

# **Interkulturelle Kommunikation im Unterricht des Chinesischen als Fremdsprache**

## **Strategien zur Aneignung einer fremden Kultur**

Peter Jandok

### **1. Interkulturelle Kommunikation und ChaF-Unterricht<sup>1</sup>**

#### **1.1. Vorbemerkungen**

In diesem Artikel gehe ich davon aus, dass der moderne ChaF-Unterricht an z. B. privaten Sprachinstituten, der VHS, Schulen und auch an Universitäten im Wesentlichen das Ziel verfolgt, seine Teilnehmer auf die mündliche oder schriftliche Interaktion mit chinesischen Muttersprachlern vorzubereiten. Es ist damit selbstverständlich, dass ein Großteil der Chinesischlernenden früher oder später in interkulturellen Situationen agieren und reagieren können will und muss. Die in diesen Interaktionssituationen verwendeten Kommunikationsverfahren leiten sich für die Interagierenden zumeist aus der Muttersprache und eigenen Kultur ab. Das kann u. U. dazu führen, dass Ko-Interagierende als Personen negativ beurteilt werden, da bestimmte pragmatische Muster in die Fremdsprache übertragen werden, die in dieser Form entweder in der Zielsprache so nicht vorhanden sind oder eine andere Funktion haben. Im Gegensatz zu dem beschriebenen Phänomen wird eine negative Bewertung der Person gewöhnlich nicht in Erwägung gezogen, wenn z. B. Fehler auf grammatischer Ebene gemacht werden, denn diese Art von Fehlern wird eher auf lernersprachliche Defizite zurückgeführt (vgl. Günthner 1995:56). Die starke Grammatikorientierung im ChaF-Unterricht scheint aus dieser Perspektive überholt. Darüber hinaus ist auch bekannt, dass besonders jugendliche und erwachsene Chinesischlernende nicht nur aus Interesse am Land oder den als exotisch wahrgenommenen Schriftzeichen Chinesisch lernen, sondern sich mit der Sprachkompetenz konkrete verbesserte Berufschancen auf dem Arbeitsmarkt ausrechnen. Wollen Chinesischlehrende in den entsprechenden Institutionen die Interessen ihrer Kursteilnehmer also ernst nehmen, werden sie nicht umhinkommen, sich mit der Integration interkulturell angelegter Module in ihren Unterricht auseinander zu setzen.

Neben diesen Argumenten wird auch von bildungspolitischen Institutionen – in Form von Rahmenlehrplänen für den ChaF-Unterricht an Schulen – die Verzahnung von ChaF-Unterricht und "Kulturlernen" eingefordert (vgl. Guder 2006:84ff.). Lehrende stehen deshalb vor der anspruchsvollen Aufgabe, diese

---

<sup>1</sup> Chinesisch als Fremdsprache wird mit ChaF abgekürzt.

Vorgaben umzusetzen und dem Lernenden zu vermitteln. Leider gibt es für diese spezielle Gruppe nur unzureichende Hilfestellung aus Praxis und Forschung.

Der vorliegende Beitrag möchte Chinesischlehrenden Ansätze zur Lösung dieser Problematik geben. Dazu soll einleitend eine Kulturdefinition stehen, die Sprache und Kultur verbindet. Das hilft, die nachfolgenden Ebenen, auf denen es in der deutsch-chinesischen Interaktion zu Schwierigkeiten kommen kann, besser zu verstehen. Diese Beschreibung der Ebenen hat einen zweifachen Nutzen: Erstens können chinesisch-deutsche Interaktionssituationen neutral beschrieben und systematisch analysiert werden. Zweitens können ChaF-LehrerInnen dieses Raster verwenden, um Module zur interkulturellen Kommunikation in ihren Sprachunterricht einzubauen. Es handelt sich um ein an den ChaF-Unterricht angepasstes Instrumentarium mit einer Systematik, die für Beschreibungen von Phänomenen interkultureller Kommunikation typisch ist (vgl. u. a. Jia 2002, Knapp 2004) und das bereits für den Fremdsprachenunterricht der Fächer Englisch und Französisch vorliegt (vgl. Müller-Jacquier 1999 und 2000).

## **1.2. Kultur, Sprache und Kommunikation**

In diesem Abschnitt soll eine Kulturdefinition dargestellt werden, die einen sprachwissenschaftlichen Fokus hat und dadurch den Zusammenhang zwischen Kultur, Sprache und Kommunikation verdeutlicht. Dies hilft, die späteren Ausführungen und Anwendungsbereiche für den ChaF-Unterricht transparenter zu machen.

Wir gehen hier davon aus, dass "Kulturen nirgendwo als fix und fertige, inhaltlich qualifizierte Entitäten vor[liegen]". (Straub/Shimada 1999:450). Weiterhin gehen wir davon aus, dass Sprache ein integrativer und konstituierender Teil von Kultur ist. In diesem Beitrag schließe ich mich grundlegend der Kulturdefinition von ten Thije (2002) an, die sich aus der Funktionalen Pragmatik herleitet:

"Kultur betrachte ich als ein Potential von kollektiven Standardlösungen für Standardprobleme, die innerhalb eines bestimmten Kollektivs geteilt und vermittelt werden. [...] Kultur zeigt sich also auch in der Interaktion durch ihre spezifischen Problemlösepotentiale." (ten Thije 2002:66)

Diese Definition hebt hervor, dass Standardprobleme durch Standardlösungen kollektiv erzeugt und bearbeitet werden. Die Mechanismen zur Lösung von Problemen sind gewöhnlich kommunikative Mittel, womit der Sprache eine herausragende Bedeutung zuteil wird. Da aber nach Knapp/Knapp-Poffhoff (1990:66) ein Unterschied zwischen inter- und intrakultureller Kommunikation darin besteht, dass in interkultureller Kommunikation zumindest eine Person in einer Fremdsprache agiert, weiterhin aber argumentiert werden kann, dass darüber hinaus noch nationale politische, judikative oder bürokratische Meta-

Problemlöseverfahren existieren, soll der Kulturbegriff in diesem Beitrag neben dem rein sprachlichen Bezug auch nationalstaatlich gefasst werden.

Interkulturelle Kommunikation existiert mit Redder/Rehbein (1987:18) also im weiten – und dem hier verwendeten – Sinne, wenn "Kommunikation zwischen Aktanten *verschiedener* Gesellschaften und *verschiedener* Sprachen" (Hervorhebung im Original) stattfindet. Nichtsdestoweniger ist die Konsequenz für die Interkulturelle Kommunikation aus der zitierten Definition von ten Thije (2002:66), dass in der interkulturellen Kommunikation generell neue, jetzt interkulturelle "Standardlösungen" für situationsrelevante "Standardprobleme" zwischen den Interaktanten ausgehandelt werden müssen, was eine "diskursive Interkultur" (ten Thije 2002:67) hervorbringt.

Um diese "diskursive Interkultur" kompetent aushandeln zu können, ist im besten Falle eine "Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit" vonnöten, die hier mit Knapp (2002:73ff.) dreiteilig definiert werden kann:

1. Bereitschaft zum Eintritt in die Kommunikation mit Angehörigen anderer Kulturen sowie die Bereitschaft, diese Kontakte fortzusetzen;
2. Verfügen über allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation ('interkulturelle Kommunikationsbewusstheit');
3. strategische Fähigkeiten: Die Beherrschung von interaktionsbezogenen Strategien sowie von Lern- und rudimentären Forschungsstrategien.

Da wir in unserem Falle bei Chinesischlernenden davon ausgehen können, dass sie die erste Anforderung bereits erfüllen, und mindestens in der universitären Ausbildung, aber auch im schulischen und VHS-Bereich, mit "Wissen über Kultur" ausgestattet werden, widmet sich der vorliegende Beitrag vor allem dem "allgemeinen Wissen über Kommunikation", den "interaktionsbezogenen Strategien" sowie den "Lern- und rudimentären Forschungsstrategien". Letzteres soll jedoch nicht im Sinne einer Aneignung wissenschaftlicher Forschungsmethoden verstanden werden. Die Strategien stellen vielmehr ein Instrumentarium für interkulturelle Kommunikationssituationen dar, mit dem sich Interaktanten eine fremde – chinesisch-deutsche – (Inter-)Kultur aneignen können.

## **2. Strategien zur Kulturaneignung: Beispiele, Theorien, Anwendungen**

### **2.1. Lexikon/Begriffe: unübersetzbare Wörter**

Auf der XIV. Tagung des Fachverbands Chinesisch im Oktober 2006 machte ein Referent darauf aufmerksam, dass sich auf einer internationalen Tagung von Chinesischlehrern alle Teilnehmer mit 老师 (*laoshi*) anredeten, was in Wörterbüchern allgemein als "Lehrer" oder auch "Erzieher" übersetzt wird. Allgemein wird "Lehrer" im Deutschen als Berufsbezeichnung, und nicht als Anredeform verwendet. Ebenso weiß jeder, der einige Zeit in China verbrachte, dass 朋友

(*pengyou*) kein Freund, 婚礼 (*hunli*) keine Hochzeitsfeier und ein 合同 (*hetong*) aus deutscher Sicht auch oft kein Vertrag mit verbindlichem Charakter ist (vgl. Tang/Reisch 1995:103). Auch wenn die Unterschiede auf den ersten Blick gering zu sein scheinen, können Sie doch in interkulturellen Kommunikationssituationen u. U. zu erheblichen Irritationen führen.

"Im Bereich Lexikon können Kulturunterschiede vor allem dann problematisch werden, wenn es für Ausdrücke, die auf einen vergleichbaren Realitätsausschnitt bezogen sind, interlingual keine vollständigen Übersetzungsäquivalente gibt." (Knapp et al. 2004:415)

Es ist davon auszugehen, dass Wörter in unterschiedlichen Sprachen – obwohl uns Wörterbücher das Gegenteil suggerieren wollen – nur selten einen "vergleichbaren Realitätsausschnitt" abbilden, da jeder Begriff in jeder Sprache sprach- und kulturspezifische Funktionen zu leisten hat. Es soll in diesem Zusammenhang davon abgeraten werden, die theoretische Unübersetzbarkeit mit "Konnotation" zu beschreiben, da sich beispielsweise der Begriff 老师 in einem eigenen Bedeutungs- und Funktionsgefüge befindet und die Anredefunktion (im Gegensatz zum deutschen "Lehrer") keine "Mit-Beschreibung" von einer wie auch immer gearteten "Denotation" ist, sondern ein integrativer Teil des Begriffs.

"Bereits Aristoteles beschrieb, dass Bedeutungsgehalte nicht unverbunden im Gedächtnis vorliegen. Er wusste aus der Erfahrung beim Erinnern, dass wir Wörter gemäß semantischer Relationen der Ähnlichkeit oder des Kontrastes verbunden gespeichert haben. Dies erleichtert das Erinnern, und wir gelangen beispielsweise leicht von 'Milch' zu 'weiß' oder von 'Stuhl' zu 'Tisch'." (Spitzer 2000:234)

Die Verbindungen zwischen den Wörtern, die sie zu Begriffen machen, sind nicht unsystematisch angeordnet, sondern in einer Netzwerkstruktur – ähnlich einem Spinnennetz – miteinander verknotet (vgl. Spitzer 2000:243 f.). Psycholinguistische Tests können beweisen, dass, wenn ein Knoten (= Wort) aktiviert wird, das gesamte Netz kurzzeitig mitschwingt. Dieses Phänomen wird "ausbreitende Aktivierung" genannt (ebenda). Es ist fast müßig hervorzuheben, dass u. a. aus diesem Grund in der Fremdsprachendidaktik Lektionen und Vokabular in Lehrwerken thematisch geordnet sind und Wortfeldarbeit besonders effizient ist. Darüber hinaus ist auch klar, dass diese semantischen Netzwerke kulturspezifisch sind, da der Erfahrungshorizont beim Erlernen der Sprache in höchstem Maße kulturgeprägt ist.

Fremdsprachendidaktisch lässt sich daraus folgende praktische Anwendbarkeit ableiten: Besonders muttersprachliche ChinesischlehrerInnen können im ersten Schritt kontrastiv z. B. 'Lehrer' und 老师 gegenüberstellen, indem ein deutsches, von deutschen Kursteilnehmern entworfenes Assoziogramm in Netzform an der Tafel präsentiert wird. Dieses lässt sich leicht durch ein Brainstorming eruieren. Gegenüber an die Tafel schreibt die Lehrperson das

hypothetisch oder real, z. B. mithilfe des chinesischen Freundeskreises, gefundene chinesische 老师-Assoziogramm. Bei der Präsentation dieser Netze ist darauf zu achten, dass die pragmatische Funktion des Begriffs beinhaltet ist. Didaktisch besonders dankbare Begriffe sind neben Substantiven sicherlich auch Verben oder Abstrakta: 玩儿, 吃饭, 自由, 爱国 oder 家庭 auf chinesischer Seite und gleichzeitig "spielen", "Essen", "Freiheit", "Patriotismus" oder "Familie" auf deutscher Seite.

Neben der in der Fremdsprachendidaktik verbreiteten Methode des oben beschriebenen Assoziierens soll eine weitere, etwas anspruchsvollere und komplexere Methode zur differenzierten und praktischen Aneignung eines Begriffes aus der Zielkultur vorgestellt werden. Es handelt sich um die "Bedeutungsrecherche" (vgl. Müller 1994), durch die exemplarisch die kulturelle Vernetzung von Alltagsbegriffen veranschaulicht werden kann.<sup>2</sup> Sie besteht vereinfacht dargestellt aus vier Teilen:

1. Begriff auswählen;
2. Suchfragen stellen;
3. Methoden zur Beantwortung der Suchfragen auswählen;
4. Funktionsäquivalent in der eigenen Kultur formulieren.

Im Folgenden stelle ich diese Methode am Beispiel des chinesischen Begriffs 玩 (*spielen*) kurz dar.

Man formuliert zahlreiche offene Suchfragen, so genannte "W-Fragen", z. B.:

Wann geht man mit wem 玩?

Gibt es eine Personengruppe, für die 玩 wichtig/unwichtig ist?

Was ist das Gegenteil von 玩?

Was kann 好玩/不好玩 sein?

Für welche Personen gehört z. B. wandern, einkaufen oder Auto fahren zu 玩?

Um diese Fragen zu beantworten, benötigt man ein Methodeninventar, zu dem u. a. die (verdeckte oder teilnehmende) Beobachtung, das Sammeln von schriftlichen und mündlichen Dokumenten (Zeitung, Literatur, Gesetzestexte etc.), die Befragung, das Krisenexperiment usw. gehören.

Der "Forscher" soll nun seinen ausgewählten Begriff mithilfe der Suchfragen und den dazugehörigen Methoden erkunden. Dies könnte z. B. folgendermaßen aussehen: Ich beobachte über einen längeren Zeitraum Personen unterschiedlichen Alters und Beschäftigungen in einer Einkaufsstraße. Dort gibt es VerkäuferInnen, die Passanten zum Kaufen anregen möchten; Straßenfeger, die

---

<sup>2</sup> Selbstverständlich soll die vorgestellte Methode nicht für jede neue Vokabel durchgeführt werden. Das Bewusstsein und die Sensibilisierung ist hier die primäre Aufgabe!

Zigarettenstummel auflesen; Jugendliche, die schlendern etc. Nachdem ich sie über einen längeren Zeitraum beobachtet habe, frage ich sie, was sie gerade tun und ob sie gerade 玩 machen und ob das 好不好玩 ist. Ich kann auch eine Einladung (出去玩儿吧!) annehmen, ohne weiter nachzufragen und nur abwarten, was unternommen wird – oder auch nicht.

Nachdem ich einige Fragen beantwortet habe, ohne in umfangreichen Wörterbüchern nachzuschlagen, kann eine Kollage der Antworten zur Präsentation im Kursplenum angefertigt werden, die ebenfalls in Netzform angelegt ist. Eine genaue Beschreibung von 玩 folgt am Ende, die u. U. auch zur Formulierung von einem "Funktionsäquivalent" in der Muttersprache führt (z. B. "geplante oder ungeplante Aktivität von Personen aller Altersgruppen zur Unterhaltung jeglicher Form").

Die dargestellten zwei Methoden (Assoziogramme und Bedeutungsrecherche) sollen beim Fremdsprachenlerner bewirken, dass z. B. die chinesische Sprache und Kultur als ein eigenes System verstanden werden müssen, in dem Begriffe ihre eigenen Verwendungskontexte und Funktionen haben. Darüber hinaus werden die eigenkulturelle Prägung veranschaulicht und gleichzeitig Strategien aufgezeigt, wie ein Perspektivenwechsel ins Zielsprachen- und -kulturland vorgenommen werden kann. Es wäre wünschenswert, wenn nach den Übungen keine Bemerkungen wie die folgende geäußert werden würden: "Das ist ja gar kein richtiger Ausflug, eher eine Shoppingtour".

## 2.2. Mit Sprache handeln: Sprechhandlungen

Manchmal kann man in China einen erschrockenen deutschen Studenten beobachten, der sieht, wie ein chinesisches Mädchen mit Schmollmund auf ihren Freund mit beiden Fäusten eintrommelt und 打死你! (*Ich schlag dich tot!*) verkündet, nur um sich kurz darauf bei ihm fröhlich unterzuhaken. Befremdlich wirkt auf einen deutschen Muttersprachler auch, wenn jemand von der Arbeit oder Schule in die Wohnung tritt und laut 我回来啦 (*Ich bin zurückgekommen.*) feststellt. Manche Deutsche wissen auch nicht, wie sie reagieren sollen, wenn ein Bekannter auf der Straße fragt: 你去哪儿? (*Wo gehst du hin?*). Gleiches kann für 你太客气了! (*Du bist zu höflich!*) und viele andere Aussagen konstatiert werden.

Das Grundproblem ist offensichtlich: Es gehört zum Allgemeinwissen, dass man die physische Handlung der Essenaufnahme in unterschiedlichen Ländern auf verschiedene Art und Weise bewältigt (z. B. mit Besteck, Essstäbchen, Fladenbrot, Händen). Nur eingeschränkt ist aber das Wissen verbreitet, dass man mit Sprache handelt, und zwar selten so offensichtlich wie in "Hiermit taufe ich dich", wo der sprachliche Ausdruck (durch das performative Verb "taufen") mit der vollzogenen Handlung übereinstimmt (vgl. u. a. Auer 1999:80ff.).

Searle (1969) meint, für das Sprechen ist kennzeichnend

" ..., dass man mit dem, was man sagt, etwas meint, und dass das, was man sagt, die Kette von Morphemen, die man von sich gibt, eine Bedeutung hat." (Searle 1969:150).

Eine Äußerung kann also nach Searle in drei Teile unterteilt werden: (1) in einfache Worte und Sätze ("die Kette von Morphemen"), (2) in eine wörtliche Aussage über die Welt, was man auch als "propositionalen Akt" bezeichnet ("was man sagt") und (3) die sprachliche Handlung, die bei Searle illokutionärer Akt genannt wird ("etwas meint"). Verdeutlichen lassen sich diese drei Teile einfach an dem chinesischen Satz, den man um die Mittagszeit häufig hört 吃饭了吗? (*Schon gegessen?*). Die vier chinesischen Silben stellen "die Kette von Morphemen" dar. Ob man vor kurzem etwas zu sich genommen hat, ist das, "was man sagt". Wenn man nun die üblichen, diesen Sprechakt umgebenden sprachlichen Kontextfaktoren betrachtet (oft keine explizite Begrüßung o. Ä. und nachfolgend in der Antwort entweder 吃了, 吃了 oder auch 没有, 太忙了, handelt es sich somit um eine beziehungsstiftende Begrüßung zur Essenszeit, funktional ähnlich dem deutschen "Mahlzeit!" in Betriebskantinen.

Ungeklärt bleiben jedoch zwei Fragen. Erstens: Wie kann man als Außenstehender herausfinden, was für ein Sprechakt mit z. B. 你去哪儿? (*Wohin gehst du?*) vollzogen wird, wenn man nicht weiß, wie in solchen Situationen in der Fremdkultur konventionell reagiert wird. Zweitens: Wie erreicht Interaktant A, dass Interaktant B A so versteht, wie er es meint? Und warum gelingt das im interkulturellen Kontakt teilweise nicht?

Die erste Frage ist leicht beantwortet, wenn wir auf die angeführte Kulturdefinition von ten Thije (2002) zurückblicken. Zwei der beobachtbaren Standardlösungen für das Standardproblem ("Kontakt aufnehmen während allgemein üblicher Essenszeiten") wurden bereits gegeben. Der Schlüsselbegriff ist also die Reaktion, die als eine Routinehandlung zu erkennen ist. Die Reaktion erst bewusst zu beobachten und zu imitieren, gestaltet sich nun als problemlos.

Bei der Beantwortung der zweiten Frage ist es hilfreich, den Begriff der Kontextualisierungshinweise einzuführen.

"The hypothesis is that any utterance can be understood in numerous ways, and that people make decisions about how to interpret a given utterance based on the definition of what is happening at the time of interaction. [...] A basic assumption is that this channelling of interpretation is effected by conversational implicatures based on conventional co-occurrence expectations between content and surface style. That is, constellations of surface features of message form are the means by which speakers signal and listeners interpret what the activity is, how semantic content is to be understood and *how* each sentence relates to what precedes or follows. These features are referred to as *contextualization cues*." (Hervorhebung im Original, Gumperz 1982:130f.)

Kontextualisierungshinweise markieren also intendierte Sprechhandlungen für die Interaktanten. Sie bestehen u. a. aus:

"The code, dialect, and style switching processes, some of the prosodic phenomena [...] as well as choice among lexical and syntactic options, formulaic expressions, conversational openings, closings and sequencing strategies can all have similar contextualizing functions." (Gumperz 1982:131)

Aus all diesen Bereichen der Kommunikation (verbal, nonverbal, paraverbal) kommen Hinweise ("cues"), die signalisieren, wie eine Sprechhandlung verstanden werden soll – was also sprachlich gemacht wird.

Problematisch in chinesisch-deutschen Interaktionssituationen ist, dass die (meist unbewussten) Kontextualisierungshinweise unterschiedlich sind und gewöhnlich eigenkulturell – und somit nicht wie vom Interaktionspartner intendiert – interpretiert werden, folglich also systematisch nicht entsprechend den Erwartungen des Sprechers reagiert wird.

Da Sprechhandlungen immer in eine Konversationssituation eingebettet sind, bestehen sie oft aus Paarsequenzen: Gruß-Gegengruß, Angebot-Akzeptanz oder Ablehnung des Angebots, Kompliment-Komplimentannahme/-ablehnung usw. Daraus ergibt sich in der praktischen Umsetzung für den ChaF-Unterricht, dass z. B. im ersten Schritt vergleichend chinesisch-deutsch gearbeitet wird. Das dient dazu, auch ein Bewusstsein von sprachlichem Handeln in der Muttersprache auszubilden und dann durch die funktionale Übertragung ins Chinesische Handlungsalternativen – auch im Umkehrschluss fürs Deutsche – zu erarbeiten. Also: Mit welchen sprachlichen Mitteln übergibt man im Deutschen und Chinesischen ein Geschenk und nimmt es an (dt.: "Hach, das wär' doch nicht nötig gewesen!"))? Wie äußert man im Deutschen und Chinesischen ein Kompliment und akzeptiert es? Welche sprachlichen Muster gibt es im Deutschen und Chinesischen für Entschuldigungen und deren Annahme? Umgekehrt können im Unterricht nun konkrete deutsche und chinesische propositionale Akte (s. o.) vorgegeben werden, aus denen die Sprechhandlungen "herausgelesen" werden müssen: Zum Beispiel (1) in der Bahn sagt der Kontrolleur: *Noch jemand zugestiegen?* – Fahrgast gibt dem Kontrolleur die Karte, ohne etwas zu sagen. Oder (2): Der Mann sagt zu seiner Frau: *Willst du wirklich nach Schweden in den Urlaub fahren?* – Frau antwortet: *Finnland ist natürlich auch schön*. Etwas anspruchsvoller ist die Analyse eines ganzen Gesprächsfragments. Hier soll lediglich eine Einladung der Schwiegermutter A für den Schwiegersohn B (nach Gu 1990)<sup>3</sup> exemplarisch dargestellt werden, die man im ChaF-Unterricht verwenden kann.

(1) A: 明天来吃晚饭啊。(Komm doch morgen zum Abendessen.)

(2) B: 不来了太麻烦。(Nein, das macht zu viele Umstände.)

---

<sup>3</sup> Vergleichbares Material – auch für Unterrichtszwecke geeignet – liegt bei Mao (1994) vor.

(3) A: 麻烦什么呀。菜都是现成的。(Überhaupt nicht umständlich. Das sind doch alles Gerichte, die man ganz schnell machen kann.)

(4) B: 那也得烧哇。(Na, die muss man aber auch kochen.)

(5) A: 你不来我们也得吃饭。一定来啊, 不来我可生气啊。(Auch wenn du nicht kommst, müssen wir doch essen. Komm doch bitte, sonst würde ich mich ein bisschen ärgern.)

(6) B: 好吧, 就随便一点。(Ok, aber mach' dir bitte keine Umstände.)

Es ist offensichtlich, dass die erste Zurückweisung von B (2) nicht als ernst gemeint von A (3) aufgefasst wird, da sie weiter insistiert, und der Grund für B's Zurückweisung (2) widerlegt wird. Den Einwand von B (4), dass das Essen, was zwar schnell zu machen ist, auch noch gekocht werden muss, lässt A (5) nicht gelten und besteht auf ihrer Einladung. Dieses Insistieren verdeutlicht sie durch das 啊 am Ende des zweiten Satzes und sehr freundlich durch das vorherige 可生气. Der Annahme der Essenseinladung durch B in (6) steht nun nichts mehr im Weg. Das Gespräch hat alle Merkmale (freundliche Zurückweisungen durch B auf mehrmaliges Insistieren der Schwiegermutter) eines konventionalisierten Einladungsgesprächs zwischen Schwiegermutter und Schwiegersohn.

Im zweiten Schritt könnten die Wirkungen der Unterschiede des Dialogs auf die deutschen Kursteilnehmer diskutiert und Hypothesen für eventuelle Quellen von Missverständnissen aufgestellt werden.

Das Unvermögen also, auf fremdkulturell standardisierte Sprechhandlungen, erwartungskonform oder zumindest ähnlich zu reagieren, kann zu Kommunikationsstörungen führen, da die fremdsprachlich kodierten Handlungen nicht als solche identifiziert, sondern eigenkulturell dekodiert werden und Interaktanten ebenso reagieren. Ein erster kleiner Schritt, dies zu vermeiden, kann die Übung sein, z. B. chinesische, deutsche und deutsch-chinesische Paarsequenzen und ganze Diskursfragmente dahingehend durchzuarbeiten, was die Gesprächsteilnehmer in ihnen sprachlich *machen* – welcher illokutionäre Akt also vollzogen wurde. Das hilft, eine Kommunikationsbewusstheit auszubilden und damit in Abläufen flexibler agieren und reagieren zu können.

### 2.3. Diskursabläufe

Einleitend soll der Anfang eines informellen Telefongesprächs nach Sun (2004:1456ff.) zitiert werden, in dem zwei ehemalige Kollegen miteinander sprechen:

01 A: 喂。(Hallo.)

02 B: 程淑琴 (Cheng Shuqin – Name)

03 A: 哎 (Ja.)

04 B: 你回来啦? (Du bist also schon zurück?)

05 A: 暖。(Hm.)

06 B: 在烧晚饭吗? (Machst du gerade Abendessen?)

07 A: 暖。(Hm.)

08 B: 我是谁你知道吗? (Weißt du, wer ich bin?)

09 A: 啊? (Hm?)

10 B: 我是谁你知道吗? (Weißt du, wer ich bin?)

11 A: 许晨凌。(Xu Chenling. – Name)

12 B: 哟, 一只耳朵蛮好的。(Oh, du kannst aber gut Stimmen erkennen.)

13 A: 暖。(Hm.)

Beim Durchlesen dieses Telefongesprächs sind mindestens zwei Auffälligkeiten im Gegensatz zur deutschen Konvention festzustellen. Die erste besteht in der Identifizierungsstrukturierung. In deutschen Gesprächen ist, nachdem der Klingelton als erstes Zeichen der Kontaktaufnahme zwischen den Interaktanten vom Anrufer initiiert wurde – funktional gleichbedeutend mit der Blickkontaktaufnahme in Face-to-Face-Situationen –, eine Selbstidentifizierung des Angerufenen üblich (vgl. Gülich/Kastner 2002:201). Falls diese fehlt, weil sich die Person nur mit "Hallo?" oder "Ja?" meldet, kann vom Anrufer eine namentliche Begrüßung vorgenommen oder die Identifikation des Angerufenen erfragt/thematisiert werden.<sup>4</sup> Anschließend folgt die Selbstidentifikation. Im Chinesischen ist die erste Redesequenz in Telefonkonversationen normalerweise ein 喂 (*wei*) alternativ in ansteigender oder fallender Intonation. Es folgt eine Fremdidentifizierung des Angerufenen durch den Anrufer in Form der namentlichen Begrüßung, und in informellen Gesprächen wird oft erwartet, dass der Angerufene den Anrufer durch seine Stimme erkennt und identifiziert. Im einleitenden Beispiel fragt B jedoch erst in Redeeinheit 08, ob A weiß, mit wem er/sie redet. Das ist aus deutscher Perspektive insofern erstaunlich, da vor der gegenseitigen Identifizierung die Einheiten 04 und 06 stehen, die zwei andere Themen (small-talk bzw. ritualisierte Begrüßung) behandeln. Die zweite Auffälligkeit im Dialog oben bezieht sich auf die Reaktionen von A. Durch 哎 und 暖 kann auf konventionalisierte Routinefloskeln von B, die keiner Antwort bedürfen, geschlossen werden. Auf deutsche Interaktanten wirkt das Verhalten des chinesischen Muttersprachlers zumindest 'unkooperativ', da nur mit minimalen Einheiten reagiert wird. In ähnlichem Kontext würde ein deutscher Muttersprachler an A's Stelle in 05 vielleicht sagen: "Ja, bin gerade vor fünf Minuten vom Supermarkt zurückgekomm-

<sup>4</sup> Aufgrund neuer Techniken kann der Anrufer vom Angerufenen auch sofort begrüßt werden, da die Telefonnummer im Telefon gespeichert und u. U. dem Namen zugeordnet ist, der beim Klingeln auf dem Telefondisplay erscheint.

men". oder in 07 z. B.: "Hm, wollte mal wieder Forelle machen". Die Identifizierung der Interaktanten wäre an dieser Stelle jedoch bereits abgeschlossen.

Man kann in der Diskursorganisation zwischen zwei Ebenen differenzieren, auf denen sich deutsche und chinesische und damit auch deutsch-chinesische Diskurskonventionen unterscheiden. Die erste Ebene wird als Makroebene bezeichnet. Unter sie fallen z. B. die funktionale Einordnung des gesamten Diskurstyps, die Distribution von beziehungs- oder sachorientierten Sequenzen, die Positionierung von Informationen oder die Arten von situations(in)adäquaten Themen im Diskurs. Die zweite Ebene, auch Mikroebene genannt, stellt nicht die inhaltliche, sondern die strukturelle Diskursorganisation dar. Weil dazu die Turn-Übergabemechanismen mit Pausen und Überlappungen gehören, und dies im Kapitel 2.5. erörtert wird, soll in diesem Abschnitt nur auf die Makroebene eingegangen werden.

Viele Diskurstypen, z. B. eine Talkshow, eine Verhandlung, ein Unterrichtsgespräch oder eine Arbeitsbesprechung, werden in kulturspezifische Rahmen (frames) eingeordnet. Mit diesem Fokus analysiert Ohama (1987) ein Reklamationsgespräch einer japanischen Kundin in Deutschland: Da die Kundin nicht weiß, dass man in Deutschland bei einer Reklamation eine Warenquittung vorlegen muss, was sie nicht kann und in Japan auch nicht braucht, rahmt sie das Gespräch lange als Reklamationsgespräch; die deutsche Verkäuferin handelt jedoch wie in einem Verkaufsgespräch, nachdem die Quittung nicht vorgelegt werden konnte. Hier unterscheiden sich diskursive Erwartungen und allgemeine Vorbedingungen eines Diskurstyps maßgeblich voneinander, was in interkulturellen Situationen konsequenterweise zu Störungen führt. Auch ein chinesischer Student bittet oft erst nach dem Unterricht die Lehrperson um Rat. Diese Handlungen gehören für ihn/sie nicht in den Rahmen "Unterricht", was eine deutsche Lehrperson nicht versteht, da dieses Verhalten vorrangig in der Unterrichtssituation erwünscht ist. Beide Parteien "rahmen" eine (sprachliche) Handlung also unterschiedlich und reagieren entsprechend.

Tang/Reisch (1995) weisen darüber hinaus auf ein weiteres Phänomen hin: Der Wechsel während eines formellen Gesprächs zwischen Sach- und Beziehungsebene. Gerade wenn Themen aufgrund von Bedenken oder Kritik nicht endgültig abgeschlossen werden, wechseln Chinesen oft auf die Beziehungsebene, um "für eine gute Atmosphäre [zu] sorgen" (Tang/Reisch 1995:97). Da viele Deutsche jedoch erst ein Thema beenden möchten und besonders in Verhandlungssituationen die Sachebene bevorzugen, führt dieses Verhalten zu Verwirrung oder Unsicherheit auf deutscher Seite. Sie hat dafür kein etabliertes Handlungsrepertoire, welches überzeugend einsetzbar wäre.

Ein die Diskursorganisation ebenfalls direkt betreffendes Merkmal ist die unterschiedliche Distribution von wichtigen Informationen. Unter anderen stellen Kirkpatrick (1993) und Young (1982) fest, dass im Chinesischen die Hauptin-

formation in einem Diskurs anders als z. B. im Amerikanischen oder Deutschen eingebettet ist.

"I will extend the [...] analyses of the functions of the topic-comment utterances to reflect beyond the sentence boundary. I will suggest that in such discourse tasks as explaining, justifying, and persuading, the organization of the discourse mirrors the order presented in the topic-comment utterance. The relationship of the main point to the rest of the discourse is in the order of the semantic relationship of topic to comment." (Young:1982:75)

Beispielhaft kann die Aussage des Chinesen und die Übersetzung des Dolmetschers ins Deutsche angeführt werden, welches bei Jia (2002:5) zu finden ist:

**Chineser:** "Wie Sie wissen, beschäftigen wir sehr viele Mitarbeiter in unseren angeschlossenen Betrieben. Sie sind äußerst fleißig und verfügen über eine ausgesprochen hohe Qualifikation. Zudem sind, wie Sie wissen, Arbeitskräfte in China sehr günstig. Wir schlagen Ihnen daher vor, einen Teil der Produktion nach China zu verlagern."

**Deutscher Dolmetscher:** "Wir schlagen vor, einen Teil der Produktion nach China zu verlagern, da die chinesischen Arbeiter kostengünstig, fleißig und hoch qualifiziert sind."

Fände dieses Gespräch ohne den in diesem Beispiel sehr kompetenten Dolmetscher statt, würde u. U. die Hauptinformation von den Deutschen nicht erkannt werden, da diese mit der wichtigsten Information am Anfang der Gesprächseinheit rechnen und dann die Begründung dafür erwarten – und nicht umgekehrt.<sup>5</sup> Das wurde von Young (vgl. 1982:79) bestätigt, indem sie Gespräche, die von Chinesen auf Englisch geführt wurden, amerikanischen Muttersprachlern vorlegte. Diese konnten die Hauptinformationen nicht heraushören, wussten nicht, wie wichtige Informationen hervorgehoben, wie logische Zusammenhänge verknüpft und Einleitungen/Gliederungen in chinesischen Gesprächen gemacht wurden. Kirkpatrick (vgl. 1993:431) fügt hinzu, dass Antworten auf Fragen im Vergleich mit US-amerikanischen Antwortsequenzen länger sind, chinesischen Sprechern generell mehr "floor time" zugestanden wird und wenig "turn stealing or interruption" zu finden ist. Das sind bedeutende Erkenntnisse, die zwar im monokulturell chinesischen Kontext gefunden wurden, jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf interkulturelle Kontexte übertragen werden.

Bis jetzt wurde lediglich auf die unterschiedliche Verteilung von Informationssequenzen im Diskurs hingewiesen. Es soll in diesem Rahmen nur angedeutet werden, dass es ebenso bedeutsam ist, welche Themen in bestimmten

---

<sup>5</sup> Günthner (1993:132 u. 136) stellt deshalb in chinesisch-deutschen Gesprächen fest, dass nicht nur die Hauptinformationen nicht erkannt werden, sondern deutsche Sprecher ihre chinesischen Partner unterbrechen, bevor sie ihre Hauptinformation überhaupt äußern können.

Gesprächssituationen und Teilnehmerkonstellationen (nicht) angesprochen werden können.<sup>6</sup>

Besonders mit chinesischen Muttersprachlern als Lehrpersonal für den Konversationsunterricht bietet es sich an, erst unterschiedliche Gesprächstypen (z. B. Verhandlungs-, Verkaufs-, informelle Tischgespräche etc.) zu simulieren, wobei noch keine Informationen über die chinesischen Gesprächskonventionen gegeben worden sind. Danach kann dieses Wissen entweder schriftlich oder mündlich, induktiv oder deduktiv vermittelt werden, auch in Verbindung mit Analysen echter oder hypothetischer Gespräche (vgl. einleitendes Beispiel). Danach kann mit der gleichen Aufgabenstellung, mit der bereits die erste Simulation stattgefunden hat, das Gespräch nochmals durchgeführt werden, nun z. B. mit der chinesischen Lehrperson als einem Teilnehmer. Beide Gespräche werden dann verglichen oder Alternativen zu den jeweiligen Interaktionen gefunden und diskutiert.

## 2.4. Nonverbale Kommunikation

Sajid und Lynn arbeiten in einer britischen Firma. Sie haben in den letzten Tagen eine chinesische Delegation begleitet, die am Ende ihres Aufenthalts Geld erhalten sollte, wie es vorher abgesprochen wurde. Nachdem die chinesische Delegation bereits abgereist war, äußern sich Sajid und Lynn über die Chinesen (vgl. Spencer-Oatey/Xing 1998:210):

Sajid: He took the envelope [with the money] and started counting. I've never seen that. ...and even at the end, I said to them there is the difference, he counted it, then he gave it to his friend to count.

Lynn: They are not usually as blatant as that.

Sajid: Now that's a lot of saying we don't believe you've given us what you say you've given us.

Aus der Reaktion von Sajid und Lynn kann abgeleitet werden, dass es in Großbritannien nicht üblich ist, übergebenes Geld öffentlich nachzuzählen. Indem der Leiter der chinesischen Delegation das tat und auch noch einen Kollegen nachzählen ließ, haben sie eine nonverbale (= körpersprachliche) Handlung vollzogen, die in einem vergleichbaren chinesischen Kontext vermutlich legitim ist, in einem britisch-chinesischen für die britische Seite jedoch einen Vertrauensbruch darstellt, wie Sajid sagt. Ein nonverbales Zeichen kann also in unterschiedlichen Ländern und Kulturen unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen haben.

---

<sup>6</sup> In diesem Zusammenhang sind aus chinesischer Perspektive auch die 成语 (sprichwörtliche Redensarten) zu nennen, deren Funktion sich von deutschen Sprichwörtern fundamental unterscheidet (vgl. Günthner 1993:2001).

Neben der Sprache hat somit auch das Nonverbale einen herausragenden Einfluss auf die Kommunikation. Diese Bereiche (zusammen mit dem Paraverbalen, s. u.) sind im Diskurs kontinuierlich miteinander verknüpft.

"Willingly or not, humans, when in co-presence, continuously inform one another about their intentions, interests, feelings and ideas by means of visible bodily action." (Kendon 2004:1)

Im interkulturellen Kontext ist darüber hinaus die Frage von Bedeutung, ob nonverbale Zeichen naturgegeben oder kulturspezifisch sind. Schließlich, so kann argumentiert werden, lacht und weint man weltweit. Nur, so das Gegenargument, können sowohl z. B. Lachen als auch Weinen verschiedene Verwendungsrahmen und Funktionen haben. Das weiß jeder, der bereits nähere Bekanntschaft mit chinesischen Freunden gemacht hat (z. B. das chinesische u. a. Verlegenheit anzeigende "Kichern"). Allgemein wird jedoch in der modernen Forschung eine "Natur-Kultur-Verschränkung" angenommen (vgl. Sager/Bühlig 2005:6).

Um die Vielfältigkeit nonverbaler Kommunikation aufzuzeigen, soll hier die Übersicht von Sager/Bühlig (2005:10) abgebildet werden.

#### 1) Motorik (Bewegung)

- Mimik: Bewegung des Gesichts
- Pantomimik: Bewegung und Positionen des gesamten Körpers
- Gestik: Bewegung der Arme und Hände

#### 2) Taxis (Orientierung)

- Blickorientierung
- Kopforientierung
- Rumpforientierung

#### 3) Haptik (Berührung)

- Autotaktiler Kontakt: Selbstberührung
- Soziotaktiler Kontakt: Fremdberührung
- Objektaktiler Kontakt: Gegenstandsberührungen und -manipulationen
- Fiktivtaktiler Kontakt: imaginative Berührung von Personen oder Objekten

#### 4) Lokomotion (Ortsveränderung)

- Proxemik: Distanzregulierung der Gesprächspartner

Diese Übersicht macht Bereiche der nonverbalen Kommunikation deutlich. Selbstverständlich sind nicht in allen Situationen alle Ebenen von Bedeutung oder führen gar zu Missverständnissen. Das Wissen und Bewusstsein der Rele-

vanz nonverbaler Kommunikation auf den Interaktionsprozess sollte jedoch vorhanden sein, um z. B. auf Empfängen in Zweiergesprächen oder zusammengedrängt im Bus den Körperabstand nicht auf menschliche/kulturelle Unzulänglichkeiten zurückzuführen und falsch zu attribuieren.<sup>7</sup>

In der didaktischen Umsetzung für den ChaF-Unterricht bietet sich gleich für den Anfängerunterricht das Zählen von 1 bis 10 mit einer Hand an.<sup>8</sup> Die Kursteilnehmer können sich nun z. B. mit den Zahlen, die die Lehrperson vorher ausgeteilt hat, nonverbal in eine Reihe ordnen. Später kann man kulturkontrastiv, und damit auch wieder die eigene Kulturprägtheit bewusst machend, arbeiten. Das kann geschehen, indem erst besprochen wird, wie bestimmte Alltagssituationen in China und Deutschland nonverbal gelöst werden (z. B. im Restaurant nach der Rechnung fragen, jemanden vorstellen/begrüßen/verabschieden, Visitenkarten übergeben usw.), wie man sie in welchen Situationen alternativ lösen kann und wie sie verboten sind, gelöst zu werden. Bei fortgeschrittenen Lernenden können auch ausgesuchte Filmsequenzen gezeigt werden,<sup>9</sup> die darüber hinaus auch dazu dienen sollten, mehrere Hypothesen zu bilden, warum eine "kritische Situation" aufgetreten ist.<sup>10</sup>

Abschließend sei noch angemerkt, dass Situationen oft erst als schwierig wahrgenommen werden, wenn abweichendes nonverbales und paraverbales Verhalten in ihrer Kombination beim Partner festgestellt wird.

## 2.5. Paraverbale Kommunikation (Prosodie)

Die paraverbale Kommunikation wird bei der Teilnahme und Analyse von Kommunikationssituationen oft vernachlässigt, da sie allgemein weniger als die nonverbale Kommunikation bekannt ist. Zhao (2002:4) berichtet jedoch z. B. von einer deutschen Studentin, die zur chinesischen Höflichkeit anmerkt: "Auf der Straße können sie [Chinesen] sich hemmungslos streiten". Man kann davon ausgehen, dass "hemmungslos" in diesem Zusammenhang "laut und stark gestikulierend" bedeutet. Ebenfalls zum Paraverbalen wird bei Käser-Friedrich (1995:74, nach Jia 2002:6) berichtet:

---

<sup>7</sup> Ein lesenswerter Übersichtsband zur nonverbalen Kommunikation liegt u. a. vor mit: Bühlig, Kirstin/Sager, Sven F. 2005. *Nonverbale Kommunikation im Gespräch*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 70.

<sup>8</sup> Welcher Deutsche hat es nicht bei seinem ersten Aufenthalt in China gemerkt, dass er z. B acht Äpfel anstelle von zweien bekommen hat.

<sup>9</sup> Der Film 刮痧 (engl. Titel: "The gua sha Treatment") oder "Die schwarze Kanone" von Manfred Durnjok bieten sich hier z. B. an.

<sup>10</sup> Es ist bei der Umsetzung dieser Sequenz darauf zu achten, dass nicht psychologisiert wird, sondern diejenigen nonverbalen Ebenen, die zu Unverständnis oder Verwirrung etc. führen, lediglich beschrieben werden.

"Als Zeichen der Besonnenheit, auch der intensiven gedanklichen Arbeit gilt es in China, wenn man während der Besprechung längere Redepausen (bis zu 20 Sekunden) macht."

Danach zitiert Jia (2002:6) die "Wirtschaftswoche", in der die Reaktionen von deutscher Seite auf das Verhalten der längeren Pausen veranschaulicht wird:

"Die Deutschen beschwerten sich über unfaire Umgangsformen der Chinesen: Schweigen, Lächeln und Nicken werden als Auflaufen lassen interpretiert, wenn das Geschäft letztendlich nicht zustande kommt." (Wirtschaftswoche 15:90)

Aus den Beispielen ist klar herauszulesen, dass paraverbale Zeichen, vor allem in ihrem Zusammenspiel – z. B. leise Stimme, lange Redeübergabepausen, geringe Tonvarianz – für Interaktanten von größter Bedeutung sind.<sup>11</sup> Sie nehmen Lautstärke, Pausen und Sprachrhythmus bewusst wahr und werden dadurch im Kommunikationsverhalten beeinflusst. Nach Selting (1993:38) gehören zur paraverbalen Kommunikation (Prosodie) folgende Aspekte: der Tonhöhenverlauf, die Bandbreite, Pausen, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit/Tempo, der Rhythmus, Artikulationsspannung, die Stimmqualität und paralinguistische Aktivitäten (z. B. Nase putzen, Räuspern). All diese Ebenen existieren nicht unabhängig, sondern erfüllen Aufgaben beim Sprechen. Oft haben paraverbale Zeichen den Charakter von Kontextualisierungshinweisen (vgl. Kapitel 2.2.).

"Im Rahmen einer 'Interpretativen Phonologie der Konversation' werden phonologisch-prosodische Kategorien aufgefasst als Kontextualisierungshinweise, als kommunikative Signale, mit denen Interaktionspartner sich wechselseitig kommunikative Aktivitäten signalisieren und Interpretationsrahmen relevant machen, mit denen sie die für die anstehende Interaktion gültigen Kontexte erst herstellen und etablieren." (Selting 1993:100)

Da diese Kontextualisierungshinweise sprach-/kulturspezifisch sind und damit oft nicht so interpretiert werden, wie sie unbewusst gesetzt wurden, kann es zu Kommunikationsstörungen kommen. Dabei wird oft auf eine intendierte Haltung und nicht auf systematisch konventionalisiertes (fremd-)sprach-/kulturimmanentes Verhalten geschlossen.

Besondere Bedeutung kann der paraverbalen Ebene in kommunikativen Situationen für die interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Chinesen zugesprochen werden, da das Chinesische eine Tonsprache ist. Jede Silbe hat eine oder mehrere festgelegte Betonungen, die der Wort-, Satz- und Textmelodie einen eigenen Rhythmus verleiht, der auf deutsche Muttersprachler fremd wirkt. In Kombination mit einer situationsspezifischen Lautstärkenregelung (hier ist stark zwischen öffentlichem und privatem Raum sowie zwischen In-

---

<sup>11</sup> Weitere Ausführungen zur Prosodie siehe: Auer, Peter/Selting, Margret. 2001. "Der Beitrag der Prosodie zur Gesprächsorganisation". In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. 2001. *Text- und Gesprächslinguistik. Ein Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1122-1131.

und Outgroup der Diskursteilnehmer zu unterscheiden) interpretieren nichtchinesische Muttersprachler Situationen oft falsch. Von einer leisen Stimme wird auf Schüchternheit oder Inkompetenz geschlossen, von längeren Redeübergabepausen auf "auflaufen lassen wollen, Undurchsichtigkeit und Unentschlossenheit" und von größerer Tonhöhenvarianz auf "Emotionalität oder aufbrausendes Verhalten".

Die didaktische Umsetzung im ChaF-Unterricht könnte folgendermaßen aussehen: Im ersten Schritt (vgl. Müller-Jacquier 1999:80) legt man den Teilnehmern eine Liste mit Adjektiven (z. B. selbstbewusst, freundlich, arrogant, schüchtern, aggressiv, kooperativ, lebhaft etc.) vor, die mit bestimmten paraverbalen Bereichen kombiniert werden sollen (z. B. lange Pause, starker Sprechrhythmus, lautes Sprechen, hohe Stimmlage, deutliche Aussprache, schneller Redefluss etc.). Dann kann man ausgewählte Szenen z. B. aus einer chinesischen Fernsehserie vorspielen und die Lernenden, die nicht zwingend den Inhalt verstehen, im ersten Schritt die allgemeine Atmosphäre beschreiben lassen. Danach sollen sie nonverbale und/oder paraverbale Kontextualisierungshinweise nennen, an denen sie ihre Aussagen festmachen. Falls die Erwartungen der Lernenden an die dargestellte Situation mit der eigenkulturellen Erwartung nicht übereinstimmt, können diese Erwartungen beschrieben und Gründe dafür gegeben werden. Anschließend sollten Teilnehmer Hypothesen entwickeln, in welchen Bereichen es dann – würde die Situation zwischen Deutschen und Chinesen stattfinden – Kommunikationsstörungen geben könnte. Abschließend kann eine vergleichbare Szene zwischen deutschen und chinesischen Interaktanten nachgespielt werden, wobei die Beobachter die Aufgabe haben, Auffälligkeiten und Handlungsalternativen festzuhalten, die anschließend diskutiert werden. Ideal wäre natürlich, wenn man das Rollenspiel auf Video festhalten könnte, um es später zu diskutieren.

## 2.6. Zusammenfassung

In diesem Artikel wurde versucht, ein Raster zur Analyse chinesisch-deutscher Kommunikationssituationen vorzustellen. Mit Beispielen, theoretischen Einführungen und didaktischen Hinweisen für den ChaF-Unterricht sollen die gemachten Ausführungen eine Hilfestellung für die konkrete Lehr-/Lernsituation sein. Das Ziel einer Analyse von "diskursiven Interkulturen" kann es jedoch nicht sein, ein einziges Phänomen als Erklärung anzuführen. Vielmehr müssen zahlreiche Erklärungshypothesen in Betracht gezogen werden. Aus ihnen kann man dann, nachdem mehr Informationen über die Situation vorliegen, eine oder zwei Begründungen favorisieren.

Es soll abschließend noch darauf hingewiesen werden, dass in diesem Artikel keinerlei Anmerkungen z. B. zu lernersprachlichen Defiziten, der Besonderheit von Englisch als Lingua franca in der chinesisch-deutschen Zusammenarbeit

sowie zur Kommunikation mit Hilfe eines professionellen oder nichtprofessionellen Dolmetschers gemacht wurden. Außerdem beeinflussen u. U. Macht-, Partei- und andere Hierarchiestrukturen sowie persönliche Beziehungen zwischen den Interaktanten die Kommunikationssituation maßgeblich.

## Literaturverzeichnis

- Auer, Peter. 1999. *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Gu, Yueguo. 1990. "Politeness Phenomena in Modern Chinese". In: *Journal of Pragmatics* 14, 237-257
- Guder, Andreas. 2006. "Töne, Texte, Toleranz: Ein Vergleich von Lehrplänen für Chinesisch in der Sekundarstufe". In: *CHUN* 21, 77-91
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gülich, Elisabeth/Kastner, Mary. 2002. "Rollenverständnis und Kooperation in Gesprächen in der Telefonseelsorge". In: Brünner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hg.). 2002. *Angewandte Diskursforschung*. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 197-214
- Günthner, Susanne. 1993. *Diskursstrategien in der Interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Günthner, Susanne. 1995. "Deutsch-chinesische Gespräche. Interkulturelle Missverständnisse aufgrund kulturspezifischer Kontextualisierungskonventionen". In: Wolff, Armin/Welter, Winfried (Hg.). *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 40, 55-74
- Günthner, Susanne. 2001. "Adding Jade and Pearls to One's Speech: Aesthetic and interactive Functions of Proverbs in Chinese and German Interaction". In: Knoblauch, Hubert/Kotthoff, Helga. 2001. *Verbal Art across Cultures. The Aesthetics and Proto-Aesthetics of Communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 255-272
- Heilmann, Christa M. 2002. *Interventionen im Gespräch. Neue Ansätze der Sprechwissenschaft*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Jia, Wenjian. 2002. "China-Geschäft und deutsch-chinesische Wirtschaftskommunikation". In: *Wirtschaftsdeutsch international* (online: [www.wirtschaftsdeutsch-international.de](http://www.wirtschaftsdeutsch-international.de) heruntergeladen im November 2003 – nicht mehr vorhanden)
- Kendon, Adam. 2004. *Gestures. Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kirkpatrick, Andy. 1993. "Information Sequencing in Modern Standard Chinese in a Genre of Extended Spoken Discourse". In: *Text* 13 (3), 423-453

- Knapp, A. 2002. "Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive". In: Auernheimer, Georg (Hg.). 2002. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, 63-78
- Knapp, Karlfried et al. 2004. *Angewandte Linguistik*. Ein Lehrbuch. Stuttgart: UTB
- Knapp, K./Knapp-Potthoff, A. 1990. "Interkulturelle Kommunikation". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 1990, 62-93
- Mao, LuMing Robert. 1994. "Beyond Politeness Theory: 'Face' Revisited and Renewed". In: *Journal of Pragmatics* 21, 451-486
- Müller, Bernd-Dietrich. 1994. *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. München: Langenscheidt
- Müller-Jacquier, Bernd. 1999. *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*. Studienbrief Kulturwissenschaft. Universität Koblenz-Landau
- Müller-Jacquier, Bernd. 2000. "Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls". In: Bolten, Jürgen. (Hg.). *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp, 20-49
- Ohama, Ruiko. 1987. "Die Reklamation". In: Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (Hg.). *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 38, 27-52
- Redder, Angelika/Rehbein, Jochen. 1987. "Zum Begriff der Kultur". In: Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (Hg.). *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 38, 7-21
- Sager, Sven F./Bührig, Kirstin. 2005. "Einleitung". In: Bührig, Kirstin/Sager, Sven F. 2005. *Nonverbale Kommunikation im Gespräch*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 70, 5-17
- Selting, Margret. 1993. "Phonologie der Intonation. Probleme bisheriger Modelle und Konsequenzen einer neuen interpretativ-phonologischen Analyse". In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 11, 99-138
- Searle, J. R. 1969. "Was ist ein Sprechakt?" In: Hoffmann, Ludger (Hg.). *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 143-162 (2. Aufl. 2000)
- Spencer-Oatey, Helen/Xing, Jianyu. 1998. "Rapport Management Problems in Chinese-British Business Interaction. A Case Study". In: House, Juliane/Rehbein, Jochen (eds.). *Multilingual Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 197-221
- Spitzer, Manfred. 2000. *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- Straub, Jürgen/Shimada, Shingo. 1999. "Relationale Hermeneutik im Kontext interkulturellen Verstehens. Probleme universalistischer Begriffsbildung in den Sozial- und Kulturwissenschaften – erörtert am Beispiel 'Religion'". In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 47/3, 449-477

- Sun, Hao. 2004. "Opening moves in informal Chinese telephone conversations". In: *Journal of Pragmatics* 36, 1429-1465
- Tang, Zailiang/Reisch, Bernhard. 1995. *Erfolg in China. Von Personalauswahl bis Kundenmanagement*. Frankfurt/New York: Campus Verlag
- ten Thije, Jan D. 2002. "Stufen des Verstehens bei der Interpretation von interkulturellen Diskursen". In: Kotthoff, Helga (Hg.). *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 61-98
- Young, Linda Wai Ling. 1982. "Inscrutability Revisited". In: Gumperz, John, J. (ed.). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 72-84
- Zhao, Jin. 2002. "Chinesische Höflichkeit in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation. Stereotype und Realität". In: *Wirtschaftsdeutsch international* (online: [www.wirtschaftsdeutsch-international.de](http://www.wirtschaftsdeutsch-international.de) heruntergeladen November 2003 – nicht mehr vorhanden)

## **Abstract**

In this article the author tries to fill the gap between teaching language and culture. A systematic model of linguistic layers which often lead to misunderstandings between German and Chinese co-participants in face-to-face communication situations is introduced. These layers include lexicon, speech-acts, discourse structure, non- and paraverbal communication. Based on theoretical findings, all these components are first introduced by real-life examples. Secondly, illustrating suggestions for their implementations in Chinese as foreign language teaching situations are given.