noch statt.
Für zukünftige Überlegungen bedeutet dies, dass im Hinblick auf China keine neue Methodik-Didaktik entwickelt werden muss, denn die bereits vorhandenen Konzepte und Ansätze sind durchaus ausreichend, sie müssen jedoch auf die Zielgruppe zugeschnitten werden. Zu berücksichtigen sind grundlegende Bereiche, wie die Orientierung der fachsprachlichen Ausrichtung an den aktuellen, beruflich relevanten Bedürfnissen, die Adaption autonomer Lernverfahren unter Berücksichtigung der chinesischen Rahmenbedingungen sowie die Integration erfolgversprechender ‚fachfremder' Ansätze und Überlegungen, z.B. die des interkulturellen Handlungstrainings, in Konzepte aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine wichtige Ergänzung ist eine auf ein interkulturelles Umfeld ausgerichtete sprachliche Handlungsfähigkeit, weil nur dadurch ein erfolgreiches (sprachliches) Handeln im späteren beruflichen Umfeld der chinesischen Zielgruppe sichergestellt werden kann.

Die wichtigen Rahmenbedingungen sind also bereits gegeben, nun müssen noch Curricula überdacht bzw. erweitert, zielgruppenspezifische Lehrwerke erstellt und praxisorientierte Unterrichtsmodelle entwickelt werden, die diese Veränderungen widerspiegeln. Einige theoretische methodisch-didaktische Überlegungen sowie konkrete praktische Übungsbeispiele sind in dieser Arbeit vorgestellt worden.

9. Literaturverzeichnis

Auf neuen Wegen (2003): Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe. Hrsg. von Eva-Maria Willkop; Claudia Wiemer; Evelyn Müller-Küppers, Dietrich Eggers; Inge Zöllner. Ismaning: Hueber.

Barkowski, Hans u.a. (1982): Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Königstein/Ts.: Scriptor.

Barkowski, Hans (1992): Interkulturelles Lernen in ethnisch gemischten Gruppen. In: Gabriele Pommerin-Götze u.a. (Hgg.): Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Dağyeli.

Barkowski, Hans (1995): Prinzipien Interkulturellen Lernens und ihre Bedeutung für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: Norbert Dittmar; Martina Rost-Roth (Hgg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt; Berlin u.a.: Peter Lang, 271-282.

Bausch, K.-Richard (1982): In: K.-Richard Bausch; Herbert Christ; Werner Hüllen; Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Heidelberg: Julius Groos.

Bausch, K.-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (1982): Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Heidelberg: Julius Groos.

Bechtel, Michael (1993): Das sechste Sinnesorgan. In: PZ. Wir in Europa. Medien. Zwischen Ohnmacht und Faszination. Nr. 75, August 1993, Bonn, 6-7.

Becker, Norbert (1981): Deutsch als Fachsprache. Ein Überblick über die Lehrwerksentwicklung. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Arnold F. Werbedruck, 168-178.

Beier, Rudolf; Möhn, Dieter (1982): Vorüberlegungen zu einem ‚Hamburger Gutachten' In: Fachsprache 3-4/1982, 144-145.

Bochner, Stephen (ed.) (1982): Cultures in Contact. Studies in Cross-cultural Interaction. Oxford; New York; Toronto: Pergamon Press.

Bochner, Stephen (1982): The social psychology of cross-cultural relations. In: Stephen Bochner (ed.): Cultures in Contact. Studies in Cross-cultural Interaction. Oxford; New York; Toronto: Pergamon Press, 5-44.

Bolten, Jürgen (1991): Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Bernd-Dietrich Müller (Hg.): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München: Iudicium, 71-91.

Bolten, Jürgen (1993): Grenzziehungen als interaktionaler Prozeß. Zur Theorie und Vermittlung interaktiv-interkultureller Handlungskompetenz. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 255-276.

Breitung, Horst; Lattaro, Elisabeth (2001): Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Gerhard Helbig u.a. 1. u. 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter (Reihe: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1041-1053.

Brislin, Richard W. (1981): Cross-cultural Encounters. Face-to-face Interaction. New York; Oxford u.a.: Pergamon Press.

Brislin, Richard; Yoshida, Tomoko (1994): Intercultural Communication Training: An Introduction. Thousand Oaks; London; New Delhi: SAGE Publications.

Brockhaus (1953). Wiesbaden: F.A. Brockhaus.

Brown, Bransford, Ferrara & Campione (1983): Learning, remembering and understanding. In: J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.) Handbook of child psychology; Vol. 3 Cognitive development, 4th ed., New York, 77-166.

Buhlmann, Rosemarie (1989): ‚Fachsprache Wirtschaft‘ - gibt es die? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 15, 82-108.

Buhlmann, Rosemarie (1990): „Wirtschaftsdeutsch“ - didaktisch relevante Merkmale. In: FLuL (Fremdsprachen Lehren und Lernen) 19, 46-63.

Buhlmann, Rosemarie; Fearns, Anneliese (1987): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Buhlmann, Rosemarie; Fearns, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Bürner-Kotzam, Renate; Jensen, Jörn (1988): Der deutsche Faschismus: Ideologie, Literatur, bildenden Kunst und Architektur. Projektunterricht und Team-Teaching in der Volksrepublik China. In: Info DaF 15, 1, 65-75.

Bungarten, Theo (Hg.) (1999): Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation. Tostedt: Attikon.

Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: Applied Linguistics, Vol. I, No. 1, 1-47.

Cushner, Kenneth; Brislin Richard W. (1996): Intercultural Interactions. A Practical Guide. Thousand Oaks; London; New Delhi: SAGE Publications.

Cushner, Kenneth; Brislin Richard W. (1997): Improving Intercultural Interactions. Modules for Cross-Cultural Training Programs. Vol. 2, Thousand Oaks; London; New Delhi, SAGE Publications.

Cushner, Kenneth; Brislin Richard (1997a): Key Concepts in the Field of Cross-Cultural Training: An Introduction. In: Kenneth Cushner; Richard W. Brislin (1997): Improving Intercultural Interactions. Modules for Cross-Cultural Training Programs. Vol. 2, Thousand Oaks; London; New Delhi, SAGE Publications, 1-17.

Dialog Beruf 1 (1997a): Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Hrsg. von Norbert Becker; Jörg Braunert; K. Heinz Eisfeld. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf 1 (1997b): Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Arbeitsbuch. Hrsg. von Norbert Becker; Jörg Braunert; K. Heinz Eisfeld. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf 2 (1997c): Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Hrsg. von Norbert Becker; Jörg Braunert; K. Heinz Eisfeld. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf 2 (1997d): Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Arbeitsbuch. Hrsg. von Norbert Becker; Jörg Braunert; K. Heinz Eisfeld. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf 3 (1998a): Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Norbert Becker; Jörg Braunert. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf 3 (1998b): Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. Hrsg. von Norbert Becker; Jörg Braunert. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf 3 (1999): Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch. Hrsg. von Norbert Becker; Jörg Braunert. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf Starter (1997): Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Hrsg. von Norbert Becker; Jörg Braunert. Ismaning: Hueber.

Dohnanyi, Johannes von (1995): Duft des großen Geldes. In: „Die Zeit“ Nr. 04, 20.01.1995

Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft (1989): Bd. 1-2/3. Hrsg. von Rosemarie Buhlmann; Anneliese Fearns. München: Goethe-Institut; Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik.

Ehlers, Swantje; Karcher, Günther L. (Hgg.) (1987): Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik. München: Iudicium.

Erickson, Frederick; Shulz, J. (1982): The Counselor as Gatekeeper: social and cultural organization of communication in counselling interviews. New York: Academic Press.

Eurolingua (1999): Deutsch 3. Hrsg. von Herman Funk; Michael König. Berlin: Cornelsen.

Fiedler, Fred E.; Mitchell, Terence; Triandis, Harry C. (1971): The Cultural Assimilator: An Approach to Cross-cultural Training. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 55, 95-102.

Fluck, Hans-Rüdiger (1985): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Tübingen: Francke.

Fluck, Hans-Rüdiger (1991): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie, 4. Aufl., Tübingen

Franz, Uli (1990): Gebrauchsanweisung für China. (Zhongguo Zhinan). München; Zürich: Piper.

Gabler-Wirtschafts-Lexikon (1997): 14. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Gabler-Wirtschafts-Lexikon (2000): 15. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Gerighausen, Josef; Seel, Peter C. (1982): Regionale Lehrwerke. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Werkstattgespräches der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprachen) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981. München: Kemmler & Hoch, 23-35.

Gerighausen, Josef; Seel, Peter (1983): Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. München: Goethe-Institut.

Gick, Cornelia (1989): Fördern Lehrwerke die Autonomie der Lerner? In: Martin Müller; Lukas Wertenschlag; Jürgen Wolff: Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt, 163-185.

Gonzáles, Francisco et. al. (1998): Bibliographie. Didaktik. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. München: Iudicium.

Goethe-Institut: Wir über uns. Internetadresse: http://www.goethe.de/uun/deindex.htm.

Götze, Lutz (1982): Regionale lernerorientierte Spracharbeit im Ausland - Regionale Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch 4, 5-7.

Gross, Harro u.a. (o.J.): Linguistikunterricht in China. Unterrichtsmaterialien zu Phonetik und Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Sprachgeschichte, Angewandte Sprachwissenschaft (Psycholinguistik, Spracherwerb). Bonn: DAAD. (Manuskriptkopie)

Großklaus, Götz; Wierlacher, Alois (1980): Zur kulturpolitischen Situierung fremdsprachlicher Germanistik, insbesondere in Entwicklungsländern. In: Alois Wierlacher (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band I. München: Wilhelm Fink.

Gudykunst, William B.; Hammer, Mitchell R. (1982): Basic Training Design: Approaches to Intercultural Training. In: Dan Landis; Richard W. Brislin, (ed.): Handbook of Intercultural Training. Volume I. Issues in Theory and Design. New York; Oxford; Toronto: Pergamon Press, 118-154.

Gudykunst, William B.; Guzley, Ruth M.; Hammer, Mitchell R. (1996): Designing Intercultural Training. In: Dan Landis; Rabi S. Bhagat (ed.): Handbook of Intercultural Training. 2nd Edition. Thousand Oaks; London; New Delhi: SAGE Publications, 61-80.

Günthner, Susanne (1988): Fremdkulturelle Begegnungen im Umfeld Deutsch als Fremdsprache: Erfahrungen aus der Volksrepublik China. In: Zielsprache Deutsch, 4, 3-10.

Günthner, Susanne (1992): Die interaktive Konstruktion von Geschlechterrollen, kulturellen Identitäten und institutioneller Dominanz. Sprechstundengespräche zwischen Deutschen und Chinesen/innen [1]. In: Susanne Günthner; Helga Kotthoff: Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart: Metzler, 91-125.

Günthner, Susanne (1993): Diskurstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. Tübingen: Niemeyer.

Günthner, Susanne (1994): „Also moment SO seh ich das NICHT“. Informelle Diskussionen im interkulturellen Kontext. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 93, 97-122.

Günthner, Susanne (1995): Deutsch-Chinesische Gespräche: Interkulturelle Mißverständnisse aufgrund kulturspezifischer Kontexualisierungskonventionen. In: Armin Wolff, Winfried Welter (Hgg.): Mündliche Kommunikation. Unterrichts- und Übungsformen DaF. Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien. Modell für studien- und berufsbegleitenden Unterricht. Regensburg: Arnold F. Werbedruck.

Günthner, Susanne; Kotthoff, Helga (Hgg.) (1991): Von fremden Stimmen. Weibliches und männliches Sprechen im Kulturvergleich. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Günthner, Susanne; Kotthoff, Helga (1992): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart: Metzler.

Günthner, Susanne; Rothenhäusler, Rainer (1986): Schwierigkeiten in der interethnischen Kommunikation zwischen Deutschen und Chinesen. In: Info DaF 13, 4, 304-309.

Grundstudium Deutsch (Deyu Jiaocheng) (1992ff): Hrsg. von Liang, Min; Zhao, Deng-rong; Wang, Shidan; Michael Nerlich. 4 Bände. Beijing: Beijing Daxue Chubanshe. (Arbeitsbücher zu Bd. 1 u. 2).

Hahn, Martin (1993): Deutsch als Wirtschaftssprache. In: Deutsch als Fremdsprache, 30, 2, 92-95.

Hall, Edward T.; Hall, Mildred Reed (1990): Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans. Yarmouth: Intercultural Press.

Harden, Theo (1990): Interkulturelle Aspekte des Grammatikunterrichts. In: Harro Gross; Klaus Fischer (Hg.): Grammatikarbeit im DaF-Unterricht. München, 219-234.

Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.

Heine, Carola (1999): Lehrwerk-Inflation für Wirtschaftsdeutsch. Worauf soll man setzen? In: Deutsch als Fremdsprache. 36. Jg., 1. Quartal, Heft 1, 44-49.

Hess, Hans-Werner (1992): „Die Kunst des Drachentötens“. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China. München: Iudicium.

Hess, Hans-Werner (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in China. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Gerhard Helbig u.a. 1. u. 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter (Reihe: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1579-1586.

Hexelschneider, Erhard (1988): Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, 127-136.

Hieber, Wolfgang (1981): Zur Konzeption von Lehrwerken für Deutschstudenten und Deutschlehrer in sogenannten Entwicklungsländern. In: Zielsprache Deutsch. 41, 4-14.

Hieber, Wolfgang (1983): Vom Eigenkulturellen zum Fremdkulturellen - Vorschläge für eine Progression der Fremdheiten aus der Erfahrung des Deutschunterrichts in der Volksrepublik China. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 181-193.

Ho, Judy; Crookall, David (1995): Breaking with Chinese cultural traditions: learner autonomy in English language teaching. In: System, Vol. 23, No. 2, pp. 235-243.

Hobmair, Hermann (Hrsg.) (1997): Psychologie. Köln: Stam Verlag.

Hoffmann, Lothar (1976): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin: Akademie-Verlag.

Hoffmann, Lothar (1982): Probleme und Methoden der Fachsprachenforschung. In: J.R. Richart; G. Thome; W. Wills (Hgg.): Fachsprachenforschung und -lehre. Tübingen.

Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.

Hofstede, Geert (1991): Cultures and Organizations. Software of the Mind. London u.a.: McGraw-Hill Book Company.

Hofstede, Geert (2001): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München: dtv.

Hofstede, Geert (2001a): Culture‘s Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. Thousand Oaks; London; New Delhi, SAGE Publications.

Holec, Henri (1981): A propos de l‘autonomie. Quelques éléments de réflexion. In: Etudes de linguistique. Appliquée autonomie dans l‘apprentissage et apprentissage de l‘autonomie. 41 (Janvier - Mars 1981) Hrsg. von Henri Holec. Didier Erudition, 7-23.

Holec, Henri (Hg.) (1988): Autonomy and self-directed learning: present fields of application. Autonomie et apprentissage autodirigé terrains d‘application actuels. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation. Conseil de la coopération culturelle, 1988.

Hornung, Walter (1983): „Zu den Fachsprachen der Mathematik und Physik“. In: Heinrich P. Kelz: Fachsprache 1. Sprachanalyse und Vermittlungsmedthoden. Bonn, 194-222.

House, Juliane (1996): Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: ZIF (Zeitschrift für Interkulturellen Deutschunterricht [Online]) 1, Heft 3, 1-21. Internetadresse: http://www.ualberta.ca/ ~german/ejournal/house.htm

Jähnigen, Petra (2003): Was heißt schon „richtig integriert“? Eine Gratwanderung zwischen zwei Welten. In: Begegnungen. Deutsche schulische Arbeit im Ausland. 2. Hrsg. vom Auswärtigen Amt, Berlin und Bundesverwaltungsamt, Köln. Wiesbaden: Universium Verlagsanstalt, 7-8.

Kelz, Henrich P. (1983): Fachsprache 1. Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden. Bonn: Dümmer.

Kelz, Heinrich P. (1983a): Fachsprachen und ihre Didaktik heute. In: Heinrich P. Kelz (Hg.): Fachsprache 1. Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden. Bonn: Dümmler, 9-15.

Kleppin, Karin (1987): Deutsche Lehrer - Chinesische Lerner. Zur Unterrichtssituation an den Hochschulen in China. In: Info DaF 3, 252-260.

Knapp-Potthoff, Annelie (1987): Strategien interkultureller Kommunikation. In: Jörn Albrecht u.a. (Hg.): Translation und interkulturelle Kommunikation. Bern u.a., 423-437.

Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H.1, 62-93.

Koldijk, Dirk (1981): Das Lehrwerk, Analyse und Beurteilung. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 18. Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland. Vorträge und Materialien der 8. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld vom 29. - 31. Mai 1980. Hrsg. vom Arbeitskreis DaF beim DAAD. Regensburg: Arnold F. Werbedruck, 11-41.

Kreuzer, Leo (1984): Warum Afrikaner Goethe lesen sollen. In: Die Zeit Nr. 30, 20.07.1984, 14.

Krumm, Hans-Jürgen (1979): Rezension von Neuner/Schmidt/Wilms/Zirkel: Deutsch aktiv. In: Deutsch Lernen 4.

Krumm, Hans-Jürgen (1987): Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Alois Wierlacher (Hg.): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München. 267-281.

Krumm, Hans-Jürgen (1995): Der kommunikativ-interkulturelle Ansatz. In: ÖdaF-Mitteilungen (Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache), 1, 8-14.

Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1982): Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Werkstattgespräches der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprachen) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981. München: Kemmler & Hoch.

Krusche, Dietrich (1983): Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Lehrwerke. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 9, 248-258.

Landis, Dan; Brislin, Richard W. (ed.) (1983): Handbook of Intercultural Training. Volume I. Issues in Theory and Design. New York; Oxford; Toronto: Pergamon Press

Landis, Dan; Bhagat, Rabi S. (ed.) (1996): Handbook of Intercultural Training. 2nd Edition. Thousand Oaks; London; New Delhi: SAGE Publications.

Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (1993): Hrsg. von Dieter Götz u.a. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Lehker, Marianne (1995): „... und nach dem Studium treten wir in die Gesellschaft ein." Ein Beispiel für ein Wirtschafts-Planspiel mit chinesischen Deutschlernern. In: Info DaF, 22. Jg., 4, 441-444.

Liang, Yong (1992): Höflichkeit als interkulturelles Verständigungsproblem. Eine kontrastive Analyse Deutsch/Chinesisch zum kommunikativen Verhalten in Alltag und Wissenschaftsbetrieb. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 65-86.

Liang, Yong (1996): Interkulturelle Kommunikation und wissenschaftliche Weiterbildung. Zum Kommunikationsverhalten zwischen Deutschen und Chinesen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (1996) 22, 141-169.

Liang, Yong (1998): Höflichkeit im Chinesischen: Geschichte - Konzepte - Handlungsmuster. München: Iudicium.

Losche, Helga (1995): Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. Alling: Sandmann.

Machatschke, Michael (2003): Schön wie im Katalog. In: manager Magazin, 01.10.2003, Heft 9.

Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache (1978): Bd. 1. Hrsg. von Ulrich Engel u.a. Heidelberg: Julius Groos.

Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache (1979): Bd. 2. Hrsg. von Ulrich Engel u.a. Heidelberg: Julius Groos.

Martin, Judith N.; Harrell, Teresa (1996): Reentry Training for Intercultural Sojourners. In: Dan Landis; Rabi S. Bhagat (ed.): Handbook of Intercultural Training. 2nd Edition. Thousand Oaks; London; New Delhi: SAGE Publications, 307-326.

Materialien Deutsch als Fremdsprache (1981): Heft 18. Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland. Vorträge und Materialien der 8. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld vom 29. - 31. Mai 1980. Hrsg. vom Arbeitskreis DaF beim DAAD. Regensburg: Arnold F. Werbedruck.

Mitschian, Haymo (1992): Passivität asiatischer Lerner - ein kulturelles oder interkulturelles Problem? Analysen an Beispielen aus der VR China. In: ASIEN, 4, 62-82.

Mitschian, Haymo (1992a): Traditionen im DaF-Unterricht der VR China. Chinatypisches Lernen nach deutscher Methodik? In: Info DaF 19, 1, 3-21.

Möhn, Dieter (1975): Sprachliche Sozialisation und Kommunikation in der Industriegesellschaft. Objekte der fachsprachlichen Linguistik. In: Muttersprache, 5-6, 169-185.

Möhn, Dieter; Pelka, Roland (1984): Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer,

Müller, Bernd-Dietrich (1986): Interkulturelle Verstehensstrategien - Vergleich und Empathie. In: Gerhard Neuner (Hg.): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: iudiucium, 33-84.

Müller, Bernd-Dietrich (1993): Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 63-76.

Müller, Bernd-Dietrich (Hg.) (1991): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München: Iudicium.

Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas; Wolff, Jürgen (1989): Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Nestvogel, Renate (Hg.) (1991): Interkulturelles Lernen oder versteckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur ‚Dritten Welt‘. Frankfurt/M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Neuner, Gerhard (Hg.) (1986): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: Iudicium.

Ni, Jenfu (1991): Einflüsse der ausländischen Fremdsprachen-Forschung auf China. Ein fachdidaktischer Rück- und Ausblick auf die chinesische Fremdsprachenforschung, mit dem Akzent der gegenwärtigen DaF-Forschung. In: Info DaF 18, 2, 208-214.

Ni, Jenfu (1995): Lernkompetenzförderung - ein legitimes Anliegen des Fremdsprachenunterrichts. In: Neusprachliche Mitteilungen 3, 148-158.

Nicklas, Hans (1991 Kulturkonflikt und interkulturelles Lernen. In: Alexander Thomas (Hg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken; Fort Lauderdale: Breitenbach.

Nodari, Claudio (1995): Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lernziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau u.a.: Sauerländer.

Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachelernen. In: FD (Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts) (Sondernummer), 4-10.

Osterloh, Karl-Heinz (1978): Eigene Erfahrung - fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt. In: Unterrichtswissenschaft, 6. Jg., Heft 3, München; Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 189-199.

Orlovius, Anita; Zeutschel, Ulrich (1991): Wie praktisch sind Kulturstandards? In: Alexander Thomas (Hg.) (1991): Kulturstandards in der internationalen Begegenung. Saarbrücken; Fort Lauderdale: Breitenbach, 161-173.

Pauldrach, Andreas (1987): Landeskunde in der Fremdperspektive - Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch als Fremdsprache Lehrwerken. In: Zielsprache Deutsch, H. 4, 30-34.

Pearce, Philip L. (1982): Tourists and their hosts: some social and psychological effects of inter-cultural contact. In: Stephen Bochner (ed.): Cultures in Contact. Studies in Cross-cultural Interaction. Oxford; New York; Toronto: Pergamon Press, 199-221.

Pfeiffer, Joachim; Rusam, Anne Margret (1994): Autonomes Lernen. Die Methode „Lernen durch Lehren“ in universitären Deutschkursen. In: Armin Wolff; Barbara Gügold (Hgg.): Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern. Regensburg, 243-250.

Pleines, Jochen (1989): Aufgaben der Sprachwissenschaft und „Interkulturelle Kommunikation“ für Deutsch als Fremdsprache. Versuch einer Klärung. In: Peter Zimmermann (Hg.): >Interkulturelle Germanistik< Dialog der Kulturen auf Deutsch? Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 113-138.

Pommerin-Götze, Gabriele; Jehle-Santoso, Bernhard; Bozikake-Leisch, Eleni (Hg.) (1992): Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Dağyeli.

Praktisches Wirtschaftsdeutsch (Shiyong Jingji Deyu) (1998): Hrsg. von Ma Hongyang u. Horst Hornig. Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.

Prior, Roland; Zhu, Xiaxue (1986): Kommunikationskurs Tourismus. 2. Fremdsprachenhochschule Beijing. Bonn: DAAD. (Manuskriptkopie)

Rahmenplan für das Hauptstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China (1993): (Zur Erprobung). Peking: Verlag der Peking-Universität. (Gaodeng Xuexiao Deyu Zhuanye Gaonianji Deyu Jiaoxue Dagang (1993). Beijing: Beijing Daxue Chubanshe)

Rampillon, Ute (1989): Strategien zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen von SchülerInnen der Sekundarstufe I. In: Martin Müller; Lukas Wertenschlag; Jürgen Wolff: Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt, 49-57.

Rampillon, Ute (1996): Offenes Lernen - Auch in der Lehrerfortbildung. In: FD (Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts) (Sondernummer), 44-49.

Reinbothe, Roswitha (1986): Landeskunde im Deutschunterricht in China. In: Gerhard Neuner (Hg.): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: Iudicium, 241-254.

Reisch, Benhard (1991): Kulturstandards lernen und vermitteln. In: Alexander Thomas (Hg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken; Fort Lauderdale: Breitenbach, 71-101.

Rösler, Dietmar (1983): Was kann die Lehrmaterialanalyse für die Adaption von Deutsch-als-Fremdsprache-Materialien vor Ort leisten? In: Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft, 4, 14-23.

Rösler, Dietmar (1988): Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4, 221-237.

Rösler, Dietmar (1989): Zur Rolle von Leseaktivitäten in interkulturell orientiertem Deutsch-als-Fremdsprache Unterricht für Erwachsene im Ausland auf der Grundstufe. In: Zielsprache Deutsch 20, H.3, 3-9.

Rösler, Dietmar (1993): Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 77-99.

Rösler, Dietmar (2001): Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in der Auslandsgermanistik. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Gerhard Helbig u.a. 1. u. 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter (Reihe: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1151-1159.

Rössler, Helmut (1984): Aspekte des Lernens und Lehrens an einer chinesischen Hochschule. In: Bernd-Dietrich Müller; Gerhard Neuner (Hgg.): Praxisprobleme im Sprachunterricht. München: Iudicium.

Sandhaas, Bernd (1991b): Bedingungen und Voraussetzungen der Differenzierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit Studierenden aus Ländern der Dritten Welt. In: Armin Wolff; Horst Zindler (Hgg.) (1991): Heterogene Lernergruppen. Arbeitstechniken. Deutsche DaF-Lehrende im Ausland. Forum DaF. Regensburg, 119-135.

Schlenker, Traudel (1988): Chinesische und westliche Lernerfahrungen. Versuch eines Brückenschlags am Beispiel eines Schreibkurses. In: Maria Lieber; Jürgen Posset (Hgg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. Iudicium, 113-123.

Schmidt, Wilhelm (1969): Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. In: Sprachpflege 18, 10-20.

Schneider, Günther; Wertenschlag, Lukas (1989): Deutsch lernen: so oder so! Bericht über autonomes Lernen auf der Anfängerstufe. In: Martin Müller; Lukas Wertenschlag; Jürgen Wolff (Hgg.): Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modell und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt, 59-75.

Schröder, Hartmut (1988): Aspekte eine Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.

Seel, Peter (1983): Sprache und Kultur. In: Josef Gerighausen; Peter Seel: Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. München: Goethe-Institut, 9-14.

Sichtwechsel (1990): Elf Kapitel zur Sprachsensiblisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene. Hrsg. von Martin Hog u.a. München: Klett.

Steinig, Wolfgang (1989): Kann man eine Sprache autonom in der Schule lernen? Zur Quadratur eines Kreises. In: Martin Müller; Lukas Wertenschlag; Jürgen Wolff: Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt, 31-48.

Steinig, Wolfgang (2001): Politik und Landeskunde. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Gerhard Helbig u.a. 1. u. 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter (Reihe: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). 1285-1294.

Stichwort Deutsch (Xin Qiu Jing Deyu Qianghua Jiaocheng) (1998): Intensivkurs für Mittelstufe. Bd. 1 u. Bd. 2. Hrsg. vom Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität. Shanghai: Tongji Daxue Chubanshe.

Stouffer, Samuel A.; Toby, Jackson (1951): Role Conflict and Personality. In: The American Journal of Sociology. Vol. LVI, March 1951, No. 5, 395-406.

Tangram (2000): Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Dallapiazza, Rosa-Maria u.a. Kursbuch und Arbeitsbuch sowie Kopiervorlagen. 2 B. Ismaning: Hueber.

Tangram (2001a): Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Dallapiazza, Rosa-Maria u.a. Lehrerbuch 2 A. Ismaning: Hueber.

Tangram (2001b): Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Dallapiazza, Rosa-Maria u.a. Kursbuch und Arbeitsbuch. 2 A. Ismaning: Hueber.

Tangram (2001c): Zertifikat Deutsch. Hrsg. von Dallapiazza, Rosa-Maria u.a. Kursbuch und Arbeitsbuch Z. Ismaning: Hueber.

Tangram (2002a): Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Dallapiazza, Rosa-Maria u.a. Kurs- und Arbeitsbuch. 1 A. Ismaning: Hueber.

Tangram (2002b): Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Dallapiazza, Rosa-Maria u.a. Kursbuch und Arbeitsbuch sowie Kopiervorlagen. Lehrerbuch 2 B. Ismaning: Hueber.

Texte verfassen (1995a): Aufsatzbuch für Deutschlernende. Hrsg. von Ni, Jenfu u.a. Band. I. Anfänger. Nanjing: Verlag der Universität Nanjing (Nanjing Daxue Chubanshe).

Texte verfassen (1995b): Aufsatzbuch für Deutschlernende in der Mittelstufe. Hrsg. von Ni, Jenfu u.a. Band II. Nanjing: Verlag der Universität Nanjing (Nanjing Daxue Chubanshe).

Texte verfassen (1995c): Aufsatzbuch für Deutschlernende. Lehrerhandbuch. Hrsg. von Ni, Jenfu u.a. Band I. Anfänger. Nanjing: Verlag der Universität Nanjing (Nanjing Daxue Chubanshe).

Texte verfassen (1995d): Aufsatzbuch für Deutschlernende in der Mittelstufe. Lehrerhandbuch. Hrsg. von Ni, Jenfu u.a. Band II. Anfänger. Nanjing: Verlag der Universität Nanjing (Nanjing Daxue Chubanshe).

Thomas, Alexander (Hg.) (1983): Erforschung interkultureller Beziehungen: Forschungsansätze und Perspektiven. Saarbrücken; Fort Lauderdale: Breitenbach.

Thomas, Alexander (1989): Interkulturelles Handlungstraining in der Managerausbildung. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, Heft 6, 281-287.

Thomas, Alexander (1991): Psychologische Wirksamkeit von Kulturstandards im interkulturellen Handeln. In: Alexander Thomas (Hg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken; Fort Lauderdale: Breitenbach, 55-69.

Thomas, Alexander (1994): Kulturelle Divergenzen in der deutsch-deutschen Wirtschaftskooperation. In: Theo Bungarten (Hg.): Deutsch-deutsche Kommunikation in der Wirtschaftskooperation. Tostedt: Attikon, 67-89.

Thomas, Alexander (Hg.) (1996): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Problemanalysen und Problemlösungen. Ergebnisse des 14. Workshop-Kongresses der Sektion Politische Psychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP) in Regensburg. Göttingen; Bern u.a.: Hogrefe - Verlag für Psychologie.

Tiittula, Liisa (1999a): Stereotype in der internationalen Geschäftskommunikation. In: Theo Bungarten (Hg.): Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation. Tostedt: Attikon, 196-206.

Tiittula, Liisa (1999b): Verständigungsprozeduren in interkulturellen Geschäftsverhandlungen. In: Theo Bungarten (Hg.): Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation. Tostedt: Attikon, 207-221.

Triandis, Harry C. (1994): Culture and Social Behavior. New York u.a.: McGraw Hill.

Trompenaars, Fons (1993): Handbuch Globales Managen: Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht. Düsseldorf u.a.: ECON Verlag.

Typisch deutsch? (1993): Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität. Hrsg. von Heinke Behal-Thomsen; Angelika Lundquist-Mog; Paul Mog. Berlin; München u.a.: Langenscheidt.

Unternehmen Deutsch (1995): Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch. Lehrbuch. Hrsg. von C. Conlin. München: Klett.

Unternehmen Deutsch (2000). Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch. Hrsg. von C. Conlin. London: Chancerel International Publishers

Unternehmen Deutsch (1996): Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch. Arbeitsheft. Hrsg. von Christa Wiseman. München: Klett.

Unternehmen Deutsch (2000): Arbeitsheft. Neubearbeitung Hrsg. von Christa Wiseman. München: Klett.

Vorholz, Fritz (1994): Monopoly im Mao-Land. In: „Die Zeit“ Nr. 10, 04.03.1994

Warthun, Nicole (1997): Interkulturelle Kommunikation in der Wirtschaft. Eine Studie zu den Erfahrungen deutscher Führungskräfte. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Wazel, Gerhard (2001): Interkulturelle Marketingkommunikation via neue Medien. In: Gerhard Wazel, Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. (Hg.):

Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 17-67.

Wefelmeyer, Fritz (1984): Über den praktischen Zusammenhang zwischen Kulturverstehen und Handlungsfähigkeit. In: Bernd-Dietrich Müller; Gerhard Neuner (Hg.): Praxisprobleme im Sprachunterricht. München: Iudicium.

Welge, Martin K. (1987): Deutsch nach Englisch - Deutsch als Dritte Sprache. In: Swantje Ehlers; Günther L. Karcher (Hgg.): Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik. München: Iudicium, 198-201.

Werkstattgespräch Kairo: Fachsprachen (1978): Protokoll eines Werkstattgesprächs. Hrsg. von Helm von Faber u.a. München: Goethe-Institut.

Wierlacher, Alois (Hg.) (1980): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band I, München: Wilhelm Fink.

Wierlacher, Alois (Hg.) (1980a): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band II, München: Wilhelm Fink.

Wierlacher, Alois (1980b): Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Alois Wierlacher: Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band I, München: Wilhelm Fink.

Wierlacher, Alois (Hg.) (1987): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. München: Iudicium.

Williams, Graham; Bent, Ritchie (1996): Developing Expatriate Managers for Southeast Asia. In: Dan Landis; Rabi S. Bhagat (ed.): Handbook of Intercultural Training. 2nd Edition. Thousand Oaks; London; New Delhi, 383-399.

Winter, Gerhard (1996): Was ist eigentlich eine kulturelle Überschneidungssituation? In: Alexander Thomas (Hg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Göttingen; Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie, 221-227.

Wirtschaftskommunikation Deutsch (2000): Hrsg. von Volker Eismann. München: Langenscheidt.

Yang, Wenliang (1996): Interkulturelle Interferenzen Chinesisch-Deutsch. Am Beispiel des universitären Lebens. In: Muttersprache 3, 263-271.

Zhao, Jin (1999): Wirtschaftsdeutsch in China. Eine Umfrage unter möglichen Arbeitgebern für Germanistikabsolventen. In: Info DaF, Heft 6, 26. Jg., 582-600.

Zhao, Jin (2002): Wirtschaftsdeutsch-Unterricht für Germanistikstudenten in China. Woher kommt es? Wo ist es? Wohin geht es? In: Armin Wolff; Martin Lange (Hg.): Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Fachverband Deutsch als Fremdsprache: Regensburg, 2002, 446-460.

Ziele (Mubiao) (1991): Leseverstehen. Teil 1. Begleitendes Material zum Lehrwerk Ziele. Hrsg. von Gu, Yunying u.a. Shanghai: Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.

Ziele (Mubiao) (1992): Deutsch für Intensivkurse (Qianghua deyu jiaocheng). Bd. 1-4. Hrsg. von Xiao, Peiling u.a. Beijing: Waiyu Jiaoxue ye Yanjiu Chubanshe.

Zimmermann, Peter (Hg.) (1989): >Interkulturelle Germanistik< Dialog der Kulturen auf Deutsch? Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang,

Zinzius, Birgit (1996): Der Schlüssel zum chinesischen Markt. Mentalität und Kultur verstehen lernen. Wiesbaden: Gabler.

ANHANG

Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch (kommentierte Übersichtstabelle)

Diese Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da davon ausgegangen werden muss, dass gerade im Ausland immer wieder in Kleinstauflagen Lehrwerke, Text- und Materialsammlungen, Unterrichtsmaterialien etc. von Lehrkräften und Lektoren erstellt wurden und immer noch werden, die mit Sicherheit in vielen Fällen hervorragend auf spezielle Zielgruppen ausgerichtet waren, aber leider nie ein größeres Publikum erreichen. Darüber hinaus erscheinen - aufgrund der gestiegenen Nachfrage für Wirtschaftsdeutsch - ständig neue Lehrwerke und Lehrbücher.

In der Übersicht werden folgende Abkürzungen verwendet:

LB	- Lehrbuch
AB	- Arbeitsbuch
LhB	- Lehrerhandbuch
GL	- Glossar
AC	- Audiokassette
VC	- Videokassette
CD	- Compact Disk

Titel	**Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Glossare**	**Audiovisuelle und Zusatzmaterialien**	**Zielgruppe (lt. Angabe der VerfasserInnen)**	**Einstiegsniveau**
Arbeitssprache Deutsch[1] (Dürr + Kessler)	LB		- in Deutschland lebende Jugendliche und Erwachsene, die bereits Erfahrungen im Arbeitsleben gesammelt haben und ihren Arbeitsplatz erhalten wollen oder sich beruflich verbessern wollen	fortgeschrittene Anfänger
Berufssprache Deutsch - Szenen aus dem Büro (Verlag für Deutsch)	LB AB GL[10]	AC VC	- Berufstätige	Fortgeschrittene
Betriebswirtschaft (Hueber)	LB	AC		
Betriebswirtschaft. Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler (Julius Groos)	LB	Referenzgrammatik in mehreren Sprachen erhältlich	- Studierende mit Grundkenntnissen in der BWL	keine Deutschkenntnisse erforderlich
Business - Auf Deutsch (Klett)	LB	transparency masters	- people who want to continue learning German at an advanced level by concentrating thematically on business, commerce and economics - Studierende in speziellen/fachlich orientierten Kursen für Wirtschaftsdeutsch	- Zertifikat Deutsch als Fremdsprache - ca. 300 Stunden Deutschunterricht (fortgeschrittene Studierende)
Business German Right from the Start (Langenscheidt)	LB LhB	AC		

CD-Deutschkurse. Fachsprache Wirtschaft (CDG - Carl Duisberg Gesellschaft)	LB LhB	AC Folien Dias Tests	- ausländische Nachwuchs- und Führungskräfte des wirtschaftlichen und technischen Managementbereichs - TeilnehmerInnen an einem 6-8wöchigen Intensivkurs	Grundkenntnisse der deutschen Sprache, mindestens: - erweiterter Grundwortschatz aus dem Bereich der Umgangssprache mit den wichtigsten Redewendungen (Idiomatik) (ca. 2000 Wörter, entsprechend der Wortliste des VHS-Zertifikats) - sowie die Basisstrukturen der Grammatik (wie im VHS-Zertifikat gefordert)[53]
Das Testbuch Wirtschaftsdeutsch (Langenscheidt)	LB/AB	CD		
Der Kaufmann (Hueber)	nicht mehr erhältlich			
Deutsch im Hotel 1 + 2 (Hueber)	LB		- Berufstätige - Auszubildende	Anfänger
Deutsch im Hotel. Gespräche führen (Hueber)	LB LhB	2 AC 2 CD	- Schüler an Fachschulen/Fachhochschulen - Erwachsen, die sich das für ihre Tätigkeit im Hotelgewerbe nötige Deutsch aneignen wollen	Grundkenntnisse

[53]An dieser Stelle werden im einzelnen die folgenden Fähigkeiten gefordert:
- Sachinformationen in normalem Sprachtempo oder einfacher Schriftform vollständig aufnehmen zu können, einfache Sachverhalte in knapper, aber ausreichend differenzierter Form darlegen, begründen, vergleichen und zusammenfassen zu können
- kurze, einfache Sachverhalte auch in schriftlicher Form verständlich wiedergeben zu können Sachverhalte in knapper, aber ausreichend differenzierter Form darlegen, begründen, vergleichen und zusammenfassen zu können
- kurze, einfache Sachverhalte auch in schriftlicher Form verständlich wiedergeben zu können, einfache Sachverhalte in knapper, aber ausreichend differenzierter Form darlegen, begründen, vergleichen und zusammenfassen zu können
- kurze, einfache Sachverhalte auch in schriftlicher Form verständlich wiedergeben zu können

Deutsch im Hotel. Korrespondenz (Hueber)	LB Lhb		- Schüler an Fachschulen/Fachhochschulen - Erwachsene, die sich das für ihre Tätigkeit im Hotelgewerbe nötige Deutsch aneignen wollen	Grundkenntnisse
Deutsch im Beruf. Wirtschaft 1 (Dürr & Kessler)	LB AB LhB GL[2]	AC	- Erwachsene	
Deutsch im Beruf[3] (Dürr + Kessler)	LB		- ausländische Arbeitnehmer in der BRD, die sich sprachlich fortbilden wollen, um ihre Chancen im Berufsleben zu vergrößern	
Deutsch lernen für den Beruf (Hueber)	LB AB	AC	- fortgeschrittene Lerner/Anfänger in Kursen Deutsch für den Beruf - Berufstätige - Auszubildende - Studierende	gute Grundkenntnisse (Zertifikat Deutsch)
Deutsche Handelskorrespondenz[4] (Hueber)	LB			
Deutsche Handelskorrespondenz - Neu (Hueber)	LB GL[12]		- kaufmännisch interessierte Deutschlernende - in der Wirtschaft Tätige	
Deutsche Wirtschaftssprache für Ausländer (Hueber)	LB		- ausländische Berufstätige im Lebensbereich der Wirtschaft, die bereits Grundlagenkenntnisse in der deutschen Sprache des Geschäftslebens besitzen (Vorbereitung durch „Der Kaufmann“ Hueber-Nr. 1113; inzwischen nicht mehr erhältlich)	s.o. (Niveau von „Der Kaufmann“)
Deutsche Wirtschaftstexte zum Übersetzen (Hueber)	LB			

Deutsch in Küche und Restaurant (Hueber)	LB			
Dialog Beruf Starter (Hueber)	LB AB LhB	AC CD	- Berufstätige - Auszubildende - Studierende	Anfänger
Dialog Beruf 1-3 (Hueber)	LB AB LhB	AC CD	- Berufstätige - Auszubildende - Studierende	Bd. 1: ca. 150 Stunden Deutsch Bd. 2: ca. 300 Stunden Deutsch (Grundbaustein DaF)
Die 100 wichtigsten Geschäftsbriefe in Deutsch mit Kommentaren und Praxistips (STS-Verlag)	LB	Disk	- Menschen, die Schwierigkeiten mit dem Erstellen von Briefen haben; sie aber als das „sicherere, ehrlichere und handfestere Kommunikationsmittel“ empfinden, besonders gegenüber elektronischen Medien	
Die Krönung der schönsten Stunden (Goethe-Institut/Verlag für Deutsch)	LB	VC		
Eine Reklamation (Goethe-Institut)	AB	VC		
Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft. Bd. 1-3 (Goethe-Institut)	LB/AB	Diskette Lösungshefte	- Lerner und Lehrer ohne Computerkenntnisse, die auf dem Sektor „Betriebswirtschaft“ sprachlich handlungsfähig werden wollen bzw. das Medium Computer zum Erreichen der sprachlichen Handlungsfähigkeit im Fach in ihren Unterricht integrieren wollen - Lerner/Benutzer des Lehrwerks - „Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft“, die z.B. das im Klassenunterricht erlernte vertiefen wollen - Personen, die ihren betriebswirtschaftlichen Wortschatz auffrischen wollen - Lehrer, die ihren Wirtschaftsdeutschunterricht auffrischen wollen	

Exportwege 1 (Dürr + Kessler)	LB AB	CD	- Erwachsene	keine oder nur geringe Vorkenntnisse
Exportwege 2 (Dürr + Kessler)	LB AB	CD	- Erwachsene	keine oder nur geringe Vorkenntnisse
Exportwege 3 (Dürr + Kessler)	LB AB	CD	- Erwachsene	
Fachsprache Deutsch - Betriebswirtschaft (Hueber)	LB	AC		
Fachsprache Wirtschaft. Bausteine zu einem kritisch orientierten Kurs. (DAAD)	LB			
Geschäfts- und Verhandlungssprache Deutsch. Bd. 1-10 (Hueber)	LB			fortgeschrittene Lerner
Geschäftskommunikation. Schreiben und Telefonieren (Hueber)	LB	AC CD		fortgeschrittene Lerner
Geschäftskommunikation. Verhandlungssprache (Hueber)	LB	AC CD		
Geschäftskontakte. Videosprachkurs für Wirtschaftsdeutsch (Langenscheidt)	LB LhB	VC	- ausländische Studenten, - Geschäftsleute - Teilnehmer für die ‚Prüfung Wirtschaftsdeutsch' mit Vorkenntnissen	Mittelstufenniveau
Geschäftsverhandlungen (Langenscheidt)	LB/AB	VC		fortgeschrittene Lerner (ab 400 Stunden Deutsch)
Gespräch, Besprechung, Diskussion (Langenscheidt)	LB LhB	AC		

Gesprächstraining. Deutsch für den Beruf (Hueber/Verlag für Deutsch)	LB	Kopiervorlagen	- Berufstätige	- fortgeschrittene Lerner in Kursen Deutsch für den Beruf - fortgeschrittene Lerner in allgemeinen Kommunikationskursen
Get by in Business German (BBC-Books)				
Gründung einer Tochterfirma in Großbritannien (Goethe-Institut)	AB	VC		
Gründung einer Tochterfirma in Großbritannien (Harrow. EBA)		VC		
Hörtexte Wirtschaftsdeutsch (Klett)	LB/AB	AC Kopiervorlagen		mindestens Zertifikat Deutsch als Fremdsprache
Hotellerie und Gastronomie 1 und 2 (Dürr + Kessler)	LB		- jugendliche und erwachsene Lerner in der Erwachsenenbildung, in Hotelfachschulen - fremdsprachige Mitarbeiter in o.g. Fachbereich - Berufstätige - Auszubildende	Anfänger
Ihr Schreiben vom... (Verlag für Deutsch)	LB		- Berufstätige	fortgeschrittene Anfänger
Kommentierte Wirtschafts-übersetzungen Englisch-Deutsch (Hueber)	AB			- Grundstock an fachlichen und übersetzungstechnischen Kenntnissen - 3 Schwierigkeitsstufen: leicht - mittel - schwer

Kommentierte Wirtschaftsübersetzungen Französisch-Deutsch (Hueber)	AB			
Kommentierte Wirtschaftsübersetzungen Spanisch-Deutsch (Hueber)	AB			3 Schwierigkeitsstufen: leicht - mittel - schwer
Kontakt Deutsch CD-ROM (Langenscheidt)			- Lerner der Fremdsprache Deutsch, die ihre Kenntnisse speziell für berufliche Situationen benötigen	
Kontakt Deutsch (Langenscheidt)	LB GL[5]	AC VC CD Redemittelbuch	- Personen, die im Rahmen ihrer Arbeit deutschsprachige Partner treffen und persönliche Kontakte zu ihnen pflegen - Deutsch als Fremdsprache-Lerner, die ihre Kenntnisse speziell für berufliche Situationen und Geschäftskontakte benötigen	- Zertifikat ‚Deutsch als Fremdsprache' - Personen, die über praktische Erfahrungen im Umgang mit Deutsch verfügen - fortgeschrittene Anfänger
Marktchance Wirtschaftsdeutsch. Mittelstufe 2 (Klett)	LB LhB	AC Begleitheft (Tests + Transkriptionen)	- ausländische Nachwuchs- und Führungskräfte aus den Bereichen Handel, Industrie und Politik - ausländische Studenten wirtschaftswissenschaftlicher Fachrichtungen - Studierende und Interessenten der Prüfungen ‚Zertifikat Deutsch für den Beruf' (Mittelstufe 1) bzw. ‚Wirtschaftsdeutsch International' (Mittelstufe 2)	Mittelstufe 1 bzw. 2
Neue Kontakte (Langenscheidt)	LB	VC	- DaF-Lerner, die ihre Kenntnisse speziell für berufliche Situationen und Geschäftskontakte benötigen	kann im Anschluss an Kontakt Deutsch verwendet werden oder unabhängig
Praktisches Wirtschaftsdeutsch (Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe)	LB		- fortgeschrittene Studierende der Germanistik	wahrscheinlich 3. bis 4. Studienjahr = 600 Stunden Deutschunterricht

Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWDneu). Modellsatz 0.1. (Goethe-Institut/CDG)			- ausländische Berufstätige in Industrie-, Handels- und Wirtschaftsunternehmen - Studenten an Wirtschaftsschulen, -akademien, in BWL- und VWL-Studiengängen	
Ruf mal an! (Hueber)		CD		ab Grundstufe 2
Sprachkurs Deutsch (Diesterweg)	LB			
Stellensuche, Bewerbung, Kündigung (Langenscheidt)	LB LhB	AC		
Studium Wirtschaftsdeutsch (Diesterweg)	LB			
Studium Wirtschaftsdeutsch (Hodder & Stoughton)	LB		- britische Studierende	gute bis sehr gute Deutschkenntnisse (keine volks- bzw. betriebswirtschaftlichen Kenntnisse)
Telefonieren am Arbeitsplatz (Hueber)	LB	AC		Anfänger mit soliden Grundkenntnissen
Telefonieren im Beruf (Verlag für Deutsch/Goethe-Institut)	LB	AC CD	- Lerner in berufsbezogenen Kursen	Fortgeschrittene
Telefonieren, Schriftliche Mittteilungen (Langenscheidt)	LB LhB	AC		
Teste Dein Wirtschaftsdeutsch! (Langenscheidt)	LB/AB		- Personen mit guten Deutschkenntnissen	Personen mit guten Deutschkenntnissen
Testfragen Wirtschaftsdeutsch (Klett)	LB/AB			

Überzeugende Bewerbungsbriefe (Falken)	LB			
Übrigens... (Verlag für Deutsch)	LB	AC	- Berufstätige	fortgeschrittene Anfänger
Unternehmen Deutsch (Klett)	LB AB	AC	- ausländische Geschäftsreisende ("mittleres Management") - Berufstätige in deutschsprachigen Ländern	mittlere Grundstufe (ca. 200 Std.) Deutsch
Wirtschaft 1 neu (Dürr + Kessler)	LB AB LhB GL[6]	AC		
Wirtschaft 2 (Dürr + Kessler)	LB AB LhB GL[7]	AC		
Wirtschaft - auf deutsch (Klett)	LB LhB GL[8]	AC Disk (Text & Lexik)	- Lernende, die ihr Deutschkenntnisse mit Schwerpunkt Wirtschaftsdeutsch vertiefen wollen - Interessenten an Wirtschaftsdeutschprüfungen (z.B. Prüfung Wirtschaftsdeutsch International)	Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ca. 400 Std. Deutsch
Wirtschaft aus der Zeitung (Klett)	LB			
Wirtschaft im Ohr 1+2. Hörtexte und Verständnisübungen (Klett)	AB LhB	AC		
Wirtschaft leicht (Paris)	LB LhB			

Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Grundstufe (Klett)	LB/AB LhB	AC Zusatz-übungen Selbstlern bücher[9]	Grundstufe: - Berufstätige, die in ihrem eigenen Land häufig Kontakte mit deutschen Partnern im Bereich der Wirtschaft haben und/oder für eine befristete Zeit im deutschsprachigen Raum tätig sein werden - lower, middle und higher Management - Sekretärinnen, Sachbearbeiter - Studierende (als Vorbereitung auf o.g. Tätigkeitsfelder)	geringe oder keine Deutschkenntnisse
Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Aufbaustufe (Klett)	LB AB LhB	AC		
Wirtschaftsdeutsch von A-Z (Langenscheidt)	LB		- Manager und Mitarbeiter in ausländischen Firmen, die Kontakte zu Unternehmen im deutschsprachigen Raum haben oder aufnehmen wollen - ausländische Mitarbeiter und Praktikanten in deutschsprachigen Firmen - Studierende wirtschaftswissenschaftlicher Fachrichtungen - Interessenten an Wirtschaftsdeutschprüfungen	Zertifikat Deutsch als Fremd-sprache (ca. 350 Std. Deutsch)
Wirtschaftskommunikation (DAAD)	LB			
Wirtschaftskommunikation Deutsch (Langenscheidt)	LB Down-loads der Hörtexte möglich[53]		- fortgeschrittene DaF-Lerner - Lerner, die Deutsch für eine berufliche Tätigkeit brauchen und das Niveau des Zertifikats Deutsch erreicht haben - Personen, die in einem Unternehmen tätig sind, das Geschäftskontakte in deutschsprachige Länder hat - Studierende, die sich auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten	

[53]http://www.langenscheidt.de/deutsch/lehrwerke/daf/wirtschaftsdeutsch/index.html

Wirtschaftsterminologie Französisch-Deutsch (Hueber)	LB/AB			
Wirtschaftsterminologie Spanisch-Deutsch (Hueber)	LB/AB			
Zeit und Geld (Dürr + Kessler)	LB		- Studierende der Wirtschaftssprache Deutsch - Studierende, die sich auf die Prüfung Wirtschafts-deutsch International vorbereiten wollen - Studierende mit Grundkenntnissen im Be-reichWirtschaftsdeutsch	
Zertifikat Deutsch für den Beruf (Goethe-Institut)	LB/AB LhB[10]	AC Tests	Ausländer, die - in Deutschland berufstätig sind oder sein wollen (Sach-bearbeiter, mittlere Fach- und Führungskräfte) - Mitarbeiter deutscher Unternehmen im Ausland sind - ihr Produkte/Dienstleistungen in Deutschland anbieten - eine Ausbildung/ein Praktikum in Deutschland machen wollen[54] vgl. ZDfB: erwachsene Lerner, die Deutsch in beruflichen Anwendungssituationen nutzen wollen. (relativ breite berufliche Orientierung)	Zertifikat Deutsch als Fremd-sprache
Zimmer frei (Langenscheidt)	LB AB LhB	AC		

Anmerkungen zur Übersicht:

1 Das Lehrbuch „Arbeitssprache Deutsch“ umfasst verschiedene Bände, die sich jeweils mit verschiedenen Teilthemen beschäftigen:
Bd. 1: Hauptsache Arbeit; Bd. 2: Sicherlich sozialversichert; Bd. 3: rund um den Arbeitsplatz; - Einfach mal bewerben, - Ziemlich viel Berufliches, - Blick in die Zukunft

2 Glossare sind in folgenden Sprache erhältlich: niederländisch, spanisch, englisch, französisch, russisch und türkisch.

---

[54]Zertifikat Deutsch für den Beruf 1996, 111.

3 Das Lehrbuch „Deutsch im Beruf“ umfasst ebenfalls verschiedene Bände, die sich jeweils mit unterschiedlichen Teilthemen beschäftigen:
- Zeit ist Geld
- Mitbestimmung

4 Dieses Lehrbuch existiert in 2 regionalen Varianten: Deutsche Handelskorrespondenz. Hrsg. von Eva Kovácsová. Bratislava: Ed. Stredisko VSE, 1974 und Nemska bizneskorespondencija. Pismenata korespondencija pri irnosa i vnosa. Hrsg. von Petko D. Mutafciev. Sofia: IK „Ljuren“, 1993.

5 Die Glossare sind in den folgenden Sprachen erhältlich: Niederländisch, Spanisch, Englisch, Französisch, Russisch und Türkisch.

6 Glossare sind in den folgenden Sprachen erhältlich: Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch und Niederländisch.

7 Glossare sind in den folgenden Sprachen erhältlich: Spanisch, Englisch und Niederländisch.

8 Glossare sind in verschiedenen Sprachen erhältlich.

9 Die Selbstlernbücher sind für die Sprachen Englisch und Französisch erhältlich.

10 Glossare sind in den Sprachen Französisch, Spanisch und Italienisch erhältlich.

11 Das Paket beinhaltet Prüferblätter und Kandidatenblätter zur Durchführung der Prüfung.

12 Wörterverzeichnisse im Anhang für Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch.

Lehrwerke Wirtschaftsdeutsch (Auswahlbibliografie)

Arbeitssprache Deutsch: Bd. 1: Hauptsache Arbeit. Bd. 2: Sicherlich sozialversichert. Bd. 3: Rund um den Arbeitsplatz. Hrsg. von Susan Kaufmann u.a. Regensburg: Dürr + Kessler

Behördenkorrespondenz (1982): Musterbriefe. Anträge. Einsprüche. Hrsg. von Elisabeth Ruge. Niedernhausen/Ts.: Falken.

Berufssprache Deutsch - Szenen aus dem Büro (1994a): 12 Lektionen Deutsch für Fortgeschrittene. Hrsg. von Renate Luscher. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.

Berufssprache Deutsch - Szenen aus dem Büro (1994b): Arbeitsheft. Hrsg. von Gudrun Jäger u. Peter Martin Schmitz. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.

Berufssprache Deutsch - Szenen aus dem Büro (1994c): Aufgabenheft. Hrsg. von Gudrun Jäger u. Peter Martin Schmitz. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.

Betriebswirtschaft (1993): Hrsg. von Lothar Jung. Ismaning: Hueber.

Betriebswirtschaft (1992): Hrsg. von Gertrud Jaehrling. Heidelberg: Julius Groos.

Business - auf deutsch: Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch. Hrsg. von Susan Cox; Emer O'Sullivan u.a. München: Klett

Business German Right from the Start: Hrsg. von Armaleo-Popper, Lore. New York; Berlin u.a.: Langenscheidt

BWLERNEN (1996): Ein computerunterstütztes Lexik- und Leseübungsprogramm zum Lehrwerk“Einführung in die Fachssprache der Betriebswirtschaft“. Hrsg. von Rosemarie Buhlmann u.a. München: Goethe-Institut.

CD-Deutschkurse (1989a): Fachsprache Wirtschaft. Hrsg. von Dietrich Fischer; Hans-Christian Schulze. Köln: Carl-Duisberg-Centren gemeinnützige Gesellschaft mbH.

CD-Deutschkurse (1989b): Fachsprache Wirtschaft. Lehrerhandbuch. Hrsg. von Dietrich Fischer u. Hans-Christian Schulze. Köln: Carl-Duisberg-Centren gemeinnützige Gesellschaft mbH.

Deutsch im Hotel 1: Hrsg. von Paola Barberis u. Elena Bruno. Ismaning: Hueber

Deutsch im Hotel 2 (1989): Hrsg. von Paola Barberis; Elena Bruno. Ismaning: Hueber.

Deutsch im Hotel: neu. Gespräche führen. Hrsg. von Paola Barberis u. Elena Bruno. Ismaning: Hueber.

Deutsch im Hotel (2002): neu. Korrespondenz. Hrsg. von Paola Barberis u. Elena Bruno. Ismaning: Hueber.

Deutsch im Hotel (2002): neu. Lehrerhandreichungen. Hrsg. von Paola Barberis u. Elena Bruno. Ismaning: Hueber.

Deutsch im Beruf - Wirtschaft (1999): Band 1. Hrsg. von Heinrich P. Kelz; Gabriele Neuf. Regensburg: Dürr + Kessler.

Deutsch in Küche und Restaurant (2000): Eine Einführung in die Fachsprache der Gastronomie. Hrsg. von Franz Eppert. Ismaning: Hueber.

Deutsch lernen für den Beruf (1996): Hrsg. von Adelheid Höffgen. Ismaning: Hueber/Verlag für Deutsch.

Deutsche Handelskorrespondenz (1974): Hrsg. von Eva Kovácsová. Bratislava: Ed. Stredisko VSE.

Deutsche Handelskorrespondenz (1992): Der Briefwechsel in Export und Import. Hrsg. von Rudolf Sachs. Ismaning: Hueber.

Deutsche Handelskorrespondenz (2000/2001): Neu. Hrsg. von Rudolf Sachs. Ismaning: Hueber.

Deutsche Wirtschaftssprache für Ausländer (1985): Hrsg. von Franz Bäumchen. München: Hueber.

Deutsche Wirtschaftssprache für Ausländer (1985): Complément à l‘usage des étudiants francais. Hrsg. von Franz Bäumchen. München: Hueber.

Deutsche Wirtschaftstexte zum Übersetzen: Hrsg. von Günter Haensch; Francisco López Casero. Ismaning: Hueber,

Dialog Beruf 1 (1997): Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Hrsg. von Norbert Becker u.a. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf 1 (1997): Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Arbeitsbuch. Hrsg. von Norbert Becker u.a. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf 2 (1997): Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Hrsg. von Norbert Becker u.a. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf 2 (1997): Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Arbeitsbuch. Hrsg. von Norbert Becker u.a. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf 3 (1998): Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Norbert Becker u.a. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf 3 (1998): Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. Hrsg. von Norbert Becker u.a. Ismaning: Hueber.

Dialog Beruf Starter (1997): Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Hrsg. von Norbert Becker u.a. Ismaning: Hueber.

Die 100 wichtigsten Geschäftsbriefe in Deutsch mit Kommentaren und Praxistips (1998): (Diskette mit allen Musterbriefen). Planegg: STS-Verlag.

Die Krönung der schönsten Stunden (1990): 30 Werbespots als Sprechanlass. München: Verlag für Deutsch.

Eine Reklamation (1990): Videogestütztes Begleitmaterial zur Prüfung Wirtschaftsdeutsch. Hrsg. von Wolfgang Krause; Karsten Kurowski. München: Goethe-Institut.

Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft (1989): Bd. 1-2/3. Hrsg. von Rosemarie Buhlmann; Anneliese Fearns. München: Goethe-Institut; Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik.

Exportwege 1 (1999): Wirtschaftsdeutsch für die Grundstufe. Hrsg. von Gabriele Volgnandt; Dieter Volgnandt; Claus Erhardt. Regensburg: Dürr + Kessler.

Exportwege 2 (2000): Wirtschaftsdeutsch für die Grundstufe. Hrsg. von Gabriele Volgnandt; Dieter Volgnandt; Claus Erhardt. Regensburg: Dürr + Kessler.

Exportwege 3 (2000): Wirtschaftsdeutsch für die Grundstufe. Hrsg. von Gabriele Volgnandt; Dieter Volgnandt; Claus Erhardt. Regensburg: Dürr + Kessler.

Fachsprache Deutsch - Betriebswirtschaft: Ismaning: Hueber.

Fachsprache Wirtschaft. Bausteine zu einem kritisch orientierten Kurs. Hrsg. von Behne-Oswald, Katharina u.a. Bonn: DAAD

Geschäfts- und Verhandlungssprache Deutsch (1982): Bd. 1: Das Vorstellungsgespräch. Bd. 2: Ein günstiger Einkauf. Bd. 3: Die Dienstreise. Bd. 4: Eine harte Verkaufsverhandlung. Bd. 5: Versand über die Grenzen. Bd. 6: Geschäfts- und Verkaufsverhandlung. Bd. 7: Ein Fall für den Computer. Bd. 8: Das erfolgreiche Angebot. Bd. 9: Ein Finanzierungsproblem. Bd. 10: Gute Geschäfte im Ausland. Hrsg. von Hans Wolfgang Wolff. Ismaning: Max Hueber.

Geschäftskommunikation. Schreiben und Telefonieren (1997): Hrsg. von Axel Hering; Magdalena Matussek. Ismaning: Hueber.

Geschäftskommunikation. Verhandlungssprache (1997): Hrsg. von Anne Buscha; Gisela Linthout. Ismaning: Hueber.

Geschäftskontakte (1992): Videosprachkurs für Wirtschaftsdeutsch. Hrsg. von Krause, Wolfgang; Bayard, Ann-Christin. Berlin; München u.a.: Langenscheidt.

Geschäftsverhandlungen (1995): Begleit- und Arbeitsbuch. Hrsg. von Wolfgang Kraus. Berlin: Langenscheidt.

Gespräch, Besprechung, Diskussion: Ein Programm zur Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit im Deutschen. Hrsg. von Gernot Häublein u.a. Berlin; München u.a.: Langenscheidt

Gesprächstraining Deutsch für den Beruf (1998): Hrsg. von Kerstin Namuth; Thomas Lüthi. Ismaning: Hueber/Verlag für Deutsch.

Get by in Business German: (BBC-Books)

Gründung einer Tochterfirma in Großbritannien: Hrsg. von Reinhard Tenberg; Thomas Starkbaum. München: Goethe-Institut

Gründung einer Tochterfirma in Großbritannien. Video Wirtschaftsdeutsch / European Business Associates. Hrsg. von Reinhard Tenberg u. Thomas Starkbaum. Harrow: EBA

Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre: Hrsg. von Henner Schierenbeck.

Hörtexte Wirtschaftsdeutsch (1994): Lehrbuchunabhängige Texte zu „Wirtschaft - auf Deutsch“ und „Business - auf Deutsch“. Begleitheft mit Übungen und Transkriptionen. Hrsg. von Wolfgang Weermann. München: Klett.

Ihr Schreiben vom ... (1993): Geschäftliche und private Briefe im Baukastensystem. Hrsg. von Schmitz, Werner; Scheiner, Dieter. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Kleiner Briefsteller (1998): 77 Muster für Ihre Privat- und Geschäftskorrespondenz. Hrsg. von Gisela Reinert-Schneider. Niedernhausen/Ts.: Falken.

Kommentierte Wirtschaftsübersetzungen Englisch-Deutsch: Hrsg. von Gabriele Grojer. Ismaning: Hueber

Kommentierte Wirtschaftsübersetzungen Französisch-Deutsch: Hrsg. von Brigitte Fandrich. Ismaning: Hueber, o.J.

Kommentierte Wirtschaftsübersetzungen Spanisch-Deutsch (2000): Hrsg. von Kornelia Stuckenberger. Ismaning: Hueber.

Kontakt Deutsch CD-ROM (1999): Deutsch für berufliche Situationen. Hrsg. von R. Horneij u. URM. München: Langenscheidt.

Kontakt Deutsch (1997): Kursbuch. Hrsg. von Udo Miebs u. Leena Vehovirta. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Kontakt Deutsch (1997): Redemittelbuch. Hrsg. von Udo Miebs; Leena Vehovirta. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Markt (Zeitschrift des Goethe-Instituts)

Marktchance Wirtschaftsdeutsch (1997): Mittelstufe 2. Hrsg. von Jürgen Bolten. München: Klett, 1997

Marktchance Wirtschaftsdeutsch (1995): Begleitheft mit Tests und Transkriptionen. Kopiervorlagen. Hrsg. von Jürgen Bolten. München: Klett.

Marktchance Wirtschaftsdeutsch (1996): Mittelstufe 2. Lehrerhandbuch. Hrsg.von Jürgen Bolten. München: Klett.

Moderne Korrespondenz in der Verwaltungssprache (1994): Hrsg. von Ralf Jansen. Sankt Augustin: Asgard-Verlag.

Neue Kontakte: Deutsch für berufliche Situationen. Hrsg. von R. Schatz u. T. Pantzar. München: Langenscheidt

Praktisches Wirtschaftsdeutsch (Shiyong Jingji Deyu) (1998): Hrsg. von Ma Hongyang u. Horst Hornig. Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.

Prüfung Wirtschaftsdeutsch International

Ruf mal an! (o.J.): CD-Übungsprogramm. Ismaning: Hueber.

Sprachkurs Deutsch (1989): Unterrichtswerk für Erwachsene; allgemeinsprachlicher Kurs; im fakultativen Teil 4 Schwerpunkte Wirtschaftsdeutsch. Hrsg. von Ulrich Häussermann. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Stellensuche, Bewerbung, Kündigung (1992): Ein Programm zur Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit im Deutschen. Hrsg. von Häusler u.a. Berlin, München, Wien, u.a.: Langenscheidt.

Studium Wirtschaftsdeutsch (1991): Hrsg. von Gerlinde Butzphal. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Studium Wirtschaftsdeutsch (1990): Hrsg. von Gerlinde Butzphal u. Colin Riordan. Hodder & Stoughton.

Telefonieren. Schriftliche Mitteilungen. (Langenscheidt)

Telefonieren am Arbeitsplatz. Hrsg. von Peter Süß. Ismaning: Hueber, o.J.

Telefonieren im Beruf (1999): Hrsg. von Annette Keller u.a. Ismaning/München: Verlag für Deutsch; Goethe-Institut

Teste Dein Wirtschaftsdeutsch! (1983): Hrsg. von Charlotte Lissok. Berlin; München u.a.: Langenscheidt.

Testfragen Wirtschaftsdeutsch (1993): Hrsg. von Wilhelm Brüggemann u. Karl Hemberger. München: Klett.

Überzeugende Bewerbungsbriefe (1998): Hrsg. von Andreas Schieberle. Niedernhausen/Ts.: Falken.

Übrigens... (1980): Alltagsgespräche im Beruf. Hrsg. von Dietrich Fischer. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Unternehmen Deutsch (1995): Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch. Lehrbuch. Hrsg. von C. Conlin. München: Klett.

Unternehmen Deutsch (2000). Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch. Hrsg. von C. Conlin. London: Chancerel International Publishers

Unternehmen Deutsch (1996): Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch. Arbeitsheft. Hrsg. von Christa Wiseman. München: Klett.

Unternehmen Deutsch (2000): Arbeitsheft. Neubearbeitung Hrsg. von Christa Wiseman. München: Klett.

Wirtschaft aktuell (1979): Cours supérieur d'allemand économique. Hrsg. von Nicolas, Gerd; Sprenger, Margret; Steglitz, Sabine. Paris.

Wirtschaft - Auf Deutsch (1996): Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch. Hrsg. von Gerd Nicolas u.a. Stuttgart u.a.: Klett.

Wirtschaft - aus der Zeitung (1993): Hrsg. von Werner Schmitz; Ingola Martelly. Stuttgart: Klett.

Wirtschaft im Ohr 2 (1990): Hörtexte und Verständnisübungen. Hrsg. von Sigrid Dondoux-Liberge; Gerd Nicolas u.a. München: Klett.

Wirtschaft im Ohr 2 (1990): Hörtexte und Verständnisübungen. Hrsg. von Sigrid Dondoux-Liberge; Gerd Nicolas u.a. Lehrerheft. München: Klett.

Wirtschaft im Ohr 1: Hörtexte und Verständnisübungen. Hrsg. von Sigrid Dondoux-Liberge; Gerd Nicolas u.a. München: Klett.

Wirtschaft leicht (1989): Cours d‘allemand économique (niveau intermédiaire). Hrsg. von Ingola Martelly u.a. Paris; Berlin.

Wirtschaftsdeutsch für Anfänger (1997): Grundstufe. Hrsg. von Dominique Macaire und Gerd Nicolas. Stuttgart u.a.: Klett.

Wirtschaftsdeutsch von A-Z (1997): Lehr- und Arbeitsbuch. Hrsg. von Rosemarie, Buhlmann. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Wirtschaftskommunikation (o.J.): Fallstudien für einen kommunikativen Fachsprachenunterricht. Hrsg. von Broehl, Mechthild u.a. Bonn: DAAD

Wirtschaftskommunikation Deutsch (2000): Hrsg. von Volker Eismann. München: Langenscheidt.

Wirtschaftsterminologie Französisch-Deutsch (o.J.): Hrsg. von Günther Haensch u. Yvon Desportes. Ismaning: Hueber.

Wirtschaftsterminologie Spanisch-Deutsch (o.J.): Hrsg. von Günther Haensch u. Francisco López-Casero. Ismaning: Hueber.

Zertifikat Deutsch für den Beruf (1996): Übungsmaterialien zur Vorbereitung auf die Prüfung. Hsrg. von Werner Schmitz u. Heinrich Stricker. München: Goethe-Institut.

Das Zertifikat Deutsch für den Beruf (1995): Lernziele, Wortliste, Testmodell, Bewertungskriterien. Hrsg. vom Deutschen Volksshochschul-Verband u. Goethe-Institut.

Zeit und Geld (1997): Deutsche Wirtschaftsgeschichte im Sprachunterricht. Hrsg. von Joachim Braun. Regensburg: Dürr + Kessler.

Zimmer frei (1991): Deutsch im Hotel und Restaurant. Hrsg.von Ulrike Cohn; Karl-Heinz Osterloh. Berlin; München: Langenscheidt.

Übersichtstabellen zu ‚kulturellen Dimensionen' (nach TROMPENAARS 1993)

Die Übersichtstabellen zeigen teilweise sehr deutlich, wie stark sich die ‚chinesischen' Ergebnisse von denen anderer asiatischer Länder unterscheiden, mit denen China aber trotzdem häufig verglichen wird. In Kapitel 5.5.1.1. ‚Exkurs: Kulturelle Dimensionen (HOFSTEDE 1991, 2001)' wurde in diesem Zusammenhang eine Grafik ausführlich kommentiert. Die Grafiken basieren jeweils auf Antworten zu einer vorgegeben Beispielsituation, die den jeweiligen Grafiken - wenn nötig - vorangestellt ist.

Die Beispiele 1 und 2 wurden so bei TROMPENAARS gesehen, stammen aber ursprünglich von STOUFFER/TOBY (1951, 395-406).

Universalismus contra Partikularismus

Fragestellung 1:
Sie fahren mit einem guten Freund im Auto mit. Er verletzt einen Fußgänger. Sie wissen, daß er mindestens 50 km/h in einem Stadtgebiet gefahren ist, wo nur höchstens 30 km/h erlaubt sind. Es gibt keine Zeugen. Sein Rechtsanwalt sagt, wenn Sie unter Eid bezeugen würden, daß er nur 30 km/h gefahren ist, könnte ihn das vor ernsthaften Konsequenzen bewahren.

Welchen Anspruch an Sie hat Ihr Freund, daß Sie ihn schützen?
Ia: Mein Freund hat einen eindeutigen Anspruch darauf, daß ich die niedrigere Geschwindigkeit bezeuge.
Ib: Mein Freund hat einen gewissen Anspruch darauf, daß ich die niedrigere Geschwindigkeit bezeuge.
Ic: Er hat keinen Anspruch als Freund, daß ich die niedrigere Geschwindigkeit bezeuge.

Wie würden Sie sich vermutlich in dem Konflikt zwischen den Pflichten eines geladenen Zeugen und der Verpflichtung Ihrem Freund gegenüber verhalten?
Id: Bezeugen, daß er 30 km/h fuhr.
Ie: Nicht bezeugen, daß er 30 km/h fuhr.

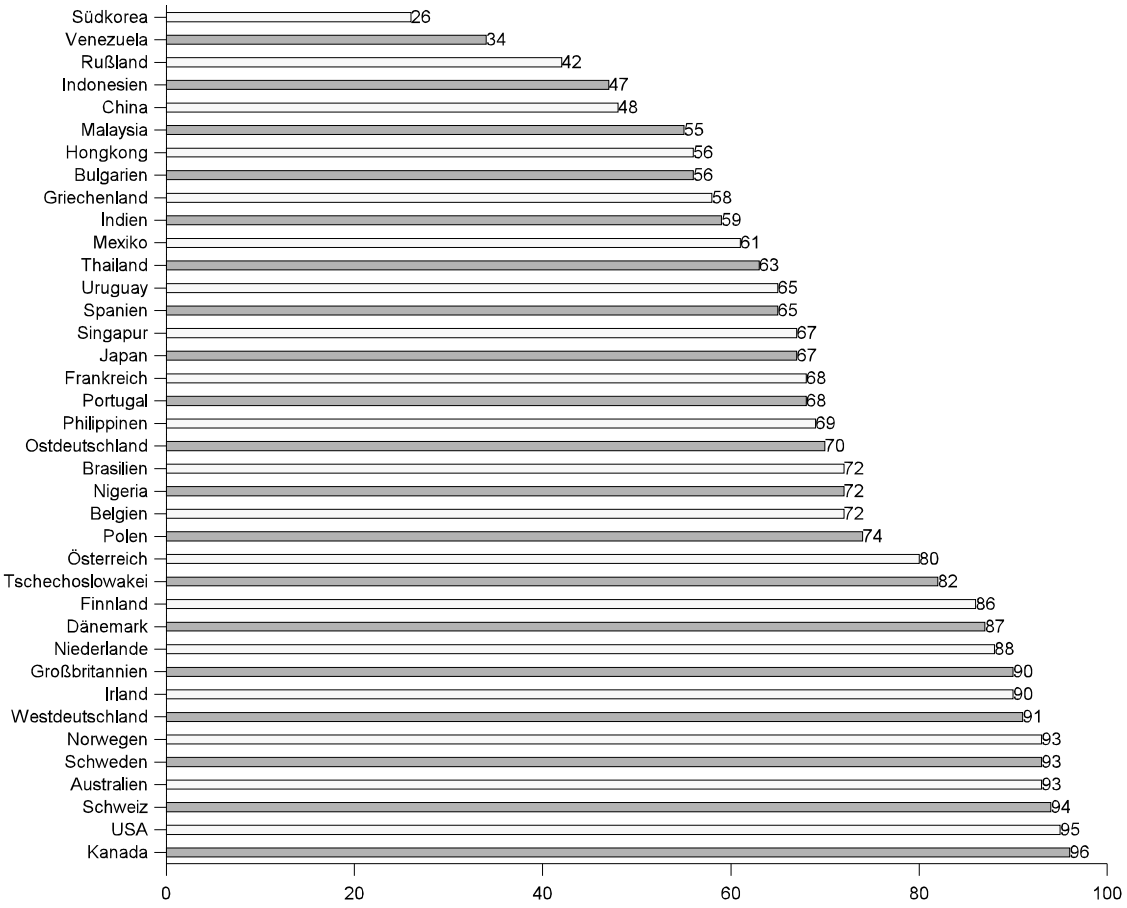


Abbildung 4.1: Das Auto und der Fußgänger
Prozentsatz der Befragten, die sich für ein universalistisches System aussprechen statt für eine partikulare soziale Gruppe (Antworten c oder b und e) (TROMPENAARS 1993, 57)

Fragestellung 2:
Sie sind ein Zeitungsjournalist, der eine wöchentliche Kolumne über neue Restaurants schreibt. Eine gute Freundin von Ihnen hat all ihre Ersparnisse in ein Restaurant gesteckt. Sie haben dort gespeist und sind der Meinung, das Restaurant sei nicht gut.

Welchen Anspruch hat Ihre Freundin darauf, daß Sie ihr Restaurant nicht schlecht machen?
Ia: Sie hat als Freundin einen festen Anspruch darauf, daß ich ihr Restaurant in meiner Kolumne nicht kritisiere.
Ib: Sie kann als Freundin schon erwarten, daß ich ihr den Gefallen tue.
Ic: Sie hat als Freundin kein Recht darauf, das von mir zu erwarten.

Würden Sie ihr Restaurant nicht kritisieren, wenn Sie sowohl Rücksicht auf Ihre Leser, als auch Rücksicht auf Ihre Freundin nehmen?
Id: Ja.
Ie: Nein.

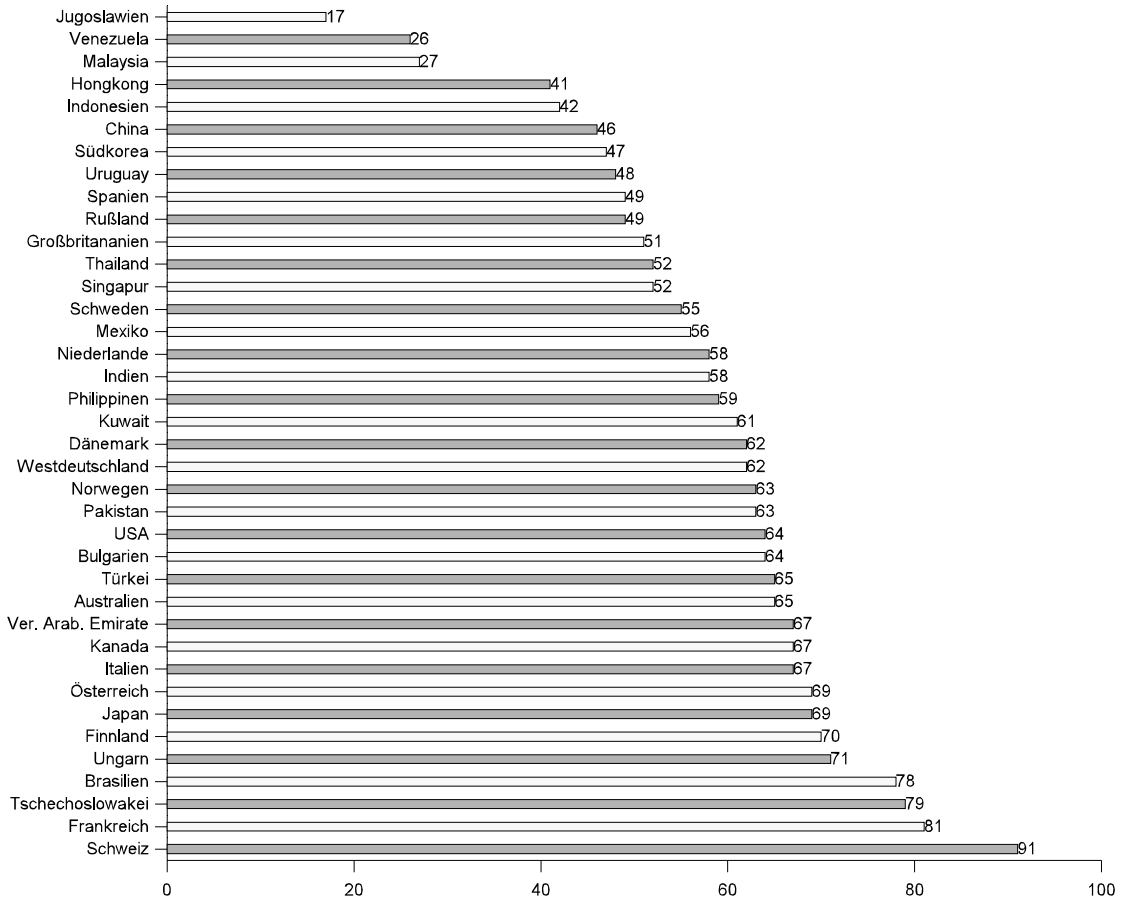


Abbildung 4.2: Das schlechte Restaurant
Prozentsatz der Befragten, die keinen falschen Bericht schreiben würden oder der Freundin, kein Recht darauf zubilligen (ebd. 61)

Fragestellung 3:
Sie sind gerade aus einer vertraulichen Besprechung der Geschäftsleitung Ihrer Firma gekommen. Sie haben eine gute Freundin, die ruiniert wäre, wenn sie sich nicht rechtzeitig - also bevor die Entscheidung der Geschäftsleitung bekannt wird - vom Markt lösen würde. Es trifft sich, daß Sie an diesem Abend bei ihr zu Hause zu einem Essen eingeladen sind.

Welchen Anspruch hat Ihre Freundin darauf, daß Sie ihr einen Tip geben?
Ia: Als Freundin hat sie ein Recht darauf, daß ich ihr einen Tip gebe.
Ib: Als Freundin hat sie einen gewissen Anspruch darauf, daß ich ihr einen Tip gebe.
Ic: Auch als Freundin hat sie kein Recht darauf, von mir einen Tip zu erwarten.

Wenn Sie Ihre Verpflichtung sowohl gegenüber Ihrer Firma wie gegenüber Ihrer Freundin abwägen, würden Sie ihr dann einen Tip geben?
Id: Ja.
Ie: Nein.

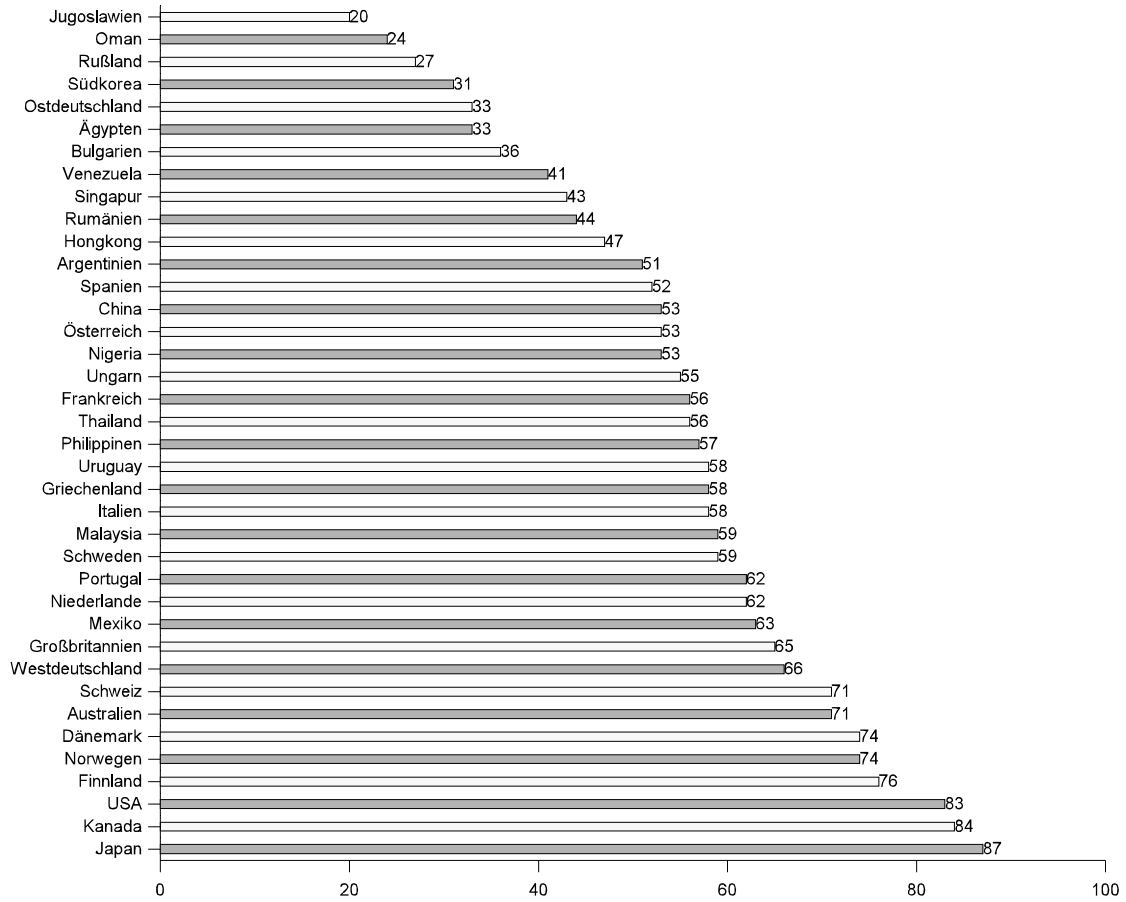


Abbildung 4.2: Insiderinformationen
Prozentsatz der Befragten, die einer Freundin keinen Tip geben würden und ihr kein Recht darauf zubilligen (Antworten c oder b und e) (ebd. 63)

Betroffenheit und Engagement

Fragestellung 1:
Ein Chef bittet einen Mitarbeiter, ihm bei der Renovierung seines Hauses zu helfen. Der Untergebene hat keine Lust dazu und bespricht die Lage mit einem Kollegen.

1. Der Kollege sagt: „Sie brauchen ihm nicht zu helfen, wenn Sie keine Lust dazu haben. Chef ist er nur hier. Außerhalb der Firma hat er Ihnen wenig zu sagen."
2. Der Untergebene sagt: „Auch wenn ich keine Lust dazu habe, werde ich ihm helfen. Er ist mein Chef, und da bleibt er auch außerhalb der Firma."

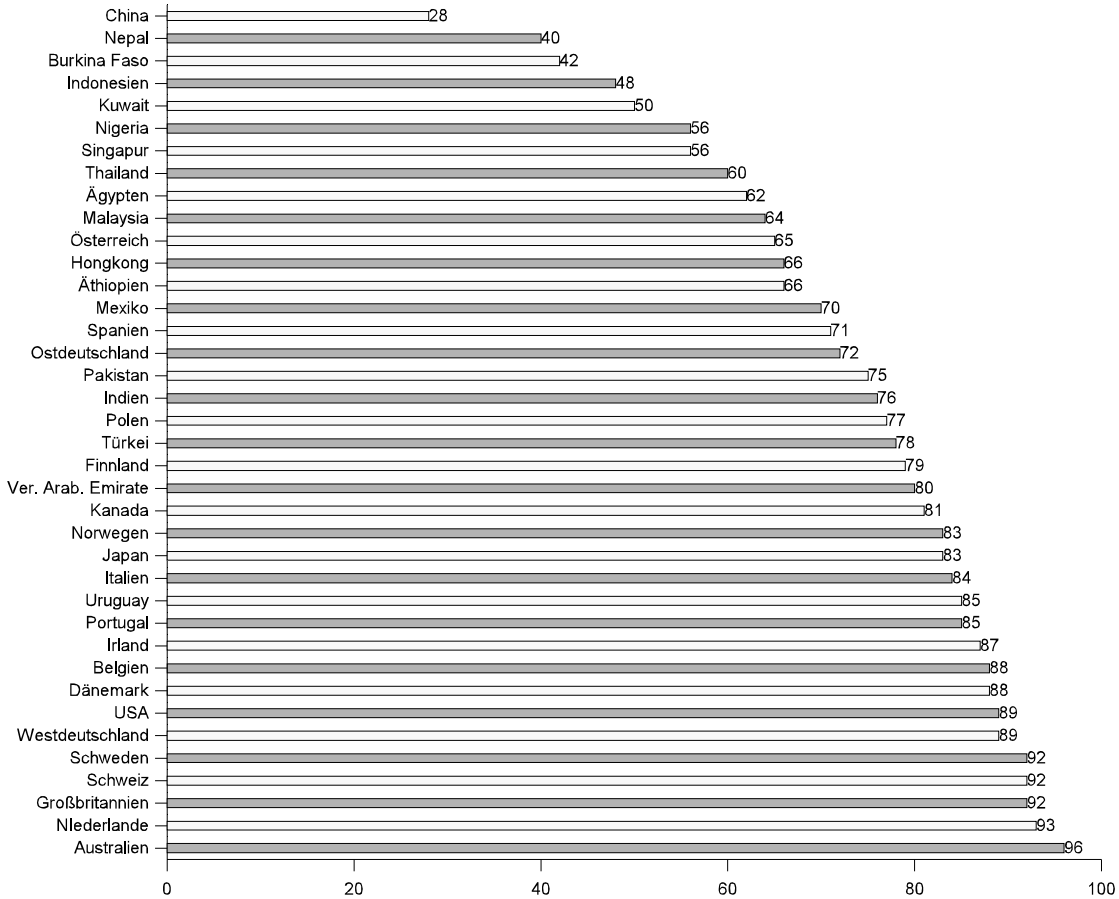


Abbildung 7.3: Hilfe beim Renovieren
Prozentsatz der Befragten, die ihrem Chef nicht helfen würden (ebd. 118)

Fragestellung 2:
Manche Menschen denken, ein Unternehmen sei auch verantwortlich für die Wohnverhältnisse seiner Mitarbeiter. Daher hat eine Firma ihren Angestellten bei der Wohnungsuche zu helfen.

C: Andere Menschen wiederum meinen, es sei einzig Sache der Angestellten, sich um ihre Wohnverhältnisse zu kümmern.

Ist es zu viel des Guten, wenn die Firma dabei hilft?

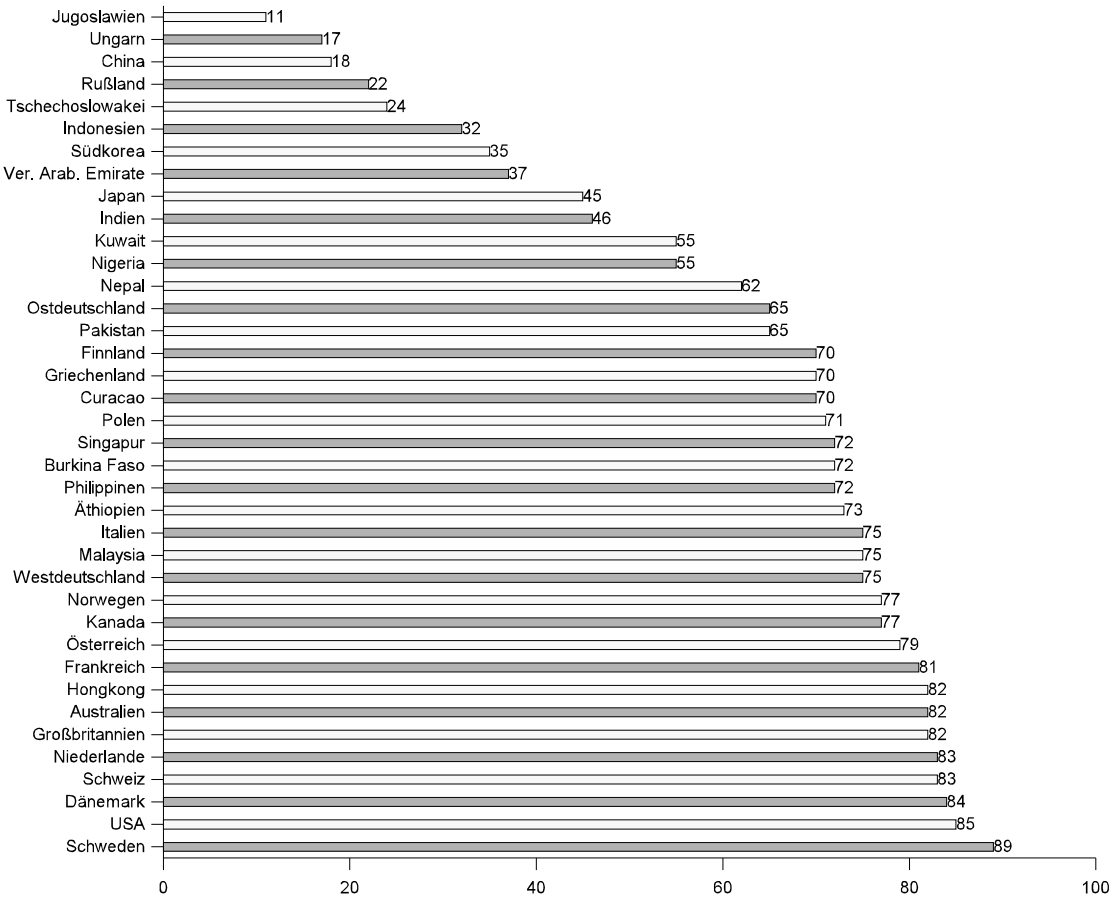


Abbildung 7.6: Soll die Firma für die Wohnung sorgen?
Prozentsatz der Befragten, die das verneinen. (ebd. 126)

Statusfragen

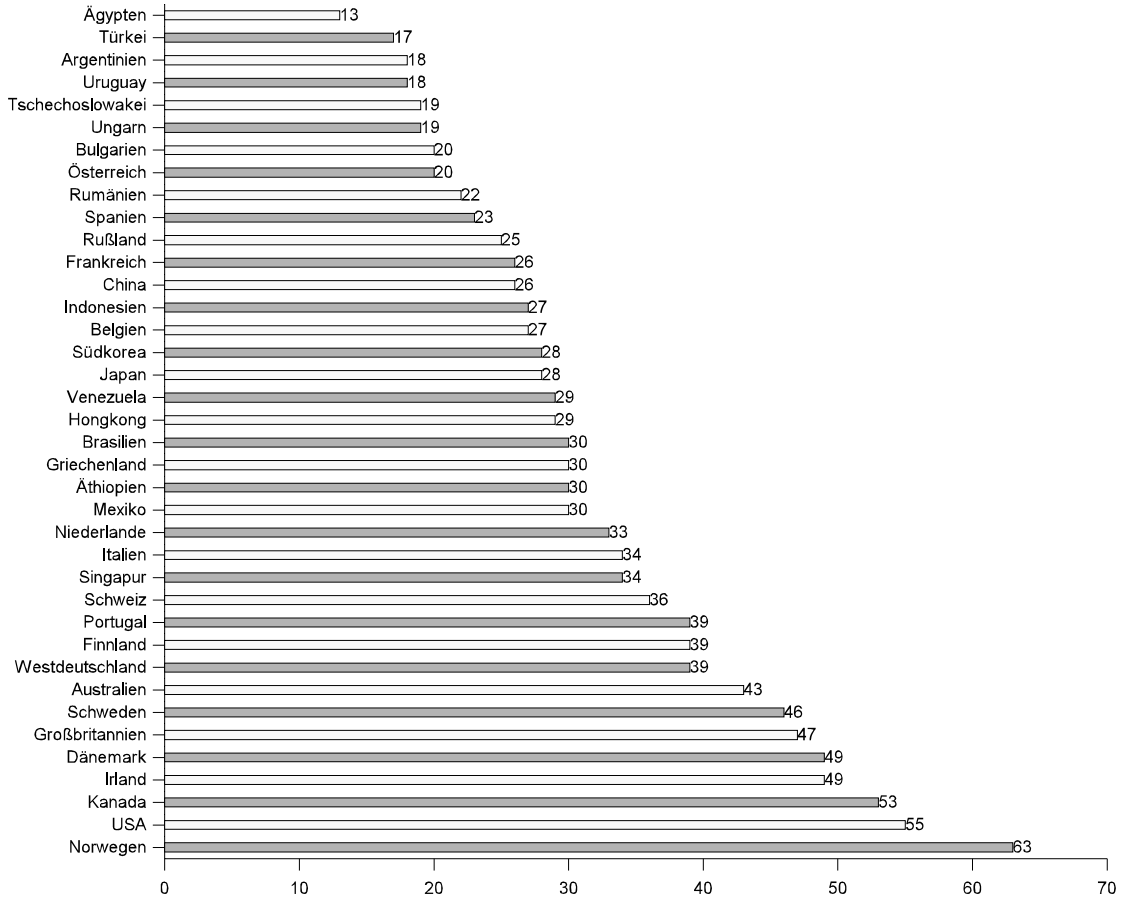


Abbildung 8.1: Seinen eigenen Weg gehen selbst ohne Erfolg
Prozentsatz der Befragten, die nicht zustimmen (ebd. 140)

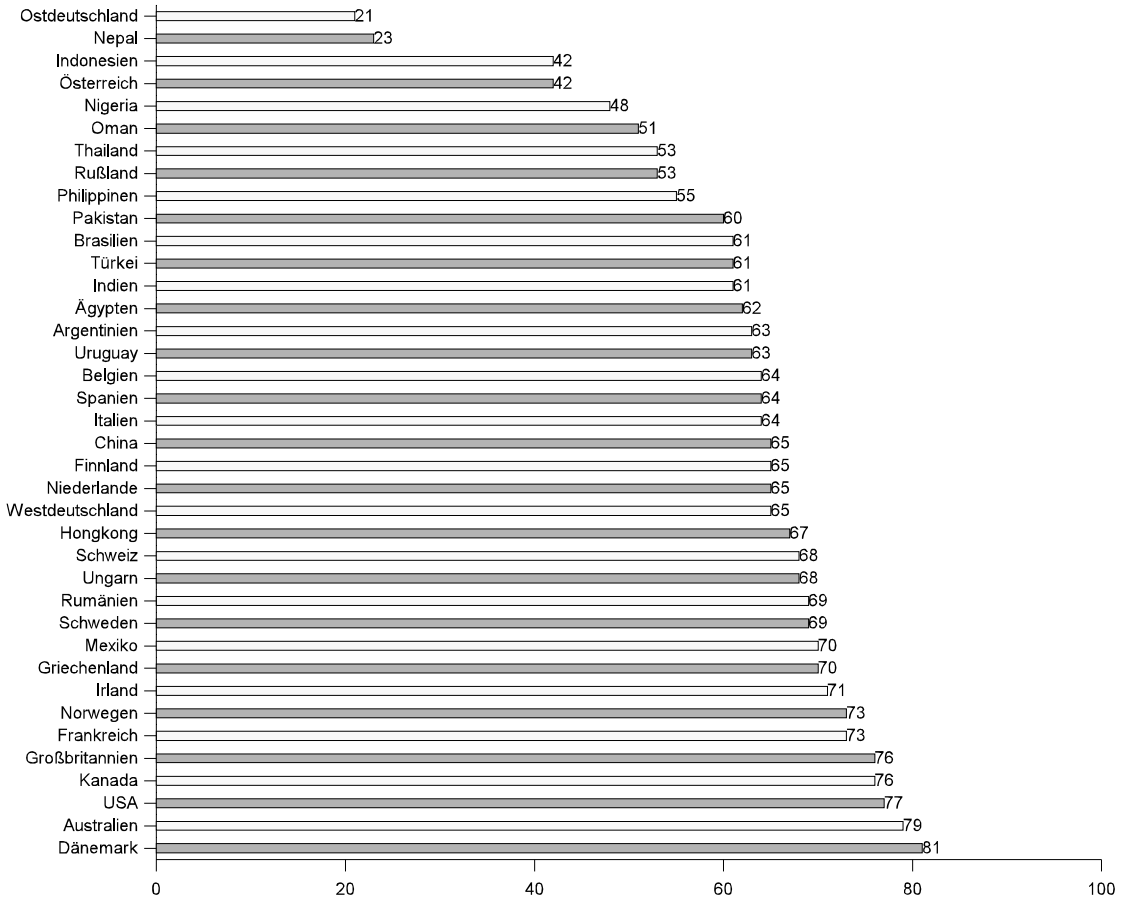


Abbildung 8.2: Ansehen hängt vom familiären Hintergrund ab
Prozentsatz der Befragten, die nicht zustimmen (ebd. 141)

Fragebogen (XIAO, Jinlong/Universität Wuhan)

Auf der folgenden Seite findet sich die deutschsprachige Fassung des Fragebogens abgedruckt, der von XIAO Jinlong, dem Leiter der Deutschabteilung der Universität Wuhan von 1995-1999, an verschiedene Unternehmen, im Besonderen Joint-Venture Unternehmungen vor allem in Wuhan und Shanghai, aber auch anderen Städten, verschickt wurde. Ziel dieser Fragebogenaktion war, herauszufinden, in welchen Unternehmensbereichen Studierenden der deutschen Sprache unterkommen, welche Tätigkeiten sie verrichten, wie hoch der Anteil an gesprochenem, geschriebenem, gehörtem Deutsch, den sie verarbeiten müssen etc.

Die Rücklaufquote war hoch, doch konnte, laut Aussage von XIAO Jinlong, bei der Auswertung nicht immer sicher festgestellt werden, ob die Angaben von einer deutsch- oder chinesischsprachigen Person gemacht wurden und welche Position diese innerhalb des Unternehmens hatte.

Abkürzungsverzeichnis zum Fragebogen ‚Anforderungsprofil von Unternehmen mit deutschem Kapital, chinesisch-deutschen Joint-Venture und den staatlichen Unternehmen an deutschsprachige Mitarbeiter in Bezug auf Wissen und Fertigkeiten'

m.	- männlich
w.	- weiblich
dt.	- deutsch
chin.	- chinesisch
Sekr.	- Sekretär/-in
Assi.	- Assistent/-in
Dolm.	- Dolmetscher/-in

XXX

Anforderungsprofil von Unternehmen mit deutschem Kapital, chinesisch-deutschen Joint-Venturen und den staatlichen Unternehmen an deutschsprachige Mitarbeiter in Bezug auf Wissen und Fertigkeiten

Datum, _____

Name	Bezeichnung und Art des Unternehmens	Dienstbezeichnung	Anschrift des Unternehmens	Telefon-Nummer	Fax-Nummer

Themen	Sekr		Assi		Dolm		Fertigkeiten	Sekr		Assi		Dolm	
	m	w	m	w	m	w		m	w	m	w	m	w
Werbung							Kontakt aufnehmen						
Messen							telefonieren						
Handel							Geschäftsbriefe schreiben						
Import und Export							Bankauskunft einholen						
Banken							Geschäftsessen						
Telekommunikation							Vorstellungsgespräch führen						
Handelskorrespondenz							Teilnahme an der Vorstellung des Unternehmens						
Datenverarbeitung							Entwurf einer Werbeanzeige						
Transport und Verkehr							Formulierung eines Vertrags						
Tourismus							Verstehen eines Vertrags						
Energie							Übersetzung eines Vertrags						
Wirtschaftsgeographie (dt.)							Eintrag ins dt. Handelsregister beantragen						
Wirtschaftsgeographie (chin.)							Fracht- u. Zollpapiere auf dt. ausfüllen						
Rechtsformen von Unternehmen							sich schriftl. bewerben						
dt. Sozialgesetzgebung							Termine vereinbaren						
chin. Sozialgesetzgebung							Gesprächspartner vom Flughafen abholen						
Rechnungswesen							Verhandlungsgespräch dolmetschen						
Arbeitsrecht (dt.)							Korrespondenz übersetzen						
Arbeitsrecht (chin.)							dt. Zeitungs- u. Zeitschriftenarktikel auf chin. zusammenfassen u. umgekehrt						
Gesetzgebung zu Wirtschaft							Ansprache halten						
Unternehmensgründung (dt.)							Vorbereitung einer Konferenz						
Unternehmensgründung (chin.)							Präsentation auf einer dt./chin. Messe vorbereiten						
Interessenvertretung von Arbeitgeber und Arbeitnehmer							Teilnahme an einem dt.-sprachigen Trainingsprogramm						
Management							Konfliktgespräch mit dt. Vorgesetzten führen						

XXXI

Marketing

Begrüßungsrede halten

德国在华独资，合资和国有企业

对德语人才

知识和技能要求调查表

填写日期 _____

姓名	工作单位	职称	通信地址	电话号码	传真号码

知识面	助理		秘书		翻译		能力	助理		秘书		翻译	
	男	女	男	女	男	女		男	女	男	女	男	女
广告							建立接触						
展览							电话联系						
贸易							写业务信函						
进出口							银行联系						
银行							工作餐						
电传通信							作一般性介绍						
商业信函							参加企业介绍						
数据处理							设计广告						
交通运输							起草合同						
旅游							看懂合同						
能源							翻译合同						
经济地理 (德)							向德国申请企业登记						
经济地理 (中)							填写货运和海关申报单						
企业法律形式							书面求职						
社会立法 (德)							日期						
社会立法 (中)							机场接送顾客						
会计制度							谈判翻译						
劳动法 (德)							翻译业务信函						
劳动法 (中)							德语报纸杂志摘要						
经济立法							中文报纸杂志摘要						
企业筹建 (德)							致词						
企业筹建 (中)							筹备会议						
雇工雇主利益代理							准备中德展览						
管理							参加职工德语培训						

市场
商检
生产
仓库管理
保险
税收 (德)
税收 (中)
多文化知识
与德方上司交涉
陪客人游览市区
作谈话记录
写工作纪要
翻译操作手册
参加技术讨论
摘录报纸经济文章
申请实习