

Regionale Curricula – Ein Ausweg aus der Krise?

Beispiele aus der VR China und Hongkong

Ulrich Wannagat

0. Krise

Das Fach Deutsch steht ohne Zweifel unter Druck, sowohl die ›althergebrachte‹ Germanistik als auch der Bereich Deutsch als Fremdsprache. Die Konkurrenz durch andere Sprachen, vornehmlich Englisch und im asiatisch-pazifischen Bereich Japanisch, ist deutlich spürbar. Die Hoffnungen auf eine stärkere Stellung des Deutschen, vor allem im osteuropäischen Raum nach dem Zerfall der Sowjetunion, scheinen sich nicht zu erfüllen. Ein weiterer Faktor ist der um sich greifende Pragmatismus, der den Bildungsbereich zu einem Ausbildungsbereich mit eng gesetzten Zielen macht. Nicht nur die Universität als »Ort des ökonomischen Kalküls von Aufwand und Gewinn« (Heinrich 1989: 13) hat der Gesellschaft gegenüber Rechenschaft abzulegen, auch die Studierenden sehen sich unter einem Legitimationsdruck, der den Nutzen des Wissenserwerbs an den späteren Karrierechancen mißt. Dabei scheinen Trial-and-Error-Phasen ebenso wenig vorgesehen wie Neugier, Interesse und das Herausbilden von Neigungen.

In Hongkong werde Deutsch als geisteswissenschaftliches Wahlfach den Prozeß der Dekolonisierung nach 1997 gewiß nicht überleben (Hess 1992: 42). Wenn man dieser Einschätzung Glauben schenkt, dann scheinen wir es schon mit einer ernsthaften Krise zu tun zu haben, für die Hongkong gewiß nur als ein Beispiel steht. Im Chinesischen wird das Wort »Krise« mit zwei Schriftzeichen umschrieben. Das erste bedeutet Gefahr, das zweite heißt so viel wie Gelegenheit, Möglichkeit, Chance. Krisen beinhalten also die Chance, Altes zu überdenken und Auswege zu suchen, innovativ zu werden. Krisen bewirken eine Aktivität. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache können wir tatsächlich von einer gesteigerten Aktivität sprechen.

1. Regionalspezifische Curricula

Wenn wir uns das Inhaltsverzeichnis der Ausgabe von *Info DaF – Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4 (1996) ansehen, dann finden wir allein drei Artikel, die sich mit regionalen Aspekten des DaF-Unterrichts befassen. Die Themen sind:

Deutsch in Thailand, Curriculumplanung in Vietnam und ein Regionallehrwerk im frankophonen Afrika. In diesen und anderen Artikeln wird das wachsende Selbstbewußtsein der Deutschlehrer in den sogenannten »zielsprachenfernen Ländern« deutlich. Was Hinrich Seeba auf dem Kasseler Germanistentreffen 1995 für die Germanistik in Amerika formuliert hat, trifft ebenso auf den DaF-Bereich außerhalb Deutschlands zu:

»Die Zeit, da Deutschland als Ursprungsland der Germanistik galt, an dem sich Amerika als die zu beherrschende Provinz orientieren durfte, ist lange vorbei.« (Seeba 1995: 34)

In seiner Kritik an einem Deutsch-Lehrwerk in Afrika fordert Albert Gouaffo »Identitätsstiftung statt Verwestlichung« (Gouaffo 1996: 476) als ein Lernziel im Landeskundebereich. Und für die Germanistik in Thailand gibt Amphha Otrakul zu bedenken:

»Man muß sehr gut überlegen, [...] mit welchen Perspektiven und Zielrichtungen (man arbeiten will), um mit diesem Fach in der Gesellschaft auch in Zukunft einen sinnvollen Ausbildungsbeitrag zu leisten.« (Otrakul 1996: 461)

In dem Überblick über die Methoden des DaF-Unterrichts und die Methodendiskussion, den Neuner und Hunfeld in der Reihe Fernstudienangebot geben, wird sehr deutlich, daß in der Vergangenheit der Anstoß zu den Methodendiskussionen aus Deutschland kam. Wobei die deutschen Sprachdidaktiker nicht selten Anregungen aus den USA folgten. Wenn wir uns allerdings in der Einleitung die Faktoren ansehen, die die Methoden des Fremdsprachenunterrichts beeinflussen, wird die Bedeutung der regionalspezifischen Aspekte deutlich. Allein fünf von den zehn Faktoren sind bezogen auf die Region, das Land, aus dem die Lerner kommen: Traditionen des Lehrens und Lernens, Lehrverfahren im Mutter-

sprachunterricht, Erfahrungen mit Lehrverfahren in einer anderen Fremdsprache, Vorstellungen vom Umgang mit literarischen Texten sowie Vorstellungen vom Zielsprachenland (Neuner/Hunfeld 1993: 9). Angesichts der Deutschlandzentriertheit der früheren Methodendiskussionen verwundert es aber nicht, daß bis Mitte der 80er Jahre keine Versuche unternommen wurden, DaF im Ausland ernst zu nehmen. Erst seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre wurde eine zielgruppen- bzw. regionalspezifische Didaktik und Methodik im Rahmen eines interkulturellen Konzepts entwickelt und durch die Förderung regionaler Lehrwerke vorangebracht (Saengaramruang 1992: 19f.).

In seinem Aufsatz »Communicative Theory and its influence on Materials' Production« bemerkt David Clarke:

»It should be remembered [...] that no materials can ever be truly ›communicative‹, when they are massproduced for mass sales in many different countries of the world.« (Clarke 1989: 84)

Aus diesem Grunde hat allein das Goethe-Institut im Jahre 1991 25 Projekte regionalspezifischer Lehrmaterialentwicklung gefördert. Überregionale Lehrwerke wie *Themen* und *Deutsch Aktiv* wurden für multinationale Gruppen entwickelt. Die Defizite dieser Lehrwerke werden gerade in den zielsprachenfernen Ländern deutlich. Ein regionalspezifisches Curriculum bezieht dagegen die soziokulturellen Faktoren ein und versucht auf dieser Grundlage ein lernerspezifisches, regionalspezifisches, sprachspezifisches und kulturspezifisches Lehrwerk zu entwickeln, mit dem an die Erfahrungswelt, die Lehr- und Lerntraditionen, die Erwartungen und Lerninteressen der Adressaten angeknüpft wird (Saengaramruang 1992: 21).

2. Regionalspezifischer DaF-Unterricht an Beispielen

2.1 Intensivkurse in der Volksrepublik China

Schätzungen aus dem Jahre 1989 zufolge studierten in China etwa 1400 Studenten Deutsch als Hauptfach. Deutsch war Bestandteil des Kursprogramms für etwa 2500 bis 3500 Studenten naturwissenschaftlicher oder technischer Fächer, nicht zu vergessen die ungefähr 1000 Studenten, die Deutsch an der Tongji Universität in Shanghai lernen (Hess 1992: 379). Im Jahre 1991 lernten mehr als 800 Studenten Deutsch in den 34 staatlich anerkannten Intensivkurszentren, die seit den frühen achtziger Jahren in allen Teilen des Landes entstanden sind (Chen 1992: 9). Hinsichtlich der Teilnehmerzahl beherrschen die Intensivkurse den DaF-Bereich in China, trotz eines leichten Rückgangs, der in den letzten Jahren zu verzeichnen ist, denn hier werden jährlich weitaus mehr Absolventen produziert als in den regulären Studiengängen. Aufgrund der sehr beschränkten Studiendauer in Intensivkursen – in der Regel umfassen sie 800 Unterrichtseinheiten, die in etwa 9 Monaten erteilt werden – und der fest umrissenen Zielvorgabe durch die Teilnehmer, gibt es gerade in diesem Bereich einen großen Bedarf an effizienten Lehrmethoden und -materialien. Die Intensivkurse entwickeln sich dementsprechend immer mehr zum Wegbereiter neuer Ideen und Methoden im DaF-Bereich. In ihrem Forschungsbericht zur Lage der Deutsch-Intensivkurse in China von 1992 stellt die staatliche Untersuchungskommission fest:

»Ein unterschiedliches Zielpublikum sowie verschiedene Zielsetzungen und Anforderungen erfordern angepaßte Lehrmethoden. Wenn wir die für Europäer entwickelten DaF-Lehrmethoden in China unverändert einführen würden, hieße dies jedoch,

mit viel Aufwand wenig zu erreichen.« (Chen 1992: 14)

Das gerade erwähnte Zitat aus dem Forschungsbericht verweist auf den »pluralistischen Ansatz«, wie Liang Min ihn bezeichnet, ein Ansatz der – wie sie schreibt – »nicht Beliebigkeit der Methode, sondern ein Eingehen auf die Lerner als Individuen« beinhaltet (Liang 1995: 17). Ein weiteres wichtiges Element in der didaktischen Diskussion der 90er Jahre in China ist der Bereich der Lerntechniken und Lernstrategien. Ni Jenfu umschreibt das Ziel einer progressiven Deutschdidaktik mit einem Zitat von Laotse: »Jemandem einen Fisch geben, reicht nur für eine Mahlzeit; jemanden fischen lehren, reicht für sein ganzes Leben« (Ni 1991: 212). Der eigene chinesische Weg knüpft hier bewußt an chinesische Erziehungs- und Bildungstraditionen an, die von deutscher Seite oft oberflächlich als unzeitgemäß abgetan werden.

In den letzten Jahren wurden zwei neue Curricula für Deutsch als Fremdsprache in Intensivkursen entwickelt, auf deren Grundlage neue, landesspezifische Lehrwerke entstanden: Das *Curriculum Deutsch als Fremdsprache für Intensivkurse zur Vorbereitung auf ein Studium bzw. eine Fortbildung in deutschsprachigen Ländern* – und darauf basierend das Lehrbuch *Ziele – Deutsch für Intensivkurse*, entwickelt in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Peking – und das *Curriculum Deutsch für Ausbildung und Beruf* mit dem dazugehörigen Lehrbuch *Praxis Deutsch – Ein Lehrbuch für beruflich orientierte Intensivkurse*. Schon diese Bezeichnungen weisen auf die enge Spezialisierung hin, die sehr klare Zielvorgaben erlaubt. Das erstgenannte Curriculum wurde von einer Arbeitsgruppe im Auftrag der Staatlichen Erziehungskommission Chinas entworfen. Sie wurde vom Goethe-Institut in Peking und dem Deutschen Akademi-

schen Austauschdienst (DAAD) unterstützt. Nach einer intensiven Informations- und Beratungsphase, die einen sechsmonatigen Studienaufenthalt der Arbeitsgruppe in Deutschland einschloß, wurde das Curriculum 1987 vorgelegt.

Das *Curriculum Deutsch für Ausbildung und Beruf* dagegen wurde von einer chinesisch-deutschen Arbeitsgruppe entwickelt, die auf Initiative der deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) hin gebildet wurde. Zunächst ging es darum, die Kosten für eine Weiterbildung chinesischer Fachkräfte aus Entwicklungshilfeprojekten zu senken, indem man den vorbereitenden Deutsch-Sprachkurs von Deutschland nach China verlagerte. Anfängliche Versuche, mit einem in Deutschland erstellten DaF-Lehrwerk zu arbeiten, brachten nicht die gewünschten Erfolge. Man sah 1987 ein, daß ein stärker zielgruppenorientiertes Curriculum und Lehrwerk angesichts der knappen Zeit eher zu den Zielen führen konnte, die durch das berufliche Fortbildungsprogramm in Deutschland vorgegeben waren. Gleichzeitig wurde die Zielgruppe erweitert auf Fach- und Führungskräfte aus verschiedenen Berufen (Ingenieure, Manager), die mit Unterstützung deutscher oder chinesischer Organisationen in Deutschland weitergebildet werden sollten. Dazu gehörten u. a. Mitarbeiter der Staatlichen Planungskommission, des Eisenbahnministeriums, des Bergbauministeriums sowie Führungskräfte aus verschiedenen Staatsbetrieben.

Im folgenden soll das *Curriculum Deutsch für Ausbildung und Beruf* als Beispiel für regionale Orientierung genauer betrachtet werden. Im Lernzielkatalog wird folgendes Richtziel vorangestellt:

»Ziel des Kurses ist, chinesischen Teilnehmern aus Ingenieur- und Wirtschaftsberufen elementare sprachliche Fähigkeiten zu vermitteln, die eine Grundlage für eine er-

folgreiche Durchführung der Fortbildung in Deutschland bilden. Die Kursteilnehmer sollen nach einer kurzen Auffrischungs- und Eingewöhnungsphase in Deutschland (ggf. mit fachsprachlichem Unterricht) in der Lage sein, an eher praxisorientierten Fortbildungsprogrammen teilzunehmen. Für Fortbildungsprogramme mit stärker theoretischer Orientierung und damit höheren sprachlichen Anforderungen soll die Sprachausbildung in China eine solide Basis bilden, auf der in Deutschland aufgebaut werden kann.«

Aus diesem Richtziel leiten sich die folgenden Kursziele ab:

»Die Teilnehmer sollen wichtige Alltagssituationen, mit denen sie in Deutschland konfrontiert werden, bewältigen können. Sie sollen berufliche Situationen, soweit sie auf die gesamte Zielgruppe übertragbar und anwendbar sind, bewältigen können. Sie sollen durch landeskundliche Informationen auf das Leben und Arbeiten in der fremden Kultur vorbereitet werden.«

Aus den Kurszielen ergeben sich dann die Lernziele in den einzelnen Bereichen der vier Fertigkeiten, im Bereich Landeskunde und im Bereich der Arbeitstechniken.

Das Lehrwerk *Praxis Deutsch* orientiert sich direkt an diesen Zielen. Als Lernzielkontrolle fungiert die Prüfung zum *Zertifikat Deutsch für Ausbildung und Beruf (ZDAB)*. Ich werde im folgenden kurz auf das Lehrwerk *Praxis Deutsch* eingehen, um aufzuzeigen, wie der Anspruch auf eine regionalspezifische Konzeption umgesetzt wird.

Besonders im Grundkurs (400 UE) werden in Situationsdialogen oder Basistexten sprachliche Strukturen präsentiert und bewußtgemacht. Die Redemittel sind dann noch einmal als Dialogbausteine zusammengefaßt. Damit sollen Lerngewohnheiten der chinesischen Kursteilnehmer, die erfahrungsgemäß von erwachsenen Lernern nicht einfach abgelegt werden, sinnvoll genutzt werden. Im Lehrerhandbuch wird den Lehrern ange-

raten, die Studenten nicht zu ermutigen, ganze Dialoge auswendigzulernen. Andererseits sollen sie sie aber auch nicht davon abhalten. Wichtig ist, daß die Lerner in der Lage sind, einen Transfer zu leisten. Die Dialogbausteine auf der Stimulus-Response-Ebene sind der Transfer-Phase vorgeschaltet. Sie sind absichtlich so gestaltet, daß Studenten wichtige Satzmuster innerhalb eines Kontextes auswendig lernen können – mit der Möglichkeit zur Auswahl und Variation. Diese Lerngewohnheit kann hier positiv genutzt werden, besonders hinsichtlich gewisser deutscher Satzmuster mit schwierigen grammatischen Strukturen.

Der sprachliche Erfahrungsraum der Kursteilnehmer wird mit Hilfe einer Gruppe von chinesischen Protagonisten im Lehrbuch von der Situation im Klassenraum über die Orientierung im Sprachzentrum, im Arbeitsumfeld und in der Stadt erweitert. Chinesische Lerner in Intensivkursen zeigen eine große Bereitschaft, auch außerhalb des Unterrichts miteinander Deutsch zu sprechen. Um das zu ermöglichen, werden auch regionalspezifische Situationen im Lehrmaterial sprachlich berücksichtigt und das erforderliche Vokabular – von ›Arbeitseinheit‹ bis zu ›Eßstäbchen‹ – eingeführt. Um auch landeskundliche Informationen über Deutschland einzubringen, werden parallel dazu Situationen präsentiert, die schon in Deutschland angesiedelt sind, schwerpunktmäßig im Umkreis eines Sprachzentrums dort. Am Rande sei bemerkt, daß der anfängliche Versuch, nur einen chinesischen Graphiker für die bildliche Gestaltung aller Situationen zu beschäftigen, an dessen mangelndem landeskundlichen Hintergrundwissen scheiterte. Die Situationsskizzen für die deutschen Situationen mußten von einem europäischen Graphiker gezeichnet werden.

Die berufliche Orientierung spielt im Grundkurs noch eine untergeordnete Rolle; jedoch wird auf die besonderen Bedürfnisse der Teilnehmer Rücksicht genommen, indem zum Beispiel schon nach etwa acht Wochen Unterricht ein einfacher tabellarischer Lebenslauf geübt wird, den die Teilnehmer zu diesem Zeitpunkt für ihre Praktikumsanmeldung brauchen.

Im Aufbaukurs (400 UE) werden größere Themenkomplexe bearbeitet, die enger an die berufliche Orientierung anknüpfen. Dazu gehören Themen wie Aufbau und Organisation von Betrieben, Beschreibung des eigenen Arbeits- und Aufgabenbereichs der Teilnehmer in ihrem Arbeitsumfeld, Ausbildung, Fortbildung, beruflicher Werdegang, Im- und Export. In einigen speziellen Lektionen werden technische Themen sprachlich erarbeitet. Die Lerner erhalten zum Beispiel die Aufgabe, ein Organigramm ihres Betriebes zu zeichnen und sich darin einzuordnen. Diese Darstellungsform ist in der Volksrepublik unüblich, aber während der Fortbildung in Deutschland werden sich die Teilnehmer immer wieder in Situationen sehen, wo sie ihre Position in ihrem Heimatbetrieb nach diesem Modell beschreiben müssen.

Ich möchte an dieser Stelle noch einige Ausführungen zur Lernzielkontrolle anfügen. Mit den neuen Lernzielen mußten auch neue Lernzielkontrollen entwickelt werden. Der Einfluß von Tests auf das Unterrichtsgeschehen darf dabei – besonders mit Hinsicht auf chinesische Lerner – nicht vergessen werden: Gerade in Intensivkursen dieser Art wird nicht nur das Erreichen der Lernziele kontrolliert, sondern die Tests wirken zurück auf das Lehren und Lernen als Ganzes. Das Bestehen einer Abschlußprüfung ist in der Regel die Voraussetzung für die Teilnahme an den begehrten Fortbildungsprogrammen oder Praktika in Deutschland.

Die Teilnehmer wollen dementsprechend das lernen, was sie am besten auf den Test vorbereitet. So führte z. B. die Tatsache, daß der frühere landesweite *Test zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (TNdS)* für Wissenschaftler, die in Intensivkursen auf einen Fortbildungsaufenthalt in Deutschland vorbereitet werden, überwiegend als Multiple-Choice-Test konzipiert war – ohne einen mündlichen Prüfungsanteil – dazu, daß die Kursteilnehmer den mündlichen Fertigkeiten nicht viel Bedeutung beimaßen. Stattdessen »versanken Lehrer und Lerner in einem Meer von Prüfungsfragen, die sie von überall her zusammengetragen hatten« (Li 1994: 1). Diese Art der Lernzielkontrolle mit ihrem negativen Einfluß auf den Lernprozeß erwies sich als ungeeignet für die Auswahl von sprachlich qualifizierten Kandidaten für einen Praktikumsaufenthalt in Deutschland. Deshalb wurde für diese berufsbezogenen Intensivkurse eine spezielle Abschlußprüfung entwickelt, die Prüfung zum *Zertifikat Deutsch für Ausbildung und Beruf (ZDAB)*. In dieser Prüfung macht der mündliche Anteil der Prüfung 30% der Gesamtnote aus. Das spiegelt die Wichtigkeit der mündlichen Kommunikationsfähigkeit in einer beruflichen Fortbildung wider. Jährlich legen etwa 150 Teilnehmer diese Prüfung in Peking ab. Das *Curriculum Deutsch für Ausbildung und Beruf* liegt inzwischen auch Intensivkursen in Nanjing, Chengdu und Tianjin zugrunde. Ein taiwanesischer Verlag hat die Rechte für den Nachdruck von *Praxis Deutsch* in Taiwan erworben.

Zusammenfassend läßt sich zur Situation des DaF-Unterrichts in China sagen, daß wir in mehrerer Hinsicht positive Rahmenbedingungen vorfinden:

Zielgruppe: Wir haben es mit einer relativ großen Zahl von Lernern zu tun.

Know-How: Die einheimischen Didaktiker zeichnet ein hohes fachliches Niveau

aus; sie stehen in engem fachlichen Austausch mit deutschen Fachleuten, der durch Austausch- und Fortbildungsprogramme gefördert wird.

Institutionelle Vorgabe: DaF findet das Interesse und die Unterstützung der staatlichen Stellen.

Haltung der deutschen Seite: Durch den Mythos des Riesenmarktes gibt es eine ausgesprochen positive Einstellung zur deutsch-chinesischen Zusammenarbeit mit einer starken Unterstützung von seiten der Wirtschaft. Es besteht eine langjährige Kooperation mit dem DAAD und dem Goethe-Institut sowie verschiedenen Stiftungen, und es gibt vielfältige Stipendienprogramme.

2.2 Deutschunterricht in Hongkong

Sprachkenntnisse spielen im Hongkonger Berufsleben eine wichtige Rolle und beeinflussen die Karriereaussichten erheblich. Englisch und Kantonesisch werden im Ausbildungsbereich nebeneinander verwendet, in letzter Zeit wird auch »Putonghua«, die Verkehrssprache Chinas, wichtiger. Der sinkende Standard des Englischen und der chinesischen Schriftsprache von Universitätsstudenten wird seit einigen Jahren wiederholt beklagt. Ein Grund dafür ist die Entwicklung von der Elite-Universität mit weniger als 10% eines Altersjahrgangs zur Massen-Universität, die über 20% eines Jahrgangs aufnimmt. Das Ringen um Zweisprachigkeit führt dazu, daß für weitere Fremdsprachen in der Sekundarschulbildung wenig Platz bleibt. Seit Mitte der achtziger Jahre auch die letzte Schule das Fach Deutsch aus ihrem Programm gestrichen hat, bleibt allein Französisch als Fremdsprache, die an einigen Schulen als Wahlfach im Sekundarbereich angeboten wird.

Deutsch ist also nur noch an tertiären Institutionen vertreten, abgesehen von den Sprachkursen des Goethe-Instituts.

In Anbetracht der nicht einfachen Rahmenbedingungen überrascht es jedoch, daß Deutschunterricht unter verschiedenen Vorzeichen an vier der sechs Hongkonger Universitäten erteilt wird: An Hongkongs ältester Universität, der University of Hongkong, als Sprachprogramm in einem Language Centre, an der Chinese University of Hongkong als German Studies Nebenfachprogramm, an der Hongkong Polytechnic University in einem neuen Studiengang, der zum Bachelor of Arts in Languages with Business (BALB) führt, und in der Hongkong Baptist University als Teil eines European Studies Hauptfachprogramms. Bemerkenswert ist, daß keine der Universitäten Deutsch als eigenständiges Hauptfachprogramm durchführt. Abgesehen vom German Studies Programm an der Chinese University zeichnen sich die Studiengänge dadurch aus, daß sie Deutsch als eine Alternative im Rahmen eines übergeordneten Programms anbieten. Der Kurs Languages with Business z. B. macht Englisch und Chinesisch verpflichtend, stellt aber als dritte Sprache Französisch, Japanisch oder Deutsch zur Wahl. Der Studiengang European Studies bietet die Alternative Französisch oder Deutsch an.

Inwieweit sind diese Kurse regionalspezifisch konzipiert? Bei einem kurzen Blick auf die Lehrprogramme fällt ins Auge, daß bis auf eine Ausnahme alle Kurse mit Lehrmaterial aus Deutschland arbeiten. Das Lehrwerk *Themen* überwiegt, und die Curricula orientieren sich im wesentlichen an denen des Goethe-Instituts, mit dem ZDaF als abschließender Lernzielkontrolle. Im German Studies Programm der Chinese University wird (noch) mit *Lernziel Deutsch* gearbeitet, unter anderem mit der Begründung, daß dieses in Asien entwickelte Lehrwerk den Bedürfnissen der Studenten eher entgegenkomme. Die Ausnahme

bildet der 1993 eingerichtete Studiengang *Business with Languages*. Man hat sich bemüht, diesen Studiengang an den Hongkonger Bedürfnissen zu orientieren, und den Bedarf mit Hilfe von Umfragen z. B. unter potentiellen Arbeitgebern analysiert (Hess/Wingate 1994: 519ff.). Um konkret auf diesen Bedarf einzugehen, wird der Kurs mit selbst entwickeltem Material durchgeführt. Da der Studiengang noch recht neu ist, läßt sich über seinen Erfolg und die Einstellungs- und Aufstiegschancen der Absolventen noch nicht viel sagen.

Was regionale Lehrwerkserstellung betrifft, stecken wir in Hongkong in folgendem Dilemma: Die Studenten können sich aus Deutschland importierte Lehrwerke leisten. Für eine Bevölkerung von etwa 6 Millionen, davon weniger als 1000 Deutschlerner im tertiären Bereich, lohnt sich der Aufwand kaum. Die Übernahme von Lehrmaterial aus der Volksrepublik ist wegen der unterschiedlichen sozialen und politischen Strukturen ohne Adaptation nicht möglich. Das Material stößt wegen seiner Aufmachung (nicht farbig, schlichteres Papier) auf Ablehnung. Die vereinfachten Schriftzeichen der Volksrepublik werden als schwer verständlich empfunden.

Während in der Volksrepublik die Fremdsprache noch im wesentlichen als Vehikel zum Wissens- und Technologietransfer funktioniert, wobei bilaterale Kontakte eine wichtige Rolle spielen, ist das Handelswesen, das die Hongkonger Wirtschaft dominiert, weitgehend internationalisiert. Nach der bereits erwähnten Untersuchung aus dem Jahre 1994 legen viele deutsche Firmen wenig Wert auf Deutschkenntnisse ihrer einheimischen Mitarbeiter. Die interne Kommunikation laufe ohnehin auf Englisch, die mit Partnern aus der Volksrepublik auf Chinesisch, und für die Kommunikation mit dem Mutterhaus in Deutschland habe

man die deutschen Führungskräfte. Dahinter mag ein gewisses Bedürfnis der Ausgrenzung stehen, des Wunsches, als deutsche Führungskraft unentbehrlich zu sein. Es mag aber auch daran liegen, daß es zu wenig Hongkonger gibt, die diese Einstellung durch ihre Deutschkenntnisse in Frage stellen könnten, die sich führende Positionen erschließen könnten.

Dennoch: So einfach ist die Erklärung nicht, denn seltsamerweise erfreut sich eine Fremdsprache schnell wachsender Beliebtheit: das Japanische. An der Chinese University of Hongkong fristete Japanisch ebenso wie die anderen ›Orchideenfächer‹ Deutsch, Französisch und Italienisch bis vor wenigen Jahren ein bescheidenes Nebenfachdasein. Doch vor vier Jahren schaffte Japanisch den Sprung zum Hauptfach. Hier spielt natürlich die größere geographische Nähe eine Rolle, die starke Präsenz japanischer Firmen in Hongkong, die asiatische Pop-Kultur mit ihren Idolen und auch die Tatsache, daß Chinesischsprecher das Japanische allein schon durch die Schrift einfacher finden. Aber auch die Einstellung von Firmen und Behörden beeinflußt diesen Aufschwung. Die Stellenausschreibungen japanischer Firmen in Hongkong enthalten oft als Voraussetzung Japanischkenntnisse, denn Englisch hat sich als unumstrittene Verkehrssprache dort noch nicht etabliert. Berufliche Aufstiegschancen werden von den Studenten auch immer wieder als Grund angeführt, warum sie Japanisch lernen. Die japanische Regierung und japanische Stiftungen bieten vielfältige Stipendien- und Austauschprogramme für Studenten, Lehrer und Wissenschaftler an. Von deutscher Seite erhalten wir in Hongkong dagegen nur eine dürftige Unterstützung: insgesamt drei Stipendien für sechswöchige Deutsch-Sommerkurse in Deutschland und maximal vier Jahressti-

pendien für Studenten nach Beendigung ihres Magisterstudiums – für ganz Hongkong. Von offizieller Seite werden in Japan »Homestay-Programmes« in japanischen Familien organisiert, an denen – wie im August 1996 in einer südjapanischen Provinz – etwa 400 Japanischlerner aus aller Welt unentgeltlich teilnehmen können. Dagegen nimmt sich ein Familienprogramm für 15 Studenten, das die Deutschabteilung der Chinese University im selben Jahr zusammen mit der Stadtverwaltung einer mittelgroßen deutschen Stadt organisiert hat, unbedeutend aus. Und trotzdem wurden auch hier bürokratische Hürden errichtet, wie z. B. durch Probleme bei der Visa-Gewährung für Hongkonger Studenten.

3. Zur Bedeutung von regionalspezifischem Sprachunterricht

Die Berücksichtigung regionalspezifischer Aspekte bei der Curriculumplanung trägt wesentlich zur Effizienz und damit zum Erfolg der Programme bei. Das beweisen die Beispiele aus der Volksrepublik China. Die Tatsache, daß Deutsch als Fremdsprache in Hongkong eine so untergeordnete Rolle spielt, scheint auch dadurch bedingt zu sein, daß DaF dort bis vor kurzem als reines Exportprodukt gesehen wurde, das – auch eine bemerkenswerte Besonderheit – überwiegend von aus Deutschland ›importierten‹ Germanisten und DaF-Fachleuten unterrichtet wurde. Die Studentenzahlen zeigen, daß das Interesse an Deutsch auch in Hongkong gegeben ist. Es ist wichtig, dieses nicht näher bestimmte Interesse genauer zu analysieren, um lernerspezifische Sprachprogramme zu entwickeln.

Wie das Beispiel Japanisch zeigt, gilt es daneben aber auch auf eine Verbesserung der Rahmenbedingungen hinzuwirken, um ›konkurrenzfähig‹ zu bleiben. Eine positive und Deutschlerner ermutigende

Einstellung der deutschen Wirtschaft und der Behörden ist dafür eine Grundvoraussetzung. Durch die sehr ausgeprägten wirtschaftlichen Interessen und die Lobby der Industrie stehen wir in China vor einer anderen Situation: Der Praktikant, der in einer deutschen Firma seine Fortbildung gemacht hat, wird nach seiner Rückkehr in eine führende Position seines Betriebes eher deutsche Maschinen und Anlagen bestellen als die der Konkurrenz. Und dem Deutschlerner aus der Volksrepublik stellt sich nicht die Frage nach dem »Warum?«. Das Deutschstudium fordert noch nicht den Vorwurf des intellektuellen Müßiggangs heraus.

4. Engere Kooperation

Das Bedürfnis, Studiengänge neu zu evaluieren, auf veränderte wirtschaftliche und soziale Bedingungen einzugehen und auch in die Konzeption des Deutschstudiums die Verhältnisse und Entwicklungen der Region einzubeziehen, wächst. Die Tatsache, daß regionalspezifische Planungen nicht automatisch auf andere Regionen übertragbar sind, sollte aber nicht zu dem Trugschluß führen, daß überregionaler Informations- und Gedankenaustausch unnötig wäre. Die gesteigerte Aktivität, mit der einheimische Didaktiker die Herausforderung annehmen, regionalspezifischen Deutschunterricht zu konzipieren, verlangt intensive Diskussion und Austausch, nicht nur mit deutschen Partnern, sondern auch mit Fachleuten in angrenzenden Regionen, die zwar nicht vor den gleichen, aber vor ähnlichen Problemen stehen. Dieser Austausch ist noch nicht stark genug entwickelt. Viel zu oft wird an Instituten und Universitäten in verschiedenen Ländern an ähnlichen Projekten gearbeitet, ohne daß man voneinander weiß. Es müßte ein Forum geschaffen werden, auf dem Aspekte der Curricu-

lumplanung und Lehrmaterialentwicklung in den Regionen und im gesamten asiatisch-pazifischen Raum regelmäßig vorgestellt und diskutiert werden können. Die Berücksichtigung regionalspezifischer Aspekte darf nicht zu einem didaktischen Provinzialismus führen.

Als Ausweg aus der Krise allein kann ein regionalspezifisches Curriculum nicht dienen. Es trägt aber dazu bei, sich stärker den Zielen und der Zielgruppe zuzuwenden sowie sich über das Potential klar zu werden, das DaF in der Region hat.

Literatur

- AfdS (Ausbildungszentrum für deutsche Sprache Peking): *Curriculum Deutsch für Ausbildung und Beruf*. Beijing 1994, unveröffentlichtes Manuskript.
- AfdS (Ausbildungszentrum für deutsche Sprache Peking): *Prüfung zum Zertifikat Deutsch für Ausbildung und Beruf (ZDAB) – Modelltest*. Beijing 1994.
- Chen, Hangzhu u. a.: *Untersuchungs- und Forschungsbericht zur Lage der Deutsch-Intensivkurse in China*. Beijing 1992, unveröffentlichtes Manuskript.
- Clarke, David F.: »Communicative Theory and its Influence on Materials' Production«, *Language Teaching*, April 1989, 73–86.
- Gouaffo, Albert: »Das frankophone schwarz-afrikanische Regionallehrwerk *Ihr und Wir III*. Kritische Anmerkungen zur Darstellung landeskundlichen Wissens«, *Info DaF* 23, 4 (1996), 472–477.
- Gutzat, Bärbel: »Curriculumplanung in Vietnam«, *Info DaF* 23, 4 (1996), 443–450.
- Heinrich, Klaus: »Zur Geistlosigkeit der Universität heute«, *Das Argument* 173 (1989), 9–19.
- Hess, Hans-Werner: *Die Kunst des Drachentötens – Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium, 1992.
- Hess, Hans-Werner; Wingate, Ursula: »Ab und zu schreibt sie mal 'nen deutschen Satz« – Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in Hongkong«, *Info DaF* 21, 5 (1994), 519–533.

- Li, Xinjian: *Niveautest Deutsch – eine spezielle Prüfung für den Deutschintensivunterricht*. Vortrag, gehalten auf der regionalen Konferenz der internationalen Deutschlehrervereinigung in Beijing. August 1994, unveröffentlichtes Manuskript.
- Liang, Min: »Tradition« und »Innovation« – Einblicke in vierzig Jahre Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Hochschulen«. In: Goethe-Institut Peking (Hrsg.): *Lehr- und Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb in der VR China*; Peking 1995, 11–19.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – Eine Einführung*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1993.
- Ni, Jenfu: »Einflüsse der ausländischen Fremdsprachenforschung auf China«, *Info DaF* 18, 2 (1991), 208–214.
- Otrakul, Amphai: »Deutschunterricht und Deutschstudium in Thailand. Eine Bestandsaufnahme und Problem der aktuellen Situation«, *Info DaF* 23, 4 (1996), 451–461.
- Saengaramruang, Wanna: *Curriculare Grundlegung eines thailandspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich*. Heidelberg: Groos, 1992.
- Seeba, Hinrich C.: »German Studies in America – ein interdisziplinäres und interkulturelles Modell der Kulturtheorie«. In: Blumberger, G. et al. (Hrsg.): *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik*. Bonn: DAAD, 1995, 27–38.