

## **Interkulturelle Wissenschaftskommunikation**

### **Zu Linguistik und Didaktik von Seminarkommunikation an einem deutsch-chinesischen Fallbeispiel**

#### **1. Die Erforschung der interkulturellen deutsch-chinesischen Wissenschaftskommunikation: Probleme und Perspektiven**

Die linguistische Erforschung der Wissenschaftskommunikation geht davon aus, dass sich in einzelnen Gesellschaften spezifische Wissenschaftskulturen herausgebildet haben, die die Ausprägung wissenschaftlicher Texte und Gespräche bestimmen. Insbesondere die kontrastive Fachtextpragmatik und Fachtextlinguistik, aber nicht nur diese, legen davon Zeugnis ab. So wird beispielsweise behauptet, dass in der VR China die konfuzianische Tradition mit ihrer Orientierung auf „Hierarchie und Harmonie“ (wie „Die Zeit“ am 1.3.2007 titelte), die Entwicklung einer eristischen Wissenschaftskultur behindere. Oder ein konkreteres Beispiel: Kontrastive Arbeiten zu deutschen und chinesischen wissenschaftlichen Rezensionen (Liang 1991, 289 – 311) verweisen darauf, dass Kritik in dieser Textsorte – wenn überhaupt – sehr verdeckt formuliert werde. Deshalb enthielten Fachbuchbesprechungen im Chinesischen zahlreiche Höflichkeitsbekundungen bei kritischen Bemerkungen, wie in dem folgenden Beispiel:

„Aber ein Makel trübt den Glanz des Jades nicht. Da der Autor reiche Lehrerfahrungen besitzt und ein hohes wissenschaftliches Niveau zeigt, (...) sind wir davon überzeugt, daß dieses Lehrbuch bestimmt perfekt überarbeitet werden kann.“

Eine spezifische chinesische Wissenschaftskultur also?

Nun ist die Domäne der Wissenschaft, ebenso wie die der Politik, der Wirtschaft, der Medien oder der Kunst global geprägt. Transkulturelle Überschneidungen, Veränderungen durch Mobilität und Austausch in diesen spezifischen Kommunikationsräumen führten und führen zu Veränderungen. Lassen sich entsprechend in der interkulturellen deutsch-chinesischen Wissenschaftskommunikation spezifische, traditionell chinesische Kommunikationsweisen auffinden, oder entstehen hier hybride Formen? Ein Forschungsprojekt zur interkulturellen Seminarkommunikation, das Ende 2006 begonnen wurde, will dieser Frage nachgehen. Im Folgenden soll in Form eines „Werkstattberichts“ ein deutsch-chinesisches Fallbeispiel mit ersten Analyseerkenntnissen vorgestellt werden.

#### **2. Zur Forschungslage: interkulturelle Seminarkommunikation**

##### **2.1. Kulturkontrastive und interkulturelle Wissenschaftskommunikation**

Was die bisherige linguistische Forschung zur interkulturellen Wissenschaftskommunikation generell angeht, so entstanden - vorwiegend erst seit den 90er Jahren - (vgl. Casper-Hehne/Ehlich 2004) vor allem quantitative Erhebungen verschiedenster Textmerkmale, vorwiegend schriftlicher Textsorten. Die mündliche Kommunikation wurde sträflich vernachlässigt. Es existieren lediglich einige wenige Arbeiten zu Vorträgen und Vorlesungen.

## **2.2. Seminarkommunikation: monokulturell, kulturkontrastiv, interkulturell**

Sucht man den wissenschaftlichen Bezugspunkt bei Untersuchungen zur monokulturellen Seminarkommunikation an Hochschulen, so sieht die Situation nicht viel besser aus. Lediglich zwei erste, der funktionalen Pragmatik verpflichtete Arbeiten zu sprachlichen Mustern in Hochschulseminaren liegen vor, die Analysen von Bettina Wiesmann (1999 und 2001) und Caroline Trautmann (2004 und 2006). Da beide Autorinnen aber nicht interaktionistisch vorgehen, sondern von festen (kulturspezifischen) Mustern ausgehen, haben sie weniger die Möglichkeit der beteiligten Akteure im Blick, ihre Aktivitäten gemeinsam auszuhandeln. Aber gerade dies ist eine entscheidende Basis interkulturellen Handelns in der Wissenschaftskommunikation, und nicht nur in dieser.

Auf der Suche nach kulturkontrastiven oder interkulturellen linguistischen Untersuchungen zur Seminarkommunikation an Hochschulen wird man ebenfalls nicht fündig. Es bleiben also die zumeist kontrastiven Arbeiten aus der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrforschung, wie etwa die von Adelheid Hu (1996 und 1997) zu den Sprachlernkonzepten taiwanesischer und deutscher Oberschüler oder die empirische Untersuchung von Klaus Boerge Boeckmann (2007) zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an Hochschulen in Japan. Diese beiden kontrastiven Arbeiten fußen aber lediglich auf Unterrichtsbeobachtungen, Lernerbefragungen oder narrativen Interviews. Insgesamt lenken insbesondere die Arbeiten aus der Spracherwerbsforschung zur Interaktion im Fremdsprachenunterricht nicht den Blick auf kulturelle Aushandlungen, sondern gehen dem Verhältnis zwischen Interaktion und Fremdsprachenlernen nach.

## **2.3. Deutsch-chinesische interkulturelle Wissenschaftskommunikation**

Liegt nun schon ein großes Defizit bei der linguistischen Analyse interkultureller mündlicher Wissenschafts- und Seminarkommunikation generell vor, so gilt dies auch für die deutsch-chinesische Variante. Die einzige wissenschaftliche Arbeit zu diesem Themenbereich stellt der Artikel „Interkulturelle Interferenzen Deutsch – Chinesisch. Am Beispiel des universitären Lebens“ des Linguisten Yang Wei (1996) dar, der aber lediglich stereotype Erfahrungswerte des Autors wiedergibt. Darüber hinaus liegt eine neuere Untersuchung von Dengel/Bogner (2004) zu einem internationalen Workshop zwischen Neuseeländern, Chinesen und Deutschen vor, die aber auf die Realisierung des Konzepts der Mehrsprachigkeit fokussiert ist.

## **3. Seminarkommunikation im Studiengang Deutsch als Fremdsprache / Germanistik in der VR China: methodisch-didaktische Überlegungen**

Was die wissenschaftlichen Arbeiten zu methodisch-didaktischen Konzepten in den Studiengängen Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache/Germanistik in der VR China betrifft, so kann man auf eine reichhaltige Tradition von zumeist nicht empirischen Arbeiten zurückblicken. Die zentralen Vorstellungen, die dabei den meisten Publikationen zu Grunde liegen, fasst Mitschian 1991 (34f.) so zusammen:

„Übereinstimmend wird von allen Beobachtern bei chinesischen Studenten ein Mangel an Aktivität konstatiert, der sich in „allgemeiner Diskussionsscheu“ (...) ebenso äußert wie im Fehlen von Fragen aus Eigeninitiative, der Preisgabe der persönlichen Meinungen oder von spontanen Gefühlsäußerungen. Die Diskrepanz zwischen aktiver und passiver Sprachbeherrschung scheint größer zu sein als in Europa und der „Mangel an Gesprächsmöglichkeiten“ sowie die fehlende „Geläufigkeit in den einfachen Dimensionen der

Sprache“ führen dann dazu, daß sich „chinesische Studenten im großen und ganzen rezeptiv“ verhalten und „nur zögernd eigene Aktivitäten“ entwickeln (...). Die chinesische Furcht vor Gesichtsverlust, die nicht nur unkontrolliertes Verhalten verbietet, sondern vor allem verhindert, Nichtverstandenes nachzufragen, in der Absicht, sich selbst keine Blöße zu geben oder gar indirekt am Lehrer Kritik zu äußern bzw. kritische Bemerkungen des Lehrers zu provozieren, ist nur eine Ursache für das passive Verhalten.“

Die weitere europäische, außereuropäische und insbesondere auch innerchinesische Forschung hat zum Großteil dieses Bild bis heute perpetuiert (s. Cortazzi/Jin 1996; Hernig 2000, Guder-Manitius 2001, Han Wei und Dai Lili 2006, zahlreiche Artikel in Zhu/Fluck/Hoberg 2006).

Wenn diese Einschätzung stimmt, was würde dies für eine interkulturelle deutsch-chinesische Seminarkommunikation bedeuten? Werden in der Interaktion kulturelle Markierungen wirksam, wie Barkowski (2000, 24) annimmt, oder kann man eher davon sprechen, dass die Akteure Handlungsspielräume nutzen, die es zulassen, dass sie sich trotz differenter kulturgeprägter Erfahrungen und Auffassungen aufeinander zu bewegen? Dieser Frage soll in der Untersuchung eines deutsch-chinesischen Fallbeispiels nachgegangen werden.

#### **4. Das Fallbeispiel: ein Literaturseminar an der Universität Nanjing**

##### **4.1. Interkulturelle Seminarkommunikation an der Universität Nanjing**

Die Aufnahmen des Fallbeispiels entstanden im Rahmen der Vorstellungsrunde eines Literaturseminars 2006 an der Universität Nanjing, das dort eine deutsche Literaturdozentin hielt. Abgesprochen war zwischen der Interkulturellen Germanistik in Göttingen und der Germanistik in Nanjing, dass die deutsche Dozentin das universelle Kulturthema „Vergangenheitsbearbeitung“ vor allem mit Bernhard Schlinks „Die Vorleserin“ bearbeiten sollte. Die entsprechende fünfstündige Unterrichtseinheit wurde aufgezeichnet und transkribiert. Sie liegt dieser Untersuchung zu Grunde.

Die deutsche Dozentin, die bisher keine chinesischen Studierenden unterrichtet hatte, bereitete sich mit linguistischen und psychologischen Forschungsarbeiten zu China (etwa Günthner 1993, Thomas/Schenk 2001) auf ihren Aufenthalt in Nanjing vor. Die chinesischen Studierenden aus dem Bachelor- und dem Magisterstudiengang waren mit einer Ausnahme noch niemals an einer deutschen Hochschule gewesen, erhielten aber teilweise Sprachunterricht von einer DAAD-Lektorin.

Was die Arbeit mit literarischen Texten angeht, so waren die Studierenden laut Literatur-Dozentin an der Universität Nanjing aus dem April 2007 im Literaturunterricht an ein Verfahren gewöhnt, das vor allem auf reine Spracharbeit konzentriert ist:

„Für den Kurs "Lesen" brauchen die Studenten normalerweise keine häusliche Vorbereitung des Textes, der im Unterricht behandelt wird. Beim Umgang mit literarischen Texten ist dies anders. Informationen über den Schriftsteller und über die literarische Gattung des Textes sollen vor der Behandlung jedenfalls gesammelt werden.

Textarbeit Kurs „Lesen literarischer Texte“: Die Studenten sollen ruhig mal den Text global und ganz schnell durchlesen und die Stellen, die sie nicht oder nicht ganz verstanden haben, unterstreichen. Dann stellen sie Fragen, ich antworte, wenn kein Student diese Fragen beantworten kann. Nach dem erstmaligen Lesen stellen die Studenten oft Fragen zu

Vokabular und Satzbau. Danach stelle ich Fragen, um zu prüfen, ob sie die wichtigen Textstellen schon richtig verstanden haben. Dann lesen sie den Text zum zweiten Mal, wenn nötig, auch zum dritten Mal. Ich erläutere Redewendungen und trage stilistische Besonderheiten vor (...). Für manche Texte muss auch landeskundlicher Hintergrund erklärt werden. Weitere Text- und Wortschatzarbeiten sind: Inhaltsangabe oder Zusammenfassung, Klassendiskussion über das Thema des Textes oder über die Stellungnahme des Autors, Satzbildung oder Satzübersetzung der wichtigen Wörter usw. Es kommt auf den entsprechenden Text an.“

In ähnliche Richtung gehen auch die Vorgaben des Entwurfs eines neuen Curriculums für das Germanistikstudium an chinesischen Hochschulen (Qin, M./Wei, Y./Wei, M. Entwurf Stand 2005).

Nach der Klärung dieser ausgewählten Rahmenbedingungen, unter denen das Seminar abläuft, soll nun die Interaktion im Seminar genauer in den Blick genommen werden.

## 4.2. Deutsch-chinesische Beziehungsarbeit

### 4.2.1. Eröffnung Dozentin

Als erstes möchte ich auf die Präphase des Unterrichts eingehen, also die Phase, in der über die reine Wissensvermittlung, -einübung und -überprüfung hinaus unterrichtsorganisatorische und ähnliche Aspekte realisiert werden.

In vorliegenden Fallbeispiel initiiert die Dozentin die interaktive Beziehungsarbeit, indem sie chinesische Kollegen lobt, positive Wünsche für die Studierenden formuliert, sich bedankt bei den Studierenden, ihren Chinaaufenthalt positiv bewertet etc.:

1	Do: Professor Wang war ja auch mit viel Erfolg vor kurzem (Handbewegung zu Wang )
2	Do: in Göttingen als Lehrender tätig an der Universität und ich
3	Do: hoffe und wünsche ihnen, dass es für sie auch dann die
4	Do: Möglichkeit geben wird, auch d* Austausch äh auf
5	Do: der Seite der Studenten zu nutzen und ähm
6	Do: auf diese Weise das Land kennen zu lernen,
7	Do: dessen Sprache sie gelernt haben, ganz herzlichen
8	Do: Dank für ihr Willkommen + Frau Jenny war so
9	Do: freundlich mich auch schon einzuführen und mich zu begleiten
10	Do: und ich habe eben schon gesagt, dank äh ihrer ähm (Handbewegung)
11	Do: ihrer Begrüßung hier Nanjing und Dank ihrer (Handbewegung zu Wang)
12	Do: Hilfe bin ich jetzt erst einen halben Tag in China aber ich fühle (Handbewegung zu Jenny)
13	Do: mich schon sehr wohl + und ich freue mich hier zu
14	Do: sein bei ihnen
(...)	
43	Do: ich bewundere, dass sie hier in China äh sich für die
	Do: deu* für deutsche Sprache für die deutsche Literatur äh
	Do: entschieden haben, (...)

#### 4.2.2. Konvergierende begleitende Strukturierungen der Dozentin

Diese konvergente Beziehungsarbeit setzt sie in der folgenden Vorstellungsrunde konsequent fort. Mit ihren weiteren begleitenden Strukturierungen (Vogt 2002), also Äußerungen, mit denen sie Einfluss nimmt auf die thematische Ordnung des Unterrichts, fördert sie eine positive Interaktionsatmosphäre und ermutigt die Studierenden zu sprechen.:

122	Do: aber ich bin sehr
123	Do: beeindruckt. (schmunzelt)
131	Do: aber eine gute eine gute Antwort fand ich
132	Do: ihren Beitrag, dass sie gesagt haben
242	Do: das ist das ist sehr äh / das ist sehr interessant äh
336	Do: ich
337	Do: glaube, es ist / ich ge* gebe ihnen allen ein großes
338	Do: Kompliment, dass sie so frei und so gut sprechen

#### 4.2.3. Ausnahmen: Glatte überlappende Wechsel ohne direkte *turn*-Zuweisung

Nachdem die Dozentin die Studierenden gebeten hat, sich der Reihe nach (Sitzordnung) vorzustellen, zeigen diese auf der anderen Seite mit ihrem *turn*-Verhalten eine hohe Involviertheit, indem sie häufig mit glattem, fugenlosen oder zäsurierten Wechsel den Gesprächsschritt meistens nach direkter *turn*-Zuteilung (Redder 1984) übernehmen. Darüber hinaus demonstrieren die Studierenden ihre Involviertheit im Gespräch dadurch, dass sie sogar - im Rahmen der gemeinsam entwickelten kommunikativen Ordnung - einen Gesprächsschritt ohne direkte *turn*-Zuteilung übernehmen.

276	Do: Ja. Sie sind verwandt (die Sprachen sind verwandt) bitte< Ce: Wörter. Jaa. Si: Äh, mein deutscher Si: Name ist Simone.
315	To: siehe Tobias oben Seite 3

### 4.3. Die Aushandlung der Unterrichtsorganisation

#### 4.3.1. Phasierung Dozentin

In der Präphase des Unterrichts bestimmt die deutsche Dozentin des Weiteren in einem Phasierungsschritt die zukünftige Sozial- und Lehrform (Vogt 2002, 128).

17	Do: sie wissen, dass
18	Do: ähm wir in Deutschland m gewöhnt sind, sehr stark
19	Do: mit den Studenten zusammenzuarbeiten, ähm wir ähm
20	Do: fordern sie auf, selbst zu sprechen, wir
21	Do: möchten von ihnen wissen, was sie gelernt
22	Do: haben, was sie ähm an Fragen haben in Bezug auf die Texte
23	Do: die wir erarbeiten, das machen wir zusammen

Damit dichotomisiert sie die Unterrichtsstile in Deutschland und der VR China (äußert ihre Fremdwahrnehmung, ihr Chinabild) und formuliert indirekt, dass diese Vorgehensweise für die Studierenden neu sein könnte. In zwei späteren Unterrichtsphasierungen wiederholt sie

ihre Vorstellung, gemeinsam mit den Studierenden über die Texte sprechen zu wollen, nun aber ratifizieren die Studierenden beide Male ihren Vorschlag, indem sie zustimmen. Damit ist das Unterrichtsverfahren vorläufig gemeinsam ausgehandelt.

#### 4.4. Ein schleppender, fragend-entwickelnder Unterricht

##### 4.4.1. Dozentin mit zahlreichen geschlossenen Fragen

Die Dozentin steigt mit einem Lehrervortrag zum zu behandelnden Text ein, um dann eine erste Lehrerfrage in einer begleitenden Strukturierung an die Studierenden zu stellen: „Worum geht es da?“ Nun konstruieren beide Akteure gemeinsam einen „fragend-entwickelnden“ Unterricht, der sehr schleppend verläuft. Und daran sind beide Akteure nicht unbeteiligt. Die Dozentin elizitiert mit vorwiegend geschlossenen Fragen, geschlossenen W-Fragen oder Alternativfragen sehr häufig kurze Antworten.

727	Do: Wo lebt er denn?
728	Do: m-m' SG: Hotel. In einem Hotel.
(...) 730	Do: ähm. Und wo ist das Hotel? SG: In New York.
(...) 763	Do: Was ist der Gegensatz? SG: Jung.
(...) 788	Do: Jung wird im Text wodurch verkörpert? SG: Ein Mädchen.
(...) 793	Do: Welche Gegensätze gibt es
794	Do: noch im Text?
(...) 799	Do: Und wie heißt das Mädchen? (4) Und wie heißt dieses Mädchen. SG: Namenlos.

Auf der anderen Seite ist das Turnverhalten der Studierenden in dieser Phase recht zögerlich. Es lassen sich häufig bei *turn*-Zuteilung (vgl. Redder 1984) seitens der Dozentin längere Pausen beobachten, bis eine Reaktion erfolgt.

##### 4.4.2. Begleitende Strukturierung durch eine Studentin: zentrale Frage

Aktives *turn*-Verlangen läßt sich nur einmal feststellen, und zwar am Ende der Unterrichtsstunde, indem ein Studierender mit einer Verzögerungspartikel den Gesprächsschritt erobert und eine Frage stellt:

882	Do: und das Leben draußen ist für ihn
883	Do: wie? (...) Bitte. An: Äh. Bitte eine kurze Frage,
884	An: heißt das ähm das Mädchen positiv ist, (.) äh nicht
885	An: positiv passiv ist (..) es heißt doch von dem Leben äh so
886	Do: Wie würden Sie es selbst beantworten. An: getrieben wird.
887	<i>Es folgt eine längere Ausführung von Antje ( 6 Sprechblöcke)</i>

Insgesamt verhalten sich aber die Studierenden eher passiv, die Gesprächsbeiträge sind bis auf einen relativ kurz.

#### 4.5. Aktive und initiiierende Studierende

Die dritte und vierte Stunde zeigt sehr deutlich, dass die Dozentin ihr Frageverhalten verändert hat und nun vermehrt offene Fragen formuliert. Die Studierenden wiederum auf der anderen Seite zeigen im Gegensatz zur ersten Stunden eine deutlich höhere Involviertheit und Aktivität. Dies lässt sich u.a. an folgenden Faktoren festmachen: die Sprecherwechsel sind zumeist glatt bis glatt überlappend.

Die Studierenden unterbrechen die Dozentin mehrfach und erobern sich aktiv den Gesprächsschritt:

174	Do:	Mir hätte es besser gefallen, er wäre Germanistikstudent (.)
175	Do:	Es ist /
	Ge:	Und als Michael ein Jurastudent
176	Ge:	ist, dann kann er im Gegenstä* im Gegensatz
177	Ge:	ähm zu Hannah stehn stehen

Sie formulieren Satzergänzungen:

472	Do:	die Antwort des Richters, sagen Sie, scheint hilflos
	En:	scheint hilflos

542	Do:	Verständnis ein bisschen, auch auch Wut
	El:	auch wütend, ja auch Wut.

Und sie initiieren Fremd-Reparaturhandlungen:

77	Do:	dann würde sie nicht zweimal eine
78	Do:	Aufstiegsmöglichkeit ausschlagen haben.
	El:	Ausschlagen haben.

Außerdem halten sie beim Simultansprechen den Gesprächsschritt:

96	Do:	und sie sind der
	An:	weil ich
97	Do:	Meinung, dass diese Lüge ein Zeichen von Intelligenz ist.
	An:	äh, ich glaube, ei* ein dummer Mensch lücht lügt niehihi.

127	Do:	was verstehen sie darunter, wenn sie sagen, geistig ist sie nicht
	El:	nicht ich kann ver* / ich kann verstehe* / ich kann verstehen, dass ähm

128	Do:	gesund.
	El:	als ein* eine Anäl* Analphabetin ähm

Alles in allem nehmen auch die Äußerungen der Studierenden wesentlich mehr Raum ein.

544	Do:	Warum Wut?
	El:	Weil Hannah hat zuerst
545	Do:	Ja, ja.
	El:	nicht äh für den es es ge* äh gearbeitet
546	El:	äh sie hat ein Berufsstelle bei Siemens
547	Do:	Ja. (.)
	El:	und dann hat ähm (.)
548	El:	hat er eine Möglichkeit als Vorarbeiterin zu
549	Do:	Genau.
	El:	arbeiten. Ähm, wir können vermuten, dass Hannah auch
550	El:	aus dem Grund, dass sie Analphabetin ist, halt

551	Do: ausgeschlagen El: diese Stelle ver* (.) m ja
552	Do: Sie hat sie ausgeschlagen, ja. El: ausgeschlagen und sie hat sich freiwillig zu es es
553	Do: Ja Und deshalb sind sie wütend. El: gegangen. Ja.

Vor allem aber arbeiten die chinesischen Studierenden auch aktiv an der Themenorganisation. So existieren zahlreiche Formen von studentischen Themeninitiierungen, beispielsweise von einem Studenten in der abschließenden Phase der 3. Unterrichtsstunde.

651	Do: m, wir haben es kurz nach elf, ich
652	Do: schlage vor, dass wir eine Pause machen, und dass wir danach
653	Do: über dieses Problem sprechen, bitte (...), ja. To: Darf ich / (...) ich möchte
654	Do: Bitte, gerne. Ja. To: noch einen Punkt bringen, ja, ergänzen. Also zu
655	To: diesem Zettel (.). Also Hannah hat äh
656	To: den Jung* den Jungen ins Gesicht äh geschlagen,
657	To: also ich glaube, zu di* in diesem / zu dieser Situation zu diesem
658	To: Ereignis kann man auch erfahren (.) also Schlinger hat
659	To: die äh Verbrecher und äh auch äh Sympathie
660	To: verknüpft, hat in ihrem Buch ja zu
661	To: diesem Zettel, zu diesem Erei* Ereignis (.) so
662	To: hat man auch Sympathie für Hannah
663	To: weil Hannah eigentlich ja Analpha* Analphabetin
664	To: ist, äh, das ist eine Seite
665	To: Sympathie, andere Seite ist äh ja äh, wenn
666	Do: Ja, das ist sehr gut beobachtet. To: Hannah sich brutal /

Die Dozentin beendet die thematische Bearbeitung eines Teilthemas mit einer abschließenden Strukturierung, äußert eine Phasierung, mit der sie den Unterricht schließen will, (651-652) und eine einleitende Strukturierung, vorgreifend auf die nächste Stunde (652-653). Nun verweigert aber der Student die Strukturierungshonorierung, unterbricht die Dozentin, nimmt sich den Gesprächsschritt und initiiert ein neues Teilthema (653-654). Die Dozentin akzeptiert (654) und jetzt formuliert der Student die längste Äußerung der ganzen Stunde, über 14 Sprecherblöcke hinweg.

#### 4.6. Diskussion mit hohem Engagement

In der letzten Stunde dieser Nanjinger Unterrichtseinheit geht es um die Relevanz des literarischen Textes für Menschen in der VR China. Die Studierenden sollen ihre fremdkulturelle Rezeption formulieren, ihre Perspektive auf den deutschen Text einbringen. Jetzt engagieren sich die Studierenden intensiv, bringen vielfältige und unterschiedliche Beiträge ein, beziehen sich in der Diskussion auch aufeinander, nicht nur auf die Lehrerbeiträge. Die Gesprächsanteile verteilen sich jetzt 50 : 50 auf Dozent und Studierende. Dabei stellen einige Studierende den Text in den deutschen Kontext des Nationalsozialismus, andere wiederum beziehen ihn auf die Kulturrevolution in China, dies aber in einer sehr vorsichtigen und indirekten Art und Weise. Dies kann ich hier leider aus Zeitgründen nicht weiter ausführen.



#### **4.7. Zusammenfassung**

In der ersten Präphase entwickeln die Akteure ein Miteinander, indem gemeinsam eine konvergente Beziehungsarbeit geleistet wird. Die deutsche Akteurin scheint – für deutsche Verhältnisse – vergleichsweise intensiv an der Entwicklung einer positiven Gesprächsatmosphäre zu arbeiten, wird dabei aber deutlich und aktiv von den Studierenden unterstützt. Im zweiten Teil der Präphase einigen sich die Interaktanten auf ein gemeinsames Verfahren für die folgenden Stunden, dass weder der deutschen Vorstellung von einem Literaturseminar entspricht, noch der chinesischen. Es folgt sodann die Hauptphase der ersten Stunde, in der die Dozentin vermutlich auf Grund ihrer Fremdwahrnehmung der chinesischen Studierenden eine Komplexitätsreduktion in ihren Fragestellungen vornimmt und ihre eigenen sprachlichen Handlungen simplifiziert.

Die Studierenden auf der anderen Seite sind in der ersten Stunde zögerlich, dies vermutlich auch deshalb, weil sie auf die gleich in der 1. Std. eingeführte Arbeitsweise nicht vorbereitet waren. Sie zeigen aber in den folgenden Stunden eine – im Verhältnis zum Stereotyp des passiven chinesischen Lernalters – erstaunlich aktive und initiierte Interaktionsweise. Besonders hervorstechend ist, dass die Studierenden immer dann Strukturierungen, *turn*- oder Themenorganisation seitens der Dozentin unterlaufen, wenn es um Fragen geht, die sie wirklich zu berühren scheinen: etwa die Frage, ob Schlink die Protagonistin Hannah als SS-Täterin nun als sympathisch oder brutal zeigen will, oder welche Begründungen es für brutales Verbrechen geben könne.

Diese Art des emotionalen Engagements kulminiert dann in der letzten Unterrichtsstunde, in der es um die Rolle des Textes für Menschen in China geht. Und hier stoßen nun endgültig zwei Welten aufeinander, Deutschland und China, die jeweils aktuell unterschiedliche Arten von Vergangenheitsbearbeitung betreiben. Doch die Interaktanten finden – wie schon im methodisch-didaktischen Bereich - ein Miteinander, einen neuen, einen Dritten Raum, in dem unvereinbare Differenzen zur Disposition gestellt werden, ausgehandelt werden (Bhabha 1994, 218) und sich gleichsam verflüssigen (vgl. Bachmann-Medick 1998, 23 f.), um etwas Neues zu schaffen.

Die chinesischen Studierenden verhandeln mit der deutschen Dozentin im öffentlichen Raum in der VR China das chinesische (halb-) Tabuthema Kulturrevolution, bleiben aber in ihren Äußerungen auf ihre Art indirekt.

#### **5. Perspektiven für Forschung und Lehre**

Lehrende und Lernende haben sich also trotz ihrer jeweiligen möglicherweise kulturgeprägten Erfahrungen und Auffassungen aufeinander zu bewegt und etwas Neues geschaffen. Doch viele Fragen bleiben offen. Welche Vorstellungen von Unterricht haben diese Lernenden am Beginn der Unterrichtseinheit wirklich im Kopf gehabt? Hier sollten in Zukunft Konzepte der kognitiven Linguistik, insbesondere die Frame-Forschung bei der Untersuchung weiterhelfen. Claudia Fraas (2006) hat dazu erst kürzlich interessante Ansätze formuliert.

Und wie läuft der chinesische Seminarbetrieb monokulturell wirklich ab? Stimmt das, was die chinesischen Dozenten in Nanjing von ihrem Unterricht behaupten? Und welche Unterschiede existieren zum deutschen Seminarbetrieb? Auch hier wissen wir wenig. Dafür ist diesen Sommer der Beginn kulturkontrastiver Untersuchungen geplant.

Und zu guter letzt: China ist ein großes Land: 52 verschiedene Volksgruppen, 1,2 Milliarden Menschen, Stadt und Land, Nord und Süd. Differenzen sind vorprogrammiert. Eine Forschung muss – nicht nur im Falle Chinas - diesem Umstand Rechnung tragen. Und darüber hinaus gilt: Auch der Faktor Individualität darf nicht vernachlässigt werden. So wird jüngst auch in der neuen Unterrichtsforschung in Deutschland (Spiegel 2006) gefordert.

Was heißt das für Studiengänge und Unterricht in Deutsch als Fremdsprache? Eine Lehrerbildung oder Lehrmaterialien, die in Bezug auf die Lehre, den Unterrichtsstil oder etwa Gesprächstypen allzu vorschnell von der Kulturspezifität von Phänomenen ausgeht und von kulturellen Markierungen in der Interaktion spricht, greift zu kurz. Hier gibt es für eine multiperspektivische, differenzierte Forschung noch viel zu tun: theoretisch, empirisch und praktisch.

### **Literatur:**

**Bachmann-Medick, D.** (2006): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek b. Hamburg. (rowohlt enzyklopädie).

**Bachmann-Medick, D.** (1998): Dritter Raum. Annäherungen an ein Medium kultureller Übersetzung und Kartierung. In: Breger, Claudia/Dörig, Tobias (Hrsg.): Figuren der/des Dritten. Erkundungen kultureller Zwischenräume. Amsterdam-Atlanta. (Internationale Forschungen zur Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft; Bd. 30).

**Bhabha, H. K.** (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen. (Stauffenberg discussion; Bd. 5).

**Barkowski, H.** (2000): Brechungen – Interaktionsanalyse in der Sprachlehr- und –lernforschung aus der Sicht: Kulturen in der Begegnung. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2000): Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 20 – 28.

**Boeckmann, K.-B.** (2006): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan. Innsbruck. (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B; 8).

**Casper, H./Ehlich, K.** (Hrsg.) (2005): Kommunikation in der Wissenschaft. Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; Bd. 69).

**Dai, L.** (2006): Interaktion im Unterricht und die Wandlung der Lehrmethoden des Lehrenden. In: Wen Jiao Zi Liao (Materialien zur Kultur und Bildung), Mitte Juni 2006, 23 – 24.

**Dengel, B./Bogner, A.** (2005): Der ‚polyglotte Dialog‘ auf dem Prüfstand: Zur Praxis interkultureller Wissenschaftskommunikation am Beispiel eines trinationalen Workshops in Hamilton, Neuseeland. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 31, 249 – 266.

**Fraas, C.** (2006): Schlüsselkonzepte als Zugang zum kollektiven Gedächtnis. Ein diskurs- und frameanalytisch basierter Ansatz. Manuskript Vortrag 2005 auf dem Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanisten (IGV), Sorbonne, Paris.

**Günthner, S.** (1993): Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. Tübingen. (Linguistische Arbeiten; 286).

**Guder-Manitius, A.** (2001): Typisch chinesisch? Zum Lernverhalten in chinesischen Deutsch-Intensivkursen. In: Pan, Yilin/Schlenker, Wolfram (Hrsg.): Intensivkurse Deutsch in China. Beijing, 213 – 224.

**Han, W.** (2006): Warum ist der Mund nur schwer aufzumachen? – Eine empirische Untersuchung der Sprechfähigkeit der chinesischen Deutschlerner unter soziokulturellem und psychologischem Aspekt. In: : Zhu, Jianhua / Fluck, Hans-R. / Hoberg, Rudolf (Hrsg.):

Interkulturelle Kommunikation Deutsch – Chinesisch. Kolloquium zu Ehren von Siegfried Grosse, 25.11. – 27.11.2004, Shanghai, 407 – 417.

**Hernig, M.** (2000): China und die interkulturelle Germanistik. Kulturvergleich, Interkulturalität und Interdisziplinarität im Rahmen der chinesischen „Wissenschaft vom Deutschen“. Einzelfallstudien zur Situation und Entwicklung der chinesischen Germanistik. München.

**Hu, A.** (1996): "Lernen" als "Kulturelles Symbol". Eine empirisch-qualitative Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Reihe: Manuskripte zur Sprachlehrforschung Bd. 49. Bochum: Brockmeyer.

**Liang, Y.** (1991): Zur soziokulturellen und textstrukturellen Besonderheit wissenschaftlicher Rezensionen. Eine kontrastive Fachtextanalyse Deutsch/Chinesisch. In: Deutsche Sprache 2, 289 - 311.

**Mitschian, H.** (1991): Chinesische Lerngewohnheiten: Evaluierung für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China. Frankfurt. (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität; 4).

**Qin, M./Wei, Y./Wei, M.** u.a. (2005): Entwurf eines Curriculums für Germanistikstudierende an den chinesischen Hochschulen. Stand April 2005. (derzeit dem chinesischen Bildungsministerium vorliegend).

**Redder, A.** (1984): Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen.

**Spiegel, C.** (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell.

**Thomas, A. / Schenk, E.** (2001): Beruflich in China. Trainingsprogramme für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen.

**Trautmann, C.** (2004): Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse. Frankfurt/M.

**Trautmann, C.** (2006): Argumentieren im Seminar. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen. (Stauffenberg Linguistik; Bd. 42). 107 – 121.

**Vogt, R.** (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zu Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen. (RGL; 228).

**Wieler, P.** (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Frankfurt/M.

**Wiesmann, B.** (2001): „Und was können wir jetzt draus machen“- Studieren in einer diskursiv entwickelnden Lehr-Lern-Kultur. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27, 251 - 274.

**Wiesmann, B.** (1999): Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber. München. (Studien Deutsch; 27).

**Yang, W.** (1996): Interkulturelle Interferenzen Chinesisch-Deutsch: Beispiel aus dem universitären Leben. In: Ambos, E./Werner, I. (Hrsg.): Interkulturelle Dimensionen der Fremdsprachenkompetenz. Bochum. (Dokumentationen; 4), 488 - 497.

**Yang, W.** (1996): Interkulturelle Interferenzen Deutsch – Chinesisch – Deutsch. Am Beispiel des universitären Lebens. In: Muttersprache 3, 263 – 271. (Ausleihe, Kopie)

**Zhu, J./Fluck, H.-R./Hoberg, R.** (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Kommunikation. Deutsch-Chinesisch. Kolloquium zu Ehren von Siegfried Grosse, 25.11. – 27.11.2004, Shanghai.