Beitrag zum Themenschwerpunkt „DaF in China“ I. Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in China

ZHAO Zhiyong*

Deutschdidaktik und -methodik in China – Entwicklungen und Erfahrungen German Didactics and Methodology in China – Evolution and Experience

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2019-0003>

Zusammenfassung: Institutionalisiertes Deutschlehren in China hat eine Geschichte von etwa 150 Jahren, die sich anhand von Literaturrecherche in diesem Beitrag in vier Epochen einteilen lässt. Epochengemäß prägt sich die klassische Fremdsprachendidaktik und -methodik auch im Deutschunterricht in China aus, zu deren Entwicklung wiederum chinesische Elemente unter bestimmten gesellschaftlichen Umständen große Beiträge leisteten. Dadurch gewinnt die Deutschdidaktik und -methodik in China an typischen chinesischen Merkmalen und Besonderheiten. Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse der Texte in der Rubrik „So Sagen die Gelehrten“ der Zeitschrift *Wir Lernen Deutsch* werden Erfahrungen des Deutschlehrens in China dargestellt, auf deren Basis eine Deutschdidaktik und -methodik mit chinesischer Prägung ausgearbeitet werden könnte.

Schlüsselwörter: Epochen des Deutschlehrens, Entwicklungen und Erfahrungen, Deutschdidaktik und -methodik, China

Abstract: Institutionalized German teaching in China has a history of about 150 years which can be divided into four stages based on literature analysis. In terms of historical stages, traditional foreign language didactics and methodology are also reflected in German language teaching in China. At the same time, Chinese elements make great contributions under certain social circumstances to this teaching. As a result, German didactics and methodology in China gains typical Chinese characteristics and peculiarities. With the help of a qualitative content analysis of texts of the category *So Say the Scholars* of the magazine *We Learn German*, this article sorts out the experiences of German teaching in China

*Kontaktperson: ZHAO Zhiyong, E-Mail: zhaozy151@nenu.edu.cn

and finally reveals a German didactics and methodology working out with Chinese characteristics.

Keywords: German teaching staging, evolution and experience, German didactics and methodology, China

1 Einleitung

Seit der Gründung der Deutschen Abteilung am Tongwenguan in Beijing (einer chinesischen staatlichen Ausbildungsinstitution) im Jahre 1872 hat das systematische Deutschlehren in China eine Geschichte von etwa 150 Jahren. In dieser Periode entwickelte sich die internationale Lage rasant und dramatisch, und die chinesischen Gesellschaftsformen änderten sich auch mehrmals. Angesichts dieser komplizierten Situation wurden viele Angehörige der chinesischen Elite mit hervorragenden Deutschkenntnissen in Bereichen wie Politik, Wirtschaft, Kultur, Diplomatie u.a. in den jeweiligen chinesischen gesellschaftlichen Konstellationen ausgebildet. Dazu hat die Deutschdidaktik und -methodik in China einen großen Beitrag geleistet. In der vorliegenden Arbeit werde ich deren Entwicklungen und Erfahrungen anhand einer Literaturrecherche in einschlägigen Veröffentlichungen sowie einer qualitativen Inhaltsanalyse bestimmter Texte darstellen.

2 Epochen des Deutschlehrens sowie Entwicklung der Deutschdidaktik und -methodik in China

Didaktik und Methodik als wissenschaftliche Disziplinen beruhen auf Unterrichtserfahrungen. Diesbezüglich hängen die Ausführungen über die Entwicklung der Deutschdidaktik und -methodik in China von der Aufteilung der Epochen des Deutschlehrens ab. Institutionell betrachtet, lässt sich das Deutschlehren in China in vier Epochen einteilen: 1872–1919, 1919–1949, 1949–1979, 1979 bis heute. Die Gründung der Deutschen Abteilung am Tongwenguan kennzeichnet den Anfang des institutionalisierten Deutschlehrens in China. Dies ermöglicht, auf das Thema in dieser Arbeit einzugehen, denn der Forschungsinhalt der Didaktik und Methodik liegt in der Auseinandersetzung mit den Prinzipien, Techniken und Methoden von Lehren und Lernen im Rahmen einer institutionalisierten Form (vgl. Zhang, Z. 2000: 1). 1919 wurde die Dewen Xi (Abteilung der deutschen Literatur) an der Yanjinger Universität (dem Vorgänger der heutigen Beijinger Universität) ein-

gerichtet, welche die erste germanistische Ausbildung in China einföhrte und in der die Literaturwissenschaft immer den Ton angab. Ab der Gründung des neuen Chinas im Jahr 1949 wurde das Deutschlehren von der Regierung planmäßig organisiert und reguliert, was zu der Etablierung eines Grundmodells des Deutschlehrens in China föhrte, welches das heutige Deutschlehren noch weitgehend beeinflusst. Kurz vor 1979 fand die Aussprachekonferenz über das Fremdsprachenlehren auf Staatsebene statt, die auch eine neue Epoche des Deutschlehrens in China einläutete, welche längst noch kein Ende gefunden hat.

In diesen vier Epochen entwickelte sich das Deutschlehren in China auch epochengemäß vorwärts. Was die Deutschdidaktik und -methodik angeht, kannte man in der ersten Epoche nur die sogenannte Übersetzungsmethode. Dabei handelte es sich um eine Dolmetscherausbildung, die überwiegend für Diplomaten benötigt wurde. Das Ziel des Tongwenguan war es, Dolmetscher auszubilden, damit die Diplomatie wirkungsvoller vorangetrieben werden konnte. Die Unterrichtstätigkeiten waren Übersetzung von Wörtern, Sätzen, Nachrichten, Texten, Büchern usw. Die Lehrkräfte waren deutsche und chinesische Dozenten. Der Beherrschung der chinesischen Sprache wurde ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt: Wer eine Fremdsprache lerne, müsse die chinesische Sprache gut beherrschen, sonst könne er den tieferen Sinn des mit einer Fremdsprache verfassten Buches auch nicht ganz verstehen (vgl. Li/Xu 2006: 1–27). Dies war das früheste Modell des Deutschlehrens in China. In diesen Jahren gab es in China auch noch andere Institutionen wie die Sprachschule der Deutschen Schule für Medizin und Technik, in der auch Deutsch unterrichtet wurde. Hier wurden Lehrwerke der Direkten Methode benutzt, aber die Lehrer lehrten auch Grammatik wie Konjugation und Deklination, also im herkömmlichen Sinne der Übersetzungsmethode (vgl. Zhang, W. 2000: 154–163).

Von 1919 bis 1949 wurde beim Deutschlehren in China hauptsächlich die Direkte Methode adaptiert. An der Beijinger Universität (später auch für kurze Zeit mit dem Namen Xí'nan Lianhe Universität) wurden in dem germanistischen Studienfach vorwiegend deutsche Literaturkurse angeboten, und nur die Bewerber mit genügend Deutschkenntnissen konnten von der Universität aufgenommen werden. In Bezug auf die Deutschdidaktik und -methodik lässt sich in dieser Zeit fast gar kein Fortschritt feststellen. Unter dem Einfluss der politischen Macht wurden in der Zeit von 1949 bis 1979 die Deutschlehrenden in China mit vielen neueren Fremdsprachenmethoden bekannt gemacht. Die Bewusst-Vergleichende Methode, Herder-Methode, Audiolinguale Methode, Audiovisuelle Methode und Vermittelnde Methode traten hintereinander im Deutschunterricht in China auf. Auch in dieser Zeit wurden einige Deutschabteilungen eingerichtet. Dewen Xi wurde in Deyu Xi (Abteilung der deutschen Sprache) umbenannt. Der Unterrichtsinhalt war eher pragmatisch als literaturwissenschaftlich orientiert. Deutsch-

unterricht wurde meist von den chinesischen Lehrkräften geleitet, während wenige deutsche Experten dabei große Unterstützung leisteten. Ein paar deutsche Lehrbücher sowie Wörterbücher wurden in China verfasst, die sehr zum Aufbau des Sozialismus beigetragen haben. Aspiranten wurden ausgebildet und jährlich wurden immer mehr Deutschlehrer in die DDR und die BRD zur Fortbildung geschickt, wodurch ein hoher sprachlicher Standard der chinesischen Germanistikabsolventen erreicht wurde. Als Blüteperiode des Deutschlehrens in China kann man die Zeit seit dem Jahr 1979 bezeichnen, als die Reform- und Öffnungspolitik in China eingeführt wurde und die *Gaokao* (Aufnahmeprüfung zur Hochschule) wieder regelmäßig durchgeführt wurde. Im Vergleich zu etwa 20 Universitäten mit einem Studienfach Germanistik um 1979 sind nach unvollständiger Recherche bis zum Juli 2017 mindestens 120 Universitäten in China mit Germanistik registriert. Immer mehr Studierende haben die Gelegenheit, einen Master- und einen Dokortitel im Fach Germanistik in China zu erlangen. Was das Studienfach mit Deutsch als Schwerpunkt betrifft, gibt es außer der traditionellen philologischen Germanistik noch wirtschaftliche Germanistik, Germanistik mit Schwerpunkt Außenbeziehungen oder Wirtschaft, Deutsch als Fremdsprache und andere angewandte Germanistik. Germanistik sowie deren Didaktik und Methodik erlebt in China einen bis dahin ungekannten Aufschwung. Ein Kennzeichen dafür ist, dass die Kommunikative Methode für den Deutschunterricht in China, wie auch auf der ganzen Welt, große Bedeutung erlangt. Ebenso werden Fragen des Deutschlehrens immer häufiger und intensiver erörtert, und schließlich wurde Deutschdidaktik und -methodik zu einer wissenschaftlichen Disziplin in China.

3 Merkmale und Besonderheiten der Deutschdidaktik und -methodik in China

Entwicklungen und Tendenzen der Fremdsprachendidaktik und -methodik im Ausland treffen auf großes Interesse in China und werden, an die eigene Situation angepasst, häufig in den Fremdsprachenunterricht integriert. Als unentbehrlicher Teil der Fremdsprachendidaktik und -methodik hängt die Deutschdidaktik und -methodik in China von den jeweiligen chinesischen Umständen ab, beruht auf den Unterrichtserfahrungen traditioneller chinesischer Philologie und zieht auch noch Erkenntnisse aus der Übersetzungspraxis der Heiligen Schrift im Buddhismus.

Die Übersetzungsmethode stammt vom Lehren des Lateins im 16. Jahrhundert in Europa. Ziel des Lateinunterrichts war das Lesen alter schöngeistiger Literatur, anstatt mit Latein als lebender Sprache im Alltagsleben zu kommuni-

zieren. Deswegen war Übersetzen nur ein Mittel zur Hermeneutik. Hinsichtlich der Unterrichtsprinzipien und Lehrtechniken kam Deutschunterricht in China in der ersten Epoche der Übersetzungsmethode sehr nahe, aber es wurde ein operativ orientiertes Lehrziel zur Dolmetscherausbildung verfolgt. Dazu wurden diplomatische Noten sowie Memoranden als Materialien für den Deutschunterricht benutzt, was dem Bedarf der Modernisierungszwänge zum Ende der Qing-Dynastie entsprach, jedoch von der ursprünglichen Übungsmethode abwich. Übersetzen kam im Deutschunterricht zugleich als Mittlertätigkeit und als Ziel-tätigkeit vor.

Die in der letzten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstandene Direkte Methode wurde Anfang des 20. Jahrhunderts in China eingeführt. Die Imitation des Spracherwerbsprozesses der Erstsprache von Kindern ist zwar in der Theorie eine nutzbringende Annahme, jedoch in der Praxis für chinesische Erwachsene mit relativ stabilem Denksystem bezüglich der Muttersprache nicht geeignet. Vor allem die Annahme der Direkten Methode bezüglich der Rolle von Muttersprache sowie Sprachkenntnissen widerspricht der Wahrnehmung der Chinesen im Chinesischunterricht und den Erfahrungen bei der Übersetzung buddhistischer Sutras. Diese Übersetzungserfahrungen haben etwas mit dem Fremdsprachenlernvorgang zu tun, während die Wahrnehmung im Chinesischunterricht mit dem Spracherwerbsprozess zu tun hat. Vor diesem Hintergrund wurden der Direkten Methode im Deutschunterricht in China Grammatik, Übersetzung, Vergleichen, Lesen etc. als Lehrtechniken hinzugefügt.

Die Bewusst-Vergleichende Methode entwickelte sich in den 30er bis 40er Jahren des letzten Jahrhunderts in der Sowjetunion und wurde in den 50er Jahren in China verbreitet. Infolge der Reform der Didaktik und Methodik im Inland der Sowjetunion und der negativen Entwicklung der diplomatischen Beziehungen zwischen China und der Sowjetunion wurde diese Methode im Fremdsprachenunterricht, auch im Deutschunterricht, in China schon bald nicht weiterverfolgt. Jedoch sind ihre Elemente wie Gedanken über das Verhältnis von Wissen und Können, Bewusstsein und Intuition sowie Sprache und Denken bis heute noch in der chinesischen Fremdsprachendidaktik verankert.

Gerade nach der Gründung des neuen Chinas wurden diplomatische Beziehungen zur Deutschen Demokratischen Republik aufgenommen. Anfang der 1950er Jahre bot das Herder-Institut bereits Fortbildungskurse in Deutschland für chinesische Deutschlehrer an und schickte deutsche Lehrkräfte an die chinesischen Hochschulen (vgl. Yu 1988: 67–70). Neben dem Deutschunterricht für die Studierenden organisierten diese deutschen Experten auch noch Fortbildungskurse für die chinesischen Deutschlehrenden. Bezüglich dieser zwei Unterrichtsaktivitäten sei festzustellen, dass das damalige Deutschlehren in China stark vom Herder-Institut beeinflusst wurde, vom Grundgedanken des Deutsch-

unterrichts über die Unterrichtsprinzipien bis hin zu den Unterrichtstechniken. Infolgedessen wird in diesem Beitrag diese Fremdsprachenmethode als „Herder-Methode“ bezeichnet. Die Herder-Methode betrachtet Sprache als Werkzeug der politischen Erziehung. Der Fremdsprachenlernvorgang sei auch ein Bildungsprozess einer Hinwendung zum Sozialismus (vgl. Gramkow 2006: 92–110). Aus diesem Grund wurde Nachdruck auf die Linguolandeskunde im Deutschunterricht gelegt. Als sprachbezogene Landeskunde könne Linguolandeskunde die Bildungs- und Erziehungsfunktion der Fremdsprache am besten realisieren und die Studierenden bei der Kommunikation in der Fremdsprache motivieren. Deswegen nahmen Dialoge in den Lehrwerken einen zentralen Platz ein, die lebensweltlich relevant waren. Bei dieser Methode war freies Sprechen von Belang, und dazu wurden auch viele wirksame Übungsformen entwickelt (vgl. Desselmann 1977: 7–10).

Seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts sind die in den 40er Jahren in den USA entstandene Audiolinguale Methode bzw. die in den 50er Jahren in Frankreich entstandene Audiovisuelle Methode im Englischunterricht in China bekannt und wurden seitdem auch im Deutschunterricht angewandt. Im Vergleich zu den anderen Methoden werden die zwei Methoden vorwiegend im Sprachlabor durchgeführt, um das Hörverständnis und die Sprechfertigkeit der Deutschlernenden zu trainieren, was als Ergänzung zum Frontalunterricht dient. Im heutigen Deutschunterricht in China sind Vorstellungen wie die Hören-Sprechen-Dyade vor der Lesen-Schreiben-Dyade sowie Satzmuster als Grundlage des Deutschkönnens noch von den beiden Methoden geprägt.

Die Vermittelnde Methode wurde zuerst in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts vor allem vom Goethe-Institut in der Bundesrepublik Deutschland benutzt. In dieser Zeit kamen viele Ausländer mit unterschiedlichen Muttersprachen nach Deutschland, um dort zu arbeiten und zu leben. Die Berücksichtigung der Lernergruppe und Lernsituation führe zu der Entstehung dieser Methode, welche systematische Grammatik- und Vokabelkenntnisse voraussetze, auf deren Basis Themen und Situationen der alltäglichen Wirklichkeit in den Lektionstexten dialogisch dargestellt werden (vgl. Neuner/Hunfeld 2007: 70–79). Seit der Aufnahme diplomatischer Beziehungen zwischen China und der BRD im Jahr 1972 arbeiten die zwei Partnerländer allseitig immer enger zusammen, der Bereich der Bildung und Wissenschaft bildet dabei auch keine Ausnahme. Ebenfalls wurde die Vermittelnde Methode beim Deutschlehren in China angewandt. Einige wichtige Deutschlehrwerke, die von den chinesischen Deutschlehrern verfasst wurden, wie z.B. *Deutsch*, *Deutsch-Express*, *Grundstudium Deutsch* usw., enthalten prägende Elemente der Vermittelnden Methode. Nicht durch die Grundgedanken dieser Methode eingeschränkt, enthalten diese Lehrwerke nicht nur authentische Texte über den Volksgeist der Deutschen und die Landeskunde der BRD, sondern

auch einige Texte über chinesische Lebens- und Kulturelemente, wodurch das Ziel des Deutschunterrichts in China (im Gegensatz zu Deutsch als Fremdsprache in Deutschland) sehr gut erreicht wurde.

In den 1970er Jahren wurde auch in der EU die Kommunikative Methode populärer, was auf Zuspruch im Deutschkreis in China stieß. Die zurzeit in China sehr gefragten Deutschlehrwerke *Studienweg Deutsch*, verfasst von Frau Prof. Liang Min et al., und *Klick auf Deutsch*, verfasst von Herrn Prof. Dr. Zhu Jianhua et al., streben beide nach der Erreichung des Ziels, die Kommunikationskompetenz der Deutschlernenden zu fördern. Dabei müssen die Studierenden nicht nur mit den Kommunikationsintentionen, sondern auch mit der Systematik der Grammatik- und Wortschatzprogression vertraut gemacht werden. Des Weiteren werden in den zwei Lehrwerken in regelmäßigen Abständen planende Lernstrategien direkt und auch indirekt thematisiert, was die Kommunikative Methode durch Leitlinien bereichert.

Zu der vorangeführten Darstellung ist anzumerken, dass die Deutschdidaktik und -methodik in China viel von der ausländischen Fremdsprachendidaktik und -methodik gelernt hat. Gleichzeitig hat sie der Fremdsprachendidaktik und -methodik als Ganzem auch chinesische Elemente hinzugefügt, so dass diese wissenschaftliche Disziplin sich auch durch den Beitrag Chinas weiterentwickelt hat, was den Erfolg des Deutschlehrens in China in den jeweiligen Epochen gewährleistete.

4 Erfahrungen des Deutschlehrens in China und deren Beitrag zur Fremdsprachendidaktik und -methodik

In der Geschichte des Deutschlehrens in China entwickelte sich bisher zwar keine eigene Methode, aber in den etwa 150 Jahren, in denen Deutsch in China als Fremdsprache unterrichtet wurde, haben die chinesischen Deutschlehrer mehrerer Generationen viel von den Fremden gelernt, dies effektiv in die chinesische Umgebung eingebracht und in der Unterrichtspraxis wertvolle Erfahrungen gesammelt.

Die von Foreign Language Teaching and Research Press veröffentlichte Zeitschrift „Wir Lernen Deutsch“, für die die Deutschabteilung der Beijing Foreign Studies University zuständig ist, hatte von 2001 bis 2005 eine Rubrik namens „So Sagen die Gelehrten“. In den 30 Heften der Zeitschrift haben in den fünf Jahren insgesamt 29 erfahrene chinesische Deutschlehrer und eine Deutsche über das Thema „Deutschlernen“ diskutiert. Diese Deutschlehrer haben alle zum

Deutschlehren in China große Beiträge geleistet und genießen im chinesischen Deutschkreis einen guten Ruf, alle haben sich mehrere Jahre mit Deutsch bzw. Deutschlehren beschäftigt. Was das Deutschlernen in China anbelangt, sind ihre Meinungen sehr repräsentativ. Deutschlernen ist die solide Grundlage des Deutschlehrens, mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse kann man die Auffassungen, Modelle sowie Techniken, die beim Deutschlehren in China vertreten und angewandt werden, gut verstehen. Das ist also der erste Schritt zur Entwicklung einer Deutschdidaktik und -methodik mit chinesischer Prägung.

Fremdsprachendidaktik und -methodik als wissenschaftliche Disziplin und deren Forschung als Wissenschaftsparadigma muss zunächst die folgenden zwei Fragen beantworten: Was ist das Wesen der Sprache? Worin besteht das Wesen des Fremdsprachenlernvorgangs? Nach der Beantwortung der zwei Fragen sind noch die dialektischen Verhältnisse von Sprache und Denken, Lehren und Lernen, Muttersprache und Zielsprache, Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Wissen und Können, Struktur und Funktion, Richtigkeit und Flüssigkeit sowie von Hörverständnis, Sprechen, Leseverständnis, Schreiben und Übersetzen zu bedenken. Im folgenden Abschnitt werden die zwei elementaren Fragen bzw. die acht Verhältnisse erörtert.

4.1 Das Wesen der Sprache

Was Deutschdidaktik und -methodik angeht, ist die Erkenntnis über das Wesen der Sprache die Sprachauffassung, welche sich sowohl auf Sprache als allgemeine Erscheinung wie auch auf Deutsch als konkrete Sprache bezieht.

Wir sollten Sprache nicht nur als Kommunikationswerkzeug betrachten, sondern sie auch als Denkweise, Handlungsmodell eines Volkes so wie Geschichte, Kultur, Gesellschaft, Sitten und Gebräuche von dem Volke ansehen. (Xie 2001: II)

Die Sprache und die Kultur von einem Volke seien untrennbar, genauso sei es bei der deutschen Sprache und dem deutschen Volke. Deutsch spiegle die gesamten Geistesmerkmale dieses Volkes wider. Die Besonderheiten der deutschen Sprache repräsentierten die Eigenart des deutschen Geistes. Deswegen setzten die deutschen Grammatikregeln die Denkweise des Volkes voraus. (Qian 2003: II)

Sprache sei ein Kommunikationsmittel, gleichzeitig übe sie auch die Funktionen von Kognition und Denken aus. (Wei 2004: II)

Sprache sei ein Träger der Kultur [...] und sei gleichermaßen ein Teil der Kultur. Jede natürliche Sprache auf der Welt enthalte die Geschichte und Kultur von dem Volke, und verkörpere fernerhin den Volksgeist. (Liu 2005: II)

Aus den oben genannten Meinungen ist die Sprachauffassung im chinesischen Deutschkreis zu erkennen: Auf der Funktionsebene ist Sprache ein Kommunikati-

onswerkzeug, auf der Inhaltsebene ist sie ein Träger der Kultur, bezüglich ihres Wesens ist Sprache die Denkweise des Volkes und die Repräsentation des Volksgeistes. Aufgrund der mehrdimensionalen Sprachauffassung sei beim Deutschlehren in China stets hervorgehoben, dass durch das Deutschlernen zum einen eine solide Basis für den späteren Beruf, in dem Deutsch gebraucht wird, geschaffen werde (vgl. Xie 2001: II), zum anderen könne Deutsch außerberuflich auch zum Teil unseres Mentallexikons und unserer Denkweise werden, was zur positiven Entwicklung unserer Handlungsweise und Wertanschauung führe (vgl. Qian 2003: II). Dadurch könnten die Deutschstudierenden nicht nur in der Fremdsprache in verschiedenen Lebensbereichen situationsgemäß kommunizieren, sondern auch in dem Medium der deutschen Sprache denken (vgl. Zhu 2004: II). Die vernünftige Sprachauffassung garantiert den Deutschstudierenden die Verwirklichung ihrer individuellen berufsbezogenen Ziele und auch die Befriedigung der Gesellschaftsbedürfnisse. Mit den erworbenen Deutschkenntnissen könnten sie auf der einen Seite die deutschen Geistesgüter genießen, auf der anderen Seite auch zur Förderung und Vertiefung des Kulturaustausches zwischen China und Deutschland beitragen (vgl. Wei 2004: II). Die Koordination der individuellen Ziele und der gesellschaftlichen Bedürfnisse ist der grundlegende Standpunkt zur Zielsetzung des Deutschlehrens in China.

4.2 Deutschlernvorgang

Auf der vernünftigen Sprachauffassung basierend wird der Deutschlernvorgang auch im chinesischen Deutschkreis eingehend abgehandelt.

Wenn man im Fach Fremdsprachenphilologie studiere, müsse man nicht nur feste Sprachfertigkeiten haben, sondern sich auch ein umfangreiches Wissen aneignen, d.h. das Erlernen einer Fremdsprache sei vom Kennenlernen der auf der Fremdsprache basierenden Denkweise bedingt. (Fan 2005: II)

Wer eine Fremdsprache lerne, müsse mit der Denkweise und Formulierungsweise der Muttersprachler vertraut sein. Dadurch sei beim Deutschlernen ein doppelter Erfolg mit halbem Einsatz zu erzielen. (Li 2005: II)

Der Fremdsprachenlernvorgang sei zeitgleich ein Prozess der Schöpfung neuerer Beobachtungsperspektive und unterschiedlicher Denkweise. (Wei 2004: II)

Die Denkweise und Kultur des deutschen Volkes schlage sich auch in Wortschatz und Grammatik der deutschen Sprache nieder [...]. Mehr Sprechen und Üben würde zu besserer Erarbeitung der Sprachfertigkeiten führen, was schließlich die Deutschlernenden befähige, in der Fremdsprache in verschiedenen Lebensbereichen situationsgemäß zu kommunizieren und in dem Medium der deutschen Sprache zu denken. (Zhu 2004: II)

Für bessere Beherrschung der deutschen Sprache sei es von zentraler Bedeutung, sich schon am Anfang des Lernens das Ziel zu setzen, auf Deutsch zu kommunizieren. (Feng 2004: II)

Bei der Anwendung der deutschen Sprache kennen wir nicht nur die deutschen Kenntnisse, sondern auch uns selber sowie die Welt, in der wir lebten, näher und besser. (Liu 2005: II)

Wie bereits erwähnt, ist der Deutschlernvorgang mit dem Denkentwicklungsprozess eng verknüpft. In Bezug auf das Deutschlernen in China ist ein hoher Kommunikationsanreiz die Voraussetzung, die Entwicklung des deutschen Denkens die Orientierungshilfe, die Entfaltung der interkulturellen Kommunikationskompetenz das Ziel, das Erwerben der Deutschkenntnisse und Sprechfertigkeiten das Mittel. Der Deutschlernvorgang ist wie eine Kopplung von Wissen (Deutschkenntnisse und Weltkenntnis), Können (Fertigkeiten und Fähigkeiten) und Denken (deutsche Denkweise und Handlungsweise). Eine solche Auffassung vom Fremdsprachenlernvorgang ist mehrdimensional, wissenschaftlich durchführbar und effektiv.

4.3 Sprache und Denken

Auf Grund der vernünftigen Sprachauffassung und der wissenschaftlichen Auffassung vom Fremdsprachenlernvorgang ist die Einstellung zum Verhältnis von Sprache und Denken im chinesischen Deutschkreis relativ rational: Das Sprachlehren ist von der geistigen Entwicklung der Lerner abhängig. Die enge Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren besteht also darin, dass Sprache einmal das Denkinstrument ist, gleichzeitig auch von Denken bestimmt wird und als Repräsentationsform des Denkens dient. Sprache und Denken koppeln sich in dieser Situation aneinander. Sprache sei das bildende Organ des Gedankens, [...] das Fremdsprachenlernen sei untrennbar vom Kennenlernen einer neuen Denkweise (vgl. Fan 2005: II). Die Betrachtung des dialektischen Verhältnisses von Sprache als Ergon und Denken als Energia als Ausgangspunkt des Fremdsprachenlehrens ist die größte Besonderheit der Deutschdidaktik und -methodik in China. Hierdurch sind wir überzeugt, dass eine Deutschdidaktik und -methodik mit chinesischer Prägung gedanklich orientiert sein sollte.

4.4 Muttersprache und Zielsprache

Deutsch ist in China eine Fremdsprache, die meistens Erwachsene im Studium zu lernen beginnen. Mit dem Alter ist das muttersprachliche Denkmodell relativ stabil. So ist es ein zentrales Problem, das Verhältnis von Muttersprache und Zielsprache genau zu betrachten.

Die Völker, deren Muttersprache Deutsch sei, kommunizierten und verhielten sich in einem Denkmodellrahmen von der deutschen Sprache, während die Kommunikationsweise sowie Handlungsweise der Chinesen auf einen chinesischen Denkmodellrahmen beschränkt sei [...]. Um eine Fremdsprache zu erlernen, sei der Denkmodellrahmen von der Muttersprache nicht zu vermeiden, wiederum sei auch zu erwarten, aus diesem Rahmen herauszuspringen. (Yu 2003: II)

Deutsche Grammatik sei von großem Unterschied zu der chinesischen Art [...]. Beim Deutschlernen sollte man die Interferenz von Chinesisch als Muttersprache bewusst vermeiden. (Yu 2003: II)

Je besser man sich mit der eigenen Kultur, Geschichte, Sprache vertraut mache, desto besser lerne man und kenne man die fremde Kultur, Geschichte und Sprache, umso präziser könne man die materiellen sowie geistigen Güter der anderen Länder in der Muttersprache beschreiben und weiterverbreiten. (Liu 2005: II)

Ohne gute Beherrschung der chinesischen Kultur und Sprache könne man Deutsch auch nicht gut lernen. Mit guter Qualifikation im Chinesischen sei ein Analogieschluss beim Deutschlernen zu ziehen. (Fan 2005: II)

In diesen Aussagen wird deutlich, dass es ausschlaggebend ist, das Verhältnis von Deutsch und Chinesisch vernünftig zu betrachten, wenn man außerhalb des deutschen Kulturraums Deutsch als Fremdsprache gut beherrschen möchte. Auf der einen Seite ist die Existenz eines chinesischen Denkmodellrahmens die objektive Realität, daher muss man Maßnahmen treffen, um eine positive Interferenz des chinesischen Denkens zum deutschen Denken zu fördern. Auf der anderen Seite hat man die Möglichkeit, das deutsche Denken zu erwerben. Dafür muss man Strategien anbieten, um das deutsche Denken bei den Lernenden zu entwickeln. Das Deutschlehren in China ist bestrebt, durch die reziproke Weise ein tertiäres Denken mit positiven Elementen des chinesischen sowie des deutschen Denkens zu entwickeln, welches ein neues Denken und besser als jedes einzelne Denken ist.

4.5 Lehren und Lernen

Der Begriff „Didaktik und Methodik“ umfasst Lehren und Lernen wie die zwei Seiten einer Münze. Lernen bildet die Basis für Lehren und setzt Lehren voraus, Lehrmethoden brauchen Lernmethoden als Voraussetzung und modifizieren Lernmethoden. Mit dieser Erkenntnis wird beim Deutschlehren in China besonderer Wert auf die Entwicklung der Lernstrategien der Deutschlernenden gelegt. Mit der Einsicht, dass wissenschaftliche Lernmethoden eine Brücke zu besseren Deutschkenntnissen bilden (vgl. Jiang 2003: II), werden die chinesischen Deutschstudierenden motiviert, eigene Lernmethoden zu entwickeln, die ein wirksames Deutschlernen fördern würden (vgl. Zhu 2001: II). Demzufolge könnten sie Ver-

antwortung für das eigene Lernen übernehmen, selbstständig lernen (vgl. Mu 2003: II) und sich einen eigenen Weg zur Lernerautonomie bahnen (vgl. Li 2005: II). Lernerautonomie im Deutschstudium ist in China hochgeschätzt. Dies sei auf Folgendes zurückzuführen: Erstens gilt seit Langem schon das chinesische Sprichwort über das Lernen – der Meister führt dich ein, schule dich selbst fein. Zweitens sind die Deutschstudierenden neu an der Universität, sie sollten sich von den nicht mehr geeigneten Lernstrategien in der Schule befreien und im Studium entsprechende Lernstrategien finden. Drittens sind die Deutschstudierenden fast alle Erwachsene, sie haben die kritische Phase des Fremdsprachenlernens überschritten und befinden sich nicht in dem fremdsprachlichen Umfeld. Außerdem müssten sie die Fremdsprache auch unbedingt in einem bestimmten Zeitraum erlernen (vgl. Chen 2002: II). Aufgrund dessen müssen sie wissenschaftliche Lernmethoden beherrschen und sich ein lebenslanges Lernen als Ziel setzen. Viertens ist Lernen eigentlich durch individuelle Tätigkeiten determiniert, weswegen selbstständiges Lernen ein gutes Mittel ist, um den Nachteil des kollektiven Unterrichts zu kompensieren. Mit den geeigneten Lernmethoden werde das Deutschlernen auch noch interessanter und effektiver sein (vgl. Jiang 2003: II). Beim Training der Lernstrategien werden die Affektiven Strategien und Gedächtnisstrategien im Besonderen betont. Die Betonung der Affektiven Strategien ist deswegen wichtig, weil die chinesischen Deutschlernenden im Wesentlichen eher introvertiert sind und stets Angst haben, Fehler bei der Verwendung der Fremdsprache zu machen. Beim Sprechen der Fremdsprache sind sie ganz schüchtern. Deutsch an sich ist auch sehr kompliziert, schon am Anfang macht es den Lernenden Angst. Die Akzentsetzung der Gedächtnisstrategien wird auf die Tatsache zurückgeführt, dass Deutsch über einen umfangreichen Wortschatz und eine schwierige und komplizierte Grammatik verfügt.

4.6 Mündliche Sprache und Schriftliche Sprache

Die fremdsprachliche Kommunikation vollzieht sich entweder mündlich oder schriftlich. Als Darstellungsformen von Sprache stehen Mündlichkeit und Schriftlichkeit beim Deutschlernen auf der gleichen Stufe. Weder das eine noch das andere ist zu vernachlässigen. Die Meinungen zum Lesen literarischer Werke spiegeln die Grundeinsicht in das Verhältnis von der mündlichen sowie schriftlichen Sprache im chinesischen Deutschkreis wider.

Man solle mehr literarische Werke lesen. Erstens sei das Lesen nicht von Zeit, Raum, Technik oder Gelegenheit beschränkt, es sei günstig. Zweitens beinhalten literarische Werke Geschichten, Handlungen, Personen, Alltagsleben, Historie, Gesellschaft, dies sei spannend

[...]. Aus den literarischen Werken könne man viele Ausdrucksweisen lernen, die man im Alltagsleben ganz häufig benutze, die aber in den Lehrwerken nicht vorkommen würden. Auf diese Weise sei eine klassische, epigrammatische, authentische, reichhaltige, wohlgesetzte Sprache zu erlernen. (Li 2004: II)

Beim Lesen literarischer Werke würden detailliertes Lesen und kursorisches Lesen bevorzugt. Beim detaillierten Lesen müssten die Informationen nicht unbedingt viel sein, aber diese seien ganz genau zu bearbeiten. Dabei sei Nacherzählung des Gelesenen ganz wichtig, wodurch geprüft werden könne, wie viel man schon gelernt habe. Kursorisches Lesen fördere die Entfaltung des Sprachgefühls und die Entwicklung der Sprachkompetenz von den Studierenden. (Xie 2001: II)

Die Vorteile vom Lesen literarischer Werke sind klar und deutlich erkennbar:

- Durch Lesen wird ein fremdsprachliches Umfeld geschaffen, in dem die Fremdsprache lebendig ist. So kann Deutsch auch in China gelernt und verwendet werden.
- Die bezaubernden Handlungen führen zum Leseinteresse und machen Lesen zur Gewohnheit.
- Die authentische Sprache gewährleistet die Qualität des Inputs.
- Die überreichen alltäglichen Situationen fördern die Transformation vom Input zum Output.
- Die riesige Menge des Inputs ermöglicht die Entfaltung des Sprachgefühls.
- Mündliche Sprache und schriftliche Sprache werden zugleich dargestellt, was die Vollkommenheit der Sprachmedien garantiert. Beim Lesen literarischer Werke verflochten sich Schriftlichkeit und Mündlichkeit in einem ausgewogenen Verhältnis eng miteinander und tragen gemeinsam zur Entwicklung der Deutschkompetenz der Studierenden bei.

4.7 Wissen und Können

Aus der Perspektive der Sprachforschung besteht das Sprachsystem aus Phonetik, Wortschatz und Grammatik, die drei Teile werden als Wissen betrachtet. Aus der Perspektive der Sprachperformanz umfasst Sprechfähigkeit Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Diese vier Fertigkeiten gelten als Können. Das Verhältnis von Wissen und Können spiegelt wider, in welchem Grad das Lehrziel zu erreichen ist.

Um das Verhältnis von Kognition und Fähigkeit richtig zu begreifen, [...] müsse man sich viel mit „Wissen, Können“ und „Fertigkeiten“ beschäftigen [...]. Zum Handhaben von „Wissen und Können“ seien grammatikalische Regeln nötig, nach der Erlangung der Fertigkeiten seien die Regeln fallen zu lassen. Das sei die Dialektik beim Fremdsprachenlernen. (Yin 2001: II)

Der Fremdsprachenlernvorgang sei doch ein Summierungsprozess von Kenntnissen und Fertigkeiten, bei dem man vom Leichten zum Schwierigen übergehe, Schritt für Schritt vorgehe, bis zur Entfaltung der vollkommenen Deutschkompetenz (Zhuang 2003: II).

Man solle je nach dem Bedürfnis Ersetzungsübungen machen, die man selbst nach dem Muster der Übungen im Lehrbuch oder Arbeitsbuch erstelle, so habe man genügend Übungen zu erledigen. Darüber hinaus solle man kurze Dialoge oder kurze Texte nach den mündlichen Übungen schreiben, dadurch werde die Richtigkeit beim Ausdruck erhöht. (Mu 2003: II)

Bei der Beherrschung einer Fremdsprache komme es nicht nur darauf an, wie gut man die grammatikalischen Regeln kenne oder wie groß der Wortschatz sei. Es komme viel mehr darauf an, ob man seine Meinung, seine Gedanken und Gefühle ausdrücken könne. Erst das Gesprochene und Geschriebene sei die Sprache. Grammatik und Wortschatz selber seien noch keine Sprache. (Feng 2004: II)

Aus den oben erwähnten Meinungen geht hervor, dass das Verhältnis von Wissen und Können im chinesischen Deutschkreis so formuliert werden kann: Kenntnisse – Fertigkeiten – Fähigkeiten. Die Reihenfolge drückt eine Hierarchie aus: Auf der Grundlage von Kenntnissen wird Sprachfähigkeit durch Sprechfertigkeiten erlangt. Das heißt, Deutschkenntnisse sind die Basis, Sprachfähigkeit ist das Ziel, und Sprechfertigkeiten sind das Mittel. Alle drei haben ihre eigene Funktion, auf die zu achten ist.

4.8 Struktur und Funktion

In gewisser Weise sind Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz implizit, während Struktur und Funktion explizit sind. Struktur ist die Darstellungsform der Sprachkenntnisse, und Funktion ist die Repräsentation der Sprachkompetenz. Um das Verhältnis von Wissen und Können zu erkennen, muss man das Verhältnis von Struktur und Funktion ausdiskutieren. Beim Deutschlehren in China wird auf Satzmuster ein besonderer Akzent gelegt. Die folgenden Einsichten werden vertreten: Man müsse die Satzmuster üben, eines nach dem anderen, von hundertmal bis tausendmal, bis zur freien Formulierung mit den Satzmustern (vgl. Yin 2001: II), weil „das Satzmustergedächtnis [...] das beste synthetische Gedächtnis“ (Qian 2002: II) sei, womit nicht nur die Wörter, sondern auch die grammatikalischen Regeln im Gedächtnis zu behalten seien, mit einem Satzmuster ließen sich mehrere Sätze bilden, weniger Mühe, mehr Erfolg (vgl. ebd.). Dadurch sei auch die Langeweile des Erlernens vom Wortschatz sowie von der Grammatik zu vermeiden, und der Memorierstoff bezüglich bestimmter Situationen führe zum freien Ausdruck, statt dass man sein Gehirn für entsprechende Wörter und/oder richtige Grammatikregeln anstrengte (vgl. Zhu 2004: II). Nicht zu vergessen ist auch, dass Satzmuster nur im Satz, im Kontext und im Diskurs

funktionieren könnten (vgl. Kong 2003: II). Eine lebendige Sprache sei nie ein isoliertes Satzmuster, sondern ein Ganzes, das sich aus Grammatik, Struktur, Situation und Kontext zusammenbilde (vgl. Li 2004: II). Daraus ist ersichtlich, dass die Sprachbezogenheit im chinesischen Deutschkreis die Konzentration sowohl auf Satzmuster als auch auf Textbewusstsein bewirkt. Mithilfe von Satzmustern ist die deutsche Struktur zu erlernen, während im Diskurs die Sprachfunktion realisiert wird. Struktur und Funktion dürfen nicht voneinander isoliert werden; sie bedingen und bestimmen sich gegenseitig. Allgemein betrachtet ist das Deutschlehren in China funktional orientiert: Die Realisierung der Sprachfunktion ist das Ziel, wobei das Satzmusterüben ein Mittel zum Zweck ist. Eine Struktur ohne Funktion ist sinnlos, und eine Funktion ohne Struktur ist schattenhaft.

4.9 Richtigkeit und Sprechflüssigkeit

Die Erörterung des Verhältnisses von Richtigkeit und Flüssigkeit ist auch für das Verhältnis von Sprachkenntnissen und Sprachkompetenz relevant. Richtigkeit gründet auf Sprachkenntnissen, und Flüssigkeit deutet auf Sprachkompetenz hin. Der chinesische Deutschkreis hat stets Ehrfurcht vor der deutschen Sprache und sieht sie als „eine Sprache mit strenger Struktur und Logik“ an (vgl. Zhang 2004: II). Und das deutsche Volk achte wissenschaftliche Spekulation hoch, schätze Ordnung und Gründlichkeit. Solche Merkmale des Volkes würden auch in der Sprache widergespiegelt. Dementsprechend solle die sprachliche Formulierung genau und exakt sein, keine Zweideutigkeit sei zu tolerieren (vgl. Gao 2001: II). Wegen der hohen Einschätzung der deutschen Sprache und des Volksgeistes werden die Deutschstudierenden beim Erlernen der Sprachkenntnisse aufgefordert, naturgetreu wie die Deutschen zu sprechen (durch Nachahmung beim Hören) sowie ähnlich schön wie die Deutschen zu schreiben (durch Nachahmung beim Lesen) (vgl. Zhu 2001: II). Das ist die höchste Aufforderung, eine Fremdsprache richtig zu gebrauchen. Dementgegen wird den chinesischen Deutschlernenden auf der Sprachkompetenzebene Mut zugesprochen: Man solle sich nicht einschüchtern lassen, einige Fehler zu machen. Man solle kühn und tapfer sein. Eigentlich hofften die Deutschen bei der Kommunikation auch nicht auf ein grammatikalisch absolut fehlerfreies Deutsch. Was ihnen noch wichtiger sei, sei einen Gedankenaustausch durchzuführen (vgl. Zhu 2004: II). Bei der Beherrschung einer Fremdsprache komme es nicht nur darauf an, wie gut man die grammatikalischen Regeln kenne oder wie groß der Wortschatz sei. Es komme viel mehr darauf an, ob man seine Meinung, seine Gedanken und Gefühle ausdrücken könne. Erst das Gesprochene und Geschriebene sei die

Sprache. Grammatik und Wortschatz selbst sei noch keine Sprache (vgl. Feng 2004: II). Vornehmlich beim Deutschlernen in China seien die Lerner fast alle schon erwachsen, sprachliche Fehler ließen sich keinesfalls vermeiden. Es seien Bestrebungen im Gange, ein Deutsch zur Kommunikation zu sprechen, anstatt ein Deutsch ohne Fehler zu lernen (vgl. Fan 2005: II). Daraus lassen sich die allgemeinen Empfehlungen für die Studierenden ableiten, in gutem Geisteszustand zu bleiben, die Nervosität zu beseitigen, den Mund mutig aufzumachen, genau wie es in einem deutschen Spruch heiße: Aus Fehlern kann man viel lernen (vgl. Liang 2005: II). Dies bezieht sich auf die Grundidee der Sprechflüssigkeit. Auf der einen Seite braucht der Lerner viel Aufmerksamkeit und Konzentration auf die sprachkenntnisbezogene Richtigkeit der deutschen Sprache, auf der anderen Seite braucht er zur Erfüllung der Kommunikationsfunktion auch Mut, das Risiko des Scheiterns einzugehen und sich vor den anderen zu blamieren. Kurz gesagt: Was der chinesische Deutschkreis bezüglich des Verhältnisses von Richtigkeit und Sprechflüssigkeit für rational hält, ist ein Weg von der Richtigkeit zur Flüssigkeit. Aus Sicht der kognitiven Funktion der Sprache muss die absolute Richtigkeit gewährleistet werden; aus Sicht der kommunikativen Funktion der Sprache muss aber die absolute Flüssigkeit gewährleistet werden.

4.10 Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Übersetzen

Als grundlegende Sprechfertigkeiten sind die Zusammenhänge von Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Übersetzen je nach dem Zweck zu regulieren. Manche möchten nur Redemittel zur Bewältigung von Alltagssituationen lernen, während andere in Deutschland promovieren möchten. Dafür sollten die Lernanforderungen und Lernmethoden unterschiedlich sein. Von den Letzteren seien hohe Deutschkenntnisse in allen Kompetenzbereichen (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) zu fordern. Davon sei das Leseverständnis am wichtigsten (vgl. Zhu 2001: II). Was das Studienfach Germanistik angeht, ist in den verschiedenen Stufen des Studiums die Beziehung von den Sprechfertigkeiten auch unterschiedlich. Allgemein gesagt, bestehe Sprache aus artikulierten akustischen Signalen mit Bedeutungen. Somit sei es unbestritten, dass die Lernenden mehr hören und sprechen sollten. Aber die meisten chinesischen Deutschlernenden seien Erwachsene und hatten nur das chinesische Sprachumfeld, darum sei es auch eine wichtige Methode, mehr zu lesen und zu schreiben (vgl. Dong 2002: II). Darüber hinaus sei Deutsch eine quasi lauttreue alphabetische Buchstabenschrift und klinge sehr nach geschriebener Sprache, was ermögliche, die anderen Fertigkeiten auf der Basis mündlicher Kompetenz zu entwickeln. Das sei

auch der beste Weg zur Entwicklung der Deutschkompetenz (vgl. Mu 2003: II). In der Grundstufe des Studiums sollten die vier Grundfertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben entwickelt werden. Hierbei werden die Deutschlerner mit zwei Formen des Lesens konfrontiert und zwar dem lauten Lesen und dem Lesen literarischer Werke außerhalb der Unterrichtszeit, was das Verständnis erhöhen und das Sprachgefühl entfalten könne (vgl. Kong 2003: II). Das heißt, Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben müssten oft geübt werden. Nachahmen, viel hören, laut lesen und sprechen seien alles Techniken, mit denen man eine (Fremd-)Sprache erlerne. Zuerst hören und sprechen, danach viel lesen und schreiben, so erhöhe man seine Deutschkompetenz (vgl. Zhu 2004: II). Darüber hinaus ist zu betonen, dass Übersetzen beim Deutschlehren in China eine herausragende Rolle spielt. Übersetzen ist de facto eine Lerntätigkeit, die bei der Entwicklung der Deutschkompetenz ganz aktiv und wirkungsvoll ist. Durch Übersetzen seien die Deutschkenntnisse zu prüfen (vgl. Li 2005: II). Für den chinesischen Deutschkreis gilt die Vermutung, dass Übersetzen immer noch vorrangiges Ziel und Bewertungskriterium ist. Im Übrigen ist Übersetzen per se eine Erweiterungskompetenz im fremdsprachlichen Kompetenzkomplex, mit der die materiellen und geistigen Güter anderer Völker in der Muttersprache genau und exakt ausgedrückt werden könnten (vgl. Liu 2005: II). Natürlich ist es zurzeit auch sehr wichtig, den anderen Völkern die chinesischen materiellen und geistigen Güter vorzustellen. Allgemein dargestellt: Im Deutschlehren in China verknüpfen sich Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Übersetzen stufenweise und harmonisch sowie strukturiert in dem Deutschkompetenzkomplex miteinander.

Durch qualitative Inhaltsanalyse wurden zwei Fragen bezüglich des Wesens der Sprache sowie des Fremdsprachenlernvorgangs und acht Verhältnisse von jeweiligen dialektischen Begriffen in diesem Abschnitt erörtert. Dabei wurde auch der Versuch gemacht, nach den dahinterstehenden Konzeptionen der Deutschdidaktik und -methodik in China zu fragen. Diese Konzeptionen greifen in die Auffassung, Modelle und Techniken im Bereich des Fremdsprachenlehrens über. Außerdem wurde auch über Fachrichtungsorientierung, Unterrichtsziele, Unterrichtsumfeld u. a. diskutiert. Dadurch bietet sich ein Repertoire der Deutschdidaktik und -methodik in China. Die Rubrik „So Sagen die Gelehrten“ in der Zeitschrift „Wir Lernen Deutsch“ ist gewissermaßen eine unerschöpfliche Quelle, bei der Erfahrungen des Deutschlehrens in China kennen zu lernen sind, aus denen sich sogar eine Deutschdidaktik und -methodik mit chinesischer Prägung ausarbeiten lässt. Diese Arbeit verlangt natürlich eine breitere und tiefere systematische Behandlung. Dies war an dieser Stelle nicht möglich. Hierbei sollte nur ein Impuls für weiteres Nachdenken gegeben werden. Es lassen sich einige wichtige Feststellungen wie folgt zusammenfassen:

1. Deutsch ist in China eine Fremdsprache. Die Fremdsprache wird meist in institutionalisiertem Rahmen und in einem bestimmten Zeitraum mit bestimmten Aufgaben vermittelt, dabei sind auch Bildungs- und Erziehungsziele zu erreichen. Das heißt, in China muss die deutsche Sprache gleichzeitig als Kognitionsmittel, Kommunikationsmittel und Denkmittel behandelt werden, somit muss Deutschunterricht eine Dreifachfunktion erfüllen (vgl. Zhang 2015: 143–146).
2. Deutsch ist in China keine alltägliche Sprache, die in der direkten Umwelt des Lernenden als gesprochene Sprache in Alltagssituationen auftritt. Die Studierenden müssen sich die Deutschkenntnisse sowohl bezüglich des Wortschatzes als auch der Grammatik bewusst und gesteuert aneignen. Das ist ein Fremdsprachenlernvorgang anstelle eines Zweitspracherwerbsprozesses, bei dem bewusst-machende Methoden effektiver als nur automatisierende sind.
3. Als Erwachsene besitzen die Deutschstudierenden in China ein stabiles Denkmodell bezüglich der Muttersprache, welche Deutsch als Fremdsprache interferiert. In Anbetracht dieser Tatsache lassen sich Maßnahmen ergreifen, mit denen das Chinesische beim Deutschlernen auch positiv wirken kann.
4. In der deutschen Sprache wird Flexion in den Mittelpunkt gerückt. Die deutsche Grammatik unterscheidet sich von der chinesischen Grammatik. Daher muss mehr Regelwissen vermittelt werden. Ohne die Beherrschung von grammatikalischen Regeln ist es unmöglich, Deutsch zu erlernen, geschweige denn auf Deutsch zu kommunizieren.
5. In China haben traditionelle chinesische Philologie und die Übersetzung der Heiligen Schrift im Buddhismus eine lange Geschichte. Solche kulturellen Gene bewirken, dass beim Deutschlehren in China auch nach der Herkunft und Erklärung der Bedeutungen gestrebt wird und dass lautes Lesen, Lesen literarischer Werke und Memorieren des Gelernten als Lerntechniken auch hochgeschätzt werden, um das Sprachgefühl zu entfalten. Übersetzen ist einerseits eine Art Lerntechnik, andererseits auch das Kennzeichen der Deutschkompetenz und bei weitem nicht nur ein Mittel zur Vermittlung von Deutschkenntnissen.
6. „Klassische“ Fremdsprachendidaktik und -methodik entwickelte sich meist in Europa und in den USA und wurde nicht auf die jeweiligen konkreten Bedingungen in China hin vor Ort überprüft. Die Forschungsobjekte und Arbeitsfelder sind im Rahmen der indogermanischen Sprachen angesiedelt, die eng verwandt sind und zur positiven Interferenz führen, während Chinesisch eine sinotibetische Sprache ist, die sich in vielerlei Hinsicht vom Deutschen unterscheidet. Vor diesem Hintergrund ist von den Konzeptionen der traditionellen Fremdsprachendidaktik und -methodik nur selektiv zu lernen, statt sie vollständig zu akzeptieren (vgl. Gao/Qu 2009: 73–77).

Alles, was hier oben kurz angesprochen ist, hängt mit der Erkenntnis der objektiven Realität des Deutschlehrens in China zusammen. Die Auseinandersetzung mit solchen Problemen mag zum vollen Verständnis einer Deutschdidaktik und -methodik mit chinesischer Prägung beitragen.

5 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag macht den Versuch, die Entwicklungen der Deutschdidaktik und -methodik in China einerseits und die Erfahrungen im Deutschstudium andererseits darzustellen. Die theoretische Herkunft der Deutschdidaktik und -methodik in China ist offensichtlich in den folgenden drei Aspekten zu erfassen: den im Englisch- und Russischunterricht in China verbreiteten ausländischen Methoden; den in der DDR und BRD entstandenen Methoden; den Methoden traditioneller chinesischer Philologie und aus den Erfahrungen der Übersetzung der Heiligen Schrift im Buddhismus. Es ist darauf hinzuweisen, dass egal in welcher Epoche, egal auch welche Methode die Oberhand gewinnt, die Dialektik im chinesischen Deutschkreis Beachtung verdient und man sich bemüht, Deutsch als Fremdsprache unter den chinesischen gesellschaftlichen Bedingungen wirksam zu unterrichten. Auf der theoretischen Ebene entfaltet der chinesische Deutschkreis die eigenen Stärken und spielt die Schwächen herunter; auf der praktischen Ebene arbeitet er auf eine günstige Entwicklung hin und vermeidet mögliche Schäden. Dadurch wird die Qualität des Deutschunterrichts in China gesichert, und eine große Menge von Arbeitskräften mit guten Deutschkenntnissen kann ausgebildet werden. Es ist absehbar, dass in der chinesischen Deutschunterrichtspraxis in Zukunft mithilfe der theoretischen Entlehnung und den heimischen Erfahrungen eine Deutschdidaktik und -methodik mit chinesischer Prägung auszuarbeiten ist, welche eine denkprozessorientierte Sprachauffassung und eine Auffassung vom Fremdsprachenlernvorgang mit dem Ziel der Entfaltung des Sprachgefühls beinhaltet und auf einer Fremdsprachenlehrwertanschauung entwicklungsorientierter Übersetzungsfertigkeit beruht. Um so eine Deutschdidaktik und -methodik mit chinesischer Prägung zu entwickeln, ist es zu empfehlen, eine enge partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den chinesischen Deutschlehrern und den deutschen Experten zu pflegen.

Literatur

- Chen, Huiying (2002): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 1, II.
- Desselmann, Günther (1997): *Probleme des Deutschunterrichts für Fortgeschrittene (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Dong, Guangxi (2002): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 5, II.
- Fan, Jieping (2005): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 3, II.
- Feng, Yalin (2004): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 6, II.
- Gao, Fenglan; Qu, Zhijian (2009): „Reflexion des Grammatikunterrichts und Konstruktion dessen Grundideen“. In: *Russischlehren in China* 1, 73–77.
- Gao, Niansheng (2001): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 6, II.
- Gramkow, Wilma (2006): *Das Herder-Institut in Leipzig im Wandel der Zeiten 1961–1990: Ein Beitrag zur Geschichte des Herder-Instituts an der Karl-Marx-Universität Leipzig* [Dissertation. Universität Hamburg].
- Jiang, Nansheng (2003): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 5, II.
- Kong, Deming (2003): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 6, II.
- Li, Changke (2004): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 3, II.
- Li, Chuansong; Xu, Baofa (2006): *A History of Modern Foreign Language Education in China*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Li, Zhiyong (2005): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 4, II.
- Liang, Min (2005): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 1, II.
- Liang, Min u. a. (2004): *Studienweg Deutsch*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (2007): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Liu, Dezhang (2005): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 6, II.
- Liu, Fangben (2002): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 2, II.
- Mu, Lan (2003): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 3, II.
- Qian, Minru (2003): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 4, II.
- Qian, Wencai (2002): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 4, II.
- Wei, Yuqing (2004): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 4, II.
- Xiao, Peiling u. a. (1983): *Deutsch-Express*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Xie, Yingying (2001): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 3, II.
- Yin, Tongsheng (2001): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 5, II.
- Yu, Baoquan (1988): „Sprachkenntnisvermittlung und Kulturaustauschförderung – Informationen über das Herder-Institut“. In: *International Forum* 3, 67–70.
- Yu, Baoquan (2003): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 1, II.
- Zhang, Renli (2004): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 1, II.
- Zhang, Shaojie (2015): *Diachronische Forschung der Tradition vom Fremdsprachenlehren in China: Erfahrung und Reflexion*. Beijing: Higher Education Press.
- Zhang, Weilian (2000): *Essays zu Deutschlehren*. Nanjing: Verlag der Nanjinger Universität.
- Zhang, Zhengdong (2000): *Theories and Schools of Foreign Language Teaching Methodology in China*. Beijing: Science Press.
- Zhao, Dengrong u. a. (1992): *Grundstudium Deutsch*. Beijing: Verlag der Beijinger Universität.
- Zhu, Jianhua (2004): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 5, II.

Zhu, Jianhua u. a. (2002): *Klick auf Deutsch*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Zhu, Yan (2001): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 1, II.

Zhu, Yan u. a. (1979): *Deutsch*. Beijing: Kommerzieller Verlag.

Zhuang, Huili (2003): „So Sagen die Gelehrten“. In: *Wir Lernen Deutsch* 2, II.

Biographische Angaben

ZHAO Zhiyong

ist Dozent im Bereich Deutsche Sprache und Doktorand in der Fachrichtung Fremdsprachenbildung an der Pädagogischen Universität Nordostchinas. Zuvor schloss er sein Bachelorstudium in DaF und sein Masterstudium in Fremdsprachendidaktik und -methodik ab. Wissenschaftliche Interessen: (Fremd-)sprachenbildung und Erziehung, Deutschdidaktik und Methodik, Psycholinguistik, Mehrsprachigkeit und Komparative Linguistik.