

Chinesische Studierende in der wissenschaftlichen Auseinandersetzungskultur an deutschen Hochschulen

Gabriele Thelen & Yinchun Bai

Abstract: Die zunehmende internationale Vernetzung der akademischen Welt, die sich in den aktuellen Internationalisierungsbemühungen deutscher Hochschulen widerspiegelt, erfordert eine Auseinandersetzung mit interkulturellen Aspekten der Hochschuldidaktik. Unterschiedliche Lernstile und Rollenerwartungen an Lehrende und Studierende beeinflussen die gegenseitige Wahrnehmung und den Studienerfolg. Der Beitrag reflektiert Erfahrungen deutscher/westlicher Lehrender und chinesischer Studierender: Aus verschiedenen Perspektiven und auf unterschiedlichen Ebenen werden Diskrepanzen zwischen Erwartungen und tatsächlichen Gegebenheiten aufgezeigt und im Kontext unterschiedlicher Lerntraditionen erklärt. Dabei stehen die Anforderungen an die Lehrenden als den zentralen Akteur*innen einer erfolgreichen Wissensvermittlung im Vordergrund. Im internationalen Kontext sind ihre interkulturellen Kompetenzen ähnlich wichtig wie ihre Fachkompetenzen. Die chinesische Lerntradition erschwert chinesischen Studierenden einen direkten Anschluss an die Studienkultur im deutschen Hochschulsystem. Zu dem Hemmnis, in einer Fremdsprache zu studieren, kommt die Schwierigkeit, Debattenkultur und Wissenschaftsstreit als angemessene Auseinandersetzungsformen zu verstehen. Der direkte, offene und häufig nur aus westlicher Sicht als objektiv empfundene Umgang mit Themen kann aufgrund unterschiedlicher kultureller Prägung dazu beitragen, dass das Studium in Deutschland als anstrengend und befremdlich empfunden wird. In diesem Beitrag werden erfahrungsbasierte Überlegungen geteilt, wie chinesische Studierende an die Debattenkultur an deutschen Hochschulen herangeführt werden können. Der Beitrag endet mit Hinweisen und guidelines für deutsche Lehrende im Umgang mit chinesischen Studierenden.

1 Einleitung

Situation 1: Vorlesung (Thelen)

Ich stehe vor einem neuen Kurs asiatischer Studierender und habe gerade die Einführung zum Thema »Postkoloniale Theorie« gegeben. Die Studierenden sehen mich aufmerksam an. Ich frage in die Runde: »Was halten Sie von meinen Ausführungen? Wo ist etwas unverständlich geblieben und wo gibt es Nachfragen?«

Ich bekomme keine Reaktion. Die Studierenden weichen meinem Blick aus.

Ich frage mich: War ich so unklar? Oder sind meine Ausführungen auf grundsätzliche Ablehnung gestoßen?

Das Schweigen ist für mich beklemmend ... Ich warte noch einen Moment und leite dann zum nächsten Punkt meiner Ausführungen über.

Situation 2: Seminar (Thelen)

In einem kulturell gemischten Seminar sollen chinesische und deutsche Studierende in Kleingruppen ihre Gedanken zu einer These austauschen. Die Deutschen diskutieren eifrig. Die chinesischen Studierenden hören zu, lächeln hin und wieder und wechseln untereinander auf Chinesisch einige Sätze. Am Ende wird das Resultat von einem der deutschen Studierenden präsentiert.

Diese Situationen habe ich zu Beginn meiner Lehrtätigkeit an der Hochschule häufig erlebt und daher über mein didaktisches Vorgehen grundsätzlich, aber insbesondere auch mit asiatischen Studierenden nachgedacht. In diesem Beitrag teilen wir Überlegungen und Erfahrungen zur Herstellung einer befriedigenden Auseinandersetzungskultur in kulturell gemischten (chinesisch-deutschen) Studierendengruppen im Fachstudium und geben Handlungsempfehlungen zur Förderung der Integration ausländischer Studierender, insbesondere asiatischer Studierender, in das Fachstudium. Zum Verständnis der Problematik werden zunächst Unterschiede in den Lehr- und Lernkulturen vorgestellt. Es folgen erfahrungsbasierte Überlegungen, wie Lehrende chinesische Studierende methodisch an die hiesige Debattenkultur heranführen und ihre Integration unterstützen können, indem sie die Interaktion zwischen allen Studierenden fördern.

2 Aspekte der Lehr- und Lernkultur in Deutschland und China

2.1 Gründe für chinesische Zurückhaltung im universitären Unterricht und die Rolle der Lehrenden

Der Mangel an mündlicher Beteiligung bzw. die Passivität chinesischer Lernender im Unterricht ist ein auch in der chinesischen Bildungsforschung diskutiertes Thema. Han (vgl. 2006) spricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts von einer üblichen »Stummheit« der chinesischen Lernenden und bezieht sich damit auf eine mangelnde Bereitschaft zur Diskussion und Kooperation, den Wunsch nach Zentrierung des Unterrichts auf die Lehrperson, nach klarer Strukturiertheit des Unterrichts und der Lernmaterialien, auf die Vorliebe für grammatikalisches Lernen und einen starken Perfektionismus. Dies sind bekannte Lerngewohnheiten chinesischer Studierender in ihren heimischen Lehrveranstaltungen. Wenn sie in der Vorbereitung eines Auslandsstudiums nicht explizit thematisiert werden, prägen entsprechende Erwartungen dann auch die Lernsituationen im Ausland.

In der chinesischen Forschungsliteratur werden unterschiedliche Ursachen für die studentische Passivität herausgestellt. Einerseits wird sie den Lehrenden und ihrer schlechten Pädagogik und fehlenden Kenntnis der Lerner-Psychologie zugeschrieben

(Liang/Hu 2011: 168f.). Sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch im Fachstudium sei oft zu beobachten, dass die Art, wie Lehrende Fragen stellen, für die Studierenden nicht klar genug ist, so dass ihnen die Beantwortung schwerfällt. Auch das Niveau der Fragen wird von den Lernenden als unpassend empfunden, so dass Unsicherheit entsteht, wie darauf zu reagieren ist (vgl. Ye/Peng 2013: 44f.). Über die Lernenden selbst werden als individuelle Gründe z.B. angeführt, dass sie über zu wenig Fachwissen verfügen, das Fehlen von kritischem Denken oder Redeangst, Indifferenz und wenig (eigenes) Engagement. Auch Schweigen als Schutzmechanismus, um einen Gesichtsverlust zu vermeiden, spielt eine Rolle (vgl. Zhao 2018: 88; Liu 2021: 68f.). Aus sozialpsychologischer Perspektive scheint eine kollektivistische Prägung die Tendenz zu fördern, sich im Lernprozess indifferent zu zeigen und zu vermeiden, aus der Gruppe herauszuragen (vgl. Zhao 2018: 88). Die bereits erwähnte Befürchtung eines Gesichtsverlustes fördere einen ausgeprägten Perfektionismus aufgrund der Angst der Studierenden, etwas »Falsches« zu sagen (vgl. Zhao 2018: 87; Liu 2021: 69).

Auch traditionelle konfuzianische Vorstellungen von der Rolle der Lehrenden sind bis heute wirksam und können als Erklärung für eine verbreitete Passivität im Lernverhalten herangezogen werden. In der traditionellen chinesischen Moralvorstellung nimmt der Lehrer in der sozialen Hierarchie einen sehr hohen Rang ein. Er kommt direkt nach den Eltern, die als die wichtigsten Personen im Leben gelten. Ein klassisches chinesisches Sprichwort verdeutlicht dies eindrücklich: »Lehrer für einen Tag, Vater fürs Leben (一日为师,终身为父)«.¹ Gemeint ist, dass jemand, der auch nur für einen Tag dein Lehrer oder deine Lehrerin war, ein ganzes Leben so zu ehren ist wie die eigenen Eltern. Der ausdrückliche Respekt den Lehrenden gegenüber sollte sich in einer gewissen Zurückhaltung und der Vermeidung jeglicher Konfrontation zeigen. Eine entsprechende Haltung der Lernenden hat sich über die Jahrhunderte hinweg als kulturelle Verhaltensnorm sozialen Umgangs fest verankert. Schweigen im Klassenzimmer ist also nach traditioneller »Etikette« ethische Norm. Dementsprechend wird eine sehr aktive Rolle der Lernenden eher als Ausdruck respektlosen Verhaltens angesehen, und nicht als gewünschtes Engagement (vgl. Zhao 2018: 88).

Es sind gerade die durch die Lehrmethodik hervorgerufenen Spannungen bzw. Missverständnisse zwischen chinesischen Lernenden und ihren Lehrenden während des Auslandsstudiums, die häufig dokumentiert werden. Auf chinesischer Seite gibt es inzwischen zahlreiche Versuche auf allen Ebenen des Bildungssystems, mit progressiven Lehrmethoden und Strategien die mündliche Beteiligung chinesischer Lernender am Unterrichtsgeschehen zu erhöhen. So wird im Bereich der Fremdsprachenmethodik bereits seit den 1990er Jahren das Thema Lernkompetenzförderung mit Fokus auf Maßnahmen zur Aktivierung der Lernenden diskutiert (vgl. Thelen 2003: 83f.). Zudem gibt es Überlegungen, neue Lehrformate, wie z.B. Seminare und andere interaktive Lehrmethoden, auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts einzuführen (vgl. Liu 2001; Zhong 2010; Huang et al. 2016). Auch kollaboratives Lernen wird als innovative Lernform erprobt (vgl. Xu 2012).

Gleichzeitig gibt es auch zahlreiche Studien, die das Schweigen der Studierenden differenziert betrachten und darauf hinweisen, dass bei chinesischen Lernenden

1 Alle Übersetzungen aus dem Chinesischen in diesem Beitrag stammen von den Verfasserinnen.

zwischen »passivem Schweigen« und »aktivem Schweigen« unterschieden werden sollte (vgl. Wang/Li 2007; Zheng 2011; Yang/Wang 2017). Laut Zheng (2011) kann Schweigen durchaus ein Zeichen tiefen und aktiven Denkens sein. Lehrende sollten den Lernenden daher mehr Raum zum Denken geben und nicht vorschnell im Lernstoff voranschreiten. Denn die äußere Stille könne durchaus einen aktiven inneren Zustand widerspiegeln, der sich folgendermaßen beschreiben lässt: »Erwachen des Geistes, Aktivierung des Denkens und Konzentration der Emotionen (心灵的觉醒, 智慧的跃动和情感的升华)« (ebd.: 24).

Darüber hinaus wird das typische Schweigen chinesischer Lernender auch als »virtue-oriented learning process«, im Gegensatz zum westlichen »mind-oriented learning process« verstanden (Li 2012: 105; vgl. auch Li 2005; 2012: 105-152). Während Letzteres durch aktives Lernen, Exploration und Nachfrage, kritisches Denken und Äußern der eigenen Meinung gekennzeichnet ist, stehen bei Ersterem Aufrichtigkeit, Fleiß, Ausdauer, Beharrlichkeit und Konzentration im Vordergrund. Entsprechend dem prägenden Einfluss des Konfuzianismus und dessen Betonung der zwischenmenschlichen Harmonie als zentraler gesellschaftlicher Wert, wird es sehr geschätzt, in Worten und Taten eher mit Vorsicht zu sprechen bzw. zu handeln. Direkt oder sogar unbedacht zu sprechen gilt als ein Verstoß gegen die Aufrechterhaltung der sozialen Harmonie. Chinesische Lernende neigen daher dazu, ruhig und zurückhaltend zu sein und Autoritäten zu akzeptieren sowie ihnen ihre Wertschätzung entgegenzubringen. D.h. allerdings nicht, dass sie alle Unterrichtsinhalte unkritisch übernehmen. Vielmehr tendieren sie dazu, dem Ideal der Besonnenheit folgend, nach dem Unterricht bewusst Rückschau zu halten und die Inhalte im Sinne einer gezielten Nach- und Vorbereitung zu bearbeiten.

Nicht selten fragen chinesische Studierende nach dem Unterricht unter vier Augen beim Dozierenden nach und klären so Verständnisfragen oder kommentieren den Unterrichtsstoff.

2.2 Kritisches Denken in der chinesischen und westlichen Bildungstradition

Das Konzept des *kritischen Denkens* ist in der chinesischen Lehr- und Lernkultur bereits seit Konfuzius als *hinterfragendes Denken* (问题意识/质疑精神) bekannt (Yao 1995: 40f.). So wird kritisches Denken in der chinesischen Bildungskultur zwar wertgeschätzt, als Lehrmethode im Unterricht wird es jedoch erst seit dem 20. Jahrhundert diskutiert und an heutige Bedingungen angepasst exemplarisch umgesetzt (vgl. ebd.; Yue 2000: 67). In den Schulen wird zwar hinterfragendes Denken im Sinne einer Aufforderung zum Nachfragen praktiziert, aufgrund der weiterhin konfuzianisch geprägten Lehr- und Lernmoral führt dies aber nicht zu einer Debattenkultur, wie sie in westlichen Klassenzimmern und Seminarräumen als üblich und selbstverständlich betrachtet wird.

Laut Yue (vgl. ebd.) unterscheiden sich Tradition und Konzeption des kritischen Denkens in chinesischer und westlicher Lehr- und Lernkultur hinsichtlich folgender vier Aspekte:

Erstens basiert kritisches Denken in der chinesischen Bildungstradition auf *Zweifeln*, d.h. auf ständigem Nachfragen, um ein bestimmtes Wissen zu vertiefen. Im Unterschied hierzu zielt kritisches Denken in der westlichen Tradition eher auf *Innovation*, also darauf, durch kritische Auseinandersetzung neue Aspekte zu entdecken.

Zweitens gilt kritisches Denken in der chinesischen Bildungstradition eher als eine kognitive Kompetenz, wohingegen es in der westlichen Tradition als soziale Kompetenz geschätzt und kultiviert wird. Hier sind die Lernenden aufgefordert, ihre individuelle Denkfähigkeit in der sozialen Interaktion zu schulen.

Drittens ist kritisches Denken in der chinesischen Bildungstradition eines der *Ziele* der Gelehrsamkeit. Die Zurückhaltung chinesischer Studierender bei Meinungsäußerungen erklärt sich demnach auch aus dem Wunsch, die *Anmaßung*, als bereits gelehrte Persönlichkeit erscheinen zu wollen, zu vermeiden. In der westlichen Tradition hingegen gilt kritisches Denken als *Lehrmethode* und *Gradmesser* der Entwicklung einer (akademischen) Persönlichkeit.

Viertens spielt die Anleitung zum kritischen Denken in der chinesischen Bildungskultur derzeit erst auf einer im Vergleich zum westlichen Bildungssystem höheren Bildungsstufe eine wichtige Rolle. Während die Kinder im Westen bereits in der Grundschule aufgefordert werden, kritisches Denken einzuüben, steht im chinesischen Bildungssystem vor der kritischen Betrachtung der Unterrichtsinhalte zunächst die Fähigkeit zur eigenständigen Reflexion über die Inhalte im Vordergrund.

Es wird deutlich, dass sich Konzept und Umsetzung des kritischen Denkens in der chinesischen und der westlichen Bildungstradition grundsätzlich unterscheiden: Bei ersterer geht es um *Hinterfragen*, während bei letzterer *Kritisieren* im Vordergrund steht. Dieses unterschiedliche Verständnis spiegelt sich in dem von den Lernenden jeweils erwarteten Verhalten wider. Im engeren Sinne heißt dies, dass die *idealen* chinesischen Lernenden, anstatt eine Meinung oder eine Person zu kritisieren, eher Fragen zum Thema stellen, bevor sie etwas als endgültig bzw. wahr akzeptieren. Entsprechend geht es beim kritischen Denken in China nicht um die Fähigkeit, eine Idee als *falsch* oder *unzureichend* zu entlarven, sondern als *eventuell nicht vollständig* zu betrachten und mögliche Kritik dementsprechend vorsichtig und indirekt zu formulieren.

Chinesische Lernende orientieren sich am Ideal der klassischen chinesischen Gelehrten. Diese verfügen über Wissen, eine ausgeprägte Analyse- und Reflexionsfähigkeit sowie eine hohe, insbesondere schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Dagegen betont die westliche Idee des *Wissenschaftstreits* eine eloquente mündliche wissenschaftliche Auseinandersetzungskultur, die so in China traditionell nicht verankert ist. Aus chinesischer Sicht ist kritisches Denken zwar durchaus eine zentrale kognitive Fähigkeit einer (akademischen) Person. Akademische Interaktion in der Lehr- und Lernpraxis wird jedoch in einer Art gelebt, die aus Sicht westlicher Lehrenden *unsichtbar* bleibt, da sie für die westliche Prägung zu indirekt ist, um als reflexiv und kritisch wahrgenommen zu werden.

Es ist daher wenig verwunderlich, dass unterschiedliche Verhaltenserwartungen in der chinesischen und der westlichen Lernkultur, die jeweils auf einer tiefen Werteorientierung basieren, durch ihre Gegensätzlichkeit quasi automatisch zu Irritationen führen.

2.3 Debattenkultur an deutschen Hochschulen und interkulturelle didaktische Anforderungen an die Arbeit mit chinesischen (und anderen internationalen) Studierenden

Die oben dargestellten kulturell geprägten Lehr- und Lernerfahrungen erschweren es chinesischen Studierenden, einen direkten Anschluss an die Studienkultur im deutschen Hochschulsystem zu finden. Dies gilt in ähnlichem Maße auch für Studierende aus anderen asiatischen Ländern mit konfuzianischer Prägung. So kommt zusätzlich zu der häufig unterschätzten Herausforderung, in einer Fremdsprache zu studieren, die oben dargestellte Schwierigkeit, die Debattenkultur und den Wissenschaftsstreit als angemessene Auseinandersetzungsform zu verstehen und positiv bewerten zu können. Vielmehr kann der direkte, offene und häufig nur aus westlicher Sicht als objektiv empfundene Umgang mit Themen im Unterricht dazu führen, dass chinesische Studierende aufgrund ihrer kulturellen Prägung das Studium als zusätzlich anstrengend und befremdlich empfinden – zumal der Einstieg in ein Auslandssemester oft ohne entsprechende Vorbereitung auf die dort zu erwartende fremde Methodik und Didaktik erfolgt. Wie oben deutlich wurde, ist hiermit nicht die wissenschaftliche Methodik per se angesprochen, sondern der kulturell unterschiedliche pädagogische Konsens über angemessenes und effektives Verhalten der Lehrenden und Lernenden im didaktischen Prozess.

Allein die Tatsache, dass asiatische Studierende gemeinsam mit deutschen Studierenden eine Vorlesung oder ein Seminar besuchen, bedeutet nicht automatisch, dass beide Gruppen auch erfolgreich gemeinsam studieren. Die Integration einer solchen Studierendengruppe ist vielmehr ein komplexer Prozess, in dem sowohl die einzelnen Studierenden als auch die ganze Gruppe gefordert sind. Denn die Fähigkeit, eine interkulturelle interpersonale Verbindung eingehen zu können, muss in der Regel gezielt auf- bzw. ausgebaut werden (vgl. Spencer-Oatey 2018). Dabei handelt es sich um einen nichtlinearen, komplexen und längerfristigen Lernprozess, der eng an die Persönlichkeitsentwicklung der Einzelperson gebunden ist, von den Lehrenden aber begleitet und gefördert werden sollte. Hierbei wirkt erschwerend, dass internationale Austauschstudierende häufig nur ein Semester an der Gasthochschule bleiben. Dennoch erscheint es lohnend, dass Dozierende ihre Unterrichtsmethoden anpassen und damit zu einer Verbesserung der Studienerfahrung von und mit internationalen Studierenden in den Hochschulen beitragen.

Es muss betont werden, dass das Unterrichten ausländischer Studierender für die Lehrenden eine zusätzliche didaktische Herausforderung ist, die oftmals unterschätzt wird und auf die die wenigsten vorbereitet sind. Auch wenn Hochschuldozierende keinen pädagogischen Auftrag im engeren Sinne haben, wurde mit der Entscheidung für einen europaweiten Hochschulraum im Rahmen der gemeinsamen Bolognaerklärung (1999) die Ausbildung von (Sozial-)Kompetenzen dem fachlichen Wissenserwerb gleichgestellt. Mit dem Anspruch an eine Kompetenzvermittlung rücken didaktische Anforderungen an die Lehrenden in den Fokus. Bei der Arbeit mit ausländischen Studierenden kommen interkulturelle Kompetenzen der Dozierenden und der Studierenden hinzu. Ziel sollte es sein, die Hochschule als einen Ort zu gestalten, an dem die zukünftigen

Expert*innen in wichtigen Positionen in Forschung, Wirtschaft und sozialem Leben interkulturell bewusst handlungsfähig gemacht werden (vgl. Thelen 2017).

Damit rückt auch die Integration interkulturellen Lernens als ein Teilaspekt des Studiums in den Fokus. Das bedeutet, dass nicht nur die Studierenden interkulturelle Kompetenz mitbringen bzw. entwickeln sollten. Auch die Hochschullehrenden sind aufgefordert, über ihre Methoden nachzudenken und diese ggf. im Hinblick auf die Zielgruppen anzupassen. So ist nicht nur Fachkompetenz und allgemeine didaktische Kompetenz, sondern auch interkulturelle didaktische Kompetenz zum Umgang mit heterogenen Studierendengruppen und ausländischen Forschenden gefragt.

Einige Aspekte aus dem Standardcurriculum für die Lehrer*innenausbildung in der Schweiz können als Anregung für die Hochschullehre dienen. Auch wenn die Übertragbarkeit aus dem sekundären auf den tertiären Bildungsbereich im Detail limitiert sein mag, zeigen die differenzierten und vielschichtigen Anforderungen, die in der Lehrer*innenausbildung hierzu formuliert werden, jedoch, welche Bedeutung der Entwicklung eines Bewusstseins für das Unterrichten in interkulturellen Gruppen zugewiesen wird (vgl. Collenberg 2019). Über sich selbst reflektieren und sich kritisch hinterfragen zu können sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, um mit Fremden adäquat interagieren zu können, sind Fähigkeiten, die Lehrenden voraussichtlich nicht nur plausibel, sondern höchstwahrscheinlich auch selbstverständlich erscheinen. Dass sie als Lernziele im Ausbildungscurriculum dennoch explizit formuliert werden, verweist darauf, dass ein Abgleich von *Wollen* und *Können* in dieser Hinsicht für Lehrende wichtig ist, um interkulturell kompetent handeln zu können. Ein weiterer Aspekt ist die Bewertung von Leistungsnachweisen. Normalerweise gilt hier die Prämisse der Gleichbehandlung. Im interkulturellen Kontext wird diese jedoch durch Vorschläge zum individualisierten Betreuen und Bewerten relativiert. Für die Lehrenden bedeutet dies, stärker die einzelnen Lernenden im Blick zu haben. Dies umzusetzen ist in vielen Unterrichtsformen an Hochschulen zwar allein aufgrund der hohen Teilnehmer*innenzahl oft kaum möglich. Dennoch mag es als Anregung dienen, den Lernerfolg durch spezielle didaktische Konzepte und gezielte Methoden zu unterstützen und Unterrichtsformate und Prüfungen wenn möglich anzupassen, in dem Bewusstsein, dass ausländische Lernende ggf. andere Arten der Ansprache benötigen.²

2 Das im Beitrag von Hassemer in Teil 4 ausgeführte Konzept des Lernteamcoachings kann als eine Methode dienen, den Lernerfolg für alle Beteiligten im Blick zu haben, aber gleichzeitig individualisiert vorgehen zu können. Der Unterricht wird so an die Voraussetzungen besonders heterogener Gruppen von Lernenden angepasst, unter Berücksichtigung der Vielfalt und Verschiedenheit der didaktischen Erfahrungen der teilnehmenden Studierenden.

3 Interkulturelle Herausforderungen für Lehrende und Studierende im Vorlesungs- und Seminarraum

3.1 Sprachliche Voraussetzungen chinesischer Studierender und deutsche Rücksichtnahme

Auch wenn ausländische Studierende über ein in der Regel durch einen standardisierten Test, entweder die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) oder der TestDaF nachgewiesenes hohes Sprachniveau im Deutschen verfügen oder Englisch als Unterrichtssprache verwendet wird, bleibt das Studium in einer Fremdsprache eine große Herausforderung. Diese Tatsache mag eine Binsenweisheit sein, jedoch findet sie in ihrer Bedeutung in den Hörsälen zu wenig Berücksichtigung. Insbesondere wenn die Lehrveranstaltungen auf Deutsch stattfinden und damit ein Teil der Gruppe, und zwar meistens die Mehrheit, über muttersprachliches Niveau verfügt, sind die internationalen Studierenden darauf angewiesen, dass Dozierende und Mitstudierende sich des dadurch verursachten automatischen Machtgefälles bewusst sind und im Unterricht hierauf Rücksicht nehmen. Trotz sehr guter Deutschkenntnisse ist es Nichtmuttersprachler*innen oft nicht möglich, Beiträgen von Muttersprachler*innen zu folgen, insbesondere wenn sie dialektal eingefärbt sind oder das Sprechtempo zu schnell ist. Vielmals geht die stereotype Wahrnehmung von den »zurückhaltenden Asiat*innen« darauf zurück, dass die Studierenden im fremdkulturellen Kontext aufgrund eingeschränkter fremdsprachlicher Ausdrucksfähigkeit bzw. eines zu schnellen Sprechtempos und fehlender Rücksichtnahme von Muttersprachler*innen an Diskussionen nicht teilhaben können. An der Hochschule Konstanz – Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG) wurde dies in Befragungen nach den Lehrveranstaltungen regelmäßig als zentrales Hindernis rückgemeldet. Dies gilt in ähnlicher Weise ebenso für englischsprachige Kurse, da auch hier das Niveau der Sprachkompetenz oft unterschiedlich ist, dies aber im Unterricht in der Regel nicht explizit thematisiert wird.

Um aber »ihr Gesicht nicht zu verlieren« oder die deutschen Studierenden nicht indirekt zu kritisieren und unhöflich deren Zeit zu »stehlen«, nehmen sich gerade die asiatischen Studierenden meistens zurück und ziehen es vor zu schweigen, auch wenn sie sich eigentlich gerne geäußert bzw. Inhalte gerne nachgefragt hätten. Hier kollidiert der westliche Wert der Direktheit als Ausdruck von Ehrlichkeit (»ich habe es nicht verstanden«) mit dem konfuzianischen Wert der Zurückhaltung als Ausdruck von Höflichkeit (»ich möchte mit meiner Unkenntnis/Dummheit nicht deine wertvolle Zeit verschwenden«). Mehr als zehn Jahre Erfahrung mit deutsch-asiatischen Studierenden Gruppen an der HTWG zeigen nach wie vor, dass hierin ein grundlegendes Hemmnis für die aktive Teilnahme der asiatischen Studierenden liegt. Immer wieder muss die Situation ungleicher Kompetenz in der Unterrichtssprache bewusst thematisiert und müssen Lernende bewusst unterstützt oder aktiviert werden. Dies kann z.B. durch vermehrtes Nachfragen, längere Pausen vor der nächsten Frage oder direktes Ansprechen einzelner Studierender geschehen. Auch deutsche Studierende sollten sich der interkulturellen Situation im Unterricht bewusst sein. Zumindest zu Beginn der gemeinsamen Arbeit im Semester sollte daher auf die Unterschiede im Lernverhalten und das durch unterschiedliche Sprachkompetenz bedingte Machtverhältnis hingewiesen wer-

den. Dies einmal zu erwähnen reicht in der Regel jedoch nicht aus. Es ist vielmehr hilfreich, wenn Dozierende Unterschiede nicht nur auf der Metaebene ansprechen, sondern mit den Studierenden auch Verhaltensregeln für den Kurs festlegen. Die Absprache von *Kodes* oder die Verwendung kleiner Hilfsmittel ist eine zunächst gewöhnungsbedürftige, manchmal sogar befremdlich wirkende Möglichkeit. So kann vereinbart werden, dass Studierende z.B. eine rote Moderationskarte heben, wenn das Sprechtempo oder der verwendete Ausdruck das Verständnis erschwert. Dies ist auch für deutsche Studierende wichtig, damit sie lernen, angemessene Erklärungen zu geben und somit das gegenseitige Verständnis zu sichern. Diese kurzen nonverbalen Interventionen können beiden Seiten helfen, sich immer wieder rechtzeitig auf die Unterschiede einzustellen, bevor es zu Frustrationen kommt und ohne dass das Unterrichtsgeschehen zu sehr unterbrochen wird. Allein schon die Thematisierung dieses Sachverhaltes schafft eine positive Grundstimmung und trägt zum Stressabbau bei den internationalen Studierenden bei.

Sprachliche Defizite aufgrund der Fremdsprache führen nicht nur zur Zurückhaltung im Unterricht, sondern auch dazu, dass chinesische Studierende während ihres Deutschlandaufenthalts weiterhin vor allem chinesische Medien nutzen, um sich zu informieren. Da sich die dortigen Themen stark von denen in deutschen Medien unterscheiden, bekommen sie wenig Einblicke in und Wissen über die Bereiche und Fragen, die unter Deutschen aktuell diskutiert werden. Dies erschwert abermals den Kontakt miteinander. Hinzu kommt, dass eine Mehrheit der chinesischen Studierenden glaubt, dass westliche Medien lediglich einseitig negativ über China berichten und diesen daher mit Misstrauen begegnet (vgl. Mao 2020).

Es ist also eine Kombination von Sprachbarrieren, Irritationen über unterschiedliche Verhaltenserwartungen an den Lernkontext sowie unterschiedliche Informationsquellen, die die Integration chinesischer Studierender in eine deutsche Lehrveranstaltung bzw. die Kontaktaufnahme zwischen den Studierenden erschweren.

3.2 Schwierigkeiten der Entwicklung eines gemeinsamen Diskussionsstils

In deutschen Hörsälen geht es je nach Fachdisziplin und individuellen Kommunikationsstilen der Beteiligten sehr direkt zu. Dies kann je nach Persönlichkeit und kultureller Prägung als »rau« empfunden werden. Dabei ist der Begriff *Wissenschaftsstreit* im Deutschen durchaus positiv konnotiert. Gepaart mit der deutschen Direktheit stellt er für asiatische Studierende jedoch oftmals eine emotionale Herausforderung dar. Die Haltung, in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung durch direkte und faktische, (vermeintlich) wertfreie Formulierungen ein höchstmögliches Maß an Objektivität sicherzustellen, ist ein universeller wissenschaftlicher Wert. Diesen Anspruch in einem technisch-naturwissenschaftlichen Diskurs zu erfüllen, mag aus interkultureller Perspektive leichter fallen als in geisteswissenschaftlichen Diskussionen, in denen (neben den oben geschilderten verschiedenen pädagogischen Prägungen) in manchen Bereichen die Herstellung einer gemeinsamen kulturell unabhängigen *objektiven* Faktenlage schwieriger ist. Hier sitzen unter Umständen Studierende nebeneinander, die nicht nur durch verschiedene Lehrpläne geprägt sind, sondern auch durch unterschiedliche Berichterstattungen in den aktuellen Medien abweichend informiert werden und damit

tendenziell unterschiedliche Blickwinkel auf nicht nur geisteswissenschaftliche Themen haben.

Gleich zwei zusammenhängende Ergebnisse einer Studie unter chinesischen Studierenden (vgl. Mao 2020) bestätigen die Schwierigkeit der Integration in die deutsche Debattenkultur an der Hochschule. Die von den chinesischen Studierenden vorgeschlagenen Maßnahmen, um hier Abhilfe zu schaffen, zeigen ihre Offenheit gegenüber der für sie neuen akademischen Kultur: So wünschen sie sich, dass Kommunikationsstile auf chinesische Bedürfnisse angepasst werden, die Schaffung einer Lernumgebung, in der sie sich wohl fühlen können sowie mehr Kursangebote, die sie mit den kulturellen Unterschieden wie akademischer Freiheit, Diversität, Demokratie, offenen Diskussionen und der Rolle der Medien in westlichen Kulturen vertraut machen (vgl. ebd.: 2). Der Aspekt des *Wohlfühlens* ist zwar nicht genauer ausgeführt, aber wesentlich, um eine positive Auseinandersetzungskultur zu ermöglichen. Aus diesem Grund hat die HTWG Konstanz spezielle Zusatzkurse entwickelt, die sich insbesondere an asiatische Studierende richten und diese – gemeinsam mit deutschen Studierenden – mit aktuellen und alltagsbezogenen Themen in Kontakt bringen. Die Teilnahme an diesen niederschweligen Angeboten unter Begleitung der Lehrenden ist ein wesentlicher erster Schritt, um eine positive Auseinandersetzungskultur zu ermöglichen, sowohl für die deutschen als auch für die internationalen Studierenden (vgl. Beitrag von Gründler und Thelen in Teil 4).

3.3 Ausloten verschiedener Wahrnehmungen im wissenschaftlichen Diskurs

Das methodisch geregelte Erkenntnisssystem, das der Wissenschaft international zugrunde liegt, sollte unabhängig von der forschenden Person gelten. Als problematisch erweist sich die Vorstellung einer unpersönlichen wissenschaftlichen Debatte jedoch, wenn z.B. von deutschen Studierenden Thesen kritisch und selbstbewusst vertreten werden, zu denen es in anderen kulturellen Kontexten eine andere Haltung gibt. Zwar gilt der universelle Anspruch an die Objektivität der Wissenschaft, jedoch sollte nicht ignoriert werden, dass die Erfüllung dieses Anspruchs grundsätzlich schwierig ist, da der Mensch ein wertgebundenes Wesen ist, dem es ohne Bewusstheit über eigene kulturelle Prägungen nicht selbstverständlich ist, wertneutral an wissenschaftliche Diskussionen herangehen zu können. In der Regel spielt das durch die jeweilige politische Sozialisation geprägte Mindset der beteiligten Studierenden und Dozierenden in die Auseinandersetzungskultur hinein. Bei Kritik am eigenen Land und aktuellen politischen Entwicklungen fühlen sich viele Studierende auf persönlicher Ebene getroffen und verhalten sich auf dieser entsprechend verteidigend. Dies gilt in der Regel für alle Studierende, die sich in einem Gastland befinden, ist aber insbesondere bei chinesischen Studierenden der Fall (vgl. ebd.).

Dozierende sind somit gefordert, den Studierenden die verschiedenen Ebenen zu erklären, auf denen *Auseinandersetzung* stattfinden kann. Hierbei ist es hilfreich, die Debattenkultur als eine überpersönliche Form des Diskurses im wissenschaftlichen Raum zu benennen und damit die Grundvoraussetzung einer kritischen und offenen Diskussion zu ermöglichen. Da Menschen in der Regel unbewusst mit ihren Wertvorstellungen aneinander herantreten, stellt eine überpersönliche Perspektive eine besondere

Herausforderung dar. Dass niemand langfristig über einen universellen *Wahrheitsanspruch* verfügt, sondern dieser immer wieder neu auf faktischer, rationaler, aktueller und multiperspektivischer Basis verhandelt werden muss, wird hier sehr deutlich. Das Erreichen eines Wissenszugewinns zum Wohle aller, indem möglichst alle (kontroversen) Ideen Berücksichtigung finden, ist ein herausfordernder Prozess, nicht nur für die Studierenden. Über diesen Anspruch einen Konsens herzustellen ist eine wichtige Prämisse, um eine von beiden Seiten akzeptierte Debattenkultur zu ermöglichen. Das erfordert die Bereitschaft aller Beteiligten, zu erforschen, zu hinterfragen und das eigene Denken mit dem Denken der anderen zu kontrastieren. Genau hierin liegt die herausforderndste, aber auch wichtigste Art, mit Chines*innen in Kontakt zu treten (vgl. Shi-Kupfer 2018).

Die Forderungen nach Kursen, die in die westliche Denktradition und Grundlagen der Auseinandersetzung einführen, sind also mehr als berechtigt (vgl. Beitrag von Gründler und Thelen in Teil 4). In den meisten Fällen kann nicht vorausgesetzt werden, dass dieses interkulturelle Wissen in den Heimatländern erworben wurde. Auch werden nicht an allen deutschen Hochschulen entsprechende Kurse für ihre internationalen Studierenden angeboten. Zudem sollte durch entsprechende Hinweise sichergestellt werden, dass Studierende solche Angebote auch kennen und wahrnehmen.

Die Gründe für unterschiedliche Sichtweisen zu thematisieren, ist häufig schon der erste wichtige Schritt in der Entwicklung einer interkulturellen Debattenkultur. Wenn dies in einer Haltung gegenseitiger Wertschätzung und ohne Bewertung der jeweils anderen Seite stattfindet, ist die Grundlage geschaffen, auch als problematisch empfundene Wahrnehmungen ansprechen zu können. Die Studierenden können so die Erfahrung machen, konstruktiv und wertschätzend miteinander arbeiten zu können, ohne von spezifischen Themen ein gleiches Verständnis haben zu müssen.

Die gemeinsame Erarbeitung einer entsprechenden Grundhaltung ermöglicht auch den deutschen Studierenden, sich des Einflusses unterschiedlicher kultureller Prägung bewusst zu werden.

4 Schluss

Erwartungen an Lernende und Lehrende in der chinesischen und deutschen akademischen Kultur unterscheiden sich, insbesondere im Hinblick auf die mündliche Auseinandersetzungskultur. Es ist daher wichtig, die unterschiedlichen Erwartungen aneinander zu kennen und mit ihnen umgehen zu können. Zu Beginn einer jeden Lehrveranstaltung sollten die Fachdozierenden bezüglich der unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden Spielregeln für die Zusammenarbeit thematisieren, um das gemeinsame Studium bewusst zu gestalten und die Integration der Studierenden in die Fachkurse zu unterstützen.³ Dies setzt voraus, dass die Lehrenden die Studierenden interkulturell kompetent »abholen« und einen für alle gemeinsamen Status quo für die

3 Für weitere methodisch-didaktische Anregungen für Fachdozierende siehe auch Beitrag von Hassemer in Teil 4.

Lehrveranstaltung formulieren, so dass kulturelle Unterschiede im Lernverhalten einen möglichst geringen Hemmschuh für das gemeinsame Studieren darstellen.

In der Regel reicht ein einfaches Ansprechen der Thematik jedoch nicht aus, da Studierende (und nicht nur chinesische Studierende) Zeit benötigen, um sich auf die jeweils fremde Arbeitsweise, die auf unterschiedlichen kulturellen Prägungen basiert, einzulassen und die gemeinsame Arbeit ohne Ärger zu bewältigen. So können z.B. Erwartungen als explizit formulierte Regeln vorgegeben werden. Hierdurch wird der bewusste Umgang miteinander erleichtert. Für die Adaption an die fremde Lernkultur bedarf es jedoch mehr Unterstützung. Einführungskurse in die wissenschaftliche Arbeitsweise an deutschen Hochschulen sind daher wichtige Angebote für chinesische Studierende.

Ebenfalls hilfreich sind niederschwellige Kursangebote, die die Begegnungskultur zwischen deutschen und chinesischen Studierenden fördern und durch gezielte Aufgabenstellungen und Begleitung durch die Dozierenden interkulturellen Missverständnissen vorbeugen bzw. beim Lösen dieser unterstützen. Diese Kurse sollten sowohl als ein wichtiger Bestandteil des Gaststudiums als auch als wichtige Zusatzqualifikation für inländische Studierende angeboten und mit ECTS wertgeschätzt werden. Der Ausbau dieser Kurse im Sinne eines Zusatzzertifikats für alle Studierenden kann dabei als Anreiz dienen, der die Wichtigkeit interkultureller Kompetenz als Basiskompetenz für die berufliche Zukunft betont. Zur Umsetzung eines solchen Kursangebots sind entsprechende Strukturen an den Hochschulen notwendig. An der HTWG werden sie vom Akademischen Auslandsamt mit seinem Interkulturellen Zentrum angeboten. In Absprache mit dem China-Zentrum und den Studiengängen wird mit den Fachdozierenden beraten, welche Kurse für welche Zielgruppe sinnvoll erscheinen. Dabei werden ausländische und deutsche Studierende gleichsam angesprochen.

Hinweise zur Integration chinesischer Studierender in das Fachstudium an deutschen Hochschulen

- 1 Schulungsangebote für Lehrende an der Hochschule als Hilfestellung für die Arbeit in Vorlesungen und Seminaren mit kulturell gemischten Studierendengruppen
- 2 Thematisierung der Besonderheit des Studiums in kulturell gemischten Gruppen im Fachstudium und Entwicklung von Hinweisen/Regeln für den Umgang miteinander
- 3 Klärung des methodischen Vorgehens im Unterricht, Erklärung der *Debattenkultur* als Teil der deutschen wissenschaftlichen Auseinandersetzung
- 4 Kursangebote zum wissenschaftlichen Arbeiten an deutschen Hochschulen für chinesische Studierende

Literatur

- Collenberg, Michèle (2019): Förderung interkultureller Lehrkompetenz. Didaktische Gestaltungskriterien für die Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer VS.
- Han, Wei (2006): »Warum ist der Mund schwer aufzumachen? – Eine empirische Untersuchung der Sprechunfähigkeit der chinesischen Deutschlerner unter sozio-kulturellem und psychologischem Aspekt«, in Jianhua Zhu/Hans-R. Fluck/Rudolf Hoberg (Hg.), Interkulturelle Kommunikation deutsch-chinesisch. Kolloquium zu Ehren von Siegfried Grosse, 25.11.-27.11.2004, Shanghai, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 407-417.
- Huang, Tingpei / Zheng, Qiumei / Li, Shibao 黄庭培 / 郑秋梅 / 李世宝 (2016): »Lehrer und Schüler: Classroom Interaction and Optimization Strategies« [Interaktions- und Optimierungsstrategien des Unterrichtsverhaltens von Lehrenden und Lernenden], in: 教育理论与实践 [Theory and Practice of Education] 2016 (32), S. 54ff.
- Li, Jin (2005): »Mind or Virtue: Western and Chinese Beliefs about Learning«, in: Current Directions in Psychological Science 14 (4), S. 190-194.
- Li, Jin (2012): Cultural Foundations of Learning: East and West, Cambridge: Cambridge University Press.
- Liang, Lijuan / Hu, Ting 梁丽娟 / 胡婷 (2011): »University Classroom Apathy Phenomenon Causes and Countermeasures« [Forschung zu den Ursachen der Gleichgültigkeit im Hochschulunterricht und Gegenmaßnahmen], in: 教育教学论坛 [Education Teaching Forum] 2011 (31), S. 168f.
- Liu, Caixia 刘彩霞 (2021): »Classroom Speaking Barriers: Why Do They Remain Silent?« [Hindernisse für das mündliche Teilnehmen am Unterricht: Warum schweigen sie], in: 科教文汇 (中旬刊) [The Science Education Article Collects (Monatsumgabe)] 2021 (1), S. 68f.
- Liu, Xiaoxin 刘晓新 (2001): »Breaking Silence—Classroom Teaching Should Implement »Seminar«« [Die Stille im Klassenzimmer brechen – der Unterricht sollte als »Seminar« gestaltet werden], in: 北京联合大学学报 [Zeitschrift der Beijing Union University] 15 (2), S. 95f.
- Mao, Yishu (2020): Conflicted Hearts and Minds. A Survey of Political Attitudes of Chinese Students in Germany (= MERICS China Monitor, 26.03.2020), Berlin: MERICS – Mercator Institute for China Studies, https://merics.org/sites/default/files/2020-04/200326_merics_ChinaMonitor_Conflictedheartsandminds_final.pdf vom 01.12.2021.
- Shi-Kupfer, Kristin (2018): How To Fight China's Sharp Power. A ChinaFile Conversation, 20.08.2018, <https://www.chinafile.com/conversation/how-fight-chinas-sharp-power> vom 01.12.2021.
- Spencer-Oatey, Helen (2018): »Transformative Learning for Social Integration, Overcoming Challenges of Greetings«, in: Intercultural Education 29 (2), S. 301-315, DOI: 10.1080/14675986.2018.1425828.
- Thelen, Gabriele (2003): Chinesische Germanistikstudierende zwischen gestern und heute, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Thelen, Gabriele (2017): »Leadership in a Global World Management Training Requirements Using Examples of the Asian Studies Programme at University of Applied Sciences (HTWG) Konstanz«, in: Southern Taiwan University of Science and Tech-

- nology (Hg.), The 13th International Conference on Knowledge-Based Economy and Global Management, 23.-24.11.2017, Tainan, Taiwan: R.O.C., S. 81-103.
- Wang, Nana / Li, Dexian 王娜娜/ 李德显 (2007): »沉默: 一种被忽视的教学机智« [Stille: eine vernachlässigte Lehrweisheit], in: 全球教育展望 [Global Education] 36 (7), S. 23-26.
- Xu, Cui 徐翠 (2012): »合作学习打破课堂沉默实证研究« [Eine empirische Studie zum Einsatz kooperativen Lernens um die Stille im Klassenzimmer zu durchbrechen], in: 教育与教学研究 [Education and Teaching Research] 26 (2), S. 116-119.
- Yang, Jie / Wang, Anquan 杨洁/王安全 (2017): »学生课堂积极沉默存在的合理性分析« [Analyse zur Rationalität des aktiven Schweigens der Lernenden im Unterricht], in: 教学与管理 [Journal of Teaching and Management] 2017 (19), S. 24ff.
- Yao, Benxian 姚本先 (1995): »论学生问题意识的培养« [Zur Kultivierung des hinterfragenden Denkens der Lernenden], in: 教育研究 [Educational Research] 1995 (10), S. 40-43.
- Ye, Lijun / Peng, Jinping 叶立军 / 彭金萍 (2013): »课堂沉默现象的成因分析及其对策« [Analyse der Ursachen des Schweigens im Unterricht und die Gegenmaßnahmen], in: 教育理论与实践 [Theory and Practice of Education] 33(17), S. 44ff.
- Yue, Xiaodong 岳晓东 (2000): »批判思维 的形成与培养: 西方现代教育的实践及其启示« [Entstehung und Kultivierung des kritischen Denkens: Praxis der westlichen modernen Bildung und ihre Implikationen], in: 教育研究 [Educational Research] 2000 (8), S. 65-69.
- Zhao, Minghong 赵明鸿 (2018): »课堂沉默现象的教育考察与文化探源« [Pädagogische Untersuchung zum Schweigen im Unterricht und Erforschung seines kulturellen Ursprungs], in: 教学与管理 [Journal of Teaching and Management] 2018 (27), S. 87ff.
- Zheng, Jie 郑洁 (2011): »关于学生课堂沉默问题的理性思考« [Reflexion über das Problem des Schweigens der Lernenden im Unterricht], in: 教育探索 [Education Exploration] 2011 (11), S. 24f.
- Zhong, Qiquan 钟启泉 (2010): »'课堂互动'研究: 意蕴与课题« [Forschung zu »Unterrichtsinteraktion«: Implikationen und Probleme], in: 教育研究 [Educational Research] 2010 (10), S. 73-80.