

Handbuch China-Kompetenzen: Best-Practice-Beispiele aus deutschen Hochschulen

Thelen, Gabriele (Ed.); Obendiek, Helena (Ed.); Bai, Yinchun (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Thelen, G., Obendiek, H., & Bai, Y. (Hrsg.). (2022). *Handbuch China-Kompetenzen: Best-Practice-Beispiele aus deutschen Hochschulen* (Bildungsforschung, 13). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839459751>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Gabriele Thelen,
Helena Obendiek, Yinchun Bai (Hg.)

HANDBUCH CHINA- KOMPETENZEN

Best-Practice-Beispiele
aus deutschen Hochschulen

[transcript] Bildungsforschung

Gabriele Thelen, Helena Obendiek, Yinchun Bai (Hg.)
Handbuch China-Kompetenzen

Gabriele Thelen, geb. 1966, ist Sinologin und Professorin für interkulturelle Kommunikation und Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule Konstanz – Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG). Sie leitet das Doppel-Abschluss-Bachelorprogramm Wirtschaftssprache Deutsch und Tourismusmanagement (WDT) in Kooperation mit zehn Universitäten in Asien und ist Vorsitzende sowie Gründungsmitglied des Senatsausschusses für Internationalität der Hochschule. Gemeinsam mit Helena Obendiek leitet sie das BMBF-geförderte Projekt China-Zentrum an der HTWG Konstanz (2018-2022). Ihr aktueller Forschungsschwerpunkt liegt auf den Bedingungen des Kompetenzaufbaus in interkulturellen Begegnungen und der Entwicklung entsprechender Präsenz- und Online-Lehrveranstaltungen für deutsche, chinesische und internationale Studierendengruppen (Ansatz *get_connected*).

Helena Obendiek, geb. 1963, ist Sinologin und Co-Leiterin des BMBF-geförderten Projekts China-Zentrum an der HTWG Konstanz (2018-2022). Zuvor war sie als Referentin der Asienstudiengänge an der HTWG Konstanz lange im Aufbau von China-Kooperationen aktiv. Ihr Promotionsprojekt zu Bildungsmobilität in China hat sie am Max-Planck-Institut für Sozialanthropologie in Halle/Saale durchgeführt. Sie unterrichtet Moderne China-Studien und Interkulturelle Kommunikation (China).

Yinchun Bai, geb. 1986, ist Projektkoordinatorin des durch das BMBF geförderten Projektes China-Zentrum an der HTWG Konstanz. Sie promoviert in den Bereichen empirische Linguistik und Pragmatik aus einer kontrastiven Perspektive sowie die Sprachverwendung und Sprachentwicklung von Englisch und Chinesisch an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Universität Antwerpen, Belgien. Im China-Zentrum unterstützt sie außer administrativen Aufgaben die Lehre und Forschung in den Bereichen Interkulturelle Kommunikation und Moderne China-Studien.

Gabriele Thelen, Helena Obendiek, Yinchun Bai (Hg.)

Handbuch China-Kompetenzen

Best-Practice-Beispiele aus deutschen Hochschulen

[transcript]

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben des China-Zentrums an der HTWG Konstanz wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01DO18011 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Die Open Access-Publikation wurde durch die Bibliothek der HTWG Konstanz über den Publikationsfonds der Hochschule gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Gabriele Thelen, Helena Obendiek, Yinchun Bai (Hg.)**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Lektorat: Jan Wenke

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-5975-7

PDF-ISBN 978-3-8394-5975-1

<https://doi.org/10.14361/9783839459751>

Buchreihen-ISSN: 2699-7681

Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	9
Zur aktuellen Bedeutung von China-Kompetenz <i>Gabriele Thelen, Helena Obendiek & Yinchun Bai</i>	11
Teil 1: Deutsch-chinesische Begegnungen: historische Wurzeln und heutige Praxis im Hochschulkontext	
Zur China-Wahrnehmung <i>Helwig Schmidt-Glintzer</i>	21
Drei Fragen an die Freundschaft <i>Angelika C. Messner</i>	37
Aktuelle Herausforderungen für deutsch-chinesische Hochschulkooperationen <i>Sigrun Abels & Christian Bode</i>	51
Teil 2: Erfolgreiche Kooperation durch kreative Herangehensweisen und gemeinsame Ziele: eine permanente Herausforderung	
Aufbau von Partnerschaftsprogrammen zwischen unterschiedlichen Hochschultypen Am Beispiel der Kooperation zwischen HTWG Konstanz und dem Beijing Institute of Technology (BIT) - Ein <i>work in progress</i> <i>Roland Luxemburger & Helena Obendiek</i>	71

Kooperationsinfrastruktur und das Beispiel Biotechnologie	
<i>René Seyfarth</i>	85
Beharrlich und flexibel bleiben: Zur Partnerschaft zwischen Tsinghua University und RWTH Aachen	
<i>René Seyfarth</i>	95
Deutsche Konsortien als Adressaten von China-Kompetenz	
<i>Tobias Specker & Mamak Mehrvar</i>	107
Maschinenbau in China	
Ein Pilotprojekt der Universität Paderborn	
<i>Vera Denzer & Dennis Hambach</i>	117
Teil 3: Verankerung von China-Kompetenz als fachübergreifende Qualifikation an der Hochschule	
China-Kompetenz für MINT-Studierende durch problem- und projektbasiertes Lernen	
Das Beispiel CPS	
<i>Tobias Specker & Mamak Mehrvar</i>	131
Chinawissen für Studierende an einer technischen Universität	
<i>Ágota Révész</i>	141
Das Begleitstudium Ostasien/Greater China an der Technischen Universität Dresden	
<i>Birgit Häse</i>	147
Fest verankert in Forschung und Lehre	
Der Weg des Chinazentrums der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	
<i>Carsten Krause</i>	155
»Fachspezifisches Chinesisch« an der Universität Paderborn	
Aufbau und Umsetzung eines technisch interkulturellen Fachsprachkurses	
<i>Dennis Hambach</i>	161
Innovative China-Kompetenz-Angebote an der Hochschule Osnabrück	
Das neue China-Kompetenz-Zertifikat im Überblick	
<i>Hendrik Lackner & Meike Arnold</i>	171
Fachspezifischer China-Kompetenzerwerb für Promovierende und Nachwuchswissenschaftler*innen	
<i>Johannes Weinreich, Sandy Halliday & Petra Kienle</i>	181

Chinakompetenz-Zertifikatsprogramm	
<i>Ágota Révész</i>	189
Internationale Entrepreneurship-Lehre	
Die Joint Entrepreneurship School von KIT und SJTU	
<i>Orestis Terzidis & Andreas Kleinn</i>	195
Die TUB/Tongji Summer School	
<i>Sigrun Abels & Kim Anne Beese</i>	199
Entwicklung gezielter Sprach- und Kulturschulungen	
Ein Erfahrungsbericht der Universität Paderborn	
<i>Nicole Terne & Fang Yu</i>	207
»chinnotopia: Future designed by China«	
Eine Online-Feature-Seminarreihe	
<i>Josie-Marie Perkuhn & Tania Becker</i>	217
China-Exkursionen im Masterstudiengang International Management Asia-Europe	
Eine Plattform für einen vertieften europäisch-chinesischen Dialog	
<i>Marcella Hödl</i>	233
De-Code China	
Formate zur Analyse von Innovationspotentialen in Geschäftsmodellen der chinesischen Digitalökonomie	
<i>Miriam Theobald & Marcel Münch</i>	245
Teil 4: China-kompetent als Lehrende und in der Verwaltung: Wie gelingt das Studium für Chines*innen?	
Psychische Gesundheit chinesischer Studierender im Hochschulkontext	
Erkenntnisse einer Vorstudie	
<i>Veneta Slavchova, Vanessa Beckers, Rebecca Kranefeld & Viktoria Arling</i>	253
Zur Betreuung chinesischer Studierender aus Sicht des Akademischen Auslandsamts	
Interkulturelle Projektarbeit	
<i>Verena Gründler & Gabriele Thelen</i>	273
Chinesische Studierende in der wissenschaftlichen Auseinandersetzungskultur an deutschen Hochschulen	
<i>Gabriele Thelen & Yinchun Bai</i>	287

Integration ins Studium durch »Lernteamcoaching« in kulturell gemischten Lerngruppen	
<i>Konstantin Hassemer</i>	301
Zur Förderung wissenschaftssprachlicher Kompetenzen im chinesisch-deutschen Doppelmaster Germanistik/DaF	
<i>Kathrin Siebold & Hang Xu</i>	311
Teil 5: Kurskonzepte zum Aufbau interkultureller Kompetenz in kulturell gemischten Gruppen am Beispiel Deutschland-China: »Augenhöhe« herstellen	
Die Lehrveranstaltung »Kommunikationspsychologie« an der HTWG	
Der Ansatz <i>get_connected</i> zur <i>Verbindung mit dem Selbst und den Anderen</i> als Vorbereitung auf Begegnungssituationen zwischen <i>Fremden</i> (Beispiel China-Deutschland)	
<i>Gabriele Thelen</i>	325
Interkulturelle (China-)Kompetenzen I	
Der Kursansatz <i>get_connected</i> zur Förderung der Zusammenarbeit auf Augenhöhe in kulturell gemischten Teams	
<i>Gabriele Thelen & Helena Obendiek</i>	341
Interkulturelle (China-)Kompetenzen II	
Unterrichtssequenzen und Evaluationsergebnisse des (Online-) <i>get_connected</i> -Kurses zur Förderung der Zusammenarbeit auf Augenhöhe in kulturell gemischten Teams	
<i>Gabriele Thelen, Yinchun Bai & Helena Obendiek</i>	365
Verzeichnis der Autor*innen	391

Abkürzungsverzeichnis

AAA	Akademisches Auslandsamt
AIIB	Asiatische Infrastrukturentwicklungsbank (Asian Infrastructure Investment Bank)
ASEAN	Verband Südostasiatischer Nationen (Association of Southeast Asian Nations)
BiA	Bildungsausländer*innen
BIT	Beijing Institute of Technology
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BUCT	Beijing University of Chemical Technology
CAU	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
CCG	Compliance & Corporate Governance [Weiterbildungsstudiengang an der HTWG Konstanz]
CCST	Center for Cultural Studies on Science and Technology in China (auch kurz: China Center)
CDH	Chinesisch-Deutsche Hochschule
CDHAW	Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften
CDHK	Chinesisch-Deutsches Hochschulkolleg
CDTF	Chinesisch-Deutsche Technische Fakultät [an der UPB]
CFK	China-Kompetenz für Forschungsvorhaben [Zusatzqualifikation an der Philipps-Universität Marburg]
CHERN	China in Europe Research Network
CLCB	Chinese Language and Culture for Business
CPS	Chinese Project Semester bzw. China-Projektsemester
CSC	China Scholarship Council
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V.
DACH	Deutschland, Österreich, Schweiz
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DBR	design-based research
DC AG	DaimlerChrysler AG
DHIK	Deutsches Hochschulkonsortium für Internationale Kooperationen
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System

EMF	Entwicklung und Management von Forschungsprojekten [Zertifikatsprogramm der Universitäten Kassel und Marburg]
EnTechnon	Entrepreneurship, Technologie-Management und Innovation [Institut am KIT]
FC	Fachspezifisches Chinesisch [Sprachkurs an der UPB]
FTBA	Fast Track Bachelor Admission
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
HSK	Hanyu Shuiping Kaoshi [dt.: Prüfung des Chinesischniveaus]
HTWG	Hochschule Konstanz – Technik, Wirtschaft und Gestaltung
HZC	Hochschulzentrum China [an der Hochschule Osnabrück]
JES	Joint Entrepreneurship School
JRL	Joint Research Laboratory for Innovative Design and Manufacturing of Advanced Mechanical Systems
KIT	Karlsruher Institut für Technologie
KPCh	Kommunistischen Partei Chinas
LCBS	Lake Constance Business School
LP	Leistungspunkte
MBA	Master of Business Administration
mb-cn	Maschinenbau in China [Studienausrichtung an der UPB]
MIM	International Management Asia-Europe [Masterprogramm an der HTWG Konstanz]
MOOC	massive open online course
OAZ	Ostasienzentrum
PANDA	Paderborner Assistenzsystem für Nachrichten, Dokumente und Austausch
QUST	Qingdao University of Science and Technology
RWTH	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule
SWS	Semesterwochenstunden
THI	Technische Hochschule Ingolstadt
TIB	Tianjin Institute of Industrial Biotechnology
TiCK	Technisch-interkulturelles Chinakompetenzzentrum [an der UPB]
TUB	Technische Universität Berlin
TU Dresden	Technische Universität Dresden
UPB	Universität Paderborn
VCdH	Verbund der Chinazentren an deutschen Hochschulen
Zfs	Zentrum für Sprachlehre [an der UPB]

Zur aktuellen Bedeutung von China-Kompetenz

Gabriele Thelen, Helena Obendiek & Yinchun Bai

Spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts fordern globale Machtverschiebungen die gewohnte Vorherrschaft der westlichen Industrienationen heraus. Der Bedeutungsgewinn Chinas offenbart in Deutschland auf allen gesellschaftlichen Ebenen einen eklatanten Mangel an China-Kompetenzen.¹ Dieser wiegt umso schwerer, als viele Chines*innen über fundierte Kenntnisse zu Deutschland – einschließlich seiner Geistesgeschichte – verfügen (vgl. Hu et al. 2021).² Demgegenüber ist auf deutscher Seite anstelle eines Ansturms auf die Chinawissenschaften eher ein sinkendes Interesse Studierender an einer Beschäftigung mit China zu beobachten (vgl. Gillmann 2020, Stephan et al. 2018).³ Zwar pflegen eine Vielzahl deutscher Hochschulen enge und zum Teil bereits über Jahrzehnte währende Kooperationsbeziehungen mit chinesischen Hochschulen. Jedoch hält der Ausbau bestehender sowie der Aufbau neuer wissenschaftlicher Kooperationen zwischen Deutschland und China mit den rasanten Entwicklungen im chinesischen Forschungs- und Wissenschaftssektor bei Weitem nicht mit (vgl. Abels 2021). Faktoren, die die Kooperationsfähigkeit außerhalb der sinologischen Fachdisziplinen beeinträchtigen, sind neben fehlendem Grundverständnis von China und dortiger aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen bei den Akteur*innen an den Hochschulen oft auch Befürchtungen oder Desinteresse gegenüber einem China, das zunehmend als »systemischer Rivale« empfunden wird.⁴ Aktuelle politische Entwicklungen in China

-
- 1 Seit der vom BMBF beim Thinktank Merics in Auftrag gegebenen Bestandsaufnahme zum Stand der China-Kompetenz in Deutschland (vgl. Stephan et al. 2018) wird der Mangel an China-Kompetenz in Deutschland auf verschiedenen Ebenen öffentlich diskutiert, vgl. z.B. EFI 2020, Frenzel/Codehardt 2020 oder Bundeszentrale für politische Bildung 2021. Siehe auch die Erwähnung der Notwendigkeit des Ausbaus von China-Kompetenzen im Koalitionsvertrag (2021-2025) von SPD, die Grünen/Bündnis 90 und FPD (vgl. SPD 2021: 24).
 - 2 Siehe z.B. auch die Huawei-Studie (2014) zur gegenseitigen Wahrnehmung von Deutschen und Chines*innen.
 - 3 Zu ähnlichen Entwicklungen in den USA, Australien und Großbritannien siehe auch o.A. 2020.
 - 4 In einem Strategiepapier der Europäischen Kommission vom 12. März 2019 wird das Verhältnis zu China für verschiedene Politikbereiche unterschiedlich definiert: »China is, simultaneously, in different policy areas, a cooperation partner with whom the EU has closely aligned objectives, a negotiating partner with whom the EU needs to find a balance of interests, an economic competitor in the pursuit of technological leadership, and a systemic rival promotion alternative models

tragen zu ablehnenden Gefühlen in breiten Teilen der Bevölkerung bei, so dass der Kontakt mit »China« als belastend empfunden wird. Dennoch besteht kaum ein Zweifel daran, dass die Kooperation mit China als globalem Akteur in der Welt von morgen unabdingbar sein wird.⁵

Hochschulen sind zentrale Orte der Zusammenarbeit mit China zu relevanten Zukunftsfeldern, wie Klimaschutz und neue Technologien. In seiner China-Strategie von 2015 bis 2020 charakterisierte das BMBF die Kooperation mit China daher als »unvermeidbare Chance« und appellierte an eine verstärkte Zusammenarbeit, nicht zuletzt auch, um sicherzustellen, dass Deutschland an zukünftigen Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung in China partizipiert (BMBF 2015). Inzwischen führen verstärkte politische Repressionen in China, von denen auch der Bildungs- und Wissenschaftssektor nicht ausgenommen ist, dazu, dass Kooperationsprojekte auf deutscher Seite auf den Prüfstand gestellt werden.⁶ Doch gerade wenn es um die Einschätzung der Rahmenbedingungen konkreter Kooperationen geht, gilt, dass man »China kennen« muss, um »China zu können«.⁷ Mit anderen Worten, China-Kompetenzen sind heute auf allen Ebenen der Hochschulen gefragt. Denn nur im kompetenten Umgang von Hochschulleitung, Forschenden, Lehrenden und wissenschaftsunterstützendem Personal mit chinesischen Partner*innen lassen sich bestehende Kooperationsprojekte überprüfen, Möglichkeiten neuer gemeinsamer Handlungsfelder unter Wahrung eigener Interessen ausloten und auf lange Sicht erfolgreiche Kooperationen aufbauen. Insbesondere Studierende aller Fachrichtungen benötigen allgemeine und fachspezifische Grundkenntnisse zu China. In der interkulturellen Ausbildung sollten sie, idealerweise gemeinsam mit ihren Kommiliton*innen aus und in China, die »globalen Kompetenzen« entwickeln, die sie darauf vorbereiten, im Arbeitsalltag selbstverständlich und (selbst-)bewusst miteinander umzugehen. Hochschulen stehen also vor der Herausforderung, China-Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen sowie in jeweils angepasster Breite und Tiefe auf- bzw. auszubauen. Wie aber können Teilkompetenzen, wie interkulturelle Fähigkeiten, ein Grundverständnis von Chinas Wirtschaft, Politik, moderner Geschichte und Gesellschaft sowie fachspezifisches Wissen und Sprachkenntnis-

of governance.« (European Commission/High Representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy 2019)

- 5 Entsprechend weist EU-Ratspräsident Charles Michel auf dem EU-China-Gipfel am 22. Juni 2020 auf die wirtschaftliche Interdependenz mit China sowie die Notwendigkeit hin, gemeinsame globale Herausforderungen zu meistern. Die Zusammenarbeit sei gleichzeitig Chance und Notwendigkeit (vgl. European Council 2020).
- 6 China rangiert auf der internationalen Rangliste der akademischen Freiheit auf einem der hintersten Plätze (siehe Kinzelbach et al. 2021: 24, vgl. auch d'Hooghe/Lammertink 2020, Baykal/Benner 2020). So hat die Hochschulrektorenkonferenz begleitend zu ihren allgemeinen Leitlinien und Standards in der internationalen Hochschulkooperation zusätzlich entsprechende Leitfragen zur Hochschulkooperation mit der Volksrepublik China herausgegeben, in denen die Hochschulen speziell dazu aufgefordert werden, bestehende und zukünftige Kooperationen mit chinesischen Partner*innen auf den Schutz von Freiheit der Forschung und Lehre sowie die Achtung ethischer, wissenschaftlicher und rechtlicher Standards u.Ä. hin zu überprüfen (vgl. HRK 2020).
- 7 Damit ist der Titel der oben erwähnten Merics-Studie angesprochen (vgl. Stephan et al. 2018). Für eine detaillierte Analyse zu dem Konzept China-Kompetenzen siehe z.B. Robak 2020.

se⁸ zielgruppengerecht an der Hochschule vermittelt werden? Welche Voraussetzungen müssen an den Hochschulen gegeben sein, um einen kompetenten Umgang mit China in der Praxis erlernen und umsetzen zu können?

Primäre Zielsetzung der China-Kompetenzausbildung an der Hochschule sollte sein, auf allen Ebenen ein Grundverständnis für die Relevanz aktueller Entwicklungen in China für Deutschland im Allgemeinen und für die Wissenschaft und Forschung im Speziellen zu schaffen. In konkreten Kooperationsprojekten umfasst dies ein Verständnis der politischen Rahmenbedingungen, Informiertheit über die Partnerinstitutionen, die Formulierung klarer eigener Zielvorstellungen sowie, je nach Fachdisziplin, die Abschätzung möglicher strategischer oder ethischer Sicherheitsrisiken. Voraussetzung konstruktiven Verhaltens (und Entscheidens) in der Zusammenarbeit mit China ist dann die Fähigkeit, über Differenzen hinweg in einen konstruktiven Dialog zu kommen. Grundlegend hierfür sind zunächst das Interesse und die Bereitschaft, das »Fremde« verstehen zu wollen. Historische Informiertheit, also die Kenntnis der eigenen, der fremden und der gemeinsamen Geschichte, unterstützt in der Regel die Fähigkeit zu einem nüchternen Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen sowie zu einem Ausloten der Bereiche, in denen Kooperation im Interesse beider Seiten möglich ist, ohne dabei eigene, grundlegende Positionen aufzugeben. An dieser Stelle ist für uns der Gedanke zentral, dass Zusammenarbeit auf allen Ebenen immer zuerst persönliche Begegnung ist, die einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf. Hierbei gilt es, im Wissen um die Unterschiedlichkeit der Systeme immer wieder auch unsere eigene Kompetenz, einen differenzierten Blick zu wahren und dem Gegenüber auf Augenhöhe zu begegnen, zu überprüfen. Unterschiedliche Sichtweisen sollten in einem rationalen und die Person wertschätzenden Dialog thematisiert werden, der auch das Aushandeln von Grenzen der Zusammenarbeit nicht scheut. In diesem Sinne sind China-Kompetenzen keine Einbahnstraße. Vielmehr sind sie an die Einsicht gebunden, dass die chinesische Seite mit gleichem Anspruch eigene Vorstellungen und Haltungen in die Zusammenarbeit einbringt. Wenn »rote Linien« auf beiden Seiten geklärt sind, können diffuse Befürchtungen einem differenzierten und nüchternen Blick weichen.

Die Herausforderung, an deutschen Hochschulen den Aufbau von China-Kompetenzen zu fördern, ist damit in gewisser Weise als beispielhaft auch für andere Partnerländer zu verstehen, die aufgrund ihrer Gesellschaftssysteme als schwierig empfunden werden. Wenn sich Hochschulen dieser Herausforderung stellen, werden sie ihrer Verantwortung als ideale Orte für den gemeinsamen Lernprozess internationaler Zusammenarbeit und gemeinsamer Problemlösung gerecht.

Der vorliegende Band berichtet über die Erfahrungen deutscher Hochschulen in ihrem Engagement für den Ausbau von China-Kompetenzen.⁹ Damit greift er

8 So die Definition der Teilkompetenzen in der Merics-Studie *China kennen, China können* (vgl. Stephan et al. 2018: 8).

9 Ausgeklammert sind dabei explizit die etablierten Sinologien und andere chinawissenschaftliche Studienprogramme. Der Blick richtet sich vielmehr auf Maßnahmen zur Erhöhung der China-Kompetenz für »Fachfremde« auf allen Hochschulebenen (Studierende, Lehrende/Forschende, Hochschulleitung, Personal).

die in neueren wissenschaftlichen Publikationen, Standortbestimmungen, *policy papers* und journalistischen Kommentaren vielfach erhobene Forderung nach mehr China-Kompetenz in Deutschland auf. Die hier dokumentierten Erfahrungen in der Umsetzung von China-Kompetenzmaßnahmen stammen aus elf deutschen Hochschulen, die im Rahmen einer BMBF-Förderlinie ihre China-Aktivitäten stärken bzw. neue Aktivitäten entwickeln konnten¹⁰ und/oder Mitglied im Verbund der Chinazentren an deutschen Hochschulen (VCdH) sind.¹¹ Sie stellen damit lediglich einen Ausschnitt aus einer Vielzahl chinabezogener Aktivitäten an deutschen Hochschulen dar. Sie sind zudem durch die Rahmenbedingungen institutioneller Kooperationen mit China in einer bestimmten historischen Phase (bis zur Fertigstellung des Manuskripts Anfang 2022) geprägt und oftmals an das persönliche Engagement einzelner Akteur*innen gebunden. Jedoch erweisen sich vor allem die Anpassungsfähigkeit an sich wandelnde Rahmenbedingungen sowie das Engagement von Einzelpersonen als entscheidende Faktoren für die Gestaltung langfristig erfolgreicher Zusammenarbeit, gerade auch in politisch herausfordernden Zeiten.

Die Zusammenstellung von Erfahrungsberichten zu einzelnen Hochschulmaßnahmen, die im Sinne von Best Practice auch Hinweise zum Umgang mit zu erwartenden Schwierigkeiten geben, verfolgt eine zweifache Zielsetzung. Einerseits wird deutlich, welche Strukturen etabliert (und finanziert) werden müssen, damit die Hochschulen der Forderung nach mehr China-Kompetenz in ihren Einrichtungen gerecht werden können. Gleichzeitig erhalten Hochschulleitungen, Akademische Auslandsämter sowie alle anderen Engagierten an den Hochschulen Anregungen zur Umsetzung ebensolcher China-Kompetenzmaßnahmen.

Der erste Teil dieses Bandes widmet sich zunächst der kritischen Auseinandersetzung mit unserer eigenen China-Wahrnehmung. Es ist ein Plädoyer für die Erweiterung unseres Horizonts, für eine Informiertheit über die chinesische, aber vor allem auch unsere gemeinsame Geschichte und deren Auswirkungen auf die chinesische Weltwahrnehmung, für die Bewahrung eines multiperspektivischen Blicks auf China sowie die Suche nach dem Gespräch *mit* Chines*innen – statt über sie. Am historischen Beispiel des Wirkens des Jesuitenmissionars Matteo Ricci richtet sich der Blick dann auf die Voraussetzungen positiver interkultureller Begegnungen. Seit jeher bedarf es hierfür der menschlichen Fähigkeit, in der »Fremde« Vertrauen zu gewinnen. Dies erfordert persönliches Engagement und menschliche Klugheit, aber vor allem das Selbstverständnis, mit dem Gegenüber befreundet sein *zu wollen*. Denn, so stellt sich die Frage, wohin führt uns der Verlust des Anspruchs, befreundet zu sein? Aktuelle Bedingungen der Kooperation in Hochschule und Wissenschaft stellen uns jedoch vor eine Reihe von Herausforderungen, mit denen wir derzeit in der Praxis der Hochschulzusammenarbeit umgehen müssen.

10 Im Rahmen der Förderlinie »Ausbau von China-Kompetenzen an deutschen Hochschulen« konnten bundesweit elf Kompetenzprojekte vom BMBF gefördert werden (Projektlaufzeit ab 2018), siehe auch https://www.internationales-buero.de/de/china_kompetenz_an_deutschen_hochschulen.php.

11 Für Informationen zum VdCH siehe <https://chinazentren.de/>.

Der zweite Teil zeigt auf, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, um an Hochschulen handlungsfähig zu sein. Mehrere Hochschulprojekte beschreiben Anspruch und Realität in der Zusammenarbeit mit China. Anhand der konkreten Beispiele wird deutlich, welche Kompetenzen und Strukturen für einen flexiblen Umgang mit wechselnden Herausforderungen nötig sind. Als zentrale Voraussetzungen einer (Weiter-)Entwicklung von Kooperationsprojekten erweisen sich immer wieder das persönliche Engagement von Einzelpersonen, der Aufbau von Vertrauen durch kontinuierliche Beziehungspflege, die Entwicklung »institutionellen Vertrauens« sowie die Notwendigkeit, von dem Pragmatismus, der Schnelligkeit und der Flexibilität der chinesischen Seite zu lernen.

Der dritte Teil stellt unterschiedliche Konzepte für Kurse und Zertifikatsprogramme zum Aufbau von China-Kompetenzen für Studierende, Lehrende und Mitarbeiter*innen vor. Gemeinsam ist allen Projekten ein Fokus auf eine Praxisorientierung der Angebote unter Einbindung wissenschaftsexterner China-Expertise sowie die Integration chinesischer Akteur*innen in die Programme, die Anerkennung erfolgreicher Teilnahme durch ECTS bzw. Zertifikate sowie die Notwendigkeit des Angebots von Sprachausbildung und – idealerweise – der Möglichkeit von China-Aufenthalten.

Der vierte Teil nimmt die Integration chinesischer Studierender in ihrem Auslandsstudium in den Blick. Explizite Angebote zur Unterstützung chinesischer Studierender im Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen eines Studiums in Deutschland sollen dazu beitragen, dass das Studium zu einer akademisch und persönlich positiven Erfahrung wird. Zu Beginn der Studienzeit bieten sich zunächst niederschwellige extracurriculare Programme zur Förderung gemeinsamer Aktivitäten mit deutschen Studierenden an. Neben einer interkulturellen Sensibilisierung der Lehrenden sollten die Studierenden in die westliche Wissenschaftskultur eingeführt werden, um ihnen zu erleichtern, die Vorgaben des wissenschaftlichen Lernens zu erfüllen und das Studium für sich selbst gewinnbringend zu absolvieren. Auf Stärkung der Eigeninitiative fokussierte, gleichzeitig aber auch fachliche und persönliche Begleitung anbietende Lehrmethoden können chinesische Studierende unterstützen, ihre persönlichen Kompetenzen im interkulturellen Studienkontext zu erweitern. Wenn diese Methoden in gemeinsamen Kursen mit deutschen Studierenden eingesetzt werden, profitiert in der Regel auch die deutsche Seite von der studentischen Zusammenarbeit in kulturell gemischten Lernteams. Idealerweise entsteht durch ein als positiv erlebtes Studium und Alltagsleben in Deutschland bei chinesischen Studierenden eine persönliche Bindung, die sich in der Zukunft als tragfähige Basis eines Engagements für deutsch-chinesische Kooperationen in Wissenschaft, Wirtschaft und anderen gesellschaftlichen Bereichen erweisen kann.

Im fünften Teil steht im Vordergrund, dass jegliche Zusammenarbeit auf persönlichen Kontakten basiert und durch diese aufrechterhalten wird. Als internationale Orte sind Hochschulen prädestiniert für die Vermittlung der für die Gestaltung positiver Kontakte auch über Differenzen hinweg notwendigen interkulturellen Kompetenzen. Die Fähigkeit, auch in als herausfordernd empfundenen Situationen im eigenen und im gemeinsamen Interesse handlungsfähig zu bleiben, lässt sich am besten durch erfahrungsbasiertes Lernen in der konkreten Zusammenarbeit stärken. Der Aufbau interkultureller China-Kompetenzen für deutsche Studierende fällt daher im besten Fall mit

der Integration und interkulturellen Ausbildung chinesischer Studierender zusammen. Beide Seiten profitieren von kommunikationspsychologischem Grundlagenwissen und davon, sich darauf aufbauend mit eigenen Handlungskompetenzen in praktisch erlebten interkulturellen Konfliktsituationen auseinandersetzen. Der Vorstellung des innovativen Lehransatzes *get_connected* zum gemeinsamen Aufbau der Fähigkeit zu konstruktiver Konfliktkommunikation in deutsch-chinesischen Teams im Hochschulkontext folgt die Beschreibung eines konkreten Kurskonzepts zur Umsetzung von *get_connected*, im Sinne eines *Hands-on-Rezepts* für die Unterrichtsgestaltung in deutsch-chinesischen Studierendengruppen.

Die in diesem Band zusammengestellten Best-Practice-Beispiele aus deutschen Hochschulen machen deutlich, dass das gesellschaftspolitische Ziel des Aufbaus von China-Kompetenzen in Deutschland struktureller und finanzieller Unterstützung an den Hochschulen bedarf. Hinzu kommt die Notwendigkeit persönlichen Engagements für die Umsetzung entsprechender Projekte in Hochschulzusammenarbeit und Hochschullehre.

Die letzten Jahrzehnte haben gezeigt, dass angesichts der unweigerlichen Dynamik des Weltgeschehens auch unser Verhältnis zu China einem ständigen Wandel unterworfen ist. Gerade in Phasen, in denen globale Machtverschiebungen eigenen Interessen und Werten zuwiderzulaufen scheinen, fällt es schwer, einen multiperspektivischen Blick zu bewahren. Bei aller Dynamik kann als sicher gelten, dass China auch in Zukunft für Deutschlands Entwicklung eine zentrale Rolle spielen wird. Angesichts der in China vorhandenen Deutschland-Kompetenz gilt es auf unserer Seite viel aufzuholen und wohl auch zu lernen. Dieses Buch möchte einen Beitrag leisten zu der aktuellen Debatte, wie wir dieser Notwendigkeit in der Hochschulpraxis gerecht werden können.

Danksagung

Wir danken dem BMBF für die Förderung des Projekts »China-Zentrum an der HTWG Konstanz« (2018-2022). Die Projektförderung hat es ermöglicht, bestehende Aktivitäten in der China-Kompetenzausbildung zu vertiefen und zu verbreitern und die seit Langem geplante Dokumentation unserer Erfahrungen in der gemeinsamen Kompetenzausbildung deutscher und chinesischer Studierender in diesem Band zu realisieren. Nicht zuletzt hat die Projektfinanzierung eine Vernetzung mit China-Kompetenzprojekten an anderen Hochschulen, z.B. im Rahmen des VCdH, ermöglicht. In diesen Netzwerken setzen wir die Diskussion über den Ausbau von China-Kompetenzen an deutschen Hochschulen fort.

Wir danken unserem Lektor Jan Wenke für seine geduldige Detailarbeit sowie der Bibliothek der HTWG Konstanz für eine Förderung als Open Access-Publikation über den Publikationsfonds der Hochschule.

Konstanz, April 2022

Literatur

- Abels, Sigrun (2021b): »Zum Dialog mit China als globalem Akteur in Wissenschaft und Technologie«, in: Johannes Klenk/Franziska Waschek (Hg.), *Chinas Rolle in einer neuen Weltordnung: Wissenschaft, Handel und internationale Beziehungen*, Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag, S. 11-32.
- Baykal, Asena/Benner, Thorsten (2020): *Risky Business. Rethinking Research Cooperation and Exchange with Non-Democracies*, Berlin, https://gppi.net/media/GPPi_Baykal_Benner_2020_Risky_Business_final.pdf vom 01.12.2021.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2015): *China-Strategie des BMBF. Strategischer Rahmen für die Zusammenarbeit mit China in Forschung, Wissenschaft und Bildung*, Bonn: BMBF, <http://docplayer.org/14548946-China-strategie-des-bmbf-2015-2020-strategischer-rahmen-fuer-die-zusammenarbeit-mit-china-in-forschung-wissenschaft-und-bildung.html> vom 01.12.2021.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2021): *China(Kompetenz) (= Aus Politik und Zeitgeschichte 7-8*, https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2021-07-08_online.pdf vom 01.12.2021.
- D'Hooge, Ingrid/Lammertink, Jonas (2020): *Towards Sustainable Europe-China Collaboration in Higher Education and Research*, Leiden, <https://leidenasiacentre.nl/wp-content/uploads/2020/10/Towards-Sustainable-Europe-China-Collaboration-in-Higher-Education-and-Research.pdf> vom 01.12.2021.
- EFI – Expertenkommission Forschung und Innovation (Hg.) (2020): *Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands*, Berlin: EFI, https://www.e-fi.de/fileadmin/Assets/Gutachten/EFI_Gutachten_2020.pdf vom 01.12.2021.
- European Commission/High Representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy (Hg.) (2019): *EU-China – A strategic outlook*, 12.03.2019, Straßburg, <https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/communication-eu-china-a-strategic-outlook.pdf> vom 01.12.2021.
- European Council (Hg.) (2020): *EU-China Summit: Defending EU interests and values in a complex and vital partnership – Press release by President Michel and President von der Leyen*, 22.06.2020 <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2020/06/22/eu-china-summit-defending-eu-interests-and-values-in-a-complex-and-vital-partnership> vom 01.12.2021.
- Frenzel, Andrea/Godehardt, Nadine (2020): *Mehr China-Kompetenz wagen. Zur außenpolitischen Bedeutung der Chinakompetenz für die deutsche und europäische Chinapolitik (= SWP-Aktuell 59, Juli 2020)*, https://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/aktuell/2020A59_chinakompetenz.pdf vom 01.12.2021.
- Gillmann, Barbara (2020) »China-Experten sind in Deutschland Mangelware«, in: *handelsblatt.com*, 25.02.2020, <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/fachkraefte-china-experten-sind-in-deutschland-mangelware/25580234.html> vom 01.12.2021.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020): *Beschluss des 690. Präsidiums der HRK am 9. September 2020. Leitfragen zur Hochschulkooperation mit der Volksrepublik China*, Bonn: HRK, <https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/>

- 02-01-Beschlues-se/HRK_Beschluss_Leitfragen_zur_Hochschulkooperation_mit_der_VR_China_9.9.2020.pdf vom 01.12.2021.
- Hu, Chunchun/Lackner, Hendrick/Zimmer, Thomas (Hg.) (2021): Chinakompetenz in Deutschland und Deutschlandkompetenz in China. Multi- und Transdisziplinäre Perspektiven und Praxis, Wiesbaden: Springer VS.
- Huawei Technologies Deutschland GmbH (Hg.) (2014): Deutschland und China – Wahrnehmung und Realität. Die Huawei-Studie 2014. In Zusammenarbeit mit GIGA German Institute of Global and Area Studies und TNS Emnid, https://huawei-studie.de/wp-content/uploads/2022/01/Die_Huawei_Studie_2014_DE.pdf vom 01.12.2021.
- Kinzelbach, Katrin/Saliba, Ilyas/Spannagel, Janika/Quinn, Robert (2021): Free Universities. Putting the Academic Freedom Index Into Action, GPPi-Report, März 2021, Berlin: Global Public Policy Institute, https://gppi.net/media/KinzelbachEtAl_2021_Free_Universities_AFi-2020_upd.pdf vom 01.12.2021.
- O.A. (2020): »Barriers to Sinology. As China's power waxes, the West's study of it is waning. Can democracies compete with China without understanding it?«, in: economist.com, 26.11.2020, <https://www.economist.com/china/2020/11/26/as-china-as-power-waxes-the-wests-study-of-it-is-waning> vom 01.12.2021.
- Robak, Steffi (2020): »Transkulturelle China-Kompetenzen. Interdisziplinäre und bildungswissenschaftliche Einlassungen«, in: Robak, Steffi/Zizek, Boris/Hu, Chunchun/Stroth, Maria (Hg.): Forschungszusammenarbeit China-Deutschland. Interdisziplinäre Zugänge und transkulturelle Perspektiven, Bielefeld: transcript, S. 275-313.
- SPD (Hg.) (2021): Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021-2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), Bündnis 90/Die Grünen und den Freien Demokraten (FDP), o.D., <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/gesetzesvorhaben/koalitionsvertrag-2021-1990800> vom 01.12.2021.
- Stepan, Matthias/Frenzel, Andrea/Ives, Jaqueline/Hoffmann, Marie (2018): China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland (= China Monitor 45), Bonn: MERICS – Mercator Institute for China Studies, <https://merics.org/de/china-kompetenz> vom 01.12.2021.

**Teil 1: Deutsch-chinesische Begegnungen:
historische Wurzeln und heutige Praxis
im Hochschulkontext**

Zur China-Wahrnehmung

Helwig Schmidt-Glintzer

Abstract: *Die China-Wahrnehmung hat eine deutsche und zugleich eine europäische und seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert auch eine amerikanische Seite. Die damit verbundenen wirtschaftlichen und Bildung, Weltbilder sowie Religionen einbeziehenden spirituellen Netzwerke, die inzwischen eine globale Dimension angenommen haben, erfordern heute mehr denn je einen multiperspektivischen Ansatz. Geopolitische Narrative, koloniale Traditionen und Emanzipationsbestrebungen haben sich in den verschiedenen Schüben von Staats- und Regierungsbildungsprozessen überlagert und sind zugleich mit Wissenstransfer und Verwestlichungswellen verknüpft. Dabei hatte es zugleich immer auch »innerasiatische« Diskurse gegeben. Die seit einiger Zeit stärker ins Bewusstsein gerückte Notwendigkeit einer Neujustierung der Beziehungen zu China aus deutscher und europäischer Sicht erfordert daher neben der Kenntnis von Traditionen und Erfahrungen auch eine neue Offenheit und Lernbereitschaft und eine Vergewisserung der je eigenen Interessen und Ziele. Das so ausgeschnittene dynamische Tableau eines sich weiter entwickelnden und daher dynamisch zu verstehenden multiperspektivischen Ansatzes ist Gegenstand der vorliegenden Skizze.*

Vorbemerkung

Vom unzugänglichen Land »hinter dem Bambusvorhang« der 1960er Jahre ist China inzwischen zum Global Player geworden. Während noch in den 1980er Jahren deutsche Konzerne zögerten, sich in China zu engagieren, gilt inzwischen ein Nichtengagement in China als Kardinalfehler. Nach Ende der Achse Moskau-Peking vor 60 Jahren entspann sich zwischen Washington und Peking eine Pingpongdiplomatie, die im Jahre 1971 im Einzug der Volksrepublik in den Sicherheitsrat der Vereinten Nationen gipfelte. An die Stelle einer seither latent partnerschaftlichen Bilateralität zwischen China und den Vereinigten Staaten verfolgen Letztere inzwischen wieder ausdrücklich eine Containmentstrategie gegenüber dem weiter wirtschaftlich wachsenden China. Dieses wiederum sucht mit der auch unter der Bezeichnung »Neue Seidenstraße« bekannten *One-belt-one-road*-Initiative seine Chancen im Westen, vom Nahen Osten und Afrika in der südlichen Hemisphäre bis hin zu den allmählich vom Eise befreiten Nordmeeren.

Im Zuge dieser Veränderungen hat sich die Perzeption Chinas immer wieder verschoben und konnte dabei an eine Vielfalt von früheren China-Bildern anknüpfen. Chi-

na spielte bei der europäischen Wahrnehmung und Aneignung des Fremden bereits im 17. und 18. Jahrhundert eine zentrale Rolle, und dieses China-Bild trug erheblich zur europäischen Selbstwahrnehmung bei. In seiner Studie über *Europas chinesische Träume* resümiert Hans Holländer:

»So wie der chinesische Kaiser eine schöne Erfindung der europäischen Aufklärung war, verhält es sich auch mit vielen anderen Figuren und Gestalten der Chinoiserien. Zwar verschafften importierte Gegenstände und Texte ganz konkrete, wenn auch lückenhafte, Informationen und Kenntnisse. Zugleich verlockten sie aber dazu, ein in sich schlüssiges Modell einer gedachten fernen Kultur zu erfinden.« (Holländer 2018: 95)

Manche wie Gottfried Wilhelm Leibniz entwarfen ganze Pläne zu einem intensivierten Austausch von Wissenschaft und Kultur zwischen China und Europa (vgl. Leibniz 2006; 2017).

Seither ist die China-Wahrnehmung nicht einfacher, sondern eher noch komplexer geworden. Daraus resultiert eine Schwierigkeit, über China zu sprechen, ohne wichtige Dimensionen auszublenden. Auch gilt, dass die Geschichte der China-Wahrnehmung in Europa mehr über die eigene Befindlichkeit aussagt als über China selbst. Dies gilt bis in die Gegenwart, in der die neuerdings artikulierten Ängste mehr über die eigene Disposition verraten als über China. In der Rede von Weltmachtambitionen Chinas wird die ganze europäische Tradition von Weltbemächtigungsfantasien aufgerufen, nach denen die Welt von Europa bzw. den europäischen Mächten aufgeteilt wird. Zu den europäischen Flügelmächten gesellte sich seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts das weitreichende Beherrschungsinteressen verfolgende Kaiserreich Japan – und natürlich ist es nicht für alle Zeiten vollkommen auszuschließen, dass auch China die europäischen Lektionen lernt und sich anschickt, die Welt beherrschen zu wollen.

Die europäische China-Wahrnehmung hatte bereits seit dem 16. Jahrhundert zu- meist auch eine national geprägte Seite. Seit jener Zeit war China Teil der europäischen Expansions- und Kolonialinteressen, die im 19. Jahrhundert dann in den sogenannten ungleichen Verträgen zum Ausdruck kamen. Zugleich mit dem Aufstieg des europäischen Modernisierungsprogrammen folgenden japanischen Kaiserreiches und seinen imperialen Ambitionen in Ost- und Südostasien verschoben sich die geopolitischen Gewichte weiter, bis hin zur Reaktion der Vereinigten Staaten auf den Angriff der japanischen Luftstreitkräfte auf Pearl Harbor am 7. Dezember 1941, in dessen Folge die USA sich bis heute gezwungen sehen, ihre Sicherheitsinteressen durch Kontrolle des Pazifik und inzwischen bis in den Indischen Ozean zu wahren.

Die Ausgangslage wird dadurch nicht leichter, dass es in China ebenso wie im weiteren Sinne unter allen Chines*innen ganz unterschiedliche China-Bilder gibt. Die Vorstellungen davon, welche Rolle China für sich und in der Welt spielen sollte, hatten sich auch innerhalb Chinas und in den Chinatowns in aller Welt in vielfältiger Weise gewandelt. Die mit der auch als 4.-Mai-Bewegung bezeichneten Bewegung für eine Neue Kultur seit den Anfängen des 20. Jahrhunderts verbundenen literarischen und politischen Debatten haben das Selbstbild Chinas geprägt und zugleich aufgefächert, zu dem seit der Gründung der Volksrepublik China am 1. Oktober 1949 ein von der Kommunistischen Partei geprägtes Propagandabild hinzutrat.

Nicht zu unterschätzen für den weiteren Aufbruch in die Moderne aber ist der Austausch mit den modernen Industriestaaten, Japan eingeschlossen (siehe hierzu Howland 1996), auf allen Ebenen. Gerade die akademische Jugend Chinas hat millionenfach Welterfahrung gesammelt, gelernt und sich informiert. So ist China inzwischen jenseits aller Herkunftsnarrative Teil der globalen Moderne geworden.

Mit der politischen und wirtschaftlichen Konsolidierung und den offenkundigen Wachstumserfolgen tritt China zunehmend selbstbewusst auf. Dabei ist nicht immer genau auszumachen, ob China im Kontext weltweiter Rivalitäten und Neuorientierungen bei der von Jürgen Osterhammel (vgl. 2017) apostrophierten Sanftheit bleibt oder eine neue Härte an den Tag legt. Auch dies hat dazu beigetragen, nach mehr »China-Kompetenz« zu rufen.

Zunächst also gilt es, sich stets zu vergegenwärtigen, dass »China«, übrigens ebenso wie »Asien«, eine im europäischen Mittelalter gebildete Bezeichnung dieses Teiles der Welt ist. Es gilt also, sich stets vor Augen zu halten, dass die Konzepte Asien und China europäische Konstrukte sind und mit vielen anderen Regions- und Ortsbezeichnungen europäischer Provenienz inzwischen oft in Frage gestellt werden. Aus einer Vielzahl der hier nur angedeuteten Facetten resultiert eine Hybridität des China-Bildes, was frühere Reden von China als einem »Chamäleon« erneut bestätigt (vgl. Dawson 1967). Gegen solche durch Ambivalenzen gekennzeichnete Hybridität stellt sich das offizielle China durch Formulierung eigener Narrative, indem es die Tendenz zu einer überbordenden Alternativvielfalt durch Einhegung der auf die Geschichte bezogenen Debatten zu begrenzen versucht, um damit jeweils favorisierte Handlungsoptionen zu bekräftigen. Jürgen Osterhammel spricht in diesem Zusammenhang von einem »Nebel historischer Tiefenlegitimierung« (Osterhammel 2017; vgl. Schmidt-Glintzer 2018: 11). Insbesondere seit die Taiwan-Frage und die Zukunft Hongkongs neben bereits seit Längerem schwebenden innerchinesischen ethnischen Konflikten im Nordwesten und Norden in internationalen Menschenrechtsdebatten erörtert werden, stehen China und seine Identität im Bewusstsein großer Teile der internationalen Gemeinschaft zur Disposition, so jedenfalls hat es den Anschein. Die hiergegen verfolgten Strategien Chinas tragen nicht unerheblich zum neuen China-Bild bei. Dazu gehören nationalistische Diskurse ebenso wie Rüstungsanstrengungen und die Bekräftigung weiter reichender Entwicklungsziele.

Die inzwischen stärker konfrontativ konzipierte und bis hin zur Konstruktion von Feindbildern gesteigerte Verschiebung von auf China bezogenen Selbst- und Fremdbildern erfordert heute mehr denn je einen multiperspektivischen Ansatz. Geopolitische Narrative, koloniale Traditionen und Emanzipationsbestrebungen haben sich in den verschiedenen Schüben von Staats- und Regierungsbildungsprozessen überlagert und sind zugleich mit Wissenstransfer- und Verwestlichungswellen verknüpft. Dabei hatte es neben den auf »China und den Westen« bezogenen Debatten immer auch »innerasiatische« Diskurse gegeben.

Die seit einiger Zeit stärker ins Bewusstsein gerückte Notwendigkeit einer Neujustierung der Beziehungen zu China aus deutscher und europäischer Sicht erfordert daher neben der Kenntnis von Traditionen und Erfahrungen auch eine neue Offenheit und Lernbereitschaft und eine Vergewisserung über die je eigenen Interessen und Ziele. Das so ausgeschrittene Tableau eines sich weiter entwickelnden und daher dynamisch

zu verstehenden multiperspektivischen Ansatzes muss daher die Grundlage für jede Erörterung von China-Wahrnehmungen bilden, kann dabei aber zugleich nicht von der Einbettung Chinas in den größeren Kontext Asien absehen.

China als Teil Asiens

Der in Europa gebildete Begriff Asien, ursprünglich wohl in der Bedeutung »Sonnenaufgang«, bezeichnet etwa ein Drittel der Landmasse der Erde. »Asien« bezog sich zunächst auf den Vorderen Orient bzw. Kleinasien und wurde später auf Ost- und Südostasien ausgeweitet. So wurde China zu einem Teil Asiens, und entsprechend war die wissenschaftliche Beschäftigung mit China in Europa lange Zeit hindurch Teil der Orientalistik. Um 1900 galt Asien als der »nach seiner geschichtlichen Entwicklung älteste, nach seiner horizontalen Ausdehnung der größte, nach seinem vertikalen Aufsteigen der höchste« der fünf Erdteile (Meyers Konversationslexikon 1897: 988). Die weiträumigen Territorien des Nahen Ostens, Indiens, Chinas, Südasiens (Indonesien u.a.) und Sibiriens sowie Japans und Koreas gaben der Bezeichnung Asien als Sammelbegriff dann aber nur eine begrenzte Brauchbarkeit.

Während bis ins 18. Jahrhundert Asien mit dem Orient oder dem »Morgenland« gleichgesetzt und als Sehnsuchtsort, in jedem Fall aber idealisierend wahrgenommen wurde (vgl. Osterhammel 1998), gab es bereits seit dem 16. Jahrhundert von europäischer Seite Versuche der Bemächtigung, die im 19. Jahrhundert mit einer weitgehenden Kolonisierung ihren Höhepunkt erreichte (vgl. Heitzmann 2006). Die Auseinandersetzung mit den Reichen Asiens diente im 18. Jahrhundert noch der Selbstvergewisserung Europas, wo die Wahrnehmung des Fremden auch zur Kritik an den eigenen Verhältnissen und zum Anstoß für Erneuerungen und Reformen genommen wurde. Während dies noch bei Johann Heinrich Gottlob von Justi deutlich zum Ausdruck kommt (vgl. Justi 1762) und dem pflügenden Herrscher Asiens in der Herrscherkritik der Aufklärung eine beispielgebende Rolle zugeschrieben wird (vgl. Richter 2015), verschiebt sich die enzyklopädische Beschreibung der Welt im 19. Jahrhundert und orientiert sich an der grundsätzlichen christlich-abendländischen Überlegenheit. Diese Abkehr vom mittelalterlichen Traum von Asia hat noch ihre Repräsentation in der Rheinymne Friedrich Hölderlins gefunden, der die Wendung des Rheins nach Norden im Vers 16 als eine »Zukehr zum Norden« beschreibt und so zur Fundierung eines deutschen Nationalmythos beiträgt (Theunissen 2004: 58f.).

Nachdem Japan seit der *Meiji*-Periode eine Politik der nachholenden Modernisierung betrieben und eigene Interessen verfolgt hatte, führte der 1904 begonnene Russisch-Japanische Krieg zum ersten Sieg einer asiatischen Macht über eine europäische Großmacht (Friedensvertrag von Portsmouth am 5. September 1905). Bereits seit der Niederlage Chinas im Krieg mit Japan, der mit dem Frieden von Shimonoseki 1895 beendet wurde, galt Japan als die neue asiatische Großmacht. Trotz solcher innerasiatischer Verwerfungen gab es insbesondere unter jungen Asiat*innen Versuche, ein asiatisches bzw. panasiatisches Bewusstsein zu entwickeln, um auf diese Weise den europäischen Mächten, aber auch den Vereinigten Staaten etwas Eigenes entgegenzusetzen (vgl. Karl 1998). Weil Japan im Rahmen der Verfolgung seiner Kolo-

nisierungsinteressen einen eigenen Asienbegriff kultivierte (*Tōya*, »Ostasien«), geriet der Begriff bald wieder in Misskredit. Vorstellungen einer panasiatischen Vereinigung bzw. eines geeinten Ostasien wurden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Theoretikern – Theoretikerinnen sind mir nicht bekannt – der Geopolitik formuliert, zum Teil parallel zu Vorstellungen, wonach »Europa nur eine Chance« habe, »auf der Welt zu bestehen, wenn es sich unter Einschluss seiner Kolonien integriere.«¹

Im ideologischen Kampf des Kalten Krieges wurde der auf Karl Marx und Friederich Engels zurückgehende Begriff der »asiatischen Produktionsweise«² mit dem Begriff der »Orientalischen Despotie« (Wittfogel 1962) verknüpft. Auch wenn sich diese Konzepte als untauglich für eine differenzierte historische Rekonstruktion bzw. für analytische Erkenntnis erwiesen haben, findet sich bis in die Gegenwart häufig die Gleichsetzung von Orient und Despotie, und selbst die europäische Flügelmacht Russland wird oft als asiatisch bezeichnet. Parallel zu den Entwicklungen des 20. Jahrhunderts, insbesondere nach dem Ende der Zarenherrschaft 1917 und den Regelungen am Ende des Ersten Weltkrieges, haben sich neben dem Asien-Begriff neue Konzepte zur regionalen Differenzierung gebildet. Während in der geopolitischen Debatte Europa und Asien, auch unter dem Begriff Eurasien, neu verhandelt werden,³ wird in der Archäologie und Kulturgeschichte der Begriff Eurasien nicht mehr als Summe der Kontinente Europa und Asien verstanden, sondern als ein Raum, der von »beidem Anteil hat, gleichzeitig aber auch von beidem verschieden ist.« (Parzinger 2006: 11)

Eine Sonderrolle im europäischen Bewusstsein kommt dem erdgeschichtlich nach dem Aufprall der indischen Platte auf die eurasische Platte entstandenen Hochgebirgszug des Himalaya und insbesondere Tibet zu, welches als »Dach der Welt« bis heute eine große Faszination ausstrahlt. Die im Rahmen von Modernisierungsprozessen, aber auch bereits im Zusammenhang der europäischen Kolonisierung der Welt stärker ins Bewusstsein gerückte Zerstörung von Völkern und Kulturen hat zu dem Begriff der *indigenous peoples* geführt. Mit diesem Begriff wird inzwischen kontrastierend zum nunmehr reflektierter gebrauchten Begriff der Nationsbildung (vgl. Anderson 1983) das Eigenrecht von Ethnien zum Gegenstand internationaler Aufmerksamkeit (vgl. Barnes et al. 1995). Gedanken zu einer transnationalen Entwicklungsperspektive unter Einbeziehung traditionaler und kommunitaristischer Elemente haben andere weiterentwickelt (vgl. Duara 2015). In menschheitsgeschichtlicher Perspektive sind inzwischen unterschiedliche Diskurse, gelegentlich auch Spekulationen eröffnet worden, wonach etwa die Frage offengehalten wird, ob die Menschen in China zugewandert sind oder nicht doch dort ihren Ursprung haben (vgl. Pulleyblank 1996; Cheng 2017).

1 Patel 2018: 313; zur Idee von Eurafrique siehe ebd.: 311-316.

2 Zur Geschichte dieses Begriffs und die damit verknüpfte Debatte siehe Wimmer 2019: 5-23. – Zu den historischen Rekonstruktionen der Gemeinschaftsbildung in Asien und den japanischen und chinesischen Debatten im frühen 20. Jahrhundert siehe auch Schmidt-Glintzer 1989.

3 Siehe meine Besprechung von *The Eurasian Space. Far More Than Two Continents*: Schmidt-Glintzer 2005.

Die nationalistische Wende und die Neuvermessung der globalen Welt

Die bereits im 19. Jahrhundert in vielen Ländern Asiens erfolgende »nationale Erweckung« verband sich mit einem Narrativ von der eigenen Unterlegenheit, die es zu überwinden gelte. Diese bis in die Gegenwart reichenden Diskurse beflügeln die Rivalitäten einzelner Staaten untereinander, etwa Indiens mit China, ebenso wie die Versuche zur Bildung »verspäteter Nationen« (z.B. Tibet, Uiguren, Taiwan) im internationalen geopolitischen Konflikt des 21. Jahrhunderts eine zunehmende Bedeutung erhalten. Während solche Versuche im 20. Jahrhundert insbesondere an der Rivalität zwischen den USA und der Sowjetunion Stalins scheiterten, haben sich inzwischen neue Bruchlinien aufgetan.

Diese neue Unsicherheit führt in China zum Rekurs auf die Traditionen der »Selbststärkungsbewegung« des 19. und frühen 20. Jahrhunderts (vgl. Amelung 2020). Als Folge der Entkolonisierung gab es bereits in den 1950er Jahren verstärkt Versuche der Verständigung unter Staaten Südasiens (Genfer Indochinakonferenz 1954) sowie zwischen Staaten Asiens und Afrikas (Bandung-Konferenz 1955). Der 1967 gegründete Verband Südostasiatischer Nationen (ASEAN) war der Versuch, zu einer Zeit einen eigenen Wirtschaftsraum nach dem Vorbild der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, die sich mit dem Vertrag von Maastricht 1993 zur EU weiterentwickelte, zu organisieren.

Das erwähnte, seit Pearl Harbor auch auf China gerichtete Interesse der Vereinigten Staaten in der Pazifikregion und die Pingpongdiplomatie Richard Nixons und seines Sicherheitsberaters Henry Kissinger führten zu zeitweiliger Entspannung, auch weil manche Themen, darunter die Taiwan-Frage, ausgeklammert blieben. Der letzte Versuch von Seiten der USA, eine engere Bindung zu asiatischen Staaten zu begründen, auch um die Position gegenüber China zu untermauern, war unter Präsident Barack Obama 2009 die Verkündung des *Pivot to Asia*. Angesichts der Organisation amerikanischer Interessen an vielen Orten Asiens, nicht zuletzt dann im Krieg in Afghanistan nach dem 11. September 2001, ist es zu Zusammenschlüssen wie der Shanghai Cooperation Organization gekommen, bei der sich im Juni 2001 China, Russland, Kasachstan, Tadschikistan, Kirgisistan und etwas später auch Usbekistan zu einer gemeinsamen Sicherheitspartnerschaft verpflichteten. Im selben Jahr wurde ein Freihandelsabkommen mit den Staaten des ASEAN geschlossen. Angesichts solcher Neuformierungsprozesse und Kontinente übergreifender Machtverschiebungen wird der Asienbegriff in Asien selbst in seiner ganzen Ambivalenz erneut diskutiert, weil er neben seinen emanzipatorischen Aspekten (das erwachende Asien) zugleich koloniale Erinnerungen einschließt und dabei unbeendete Aushandlungsprozesse eher verdeckt als offenlegt (vgl. Wang 2011). Inzwischen ist das am 15. November 2020 verkündete asiatisch-pazifische Freihandelsbündnis Regional Comprehensive Economic Partnership hinzugekommen, das 15 Länder von Japan und China über Südkorea und Vietnam bis hin zu Neuseeland und Australien miteinander verbindet.

Framing und Reframing und die Ränder Chinas

Im Zuge des wirtschaftlichen Aufstiegs Chinas und des Zerfalls der Sowjetunion sind die Regionen zwischen China, Indien und Westeuropa neuen Kräftefeldern ausgesetzt. Die chinesische Antwort darauf ist die eingangs erwähnte, von China seit 2013 ausgehende Initiative einer Neuen Seidenstraße (*Belt-and-road-Initiative*) mit dem Ziel einer stärkeren Vernetzung von Europa, Asien und Afrika, wodurch die Erdteile wirtschaftlich enger miteinander verbunden werden. Unabhängig davon, aber doch auch damit verknüpft ist die Etablierung einer multilateralen, von China geführten Asiatischen Infrastrukturentwicklungsbank (*Asian Infrastructure Investment Bank, AIIB*) im Jahre 2015, getragen von dem Interesse Chinas, in den internationalen Finanzsystemen eine stärkere Stimme geltend machen zu können. Die AIIB nahm 2016 ihre Arbeit auf und ist nicht zu verwechseln mit der 1965 von den Vereinten Nationen errichteten und von den USA und Japan dominierten *Asian Development Bank* mit derzeit 68 Mitgliedsstaaten.

Trotz solcher auf internationale Vernetzung gerichteter Institutionen wird im politisch-ideologischen Diskurs Asien weiterhin als Kontrastbegriff zu Europa verstanden und oft mit dem Phänomen des Despotismus gleichgesetzt. Dabei klingen bis in die Gegenwart Klischees vom Hunnen- oder Mongolensturm, vom Weltreich der Mongolen (vgl. Eggebrecht 1989) und von der »Gelben Gefahr« an, wobei Russland inzwischen auch oft als Teil Asiens verstanden wird, obwohl es sich eigentlich um ein europäisches Kolonialreich handelt, an dessen Ausdehnung bis weit nach Sibirien sich noch mit einer Forschungsreise 1829 Alexander von Humboldt beteiligte (vgl. Dahlmann 2009; Humboldt 2019). Die Rede von der »Gelben Gefahr« hat sich seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts das ganze 20. Jahrhundert hindurch gehalten (vgl. Heissig 1941; Gollwitzer 1962; Schmidt-Glintzer 2014).

In der neueren Debatte wird als politisch-kulturelles Konzept vielfach der Westen mit dem Rest der Welt, in besonderer Weise dann aber mit Festland-Asien (China, Russland, Türkei) kontrastiert. Dabei wird vielfach der historische Hintergrund ausgeblendet, auch wenn er in der neueren Tradition der *connected history* bzw. *entangled history* bzw. in der Kolonialgeschichtsschreibung weiter thematisiert wird (vgl. Reinhard 2016). Das Schlagwort von den »westlichen Werten« dient insbesondere nach dem Zerfall der Sowjetunion 1991 einer ideologischen Aufladung fortgesetzter »westlicher« Dominanz und dabei auch der Rechtfertigung der Osterweiterung der Nato (vgl. Winkler 2009). Dagegen gibt es die Konstruktion anderer Szenarien unter Berücksichtigung historischer und sich möglicherweise fortsetzender Machtverschiebungen (vgl. etwa Morris 2010; Menzel 2015).

Die Einbettung einer Betrachtung Chinas in den weiteren Kontext Asiens hat schon allein darin seine Berechtigung, dass China zwar auch aus dem Blickwinkel seiner Teilregionen, aber eben auch von seinen Rändern her betrachtet werden muss. Diese Ränder waren übrigens seit der ersten Einheitsstaatsbildung vor über 2000 Jahren konstitutiv für Chinas Selbstverständnis. Während Jahrhunderte hindurch vor allem der Norden und der Nordwesten thematisiert wurden und damit jene Gebiete, die traditionell als Tibet, Mongolei und Mandschurei bezeichnet werden, kommt seit dem Auftreten europäischer Seemächte den Küsten eine wachsende Bedeutung zu. Ohne Städte wie Shanghai und Kanton ist der Aufbruch in die Moderne nicht zu verstehen, und die

Entwicklung der Sonderwirtschaftszone Shenzhen zum inzwischen wichtigsten Innovationsstandort Chinas ist ohne die Nähe zu Hongkong gar nicht zu denken (vgl. Zhou 2021). Die Ränder, und nicht nur die Küstenzonen, waren seit jeher Zonen des Austausches, immer wieder aber auch umstrittenes Terrain. Ihnen daher gesondertes Interesse zu schenken ist überaus gerechtfertigt. Dass solche Beschäftigung oft auch mit geopolitischen Erwägungen verbunden ist, liegt auf der Hand. Dabei ist eine diachrone Perspektive erhellend.⁴

China und das Ende der Europäisierung der Welt

Seit die Europäisierung der Welt nicht weiter verfolgt wird, nach der gemäß den Vorstellungen des 18. Jahrhunderts die ganze Erde auf Europa bezogen verteilt und dann noch im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts neu organisiert wurde, ist nun eine neue Zeit angebrochen. Wenn man die Verabredungen der Vereinten Nationen und deren Menschenrechtscharta ernst nimmt, kann es nur ein Ziel geben, dass nämlich der Wohlstand der Erde unter allen Menschen gerecht verteilt wird. Alle Versuche, die Bemühungen des globalen Südens und damit auch Chinas, sich den ihm zustehenden Anteil zu sichern, als Rivalität und Weltmachtstreben zu verunglimpfen, sind im Grunde eine Abkehr von den hehren Zielen der Menschenrechtscharta. Dennoch werden sich die anstehenden Aushandlungsprozesse naturgemäß schwierig gestalten.

Es gilt also, die Europäisierung der Welt ebenso wie den Aufbruch Chinas seit dem 19. Jahrhundert und die vielfältigen Intentionen und Weichenstellungen in der internationalen Politik zu kennen. Erst eine solche historische Informiertheit, verbunden mit dem Bewusstsein von der Bedingtheit der eigenen Werthorizonte, ermöglicht wirkliche China-Kompetenz.

Neben solche allgemeine historische Informiertheit muss die Anerkennung des Umstandes treten, dass es in China selbst eine komplexe Tradition der Aneignung westlicher Konzepte gibt und dass es darüber hinaus auch unter all jenen, die sich als Chines*innen fühlen und zum Teil außerhalb der Grenzen der Volksrepublik China leben, unterschiedliche Konzepte davon gibt, wie China zu definieren bzw. zu organisieren sei. Hier ist die ganze 國學 (*guoxue*)-Debatte seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts einzubeziehen. Solche Debatten werden in China selbst, aber auch in den Vereinigten Staaten und andernorts geführt (vgl. auch Wang 2019). Dazu lassen sich vielfältige fachwissenschaftliche Beiträge hinzuziehen, darunter linguistische Studien wie etwa jene, die sich mit der Adaption des Republikbegriffs in China beschäftigt (vgl. Zhou 2021).

Anders als Europa aber, mit dem das heutige China von seiner räumlichen Ausdehnung her am ehesten vergleichbar wäre, besteht das »Reich der Mitte« nicht aus vielen einzelnen Nationalstaaten, sondern ist seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts als ein geeintes China in die Welt getreten, auch wenn diese Einheit erst mit der Ausrufung der Volksrepublik China am 1. Oktober 1949 in eine staatliche Form überführt wurde, deren Staatsbildungsprozess ebenso unabgeschlossen wie die Einheit noch nicht verwirklicht

4 Es ist reizvoll, die Studie eines Mongolisten aus dem Jahr 1940 mit dem Bericht eines Historikers aus dem Jahr 2021 zu kontrastieren. Siehe Heissig 1941; Urbansky 2021.

ist. Die Sonderentwicklungen in der 1997 an die Volksrepublik China zurückgegebenen britischen Kronkolonie Hongkong und den diesen angeschlossenen Pachtgebieten sowie die Überwindung der Einparteienherrschaft der Kuomintang auf Taiwan haben die geopolitische Lage nicht einfacher werden lassen. Mit dem Eintritt der Vereinigten Staaten von Amerika in den Zweiten Weltkrieg im Jahre 1941 und der Abwehr der japanischen Weltmachtambitionen lag ein geeintes China im Interesse Amerikas, das zugleich wegen seiner vitalen Interessen im Indopazifik der wichtigste Gegenspieler Chinas und inzwischen dessen erklärter Rivale ist. Die Kenntnis und Anerkennung dieser geopolitischen Konstellation und der damit verbundenen Dynamiken ist eine zentrale Voraussetzung jeder China-Kompetenz.

Hinzu treten muss neben dieser historisch informierten Perspektive das gesammelte Wissen der inzwischen international vernetzten politikwissenschaftlichen Analyse, für die hier nur zwei Arbeiten von Nele Noesselt genannt seien, ihre Analyse der innerchinesischen Diskurse zu den internationalen Beziehungen (vgl. Noesselt 2010) sowie ihre neuere umfassende Analyse der nationalen und der globalen Dimensionen chinesischer Politik (vgl. Noesselt 2021). Einzelne Stichwortgeber, vor allem aber die sogenannten Thinktanks auf allen Seiten, also auch in China, sind daher nicht nur zu Analyse-Instanzen, sondern oft auch zu Instrumenten der Politik und spezieller Interessenverfolgung geworden.

Ganz allgemein ist das Wissen um die weiter andauernde Vielstimmigkeit und die innerhalb, vor allem aber auch außerhalb Chinas geführten Debatten um die Identität und die politische Verfasstheit Chinas von grundlegender Bedeutung. Dabei ist nicht zu übersehen, wie innerhalb Chinas ebenso wie unter den weltweit agierenden chinesischen Wissenschaftler*innen, Künstler*innen und Intellektuellen nicht nur das Thema China und seine Ordnung, sondern auch die Weltgesellschaft, etwa unter dem Begriff des *天下 (tianxia)*, kontrovers diskutiert und in großer Vielfalt weiter entwickelt wird.⁵ So stellt Fabian Heubel dem *Tianxia*-Begriff, den er als »Himmelunten« übersetzt, man könnte auch formulieren »alles unterhalb des Himmels«, anders als Zhao Tingyang das Moment der *Selbstkultivierung* und ein damit verbundenes *Paradigma der Subjektivität* entgegen (vgl. Heubel 2021: 17), von der es im konfuzianischen Klassiker *Das große Lernen* (大學, *Daxue*) heißt: »Vom Himmelssohn bis zum gewöhnlichen Menschen, für alle ist Selbstkultivierung die Wurzel. Dass einer, dessen Wurzel in Unordnung ist, in seinen Zweigen [Familie, Staat und Himmelunten] regiert [in Ordnung] ist, das gibt es nicht.« (Wilhelm 1981: 46f.; vgl. Johnston/Ping 2012: 134f.)

Auch wenn die Rolle des Generalsekretärs der Kommunistischen Partei Chinas Xi Jinping und der ihn stützenden Kreise in der Partei im gegenwärtigen Sinnstiftungs- und Ideologiebildungsdiskurs besonders prominent ist, so ist Xi Jinping doch nicht allein bestimmend. Daher bleibt es eine ständige Aufgabe, Weltbildentwürfe ebenso

5 Siehe Zhao 2020. Diese im Jahre 2005 von Zhao Tingyang 赵汀阳 (Jahrgang 1961) angestoßene Debatte wird fortgeführt, etwa von Liang Zhiping 梁治平 (Jahrgang 1959) und vielen anderen. Siehe Liang 2018 bzw. für eine englische Übersetzung Liang o.J. – Siehe ferner Liang Zhipings Monografie »*论法治与德治: 对中国法律现代化运动的内在观察*« [On the Rule of Law and the Rule of Virtue: An Inner Observation of China's Legal Modernization Movement], deren deutsche Übersetzung in Vorbereitung ist.

wie Menschenbildkonzepte zu analysieren und selbst zu einem Disput hierüber in der Lage zu sein und Feindbildkonstruktionen immer wieder zu hinterfragen.

Die Ausdeutung des chinesischen Modernisierungskurses bleibt also in vielfacher Weise offen. Damit beschäftigen sich China-Expert*innen weltweit zu Recht, auch wenn sie die Mahnung von Jürgen Habermas, wenigstens vorübergehend »von den eigenen Hintergrundüberzeugungen hypothetisch Abstand zu nehmen« (Habermas 2019: 128), oft nicht ernst nehmen, wie beispielsweise das verdienstvolle, dann aber doch als »Entlarvung« auftretende Projekt einer Dekodierung Chinas (vgl. Oud/Drinhausen 2021), welches es versäumt, die eigenen Begrifflichkeiten ihrerseits historisch und ideologiekritisch zu hinterfragen.

Zugleich ist China verunsichert, auch weil es unter dem Trauma eines möglichen territorialen Zerfalls steht, ein Trauma, das durch die US-amerikanische Einkreisungspolitik noch verstärkt wird. Wenn Politikwissenschaftler*innen von Greater China sprechen, wird damit gelegentlich nicht nur das lange Zeit verfolgte Ein-China-Konzept in Zweifel gezogen, sondern es werden zu Recht auch Anknüpfungen an die auf Suprematie zielende Definitionspraxis der euroamerikanischen Weltbeherrschung im 20. Jahrhundert vermutet, denen in den Ländern »Asiens« mit großer Empfindlichkeit begegnet wird.⁶

Modernisierung und Hybridität

Die eingangs konstatierte und für China seit jeher konstitutive Hybridität gilt inzwischen für die ganze Welt. Darauf gründen sich vielfältige Vorschläge, vom Nationalstaatsdenken Abstand zu nehmen und die Organisation der Menschheit neu zu denken. Während manche hierbei immer noch stark von Europa aus denken, wie Wolfgang Streeck (vgl. 2021), kommt es zukünftig darauf an, auch asiatische und andere Vergemeinschaftungstraditionen einzubeziehen, wozu Prasenjit Duara (vgl. 2015) einige Vorschläge vorgetragen hat.

Dabei kommt es trotz aller Empfindlichkeiten natürlich für alle Seiten darauf an, von den eigenen Hintergrundüberzeugungen hypothetisch Abstand zu nehmen, zumal ein Rekurs auf ungebrochene Traditionen kaum mehr glaubwürdig ist. Den Ängsten, China werde zum Konkurrenten, begegnet Fabian Heubel mit der Feststellung:

»Ein Europa, das sich weiterhin selbstbezüglich und selbstgefällig für den normativen Maßstab von dem hält, was als modern und fortgeschritten gelten kann, hört auf zu verstehen, was ›Moderne‹ bedeutet, weil es sich von der Dynamik einer globalen Modernisierung abschneidet, die dereinst von Europa ausgegangen ist: Die chinabezogene Unkenntnis lähmt auch die europäische Fähigkeit zur kritischen Selbsterkenntnis.« (Heubel 2021: 21f.)

6 Guo Changlin schreibt hierzu etwas gereizt im Jahr 1996: »Most of the international community recognizes that there is but one China and that Taiwan is part of China, Hong Kong is a part of China. So what most experts refer to as greater China today is actually China as it should be. China is great but is not greater.« Guo zit.n. Metzger/Myers 1996: 104. Eine gegensätzliche Ansicht in der Taiwan- und Hong-Kong-Frage formuliert abschließend Lung-chu Chen, vgl. ebd.: 106.

Für China ist eine solche Neuausrichtung statt einer traditionsbezogenen Rückwärtsgewandtheit von vielen ausdrücklich gefordert worden. Wang Hui spricht ausdrücklich selbstkritisch von einem in China verfolgten Konzept einer antimodernen Moderne (vgl. Wang 2011: 91ff.).

Diese Frage ist unmittelbar anschlussfähig an das konfuzianische Harmoniegebot, demzufolge Freundschaft und Vertrauen zwischen Menschen den obersten Rang einnehmen. Dem entspricht die neuere Entwicklung in China hin zu einer »Koexistenz unterschiedlicher Systeme«, zu der Fabian Heubel bemerkt:

»Allmählich hat sich allerdings eine in sich lern- und wandlungsfähige Konstellation von Sino-Marxismus, modernem Konfuzianismus und Liberalismus herausgebildet, in der diese unterschiedlichen Denksysteme zwar keineswegs konfliktfrei koexistieren, aber doch auch ohne sich bis aufs Messer zu bekämpfen.« (Heubel 2021: 18)

Fabian Heubel spricht von einem »innerchinesischen Entwicklungsmodell«, hervorgegangen »aus der Dynamik einer hybriden Modernisierung«, »in der unterschiedliche und einander ausschließende Modernisierungswege seit dem 19. Jahrhundert nicht nur miteinander konkurriert haben, sondern immer wieder darauf aus waren, einander zu vernichten.« Bei der dennoch inzwischen erreichten »Koexistenz«, handele es sich um »eine sich unablässig wandelnde Konstellation, die immer neu ausbalanciert werden muss.« (Ebd.: 18f.) Die Wahrnehmung dieses transformativen Prozesses in China ist eine weitere grundlegende Voraussetzung für China-Kompetenz.

Schlussbetrachtung – die Suche nach einer eigenen China-Wahrnehmung

Die China-Wahrnehmung hat eine deutsche und zugleich eine europäische und seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert auch eine amerikanische Seite. Die damit verbundenen wirtschaftlichen sowie Bildung, Weltbilder und Religionen einbeziehenden mannigfaltigen Meinungsforen, die inzwischen eine globale Dimension angenommen haben, erfordern heute mehr denn je einen multiperspektivischen Ansatz. Geopolitische Narrative, koloniale Traditionen und Emanzipationsbestrebungen haben sich in den verschiedenen Schüben von Staats- und Regierungsbildungsprozessen überlagert und sind zugleich mit Wissenstransfer- und Verwestlichungswellen verknüpft. Dabei hatte es zugleich immer auch »innerasiatische« Diskurse gegeben.

Die seit einiger Zeit stärker ins Bewusstsein gerückte Notwendigkeit einer Neujustierung der Beziehungen zu China aus deutscher und europäischer Sicht erfordert daher neben der Kenntnis von Traditionen und Erfahrungen auch eine neue Offenheit und Lernbereitschaft und eine Vergewisserung der je eigenen Interessen und Ziele. Das so ausgeschrittene dynamische Tableau eines sich weiter entwickelnden und daher dynamisch zu verstehenden multiperspektivischen Ansatzes ist Gegenstand der vorliegenden Skizze.

Hinter der Bemühung um China-Kompetenz steht die verständliche Absicht, dass die Folgen des Aufstiegs Chinas auch dem eigenen Vorteil dienen. Dies ist nicht nur legitim, sondern vermutlich der einzig erfolgversprechende Ansatz. Daher geht es zunächst um ein Verständnis des Kontexts des Handelns von und zwischen Menschen.

Dazu gehört das Wissen um Vergangenheit und Zukunftserwartung. Entscheidend ist das Verhältnis von Fremdverständnis und Selbstverständnis, Ziele und Horizonte eingeschlossen. Am Ende der Phase einer zeitweiligen Überlegenheit gilt es, neu zu lernen, auf Augenhöhe zu kommunizieren und zu bleiben. Gelegentlich wird der Ruf nach China-Kompetenz aber auch damit begründet, so einer Bedrohung durch China etwas entgegensetzen zu können. Dabei entsteht die Gefahr, die eigentliche Absicht durch Feindbildkonstruktionen zu untergraben.

Von den 440.000 ausländischen Studierenden in China (2016) studiert die Mehrheit Chinesisch, TCM oder sonst Chinesisches. Von der noch größeren Zahl chinesischer Studierender im Ausland – seit 1978 allein in den Vereinigten Staaten knapp sechs Millionen – studiert die Mehrheit Natur- und Ingenieurwissenschaften. Diese Zahlen deuten auf eine Asymmetrie im Kultur- und Wissenstransfer. Indem sie das Ziel verfolgen, diese Asymmetrie zu überwinden, könnten Europa und seine Teile für sich selbst viel gewinnen.

Dabei kann die Janusköpfigkeit von Europa, als aus Nationen zusammengesetzt und sich dann doch als Einheit verstehend, bestehenbleiben. Die innereuropäische Konkurrenz und damit einhergehende Differenzen sind Vorteil und Nachteil zugleich. Wenn Frankreichs Präsident im Jahr 2065 weltweit eine Milliarde Menschen mit Muttersprache Französisch erwartet,⁷ dann sieht er nach dem Mandarin und dem Englischen das Französische als die dritt wichtigste Sprache. Vielleicht wäre es ratsam, wenn alle Länder in ähnlicher Weise ihre Kultur- und Wissenschaftsaußenpolitik intensivierten. Dies hätte Konsequenzen – auch für die Rolle des Deutschen als Wissenschaftssprache.

Dass China lernt und weiter lernen will, sollte nicht überraschen, und dass China und seine Bevölkerung einen Spitzenplatz in der Welt anstreben, ist nur zu verständlich. Das gegenwärtig feststellbare Bemühen Chinas, sich zu internationalisieren, und zwar in allen Bereichen, im Bildungswesen, in der Forschung und Entwicklung, im Handel und bei der Erschließung von Märkten, kann nur willkommen sein, gerade angesichts einer gelegentlich auf chinesischer Seite vermuteten Tendenz zum *turning inward*. Um einer solchen Tendenz zu begegnen, empfiehlt es sich, noch mehr Lehr- und Wissenschaftstransfer zu betreiben. Dabei sollte Vielfalt im Vordergrund stehen und zugleich die eigene Interessenlage und daran geknüpfte Förderpolitik regelmäßig überdacht werden.

Natürlich haben die traditionell sich mit China beschäftigenden Wissenschaften, allen voran die Sinologie, viel zum Verständnis Chinas beigetragen. Und doch gilt es, die Feststellung Fabian Heubels zu beherzigen: »Die Sprache der Sinologie neigt dazu, ein Monolog Europas über China zu sein, in dem die chinesische Seite zur Sprachlosigkeit und Stille verdammt bleibt« (Heubel 2021: 154), der sodann fragt:

»Wie lange wird es dauern, bis ›wir‹ verstanden haben, dass China weniger stumm ist, als vielmehr durch den Monolog der europäischen Vernunft über das ›verrückte‹ China zur ›Stille‹ verdammt? Wie wäre es, für einen Moment mit dem Reden innezuhalten und zu versuchen, zur Abwechslung einmal zuzuhören? Warum sich nicht auf den Ver-

7 So war in einer Meldung der *Süddeutschen Zeitung* vom 21. März 2018 (S. 12) zu lesen.

such einlassen, mehr *mit* Chinesen zu sprechen als über sie?» (Ebd.: 155; Hervorhebung im Original)

Literatur

- Amelung, Iwo (Hg.) (2020): Discourses of Weakness in Modern China. Historical Diagnoses of the »Sick Man of East Asia«, Frankfurt a.M.: Campus.
- Anderson, Benedict (1983): Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, London/New York: Verso.
- Barnes, R. H./Gray, Andrew/Kingsbury, Benedict (Hg.) (1995): Indigenous Peoples of Asia, Ann Arbor: Association for Asian Studies.
- Cheng, Yinghong: »Is Peking Man Still Our Ancestor?« Genetics, Anthropology, and the Politics of Racial Nationalism in China«, in: The Journal of Asian Studies 76 (3), S. 575-602.
- Dahlmann, Dittmar (2009): Sibirien. Vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn: Schöningh.
- Dawson, Raymond (1967): The Chinese Chameleon. An Analysis of European Conceptions of Chinese Civilization, Duara, Prasenjit (2015): The Crisis of Global Modernity. Asian Traditions and a Sustainable Future, Cambridge: Cambridge University Press.
- Eggebrecht, Arne (Hg.) (1989): Die Mongolen und ihr Weltreich, unter Mitarb. v. Eva Eggebrecht u. Manfred Gutgesell, Mainz: von Zabern.
- Gollwitzer, Heinz (1962): Die Gelbe Gefahr: Geschichte eines Schlagworts. Studien zum imperialistischen Denken, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Habermas, Jürgen (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie, 2 Bde., Bd. 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen, Berlin: Suhrkamp.
- Heissig, Walther (1941): Das gelbe Vorfeld. Die Mobilisierung der chinesischen Außenländer, Heidelberg: Vowinkel.
- Heitzmann, Christian (2006): Europas Weltbild in alten Karten. Globalisierung im Zeitalter der Entdeckungen, Wiesbaden: Harrassowitz.
- Heubel, Fabian (2021): Was ist chinesische Philosophie? Kritische Perspektiven, Hamburg: Meiner.
- Holländer, Hans (2018): Europas chinesische Träume. Die Erfindung Chinas in der europäischen Literatur, hg. u. mit einem Vorwort v. Ernst Strouhal, Berlin/Boston: De Gruyter.
- Howland, Douglas R. (1996): Borders of Chinese Civilization. Geography and History at Empire's End, Durham: Duke University Press.
- Humboldt, Alexander von (2019): Die Russland-Expedition. Von der Newa bis zum Altai, hg. v. Oliver Lubrich, mit einem Vorwort v. Karl Schlögel, München: C.H. Beck.
- Johnston, Ian/Ping, Wang (Übers.) (2012): Daxue and Zhongyong. Bilingual Edition, übers.u. mit Anm. vers. v. Ian Johnston u. Wang Ping, Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong Press.

- Justi, Johann Heinrich Gottlob von (1762): *Vergleichungen der Europäischen mit den Asiatischen und andern vermeintlich Barbarischen Regierungen*, Berlin/Stettin/Leipzig: Johann Heinrich Rüdiger.
- Karl, Rebecca E. (1998): »Creating Asia: China in the World at the Beginning of the Twentieth Century«, in: *The American Historical Review* 103 (4), S. 1096-1118.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (2006): *Der Briefwechsel mit den Jesuiten in China (1689-1714)*, hg. u. mit einer Einl. vers. v. Rita Widmaier, übers. v. Malte-Ludolf Babin, Hamburg: Meiner.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (2017): *Briefe über China (1694-1716). Die Korrespondenz mit Barthélemy des Bosses S.J. und anderen Mitgliedern des Ordens*, hg. u. komm. v. Rita Widmaier u. Malte-Ludolf Babin, übers. v. Malte-Ludolf Babin, Hamburg: Meiner.
- Liang, Zhiping (o.J.): »Tianxia and Ideology«. Liang Zhiping, »Imagining ›Tianxia‹: Building Ideology in Contemporary China«, mit einer Einl. vers.u. übers. v. David Ownby, o.D., <https://www.readingthechinadream.com/liang-zhiping-tianxia-and-ideology.html> vom 01.12.2021.
- Liang, Zhiping 梁治平 (2018): »想象'天下': 当代中国的意识形态建构« [Imagining ›Tianxia‹: Building Ideology in Contemporary China], in: *思想* 36 (Dez.), S. 71-177.
- Menzel, Ulrich (2015): *Die Ordnung der Welt. Imperium oder Hegemonie in der Hierarchie der Staatenwelt*, Berlin: Suhrkamp.
- Metzger, Thomas A./Myers, Ramon H. (Hg.) (1996): *Greater China and U.S. Foreign Policy. The Choice between Confrontation and Mutual Respect*, Stanford: Hoover Institution Press.
- Meyers Konversations-Lexikon (1897), 5., gänzlich Neubearb. Aufl., Bd. 1, Leipzig/Wien: Bibliografisches Institut.
- Morris, Ian (2010): *Why the West rules – For now. The Patterns of History, and What They Reveal About the Future*, New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Noesselt, Nele (2010): *Alternative Weltordnungsmodelle? IB-Diskurse in China*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Noesselt, Nele (2021): *Chinese Politics. National and Global Dimensions*, Baden-Baden: Nomos.
- Osterhammel, Jürgen (1998): *Die Entzauberung Asiens. Europa und die asiatischen Reiche im 18. Jahrhundert*, München: C.H. Beck.
- Osterhammel, Jürgen (2017): »Der sanfte Hegemon«, in: *Süddeutsche Zeitung* v. 03.11.2017, S. 9.
- Oud, Malin/Drinhausen, Katja (Hg.) (2021): *The Decoding China Dictionary*, https://rwil.lu.se/wp-content/uploads/2021/03/Decoding-China-Publication_FINAL.pdf vom 01.12.2021.
- Parzinger, Hermann (2006): *Die Frühen Völker Eurasiens. Vom Neolithikum bis zum Mittelalter*, München: C.H. Beck.
- Patel, Kiran Klaus (2018): *Projekt Europa. Eine kritische Geschichte*, München: C.H. Beck.
- Pulleyblank, Edwin G. (1996): »Early Contacts between Indo-Europeans and Chinese« [mit sechs Kommentaren], in: *International Review of Chinese Linguistics* 1 (1), S. 1-50.

- Reinhard, Wolfgang (2016): *Die Unterwerfung der Welt. Globalgeschichte der Europäischen Expansion 1415-2015*, München: C.H. Beck.
- Richter, Susan (2015): *Pflug und Steuerruder. Zur Verflechtung von Herrschaft und Landwirtschaft in der Aufklärung*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Schmidt-Glintzer, Helwig (1989): »Der Literatenbeamte und seine Gemeinde, oder: Der Charakter der Aristokratie im chinesischen Mittelalter«, in: *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* 139 (2), S. 397-425.
- Schmidt-Glintzer, Helwig (2005): »The Eurasian Space. Far More Than Two Continents. Edited by Wim Stokhof, Paul van der Velde, Yea Lay Hwee. International Institute for Asian Studies, Leiden 2004« [Rezension], in: *Asien* 96 (Jul.), S. 83ff.
- Schmidt-Glintzer, Helwig (2014): »Die gelbe Gefahr«, in: *Zeitschrift für Ideengeschichte* 8 (1), S. 43-58.
- Schmidt-Glintzer, Helwig (2018): *Chinas leere Mitte. Die Identität Chinas und die globale Moderne*, Berlin: Matthes & Seitz.
- Streeck, Wolfgang (2021): *Zwischen Globalismus und Demokratie. Politische Ökonomie im ausgehenden Neoliberalismus*, Berlin: Suhrkamp.
- Theunissen, Michael (2004): *Schicksal in Antike und Moderne*, München: Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung.
- Urbansky, Sören (2021): *An den Ufern des Amur. Die vergessene Welt zwischen China und Russland*, München: C.H. Beck.
- Wang, Gungwu (2019): *China Reconnects. Joining a Deep-rooted Past to a New World Order*, Singapore: World Scientific.
- Wang, Hui (2011): *The Politics of Imagining Asia*, hg. v. Theodore Huters, Cambridge: Harvard University Press.
- Wilhelm, Richard (Hg.) (1981): *Li Gi. Das Buch der Riten, Sitten und Bräuche*, übers. v. Richard Wilhelm, München: Diederichs.
- Wimmer, Christopher (2019): »Zum Wandel des Indienbildes von Karl Marx«, in: *Asien* 152/153 (Jul./Okt.), S. 5-23.
- Winkler, Heinrich August (2009): *Geschichte des Westens. Von den Anfängen in der Antike bis zum 20. Jahrhundert*, München: C.H. Beck.
- Wittfogel, Karl A. (1962): *Die orientalische Despotie. Eine vergleichende Untersuchung totaler Macht*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Zhao, Tingyang (2020): *Alles unter dem Himmel. Vergangenheit und Zukunft der Weltordnung*, Berlin: Suhrkamp.
- Zhou, Bing (2021): »Republik« auf Chinesisch. Spiegelungsdiskurse eines zentralen Begriffs der Moderne im ausgehenden Kaiserreich, Berlin: Frank & Timme.
- Zhou, Taomo (2021): »Leveraging Liminality: The Border Town of Bao'an (Shenzhen) and the Origins of China's Reform and Opening«, in: *The Journal of Asian Studies* 80 (2), S. 337-361.

Drei Fragen an die Freundschaft

Angelika C. Messner

»世無友，如天無日，如身無目矣。◦◦ (Ricci 2009: 124)–»Se il mondo non tenesse l'amicitia, sarebbe come cielo senza sole, come corpo senza occhi.« (Ricci 2005: 56)¹

Abstract: *Zwischen der Ankunft Matteo Riccis 利瑪竇, 1583, in China und der Fertigstellung seines chinesisch-sprachigen Jiāoyǒu lùn 交友論 (Über die Freundschaft) verging genau eine Dekade. Nach Erscheinen im Jahr 1595 verbreitete sich das Büchlein unter chinesischen Gelehrten wie ein Lauffeuer. Mehrfach neu aufgelegt, ohne die Genehmigung aus Rom abzuwarten, intensiv diskutiert und rezipiert, fand es schließlich vollständig Eingang in die bis dahin umfassendste Enzyklopädie Gujin tushu jicheng (1726). Nicht so sehr die Expertise in Technik und Wissenschaften, sondern vielmehr die Kultivierung von Herzensbanden, dessen war sich Matteo Ricci bewusst, öffnete die Türen zum Kaiserhof. Das Verhältnis, dazumal zwischen China und Rom, heute zwischen China und der Welt, in Sachen Herzensbanden ist Thema meines Beitrages. Angesichts der gewaltigen geopolitischen Umschichtungen im 21. Jahrhundert, mit China im Zentrum des Geschehens, frage ich nach der Rolle von Freundschaft und Herzensbanden.*

Diese Feststellung entstammt dem 交友論 (Jiaoyu lun, Sull' amicizia), einer Sammlung von hundert Sentenzen zu Freundschaft, die Matteo Ricci (利瑪竇, 1552-1610) im Jahr 1595 in chinesischer Sprache vorgelegt hat. Dieses Büchlein wurde ein Bestseller in China, mehrmals neu aufgelegt in Peking und anderswo im chinesischen Reich, ohne die Druckerlaubnis aus Rom abzuwarten. Und Ricci gewann Freunde und schlussendlich den jahrelang herbeigesehnten Zugang zum Kaiserhof in Peking.

»Gäbe es auf der Welt keine Freundschaft, das wäre wie der Himmel ohne Sonne, wie ein Körper ohne Augen.« (Ebd.: 57) Ricci appelliert hier an die universelle Geltung von Freundschaft, über regionale und zeitliche Grenzen hinweg, und ohne jegliche andere Grundlage als eben Freundschaft, ganz so wie die Sonne, die keine weitere Begründung für ihre Existenz und Notwendigkeit braucht.

1 Für die englische Übersetzung vgl. Ricci 2009.

Freundschaft und nichts weiter als Freundschaft als Grundlage für Verbundenheit und Kooperation, über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg? Wie kann das gehen?

Mit Blick auf die chinesisch-europäische Begegnungs- und Beziehungsgeschichte, und zwischen China und Europa oszillierend, ebenso wie zwischen heute und vergangenen Zeiten, stellt dieser Beitrag die Notwendigkeit einer Neuvalidierung von Freundschaft vor. Was kann Freundschaft gegenwärtig auf individueller Ebene wie auch in politischer Hinsicht bedeuten, wie kann sie wirken angesichts wachsender Verunsicherung und Ratlosigkeit inmitten von Gleichschaltung und fortschreitender Monokultur des Denkens und politischen Handelns?

Es sind drei Fragen an die Freundschaft, die den Gang der nachfolgenden Ausführungen mit Blick auf mögliche Antworten leiten.

1 Müssen Freunde immer einer Meinung sein?

Nein, meinte jüngst Joe Biden: »Gute Freunde müssen nicht einer Meinung sein.« ([mjm/dpa] 2021) Anlässlich des Amerikabesuchs von Angela Merkel am 16. Juli 2021, und mit Blick auf die Meinungsverschiedenheiten zur russisch-deutschen Ostsee-Pipeline Nordstream 2 appelliert Biden an die freundschaftlichen Bande zwischen Deutschland und den USA, um so die Unstimmigkeiten kleinzuhalten und die transatlantische Allianz nicht zu gefährden.

Freundschaft erscheint hier als Instrument einer emotional gefärbten, gleichwohl ziel- und zweckgerichteten Rhetorik. Diese Rhetorik richtet sich im Kontext der gegenwärtigen geopolitischen Transformationsprozesse auch gegen China, das seit Kurzem als Systemrivale gilt (vgl. Europaen Commission/High Representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy 2019).

Das globale Dorf erscheint in zwei Blöcke geteilt: Freunde hier, Feind dort.

China darf seinerseits auf eine längere Geschichte im Freund-Feind-Denken zurückblicken, eröffnet doch Mao Zedong einen seiner programmatischen Texte im November 1925 mit der Frage: »誰是我們的敵人? 誰是我們的朋友?« (»Wer sind unsere Feinde? Wer sind unsere Freunde?«, Mao 1925).² Knapp hundert Jahre später, im Oktober 2021, wird Angela Merkel vom chinesischen Staats- und Parteichef Xi Jinping als 老朋友 (»alte Freundin«) des chinesischen Volkes bezeichnet.³ Auch hier klingt der Appell, die staatspolitischen Beziehungen auf der Grundlage von Freundschaft nicht abreißen zu lassen, deutlich hervor.

»Freundschaft« (youyi 友誼) steht darüber hinaus im Mittelpunkt des seit 1991 verliehenen Freundschaftspreises der Volksrepublik China (中华人民共和国友谊奖) an Persönlichkeiten, die sich um die wirtschaftliche und soziale Entwicklung China verdient gemacht haben.

2 Sofern nicht anders angegeben stammen alle Übersetzungen von der Autorin.

3 Sahay 2021. Das ist ein nur sehr selten vergebener Ehrentitel. Ein Kommentator in den chinesischen Medien zählt nur 600 Persönlichkeiten, die diesen Titel in der chinesischen offiziellen Geschichte verliehen bekommen haben. Vgl. ebd.

Freundschaft heißt das Zauberwort inmitten von Wettbewerb und Rivalität, die gegenwärtig, gestützt auf ein Denken in Systemen, den Handlungsrahmen in Ökonomie, Politik, Bildung und Wissenschaft bilden. Rivalität und Wettbewerb sind essentielle Ingredienzien unserer Zeit, und sie befeuern das Ringen um politisches Gewicht im Weltgefüge. Angesichts dessen erscheint die Evokation von Freundschaft als hochgradig ambivalent, wenn nicht gar als heuchlerisch (vgl. MacIntyre 1997). Freundschaft erscheint zudem in Wissenschaft und Diplomatie bis dato als gleichermaßen unerwünscht. Objektiv und unparteiisch, frei von Befindlichkeiten und gar von Pathos, dachte man sich diese Handlungsfelder noch im 20. Jahrhundert. Realiter aber spielen Freundschaftsbeziehungen zwischen Forschenden und Erforschten eine so grundlegende Rolle, dass Freundschaft als eine wissenschaftliche Methode in den Blick genommen wird (vgl. Ramírez-i-Ollé 2019). Ähnliches gilt für die diplomatische Mikro- und Makropolitik im Nachgang des Zweiten Weltkrieges, als die Dimension von Befindlichkeiten zunehmend Gesten und Inhalte der Diplomatie zu bestimmen begann, so dass ihre aktive und bewusste Einbeziehung in die Diplomatie angezeigt erscheint (vgl. Stanzel 2018: 73).

Dies könnte den Raum eröffnen für die Kultivierung von Freundschaft, die keine andere Grundlage hat als allein den Willen zur Freundschaft. Welche Form muss Freundschaft aufweisen, von welcher Beschaffenheit und Gestalt muss Freundschaft sein, wenn sie Meinungsverschiedenheiten vertragen, ja sogar auf Basis von unterschiedlichen Standpunkten und Perspektiven funktionieren soll? Ohne eine Haltung, die offen ist für Überraschung, und nicht restriktiv (vgl. Hieronimus 2018), wird Freundschaft kaum auskommen, wenn sie dabei helfen soll, den jeweils anderen in seiner Unterschiedlichkeit zu respektieren und auf Augenhöhe anzuerkennen.

2 Was kann Freundschaft alles meinen?

Freundschaft zeichnet sich durch hochgradige definitorische Unschärfe aus. Als eine Sozialbeziehung, die historischen Wandlungen unterworfen ist, lässt sich Freundschaft nicht als eine unveränderliche Konstante greifen. Gleichwohl fragt die Forschung etwa danach, wie viel Freundschaft ein Einzelner, eine Einzelne verträgt. So besagt etwa die Dunbar-Zahl (*dunbar's number*), dass die Anzahl der Freundschaften bei den meisten Menschen und im Allgemeinen nicht die Marke von 150 übersteige (vgl. Dunbar 1992). Diese Zahl sagt weder etwas aus über kulturelle Aspekte, noch gibt sie Auskunft über Bedeutung und Funktion von Freundschaft über die Zeiten hinweg. Sie sagt aber etwas aus über die Signifikanz von Freundschaft als Forschungsthema in Psychologie und Neurologie seit den 1990er Jahren. Ähnlich losgelöst von partikularen Zusammenhängen gehen soziologische Lesungen vor, wenn sie etwa Korrelationen zunehmender Bedeutung von Freundschaft in der Spätmoderne mit der abnehmenden Bedeutung von Familienbanden betonen (vgl. Schobin 2016). Dahingegen verweist historische Forschung zu europäischen ebenso wie zu chinesischen Kontexten auf die zentrale Rolle von Freundschaft in unterschiedlichen Facetten, lange vor der »Moderne«. Hier finden sich detaillierte Aussagen zum Wesen von Freundschaft und darüber, was sie auszeichne, auf welche Weise man etwa Freund*innen von Heuchler*innen unterscheiden könne, in der römischen ebenso wie der chinesischen Antike (vgl. Schmidt-Glintzer 1995;

Kühner 2016; Wang 2017). Dabei kommen Vertrautheit und Treue, die Freunden das Überleben in schwierigen Zeiten sichern konnte, und auch das Spannungsverhältnis »Freundschaft und Politik« im Zusammenhang mit Korruption, Lobbyismus und Cliquenwirtschaft zur Sprache (vgl. Leuschner 2016).

Als wichtigste Ingredienzien für Freundschaft erscheinen Vertrautheit, Innigkeit und Einheit. Sie seien die Grundlage für höchste Freude unter Freund*innen. Davon handelt eine Geschichte aus dem dritten vorchristlichen Jahrhundert:

»子桑戶，孟子反，子琴張三人相與友，曰：‘孰能相與於無相與，相為於無相為？孰能登天遊霧，撓挑無極，相忘以生，無所終窮？’三人相視而笑，莫逆於心，遂相與友«–»Zisang Hu, Mengzi Fan und Ziqin Zhang waren drei Freunde, die sich fragten: ›Wer kann mit anderen zusammen sein, indem er nicht mit anderen zusammen ist; für andere etwas tun, indem er nichts für andere tut? Wer kann zum Himmel aufsteigen und die Nebel durchwandern, jenseits aller Grenzen umherschweifen und würde vergessen, dass das Leben irgendwann endet?‹ Die Drei betrachteten einander und lachten, ohne Widerspruch in ihren Herzen, daher betrachteten sie sich als Freunde.« (莊子 [Zhuangzi] um 365-290 v. Chr.)

Miteinander kommunizieren, ohne dass man es merkt, führt einen Zustand der Mühelosigkeit und Vergessenheit im Verbund mit Einigkeit her: Freundschaft.

Freundschaft meint auch, dass sie, selbst wenn sie zeitliche und räumliche Distanzen überwindet, beständig ist und verlässlich. In anderen Worten, sie verändert nicht ihre Intention:

»友者於友者，處處時時，一而已。誠無近遠內外面鄙異言情也。«–»L'amico verso l'amico sempre ha da esser l'istesso. Certo non ha da far differentia del star perto o longi, di star in presentia or star in altra parte. Et aver differenza die parole o di affetto.« (Ricci 2005: 38) »Der Freund sollte dem Freund gegenüber immer der gleiche sein. Gewiss sollte da kein Unterschied sein, ob er nah oder fern, anwesend oder abwesend ist. Auch darf es keinen Unterschied in den Worten oder der Zuneigung geben.« (Ebd.: 39)

Im chinesischen Kontext des 16. Jahrhunderts, als Matteo Ricci diese Zeilen schreibt, kommt Freundschaft eine signifikante Rolle zu. Es war die sich verschlechternde sozialpolitische Situation im Reich, Korruption und Misswirtschaft in Verbindung mit erhöhter Steuerlast, die seit dem beginnenden 16. Jahrhundert ein Missverhältnis zwischen Wohlstand und kultureller Blüte und dem drohenden Zusammenbruch der politischen Ordnung heraufbeschwor. Freundschaft wird jetzt essentiell im Denken und Handeln von Literaten und Beamten, die den Niedergang der Ming-Dynastie mit Sorge mitansehen. Jetzt wird Freundschaft in Künstlernetzwerken ebenso wie in den Zusammenkünften im Rahmen philosophischer und gelehrter Debatten (*jianghui* 講會 oder *jiangxue* 講學), die in dieser Zeit Hochkonjunktur bekommen, thematisiert und gelebt. Man sucht nach Möglichkeitsräumen, um neue Horizonte zu erreichen in einer Welt, deren Ende man kommen sieht. Auch verlangt man nach Umorientierungen in sozialpolitischer Hinsicht. Die Stärkung lokaler Identitäten (vgl. Bol 2003) sollte Menschen auf unterer lokaler Ebene dazu befähigen, eine lebbare Ordnung aufrechtzuerhalten bzw. sie wiederherzustellen. Sogenannte Gemeinschaftsverträge (*xiangyue* 鄉約), die bereits im

11. Jahrhundert bei der Bewältigung radikaler Veränderungen auf wirtschaftlicher, intellektueller und sozialer Ebene halfen, sollten jetzt eine goldene Vergangenheit revitalisieren sowie die »harmonischen Beziehungen« zwischen Familienmitgliedern, Nachbarn und Beamten stärken (vgl. Chaves 1985; Messner 2016: 40ff.).

Neben Gelehrten und Beamten begannen jetzt auch gewöhnliche Stadtbewohner, sich mit der »Herzens-Lehre« (*xinxue* 心學), ihrerseits als eine philosophische Neubewertung der menschlichen Gefühle (*qing* 情) angetreten war, auseinanderzusetzen. Gelehrte verweisen auf den genuinen Wert von Freundschaft, indem sie sie unter den fünf Beziehungsformen (*wu lun* 五倫) als die wichtigste herausstellen (vgl. Kutcher 2000). Wie die unermüdliche kosmische Bewegung bzw. Interaktion (*jiao* 交) zwischen Himmel und Erde könnten zwei Menschen ihre Erfüllung in der Freundschaft finden (vgl. He 1960: 28). Konventionell galten die ersteren vier Beziehungsformen (Herrscher-Untertan, Vater-Sohn, Ehefrau-Ehemann, älterer Bruder-jüngerer Bruder) als die tragenden strukturellen Säulen der chinesischen Gesellschaft. Niemand konnte ihnen entfliehen.

Jetzt betont man, dass diese ohne die Basis von Freundschaft nicht existieren konnten. Als frei gewählte Beziehungsform verlangt Freundschaft nach Kultivierung, Vertrauen und Gleichberechtigung. Als solche enthält sie aber auch ein Widerstandsvermögen, das durchgängig Argwohn hervorrief, barg sie doch das Potential, verwandtschaftlich und hierarchisch organisierte Strukturen infrage zu stellen. Im Auflehnen gegen aufgezwungene Formen der Sozialität vereint, erscheinen freundschaftliche Beziehungen essentiell für existentielles Überleben in schwierigen Zeiten (vgl. Foucault 1984).

Zugleich war Freundschaft in chinesischen Kontexten von frühester Zeit an auch ein positiv besetztes Thema in Philosophie und Literatur (vgl. Höllmann 2019). Das Schriftzeichen *you* 友 verweist ursprünglich auf ein vergleichsweise breites und auch ambivalentes Konzept (Huang 2007: 13): *you* konnte auch Verwandte bzw. Brüder in einem Clan (*zuren* 族人) miteinschließen. Und in einem moralischen Sinne wusste man vom brüderlichen Weg (*youti zhi dao* 友悌之道). Der brüderliche Weg regulierte alle wichtigen männlichen Beziehungen, jene zwischen Herrschern und Untertanen sowie zwischen Vätern und Söhnen. In anderen Worten, der Gegensatz zwischen einer »erworbenen Beziehung« und einer »zugeschriebenen Beziehung« in verwandtschaftlichen Relationen ist nicht wirklich durchgängig aufgewiesen. *you* 友 (Freunde) und *you* 遊 (reisen) verhalten sich zudem in enger Affinität zueinander, wie auch *jiaoyou* 交遊 (als Verb heißt es: »zusammenkommen« und »Freunde werden«). Das harmonische Zusammensein bei Musik, Wein und Lyrik war Teil des kreativen Lernens (vgl. Lambert 2017). Lernen war mit Freundschaft, Peers und Reisen verquickt: Schüler und Adepten reisten weit, um einen Meister aufzusuchen. Schon Kongzi berichtet von der Freude, »wenn Freunde von weit her kommen« (論語 Lunyu 1.1). Freunde machen bedeutet, sich außerhalb der eigenen vier Wände zu bewegen. Seit dem 9. Jahrhundert, mit der Etablierung der Höchsten Prüfungen am Kaiserhof, reisten männliche Examenanwärter oft monatelang quer durch das Reich. Studienkollegen (*tongxue* 同學), mit denen gemeinsam man sich monatelang auf die Prüfungen vorbereitete, wurden oft auch Freunde. Freunde konnten jetzt sein: Schulkollegen, Nachbarn, Landsleute, Gleichaltrige, Lehrer, Schüler,

Vorsteher, Kunden, Schirmherren und Gönner, und sogar Verwandte (vgl. Huang 2007: 10).

3 Lässt sich Freundschaft übersetzen?

Von einer Welt in eine andere »über-zu-setzen«, um dort das Wort Gottes zu verkünden, und alsbald einen Bestseller über Freundschaft zu verfassen, zumal auch noch in der Sprache der anderen Welt, das ist eine Übersetzungshandlung besonderer Art (vgl. Chu 2017). Die Rede ist von Matteo Ricci (vgl. Spence 1985), einem der Urväter der Sinologie, und dem *Jiaoyu lun* 交友論, das er 1595 verfasst und erst nachträglich in das Italienische übertragen hat (*Sull'amicizia*; vgl. Liu 2010).

Zu dem Zeitpunkt weilte Ricci bereits seit zehn Jahren in China. Während dieser Jahre hatte er eine Reihe von Werken vorgelegt, wie den Katechismus auf Chinesisch (1584), eine Weltkarte, die China im Zentrum der Welt aufweist (*Mappa Mundi*, 1584),⁴ ein Wörterbuch Portugiesisch-Chinesisch (1583-1588) sowie die lateinische Fassung und Paraphrasierung der *Vier Bücher* (1594). Ricci und seine Mitbrüder waren zu einer Zeit nach China gekommen, als die gestrengen Vorgaben des seit 1581 amtierenden Ordensgenerals Claudio Acquaviva (1543-1615) das jesuitische Wirken in der Welt des späten 16. Jahrhunderts in neue Bahnen lenken sollten. Dies erforderte, eine dauerhafte, von Seiten des chinesischen Kaisers gebilligte Präsenz der jesuitischen Gesellschaft auf chinesischem Boden aufzubauen und damit die Institutionalisierung der Missionstätigkeit in China zu etablieren (vgl. Behrmann 2011: 16-19). Auch wenn Ricci und seinen Mitbrüdern im Verlaufe von zehn Jahren der Bau einer Kirche sowie eines Wohnhauses gelungen war, stand die Begegnung mit dem Kaiser aus. Seine kleidungs- und verhaltens-technische Transformation in einen konfuzianischen Gelehrten mit hoher Kappe und breitem Gürtel (vgl. Collani 2012: 48-51; Liu 2015: 20) öffnete ihm sukzessive die Türen zu chinesischen Gelehrten und Beamten. Darunter waren etwa Li Zhi 李贄 (1527-1602), Xu Guangqi 徐光啟 (1562-1633), getauft 1601, und Zhang Huang 章潢 (1523-1608).⁵ Jedoch herrschte unter ihnen weitestgehend Unklarheit über seine Intentionen in China. So schreibt Li Zhi (wohl um 1599) an einen Freund:

»Jetzt ist er wunderbar fähig unsere Sprache zu sprechen, er kann unsere Zeichen schreiben, er befolgt die Sitten und Gebräuche hier. Er ist ein ungewöhnlich vollender/fähiger Mann. [...] Aber ich weiß nicht, wofür er hierhergekommen ist. Ich habe ihn bereits dreimal getroffen, und ich weiß immer noch nicht, was er hier anstellen will. Ich könnte mir vorstellen, dass er unsere Lehren unseres Herzogs von Zhou und jene des Konfuzius durch sein eigenes Wissen ersetzen möchte. Doch dies wäre wirklich

4 Die Weltkarte (*Mappa Mundi*) ist geschaffen auf der Grundlage von Vorlagen aus chinesischen und europäischen Quellen, mit China im Zentrum. Vgl. Morar 2019.

5 Ricci traf Zhang in Nanchang, wo er seit 1595 lebte. Zhang Huang 章潢 stammte aus Nanjian, in der heutigen Provinz Jiangxi, wo er die meiste Zeit seines Lebens verbrachte. 1592 wurde er Vorstand der »Weißer-Hirsch-Grotten-Akademie« (*Bailu dong shuyuan* 白鹿洞書院). Zwischen 1562 und 1577 kompilierte er das *Tushu bian* 圖書編 in 127 *juan*. Er inkludierte die *Mappa Mundi* von Ricci. Vgl. Zögner 1983: 33-57; Selin 1997: 569f.

dumm. Ich kann mir nicht vorstellen, dass dies sein Ziel sein könnte.« (Hosne 2014: 208; vgl. auch Saussy 2017: 46)

Eine gewisse Ratlosigkeit mochte selbst die schiere Menge von in chinesischer, lateinischer oder italienischer Sprache verfassten Büchern und Texten zu Mathematik, Mechanik, Musik, Medizin, Flora und Fauna, Sternenkunde und Astronomie ausgelöst haben. Jedenfalls konnten diese Werke es, laut Ricci, nicht mit der Wirkung aufnehmen, die die Sammlung von hundert Sentenzen zu Freundschaft zeitigte. Er nimmt den großen Erfolg dieses Büchleins mit Genugtuung zur Kenntnis. Nach zehn langen Jahren unermüdlicher Schreib- und Kartografiearbeit habe das Werk ihm und »unserem Europa mehr Ansehen eingebracht, als alles andere, was wir getan haben« (Ricci 2001: 363f.).

Auch wenn Ricci nach Rom berichtet, das Büchlein bloß zur Ertüchtigung im Chinesischen verfasst zu haben, war das Thema gewiss nicht zufällig gewählt. Die Freundschaft mit Hofbeamten und sonstigen Gelehrten zu gewinnen war ein Überlebensinstrument (vgl. Wang 2019), ebenso wie das Erlernen der chinesischen Sprache und das Tragen chinesischer Kleider. Es war ein diplomatisches Kunststück, für welches sich Ricci zurück in den Denkhorizont seiner Herkunftswelt bewegt. Er wählt (erinnert?) vorzugsweise Sentenzen aus lateinischen (Cicero) und griechischen (Plutarch, Aristoteles und Diogenes Laertius) Texten, die Freundschaft thematisieren, und überträgt diese ins Chinesische. Ohne die Druckgenehmigung aus Rom abzuwarten, wird es mehrfach in Peking und in anderen Orten Chinas gedruckt und findet schließlich vollständig Eingang in die Enzyklopädie *Qinding gujin tushu jicheng* 欽定古今圖書集成 (1726), so als handelte es sich um ein genuin chinesisches Werk.

Das Büchlein ist damit dreierlei: eine Einführung in europäische antike Perspektiven über Freundschaft und also ein Verweis auf die Dimensionen Moral, Tugend und Haltung, die jenseits von Mathematik, Kartografie, ja selbst des Katechismus auf Angelegenheiten des Herzens zielt. Es ist zweitens ein Geschenk an China bzw. an die chinesischen Gelehrten, die jetzt das Gespräch (und die Freundschaft?) mit Ricci suchen. Das Büchlein funktioniert gleichzeitig als Türöffner und als Gastgeschenk. Es wird zum Bestseller. Alle Hochstehenden (*tutti i grandi*) wollen das Werk erstehen, um es Freunden als Gastgeschenk mitzubringen. Das Büchlein öffnete schlussendlich die Türen zum Kaiserhof, im Jahr 1601, also achtzehn Jahre nach Riccis Ankunft in China. Dabei bekommt er den Kaiser selbst allerdings nicht zu Gesicht. Er darf am Hof als Wart der europäischen Uhren weilen, bis zu seinem Tod 1610.

Das Büchlein offenbart drittens das genuine Interesse Riccis an der chinesischen Perspektive auf Freundschaft:

»Das Zeichen ›Freund‹ wird in alter chinesischer Schrift so geschrieben: 手, das heißt mit zwei Händen, ohne die man nicht leben kann; das Zeichen ›Kamerad‹ wird so geschrieben: 羽, das heißt mit zwei Flügeln, ohne welche Vögel nicht fliegen können. Daran sieht man, dass die alten Gelehrten über einen Freund und Kamerad genauso dachten, wie wir.« (Ricci 2005: 49)

Auch hier scheint ein Appell an die Freundschaft zwischen zwei Welten auf, namentlich der europäischen⁶ und China, diesmal nicht aus dem 21., sondern aus dem späten 16. Jahrhundert.

Ricci mag seine eigene Situation mitgedacht haben, wenn er hier etwa schreibt: »Wer den Nutzen der Freundschaft kennt, der wird, jedes Mal, wenn er aus dem Haus geht und mit Menschen zu tun hat, nicht heimkehren wollen, ohne eine neue Freundschaft geschlossen zu haben.« (Ricci 2005: 55)

Ob Matteo Ricci wusste, welch essentielle Rolle das Thema Freundschaft für viele Gelehrte seiner Zeit spielte; etwa für He Xinyin 何心隱 (1517-1579), der sich für Freundschaft als utopische Neuformierung von Gesellschaftsstrukturen einsetzte, oder für den bereits genannten Li Zhi, der beschuldigt wurde, die eigene Familie zugunsten von Freunden vernachlässigt zu haben (vgl. Huang 2007: 14)?

Deren Suche nach einer Neubewertung von Freundschaft im Rahmen des »Kultes der Emotionen/Liebe« (*qing* 情; vgl. Wong 1969: 328-333; Hanan 1981: 49f., 79f., 96f., 146f.; Mowry 1983: 9-13, 15-22; Chang 1991: 3-18; Li 1993; Epstein 2001 63ff.) involvierte Fragen nach Wahrhaftigkeit, die sich in einen Gegendiskurs einreihen, der sich auf inspirierende Weise mit den existentiellen Notwendigkeiten der jesuitischen Gelehrten traf (vgl. Übelhör 1972). Letztere sahen in China die Möglichkeit, sich im Rahmen der Reformbewegung (Aufklärung) einen neuen Boden für Prosperität, d.h. den Raum einer Gegenauflärung, zu schaffen (vgl. Hsia 2016: 5-9). China wurde also zum Möglichkeitsraum für einen Neuanfang im Sinne des christlichen Auftrags.

Das Thema Freundschaft war damit, retrospektiv betrachtet, ein gemeinsames Anliegen, das sich jenseits eingefahrener Bahnen der Begegnung einen Raum zu schaffen suchte.

Freundschaft war somit integraler Teil der spezifischen Verwobenheit zwischen den beiden Welten. China ist seit dem 16. Jahrhundert Teil europäischen Denkens (vgl. Zingerle 2000; Jäger 2013). Als Heterotopie Europas ist China seitdem der andere Ort, an dem die Dinge auf ähnlich hohem zivilisatorischem Niveau wie in Europa aufgestellt sind, wo aber das, was hier oben ist, dort unten ist und umgekehrt (vgl. Wagner 2013: 49-52; Jäger 2013: 75). Erst als sich wenige Jahrhunderte später auf europäischer Seite ein unermessliches Überlegenheitsgefühl mit Blick auf Wissenschaft und Technik gegenüber China einstellte, etablierte sich eine tiefgreifende Asymmetrie (vgl. Schmidt-Glintzer 2020: 22f.), die bis heute herrscht, nur gegenwärtig mit zunehmend umgekehrten Vorzeichen.

Die Asymmetrien in den chinesisch-europäischen Kooperationen zeigten sich etwa in der Tatsache, dass der im 20. Jahrhundert auf chinesischem Boden erzielte wirtschaftliche Mehrwert für Mitteleuropa, weder Umwelt- noch Klimafragen evozierte. Zunächst ging es darum, den enormen Bedarf an neuen Ressourcen im Nachgang des Zweiten Weltkriegs zu decken. Insbesondere Deutschland suchte nach grundlegender Neuorientierung ideeller und politischer Art. Man baute auf die Kraft der Zusammenarbeit auf kommunaler Ebene, zwischen Regionen und Provinzen, Städten, Univer-

6 Ricci spricht explizit von Europa, wenn er nach Rom berichtet, wie sehr das Werk zur Freundschaft ihm die Türen in China geöffnet habe. Vgl. Brief Nr. 36 an Claudio Acquaviva in Rom in Ricci 2005; vgl. auch Ricci 2001: 363f.

sitäten und Schulen über Länder und Kontinente hinweg. So kamen über 90 kommunale Partnerschaften zwischen China und Deutschland zustande, die neben Wirtschaft auch die Bereiche Stadtplanung, Transport, Umwelt oder Austauschprogramme im Blick haben (vgl. o.A. 2017). Die seit den späten 1970er Jahren zahlreich gegründeten »Deutsch-Chinesischen Gesellschaften« und Vereinigungen »Chinesisch-Deutscher Freundschaft« sollten auf Reziprozität und Gleichheit gründen. Unterschwellig galten jedoch der wissenschaftliche Vorsprung und die Kreativität auf deutscher Seite unhinterfragt. Stillschweigend ging man davon aus, dass sich China entsprechend dem Motto »Wandel durch Handel« in Richtung einer demokratischen Gesellschaft verändern würde.

Erst seit Kurzem sieht sich die westliche Hemisphäre damit konfrontiert, dass China auf seinem eigenen Blick auf Europa und die übrige Welt besteht (vgl. Weber 2016). So beginnt jetzt, mit Chinas Transformation von der Werkbank Europas hin zu einer führenden Innovations- und technologischen Supermacht (Stichwort Digitalisierung), eine schmerzhafteste Neuvermessung der Befindlichkeiten auf beiden Seiten.

Das Gefühl von Überlegenheit auf der einen und das Gefühl von Unterlegenheit auf der anderen Seite, sie gehen einher mit der gefühlten tiefgreifenden Demütigung, die sich auf chinesischer Seite seit 100 Jahren in eine gewaltige gesellschaftliche Kraft wandelte, die in der Forschung als Grundlage für die beispiellose wirtschaftspolitische Entwicklung gesehen wird.⁷

Es ist weiterhin das Gefühl der Unsicherheit und der Angst, immer öfter auch gekoppelt an sicherheitspolitische Fragen, das jetzt in der westlichen Hemisphäre aufkommt. Angst und Frustration spielen aber auch im chinesischen Kontext eine Rolle (vgl. Messner et al. [im Druck]; Messner [im Druck]). Gesellschaftliche Fragmentierungsprozesse und der Verlust des Vertrauens in die politische Führung beschränken sich weder auf Länder in der westlichen Hemisphäre noch auf China.

Es ist diese Dimension von Befindlichkeiten, die künftig die politische Diplomatie beschäftigen wird. Sie wird die Forderungen nach Teilhabe in der Mikro- und Makropolitik berücksichtigen müssen, ebenso wie die Notwendigkeit, Freundschaft neu zu denken. Jenseits von Rivalität und Wettbewerb wird sie neu zu lernen und zu kultivieren sein, und tausendfach übersetzt von einer Sprache in die andere, von einer Welt in die andere.

Literatur

[mjm/dpa] (2021): »Joe Biden trifft Angela Merkel. »Gute Freunde müssen nicht einer Meinung sein«, in: Der Spiegel online, 16.07.2021, <https://www.spiegel.de/politik/joe-biden-angela-merkels-kanzlerschaft-hat-historischen-charakter-a-2baf9485-c452-413a-9636-e171c9f54edc> vom 01.12.2021.

7 Gemeint ist die Zeit die Demütigung nationalen Ausmaßes zur Wende des 20. Jahrhunderts, als das chinesische Kaiserreich der militärischen Überlegenheit Japans und den Westmächten gegenüberstand. Vgl. Wang 2014.

- Behrmann, Carolin (2011): »Le monde est une peinture«. Zu Louis Richeômes Bildtheorie im Kontext globaler Mission«, in: Elisabeth Oy-Marra/Volker R. Remmert (Hg.), *Le monde est une peinture. Jesuitische Identität und die Rolle der Bilder*, unter Mitarb. v. Kristina Müller-Bongard (= Beiträge zu den Historischen Kulturwissenschaften, Bd. 7), Berlin: Akademie Verlag, S. 15-43.
- Bol, Peter K. (2003): »The ›Localist Turn‹ and ›Local Identity‹«, in: *Late Imperial China* 24 (2), S. 1-50.
- Chang, Kang-i Sun (1991): *The Late Ming Poet Ch'en Tzu-lung: Crises in Love and Loy- alism*, New Haven: Yale University Press.
- Chaves, Jonothan (1985): »The Expression of Self in the Kung-an School: Non-Romantic Individualism«, in: Robert E. Hegel/Richard C. Hessney (Hg.), *Expressions of Self in Chinese Literature* (= Studies in Oriental Culture, Bd. 19), New York: Columbia University Press, S. 123-150.
- Chu, Wei-cheng (2017): »The Utility of ›Translated‹ Friendship for the Sinophone World: Past and Present«, in: Risseeuw/Raalte, *Conceptualizing Friendship*, S. 169-183.
- Collani, Claudia von (2012): *Von Jesuiten, Kaisern und Kanonen. Europa und China – eine wechselvolle Geschichte*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dunbar, Robin I.M. (1992): »Neocortex size as a constraint on group size in primates«, in: *Journal of Human Evolution* 22 (6), S. 469-493.
- Epstein, Maram (2001): *Competing Discourses – Orthodoxy, Authenticity and Engendered Meanings in Late Imperial Chinese Fiction*, Cambridge/London: Harvard University Press.
- European Commission/High Representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy (Hg.) (2019): *EU-China – A strategic outlook*, 12.03.2019, Straßburg, <https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/communication-eu-china-a-strategic-outlook.pdf> vom 01.12.2021.
- Foucault, Michel (1984): *Von der Freundschaft: Michel Foucault im Gespräch*, Berlin: Merve.
- Hanan, Patrick (1981): *The Vernacular Chinese Story*, Cambridge: Harvard University Press.
- Hauf, Kandice (1996): »The Community Covenant in Sixteenth Century Ji'an Prefecture, Jiangxi«, in: *Late Imperial China* 17 (2), S. 1-50.
- He, Xinyin (1960): *Lunyou 論友, He Xinyin ji 何心隱集*, Peking: Zhonghua shuju.
- Hieronimus, Marc: »Ivan Illich. Autonomie und Freundschaft«, in: *Blog Postwachstum*, 08.01.2018, <https://www.postwachstum.de/ivan-illich-autonomie-und-freundschaft-20180108> vom 01.12.2021.
- Höllmann, Thomas O. (2019): »Vom Glück, umeinander zu wissen: Ein Nachwort«, in: Thomas O. Höllmann (Hg.), *Unzertrennlich, sorglos und verrückt: Chinesische Gedichte über die Freundschaft – chinesisch/deutsch, ausgew. u. übertr. v. Thomas O. Höllmann*, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 137-148.
- Hosne, Ana Carolina (2014): »Friendship among Literati. Matteo Ricci SJ (1552-1610) in Late Ming China«, in: *The Journal of Transcultural Studies* 5 (1), S. 190-214, DOI: 10.11588/ts.2014.1.11362.
- Hsia, Po-chia R. (2016): *Matteo Ricci & the Catholic Mission to China: A Short History with Documents*, Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.

- Huang, Martin W. (2007): »Male Friendship in Ming China: An Introduction«, in: NAN NÜ. Men, Women and Gender in China 9 (1 = Male Friendship in Ming China), S. 2-33.
- Jäger, Henrik (2013): »Welche Auswirkung hatte die Aneignung der konfuzianischen Klassiker auf die europäische Aufklärung?«, in: Stiftung Mercator (Hg.), Aufklärung im Dialog. Eine deutsch-chinesische Annäherung, Essen: Stiftung Mercator, S. 75ff.
- Kühner, Christian (2016): »Geschichte der Freundschaft«, in: Schobin et al., Freundschaft Heute, S. 79-94.
- Kutcher, Norman (2000): »The Fifth Relationship: Dangerous Friendship in the Confucian Context«, in: *The American Historical Review* 105 (5), S. 1615-1629.
- Lambert, Andrew (2017): »Impartiality, Close Friendships and the Confucian Tradition«, in: Risseu/Raalte, *Conceptualizing Friendship*, S. 205-228.
- Leuschner, Vincenz (2016): »Freundschaft und Politik – Politische Freundschaft«, in: Schobin et al., *Freundschaft Heute*, S. 157-167.
- Li, Wai-yee (1993): *Enchantment and Disenchantment: Love and Illusion in Chinese Literature*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Liu, Yu (2010): »The Preparation for Proselytizing: Matteo Ricci's Treatise 'Jiao-You-Lun (On Friendship)'«, in: *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal* 43 (3), S. 167-183.
- Liu, Yu (2015): *Harmonious Disagreement. Matteo Ricci and His Closest Chinese Friends (= Asian Thought and Culture Book, Bd. 73)*, New York: Peter Lang.
- MacIntyre, Alasdair (1997): *Der Vernunft der Tugend: Zur moralischen Krise der Gegenwart [1981]*, Berlin: Suhrkamp.
- Mao, Zedong (1925): *中国社会各阶级的分析 [Zhongguo shehui ge jieji de fenxi, »Analyse der Klassen in der chinesischen Gesellschaft«]*, 01.11.1925, <https://www.marxists.org/chinese/maozedong/marxist-chinese-mao-19251201> vom 01.12.2021.
- Messner, Angelika C. (2016): *Zirkulierende Leidenschaft: Eine Geschichte der Gefühle im China des 17. Jahrhundert*, Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Messner, Angelika C. (im Druck): »Anger, Hate, Aggression«, in: Katie Barclay/Peter Stearns (Hg.), *Routledge History of Emotion in the Modern World*.
- Messner, Angelika C./Marek, Roman/Xudong, Zhao (im Druck): »Anxiety and Global Health in Chinese Perspectives«, in: John Allegrante/Ulrich Hoinkes/Michael Schapira/Karen Struve (Hg.), *Anxiety Culture: The New Global State of Human Affairs*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Morar, Florin-Stefan: »The Westerner: Matteo Ricci's World Map and the Quandaries of European Identity in the Late Ming Dynasty«, in: *Journal of Jesuit Studies* 6 (2019), S. 14-30.
- Mowry, Hua-yuan Li (1983): *Chinese Love Stories from Ch'ing-shih*, Hamden: The Shoe String Press.
- O.A. (2017): »Vortrag: »Perspektiven der kommunalen Politik in China««, in: SKEW – Servistelle Kommunen in der Einen Welt (Hg.), *Erster Runder Tisch. Deutsch-Chinesische Kommunale Partnerschaften*. 23. und 24. Juni 2016 in Oldenburg (= Material, Nr. 84), Bonn: Engagement Global, S. 11ff., https://skew.engagement-global.de/files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/SKEW/Publikationen/4_Material/skew_material_nr84_erster_runder_tisch_deutsch_chinesische_kommunale_partnerschaften_2017.pdf vom 01.12.2021.

- Qinding gujin tushu jicheng 欽定古今圖書集成 (1988) [1726], kompiliert v. Chen Menglei 陳夢雷 et al., 80 Bde., Chengdu: Zhonghua shuju, Ba shushe.
- Ramírez-i-Ollé, Meritxell (2019): »Friendship as a Scientific Method«, in: *Sociological Review Monographs* 67 (2), S. 299-317.
- Ricci, Matteo (2001): *Lettere (1580-1609)*, hg. v. Piero Corradini, unter Mitarb. v. Francesco D'Arelli, mit einem Vorw. von Filippo Mignini u. einem Essay v. Sergio Bozzola, Macerata: Quodlibet.
- Ricci, Matteo (2005): *Über die Freundschaft – Dell'amicizia. 交友論*, hg. v. Filippo Mignini, Macerata: Quodlibet.
- Ricci, Matteo (2009): *On Friendship: One Hundred Maxims for a Chinese Prince*, übers. v. Timothy Billings, New York: Columbia University Press.
- Risseuw, Carla/Raalte, Marlein van (Hg.) (2017): *Conceptualizing Friendship in Time and Place*, Leiden/Boston: Brill/Rodopi.
- Sahay, Lea (2021). »Alte Freundin Chinas. In Peking kein umgangssprachlicher Ausdruck, sondern eine Ehrerbietung – jetzt für Angela Merkel«, in: *SZ.de*, 15.10.2021, <https://www.sueddeutsche.de/meinung/freundin-xi-jinping-angela-merkel-1.5440790> vom 01.12.2021.
- Saussy, Haun (2017): *Translation as Citation: Zhuangzi Inside Out*, Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt-Glitzner, Helwig (1995): »Anmerkungen zum Begriff der Freundschaft im älteren China«, in: Ingrid Krüßmann/Wolfgang Kubin/Hans-Georg Möller (Hg.), *Der Abbruch des Turmbaus. Studien zum Geist in China und im Abendland. Festschrift für Rolf Trauzettel*, Institut Monumenta Serica – Sankt Augustin, Nettetal: Steyler Verlag, S. 59-75.
- Schmidt-Glitzner, Helwig (2020): »Geleitwort: Wissenschaft, Transformation, Einstellungswandel. China-Kompetenz als Schlüsselqualifikation«, in: Steffi Robak/Boris Zizek/Chunchun Hu/Maria Stroth (Hg.), *Forschungszusammenarbeit China-Deutschland: Interdisziplinäre Zugänge und transkulturelle Perspektiven*, Bielefeld: transcript, S. 21-38.
- Schobin, Janosch (2016): »Die Konjunkturen der soziologischen Freundschaftstheorie«, in: Schobin et al., *Freundschaft Heute*, S. 23-37.
- Schobin, Janosch/Leuschner, Vincenz/Flick, Sabine/Alleweldt, Erika/Heuser, Eric Anton/Brandt, Agnes (Hg.) (2016): *Freundschaft Heute: Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie* (mit Gastbeiträgen von Andrea Knecht, Christian Kühner und Kai Marquardsen), Bielefeld: transcript.
- Selin, Helaine (Hg.) (1997): *Encyclopaedia of the History of Science, Technology and Medicine in Non-Western Cultures*, Dordrecht: Kluwer.
- Spence, Jonathan D. (1985): *The Memory Palace of Matteo Ricci*, London: Penguin Books.
- Stanzel, Volker (Hg.) (2018): *Die neue Wirklichkeit der Außenpolitik: Diplomatie im 21. Jahrhundert* (= SWP-Studie 23), Berlin: Stiftung Wissenschaft und Politik.
- Übelhör, Monika (1972): »Geistesströmungen der späten Ming-Zeit, die das Wirken der Jesuiten in China begünstigten«, in: *Saeculum* 23, S. 172-185.
- Wagner, Rudolf G. (2013): »China: Vom Quell zum Objekt der Aufklärung«, in: *Stiftung Mercator* (Hg.), *Aufklärung im Dialog. Eine deutsch-chinesische Annäherung*, Essen: Stiftung Mercator, S. 48-64.

- Wang, Frederic (2019): »The tongnian network in Matteo Ricci's intellectual network«, in: Filippo Mignini (Hg.), *New Perspectives in Studies on Matteo Ricci*, Macerata: Quodlibet, S. 59-75.
- Wang, Ping (2017): »The Chinese Concept of Friendship: Confucian Ethics and the Literati Narratives of Pre-Modern China«, in: Risseuw/Raalte, *Conceptualizing Friendship*, S. 25-58.
- Wang, Zheng (2014): *Never Forget National Humiliation. Historical Memory in Chinese Politics and Foreign Relations (= Contemporary Asia in the World)*, New York: Columbia University Press.
- Weber, Ralph (2016): *All about Fiction: European Global Studies, Chinese Studies and Sinology (= Global Europe – Basel Papers on Europe in a Global Perspective, Nr. 111)*, https://europa.unibas.ch/fileadmin/user_upload/europa/PDFs_Basel_Papers/BS111.pdf vom 01.12.2021.
- Wong, Siu-kit (1969): *Ch'ing in Chinese Literature*, Dissertation, Oxford.
- Zhang Huang 章潢 (1527-1608) *Tushu bian* 圖書編. Facsimile Ausgabe (o. O. o.J.) der Wanli Ausgabe, 1613.
- Zingerle, Arnold (2000): »Verwandtschaft trotz Fremdheit? Eine Hypothese zu den Bedingungen der Verständigung zwischen Jesuiten-Missionaren und Literaten-Beamten«, in: Roman Malek/Arnold Zingerle (Hg.), *Martino Martini S.J. (1614-1661) und die Chinamission im 17. Jahrhundert*, Nettetal: Steyler, S. 201-214.
- Zögner, Lothar (1983): *China cartographica: Chinesische Kartenschätze und europäische Forschungsdokumente*, Ausstellung anlässlich des 150. Geburtstages des Chinaforschers Ferdinand von Richthofen, Staatsbibliothek Preussischer Kulturbesitz, Berlin, 7. Oktober bis 26. November 1983, Wissenschaftszentrum, Bonn, 5. April bis 6. Mai 1984 [Ausstellungskatalog], Berlin: Kiepert.
- 莊子 [Zhuangzi], hg. v. Donald Sturgeon, *Chinese Text Project 中國哲學書電子化計劃*, <https://ctext.org/zhuangzi/ens/> vom 01.12.2021.
- 論語 Lunyu (150-140 v. Chr.) 1,1. <https://ctext.org/analects> (zuletzt eingesehen am 19.11.2021).

Aktuelle Herausforderungen für deutsch-chinesische Hochschulkooperationen

Sigrun Abels & Christian Bode

Abstract: *China macht es in diesen Tagen seinen Partnern nicht eben leicht und seinen Freund*innen manchmal regelrecht schwer. Nach über vierzig Jahren eines beispiellosen Aufbaus und Aufstiegs verlangt China als Weltmacht nicht nur seinen angemessenen Platz im Konzert der Nationen. Es propagiert auch zunehmend offensiv sein politisches System, das zentralen Werten westlicher Demokratien zuwiderläuft. Aus dem früher geschätzten und sogar geförderten Partner ist über die Jahre nicht nur ein ernstzunehmender Wettbewerber, sondern auch ein systemischer Rivale geworden (vgl. European Commission/High Representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy 2019). Diese Erkenntnis ist jetzt überall angekommen und hat eine Fülle von Diskussionen über die künftige Zusammenarbeit mit China ausgelöst. Bei aller Unterschiedlichkeit der Meinungen wird immerhin eine Folgerung unisono artikuliert: Wir brauchen mehr »Chinakompetenz« in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft.*

Der Aufstieg Chinas ist in hohem Maße dem beneidenswert zielstrebigem und massiven Ausbau des Bildungs- und Wissenschaftssystems zu danken. Dabei hat westliches Know-how und akademische Bildungshilfe eine wichtige Rolle gespielt. Inzwischen hat Chinas Wissenschaft in den meisten (naturwissenschaftlich-technischen) Disziplinen internationale Standards erreicht, in einigen Bereichen sogar die Spitze übernommen. Noch ist die Zusammenarbeit mit dem Westen von Partnerschaft geprägt, aber die frühere Unschuld des Wissenstransfers ist längst verloren. Das hat zum einen mit dem immer enger werdenden Zyklus von Forschung, Anwendung, Innovation, Vermarktung und Verwertung zu tun. Zum anderen mehrten sich die Zweifel, ob ein wissenschaftlich führendes China künftig dieselbe Offenheit und Teilhabe gewähren wird, von der es so lange – und bis heute – profitiert hat.

Der folgende Beitrag beleuchtet die Entwicklung und den Stand des chinesischen Wissenschaftssystems, leitet Folgerungen für den Ausbau der »Chinakompetenz« an deutschen Hochschulen ab und stellt einige, auf eigene Erfahrungen gestützte Empfehlungen für die künftige Zusammenarbeit mit chinesischen Hochschulen zur Diskussion.

Späte Einsicht: mehr Chinakompetenz!

Die Forderung nach mehr »Chinakompetenz« gehört inzwischen in das Standardrepertoire der Hochschulpolitik. Frühere Mahnungen von Sinolog*innen wurden meist als eigennütziges Anliegen eines »Orchideenfaches« abgetan. Nun aber hat das Thema sogar Eingang in den Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung gefunden, wo es heißt: »Asien- und Chinakompetenz wollen wir deutlich ausbauen.« (SPD 2021: 24)

Dabei wird die Chinakompetenz als ein Baustein einer »umfassenden China-Strategie in Deutschland im Rahmen der gemeinsamen EU-China-Politik« gesehen, »um in der systemischen Rivalität mit China unsere Werte und Interessen verwirklichen zu können.« Ganz so neu ist diese neue Aufmerksamkeit freilich nicht. Schon in der vorletzten Legislaturperiode hatte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in seiner »China-Strategie 2015-2020« formuliert: »Grundlegend für die zukünftige Zusammenarbeit Deutschlands mit China in Bildung, Wissenschaft, Forschung und Innovation ist der quantitative und qualitative Ausbau von Chinakompetenz in Deutschland.« (BMBF 2015: 40) Dankenswerterweise hat das Ministerium dieser Einsicht eine Ausschreibung folgen lassen, die viele der hier präsentierten Beispiele gefördert oder sogar erst auf den Weg gebracht hat.

Jahre später bekräftigte die Expertenkommission Forschung und Innovation diese Förderpolitik, indem sie »mehr Kompetenz in der deutschen Wissenschaft in Bezug auf den Wissenschafts- und Technologieaustausch mit China« anmahnte ([ckr] 2020). Bemerkenswert im Vergleich der Formulierungen ist, dass der Koalitionsvertrag 2021 sich nicht auf die Wissenschaftskooperation beschränkt, sondern mehr Chinakompetenz auf allen Sektoren fordert, die einer politischen Strategie zugänglich sind. Dass dabei Unterschiede nach Inhalt und Intensität möglich und nötig sind, mag als selbstverständlich mitgelesen werden.

Warum und woher diese so einmütige Forderung nach mehr Chinakompetenz? Ist es die zwar verspätete, aber immerhin anzuerkennende Einsicht der Inkompetenz, ein plötzliches Erwachen wie beim Sputnik-Schock (vgl. Abels 2021b: 11), die schmerzliche Erkenntnis, dass Europa sich die früher lang gehegte China-Ignoranz nicht mehr leisten kann (vgl. Rudyak 2021)? Oder schlimmer noch: Ist es die dunkle Ahnung, dass diese Herausforderung von viel größerer Dimension und bleibender Wirkung sein wird als der Sputnik-Schock, der von westlicher Technologiedominanz und Finanzkraft überwunden werden konnte?

In der Tat hat der Westen den beispiellosen Aufstieg Chinas seit dem Beginn der Reform- und Öffnungspolitik 1978 bis vor Kurzem mit meist wohlwollendem Interesse begleitet und sogar gefördert, ihn eher für die eigenen Produktions- und Konsuminteressen genutzt und zudem erwartet, dass sich mit steigendem Wohlstand in China der Weg der Politik fast zwangsläufig in die Richtung westlicher Staats- und Gesellschaftsmodelle entwickeln werde (»Sozialdemokratisierung«). Und bei alledem mag im Hinterkopf ein historisches China-Bild mitgewirkt haben, das das Reich der Mitte als Spielball der überlegenen imperialen Mächte sah, unfähig, die eigenen Kräfte zu organisieren und ernsthaften Widerstand zu mobilisieren – eine Phase der Demütigung, die China bis heute nicht vergessen hat.

Nun, da China auf dem selbstgesteckten Weg zur Weltmacht einen großen Schritt vorangekommen ist und diesen Erfolg auch mit demonstrativem, manchmal aggressivem Selbstbewusstsein zur Schau trägt, ist allenthalben Ernüchterung, teilweise auch Verängstigung oder sogar Hysterie eingeleitet. Eine nicht eben tiefgründig analysierende und schlagzeilenorientierte Medienbranche hat das Ihre dazu beigetragen.

Chinas Lehrstück: Aufstieg durch Bildung und Wissenschaft

Es sind nicht zuletzt die chinesischen Erfolge in Technologie und Innovation und die ungeheuren Anstrengungen im Aufbau des Bildungswesens, die imponieren und manchen sogar erschrecken lassen. Einige Zahlen mögen das demonstrieren.¹ China hat mit ungefähr 3000 Hochschulen fast so viele akademische Institutionen wie die Europäische Union, die Hälfte davon ist erst in diesem Jahrhundert entstanden (wobei die unterschiedliche Klassifikation der Hochschultypen die Vergleichbarkeit erschwert). Die Zahl der Studierenden übertrifft mit rund 45 Mio. die der EU um das Doppelte. Das gleiche Bild zeigt sich bei den Absolvent*innen mit ca. acht Mio. in China und rund vier Mio. in der EU.

Bei den Wissenschaftler*innen hat die EU mit ca. 1,9 Mio. Vollzeitforschenden gegenüber ca. 1,5 Mio. chinesischen Wissenschaftler*innen noch die Nase vorn, doch wird sich das schon in den nächsten Jahren ändern. Bei den Ausgaben für Forschung und Entwicklung liegt China, gemessen in Prozent des Bruttosozialprodukts (BSP), gleichauf mit der EU (ca. 2,2 Prozent), in absoluten Zahlen wegen des niedrigeren BSP aber um gut 15 Prozent zurück (250 versus 306 Mrd. Euro); die jährlichen Steigerungsraten sind aber höher als im Durchschnitt der EU. Bei dem Anteil an allen wissenschaftlichen Veröffentlichungen weltweit hat China mit mehr als 20 Prozent inzwischen die USA überholt, erreicht allerdings noch nicht das Volumen der EU (26 Prozent). Bei den Peer-Review-Publikationen, der sog. Exzellenzrate, schneidet China mit »nur« 11 Prozent zwar schwächer, aber immerhin noch überdurchschnittlich ab. Auch die Anteile internationaler Kopublikationen sind in der Vergangenheit angestiegen: Im Jahr 2017 wurden 22,6 Prozent der chinesischen Zeitschriftenbeiträge in Zusammenarbeit mit mindestens einem Autor oder einer Autorin außerhalb Chinas veröffentlicht (vgl. Frietsch et al. 2018: 90), die meisten davon übrigens mit amerikanischen, britischen und deutschen Wissenschaftler*innen. Bei den Patentanmeldungen (2020) schließlich hat China nach Angaben der Weltorganisation für geistiges Eigentum mit 59.000 die USA bereits knapp überholt und liegt weit vor den 19.000 aus Deutschland (vgl. o.A. 2020).

Es sind also nicht nur die *quantitativen* Vergleiche, die imponieren (wobei man stets im Kopf behalten muss, dass Chinas Population immer noch größer ist als die der Konkurrenten USA, EU und Japan zusammen). Auch in der *Qualität* zeigen sich beeindruckende Fortschritte, insbesondere in Zukunftstechnologien, wie kürzlich Harvard-Professor Graham Allison in seiner jüngsten Studie dargelegt hat; hervorzuheben sind

1 Zu den statistischen Angaben siehe Statista Research Departement 2013; Brokate/Günther 2017; Eurostat 2019; DAAD/DZHW 2021.

vornehmlich Bereiche der Nanotechnologie, der Künstlichen Intelligenz, 5G, der Quantencomputerforschung und der Materialwissenschaften (vgl. Allison et al. 2021: 2; Abels 2021b: 7; Wietholtz 2021; Brokate/Günther 2017: 25).

Bei einer Fortsetzung der chinesischen Wachstumsraten, mit denen gerechnet werden muss, lautet die Frage nicht mehr, *ob*, sondern *wann* China seine Konkurrenz überholen wird – und in welchen Gebieten. Es wäre schließlich nicht das erste Mal in der Wissenschaftsgeschichte, dass aus einem gelehrigen Schüler ein überlegener Lehrer wird.

Gezielter Know-how-Import aus dem Ausland

In der Tat hat China sein wissenschaftliches Potential in hohem Maße aus dem westlichen Ausland importiert,² ähnlich wie früher die USA aus Europa, es aber ebenso inzwischen aus eigener Kraft weiterentwickelt.

Eines der wichtigsten Instrumente des Know-how-Transfers war und ist dabei die Entsendung von Studierenden und Wissenschaftler*innen in die führenden Industrieländer des Westens (einschließlich Australien). Allein in den USA haben seit der chinesischen Öffnungspolitik mehr als sechs Mio. chinesische Studierende Fach und Sprache studiert, noch heute sind es pro Jahr fast 350.000, in Australien über 150.000, in Großbritannien 125.000 und in Deutschland fast 40.000 (die hierzulande, anders als in US/UK/AUS und in China selbst, keine Studiengebühren zahlen; vgl. DAAD/DZHW 2021). Insgesamt studieren fast eine Mio. Chines*innen im Ausland, so viele, wie die nächstfolgenden fünf Entsendeländer zusammen aufbringen. Zwar sind viele dieser Studierenden, soweit es die früher eher restriktiven Aufenthaltsbestimmungen erlaubten, im Gastland für Jahre oder für immer geblieben (wo sie vielfach als Ansprechpartner*innen für Kooperationen dienen) – aber die meisten kehrten zurück, und deren Zahl wuchs in dem Maße, in dem die Heimat attraktive Berufsaussichten im wachsenden Hochschulsektor und in der aufstrebenden Wirtschaft zu bieten hatte. Zudem legte die Regierung Programme auf, die mit beachtlichen Mitteln chinesische Wissenschaftler*innen, von denen es allein in Deutschland ca. 3000 gibt, zur Heimkehr motivieren oder auch hochqualifizierte Ausländer*innen an die chinesischen Universitäten locken sollen. Viele der Rückkehrenden finden Gleichgesinnte in der Western Returned Scholars Association,³ die allerdings, weil offenbar noch zu sehr dem Gedankengut der früheren Gastländer verhaftet, im Jahre 2018 für einige Monate schließen musste, inzwischen aber geläutert auf dem Boden der Parteidoktrin weiterarbeiten darf.

2 Die Grundhaltung, die in der damaligen sog. Selbststärkungsbewegung im späten 19. Jahrhundert in China populär wurde, kommt in dem bekannten Slogan zum Ausdruck: 中学为体, 西学为用 (*zhongxue wei ti, xixue wei yong*, wörtlich: »chinesische Lehren als Substanz, westliche Lehren zur praktischen Anwendung«); »das Bemühen der damaligen Reformier galt einer vom Westen zu übernehmenden industriellen Modernisierung unter Wahrung der eigenen geistigen Tradition« (Pohl 1993b: 43) – eine bis heute zu beobachtende Haltung in der Wissenschafts- und Technologieentwicklung des Landes.

3 Vgl. Western Returned Scholars Association (Overseas-educated Scholars Association of China), 欧美同学会 (中国留学人员联谊会), <https://www.wrsa.net>.

Strategische Partnerschaften und institutionelle Lernprozesse

Ein weiteres Transferinstrument sind die tausenden von Partnerschaftsvereinbarungen, die chinesische Hochschulen unterhalten, darunter laut einer Zählung der Hochschulrektorenkonferenz allein 1400 mit Deutschland (vgl. HRK 2020a).⁴ Nicht wenige davon beinhalten Programme, die z.B. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert werden. Einige davon haben sich im Laufe der Zeit zu Projekten »Transnationaler Bildung«, also zum Angebot deutscher Studiengänge in China entwickelt, die meisten davon wiederum vom DAAD unterstützt. Das prominenteste Beispiel ist die Chinesisch-Deutsche Hochschule (CDH) an der Tongji-Universität in Shanghai mit ihren beiden Teileinrichtungen des Chinesisch-Deutschen Hochschulkollegs (CDHK) und der Chinesisch-Deutschen Hochschule für Angewandte Wissenschaften (CDHAW).

Das CDHK, das vor drei Jahren sein 20(!)-jähriges Bestehen feiern konnte, ist ein anschauliches Beispiel dafür, wie sich seit seiner Gründung Ende der 1990er Jahre die Zeiten geändert und die Gewichte verschoben haben: Die Einrichtung war gleichermaßen ein Element von *cultural diplomacy* (»Außenwissenschaftspolitik«), hochschulbezogener Entwicklungspolitik (»Bildungshilfe«) und wirtschaftsbezogenem Marketing (*show case*), indem sie eine Ingenieurausbildung »made in Germany« in Shanghai offerierte. Immerhin 2000 Absolvent*innen brachte sie hervor, viele davon mit Doppelabschluss, zunächst fast nur Chines*innen. Erst viel später wuchs die Zahl deutscher Studierender, überwiegend aus den Fächern Wirtschaftsingenieurwesen und Wirtschaftswissenschaften, während z.B. Elektroingenieur*innen der Partneruniversität TU München in einem zusätzlichen Tongji-Abschluss nach wie vor keinen wirklichen Mehrwert erkennen können. In dem Maße aber, in dem die Ingenieur fakultäten der Tongji-Universität aufwuchsen, ihre Qualität verbesserten und eigene Internationalisierung betrieben, geriet das CDHK immer mehr in eine Schräglage von inneruniversitärer Konkurrenz. Deshalb hat es schließlich seine Studiengänge und das akademische Personal an die entsprechenden Fakultäten abgegeben, in denen dafür chinesisch-deutsche Zentren gegründet wurden; damit hat es nunmehr die Funktion einer Koordinations- und Serviceplattform für diese Zentren übernommen, zu denen weitere in den nächsten Jahren hinzukommen sollen.

Eine der verbliebenen Servicefunktionen ist die Konzeption und Umsetzung eines studienbegleitenden Programms »Chinakompetenz« für die deutschen Studierenden vor Ort; dazu gehören Sprachkurse, allgemeine und fachspezifische Landeskunde und Praxiserfahrung in Zusammenarbeit mit den deutschen Firmen, die mit derzeit 15 Stiftungslehrstühlen einen Großteil der Kosten tragen. Wenn der Umbau gelingt und das Netzwerk der Zentren wie geplant erweitert wird, kann das CDHK wieder ein Vorzeigeprojekt der deutsch-chinesischen Hochschulzusammenarbeit werden, als welches es Ende des letzten Jahrhunderts gestartet ist; im Unterschied zu damals wäre es dann eine für beide Seiten gleichermaßen nützliche Partnerschaft auf Augenhöhe.

Die CDH mit CDHK und CDHAW und die anderen DAAD-geförderten sog. TNB-Projekte in China (Shanghai, Qingdao, Hefei, Hangzhou) machen allerdings nur einen

4 Aktuelle Zahlen sind unter <https://www.internationale-hochschulkooperationen.de> zu finden.

kleineren Teil der *international branch campuses* (vgl. Kleibert et al. 2020) ausländischer Hochschulen in China aus. Eine kürzliche Zählung ergab 67 solcher Projekte (insbesondere von amerikanischen, britischen und französischen Hochschulen) und damit die bei Weitem größte Zahl solcher »Hochschul-Importe« weltweit (Gesamtzahl weltweit rund 460). Wieder zeigt sich hier, wie beim Auslandsstudium, ein bemerkenswerter, selbstbewusster Pragmatismus Chinas, wenn es darum geht, vom Ausland zu lernen, was dem Lande nützt.

Mit dem gleichen Pragmatismus hat man z.B. in Deutschland organisatorische Muster der Stipendienpolitik (DAAD) und der Forschungsförderung (Deutsche Forschungsgemeinschaft) studiert und an chinesische Verhältnisse adaptiert, d.h. vor allem das Element der wissenschaftlichen Selbstverwaltung durch staatliche Steuerung und parteiliche Orientierung ersetzt (China Scholarship Councils [CSC] und National Natural Science Foundation of China [NSFC]). Während der DAAD hochbegabte Doktorand*innen egal welchen Faches in das Ausland ihrer Wahl fördert, zielen die Promotionsstipendien des CSC vorrangig auf die (Technologie-)Sektoren, in denen China seine Abhängigkeit von westlichem Know-how planmäßig verringern will; so dient auch die Stipendienvergabe dem übergeordneten Ziel des milliardenschweren Investitionsprogramms »Made in China 2025«, mit dem das Land eine Führerschaft in wichtigen technologischen Schlüsselsektoren erlangen will (vgl. Wübbecke et al. 2016; Zenglein et al. 2019).

Ein ähnliches Politikmuster, in dem sich Know-how-Import aus dem Ausland mit »chinesischer Prägung« (*zhongguo tese* 中国特色) verbindet, ist die hierzulande sog. Exzellenzstrategie, die in China als Doppel-Exzellenz-Programm ganz ähnliche Ziele verfolgt (auch Doppel-Weltklasse-Projekt genannt). Die gezielte Förderung herausragender Universitäten hat zwar in China eine längere Tradition als in Deutschland und reicht in die Jahre 1995 bzw. 1998 zurück (mit den sogenannten »211«- und »985«-Programmen⁵). Neu ist aber, dass es, ähnlich wie hierzulande, neben der institutionellen Komponente (Elite-Universität) auch eine Förderung hervorragender Fachbereiche gibt, was stark an die Clusterprogrammatik unserer Exzellenzstrategie erinnert; außerdem soll wohl auch in China ein Auf- oder Abstieg in diese Liga aufgrund von Evaluationsergebnissen möglich sein. Die »chinesische Prägung« liegt vor allem in der Art des Entscheidungsverfahrens: Was in Deutschland ein komplizierter Aushandlungsprozess mit Dominanz der wissenschaftlichen Selbstverwaltung und starker ausländischer Beteiligung war, wird in China nach Einholung von Expert*innenmeinungen hinter verschlossenen Türen im Ministerium entschieden.

5 Das »211-Projekt« und das »985-Projekt« waren Förderprogramme der chinesischen Regierung, um ausgewählte chinesische Hochschulen zu Top-Universitäten zu machen und sie auf internationales Niveau zu bringen. Beide Projekte sind im September 2017 offiziell durch das Doppel-Exzellenz-Programm abgelöst worden (vgl. Abels 2021a: 16).

Eine ambivalente Zwischenbilanz

Zieht man an dieser Stelle eine erste Zwischenbilanz, wird man selbst bei kritischer Betrachtung nicht umhinkönnen, der Zielstrebigkeit, dem Tempo und dem Ergebnis der chinesischen Bildungs- und Wissenschaftspolitik der letzten vier Jahrzehnte Respekt zu zollen. Man könnte sogar so weit gehen, sich für die deutsche und europäische Bildungs- und Wissenschaftspolitik eine ähnlich eindeutige Priorisierung, ähnlich kontinuierliche Wachstumsraten und ähnlich langfristige Zielsetzungen zu wünschen, die in China bis in die Mitte dieses Jahrhunderts reichen, während wir in Jahreszyklen von einem Sonderprogramm ins nächste taumeln. Auch wenn der Gedanke noch gewöhnungsbedürftig ist: Wir sollten den Begriff der Chinakompetenz beizeiten um die Dimension ergänzen, gelegentlich auch von China zu lernen.

Dass China inzwischen in der Wissenschaft zum internationalen Standard aufgeschlossen hat, muss an sich nicht beunruhigen, im Gegenteil: Wissenschaft lebt auch von Konkurrenz und Kooperation und ist sprichwörtlich die einzige Ressource, die beim Teilen sogar wächst. Insofern herrschen hier eigentlich keine anderen Verhältnisse als in Bezug auf die fortgeschrittenen Wissenschaftsnationen des Westens: Auch hier gibt es harten Wettbewerb um Reputation, um Talente, um Finanzen, um Innovationen, um geistiges Eigentum – aber dennoch besteht gerade unter diesen Ländern der intensivste wissenschaftliche Austausch. Freilich muss man auch fair teilen wollen, wie wir das in der westlichen Wissenschaft gewohnt sind, bei der Offenheit und Offenlegung konstituierende Merkmale sind (vorbehaltlich des Urheber- und Patentschutzes). Hier allerdings sind ernste Zweifel angebracht, die sich aus negativen Erfahrungen in der Wirtschaftskooperation und aus den jüngsten Interventionen der Kommunistischen Partei Chinas (KPCh) in das Hochschul- und Wissenschaftssystem ergeben und die sich seit den letzten Jahren massiv verstärken.⁶

Freiheit und Fortschritt der Wissenschaft

Die »Freiheit der Wissenschaft«, wie sie unser Grundgesetz kategorisch fordert (Art. 5 Abs. 3 GG), hat noch nirgendwo zu den Leitsätzen autoritärer Regime und kommunistischer Parteien gehört. Die mit dieser Freiheit verbundene Möglichkeit abweichender Meinungen mit manchmal unberechenbaren Folgen werden dort nicht als Chance kreativer Veränderungen begrüßt oder wenigstens geduldet, sondern als potentielle Bedrohung des Wahrheitsmonopols und Machtanspruchs der Partei gesehen – und wenn Gefahr im Verzuge vermutet wird, auch unnachsichtig verfolgt. Ideologische Schulung, mehr oder minder subtile Überwachung und Zensur gehörten daher schon seit Langem in China zum Repertoire der Disziplinierung ebenso wie demonstratives Eingreifen gegen Dissident*innen, wenn Abschreckung geboten schien. Dass dabei ein besonderer

6 Wietholtz-Eisert (vgl. 2021) verweist in diesem Zusammenhang auf neue chinesische Regelungen wie das Cyber-Security-Gesetz, das Datensicherheitsgesetz, das Anti-Sanktionsgesetz oder die zuletzt immer häufiger angewandte Extraterritorial-Klausel des National Security Law, mit denen sich Know-how-Transfer einschränken lässt.

Fokus auf den *Hochschulen* als potentiellen Unruheherden und insbesondere auf den Studierenden liegt, ist geradezu zwangsläufig, wenn man die lange Geschichte der Studentenproteste und -rebellionen weltweit und gerade auch in China Revue passieren lässt. So wurde denn auch ohne Scheu vor innerchinesischen oder internationalen Protesten die hochrenommierte Fudan-Universität (Shanghai) im Dezember 2019 genötigt, das Bekenntnis zur »Akademischen Unabhängigkeit und Freiheit des Denkens« aus ihrem Leitbild zu streichen und durch eine parteikonforme Loyalitätsadresse zu ersetzen (vgl. o.A. 2019). Vielleicht war dieser Kotau auch nötig, um die Fudan-Universität für den Milliardenauftrag zu qualifizieren, in Budapest auf Kosten der ungarischen Steuerzahlenden die erste chinesische Universität auf europäischem Boden zu bauen und zu betreiben.

Insgesamt verwundert es daher nicht, dass China bei einem weltweiten Ranking der akademischen Freiheiten (2019) in die niedrigste von fünf Kategorien eingestuft worden ist, in der Nachbarschaft von Aserbaidschan, Eritrea, dem Iran oder auch Turkmenistan (vgl. Kinzelbach et al. 2020: 24).⁷

Gleichwohl, so erscheint es aus externer Beobachtung, haben sich bisher die meisten Beteiligten mit diesem System irgendwie arrangiert, zumal es von den Autoritäten lange Zeit eher pragmatisch gehandhabt wurde und die enormen Fortschritte im Hochschulwesen, auch die massenhaft steigenden individuellen Karrierechancen, einen akzeptablen »Deal« für die Betroffenen anzubieten schienen. Auch kommt hinzu, dass die Wissenschaftsfreiheit eher ein existentielles Postulat der Humanwissenschaften ist, während die in China präferierten Natur- und Technikwissenschaften bekanntlich auch unter autoritären Rahmenbedingungen glänzende Erfolge erzielen können und erzielt haben. Da die Hochschulzusammenarbeit mit dem Westen sich ganz überwiegend auf eben diese naturwissenschaftlich-technischen und die wirtschaftswissenschaftlichen Fächer konzentriert, hat sich die Einschränkung der akademischen Freiheit bisher auch noch nicht ernsthaft in solchen Projekten ausgewirkt.

Unübersehbar: der absolutistische Führungsanspruch der Partei

Seit der Amtsübernahme des chinesischen Staatspräsidenten, Xi Jinping, und insbesondere seit seiner Rede auf dem 11. Volkskongress im März 2018 scheint sich nun aber der Zugriff der Partei auf die Hochschulen deutlich zu verschärfen: Die bisher noch formal geltende Trennung von Partei und Staat ist in der neuen Verfassung ausdrücklich aufgehoben. Die Parteisekretäre, die bisher in einer Art von »Doppelhelix« der jeweiligen institutionellen Hochschulleitung beigeordnet waren, sind dieser jetzt eindeutig übergeordnet (sofern sich nicht ohnehin, wie angestrebt, beide Ämter in Personalunion vereinigen). Gleichzeitig wird ein neues Verfassungsorgan geschaffen, eine dem Staatsrat gleichgestellte »Nationale Aufsichtskommission«;⁸ diese hat nach dem Mus-

7 Zur Debatte um die akademische Freiheit in der Kooperation mit internationalen Partner*innen in illiberalen Kontexten vgl. auch Owen 2020.

8 Das ist die Nationale Aufsichtskommission der Volksrepublik China (中华人民共和国国家监察委员会), vormals (bis 2018) Ministerium für Disziplinaraufsicht (监察部).

ter der früheren ZK-Disziplinarkontrollkommission künftig nicht nur die Parteimitglieder, sondern alle Staatsbediensteten (auch die Hochschullehrer*innen) zu überwachen (vgl. Holbig 2018). Permanente Schulungen, regelmäßige Überprüfungen durch Parteikommissionen und laufende Berichterstattung beanspruchen auch in der Hochschule immer mehr Zeit und halten das Bewusstsein ständig präsenter Kontrolle aufrecht; die in allen Hörsälen installierten Videoanlagen tun ein Übriges.

Und die Lehrkräfte sind angehalten, die Prinzipien der Partei zu respektieren und die Politik des Präsidenten Xi Jinping zu vertreten (vgl. d'Hooghe et al. 2018: 11), die inzwischen als »Xi Jinpings Ideen des Sozialismus chinesischer Prägung im neuen Zeitalter«⁹ in der Verfassung verankert ist. Damit rückt etwaige Kritik an diesen Prinzipien in die Nähe eines Verfassungsverstoßes. Dabei unterscheiden sich die Zielsetzungen Xi Jinpings auf den ersten Blick gar nicht so massiv von den Heilsversprechen anderer, insbesondere populistischer Regierungen. So soll die Volksrepublik bis zum Jahre 2050 zu einem »großartigen modernen sozialistischen Staat [aufsteigen], der wohlhabend, stark, demokratisch, kulturell fortschrittlich, harmonisch und umweltgerecht« ist (Xi Jinping 2017; vgl. auch Holbig 2018). Was aber unter dem Vorzeichen einer omnipotenten Einheitspartei als »demokratisch« zu gelten hat, ist wohl nicht weniger als ein totaler Gegenentwurf zum westlichen Demokratiemodell. So liest sich denn auch ein parteiinternes Dokument aus dem Jahr 2013, das sieben Tabuthemen für den Unterricht benennt, – ins Positive gewendet – geradezu wie das Glaubensbekenntnis westlich-geprägter Demokratien (Mehrparteiensystem, Gewaltenteilung, Unabhängigkeit der Justiz, Menschenrechte, Pressefreiheit, Zivilgesellschaft u. a. m.). Bis heute ist übrigens das Papier nicht dementiert, was durchaus zu der neuen Linie passt, die den systemischen Dissens mit dem Westen nicht kaschiert, sondern den eigenen Weg selbstbewusst und offensiv als überlegen propagiert (vgl. auch das White Paper »Democracy That Works« des China's State Council Information Office 2021).

Aus alledem mag sich erklären, warum China, auch im Wissenschaftsbetrieb, nicht mehr nur als gleichrangiger Partner, auch nicht nur als regulärer Wettbewerber, sondern zunehmend als systemischer Rivale gesehen wird.¹⁰

Mehr Chinakompetenz an Hochschulen – aber was und wie?

Was nun bedeutet dies für die Umsetzung der Forderung nach »mehr Chinakompetenz« an den deutschen Hochschulen? Die wichtigste Ressource für Chinakompetenz ist die *Sinologie*, die es an 19 Standorten unter den über 100 Universitäten in Deutschland gibt und die meist über eine eher bescheidene Ausstattung verfügt. Wenn beispielsweise an

9 »Xi Jinpings Ideen des Sozialismus chinesischer Prägung im neuen Zeitalter« (习近平新时代中国特色社会主义思想), kurz: Xi-Jinping-Gedanken. Politische Theorie, vorgestellt von Xi Jinping auf dem 19. Parteitag der KPCh am 18. Oktober 2017, vgl. <https://www.mfa.gov.cn/ce/cgdusseldorf//det/zgyw/t1503475.htm>.

10 Die Begriffe *partner*, *competitor*, *rival* erschienen erstmalig in der Veröffentlichung *EU-China: A strategic outlook*. Siehe European Commission/High Representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy 2019.

deutschen Hochschul-Instituten für Nordamerikastudien eine große Anzahl an Professuren eingerichtet wurde und die Sinologien ähnliche Aufgaben mit wenigen Lehrkräften erledigen sollen, so ist das eine Schiefelage, die man historisch nachvollziehen, aber für die Zukunft nicht mehr hinnehmen kann (vgl. Rudyak 2021: 5).

Was heute also nottut, ist eine nüchterne Bestandsaufnahme und eine langfristige Ausbauplanung, die den drastisch veränderten globalen politischen Bedingungen Rechnung trägt. Und das kann nicht mehr nur Sache einzelner Bundesländer sein. Hier ist auch der Bund in der Pflicht. Das Problem ist erkannt, siehe Koalitionsvertrag, nun muss auch geliefert werden. Die verfassungsrechtlichen Möglichkeiten dafür sind seit der Korrektur des unseligen Bund-Länder-»Kooperationsverbots« (Art. 91b GG) längst geschaffen. Dabei wäre es fatal, wieder einmal die schnelle (Schein-)Lösung über neue außeruniversitäre Einrichtungen zu suchen. Wir brauchen vielmehr eine Stärkung der Universitäten, an denen der Nachwuchs herangebildet wird, die Sprache gelehrt wird, Kooperationsvorhaben laufen und Studierendenaustausch in beide Richtungen stattfindet.

Gleichzeitig sollten die Anstrengungen verstärkt werden, das Know-how der sinologischen Expert*innen innerhalb und außerhalb der Hochschulen besser zu nutzen. Der Dialog zwischen den zwei Kulturen, der geisteswissenschaftlichen Sinologie und den naturwissenschaftlich-technischen Fakultäten, tut sich schwer (vgl. ebd.) und bedarf fakultätsübergreifender zentraler Unterstützung. Erst recht gilt das für Aktivitäten »extra muros«, insbesondere beratende und weiterbildende Angebote an die China-engagierte Wirtschaft. Das darf aber nicht einseitig als »Bringschuld« der Sinologie eingefordert, sondern muss gleichermaßen als Holschuld der »Kund*innen« verstanden werden.

Die Stärkung der Sinologie ist ein richtiger, aber nicht der einzige, ja nicht einmal ein hinreichender Schritt zu mehr Chinakompetenz. Wie viele der in diesem Band berichteten Projekte zeigen, kann und muss Chinakompetenz auch an anderen Orten in den Hochschulen gefördert werden, wie etwa in Lehr- und Forschungszentren wie dem China Center der Technischen Universität Berlin (TUB); dort werden studienbegleitende China-kundliche Veranstaltungen für Hörer*innen aller Fakultäten angeboten, insbesondere für solche, die einen Studienaufenthalt in China planen.

Solche *Chinazentren* gibt es in unterschiedlicher Gestalt inzwischen an vielen deutschen Hochschulen und ihre Zahl wird vermutlich wachsen. Seit Anfang 2019 formierte sich der Verbund der Chinazentren an deutschen Hochschulen (VCdH), und auch auf europäischer Ebene haben sich China-Wissenschaftler*innen zu Netzwerken zusammengeschlossen, beispielsweise in dem China in Europe Research Network (CHERN).¹¹ Diese Vereinigungen beteiligen sich auf nationaler wie europäischer Ebene an Ausschreibungen des BMBF oder auch der EU-Kommission (z. B. im Förderprogramm »Upgrading independent knowledge on contemporary China in Europe, Horizon Europe 2021«).

Eine weitere Baustelle in Sachen Chinakompetenz ist das massive Ungleichgewicht im Studierendenaustausch zwischen China und Deutschland: Den über 40.000 chinesischen Studierenden in Deutschland stehen gerade mal 8000 deutsche Studierende

11 Vgl. zum VCdH <http://chinazentren.de/> bzw. zum CHERN <https://china-in-europe.net>.

in China gegenüber, und die Zahlen wachsen nicht, obwohl China sich ausdrücklich auch als Gastland profilieren will: Angestrebt sind 500.000 ausländische Studierende und diese Zielzahl war vor der Coronapandemie fast erreicht, allerdings mit nur geringen Zahlen von Studierenden aus westlichen Ländern. Sicher müssen die chinesischen Hochschulen noch eine Menge an »Willkommenskultur« lernen und vor allem das fremdsprachliche Angebot an Lehrveranstaltungen verbessern. Aber das sollte uns nicht davon abhalten, geeignete Austauschformate zu entwickeln, bei denen es mehr um Land und Leute als um fachliche »ECTS-Pünktchen« gehen sollte – und diese Programme dann auch aktiv zu bewerben; wo dies geschieht, stimmen auch die Zahlen. Dass gegenwärtig pandemiebedingt der Austausch fast zum Erliegen gekommen ist, ist hoffentlich nur ein vorübergehendes Problem; spätestens für das Jahr 2023 sollten wir die alten Zahlen wieder erreichen und sie dann durch systematische Förderung steigern. Nur so wird sich die mit Recht beklagte »Asymmetrie des Wissens« (ebd.) zwischen China und Deutschland zwar nicht beheben, aber wenigstens mildern lassen. Wir können es uns aus politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Gründen einfach nicht länger leisten, nur ein Bruchteil des Wissens über China zu haben, das China über den Westen in Jahrzehnten systematisch angesammelt hat.

Was aber nun gehört inhaltlich zur »Chinakompetenz«, die es an unseren Hochschulen einer breiteren Klientel von Studierenden und Wissenschaftler*innen zu vermitteln gilt? Wie viel an »altem« und »neuen« China, wie viel an Philosophie, Literatur und Kunst, wie viel an Politik, an Wirtschaft und Technik, gesellschaftlichen Entwicklungen und alltäglichem Leben? Und wie unterschiedlich sind diese Elemente zu dosieren je nach Fach und beruflicher Perspektive der Teilnehmenden? Kann von Chinakompetenz ernsthaft gesprochen werden, wenn nicht wenigstens ein Minimum an Sprachkompetenz erworben wird? Nutzen wir dabei hinreichend und kreativ die authentische Chinakompetenz, die mit der Anwesenheit von fast 40.000 chinesischen Studierenden auf dem Campus verbunden ist (*internationalization@home*)? Und kann man China überhaupt annähernd verstehen, wenn man nicht mindestens eine substantielle Zeit im Lande selbst gelebt und gearbeitet hat? Wie viel Raum kann und muss ein solches »extracurriculares« Angebot neben dem obligatorischen Fachstudium in Anspruch nehmen? Ist es nicht ohnehin angezeigt, die im internationalen Vergleich einseitig fachliche Orientierung unserer Studiengänge aufzulockern für solche (fakultativen) Angebote?

Solchen Fragen, die sich in der Realität der Hochschulpraxis unvermeidlich stellen, kann hier nicht im Einzelnen nachgegangen werden. Nur beispielhaft soll verwiesen werden auf die Angebote, die das China Center der TUB für Nicht-Sinolog*innen entwickelt hat: An der TUB bemühen wir uns seit Gründung des China Centers im Jahr 1993, ein komplexes Lehrangebot zur Technik- und Wissenschaftsgeschichte, Sprache, Philosophie und Kunst, Politik und Gesellschaft, zu den Folgen der digitalen Revolution, des Klimawandels und den Herausforderungen der Urbanisierung bereitzustellen. Die in diesem Band aufgeführten Praxisbeispiele belegen die Bandbreite des Angebotes des China Centers der TUB wie Chinakompetenz-Zertifikat, Summer School, Chinakompetenz-Weiterbildung, bis zu 14 Lehrveranstaltungen pro Semester und Ringvorlesungen wie »China Lunches« oder »*chinnotopia*« (siehe beide Beiträge von Révész sowie Beiträge von Abels/Beese und Perkuhn/Becker in Teil 3).

China und wir: Partner, Wettbewerber, Systemrivale – und nun?

Bleibt abschließend die Frage, welche weiteren Konsequenzen, außer der Stärkung der »Chinakompetenz«, gezogen werden müssen aus dem Umstand, dass China inzwischen nicht mehr nur als Partner, sondern auch als Wettbewerber und nun auch als Systemrivale eingestuft wird. Dies ist zurzeit Gegenstand zahlreicher Diskussionen¹² und Empfehlungen,¹³ die mit unterschiedlichen Akzentsetzungen um diese begriffliche Trias kreisen:

- China ist ein wichtiger und immer wichtiger werdender *Partner* der Hochschulzusammenarbeit, in gemeinsamen Forschungsprojekten und im Austausch von Studierenden und Wissenschaftler*innen – und allemal unverzichtbar für die Bewältigung der großen globalen Probleme. Insofern geht es also nicht um das Ob, sondern um das Wie der Kooperation. Wirkliche Partnerschaft auf Augenhöhe bedeutet allerdings angemessene Teilung sowohl der Kosten als auch der Erträge. China benötigt keine finanziellen Hilfen mehr und sollte daher bei gemeinsamen Projekten seinen, dem eigenen Nutzen entsprechenden Anteil tragen. Allerdings darf dann nicht, wie gelegentlich geschehen, schon die Tatsache der chinesischen (Mit-)Finanzierung als unerwünschte politische Einflussnahme verdächtigt werden; entscheidend ist vielmehr, ob mit dieser Finanzierung Ziele verfolgt oder Auflagen verbunden sind, die unseren Interessen und Werten eindeutig widersprechen. Auch bei den Ergebnissen der Zusammenarbeit ist nüchterne Kalkulation des materiellen oder ideellen Gewinns angezeigt und da gibt es auf deutscher Seite noch Nachholbedarf: Während China jedenfalls im Bereich Forschung und Doktorand*innenaustausch seine Interessen zentral und langfristig definiert, ist die Interessenlage auf deutscher Seite meist eher diffus und undefiniert. Das sollte Thema einer konzentrierten Diskussion unter den wichtigsten Stakeholdern sein, wie sie jetzt allmählich in Gang zu kommen scheint. Kooperation auf der Basis definierter gemeinsamer Interessen ist zudem die beste Garantie für Nachhaltigkeit. Mit einem solchen Ansatz, der in China sehr wohl verstanden wird, ist die Fortsetzung und Verstärkung unserer Zusammenarbeit nicht nur möglich, sondern auch nötig. Das gilt insbesondere für den Austausch von Studierenden.

12 Diskutiert, beraten und analysiert wird beispielsweise hier: in der Sinologie, unter China-Sachverständigen in Thinktanks (Mercator Institute for China Studies), beim VCdH und dem CHERN, in Förderinstitutionen (DAAD) und bei Projektträgern (Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.), in außeruniversitären Forschungseinrichtungen (Leibniz-Gemeinschaft, Alexander von Humboldt-Stiftung, Max-Planck-Gesellschaft), in Parlamenten, Ministerien, NGOs, Fach-Gesellschaften und Forschungszentren (wie Deutsche Vereinigung für Chinastudien, Deutsche Gesellschaft für Asienkunde, German Institute for Global and Area Studies, Deutsche Physikalische Gesellschaft oder Deutsches Elektronen-Synchrotron) sowie unter Journalist*innen.

13 Empfehlungen entwickelt haben beispielsweise: die HRK (vgl. 2020a; 2020b), das Hague Centre for Strategic Studies (vgl. Bekkers et al. 2019), das LeidenAsiaCentre (vgl. d'Hooge et al. 2018; d'Hooge/Lammertink 2020); Scholars at Risk (vgl. 2019), Human Rights Watch (vgl. 2019); das BMBF (vgl. 2020), die Deutsche Vereinigung für Chinastudien e.V. (vgl. DVCS 2018) oder die China Center-Leitlinien der TUB (2018; intern, auf Anfrage einsehbar).

- China ist auch *Wettbewerber* insbesondere im Bereich technologischer Innovationen und wirtschaftsnaher Forschung. Der Wissenstransfer aus Forschungsk Kooperation und Studierendenaustausch ist bisher vorrangig zugunsten Chinas verlaufen. Hier ist sicher künftig größere Achtsamkeit angebracht (und eine bessere Austauschbilanz vonnöten). Allerdings ändern die wissenschaftlichen Fortschritte Chinas künftig auch das Gefälle und China ist selbst zunehmend am Schutz des geistigen Eigentums interessiert. Für welche Bereiche hier Vorsicht geboten ist, sollte im Dialog von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft näher eingegrenzt werden. Auch bei diesem Thema ist Gleichgewicht von Aufwand und Ertrag ein guter Indikator für Unbedenklichkeit.
- China ist schließlich auch zum *systemischen Rivalen* geworden, insoweit es grundlegende Prinzipien unseres Verständnisses von Wissenschaft und deren Freiheit ablehnt oder sogar bekämpft. Auch hier ist allerdings eine nüchterne Einschätzung der »Gefahrenlage« angebracht. Es kann nicht unsere Aufgabe sein (und ginge auch völlig über unsere Möglichkeiten), die chinesische Hochschulpolitik im Innern zu bekehren. Sehr wohl aber muss uns daran gelegen sein, Übergriffe auf unser System, auf unsere Hochschulen und ihre Angehörigen entschieden abzuwehren.

Bisher gibt es solche Übergriffe nur vereinzelt, und bezogen auf die Menge und den Umfang der Kooperationen fallen sie (noch) nicht ins Gewicht. Dabei wirkt sich auch aus, dass die deutsch-chinesische Hochschulzusammenarbeit auf eine mehr als hundertjährige Tradition zurückblicken kann. In dieser Zeit und in unzähligen Projekten ist ein beträchtliches Vertrauenskapital gewachsen, das auch die chinesischen Partner nicht leichthin aufs Spiel setzen wollen. Hochschulzusammenarbeit vollzieht sich außerdem nicht vorrangig in Institutionen, auf diplomatischem Parkett, mit Verbalnoten und Protokoll, sondern im konkreten Arbeitskontakt von eigenständig denkenden Menschen – von Professor*innen, Mitarbeiter*innen und Studierenden, die ungeachtet ihrer Herkunft viele Gemeinsamkeiten haben; daraus haben sich oftmals auch langlebige Freundschaften entwickelt. Diese wie auch hunderte von anderen zivilgesellschaftlichen deutsch-chinesischen Kontakten und Partnerschaften sind zugleich ein Beitrag zur Konfliktvermeidung und Entspannung, der nicht unterschätzt werden sollte.

Damit soll die inzwischen ziemlich unverblümete chinesische Streitverkündung an die Demokratien des Westens nicht bagatellisiert oder »weggelächelt« werden. Sie ist ernst zu nehmen, gerade weil das chinesische System wegen seiner erwiesenen Effizienz eine unbestreitbare Faszination vor allem für Entwicklungs- und Schwellenländer ausübt.

Es wäre aber zu kurz gesprungen, wenn wir nur das chinesische System kritisierten, ohne uns nicht mindestens gleich stark um das eigene zu kümmern. Wer »Bedrohung von außen« abwehren will, muss sich zuallererst um Festigung im Innern, um Selbstvergewisserung und Selbstbewusstsein bemühen. Und dazu gibt es, wenn man sich den Zustand der westlichen Demokratien selbstkritisch vor Augen führt, Anlass genug. So gesehen, könnte die chinesische Herausforderung durchaus heilsame Wirkungen haben.

[Erstveröffentlichung dieses Beitrages in DUZ Wissenschaft & Management 02/2022 vom 04.03.2022.]

Literatur

- [ckr] (2020): »Deutschland braucht mehr China-Kompetenz«. Die Expertenkommission Forschung und Innovation fordert eine China-Kompetenzstelle. Sie soll Wissenschaftler beraten«, in: forschung-und-lehre.de, 19.02.2020, <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/deutschland-braucht-mehr-china-kompetenz-2534/> vom 01.12.2021.
- Abels, Sigrun (2021a): »China-Kompetenz an der TU Berlin: Erfahrungen und Best-Practice-Beispiele in interdisziplinärer Lehre und Forschung aus dem Center for Cultural Studies on Science and Technology in China (CCST, China Center)«, in: Chunchun Hu/Hendrik Lackner/Thomas Zimmer (Hg.), China-Kompetenz in Deutschland und Deutschland-Kompetenz in China: Multi- und transdisziplinäre Perspektiven und Praxis, Wiesbaden: Springer VS, S. 331-342.
- Abels, Sigrun (2021b): »Zum Dialog mit China als globalem Akteur in Wissenschaft und Technologie«, in: Johannes Klenk/Franziska Waschek (Hg.), Chinas Rolle in einer neuen Weltordnung: Wissenschaft, Handel und internationale Beziehungen, Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag, S. 11-32.
- Allison, Graham/Klyman, Kevin/Barbesino, Karina/Yen, Hugo (2021): The Great Rivalry: China vs. the U.S. in the 21st Century (Paper, Belfer Center for Science and International Affairs, Harvard Kennedy School), 07.12.2021, <https://www.belfercenter.org/publication/great-rivalry-china-vs-us-21st-century> vom 01.12.2021.
- Bekkers, Frank/Oosterveld, Willem/Verhagen, Paul (2019): Checklist for Collaboration with Chinese Universities and Other Research Institutions, The Hague Centre for Strategic Studies, Global Trends, 31.01.2019, <https://hcss.nl/wp-content/uploads/2021/01/BZ127566-HCSS-Checklist-for-collaboration-with-Chinese-Universities.pdf> vom 01.12.2021.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2015): China-Strategie des BMBF. Strategischer Rahmen für die Zusammenarbeit mit China in Forschung, Wissenschaft und Bildung, Bonn: BMBF.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2020): Bonner Erklärung zur Forschungsfreiheit, Ministerkonferenz zum Europäischen Forschungsraum, 20.10.2020, Bonn, https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/drpf-efr-bonner-erklaerung_de.pdf?__blob=publicationFile&v=1 vom 01.12.2021.
- Brokate, Jana/Günther, Susanne (2017): DAAD-Bildungssystemanalyse 2017. China. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort, mit Vorarb. v. Sanaz Rassuli Pourrahim u. Sebastian Krauß, hg. v. DAAD, https://www2.daad.de/m Medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/china_daad_bsa.pdf vom 01.12.2021.
- China's State Council Information Office (2021): China: Democracy That Works, https://www.news.cn/english/2021-12/04/c_1310351231.htm vom 01.12.2021.

- D'Hooge, Ingrid/Lammertink, Jonas (2020): Towards Sustainable Europe-China Collaboration in Higher Education in Research, Okt. 2020, Leiden: LeidenAsiaCentre, <https://leidenasiacentre.nl/wp-content/uploads/2020/10/Towards-Sustainable-Europe-China-Collaboration-in-Higher-Education-and-Research.pdf> vom 01.12.2021.
- D'Hooghe, Ingrid/Montulet, Annemarie/Wolff, Marijn de/Pieke, Frank N. (2018): Assessing Europe-China Collaboration in Higher Education and Research, Leiden: LeidenAsiaCentre, <https://leidenasiacentre.nl/wp-content/uploads/2018/11/Leiden-AsiaCentre-Report-Assessing-Europe-China-Collaboration-in-Higher-Education-and-Research.pdf> vom 01.12.2021.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst/DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Hg.) (2021): Wissenschaft weltoffen kompakt 2021. Daten und Fakten zur Internationalität zu Studium und Forschung in Deutschland und weltweit, Bielefeld: wbv, https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/hochschule-und-wissenschaft/shop/detail/6/_/O/7/7004002tkw/facet/7004002tkw.html?cHash=d704aco226f1690017cd91229b318d79 vom 01.12.2021.
- DVCS – Deutsche Vereinigung für Chinastudien e.V. (2018): Handlungsempfehlungen der Deutschen Vereinigung für Chinastudien e. V. zum Umgang deutscher akademischer Institutionen mit der Volksrepublik China, <http://dvcs.eu/dokumente/handlungsempfehlungen.pdf> vom 01.12.2021.
- EFI – Expertenkommission Forschung und Innovation (Hg.) (2020): Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands, Berlin: EFI, https://www.e-fi.de/fileadmin/Assets/Gutachten/EFI_Gutachten_2020.pdf vom 01.12.2021.
- European Commission/High Representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy (Hg.) (2019): EU-China – A strategic outlook, 12.03.2019, Straßburg, <https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/communication-eu-china-a-strategic-outlook.pdf> vom 01.12.2021.
- Eurostat (Hg.) (2019): Statistiken über Forschung und Innovation auf regionaler Ebene, Mrz./Apr. 2019, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statistiken_über_Forschung_und_Innovation_auf_regionaler_Ebene#Forscher- vom 01.12.2021.
- Frietsch, Rainer/Neuhäusler, Peter/Karpenstein, Axel/Conlé, Marcus/Schüler-Zhou, Yun/Schüller, Margot/Wieczorek, Iris (2018): Monitoring des Asiatisch-Pazifischen Forschungsraums (APRA) mit Schwerpunkt China. 1. Bericht (2018), hg. v. DLR Projektträger, ISI – Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung, GIGA – Leibniz-Institut für Globale und Regionale Studien u. DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst, https://www.kooperation-international.de/fileadmin/user_upload/apra_performance_2018.pdf vom 01.12.2021.
- Holbig, Heike (2018): »Making China Great Again – Xi Jinpings Abschied von der Reformära«, in: GIGA Focus Asien 2, <https://www.giga-hamburg.de/de/publikationen/11573892-making-china-great-again-xi-jinpings-abschied-reformära/> vom 01.12.2021.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020a): Leitfragen zur Hochschulzusammenarbeit mit der Volksrepublik China. Beschluss des HRK-Präsidiums vom

- 09.09.2020, <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/leitfragen-zur-hochschulkooperation-mit-der-volksrepublik-china/> vom 01.12.2021.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020b): Leitlinien und Standards in der internationalen Hochschulkooperation. Beschluss des HRK-Präsidiums vom 06.04.2020, <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/leitlinien-und-standards-in-der-internationalen-hochschulkooperation/> vom 01.12.2021.
- Human Rights Watch (2019): Resisting Chinese Government Efforts to Undermine Academic Freedom Abroad. A Code of Conduct for Colleges, Universities, and Academic Institutions Worldwide, 21.03.2019, https://www.hrw.org/sites/default/files/supporting_resources/190321_china_academic_freedom_coc_o.pdf vom 01.12.2021.
- Kinzelbach, Katrin/Saliba, Ilyas/Spannagel, Janika/Quinn, Robert (2020): Free Universities: Putting the Academic Freedom Index Into Action (Report, Mrz. 2020), Berlin: GPPi, https://www.gppi.net/media/KinzelbachEtAl_2020_Free_Universities.pdf vom 01.12.2021.
- Kleibert, Jana/Bobée, Alice/Rottleb, Tim/Schulze, Marc (2020): Global Geographies of Offshore Campuses, Erkner: Leibniz Institute for Research on Society and Space, https://ibc-spaces.org/wp-content/uploads/2020/08/Global_Geographies_of_Offshore_Campuses-11MB.pdf vom 01.12.2021.
- O.A. (2019): »China cuts ›freedom of thought‹ from top university charters«, in: the-guardian.com, 18.12.2019, <https://www.theguardian.com/world/2019/dec/18/china-cuts-freedom-of-thought-from-top-fudan-university-charter> vom 01.12.2021.
- O.A. (2020) »China überholt die USA bei Zahl der Patentanmeldungen«, in: Merkur.de, 07.04.2020, <https://www.merkur.de/wirtschaft/china-ueberholt-usa-bei-zahl-patentanmeldungen-zr-13643938.html> vom 01.12.2021.
- Owen, Catherine (2020): »The ›internationalisation agenda‹ and the rise of the Chinese university: Towards the inevitable erosion of academic freedom?«, in: The British Journal of Politics and International Relations 22 (2), S. 238-255.
- Pohl, Karl-Heinz (1993a): »›Western Learning for Substance, Chinese Learning for Application‹ – Li Zehou's Thought on Tradition and Modernity«, https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb2/SIN/Pohl_Publikation/Western_Learning_for_Substance_E.pdf vom 01.12.2021.
- Pohl, Karl-Heinz (1993b): »Zu Beiträgen Li Zehous in der Debatte um Tradition und Identität in den 80er Jahren in der Volksrepublik China«, in: Ralf Moritz (Hg.), Sinologische Traditionen im Spiegel neuer Forschungen, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 41-56.
- Rudyak, Marina (2021) »Keine Orchidee. Über Chinakompetenz und Sinologie«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 7-8, <https://www.bpb.de/apuz/326877/chinakompetenz> vom 01.12.2021.
- Scholars at Risk (Hg.) (2019): Obstacles to Excellence. Academic Freedom & China's Quest for World-Class Universities. New York: A Report of The Scholars at Risk Academic Freedom Monitoring Project.
- SPD (Hg.) (2021): Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021-2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), Bündnis 90/Die Grünen und den Freien Demokraten

(FDP), o.D., https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf vom 01.12.2021.

Statista Research Department (Hg.) (2009): »Anzahl der Hochschulabsolventen in den Ländern der Europäischen Union (EU) im Jahr 2009«, in: [statista.com](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2166/umfrage/anzahl-der-r-hochschulabsolventen-in-europa/), 06.02.2013, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2166/umfrage/anzahl-der-r-hochschulabsolventen-in-europa/> vom 01.12.2021.

Wietholtz-Eisert, Almuth (2021): »Was in der Wirtschaft passiert ist, darf in der Wissenschaft nicht passieren«, in: China.Table # 178, 29.09.2021, <https://table.media/china/analyse/leipniz-gemeinschaft-wissenschaft-wirtschaft-china/> vom 01.12.2021.

Wübbecke, Jost/Meissner, Mirjam/Zenglein, Max J./Ives, Jaqueline/Conrad, Björn (Hg.) (2016): *Made in China 2025. The making of a high-tech superpower and consequences for industrial countries* (= Merics Papers on China, Nr. 2, Dez. 2016), Berlin: MERICS – Mercator Institute for China Studies, <https://www.merics.org/de/papers-on-china/made-china-2025> vom 01.12.2021.

Xi, Jinping (2017): »Secure a Decisive Victory in Building a Moderately Prosperous Society in All Respects and Strive for the Great Success of Socialism with Chinese Characteristics for a New Era«, speech delivered at the 19th National Congress, 18.10.2017, https://www.xinhuanet.com/english/download/Xi_Jinping%27s_report_at_19th_CPC_National_Congress.pdf vom 01.12.2021.

Zenglein, Max/Holzmann, Anna (2019): *Evolving Made in China 2025: China's industrial policy in the quest for global tech leadership* (= Merics Papers on China, Nr. 8, Jul. 2019), Berlin: MERICS – Mercator Institute for China Studies, https://merics.org/sites/default/files/2020-04/MPOC_8_MadeinChina_2025_final_3.pdf vom 01.12.2021.

**Teil 2: Erfolgreiche Kooperation durch kreative
Herangehensweisen und gemeinsame Ziele:
eine permanente Herausforderung**

Aufbau von Partnerschaftsprogrammen zwischen unterschiedlichen Hochschultypen

Am Beispiel der Kooperation zwischen HTWG Konstanz und dem Beijing Institute of Technology (BIT) - Ein *work in progress*

Roland Luxemburger & Helena Obendiek

Abstract: *Der Beitrag beschreibt die Suche nach Kooperationsmöglichkeiten zwischen den ungleichen Partnern HTWG Konstanz und dem BIT. In sechs Schritten wird die Entwicklung der Kooperation seit der Einrichtung eines gemeinsamen MBA-Programms für die Geschäftspartnerin DaimlerChrysler AG im Jahr 2007 aufgezeigt. Trotz beiderseitigem Engagement waren einige der darüber hinaus geplanten Kooperationsprojekte aufgrund der Unvereinbarkeit der institutionellen Rahmenbedingungen in Deutschland und China nicht umsetzbar. Welche Faktoren dazu beigetragen haben, dass es dennoch bisher immer möglich war – über alle Unterschiede hinweg – zwischen beiden Partnerhochschulen neue Kooperationsmaßnahmen zu entwickeln, wird im Sinne eines Best-Practice-Beispiels nachvollzogen.*

1 Über den Beginn einer erfolgreichen Kooperation zwischen ungleichen Hochschularten – der berufsbegleitende Masterstudiengang Compliance & Corporate Governance (CCG)

Hintergrund der Einrichtung des MBA CCG in Kooperation der Hochschule Konstanz – Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG), der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI), der Lake Constance Business School (LCBS) und dem BIT zusammen mit der (damals) DaimlerChrysler AG (DC AG) als Geschäftspartnerin war, dass sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts für multinational und global agierende Unternehmen die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sowohl zunehmend komplexer als auch regulierter gestalteten. Themenfelder wie Integrity Management, Compliance, Corporate Governance sowie Transkulturelles Management rückten immer mehr in den Fokus unternehmerischen Handelns. Mit vielfältigen neuen rechtlichen Standards sollte ethisches Verhalten im Management ermutigt, Transparenz sichergestellt und öffentliches Vertrauen wiedergewonnen werden. Unternehmen entwickelten nicht nur *codes of conduct*, sondern implementierten auch entsprechende Prozesse zu deren Umsetzung. Integrity

Management wurde für global agierende Unternehmen zu einem strategischen Instrument nicht nur des Risiko- und Reputationsmanagements, sondern auch der Steigerung ihrer weltweiten Effektivität und Effizienz. Zur Sicherung ihres Erfolgs benötigten Unternehmen qualifizierte Manager*innen mit ausgewiesener Kompetenz, um im Spannungsfeld zwischen global geforderten Standards und lokal vorherrschenden gesetzlichen und regulativen Rahmenbedingungen adäquat agieren zu können.

In diesem Kontext wandten sich die Leitungen von Executive Management Development Asia und Human Resources Sales & Financial Services AAP der damaligen DaimlerChrysler AG an die Weiterbildungsverantwortlichen der HTWG mit dem Anliegen, ein entsprechendes berufsbegleitendes MBA-Studium zu entwickeln. Ziel war es, lokale Potentialträger*innen des mittleren Managements in China zu qualifizieren und in die Lage zu versetzen, mittelfristig dort tätige Expats zu ersetzen, sowie sich idealerweise auch in obere Managementfunktionen zu entwickeln. Ein weiterer Aspekt war, denjenigen vor Ort mit besonderem Potential im zunehmend umkämpften »*war for talents*« im boomenden chinesischen Markt im Sinne einer *retention strategy* eine langfristige Entwicklungsperspektive im Unternehmen zu bieten.

Das Curriculum des Studiengangs wurde von Januar bis August 2007 unter der Federführung der HTWG Konstanz entwickelt. Die HTWG war hierfür aus zwei Gründen besonders geeignet: einerseits, weil sie im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung mit ihrem Weiterbildungsunternehmen LCBS besonders erfahren und ausgewiesen war, was nicht zuletzt 2004 durch die Auszeichnung als »Beste Deutsche Hochschule für Weiterbildung« durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft belegt wurde. Noch wichtiger war die Tatsache, dass die Fakultät für Wirtschafts-, Kultur- und Rechtswissenschaften der HTWG durch ihre Forschungsaktivitäten in den aus Sicht der DaimlerChrysler AG für den MBA zentralen Themenfeldern Integrity Management, Compliance, Corporate Governance, Interkulturelle Kommunikation sowie Transcultural Leadership besondere Expertise besaß bzw. immer noch besitzt.¹ Die THII wurde von der DC AG aufgrund der bestehenden langjährigen Beratungsk Kooperationen im Bereich Human Resources Management und Führungskräfteentwicklung als Kooperationspartnerin vorgeschlagen. Die THI sollte thematisch den Bereich Human Capital Management sowie Change Management abdecken. Auf chinesischer Seite wurde vom Wissenschaftsministerium der Provinz Beijing nach einigen Gesprächen das BIT als Hochschulkooperationspartnerin in Beijing vorgeschlagen.

Gleich beim ersten Treffen am BIT (am 17. April 2007) besiegelten alle Beteiligten ihre grundsätzliche Bereitschaft zum Aufbau des gemeinsamen Studienprogramms. Mit großem Engagement wurde dann die Umsetzung der Projektidee vorangebracht, so dass bereits im Herbst 2007 der erste Jahrgang mit 18 chinesischen Teilnehmenden starten konnte. Inzwischen haben insgesamt ca. 220 Personen in 13 Jahrgängen das Programm durchlaufen und erfolgreich absolviert.

Das Masterstudium CCG ist ein durchgehend englischsprachiges zweijähriges berufsbegleitendes Studium, in dem lokale *potentials* aus allen Bereichen der DC AG in China in acht Modulen die Themenkomplexe General Management, Creating Value,

1 Das bezieht sich insbesondere auf die diesbezügliche Forschung von Josef Wieland (vgl. z.B. 2004; 2005) und Peter Franklin (vgl. z.B. Spencer-Oatey/Franklin 2009; Barmeyer/Franklin 2016).

Building Values, Managing across Cultures, Human Capital Management, Organisational Development, Change Management sowie Transcultural Leadership bearbeiten. Die Lehre in quartalsweisen Präsenzblöcken wird zu ca. einem Drittel von chinesischer Seite und zu ca. zwei Dritteln von deutscher Seite übernommen. Während des Studiums werden den Studierenden in ihren Unternehmen im Rahmen ihrer Arbeitszeit für gewisse Zeitfenster freigestellt, um sich mit Selbsterlernerheiten zum Transfer des Gelernten in die Unternehmenspraxis zu beschäftigen. Dabei werden sie von »Projektpaten« im Unternehmen betreut. Integriert ist zudem zu Beginn des zweiten Studienjahrs ein Auslandsstudienaufenthalt mit insgesamt 21 Tagen in Deutschland an den Hochschulen in Konstanz und Ingolstadt. Bei erfolgreichem Abschluss des akkreditierten Studienprogramms wird der akademische Grad MBA durch die HTWG Konstanz verliehen.

Zentral für die Entwicklung und die Durchführung des zu Beginn sowohl organisatorisch als auch thematisch gänzlich neuartigen kooperativen Studienprogramms war von Anfang an eine gute Kommunikation zwischen allen Beteiligten. Hilfreich für die schnelle und relativ reibungslose Umsetzung des Programms am BIT war die dortige große Wertschätzung gegenüber der Projektpartnerin DC AG. Dass das Programm auf höchster Ebene des BIT große Unterstützung genoss, erleichterte auf chinesischer Seite sicherlich die Überwindung unterschiedlichster organisatorischer Hürden.

Jedoch war gerade zu Beginn eine durchgängig englischsprachige Lehre nicht einfach zu gewährleisten. Während die für partizipatives Unterrichten notwendige »Hardware«, wie z.B. Flipcharts, Pinnwände und weitere Moderationsmaterialien, von Seiten des BIT problemlos organisiert werden konnte, erforderte die Sicherstellung der Studieninhalte des Gesamtprogramms aufgrund ihrer Neuartigkeit doch mehr Aufwand: In Workshops mit den Lehrenden wurden die Lehrinhalte und -methoden nicht einfach von der deutschen Seite vorgegeben, sondern gemeinsam erarbeitet. Denn Themen wie Ethik, Compliance etc. sollten nicht allein aus westlicher Perspektive gelehrt werden. Vielmehr stand ja gerade das Spannungsfeld globaler Wirtschaftszusammenarbeit, in dem die Umsetzung globaler Standards mit lokalen Rahmenbedingungen in Einklang gebracht werden muss, im Zentrum des Studiums. Die Frage, wie sich dieses Spannungsfeld im sich rasant entwickelnden chinesischen Kontext gestaltet, war für alle Seiten Neuland und musste gemeinsam vor dem Hintergrund des Einflusses kultureller Gepflogenheiten und aktueller gesellschaftlicher Bedingungen in China aufgearbeitet werden. Dabei bot es sich an, einige der Themenfelder kontrastiv aus westlicher und chinesischer Perspektive zu behandeln. Die Tatsache, dass für das Studienprogramm nur ein einseitiger MBA Abschluss der HTGW vergeben wird, erleichterte letztendlich die Festlegung des Curriculums. Dennoch war für die schnelle Umsetzung von den Programmverantwortlichen, u.a. also auch der deutschen Hochschulleitung, eine pragmatische Herangehensweise gefordert.

Zentral für die erfolgreiche Etablierung und kontinuierliche Durchführung des Weiterbildungsstudiengangs über mehr als ein Jahrzehnt hinweg war vor allem der Aufbau einer langfristigen, vertrauensvollen Beziehung innerhalb der Projektpartnerschaft mit dem BIT. Über die Jahre ist zwischen den Verantwortlichen eine Freundschaft entstanden, die von Offenheit, Zuverlässigkeit und Wertschätzung geprägt ist. Wichtiger Aspekt beim Aufbau dieser Beziehung war gerade in der Anfangsphase die interkul-

turelle Beratung durch langjährig in China tätige Führungskräfte der DC AG. Diese unterstützten die China-Neulinge der HTWG bei den Verhandlungen zu Projektbeginn mit ihrer Expertise in Hinblick auf lokale Businessetikette wie Verhandlungsstrategien, Essensrituale, Trinkwettbewerbe etc. Ergänzt wurde dieses Wissen über lokale Gepflogenheiten von einer grundlegenden Bereitschaft der HTWG-Vertreter*innen, der chinesischen Seite mit Wertschätzung zu begegnen, bestehende Machtstrukturen zu berücksichtigen und anzuerkennen sowie schnell zu lernen. Diese Haltung war nicht nur für das reibungslose Erreichen der eigenen Ziele grundlegend. Sie war darüber hinaus Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit, die es ermöglichte, ohne Schaden für die gemeinsame Arbeitsebene die Grenzen des jeweils Machbaren auf beiden Seiten auszuloten.

Derzeit läuft der 13. Jahrgang des Studienprogramms. Inzwischen wird ein für die Weiterführung komplexer deutsch-chinesischer Kooperationsprojekte kritischer Aspekt deutlich: die Sicherstellung personeller Kontinuität in der Projektverantwortung. Der unweigerliche Generationenübergang sollte langfristig und mit entsprechenden Übergangszeiten vorbereitet werden. Dies ist nicht nur zentral für den notwendigen Wissenstransfer, sondern auch für die frühzeitige Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses zwischen den neuen Verantwortlichen. Vertrauensvolles Zusammenarbeiten braucht Zeit. Es ist aber für die Lösung der vielfältigen Herausforderungen deutsch-chinesischer Hochschulkooperation unabdingbar. Eine frühzeitige und verlässliche Nachfolgeregelung in diesem Sinne ist jedoch – auf beiden Seiten – leider nicht immer gewährleistet.

Lessons learned

- Unabdingbare Voraussetzung einer erfolgreichen Zusammenarbeit sind vertrauensvolle persönliche Beziehungen zwischen den Projektverantwortlichen. Dies gilt in besonderem Maße für den Aufbau und die Durchführung komplexer Kooperationsprojekte. Denn nur in vertrauensvollen Beziehungen kann ohne Schaden für die Zusammenarbeit ausgelotet werden, was für beide Seiten möglich ist (oder auch nicht).

Voraussetzung hierfür ist

- eine Grundposition der Wertschätzung und des Respekts für andere Kulturen/ Wertesysteme und gesellschaftliche Bedingungen (»Spielregeln«)
- Lernbereitschaft und Bereitschaft zur Anpassung (wo möglich)
- sich als zuverlässiges Gegenüber erweisen, Wort halten und das liefern, was versprochen wurde
- Machtstrukturen einschätzen und akzeptieren können
- Sicherung personeller Kontinuität in den Projekten; ohne diese ist Vertrauen und Verlässlichkeit schwer herzustellen

- frühzeitige Nachfolgeregelung – auf beiden Seiten: längerfristige Übergangsphasen, die die Anknüpfung an bestehende organisatorische Strukturen (und Beziehungen) gewährleistet

2 Projektidee *Double-degree-Programm Maschinenbau* zwischen BIT und HTWG Konstanz

Mit der langjährigen erfolgreichen Durchführung des MBA-Programms in der wissenschaftlichen Weiterbildung konnte sich die HTWG Konstanz als Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) am BIT einen guten Namen machen. Hieran konnte bei Überlegungen zur Ausweitung der Kooperation auf andere Hochschulbereiche angeknüpft werden. Natürlich unterscheiden sich beide Hochschulen sowohl in Bezug auf den Hochschultyp als auch auf ihre Größe stark. Als HAW ist die HTWG nicht unbedingt ein »natürlicher Partner« für die renommierte Forschungsuniversität BIT, die zu den Spitzenuniversitäten Chinas zählt.² Dennoch: Der Praxisbezug von Lehre und Forschung an einer mittelgroßen deutschen HAW, die enge Verzahnung in die Wirtschaft hinein sowie die guten Erfahrungen in der Zusammenarbeit waren Grund genug für das BIT, Interesse an einem Ausbau der Kooperation über das etablierte gemeinsame Studienprogramm hinaus zu zeigen. So wurde auf einem Delegationsbesuch in Beijing (2015) von Seiten des BIT die Einrichtung eines gemeinsamen *Double-degree*-Studienprogramms im Bereich Maschinenbau vorgeschlagen. Aus Konstanzer Sicht war dies eine höchst attraktive Projektidee: An der HTWG konnte an eine Tradition der China-Zusammenarbeit seit den frühen 1980er Jahren angeknüpft werden. Seit mehr als 15 Jahren bestanden Kooperationen mit verschiedenen chinesischen Hochschulen zur Durchführung des integrierten China-Jahrs für Studierende des interdisziplinären Studienprogramms Wirtschaftssprachen Asien und Management/China. Mit einigen Institutionen dieser Partnerschaften gab es zudem ein bereits etabliertes Doppelabschlussprogramm im Bereich Wirtschaftsdeutsch und Tourismusmanagement. China-Kompetenz und die Bereitschaft, die bereits bestehende China-Kooperation weiter auszubauen, waren an der HTWG also vorhanden. Entsprechend wurden im Laufe des Jahres 2016 bei mehreren gegenseitigen Besuchen als erster Schritt die Curricula im Fach Maschinenbau zwischen beiden Seiten abgeglichen. Zentrales Thema war dabei die Unterrichtssprache. Denn an deutschen Hochschulen ist das Thema Lehre auf Englisch nicht unumstritten. Bei steigenden Studienabbruchquoten stellt sich für einige Lehrende die Frage, ob sich mit Umstellung auf englischsprachigen Unterricht die

2 Das BIT ist eine von 42 Universitäten in der staatlichen Förderinitiative *Double First Class Universities* von 2015, in deren Rahmen erstklassige Universitäten sowie Universitäten mit erstklassigen Fakultäten bis 2050 Weltklassenniveau erreichen sollen. Außerdem ist das BIT eine der neun ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Universitäten der *Excellence League*. Das Engagement einiger Abteilungen des BIT in der Rüstungsforschung ist bekannt.

Vermittlung von für die Studierenden komplexen Inhalten nicht noch schwieriger gestaltet. Auf Seiten des BIT wurde das Interesse ihrer Studierenden an einem *Double-degree*-Programm in Deutschland jedoch so hoch eingeschätzt, dass die Bereitschaft, hierfür Deutsch zu lernen, vorausgesetzt wurde. Denn auch die BIT-Studierenden, die ohne Doppelabschluss für ein Studienjahr an eine deutsche Partnerhochschule gehen, lernen im Vorfeld neben dem Fachstudium Deutsch. Wenn also sowohl das Hindernis Unterrichtssprache ausgeräumt als auch eine Übereinstimmung hinsichtlich der Curricula ermöglicht werden konnte, woran scheiterte die Umsetzung des Projekts »*double degree* im Maschinenbau« zwischen BIT und HTWG dennoch?

Letztendlich zeigten sich doch zu große Inkompatibilitäten zwischen beiden nationalen Hochschulsystemen sowie Hochschultypen:

- Die chinesische Seite denkt in großen Dimensionen und kann neue Programme schnell umsetzen. So war es Vorstellung des BIT, innerhalb von nur einem Jahr nach der ersten Programmidee 50 Studierende nach Konstanz zu schicken.
- Auf deutscher Seite konnte ein solches Programm weder so schnell umgesetzt noch kapazitätsmäßig gestemmt werden: Es fehlte an Lehrkräften, Verwaltungspersonal und Plätzen in lokalen Studierendenheimen. Würden sich im Gegenzug genügend deutsche Studierende für einen *Double-degree*-Studienaufenthalt am BIT finden lassen?
- Nicht zuletzt ging es auch um die zentrale Frage, wie die staatlich finanzierte deutsche Seite mit der angebotenen Finanzierung der zusätzlichen Leistungen durch die chinesische Hochschule umgehen könnte.

Vor allem die vom BIT anvisierte Schnelligkeit der Umsetzung des Projekts brachte die Diskussion ins Stocken. Dennoch wurden die Kontakte aufrechterhalten.³ Auf jeder China-Dienstreise der HTWG waren ein Besuch beim BIT und Gespräche mit dem Auslandsamt über Möglichkeiten der Kooperation und das Voranbringen des *Double-degree*-Projekts fest im Programm. Natürlich erfolgte auch immer wieder eine Einladung der BIT-Kooperationspartner*innen nach Konstanz.

Lessons learned

Kooperationsprojekte scheitern oft an Inkompatibilitäten der Hochschulsysteme, wie z.B.:

- Kapazitätsprobleme auf der deutschen Seite, z.B. bei der Betreuung und Unterbringung großer chinesischer Studierendengruppen oder hinsichtlich eher geringer Nachfrage nach entsprechenden Programmen auf deutscher Seite (Stichwort Reziprozität)

3 So unterstützte das BIT einen Antrag der HTWG auf Fördergelder im Bereich China-Kompetenz, in dessen Rahmen auch das Projekt »*double degree*« mit dem BIT weiterverfolgt werden sollte.

- Bedenken bei der Umstellung von Fachlehrveranstaltungen in Deutschland auf Englisch
- *China speed*, d.h. die Schnelligkeit bei der Projektumsetzung in China.
- Finanzierung: Während die chinesische Seite relativ problemlos eine Finanzierung von Studienprogrammen über Studiengebühren zusagen kann, steht die deutsche Seite vor der Herausforderung, Leistungen in einem *Double-degree*-Programm im Rahmen der gegenseitigen Studiengebührenbefreiung kostenneutral erbringen zu müssen oder ein einseitiges »Bezahlstudium« für internationale Studierende im grundständigen, durch Steuergelder finanzierten Hochschulbereich umzusetzen.

Tip: Auch wenn Projektideen in der Kooperation aufgrund von Inkompatibilitäten zwischen den Systemen scheitern, lohnt es sich, die Kontakte weiter aufrechtzuerhalten. Zwischen Personen auf beiden Seiten, die sich auch persönlich für die Zusammenarbeit engagieren, lassen sich immer wieder neue Kooperationsideen und -möglichkeiten entwickeln.

3 Vertiefung der Kooperation durch persönliches Engagement

Ein wichtiger Schritt im Ausbau der Kooperation über die weiterhin sehr gut laufende wissenschaftliche Weiterbildung hinaus war die Teilnahme eines HTWG-Professors an dem Workshop »Sino-German Seminar on Engineering Education/New Stage, Creative Collaborations« im März 2017. Die Einladung zu dieser Veranstaltung war spontan während des dienstlichen Besuchs einer HTWG-Delegation am BIT nur knapp drei Wochen vor Workshopbeginn erfolgt. Die HTWG-Delegationsmitglieder sahen in dem Angebot eine gute Chance zur Vertiefung der Kooperation und suchten noch während ihres China-Aufenthalts eine oder einen Konstanzer Professor*in, die oder der bereit wäre, so kurzfristig – auch während des laufenden Semesters – eine Teilnahme an dem BIT-Workshop zu ermöglichen. Dass ein engagierter Professor flexibel, schnell und unkompliziert reagierte und die HTWG bei dem Workshop vertrat, wurde zum wichtigen Baustein der folgenden Kooperation. Aus seiner Teilnahme ergaben sich zentrale Kontakte zur Fakultät Maschinenbau am BIT, aus denen sich eine Reihe von Projektideen entwickelte.

Im Nachgang zu dem Workshop konnte sich ein BIT-Vertreter während seines Gegenbesuchs an der HTWG im Rahmen einer Hospitation im Unterricht, des Besuchs der Labore etc. einen direkten Eindruck von den besonderen Stärken der deutschen HAW verschaffen: seminaristisches Unterrichten, Praxisorientierung und hochschulexterne Berufserfahrung der Professor*innen. So festigte dieser Gegenbesuch an der Hochschule in Konstanz das Interesse des BIT an einer Kooperation mit einer »kleinen« HAW. Es wurde deutlich, dass für BIT-Studierende des Fachbereichs Maschinenbau ein Studienabschnitt an der HTWG Konstanz eine Reihe komplementärer Vorteile bieten kann: praxisorientierte Lehre in den Laboren bereits im Bachelorstudium sowie intensive Betreuung durch Professor*innen und China-erfahrenes Personal.

Lessons learned

- In der internationalen (China-)Zusammenarbeit braucht es persönlich engagierte Personen – nicht nur in den Hochschulleitungen und Akademischen Auslandsämtern.
- Die Bereitschaft, ggf. in »Vorleistung« zu treten, sich also für eine Partnerhochschule zu engagieren, ohne vorab genau zu wissen, ob und wie sich bestimmte Investitionen in den Aufbau und die Pflege von Kontakten mit (potentiellen) Kooperationspartner*innen in der Zukunft auszahlen werden, kann sich als zentral für die Entwicklung von Kooperationen und gemeinsamen Projekte erweisen.

4 Mit einer Kurzzeitdozentur am BIT beginnt eine neue Stufe der Kooperation

Ein Gespräch über die Wichtigkeit einer interkulturellen Ausbildung auch für Studierende der Ingenieurwissenschaften während des Besuchs eines BIT-Vertreters an der HTWG Konstanz führte zur nächsten Projektidee in der Kooperation zwischen den ungleichen Partner*innen: eine Kurzzeitdozentur der beiden Leiterinnen des China-Zentrums zum Thema interkulturelle Kommunikation im Maschinenbau-Studiengang am BIT. Den Aufenthalt am BIT im darauffolgenden Frühjahr nutzten die beiden Dozentinnen auch dazu, um unter BIT-Studierenden für ein Gaststudium an einer deutschen HAW zu werben. Selbstverständlich haben BIT-Studierende eine große Auswahl an Studienmöglichkeiten an den renommiertesten Universitäten in Deutschland und international. Jedoch konnte, neben dem Hinweis auf den engen Praxisbezug und die gute Betreuungsrelation an einer deutschen HAW, die Tatsache, dass die Infoveranstaltung auf Chinesisch stattfand, den interessierten BIT-Studierenden zeigen, dass die Hochschule es mit der besonderen Betreuung chinesischer Studierender, unterstützt durch das China-Zentrum der HTWG, ernst meint.

Lessons learned

- Auch wenn Englischkenntnisse auf der chinesischen Seite heutzutage vorausgesetzt werden können, zeigen Informationsmaterialien auf Chinesisch ein besonderes Engagement für die Kooperation.
- Die Möglichkeit, mit Vertreter*innen der Partnerhochschule auf Chinesisch ins Gespräch zu kommen, zeigt den chinesischen Studierenden, dass sie an der Partnerhochschule willkommen und voraussichtlich gut betreut sind.

5 Ein dreisemestriger Austauschzyklus – Ein Wegbereitungskonzept für Kooperationen zwischen ungleichen Hochschultypen

Im Folgejahr konnte die Kurzzeitdozentur am BIT mit einer vom BMBF geförderten China-Exkursion für HTWG-Studierende verbunden werden. Voraussetzung der Exkursionsteilnahme war ein vorbereitender China-Kurs in Konstanz. Zentraler Programmpunkt während der Exkursion war neben Kulturprogramm, Unternehmensbesuchen und Treffen mit Ehemaligen der HTWG, die in China leben und arbeiten, die Teilnahme an einem von den Exkursionsleiterinnen in Beijing durchgeführten Kurs zur interkulturellen Kommunikation für Maschinenbaustudierende des BIT. Während des stark interaktiv ausgerichteten Kurses lernten sich die HTWG- und die BIT-Studierenden in gemeinsamen Übungen in Kleingruppen schnell kennen. In den Gruppenübungen wurden Themen aus dem jeweiligen Studienalltag bearbeitet, die von den Studierenden als selbst erlebte *critical incidents* eingebracht wurden. Da die Deutschen während der Blockveranstaltung auch auf dem Campus des BIT untergebracht waren, konnten die im Kurs gemachten Bekanntschaften auch außerhalb der Unterrichtszeiten vertieft werden. So wurden die HTWG-Studierenden nicht nur mittags mit in die Mensa eingeladen, sondern eine Gruppe von BIT-Studierenden zeigte ihnen spontan die Stadt und man saß zu später Stunde vor den Wohnheimen noch bei dem ein oder anderen Getränk zusammen. Dieser Austausch bekräftigte die Entscheidung einiger Exkursionsteilnehmender für ein Studium am BIT im Folgesemester. Erste lokale Kontakte waren so schon vor dem Gaststudiensemester am BIT geknüpft, was den HTWG-Studierenden die Vorbereitung ihres Auslandssemesters in vielerlei Hinsicht erleichterte. Wie aber konnten die Gegenseitigkeit im Studierendenaustausch hergestellt und BIT-Studierende, trotz ihrer großen Wahlmöglichkeiten, für ein Gastsemester an der HTWG gewonnen werden? Die Lösung hierzu kam aus der Maschinenbauafakultät des BIT mit der Anfrage, ob ihre Studierenden unter der Betreuung von HTWG-Professor*innen praxisbezogene Bachelorarbeitsprojekte an der HTWG durchführen könnten. Beim nächsten Besuch in Beijing stellte daraufhin eine Delegation von HTWG-Professor*innen interessierten BIT-Studierenden aus dem Abschlussjahrgang mögliche praxisbezogene Bachelorarbeitsprojekte vor. Einige der potentiellen Projektbetreuer*innen waren als Delegationsmitglieder mit vor Ort, so dass ein persönliches Kennenlernen mit zukünftigen BIT-Bacheloranden möglich war. Auch die HTWG-Studierenden im Austauschsemester am BIT waren bei dem Treffen anwesend, so dass an Ort und Stelle Kontakte zwischen HTWG-Studierenden und prospektiven BIT-Gaststudierenden in Konstanz geknüpft werden konnten. Diese Kontakte erwiesen sich jetzt in umgekehrter Richtung als nützlich: HTWG-Gaststudierende am BIT unterstützten ihre BIT-Kommiliton*innen bei der Vorbereitung des Auslandssemesters in Deutschland. Da auch die deutschen Gaststudierenden am BIT im Folgesemester an die HTWG zurückgekehrt sein würden, könnten die in Beijing geschlossenen Kontakte in Konstanz weitergeführt werden.

Lessons learned

Der strukturierte »dreisemestrige Austauschzirkel« nutzt – zum Vorteil aller Beteiligten einer Kooperation – die Tatsache, dass ein durch Kulturmittler*innen begleitetes, persönliches Kennenlernen in der Regel das Interesse aneinander und an einem weiteren Austausch weckt bzw. stärkt.

Modell eines dreisemestrigen Austauschzirkels zwischen Partnerhochschulen ungleichen Hochschultyps

1 Sommersemester

- Studierende werden in Deutschland vorbereitet und nehmen dann im Rahmen einer Exkursion an einem Kurs zur interkulturellen Kommunikation an der chinesischen Partnerhochschule teil: Kennenlernen/Vernetzung der Studierenden beider Hochschulen in der kulturell gemischten Kleingruppenarbeit
- dadurch Stärkung des Interesses auf deutscher Seite an einem Gastsemester in China
- ggf. kurzfristige Anmeldung für ein Gastsemester in China im Wintersemester
- Die chinesischen Studierenden aus dem gemeinsamen Kurs unterstützen die deutschen Studierenden in der Vorbereitung ihres Auslandssemesters in China.

2 Wintersemester

- Delegationsbesuch von deutschen Professor*innen an chinesischer Partnerhochschule mit Vorstellung möglicher praxisbezogener Bachelorarbeitsprojekte für chinesische Studierende im Abschlussjahrgang (idealerweise sind die jeweiligen deutschen BA-Projektbetreuer*innen mit vor Ort)
- Teilnahme der deutschen Gaststudierenden an der chinesischen Universität an diesem Treffen
- Vernetzung dieser mit den chinesischen Studierenden, die sich für ein Gaststudium in Deutschland entscheiden
- Die deutschen Studierenden unterstützen ihre chinesischen Kommiliton*innen dann bei der Vorbereitung des Deutschlandaufenthalts.

3 Sommersemester

- Bachelorprojekte von chinesischen Studierenden an der deutschen Hochschule
- Die deutschen Studierenden sind gleichzeitig aus ihrem Gaststudium in China zurück und unterstützen ihre chinesischen Kommiliton*innen bei der Ankunft in Deutschland.
- parallel Beginn eines neuen dreisemestrigen Austauschzirkels mit studentischer Exkursion nach China (siehe Punkt 1)

6 Die Umstellung auf Onlineformate hat auch positive Effekte

Aufgrund der Coronapandemie konnte der neu entwickelte dreisemestrige strukturierte Austauschzykel mit dem BIT nicht vollständig umgesetzt werden. Die für das Sommersemester 2020 geplanten Bachelorarbeitsprojekte der BIT-Studierenden an der HTWG mussten aufgrund der Reisebeschränkungen abgesagt werden. Eines der geplanten Projekte konnte jedoch digital durchgeführt werden. Hierzu hat sicherlich beigetragen, dass der betreuende Professor im Rahmen der HTWG-Delegationsreise im vorhergegangenen September seinen BIT-Bacheloranden persönlich kennengelernt und das Betreuungsjahr direkt danach bereits online begonnen hatte. Im Frühjahr 2020 musste dann die regelmäßig im Sommersemester am BIT stattfindende Kurzzeitdozentur der Leiterinnen des China-Zentrums der HTWG kurzfristig auf ein Onlineformat umgestellt und die parallel stattfindende studentische China-Exkursion abgesagt werden. Die Umstellung des BIT-Kurses auf ein Onlineformat erlaubte jedoch zumindest ein virtuelles Kennenlernen zwischen den Studierenden beider Hochschulen. Außerdem konnten durch die Onlinelehre auch mehr HTWG-Studierende an dem originär in Beijing stattfindenden Kurs teilnehmen. Unerwarteterweise entstanden auch in den virtuellen gemeinsamen Projektarbeiten in Kleingruppen während des Kurses enge Kontakte zwischen Studierenden beider Hochschulen. Dieses persönliche Kennenlernen führte bei einigen der beteiligten HTWG-Studierenden dann abermals zu einem Interesse an und der Entscheidung für ein Gastsemester am BIT (das leider wegen der anhaltenden Pandemie nicht umgesetzt werden konnte). Einer der deutschen Teilnehmer entschied sich sogar für ein zweijähriges Masterstudium am BIT, gefördert durch ein BIT-Stipendium im Rahmen der HTWG-BIT-Partnerschaft. Die im Kurs geknüpften Kontakte zu BIT-Studierenden zeigten sich für den Studenten als hilfreich in der Vorbereitung auf das Auswahlinterview am BIT. Dass der gemeinsame HTWG-BIT-Kurs durch das gegenseitige Kennenlernen und Bearbeiten interkultureller Themen im Unterricht auch in seiner Onlinevariante zu einem verstärkten Interesse aneinander geführt hat, zeigte sich u.a. auch in den erstaunlich hohen Anmeldezahlen unter den deutschen Teilnehmenden für die Online-Summer-School des BIT im Sommer 2020.

Lessons learned

Auch in Onlineformaten können gemeinsame Kurse zwischen internationalen Partnerhochschulen das Ziel erreichen, durch persönliches Kennenlernen und methodisch-didaktisch begleitetes Arbeiten in kulturell gemischten Gruppen das Interesse der Studierenden aneinander und auch an längerfristigen Studienaufenthalten an der Partnerhochschule zu stärken.

Die im Onlinekurs geknüpften Kontakte können die Studierenden – ähnlich wie Präsenzkontakte – in der Vorbereitung von (ggf. virtuellen) Studienaufenthalten, Stipendienbewerbungen etc. an der Partnerhochschule unterstützen.

Darüber hinaus ermöglichen Onlineveranstaltungen in Kooperation mit internationalen Partnerhochschulen auch denjenigen Studierenden internationale Erfahrungen, die keine Möglichkeit zu einem Auslandsaufenthalt haben (*internationalization@home*).

Fazit

Die Entwicklung der Kooperation zwischen dem BIT und der HTWG als Vertreter*innen unterschiedlicher Hochschularten zeigt vor allem die zentrale Bedeutung des persönlichen Kontakts zwischen beiden Seiten – seien es Studierende, Dozierende, Forschende oder Wissenschaftsmanager*innen. Bei Lehrenden/Forschenden und wissenschaftsunterstützendem Personal spielt eine interkulturell kompetente Haltung sowie die Bereitschaft, sich persönlich für die Kooperation zu engagieren, eine wichtige Rolle. Eine grundlegende Motivation zur Zusammenarbeit sowie der beiderseitige Wunsch, voneinander zu lernen, können helfen, strukturelle Hürden zu überwinden und immer wieder neue Formen der Zusammenarbeit zu finden. Basis ist das Vertrauen, dass beide Seiten im Interesse der Kooperation alle Möglichkeiten ausloten. Die Studierenden profitieren von dem persönlichen Kennenlernen und der begleiteten gemeinsamen Teamarbeit im interkulturellen Kurs. Hierdurch wird in der Regel Interesse am Gegenüber und die Bereitschaft zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem »Fremden«, das einem dabei begegnen mag, geweckt bzw. gestärkt. Die Ergebnisse des gemeinsamen Kursbesuchs sind dann neben dem Aufbau neuer internationaler Kontakte nicht nur die mögliche Unterstützung bei der Organisation von Auslandsaufenthalten im Heimatland der Kommiliton*innen, sondern vor allem das Sammeln neuer Erfahrungen hinsichtlich der eigenen (Kommunikations-)Kompetenz sowie neues fachliches und ggf. komplementäres Wissen.

Kooperationsmodelle mit China können sich, je nach historischer Phase, in unterschiedliche Richtungen entwickeln. Im Falle der HTWG-BIT-Kooperation verlief der Prozess von einem gemeinsamen akademischen Weiterbildungsprogramm in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft (erste Phase) über den Versuch des Aufbaus eines Doppelabschlussprogramms (zweite Phase) zu Gaststudiensemestern bzw. der gemeinsamen Betreuung von Bachelorarbeiten an der Gasthochschule im Ausland. Gemeinsame Kurse zur interkulturellen Kompetenz (dritte Phase) stellen ein wichtiges Bindeglied zwischen den Hochschulen dar, unabhängig davon, ob sie in Präsenz oder online durchgeführt werden. Dabei ist nicht nur der gemeinsame Aufbau interkultureller Kompetenz bei den Studierenden als Beitrag einer gelungenen Hochschulkooperation zu werten, sondern auch das organisatorische und inhaltlich abgestimmte Bemühen der engagierten Vertreter*innen des BIT und der HTWG, die Kooperation unter den jeweils gegebenen Bedingungen aufrechtzuerhalten und nach angepassten bzw. neuen Formen der Zusammenarbeit zu suchen. Persönliches Engagement, Flexibilität und Hartnäckigkeit, basierend auf dem beiderseitigen Glauben an die Wichtigkeit gelebter Kooperation, sind hierbei wichtige Erfolgsfaktoren.

Literatur

- Barmeyer, Christoph/Franklin, Peter (Hg.) (2016): *Intercultural Management. A Case-based Approach to Achieving Complementarity and Synergy*, London: Palgrave Macmillian.
- Spencer-Oatey, Helen/Franklin, Peter (2009): *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*, London: Palgrave Macmillian.
- Wieland, Josef (2005): *Normativität und Governance. Gesellschaftstheoretische und philosophische Reflexionen der Governanceethik*, Marburg: Metropolis.
- Wieland, Josef (Hg.) (2004): *Handbuch Wertemanagement. Erfolgsstrategien einer modernen Corporate Governance*, Hamburg: Murmann.

Kooperationsinfrastruktur und das Beispiel Biotechnologie¹

René Seyfarth

Abstract: *An der RWTH unterhalten zahlreiche Wissenschaftler*innen regelmäßige Kontakte nach China. So liegen aktuell auf Hochschul- sowie auf Fakultätsebene Kooperationsverträge zu 29 Hochschulen in China vor, darunter zwei in Hongkong und fünf in Taiwan. Einige Partnerschaftsverträge mit chinesischen Hochschulen reichen in die 1970er Jahre zurück und werden an den Lehrstühlen teilweise in zweiter oder dritter Generation gepflegt. Chinesische Staatsangehörige bilden an der RWTH jeweils die größte Gruppe unter den internationalen Studierenden, Promovierenden wie auch unter den Wissenschaftler*innen mit einer anderen als der deutschen Staatsbürgerschaft. Nach dem aktuellen Informationsstand des International Office unterhalten mindestens 50 Lehrstühle laut eigener Auskunft regelmäßige Beziehungen mit Kolleg*innen in China, wobei es keine zentrale Erfassung der Aktivitäten und Kooperationen gibt und daher davon auszugehen ist, dass die faktische Zahl deutlich höher liegt. Vor Beginn der Covid-19-Pandemie bezeugen jährlich annähernd 300 Dienstreisen nach China und gut 100 Austauschstudierende das lebhaftere Interesse von Forschenden und Studierenden. Sowohl die Kooperation mit chinesischen Partnerhochschulen als auch die zahlreichen chinesischen Studierenden, Forschenden und Alumnae bzw. Alumni der RWTH sind eine unschätzbare Bereicherung und tragen wesentlich zum Erfolg unserer Hochschule bei. Aus diesem Grund ist es uns ein zentrales Anliegen, die guten Beziehungen der RWTH nach China zu pflegen und auszubauen. Anhand des Beispiels der Biotechnologie soll schlaglichtartig dargestellt werden, wie diese Beziehungen konkret gestaltet werden können und welcher Prozesse im Hintergrund es dafür bedarf.*

Das Institut für Biotechnologie

Professor Ulrich Schwaneberg leitet das Institut für Biotechnologie an der RWTH Aachen seit 2009 und ist ein Mitglied des wissenschaftlichen Leitungsgremiums am DWI – Leibniz Institut für Interaktive Materialien. Die Expertise der AG Schwaneberg

1 Ich danke Professor Ulrich Schwaneberg, Dr. Nursen Sözer, Christine Kempchen sowie meinen Kolleg*innen Dieter Janssen, Andrea Porten und Lisa Beitzel für ihre Unterstützung beim Verfassen dieses Beitrags.

liegt im Protein Engineering mit evolutiven und rationalen Methoden und nimmt auf dem Gebiet der Gelenkten Evolution weltweit eine führende Rolle ein (dritthäufigste Publikationen; vgl. Web of Science, Suchbegriff: *directed evolution*). Die Forschung zielt darauf ab, die Methoden der Gelenkten Evolution zu verbessern, neue Designprinzipien von Proteinen aufzufinden und die Translationsforschung für interaktive Materialien (Pflanzengesundheit; Medizin), Biokatalyse und Bioökonomie zu befördern. In den hier entwickelten Evolutionsstrategien wie *KnowVolution* werden computerunterstützte und experimentelle Ansätze kombiniert, um ein effizientes Proteindesign und molekulares Verständnis der verbesserten Proteineigenschaft zu ermöglichen.

Die Kooperationsbeziehungen mit China gehen bereits auf den Doktorvater Professor Schwanebergs, Professor Rolf Dieter Schmid, zurück, welcher durch Netzwerkveranstaltungen Kontakte mit chinesischen Partner*innen herstellte. In der Folge betreute Professor Schwaneberg bereits auf seiner Professur an der Jacobs University und seit 2009 an der RWTH Aachen mehr als 30 chinesische Promovierende und Postdocs. Diese haben mittlerweile selbst Professuren an namhaften Hochschulen und Forschungseinrichtungen inne, darunter an der Jiangnan University, der Shenzhen University oder der Zhejiang University. Besonders hervorzuheben ist dabei das Tianjin Institute of Industrial Biotechnology (TIB) der Chinesischen Akademie der Wissenschaften. Allein hier sind fünf Alumnae und Alumni der Aachener Biotechnologie beschäftigt und Professor Schwaneberg selbst war 2014 als Gastprofessor dort tätig. 2021 wurde mit der Gründung des TIB-IB RWTH Joint Center of Biotechnology ein neuer Meilenstein in der Kooperationsgeschichte erreicht. Im Folgenden wird auf das Angebot der RWTH im Allgemeinen mit Best-Practice-Beispielen des Lehrstuhls für Biotechnologie eingegangen.

Recruitment

Chinesische Studieninteressierte können online Informationen zu ihren Optionen an der RWTH in chinesischer Sprache finden, wobei vor allem der Weibo-Account der RWTH rege genutzt wird – eine Option, auf welche häufig auch die Eltern zugreifen. Das Verbindungsbüro der RWTH in Beijing betreut die chinesische Webpräsenz, besucht passende Bildungsmessen und Werbeveranstaltungen und beantwortet persönliche Anfragen, die per E-Mail oder telefonisch eingehen. Der Bewerbungsvorgang selbst ist seit der Umstellung auf ein Onlineverfahren deutlich leichter geworden (und verursacht entsprechend weniger Beratungsbedarf) – letztlich entspricht das Verfahren einem Onlinefragebogen mit Dokumentenuploads, der bei Nicht-NC-Fächern transparent und schnell abläuft und direkt zur Einschreibung führt. Eine Besonderheit in China ist die Akademische Prüfstelle, die ursprünglich eingerichtet wurde, um gefälschte Zeugnisse auszuschließen, mittlerweile aber vor allem »Plausibilitätsprüfungen« durchführt. Die RWTH beteiligt sich mit mindestens einer Person mit einem zusätzlichen fachlichen und persönlichen Interview an dem Auswahlverfahren, was nicht nur der Qualitätssicherung dient, sondern auch bei den Bewerbenden einen sehr guten Eindruck macht.

Eine Besonderheit ist die *Fast Track Bachelor Admission* (FTBA), bei welcher gezielt von Schulen besonders talentierte Personen mit einem TestAS, also einem zentralen, standardisierten Studierfähigkeitstest für ausländische Studierende und einem persönlichen Interview identifiziert und für die RWTH gewonnen werden. Aufgrund des Verbindungsbüros, der guten Reputation der RWTH in China und der mittlerweile etablierten Zusammenarbeit mit ausgewählten Schulen kommen ca. drei von vier FTBA-Teilnehmenden aus China. Sie müssen keinen Sprachnachweis zur Einschreibung erbringen, sondern erhalten eine gesonderte, intensive Betreuung, eigene Fachsprachkurse und Tutorien. Diese Anstrengungen machen sich bemerkbar, sie gehören durchschnittlich zu den besten 20 Prozent ihres Jahrgangs.

Studierendenbetreuung

Wie alle internationalen Studierenden werden auch chinesische Studierende durch die Incoming Student Services der RWTH auf ihren Aufenthalt vorbereitet und nach ihrer Ankunft beraten und betreut. Die Welcome Week bietet Orientierung vor Semesterbeginn – mittlerweile auch online für jene, die nicht rechtzeitig ein Visum erhalten konnten, was auch bei chinesischen Studierenden häufig der Fall ist. Das Info Service Center berät Studierende darüber hinaus zu allen Fragen, die noch offen sind, oder diese suchen im »Survival Guide« nach Antworten. Sehr beliebt ist auch das BeBuddy-Programm, in dem sich Studierende aus höheren Semestern um die Neankömmlinge kümmern und ihnen im Studium und Alltag bei der Orientierung helfen.

Sprache ist allerdings häufig ein Faktor, der sowohl die Integration als auch den Zugang zu den Unterstützungs- und Serviceangeboten der Hochschule erschwert. Aktuell gibt es keine regelmäßigen Angebote in chinesischer Sprache an der RWTH, aber durch englischsprachige Angebote wird der Zugang zu allen Serviceleistungen der RWTH ermöglicht und somit die Schwelle zur besseren Integration und für einen erfolgreichen Aufenthalt zumindest für jene chinesischen Studierenden gesenkt, die sich mit Englisch sicherer fühlen als mit Deutsch. So werden beispielsweise sowohl Beratungen zum Studium, zur Karriere, zur Promotion und zur Drittmittelakquise als auch die psychologische Beratung in englischer Sprache regelmäßig angeboten. Das Sprachenzentrum bietet selbstverständlich auch Deutsch- und Englischkurse an, wobei beispielsweise ostasiatische Studierende mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden in den Englischkursen stellen. Dies setzt eine angepasste Didaktik voraus, da die erfolgreiche Sprachvermittlung idealerweise die Muttersprache der Studierenden mitdenkt.

In der Biotechnologie gibt es keine regulären chinesischen Studierenden auf Bachelor- oder Masterlevel, lediglich Gaststudierende, die über den Studierendenaustausch mit der Beijing University of Chemical Technology (BUCT) und der Zhejiang University an die RWTH kommen. Eine prominente Rolle hingegen kommt den chinesischen Promovierenden und Postdocs des Instituts zu.

Promovierende und Postdocs aus China

Laut einer Recherche der Helmholtz-Gemeinschaft war die RWTH die erste deutsche Hochschule, an der Chines*innen promovieren konnten; ein Senatsbeschluss ermöglichte bereits ab 1979 die Anerkennung chinesischer Abschlüsse als Zugangsvoraussetzung zur Promotion. Diese frühe Öffnung legte den Grundstein für das beachtliche Netzwerk von Alumnae und Alumni der RWTH in China als auch für die große Gemeinschaft chinesischer Wissenschaftler*innen an der RWTH.

Chinesische Promovierende, Postdocs sowie Gastwissenschaftler*innen werden bereits in der Vorbereitung des Aufenthalts sowohl durch das Welcome Center für internationale Forschende als auch durch das Verbindungsbüro in Beijing betreut. Dies sind jährlich zwischen 60 und 80 Personen – bemerkenswerterweise selbst im Pandemiejahr 2020. In allen außerfachlichen Fragestellungen rund um die Planung und Durchführung eines Forschungsaufenthalts unterstützen die Mitarbeitenden des Welcome Centers die neuen Forschenden und fungieren dabei auch als Lotsinnen in die Verwaltungen der Hochschule und der Stadt Aachen. Schwerpunkte der Betreuung und Beratung liegen in den Themengebieten Visum- und Aufenthaltsbestimmungen, (Kranken-)Versicherung, Wohnungssuche, Prozesse der Einschreibung bzw. Einstellung sowie integrations- und karrierefördernde Maßnahmen. Eine besondere Rücksichtnahme ausschließlich für chinesische Promovierende besteht darüber hinaus beim Auswahlverfahren: Hier wird die Zulassung zur Einschreibung bereits vor der formalen Prüfung erteilt, die bis zur Einschreibung nachgeholt werden kann. In der Vergangenheit kam es immer wieder dazu, dass Promovierende kein Stipendium des China Scholarship Council (CSC) erhalten konnten oder sich die Erteilung eines Visums aufgrund des Prüfverfahrens erheblich verzögerte. Die zentrale Unterstützung beim Ausstellen von Einladungs- und Bewilligungsschreiben soll zudem weiteren Verzögerungen im Visumsprozess vorbeugen.

Eine besondere Herausforderung stellen Schwangerschaften von Stipendiatinnen und Austauschstudentinnen dar. Für Letztere kann es gewissermaßen existenzbedrohend sein, da eine Schwangerschaft eine Exmatrikulation seitens der chinesischen Hochschule nach sich ziehen kann. Doch auch wenn dieses Problem nicht droht, so decken Krankenversicherungen für chinesische Studierende in Deutschland Schwangerschaften in der Regel nicht ab. Hier müssen Ausnahmeregelungen gefunden werden in Form von Beurlaubungen, eventuell freien Plätzen in Krankenhäusern oder für eine rechtzeitige und sichere Rückreise nach China, um die Entbindung dort zu ermöglichen. Unterstützung kann auch dahingehend gewährt werden, dass eine Tagesmutter organisiert wird und eine (Weiter-)Beschäftigung oder Anschlussförderung ermöglicht wird, um die Fertigstellung der Qualifikationsarbeit oder eines Forschungsprojekts zu gewährleisten.

Gastgebende Institute werden ebenfalls beraten und unterstützt hinsichtlich der Prozesse rund um die Aufnahme und Integration der neuen Forschenden. Ergänzend werden auch Sprachtrainings, Informationsveranstaltungen zum Steuerrecht und Events zur Vernetzung angeboten. Letztere werden jedoch von CSC-Stipendiat*innen deutlich seltener angenommen, da diese eine eigene Gruppe mit einer über mehrere Fördergenerationen stabilen, etablierten Binnenkommunikation darstellen. Das ä-

ßert sich z.B. darin, dass sie deutlich seltener Unterstützung bei der Wohnungssuche benötigen. Allerdings verbreiten sich auch falsche Informationen schneller: Wenn CSC-Stipendiat*innen einen Fehler bei den Prozessen machen, wird dieser Fehler in der gleichen Jahrgangskohorte mit erhöhter Wahrscheinlichkeit in weiteren Fällen auftauchen. Dies ist ein deutliches Indiz dafür, dass sie alle Informationen aus der gleichen Quelle beziehen.

Parallel zum BeBuddy-Programm für Studierende gibt es mittlerweile auch das StaffMentor-Programm: Dabei handelt es sich um wissenschaftlich Beschäftigte der RWTH, die internationale Forschende in den ersten drei Monaten nach deren Ankunft bei alltäglichen Fragen und Problemen unterstützen. Die Mentor*innen erhalten vorbereitend eine Schulung und ein interkulturelles Training und nach dem Abschluss ein Programmzertifikat. Meist waren eigene Auslandserfahrungen ausschlaggebend, als Mentor*in aktiv zu werden – etwas zurück- oder eigentlich weiterzugeben, was sie selbst während des Auslandsaufenthalts erfahren haben. Dass hierbei der Status nur eine nachgeordnete Rolle spielt, kann jedoch auch für Irritationen sorgen. So hat sich zum Start des Programms ein Professor der Medizin als StaffMentor angemeldet und gab an, dass er besonders daran interessiert sei, Personen aus China zu betreuen; nicht nur, weil er gerne die chinesische Sprache lernen möchte, sondern weil er eine besondere Vorliebe für das Land habe und zudem internationale Forschende, die in seiner Fakultät tätig sind, gerne beim Onboarding unterstützen möchte. In der Folge wurde aus der Anmeldeleiste eine Chinesin ausgewählt und ihr mitgeteilt, dass ein Professor der Fakultät sich freuen würde, ihr im Rahmen des StaffMentor-Programms seine Unterstützung rund um alltägliche Fragen anzubieten. Sie meldete sich trotz zweier Erinnerungen per E-Mail nie wieder, ein »chinesisches Nein«. Beim nächsten Anlauf – mit einer anderen Person jedoch – wurde nicht mehr von einem Professor gesprochen, sondern von einem netten, hilfsbereiten StaffMentor. Die beiden verstanden sich sehr gut und der Professor betreut auch in Zukunft chinesische Mentees. Wenngleich es spekulativ bleibt, ob der Statusunterschied ausschlaggebend war, wird diese mögliche Irritation durch die neutralere Formulierung in Zukunft ausgeschlossen.

Am Institut für Biotechnologie wurde das Buddyprinzip bereits vor Jahren eingeführt. Erfahrene aktuelle CSC-Stipendiat*innen nehmen bereits an den Auswahlverfahren teil, unterstützen vielversprechende Kandidat*innen bei deren Antragstellung beim CSC und übernehmen auch im ersten Jahr nach der Ankunft die Rolle eines Mentors bzw. einer Mentorin. Vor allem jenseits der fachlichen Kommunikation sind im ersten Jahr des Aufenthalts erfahrungsgemäß sprachliche Barrieren ein Problem, die am besten mit einem solchen Mentoringssystem überwunden werden können. Dadurch gibt es immer einen Ansprechpartner oder eine Ansprechpartnerin. Ebenfalls bewährt hat sich, dass am Auswahlprozess in China auch stets eine erfahrene Forscherin oder ein erfahrener Forscher teilnimmt, der oder die mitunter auch hinsichtlich der CSC-seitigen Kriterien am Auswahlprozess beratend aktiv wird. Dadurch und mittels des Mentoring ist sowohl die Qualität der Bewerbungen als auch deren Erfolg kontinuierlich sehr hoch. Auf der Website des Instituts werden interessierte Studierende und Promovierende aus China über ihre Promotionsmöglichkeiten am Institut informiert und Referenzen zu chinesischen Alumnae und Alumni zeigen künftige Karrierewege auf. Schließlich gibt es noch einen eigenen WeChat-Account des Instituts für Biotechno-

logie der (nicht nur) chinesische Promovierende über Neuigkeiten und Wissenswertes auf dem Laufenden hält.

Eine erwähnenswerte Besonderheit am Institut für Biotechnologie stellt darüber hinaus die Kontaktpflege zu ehemaligen Promovierenden und Postdocs dar. Für seine Verdienste um die herausragende Betreuung chinesischer Studierender wurde Professor Schwaneberg selbst von der Chinese Academy of Agricultural Sciences mit zwei Preisen geehrt. Er nimmt lebhaft Anteil an deren fachlicher und persönlicher Entwicklung, bleibt mit ihnen in Kontakt und bis 2019 (und ggf. wieder ab 2022) führte er jährlich eine China-Rundreise durch, in deren Rahmen er ehemalige Promovierende besuchte, sich mit ihnen austauschte und – so gefragt – Unterstützung anbot. Es gibt bei diesen Besuchen keinen besonderen Fokus oder konkrete Absichten, aber tatsächlich sind infolge dieser Reisen neue Kooperationsprojekte entstanden.

Diese Kontakte sind auch bei der Anbahnung neuer Partnerschaften hilfreich. Wenn beispielsweise für konkrete Ausschreibungen oder Forschungsprojekte Expertise benötigt wird, die im Netzwerk selbst nicht vorhanden ist, so dienen die Kontakte dazu, mögliche Partner zu identifizieren. Nicht zu unterschätzen ist dabei das Vertrauen in das Alumni- und Alumnaenetzwerk. Es gehe nicht nur darum, Informationen zu erhalten, sondern auch darum, dass die ehemaligen Promovierenden potentielle Kooperationspartner*innen nicht nur nach fachlicher, sondern auch methodischer und nicht zuletzt menschlicher Passung finden.

Vertragswesen

Das Institut für Biotechnologie hat in den letzten Jahren mehrere neue Verträge mit chinesischen Partner*innen abgeschlossen, darunter mit der BUCT und dem TIB. Hierfür stehen an der RWTH englischsprachige Musterverträge zur Verfügung, die rechtliche Probleme und inhaltliche Missverständnisse bestenfalls ausschließen oder zumindest minimieren sollen. Seit 2019 erfolgt neben der formalen Vertragsprüfung eine außenwirtschaftsrechtliche Prüfung, wobei insbesondere auch mögliche Risiken von neuen Partnerschaften benannt und idealerweise im Vorfeld ausgeschlossen werden sollen, sowohl bei der Wahl von Partnerinstitutionen als auch bei der Wahl der Forschungsthemen. Hierbei wird nicht allein die Rechtslage geklärt, sondern es werden auch darüber hinausgehende Aspekte berücksichtigt, z. B. mögliche Reputationsschäden für die RWTH, die aus legalen, aber thematisch kritischen Forschungsk Kooperationen erwachsen könnten. Dies stellt sich in der Einzelfallprüfung immer wieder als eine komplexe Herausforderung dar, da sich in den meisten Fällen keine Eindeutigkeit herstellen lässt, sondern Abwägungsprozesse den Ausschlag hin zu der positiven oder abschlägigen Entscheidung geben. Hierfür stimmen sich das International Office und das Rechtsdezernat intensiv ab.

Vor diesem Hintergrund kann vor allem die Vertragsanbahnung mit chinesischen Institutionen eine Herausforderung darstellen, denn wenngleich sie sich selbst häufig viel Zeit zur Erarbeitung von Verträgen nehmen, kommunizieren sie ihren (potentiellen) Partner*innen oft, dass eine Unterzeichnung dringend sei. Diesem Drängen wurde RWTH-seitig früher oft insofern nachgegeben, dass man Verfahren beschleunigte und

auch mit einem Vertrauensvorschuss arbeitete. Das mittlerweile verpflichtende mehrstufige Prüfverfahren bremst diese Dynamik bewusst aus, was mitunter auch für Irritationen sorgen kann, sowohl intern als auch auf chinesischer Seite. Eine kurzfristig geänderte Vertragsklausel zum geistigen Eigentum – kurz vor einer seit Langem anberaumten, formalen Unterzeichnungszeremonie – fällt beispielsweise eindeutig in diese Kategorie. Allerdings wurde den möglichen chinesischen Vertragspartner*innen nie kommuniziert, dass Änderungen des Vertrags eine erneute Prüfung erforderlich machen. Mittlerweile erläutert eine Standardformulierung bei der Vertragsanbahnung gültige Fristen und Bearbeitungszeiträume, um solchen Missverständnissen vorzubeugen. Verbesserungsbedarf dieser Art besteht jedoch weiterhin an mehreren Stellen, insbesondere hinsichtlich der Kommunikation nach innen und außen und damit der Transparenz des Verfahrens selbst. Mittlerweile gibt es Verfahrensleitfäden und interne Weiterbildungsangebote zu diesen Themen, die künftig sogar noch weiter ausgebaut werden sollen. Das Feedback aus den Instituten hilft der Zentralen Hochschulverwaltung, neu eingeführte Prozesse an die Bedürfnisse der Wissenschaftler*innen der RWTH anzupassen, mehr oder besser zu kommunizieren und nicht nur der Eigenlogik zu folgen, sondern als Serviceeinrichtung ihre Prozesse so zu gestalten, dass diese nicht nur in Kauf genommen, sondern als Verbesserung und Erleichterung wahrgenommen werden.

Forschungskooperation und Drittmittel

Chinesische Forschungseinrichtungen und Hochschulen sind attraktive Partnerinnen für die RWTH. Die überwiegend positiven Erfahrungen, welche die RWTH in ihren Kooperationen mit chinesischen Institutionen wie auch einzelnen Wissenschaftler*innen gemacht hat, geben keinen Anlass zu prinzipiellen Bedenken oder zu einem radikalen Kurswechsel. Vielmehr müssen die geänderten Rahmenbedingungen berücksichtigt und entsprechende Anpassungen vorgenommen werden, um diese guten Beziehungen weiter pflegen und ausbauen zu können.

Das *Horizon-2020*-Projekt MIX-UP (*MIXed plastics biodegradation and UPcycling using microbial communities*), das mit RWTH-Forschenden in der Führung sowohl ein europäisches als auch ein chinesisches Konsortium verbindet, passt sowohl inhaltlich als auch strukturell in dieses Schema. Die Zusammenarbeit konnte einerseits durch bereits bestehende Kontakte aus einer früheren Forschungskooperation mit einem in Deutschland arbeitenden chinesischen Forscher wie auch durch die Vermittlung von Professor Schwaneberg entstehen, der verschiedene beteiligte Partner*innen miteinander bekannt machte. Bereits bestehende Beziehungen bildeten die Grundlage für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit. Die Anbahnung des Projekts verlief trotzdem nicht völlig reibungslos, sondern erforderte starke Überzeugungsarbeit und vor allem auch physische Präsenz und persönlichen Einsatz. Seit 2020 erforschen die Partner*innen in MIX-UP im Verbund neuartige und nachhaltige Recyclingmethoden; hierbei mussten sie sich in der Arbeitsweise schnell neu orientieren, da kurz nach Projektstart mit Ausbruch der Covid-19-Pandemie eine direkte Zusammenarbeit unmöglich wurde. Mittlerweile halten Forschende aus dem Projekt in monatlich stattfindenden Onlinekonfe-

renzen Vorträge, und so wurde ein neues und gut funktionierendes Format geschaffen, das ursprünglich nicht vorgesehen war. Um in einem chinesisch-europäischen Kooperationsprojekt agil und flexibel zu bleiben, bedarf es vor allem einer verlässlichen und gleichzeitig kreativen Projektadministration, um den Rahmen für die Zusammenarbeit zu bieten und auf Veränderungen angemessen reagieren zu können.

Fragt man am Institut für Biotechnologie nach dem Hintergrund für die jüngst geschlossene Kooperation mit dem TIB und warum diese Kooperation auch in Zukunft weiter ausgebaut werden soll, so sind die Gründe jenen ähnlich, die auch andere Institute und Lehrstühle häufig als Motivation für die Zusammenarbeit mit chinesischen Partner*innen nennen: Die wissenschaftliche Exzellenz, die lange gewachsenen Kontakte, die hervorragende Ausstattung und die Kontakte zur chinesischen Industrie und damit zu dem großen Absatzmarkt. Hierbei gehe man keineswegs blauäugig vor, sondern folge wie die chinesischen Partner*innen einer Strategie: »Wir schneiden nicht den Ast ab, auf dem wir sitzen.« Dies erschöpfe sich nicht in Verschwiegenheitsklauseln und der Klärung von Urheberrechts- oder Verwertungsfragen, sondern bedeute, dass man mit Partner*innen von außen, ob nun aus China oder in Europa, keine essentiellen Themen bearbeitet. Letztlich wisse man oft nicht, warum die chinesischen Partner*innen gewisse Forschungsfragen bearbeiten – doch dies gelte eben auch umgekehrt und werde von beiden Seiten respektiert.

Sowohl im Fall von MIX-UP als auch für den Auf- und Ausbau der Kooperation mit dem TIB wurde festgehalten, dass die zentrale Verwaltung der RWTH in diesen Belangen nicht viel Unterstützung leisten kann, da die eigentliche Arbeit an den Kooperationen Mikromanagement der jeweiligen Wissenschaftler*innen ist. Dennoch müssen selbstverständlich günstige Rahmenbedingungen geschaffen, Unterstützung und Beistand, wenn nötig, gewährt und vor allem gute und geschickte Netzwerker*innen gefördert werden, welche die Kooperationen vorantreiben und vertiefen können. Tatsächlich sind die Services und Informationen, die von zentraler Stelle unterstützend angeboten werden, an den Instituten häufig nicht bekannt. Festzuhalten ist also auch, dass immer wieder neue Formate, Medien und Situationen für eine erfolgreiche interne Kommunikation geschaffen werden müssen, um optimale Rahmenbedingungen für internationale Kooperationen zu ermöglichen.

Aufgaben für die Zukunft

Dieser Beitrag hat versucht, verschiedene Kooperationsebenen und damit verbundene Serviceinfrastrukturen vorzustellen, welche die Internationalisierungsziele der RWTH im Allgemeinen, ohne besondere Rücksicht auf China, unterstützen. Da chinesische Studierende und Forschende unter den Internationalen jeweils die größte Gruppe stellen, entwickelte sich an vielen Stellen der RWTH jedoch über die Jahre und Jahrzehnte Stück für Stück eine sehr pragmatische reaktive China-Kompetenz. Das Beispiel des Instituts für Biotechnologie verdeutlicht, dass eine strategische und proaktive Herangehensweise zu ganz konkreten Erfolgen führen kann.

Aus dieser Perspektive ergeben sich für die gesamte Hochschule eine ganze Reihe von Aufgaben für die nähere Zukunft, um sowohl die Beziehungen zu den chine-

sischen Partnerorganisationen zu pflegen und einen Ausbau zu ermöglichen als auch die bilateralen Partnerschaften auf Ebene der Lehrstühle und Institute zu begleiten und zu unterstützen. Wie bereits erwähnt werden hierbei die Optimierung der Prozesse sowie auch eine höhere Transparenz in Bezug auf deren konkrete Abläufe eine wichtige Rolle spielen. Hierzu muss angemerkt werden, dass durch eine Überarbeitung sowohl der Compliance als auch der Internationalisierungsstrategie sowie durch veränderte Rahmenbedingungen in China und neue Ziele an der RWTH die Entwicklung eines integrierten Ansatzes einer proaktiven China-Strategie eine besondere Herausforderung darstellt. Gleichzeitig gibt die Covid-19-Krise, die einen großen Teil der China-Aktivitäten zum Erliegen brachte, gleichzeitig mehr Raum für konzeptuelle Arbeit und zur Neuaufstellung für die Zukunft. So soll künftig ein Krisen- und Risikomanagement für die Kooperation mit China (und schrittweise auch für weitere Länder) auf- und ausgebaut werden, insbesondere für Studierende und Forschende, bevor diese nach China reisen bzw. während sie sich dort aufhalten. Die Themenbereiche Informationssicherheit und Forschungsdatenmanagement werden an Bedeutung gewinnen und die Formalisierung von Partnerschaften wird entlang von verbindlichen Leitlinien und anhand angepasster Standardverträge auf eine erneuerte und nachhaltige Basis gestellt werden. Flankierend werden neues Informationsmaterial und zielgruppengerechte Weiterbildungsmaßnahmen sowohl für die Chancen als auch für die Risiken in der Kooperation mit China sensibilisieren und die Kompetenz in der Breite ausbauen. Eine besondere Herausforderung wird es darüber hinaus sein, den Kontakt mit den chinesischen Alumnae und Alumni zu pflegen und sie als Botschafter*innen der RWTH in China zu gewinnen. Die persönliche Beziehungspflege, wie sie am Institut für Biotechnologie verfolgt wird, kann hierbei zwar als Best Practice verstanden werden, ist aber nicht skalierbar oder für die gesamte Hochschule reproduzierbar. Vielmehr soll die Anregung aufgegriffen werden, einerseits Netzwerker*innen zu fördern und zu unterstützen und andererseits sehr viel stärker über Themen und konkrete Projekte Anreize dafür zu schaffen, sich auch nach dem Abschluss weiter mit der RWTH verbunden zu fühlen und Teil eines weltweiten Netzwerks zu sein. Diese Bemühungen sollen in Summe absichern, dass die innovative Forschung an den Instituten – am Institut für Biotechnologie wie auch an vielen anderen Instituten der RWTH – und die fruchtbaren Kooperationen mit den jeweiligen chinesischen Partnerinstitutionen, mit den chinesischen Studierenden, Promovierenden oder Gastwissenschaftler*innen weitergeführt werden und auch wachsen können.

Beharrlich und flexibel bleiben: Zur Partnerschaft zwischen Tsinghua University und RWTH Aachen¹

René Seyfarth

Abstract: Die RWTH schloss 1981 ihren ersten Kooperationsvertrag mit der Tsinghua University. Damit ist die Partnerschaft die zweitälteste Kooperation der RWTH mit einer chinesischen Partnerhochschule und deren älteste strategische Partnerschaft. Dieses Kapitel soll jedoch keinen historischen Abriss darstellen, sondern mit einem Blick zurück die Lernerfahrungen und damit den gegenwärtigen Stand der Beziehung reflektieren. Eine langjährige und vielfältige Kooperation ist nicht allein eine Aneinanderreihung von Erfolgen, sondern auch durch Überraschungen, Hindernisse und Rückschläge gekennzeichnet und erfordert sowohl kontinuierliche Arbeit als auch den Willen und die Regheit zum Umdenken. Schlaglichtartig wird in diesem Kapitel beleuchtet, wie im Lauf der Jahre verschiedene Programme quantitativ und qualitativ wachsen konnten, und der anhaltende Prozess der China-Kompetenzbildung beschrieben.

Blick zurück

Die Kooperation mit der Tsinghua University reicht zurück ins Jahr 1981, als der erste Hochschulvertrag geschlossen wurde. Die Zahlen blieben über viele Jahre niedrig und die Austauschbeziehungen bis in die späten 1990er Jahre einseitig. Dennoch legten die Jahrzehnte mit relativ niedrigen absoluten Zahlen von der Öffnung Chinas Ende der 1970er Jahre bis in die frühen 2000er Jahre den Grundstein für die Reputation der RWTH in China. Die Verträge mit namhaften chinesischen Universitäten wie z.B. der Tsinghua University und prominente Alumnae und Alumni wie z.B. der Präsident der Chinesischen Akademie der Wissenschaften und der Tsinghua University prägten in China das Bild der RWTH als einer Hochschule, die eine vielversprechende Karriere ermöglicht.

Es war jedoch eine Top-down-Initiative der Bildungsministerinnen Edelgard Bulmahn und Chen Zhili, die den Ausschlag zur Einrichtung eines ersten deutsch-chinesischen Doppelmasterprogramms gab, das 2001 zwischen Tsinghua und RWTH

1 Ich danke meiner Vorgängerin Dr. Birte Seffert und meinem Kollegen Peter Hartges für die geduldige Unterstützung beim Verfassen dieses Beitrags.

ins Leben gerufen wurde. Auch hier waren es zunächst fast ausschließlich chinesische Studierende, die nach Aachen kamen, doch seit dem Jahr 2007 übertraf die Zahl der RWTH-Studierenden in Beijing die der Tsinghua-Studierenden an der RWTH. Mittlerweile gehört das Programm mit jeweils 60 Austauschplätzen pro Jahr zu den größten deutsch-chinesischen Doppelmasterprogrammen. Der Weg dahin war jedoch anspruchsvoll, insbesondere die Entwicklung eines gemeinsamen Curriculums zu einer Zeit, als es kaum englischsprachige Angebote an der Tsinghua University gab. Tsinghua-Professor*innen kamen zu Hospitationen an die RWTH und RWTH-Vorlesungen wurden ins Englische übertragen, um so in Tsinghua gelehrt zu werden. Regelmäßige Lenkungsausschusstreffen verstärkten die persönlichen Kontakte in den ersten Jahren. Dies hatte schließlich den Vorteil, dass sich die Professoren auf beiden Seiten persönlich kannten und so teilweise sehr enge und vertrauensvolle Beziehungen entstehen konnten. Wesentlich war darüber hinaus, dass sich mehrere Professoren massiv für die Einrichtung und die Verbesserung des Programms einsetzten. Hierzu gehörte auch die Einrichtung eines Praktikumsprogramms für die chinesischen Studierenden als zusätzliche Option, d.h. bei einer Verlängerung des Aufenthalts um weitere sechs Monate ohne modulare Verankerung im Programm. Von der chinesischen Partnerfakultät wurde dieser Vorstoß bestenfalls geduldet, jedoch nie aktiv befürwortet oder gar gefördert. Formal besteht die Möglichkeit weiterhin, wird jedoch von den chinesischen Studierenden kaum mehr in Anspruch genommen, wohingegen sie bei den deutschen Studierenden sehr beliebt ist.

Der Aufenthalt wurde von Programmbeginn an mit Stipendien wechselseitig gefördert, d.h., die chinesischen Studierenden wurden von deutscher Seite gefördert und umgekehrt. Dies erhöhte in den ersten Jahren vor allem für die RWTH-Studierenden die Attraktivität des Programms. Die Verfügbarkeit von Stipendien bei dem gleichzeitig rasanten Aufstieg der Tsinghua University in den globalen Rankings hatte einen spürbaren Einfluss auf die Nutzung des Programms: Während Tsinghua für RWTH-Studierende immer attraktiver wurde, stand Tsinghua-Studierenden bald die Welt der globalen Elitehochschulen offen, häufig gefördert durch großzügige Programme. Je weniger Stipendien zur Verfügung standen, desto weniger Tsinghua-Studierende entschieden sich für Aachen, während RWTH-Studierende oft auch bereit sind, den Aufenthalt ohne Förderung anzutreten bzw. sich selbst Unterstützung zu organisieren (beispielsweise über Auslands-BAföG, das China Scholarship Council [CSC], den DAAD oder Stiftungsstipendien). Eine weitere finanzielle Herausforderung stellte die nachhaltige Finanzierung der Programmkoordination dar: Hierfür existierte eine von Programmbeginn an existierende – und für das Funktionieren und den Erfolg des Doppelabschlussprogramms unerlässliche – Personalstelle, die nach Ablauf der Anschubfinanzierung aus immer anderen Mitteln finanziert wurde. Der zwischenzeitlich gehegte Plan der Programmfinanzierung über Studiengebühren wurde spätestens mit der Wiederabschaffung von Studiengebühren verworfen.

Der Einbruch der Studierendenzahlen konnte ab 2015 durch die Integration von Tsinghuas Graduate School in Shenzhen in das Programm aufgefangen werden. Es wurden zwar keine Austauschplätze in Shenzhen geschaffen, aber die dort eingeschriebenen Studierenden konnten sich ebenso für die Teilnahme bewerben; gleichzeitig wurde die Anzahl der Austauschplätze auf jeweils 45 erhöht. Bis 2021 konnten – mit Un-

terbrechungen – aus verschiedenen Programmlinien des DAAD und zuletzt für mehrere Jahre durch die Voss-Stiftung die Stipendien der chinesischen Studierenden an der RWTH Studierenden finanziert werden; ab 2022 wird dagegen der CSC die Finanzierung beider Seiten übernehmen. Einerseits sichert dies den Fortbestand des Programms ab, andererseits ist die einseitige Abhängigkeit von einem einzigen Stipendiengeber auch ein Risikofaktor an sich.

Gleichzeitig gibt es gleichermaßen Lernerfahrungen jenseits des Curriculums. Das Konzept der Klausureinsicht ist beispielsweise »exotisch« und faszinierend für chinesische Studierende und wird – wenn die Option einmal bekannt geworden ist – sehr gern in Anspruch genommen. Kulturelle Unterschiede werden allerdings auch wiederholt Auslöser für Irritationen oder Enttäuschungen auf beiden Seiten: Aufgrund der Tatsache, dass im deutschen Bildungssystem viel Wert auf das selbstständige Erarbeiten von Inhalten gelegt wird, im chinesischen hingegen in vielen Fällen der Erwerb von Faktenwissen im Vordergrund steht, ergab es sich bei den gemeinsamen Arbeitsgruppen, dass die chinesischen Kommiliton*innen die Erwartung hegten, dass ihre deutschen Mitstreiter*innen die Initiative ergreifen würden. Bei Diskussionen hielten sich die Chines*innen zurück, während von den Deutschen die Erarbeitung von Lösungsvorschlägen erwartet wurde. Umgekehrt löste es Unverständnis auf Seiten der chinesischen Studierenden aus, dass ihre deutschen Kommiliton*innen an Wochenenden feiern und reisen wollten, statt für die nächste Prüfung zu lernen.

Mit der Umstellung des Diplomstudiengangs auf Bachelor und Master kamen neue Probleme auf, die nach wie vor ungelöst sind und jedes Jahr erneut mit viel persönlichem Einsatz ausgehandelt werden müssen. Da das Masterprogramm nur drei Semester lang ist, bewerben sich fast ausschließlich Bachelorstudierende auf die Teilnahme am Doppelmasterprogramm. Die Einschreibung in Tsinghua erfordert das offizielle Bachelorzeugnis, welches vielen Studierenden zum Stichtag der Einschreibung noch nicht vorliegt und vorläufige Bescheinigungen über alle erbrachten Leistungen nicht akzeptiert werden. Verkompliziert werden solcherlei administrative Fragen durch die Personalrotation auf chinesischer Seite. Hierdurch können keine persönlichen Beziehungen und eine entsprechende Vertrauensbasis aufgebaut werden und nur vertraglich fixierte Vereinbarungen haben Bestand. Umso wichtiger wird also auch in diesem Programm die Notwendigkeit, die vertraglichen Regelungen sehr sorgfältig zu prüfen und an kritischen Stellen immer wieder nachzujustieren. Die Formalisierung und Institutionalisierung stellt mithin eine weitere Herausforderung eines seit Langem gewachsenen Programms dar, da auch RWTH-seitig andere Personen mitwirken und gestalten und die persönliche Erfahrung, das Doppelmasterprogramm gemeinsam aufgebaut zu haben, für die meisten Aktiven keine oder keine geteilte Erfahrung mehr ist. Umso wichtiger ist eine Art institutionelles Vertrauen im Sinne einer prinzipiellen Aufgeschlossenheit gegenüber besonders erprobten Partnerschaften, die auch intern auf beiden Seiten kommuniziert und gelebt wird.

Das Programm hatte in seinem 20-jährigen Bestehen bislang 900 Teilnehmende, wobei nur drei Studierende das Programm abbrachen oder nicht erfolgreich beenden konnten, zwei davon aufgrund gesundheitlicher Beeinträchtigungen. Die hohe Zahl an Absolvent*innen bildete den Grundstock für das vom BMBF geförderte Deutsch-Chinesische Alumnifachnetzwerk im Bereich Ingenieurwesen, das seit 2017 mit zahl-

reichen Veranstaltungen sowohl vor Ort als auch online den deutsch-chinesischen Austausch zwischen Wissenschaft und Wirtschaft anregt. Diese Vernetzungsaktivitäten sind in vielerlei Hinsicht nützlich: Sie stärken die Attraktivität der deutsch-chinesischen Programme für die Studierenden, steigern die Bekanntheit und Reputation der RWTH in China, sind Ausgangspunkt für neue Kooperationsformen und ein niedrigschwelliges Forum für den Austausch von Know-how und Kontakten. Nach Auslaufen der Förderung 2022 soll dieses Netzwerk als *China Forum for Economy and Science* weitergeführt werden und einen wichtigen Bestandteil sowohl der China- als auch der Alumnistrategie der RWTH bilden.

Strategische Partnerschaft

Das Doppelmasterprogramm war Wegbereiter für die strategische Partnerschaft mit Tsinghua; als die gleichnamige Programmausschreibung des DAAD erschien, lag die Entscheidung nahe, hierfür vor allem mit Tsinghua zu kooperieren. Die Zusammenarbeit und die Kommunikationskanäle waren etabliert und entsprechend fiel es leicht, Tsinghua von einer gemeinsamen Antragstellung zu überzeugen. Ziel war hierbei, die Partnerschaft breiter aufzustellen – einerseits über den Maschinenbau hinaus in anderen Feldern zusammenzuarbeiten und andererseits Kooperationen nicht beim Studierendenaustausch zu belassen, sondern auch Promovierenden einen Aufenthalt zu ermöglichen, Forschungsk Kooperationen zu forcieren und gemeinsam Drittmittel einzuwerben. Auch im Bereich der Forschungsk Kooperation setzte man hier jedoch nicht bei null an – insbesondere durch Gastdozenturen und Honorarprofessuren waren RWTH und Tsinghua zum Zeitpunkt der Antragstellung in einigen Bereichen teilweise bereits seit Jahren oder gar Jahrzehnten miteinander verbunden, z. B. in den Umweltwissenschaften, in der Fertigungsmesstechnik, in der Wirtschaftsinformatik und in der Photonik. Dabei handelte es sich oft um enge persönliche Beziehungen, die auch ohne interne oder externe Förderung aufrechterhalten wurden. Sowohl die gemeinsame Forschung als auch die wechselseitige Betreuung von Masterand*innen und Promovierenden vertieften hier über Jahre die Beziehungen zwischen den Hochschulen, ohne dass dies eine institutionelle Einbettung zur Folge gehabt hätte.

2012 formulierte ein internes Strategiepapier zu China ehrgeizigere Ziele, die sowohl qualitativ als auch quantitativ waren. Seinerzeit bildeten chinesische Studierende mit 16 Prozent aller internationalen Studierenden an der RWTH bereits eine gut sichtbare Gruppe. Die Zeichen standen auf beiden Seiten auf Öffnung und Wachstum, es herrschten allgemein eine gewisse China-Euphorie und großer Optimismus hinsichtlich der Chancen, die eine vertiefte Kooperation mit chinesischen Hochschulen zur Folge haben könnte. Entsprechend sah das Strategiepapier der RWTH vor, Partnerschaftsabkommen mit allen C9-Universitäten abzuschließen, selbst wenn noch nicht ausreichend englischsprachige Kursangebote (auf beiden Seiten) vorhanden wären; man stützte sich dabei auf den zwölften Fünfjahresplan, der von den Hochschulen des Landes deutlich mehr Anstrengungen in der Internationalisierung forderte, und spekulierte darauf, dass sich das Angebot verbessern würde. Von strengeren Auswahlverfahren, z. B. seit 2007 durch die Beteiligung eigener Vertretungen von der

RWTH an den Auswahlgesprächen der Akademischen Prüfstelle, und einer engen Kooperation mit dem CSC (ein entsprechendes Abkommen wurde 2009 unterzeichnet) versprach man sich eine Qualitätssteigerung bei der Gewinnung vielversprechender Studierender und mittelfristig von talentiertem wissenschaftlichen Nachwuchs. Das Verbindungsbüro in Beijing (seit 2007) und die Vereinigung der RWTH-Alumnae und -Alumni in China (seit 2008) wurden als wichtige flankierende Institutionen dieser Ziele verstanden.

Als profilierteste technische Hochschule Chinas stand die Tsinghua University in mehrerer Hinsicht im Zentrum der vorgesehenen Maßnahmen der China-Strategie. Das DAAD-Programm »Strategische Partnerschaften 2013« eröffnete die Möglichkeit, die angestrebten Ziele dank der Förderung schnell und fokussiert zu erreichen und die Kooperation systematisch weiterzuentwickeln. Entsprechend wurde kein Konsortialantrag gestellt, sondern sich bewusst für Tsinghua als einzige strategische Partnerin entschieden. Auf Seiten Tsinghuas wurde dieser Vorschlag sehr positiv und konstruktiv aufgenommen: Die Universität unterbreitete konkrete Vorschläge für den Ausbau der Partnerschaft und beantragte Matched Funding beim chinesischen Bildungsministerium. Ein besonderes Interesse bestand auf chinesischer Seite an einem besseren Verständnis des deutschen Hochschulsystems und der Hochschulverwaltung, an Industriekooperationen und nicht zuletzt an der Kooperation in ausgewählten Forschungsbereichen. Wie ein Gesprächsprotokoll von 2013 festhält, gab es jedoch auch Vorbehalte, z.B. hinsichtlich interdisziplinärer Kooperationen:

»Diese ist zwar gewünscht und wird in ihrer Bedeutsamkeit auch verstanden, findet aber in der Praxis kaum statt, da die einzelnen Professoren und Institute jeweils nur für sich arbeiten [...]. Es wurde deutlich, dass sich der Nutzen einer solchen Zusammenarbeit den chinesischen Gäste[n] kaum erschloss und die Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Fragestellung[en] in den Natur- und Ingenieurwissenschaften Neuland darstellt.«

Auch in anderen Protokollen finden sich immer wieder Hinweise auf Erwartungen oder Interessen, die oft auch wegen der systemischen Unterschiede nicht befriedigt werden konnten. Nicht aufgrund einer prinzipiellen Unüberwindbarkeit, sondern eher aus einer pragmatischen Abwägung zwischen Aufwand und erwartetem Nutzen. Dies betraf z.B. den Bereich der gemeinsamen Forschung und Entwicklung mit Industriepartner*innen wie auch den Austausch in verschiedenen Bereichen der Hochschulverwaltung. Bei ersten Sondierungen stellte man fest, dass die jeweiligen Gegebenheiten auf der anderen Seite häufig sehr viel mehr vom Eigenen abweichen, als man es erwartet hätte. In der chinesischen Hochschulverwaltung unterscheiden sich die Strukturen, die Befugnisse und die personelle wie auch die finanzielle Ausstattung sehr vom deutschen System. Bereiche, die nicht unmittelbar auf eine Kooperation miteinander angewiesen waren, stellten bei entsprechenden Treffen fest, dass Know-how und Methodik der anderen Seite wenig Anknüpfungspunkte für eigene Weiterentwicklungen oder gar Synergien boten. Ein intensiverer Austausch hätte strukturiert und mit klar definierten Arbeitszielen vorbereitet und durchgeführt werden müssen; unverbindliche Sondierungsgespräche führten hingegen dazu, dass ein erstes Kennenlernen auch zum letzten Treffen wurde. Diese Erfahrungen waren in der Sache ein Rückschlag, der dar-

aus resultierende Lernprozess war jedoch ein wichtiger Schritt zur notwendigen Strukturierung von Staff-exchange-Programmen und so konnte konzeptionell ein Fortschritt für zukünftige Aktivitäten in diesem Bereich erreicht werden.

Auch was die Drittmittelakquise aus der Industrie betrifft, stieß man bald auf wesentliche Unterschiede. So findet in chinesischen Firmen viel seltener Forschung und Entwicklung in den Unternehmen selbst statt, sondern in den Hochschulen. Tsinghua nutzt dies wirtschaftlich, finanziert und kapitalisiert auf Patenten aufbauende Start-ups und überführt die Gewinne oder die Erlöse aus den Verkäufen der Unternehmen in die eigene Holding. Die Forschenden werden an den Gewinnen aus ihren Patenten beteiligt und sollen dadurch zu unternehmerischem Denken motiviert werden. In Deutschland forschen die Unternehmen selbst und Hochschulen erhalten von den Unternehmen dabei Teilaufträge. Würden Hochschulen mit ihren Patenten selbst am Markt agieren, wären sie potentiell eher Wettbewerberinnen als Auftragnehmerinnen und Industriepartnerschaften würden zum Erliegen kommen. Die Übertragung des eigenen Modells auf den anderen Kontext wäre mithin nicht lediglich mit einigen Anpassungen verbunden, sondern würde eine radikale Neuorientierung oder die Entwicklung eines eigenständigen Modells für die Zielregion erfordern. Zum damaligen Zeitpunkt erschien dieser Ansatz wenig attraktiv; mittlerweile wird wieder nach Lösungen gesucht, wie man hier einen Brückenschlag erreichen könnte.

Einen der ersten ungetrübten Erfolge stellte der gemeinsam ausgerichtete Entrepreneurship-Workshop ab 2015 dar. Das Programm umfasste jeweils einen mehrtägigen Aufenthalt in Beijing wie auch in Aachen für je bis zu 20 Studierende beider Universitäten, die in binationalen Teams Grundlagen von Entrepreneurship erlernten, eigene Geschäftsmodelle entwickelten und die jeweiligen Besonderheiten für Start-ups in China und Deutschland vermittelt bekamen. Exkursionsprogramme zu Start-ups und etablierten Unternehmen sowie ein kulturelles Rahmenprogramm und vielfältige Möglichkeiten zum Kennenlernen und Bonding zwischen den Teilnehmenden rundeten das Format ab. Die Stimmigkeit des Programms lässt sich auch daran ablesen, dass nach Ablauf der Förderung die Hochschulen die Weiterführung des Workshops als internationales Kurzzeitstudienprogramm aus Eigenmitteln übernahmen und dieses sich als begehrtes Format mit einem kompetitiven Auswahlverfahren etablierte. Bedingt durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie konnte das Programm jedoch seit 2020 nicht mehr stattfinden und eine Wiederaufnahme erscheint auch für 2022 nicht als realistisch. Eine Unterbrechung von mindestens drei Jahren stellt einen massiven Einschnitt dar, da die Organisation bislang immer auch von Teilnehmenden aus dem Vorjahr geleistet wurde. Der postpandemische Wiederaufbau von vielfältigen akademischen Beziehungen, die überwiegend durch Bottom-up-Initiativen geprägt sind, wird sowohl für die strategische Partnerschaft mit Tsinghua als auch – und dies vielleicht noch deutlicher – darüber hinaus eine wesentliche Herausforderung der nahen Zukunft darstellen.

Joint Research Lab

Ebenfalls 2015 verdeutlichte eine weitere Erfolgsmeldung das Potential der strategischen Partnerschaft, als das Joint Research Laboratory for Innovative Design and Manufacturing of Advanced Mechanical Systems (JRL) durch das chinesische Bildungsministerium akkreditiert wurde. Geplant war der Aufbau eines binationalen Forschungslabors mit hoher internationaler Sichtbarkeit und Reputation im Rahmen von wechselseitigen Forschungsaufenthalten, gemeinsamen Publikationen und vorwettbewerblicher Forschung gemeinsam mit Industriepartner*innen, insbesondere in den Bereichen Drei-D-Druck, additive Fertigung und Oberflächentechnik. RWTH-seitig fungierte Professor Reinhart Poprawe als Sprecher des JRL, der gleichzeitig auch Rektoratsbeauftragter der RWTH für China und Projektleiter der strategischen Partnerschaft mit Tsinghua war. Professor Poprawes Rolle ist für die Gestaltung und den Erfolg des China-Engagements zentral: Er fungierte bereits vor und während der Antragstellung als Ideengeber, Mittelsmann, Förderer, Netzwerker und Botschafter und trug mit außerordentlichem persönlichen Einsatz wesentlich zum Gelingen der Partnerschaft bei. Wengleich viel Arbeit auf administrativer Ebene geleistet werden kann und muss, bedarf es bei neuen Initiativen und großen Vorhaben prominenter Fürsprecher*innen, insbesondere wenn Systeme, wie auch das chinesische Hochschulsystem, eher durch Top-down-Entscheidungen geprägt werden. Einfache Kooperationen und auch Drittmittelprojekte zwischen Instituten sind zwar auch ansonsten ohne Weiteres möglich, aber welche Projekte wachsen können und sollen, wird in China selten dem Zufall überlassen, sondern ist in der Regel die Folge strategischer Entscheidungen. Es ist bereits häufig festgestellt worden, dass dies ein »Vorteil« oder eine Besonderheit chinesischer Universitäten sei: Im Gegensatz zu ihren deutschen Partnerinnen haben sie häufig eine sehr genaue Vorstellung, was sie von einer Partnerschaft erwarten, wie dies geschehen soll und was hierfür – zumindest nach ihrer Auffassung – die nächsten Schritte sind, um diese Ziele zu erreichen. Es mag diskutabel sein, inwiefern es sich eben wirklich um einen »Vorteil« oder »Stärke« handelt, aber unbestritten ist, dass sich eine deutsche Hochschule darauf einstellen muss. Dies hätte, so die damalige Projektkoordinatorin Dr. Birte Seffert, im Fall der strategischen Partnerschaft mit Tsinghua auf universitärer Ebene stärker verfolgt werden können: Ziele konkreter formulieren, die interne Kommunikation breiter aufstellen sowie mittel- und langfristige strategische Perspektiven ausbauen und damit Chancen und Synergien noch besser nutzen.

Andererseits bedarf es bei der Arbeit mit Partnerinnen wie Tsinghua auch eines gewissen Realismus: Was die finanziellen Ressourcen und die internationale Reputation betrifft, misst man sich eher mit nordamerikanischen Hochschulen, und wenn es um besonders große und prestigeträchtige Vorhaben geht, sind die Grenzen der Kooperationsfähigkeit deutscher Hochschulen schnell überschritten. Selbst eine große, selbstbewusste und international gut aufgestellte Hochschule wie die RWTH kann hier realistisch betrachtet keine echte Augenhöhe erwarten (im Haushaltsjahr 2021 verfügte Tsinghua beispielsweise über das Vierfache des RWTH-Budgets). Mit der Abkühlung der Beziehungen zwischen den USA und China kam es zwar zu einer Reorientierung vieler erstklassiger chinesischer Universitäten auf ihre Partnerinnen in Europa und damit verbunden zu einer auffälligen Häufung von Anfragen zum Aufbau gemeinsamer

Forschungsprojekte oder gar ganzer Forschungsinfrastrukturen. Andererseits verhindern die geänderten Rahmenbedingungen auf deutscher wie auch auf chinesischer Seite, diese sich bietenden Chancen zu mehr Kooperation auszuschöpfen. Auch hierfür war das Joint Research Lab mit Tsinghua ein frühes Lehrstück, welche neuen Herausforderungen auf die RWTH zukommen sollten: Die Initiative, die vielversprechend und mit hochgesteckten Zielen gestartet war, erlebte beim ersten erfolgreich eingeworbenen Drittmittelprojekt einen herben Rückschlag aufgrund des Außenwirtschaftsrechts. Die gemeinsame Forschung an einem neuartigen Bohrverfahren wurde als Dual-Use-fähig eingestuft, die Gelder wurden eingefroren und letztlich musste das Projekt noch vor Beginn eingestellt werden. Gleichzeitig sorgte dieser empfindliche Rückschlag dafür, dass man sich an der RWTH vergleichsweise früh mit Exportkontrolle, Außenwirtschaftsrecht und den besonderen Herausforderungen in der Kooperation mit China befasste. Mittlerweile dürfen wir mit einigem Stolz behaupten, in diesen Fragen zu den profiliertesten Hochschulen in Deutschland zu gehören und wir bereiten den weiteren Ausbau unserer Expertise auf diesem Gebiet vor, unter anderem mit detaillierten Handreichungen, Leitlinien, Veranstaltungen und angepassten Prozessen. Vor allem in diesem Punkt hat sich die China-Strategie in den letzten Jahren massiv verändert: Während man im Strategiepapier von 2012 in China vor allem ein Land der Chancen erkannte, in dem man gezielt Partner*innen akquirieren und möglichst schnell wachsen müsse, sieht man mittlerweile neben den (nach wie vor gegebenen) Chancen auch Risiken und setzt eher auf das gewandelte Paradigma eines moderierten Wachstums.

Bestandsaufnahme

Die Verlängerung der Laufzeit der strategischen Partnerschaft wurde 2016 abgelehnt, was einen wesentlichen Einschnitt in die Gestaltung der Beziehungen zur Tsinghua University bedeutete. Einerseits konnte der Förderzeitraum erfolgreich dazu genutzt werden, die Partnerschaft auf ein neues Niveau zu heben, andererseits hatte man aufgrund der nachweislichen Erfolge nicht mit einem abschlägigen Bescheid gerechnet und war noch nicht auf den Wegfall der Fördermittel vorbereitet. Stipendienprogramme und Workshops konnten nicht stattfinden, die Aktivitäten, der Austausch und die Begegnungen zwischen den Hochschulen brachen spürbar ein. Vielleicht spielten dieser spürbare Verlust und deutliche Kontrast eine Rolle dabei, dass sich das Rektorat ein Jahr später dazu entschied, aus Eigenmitteln der Hochschule Aktivitäten im Rahmen der strategischen Partnerschaft zu fördern – denn eine strategische Partnerschaft sollte es – mit oder ohne Förderung des DAAD – bleiben. So wurde einerseits vom Rektorat entschieden, eine unbefristete Stelle für die Koordination strategischer Partnerschaften aus Haushaltsmitteln zu schaffen. Andererseits konnte das Entrepreneurship-Programm mit *matched funding* weitergeführt werden und es wurde ein neues Stipendienprogramm zur Förderung des wissenschaftlichen Austauschs zwischen Tsinghua und der RWTH ins Leben gerufen, das »RWTH – Tsinghua University Research Fellowships«-Programm. Dieses ermöglicht Studierenden und Promovierenden beider Hochschulen ein bis zu sechsmonatiges Forschungspraktikum und Postdocs sowie Professor*innen einen Aufenthalt von bis zu einem Monat an der Partnerhochschule.

Hierbei knüpfte man an die Erfahrung an, dass bereits mit einer relativ kleinen Starthilfe bestehende Kooperationen verstärkt und neue Kooperationen angebahnt werden können. Die mittlerweile durchaus dynamischen und vielfältigen Beziehungen zwischen RWTH und Tsinghua sollten so auch in der Breite bewahrt und bestehende Potentiale in die Umsetzung begleitet werden. Diese Förderlinie besteht nach wie vor, kann aber aufgrund der Pandemiebestimmungen aktuell nur in wenigen Ausnahmefällen (für *incoming students*) angewendet werden. Die Erfolge des Fellowshipprogramms und seines Vorläufermodells im Rahmen der DAAD-Förderung sind allerdings unbestritten. Mit knapp 600.000 Euro, die seit 2014 für Individualförderungen (für einzelne Forschende oder Kleingruppen von bis zu drei Personen) mit der Tsinghua University ausgegeben wurden, konnten in den letzten fünf Jahren gemeinsame Drittmittel in Millionenhöhe eingeworben werden, da die Stipendien vorwiegend für gemeinsame Forschung, Publikationen oder Projektanträge vergeben werden. Mithin dürfte das Forschungsstipendienprogramm auch zu den jährlich ca. 60 Kopublikationen zwischen RWTH und Tsinghua beitragen, wobei zwischen zehn und 20 Kopublikationen ausschließlich bilateral sind. Während zum Zeitpunkt der Beantragung der strategischen Partnerschaft nur drei von neun Fakultäten regelmäßige Kontakte zu Tsinghua unterhielten, sind es mittlerweile sieben von neun und die Verteilung der Förderung nähert sich aufgrund des Wachstums in der Breite auch immer mehr der Größe der Fakultäten an (Anteil der Fakultät an der Studierendenschaft der RWTH in Prozent im Vergleich zum Anteil der erhaltenen Rektoratsmittel für die strategische Partnerschaft mit Tsinghua in Prozent). Die formulierten Ziele bei Antragstellung, namentlich die Ausdifferenzierung der Partnerschaft in der Breite, die Vertiefung bestehender Partnerschaften durch neue Formate und die Übertragbarkeit von Formaten und Lerneffekten auf andere Partnerschaften, wurden unzweifelhaft erreicht. So besteht mit zwei weiteren strategischen Partnerhochschulen (der University of Alberta und dem Indian Institute of Technology Madras) ein exakt parallel aufgebautes und durchgeführtes Stipendienprogramm, was auch dort rege genutzt wird und erfolgreich zur Vertiefung der Forschungsk Kooperation mit diesen Universitäten beiträgt. Ebenfalls nicht zu unterschätzen ist, dass die intensive Auseinandersetzung mit Tsinghua, die Erprobung neuer Kooperationsformate, der regelmäßige Austausch wie auch die Rückschlüsse oder Kursänderungen wesentlich dazu beigetragen haben, die China-Strategie der RWTH anzupassen. Ein Großteil dessen, was die Arbeit der RWTH mit China heute prägt, basiert auf den Erfahrungen aus der Kooperation mit Tsinghua.

Bis 2019 setzte sich dieser Trend weiter fort und die strategische Partnerschaft konnte durch die Initiative und den Einsatz auf beiden Seiten wachsen und sich weiter ausdifferenzieren. So wurde 2018 ein gemeinsames Projektbüro für die *Clean Energy Research Initiative* eröffnet, welche die gemeinsame Forschung in nachhaltiger Kraftwerkstechnik zum Inhalt hat, und das Doppelmasterprogramm wurde auf 60 Plätze auf beiden Seiten erweitert. 2019 bekräftigte man bei gegenseitigen Besuchen, dass man künftig stärker am Standort Shenzhen zusammenarbeiten wolle, und schlug quasi im Vorbeigehen – zwei Mitglieder der Delegation wurden während des Programms in Tsinghua zu einem Büro gebracht und die Vertragsunterlagen lagen bereits unterschriftsreif auf dem Tisch – ein neues Praktikumsprogramm für Bachelorstudierende vor. Auch beim ersten Besuch in Shenzhen kam diese »überraschende Dynamik« zum

Einsatz: Ein Vertreter der RWTH wurde aus einem Meeting herausgeholt, und vor der Tür erklärte ihm eine hochstehende Person, dass in vier Wochen ein Konzept der RWTH vorliegen müsse, damit die gemeinsamen Pläne funktionieren können. Auf den Einwand, dass man in Tsinghua doch wisse, dass »die deutsche Geschwindigkeit« nicht mit der »chinesischen Geschwindigkeit« mithalten könne, wurde mit einem herzlichen Lächeln und dem Satz reagiert: »Wir operieren hier nicht mit chinesischer Geschwindigkeit, sondern mit Shenzhen-Geschwindigkeit. D.h.: noch schneller«. Covid 19 erzwang schließlich doch eine Entschleunigung. Dies war in einem Jahr, das ein ganzes Bündel neuer Maßnahmen in der Kooperation mit Tsinghua vorsah, umso bedauerlicher, und wir verharren auch im gemeinsamen Jubiläumsjahr 2021 – 40 Jahre Partnerschaft, 20 Jahre Doppelmasterprogramm – an vielen Stellen notgedrungen im Konzeptuellen.

Zunächst erforderte die pandemische Lage vor allem Krisenmanagement. Dabei handelte es sich vor allem um Studierende und Forschende, die sich an der jeweils anderen Uni aufhielten und Schwierigkeiten hatten, in ihre Heimat zurückzukehren, oder Studierende, die nach der Semesterpause um das chinesische Neujahr nicht auf den Campus zurückkehren durften, wo sich noch ihre Habseligkeiten befanden, aber auch um Veranstaltungen und Besuchsprogramme, die abgesagt werden mussten, und Pläne, die man immer weiter verschob, bis man sie ganz absetzte. Recht schnell trat an die Stelle des Krisenmanagements jedoch die Frage, wie man weitermachen könnte, und glücklicherweise musste man auch hier nicht bei null anfangen.

Blended-Learning-Formate existierten zwischen RWTH und Tsinghua bereits seit einigen Jahren, und erst 2019 war in Kooperation mit der RWTH ein neues, komplett englischsprachiges Masterprogramm in Tsinghua eingeführt worden, das Blended Learning curricular verankert hatte. Durch den gemeinsamen Partner edX, einer Plattform für *massive open online courses* (MOOCs), hatte es auch immer wieder Vorstöße gegeben, in der Entwicklung von MOOCs enger zusammenzuarbeiten.

Mit der Gründung der Global MOOC Alliance im Dezember 2020 rückt die Kooperation in der digitalen Lehre und der Entwicklung von MOOCs nun in den Vordergrund. Da der physische Austausch mit China nach wie vor und für die absehbare Zukunft (zum Zeitpunkt der Niederschrift) nicht möglich sein wird, ist dieser Ansatz aktuell nahezu alternativlos. So werden z.B. auch weitere Pläne für gemeinsame Aktivitäten in Shenzhen geschmiedet, verbleiben aber gezwungenermaßen in der Konzeptphase, da konkrete Schritte aktuell nicht umsetzbar sind. Doch auch das Zusammenwachsen in der digitalen Lehre beinhaltet mehr Herausforderungen, als anfangs abzusehen war. Dies betrifft insbesondere den Zugang zu digitalen Formaten auf beiden Seiten: Sowohl technische als auch rechtliche Herausforderungen schränken die scheinbar ad hoc verfügbaren Kooperationsmöglichkeiten massiv ein, die durch den erheblichen Zeitunterschied selbst für hochmotivierte Studierende nicht als niedrigschwellige Angebote bezeichnet werden können. Die Anerkennung von digital erbrachten Leistungen, die Abnahme von Prüfungen und selbst die rechtzeitige Kommunikation von verfügbaren Onlineangeboten stellen weitere Hürden dar, ganz abgesehen von technischen Problemen wie Ton- und Netzwerkstörungen, die zumindest zu Beginn selbst zwischen zwei führenden technischen Hochschulen nicht ausgeräumt werden konnten. Auch die Einigung auf die gemeinsame Nutzung von konkreten technischen Lösungen oder neuartiger Software und Verfahren in der digitalen Lehre gestaltet sich als Aushandlungs-

prozess, der auch die gern behauptete chinesische Geschwindigkeit in Frage stellt und auf beiden Seiten Geduld und Anpassungsvermögen erfordert.

Die bisherige Kooperationsgeschichte mit der Tsinghua University stimmt jedoch optimistisch: Wenn man auf Schwierigkeiten stieß, ob auf systemische Klüfte oder auch nur auf Desinteresse, haben diese Lernerfahrungen überwiegend dazu geführt, dass passendere Lösungen entwickelt wurden, dass aus der Reibung und den Brüchen eine Innovation entstand. Dies setzt auf beiden Seiten Flexibilität und Lernbereitschaft voraus. Vor allem mit einigem Abstand betrachtet muss man resümieren, dass der RWTH aus den teils überraschenden Vorstößen nie ein Nachteil erwuchs, ganz im Gegenteil. Umgekehrt zeigt sich Tsinghua trotz ihres selbstbewussten Auftretens immer um Ausgleich bemüht und mindestens genauso wendig in der Implementation, wie sie es von uns erwartet. Diese Erfahrungen bilden die Grundlage für das eingangs erwähnte institutionelle Vertrauen, das den Nährboden für das weitere Wachstum der Partnerschaft bildet.

Deutsche Konsortien als Adressaten von China-Kompetenz

Tobias Specker & Mamak Mehrvar

Abstract: Die an der Tongji-Universität in Shanghai angesiedelte Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften (CDHAW) gilt als überaus erfolgreiches Ergebnis im Bereich der deutsch-chinesischen Hochschulkooperationen. Die im Verlauf dieses Projektes auf Seiten der beteiligten deutschen Akteur*innen aufgebaute China-Kompetenz kann in ihrem Ursprung und Verlauf durch einen Rückgriff auf ein populäres Kompetenzstufenmodell illustriert werden. Im Ergebnis macht dieser Zugang aber auch deutlich, dass die damit verbundenen Lernprozesse durch die Dynamik des chinesischen Transformationsprozesses ein sehr spezifisches Muster aufweisen und keineswegs als bewältigt gelten können.

Allgemeines zum Problemhintergrund

Im Jahr 2004 wurde die CDHAW (Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften) als ein bildungspolitisches Modellprojekt des chinesischen Bildungsministeriums und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von der Tongji-Universität und von einem Konsortium deutscher Fachhochschulen gegründet (vgl. Specker 2009a: 16ff.).

Das damit verfolgte Hauptziel bestand in der Einführung des deutschen Fachhochschulmodells in die chinesische Hochschullandschaft und die praxisnahe Ausbildung der Ingenieur*innen mit interdisziplinären Kenntnissen, internationalen Kompetenzen und Problemlösungsfähigkeiten für die Industrie und Wirtschaft beider Länder. Im Ergebnis sollte und soll die CDHAW den chinesischen Hochschulen ein neues Modell für die Ausbildung von Ingenieur*innen liefern.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Ende 2021) ist diesem Projekt ein zweifellos sehr guter Zielerreichungsgrad zu attestieren. Als Beleg dieser Einschätzung kann u.a. die Tatsache gelten, dass im Rahmen der so geschaffenen ingenieurwissenschaftlichen Studienprogramme mit Doppelabschluss (Fahrzeugtechnik, Mechatronik, Gebäudetechnik und Wirtschaftsingenieurwesen) 1400 chinesische Studierende und 420 deutsche Studierende diese Möglichkeit erfolgreich wahrgenommen haben. Ferner hat sich die An-

zahl der darin involvierten deutschen Fachhochschulen von anfänglich sieben Mitgliedern auf zwischenzeitlich 34 Mitglieder erhöht (vgl. dazu und zu weiteren Details auch <https://www.dhik.org>).

Wie im Folgenden auszuführen ist, nimmt bei dieser Internationalisierungsepisode das Thema China-Kompetenz auf Seiten aller aus dem deutschsprachigen Raum beteiligten Hochschulen und/oder der darin involvierten Akteur*innen eine besondere Bedeutung ein (vgl. Stepan et al. 2018: 15ff.).

Die damit angesprochene Ressource einer problemadäquaten Handlungsfähigkeit der beteiligten deutschen Akteur*innen im Umgang mit den Merkmalen und Dynamiken der chinesischen Alltags- und Hochschulwelt weist in ihrer Entstehung und ihrem Entwicklungsprozess aber einige durchaus bemerkenswerte Elemente auf. Diese können in einer sehr anschaulichen Weise durch ein im akademischen Diskurs (beispielsweise im Bereich der Entwicklungspsychologie) populäres Stufenmodell der Kompetenzentwicklung veranschaulicht werden (vgl. beispielsweise Frey 2016: 3ff.).

Demnach ist zwischen vier verschiedenen Lernphasen und Kompetenzformen zu unterscheiden, deren faktische Relevanz (sowie deren idealtypische Chronologie) auch für das hier thematisierte CDHAW-Projekt unterstellt werden können:

- unbewusste Inkompetenz,
- bewusste Inkompetenz,
- bewusste Kompetenz und
- unbewusste Kompetenz.

Die Leichtigkeit der unbewussten Inkompetenz

Aus einem grundsätzlichen Blickwinkel fügt sich das CDHAW-Projekt für die daran in der Entstehung im Jahr 2004 beteiligten Fachhochschulen in eine für Hochschulen per se eigentlich recht selbstverständliche Aufgabe: nämlich die der Internationalisierung.

Hierzu, also zum in dieser Zeit intensiv geführten Diskurs über die Internationalisierung von Hochschulen, vermerkte der in Kassel lehrende Hochschulforscher Ulrich Teichler im Jahr 2003 Folgendes:

»Die Forderung, dass die Hochschulen stärker international werden sollten, ist etwas überraschend, denn Universitäten gelten weithin als die genuin internationalsten Organisationen moderner Gesellschaften. [...] Es ist seit langem das Ziel der Universitäten, Wissen in aller Welt zu sammeln. Wissenschaftler sind oft durch kosmopolitische Werte gekennzeichnet.« Internationale Anerkennung von Wissenschaftlern gilt als das höchste Kennzeichen von Qualität. « (Teichler 2003: 21)

Ob solcher Vermerke mag nun die hier gewählte Rede von unbewusster Inkompetenz der auf deutscher Seite am CDHAW-Projekt Beteiligten deplatziert oder mit Blick auf die dabei agierenden Persönlichkeiten gar unhöflich erscheinen. Tatsächlich hat natürlich keine dieser Interpretationsformen Relevanz!

Vielmehr soll damit im Zusammenhang mit dem hier exponierten Konzept der China-Kompetenz deutlich gemacht werden, dass ohne diesen Status quo und das da-

mit einhergehende Selbstvertrauen damals (und in vielen Fällen auch heute noch) ein solches Engagement für die darin involvierten deutschen Hochschulen und/oder deren Entscheidungsträger*innen keinesfalls so selbstverständlich gewesen wäre. Die Plausibilität dieser Interpretation lässt sich im Fall des CDHAW-Projektes an vielen Aspekten veranschaulichen:

So ist zunächst die Tatsache anzuführen, dass China als Referenzland einer solchen Internationalisierungsepisode für die beteiligten deutschen Fachhochschulen und die dabei agierenden Personen aus unterschiedlichsten Gründen als sog. Terra incognita galt. Dieser Hinweis steht dabei weniger im Zusammenhang mit der Tatsache, dass diese Ländermarktoption durch politische Umstände, konkret also die von Deng Xiaoping auch eingeleitete Öffnung, erst relativ spät ermöglicht wurde. Weitaus bedeutsamer ist vielmehr der Umstand, dass der Kontext und auch das Motiv dieses Markteintritts in unmittelbarer Verbindung mit dem in diesem Land lokalisierten Transformationsprozess stand bzw. immer noch steht (vgl. Specker 2009b: 24ff.).

Der damit angesprochene Veränderungsprozess einer ordnungspolitischen Neuorientierung Chinas in Richtung einer sozialistischen Marktwirtschaft steht für einen in seiner Mächtigkeit wohl einzigartigen Veränderungsprozess einer Gesellschaft, der keinem Masterplan folgt. Was aus formal-konzeptioneller Sicht recht unspektakulär als der Übergang zwischen den Polen zweier idealtypischer Ordnungssysteme charakterisiert werden kann, präsentiert sich faktisch als eine überaus dynamische und komplexe Gemengelage aus wirtschaftlichen, rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Transformationsebenen.

Bei isolierter Betrachtung lassen sich für eben diese Ebenen meist sehr präzise Befunde und damit verbundene Handlungsempfehlungen in Richtung des allgemeinen Transformationsziels formulieren (beispielsweise also im wirtschaftlichen Bereich das überaus populäre Thema der Privatisierung zur Etablierung elementarer marktwirtschaftlicher Prozesse). Faktisch zeichnet sich Transformationspolitik aber eben durch das sog. Dilemma der Gleichzeitigkeit aus. Ergo erweisen sich partiell ideale Lösungen im Gesamtkontext des Transformationsprozesses als suboptimal bzw. nicht durchsetzbar.

Richtet man vor dem Hintergrund dieser transformationspolitischen Gemengelage den Blick auf das für das CDHAW-Projekt relevante chinesische Bildungssystem, waren und sind die dazu geführten Diskurse zum einen mit Hinweisen auf die gerade dort angesiedelte lange Tradition von Wissen, Lernen und Bildung geprägt. Gleichermaßen typisch sind zum anderen aber auch Verweise auf die überaus wechselhafte Relevanz bzw. Ausprägung dieser Tradition – beispielsweise im Zusammenhang mit der Kulturrevolution – in der chinesischen Geschichte. Beide Stränge münden schließlich in der Beschreibung dessen, was als bildungspolitisches Element des chinesischen Transformationspfades zu erkennen ist.

Die im Mittelpunkt dieser Aktivitäten stehenden Ziele und Motive sind relativ leicht einsehbar.

Eine erfolgreiche Etablierung marktwirtschaftlicher Prozesse und die damit verbundenen Erwartungen in Form von Wohlstandssteigerungen sind unabdingbar mit der Existenz bzw. der Fähigkeit zu wettbewerbsfähigem Unternehmertum verbunden. Die hierfür erforderlichen Fähigkeiten und Technologien systematisch zu vermitteln,

also qualifiziertes Fach- und Führungspersonal zu generieren, dürfte zu den ureigensten Aufgaben eines (Hoch-)Schulsystems zählen. Eben dies ist in Chinas Fall aus einer Reihe wohlbekannter historischer und auch ideologischer Gründe bis zum Beginn des Transformationsprozesses schlicht nicht geschehen oder gar systematisch unterbunden worden.

Erst mit dem von Deng Xiaoping etablierten Programm der sog. vier Modernisierungen, dessen bildungspolitische Dimension mit dem 1995 verabschiedeten Bildungsgesetz in kodifizierter Form verankert wurde, haben die Bemühungen zur Modernisierung des Bildungssystems ihren Niederschlag in einer Fülle von Maßnahmenkatalogen und Programmen gefunden, zu denen eben auch das 2004 initiierte CDHAW-Projekt zählt.

Belässt man es bei dieser sicherlich sehr groben Skizze chinesischer Transformationspolitik und der damit einhergehenden Veränderungen im Bildungssystem, so ist für den hier eingeschlagenen Argumentationspfad zur China-Kompetenz Folgendes bedeutsam: Die mit dem CDHAW-Projekt verfolgte Integration des deutschen Fachhochschulmodells in das chinesische Bildungssystem erscheint aus transformationspolitischer Sicht durchaus schlüssig, wenn nicht gar naheliegend. Für die dabei in der Gründungsphase auf deutscher Seite involvierten Akteur*innen ist aber recht schnell deutlich geworden, dass gerade die mit diesem spezifischen Hochschultyp verbundenen didaktischen Ansprüche (vor allem also Praxisorientierung und Interdisziplinarität) keineswegs in einfacher Weise zu verwirklichen sind.

Anders und plakativ formuliert: Die hier exponierte Episode von China-Kompetenz in Form einer unbewussten Inkompetenz lässt sich nun dahingehend konkretisieren, dass das im deutschsprachigen Raum über die letzten 50 Jahre historisch gewachsene Selbstverständnis von Fachhochschulen im Bereich der anwendungsorientierten Forschung und Lehre eben nicht automatisch seine Entsprechung als innovatives Element im chinesischen Bildungssystem findet bzw. finden kann.

Diese Feststellung kann im Rückgriff auf die ökonomische Innovationsforschung in einprägsamer Weise veranschaulicht werden. Erfolgreiche Innovationen gelten danach als Produkt von Invention und Diffusion. Korrespondierend dazu ist die Idee eines Transfers des Modells der Fachhochschule in das chinesische Bildungssystem zunächst eben als Invention zu betrachten, deren Diffusion im Sinne einer entsprechenden marktlichen Durchdringung keinesfalls von Automatismen geprägt ist.

Zwei Aspekte mögen diesen Zugang und die damit für die beteiligten Akteur*innen verbundenen Bewusstseinerhellungsprozesse veranschaulichen: erstens die unter dem Label des sog. konfuzianischen Bildungsideals in durchaus kontroverser Weise thematisierte historisch gewachsene Lernkultur, die ihren Ausdruck u.a. eben auch im Auswendiglernen und einer standesgemäßen Verachtung praktischer Anwendung von Wissen findet (vgl. Goldberger 2017: 71ff.). Zweitens ist das die Tatsache, dass die für Fachhochschulen typische starke Vernetzung mit der lokalen Industrie gerade im dynamischen Transformationskontext Chinas erst in der Entstehung begriffen war bzw. ist. Die aus dieser Vernetzung sonst quasi selbstverständlichen Impulse für anwendungsorientiertes Lehren und Forschen waren zumindest in den Anfängen nicht vorhanden. Ergo wurden viele der eigens hierfür eingerichteten Labore nur rudimentär genutzt.

Bewusste Inkompetenz oder die Einsicht über blinde Flecken

Die eben skizzierten Facetten zu den spezifischen Herausforderungen bei der Realisierung des CDHAW-Projektziels, also der Integration praxisorientierter Fachhochschulbildung in das chinesische Bildungssystem, markieren einen ersten wichtigen Meilenstein im Aufbau von China-Kompetenz der beteiligten deutschen Akteur*innen. Besonders bedeutsam ist dabei zunächst die Tatsache, dass die damit einhergehende Unsicherheit über problemadäquate Lösungsansätze auf Seiten aller Beteiligten die Bereitschaft einer intensivierten und auch differenzierten Auseinandersetzung mit dem doch sehr spezifischen Kooperationskontext geschaffen hat. Diese Feststellung ist insofern bemerkenswert, weil dieser Reflexionsprozess in Teilen auch von originär interkulturellen Fragen geprägt war. Eben dies ist mit Blick auf die mehrheitlich ingenieurwissenschaftliche Sozialisation der deutschen Projektakteur*innen keinesfalls selbstverständlich, zum Aufbau von China-Kompetenz aber unumgänglich. So schließt dieser Zugang u.a. eben auch die Relativierung der eigenen Position zu den Merkmalen und Gestaltungserfordernissen einer anwendungsorientierten ingenieurwissenschaftlichen Hochschulausbildung mit ein.

Mit Blick auf andere Internationalisierungsepisoden der am CDHAW-Projekt beteiligten Hochschulen verdienen im Kontext dieser Phase der Entwicklung von China-Kompetenz aber auch einige überaus förderliche Aspekte Erwähnung. An erster Stelle ist die Tatsache zu nennen, dass dieses Projekt auf Initiative und mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes und des BMBF auf deutscher sowie des Bildungsministeriums auf chinesischer Seite angestoßen wurde. Im Gefolge dieser Top-down-Initiierung hat dieses Programm einen in diesem Bereich der Internationalisierung von Fachhochschulen eher untypischen Umfang an finanzieller und administrativer Förderung, der in dieser Besinnungsphase durchaus bedeutsam war.

Ferner betrifft das die zur Realisierung des CDHAW-Projektes gewählte konsortiale Struktur von Fachhochschulen aus dem deutschsprachigen Raum. Die damit geschaffene Perspektive der Evolution eines offenen Netzwerks quasi gleichberechtigter Partner*innen, die zur Schließung der hier virulenten Lücken Expertise bereitstellt, hat im weiteren Projektverlauf eine wichtige Entfaltung erfahren.

Dies manifestiert sich einerseits zunächst in einem quantitativen Wachstum der beteiligten deutschen Konsortialpartner*innen. Weitaus bedeutsamer sind die damit geschaffenen qualitativen Elemente und Möglichkeiten zum Aufbau von China-Kompetenz. Mit dieser Feststellung wird vor allem auf die Tatsache Bezug genommen, dass eine umfängliche berufspraktische Erfahrung zu den wichtigen Berufungsvoraussetzungen für Lehrende an Fachhochschulen zählt. Für das CDHAW-Projekt manifestierte sich eben dieser Umstand in der Tatsache, dass in zunehmendem Maße auch Akteur*innen, also Lehrende, verfügbar waren, die über unmittelbare berufspraktische Erfahrung im China-Geschäft verfügten. Deren personalisierte Expertise hat in den verschiedenen Arbeitsgruppen und Gremien des deutschen CDHAW-Netzwerkes eine wichtige Rolle als Inkubator zum Abbau von China-Inkompetenz eingenommen.

Die damit angesprochene Entwicklung ist schließlich mit einem letzten institutionellen Element zu vervollständigen, nämlich der Gründung eines in China lokalisierten Gremiums von Vertreter*innen deutscher Unternehmen (sog. Beraterforum der deut-

schen Wirtschaft). Die damit geschaffene Schnittstelle zur Industriepaxis bildete eine weitere wichtige Voraussetzung für eine anwendungsorientierte Lehre und Forschung unter den spezifischen chinesischen Transformationsbedingungen.

Vertrauenseffekte der bewussten Kompetenz

Im hier zur Veranschaulichung der Entstehung von China-Kompetenz im CDHAW-Projekt gewählten Modell gilt Vertrauen in die Zulässigkeit und Stimmigkeit der eigenen Handlungsroutinen als zentrales Merkmal bewusster Kompetenz.

Dieser Umstand ist nun in grundsätzlicher Weise überaus bemerkenswert: So gilt doch gerade dieses soziale Phänomen als eine zentrale Voraussetzung für den erfolgreichen Aufbau und die Weiterentwicklung von internationalen Kooperationen (vgl. Specker 2009a: 20f. und die dort vorgenommenen Verweise).

Unter Vertrauen wird dabei eine Einstellung verstanden, die sich auf das Verhalten der Kooperationspartner*innen bezieht und sich in der Erwartung äußert, dass eben diese trotz bestehender Möglichkeiten zukünftig nicht opportunistisch handeln werden. Diese mentale Disposition hat zur Konsequenz, dass die Kooperationspartner*innen freiwillig riskante Vorleistungen erbringen, ohne explizite vertragliche Sicherungs- und Kontrollmaßnahmen zu fordern.

In grundsätzlicher und etwas ausführlicherer Weise lassen sich diese Mechanismen folgendermaßen charakterisieren: Kooperative Arrangements haben für die beteiligten Akteure*innen zwei zentrale Konsequenzen: Interdependenz und Verhaltensunsicherheit.

Ersteres nimmt auf die Tatsache Bezug, dass die Ziele der einen Partnerin oder des einen Partners nur in Abhängigkeit von einer Mittelwahl des jeweils anderen erreichbar sind, welche die Interessen beider Partner*innen berücksichtigt. Dazu zählt ferner auch die Tatsache, dass Kooperationspartner*innen persönliche Investitionen und Vorleistungen tätigen, die sich nur bei Weiterbestehen einer Kooperation rechnen (beispielsweise gegenseitiger Wissenstransfer oder die Durchführung spezifischer Investitionen).

Mit dem Begriff der Verhaltensunsicherheit wird hingegen auf den Handlungsspielraum der beiden Kooperationspartner*innen Bezug genommen. Ob und wie diese Spielräume im Sinne der Partnerschaft ausgefüllt werden, können beide Seiten weder exakt kontrollieren noch erzwingen. Ergo gibt es gerade in der Frühphase einer Kooperation keine vollständige Sicherheit, ob das jeweilige Gegenüber die verabredeten Ziele der Zusammenarbeit tatsächlich verfolgt. Über allem schwebt vielmehr das Damoklesschwert des opportunistischen Verhaltens der Beteiligten, das dann seinen Ausdruck in der Maximierung des eigenen Vorteils auf Kosten des oder der anderen findet.

Wollen die kooperationsrelevanten Beteiligten ob solcher Perspektiven handlungsfähig bleiben, wird Vertrauen bzw. werden die darunter subsumierten Verhaltensweisen quasi unverzichtbar. Seinen Ausdruck findet dies in einem wechselseitigen Rollenspiel zwischen den sog. Vertrauensgebenden und den sog. Vertrauensnehmenden.

Obwohl die Vertrauensgebenden nur unvollständig über die Handlungskompetenzen und -absichten der Vertrauensnehmenden informiert sind, unterstellen sie, dass

diese fähig und bereit sein werden, die Interessen der Vertrauensgebenden in der Kooperation anzuerkennen und zu wahren.

Wer vertraut, erwartet also gleichzeitig ein fachlich kompetentes (Kompetenzerwartung) und wohlwollendes, nichtopportunistisches Handeln des Gegenübers (Gesinnungserwartung). Im Fortgang der Entscheidung zu vertrauen, ist der oder die Vertrauensgebende also bereit, Vorleistungen zu erbringen und den Einsatz von Kontroll- und Absicherungsmechanismen gegen opportunistisches Verhalten zu beschränken. Dies ist insofern risikobehaftet, als die Gefahren, die man vertrauensvoll vernachlässigt, tatsächlich nicht ausgeräumt sind.

Ergänzt man nun dieses Wirkungsgefüge zwischen kooperativen Arrangements und Vertrauen um die hier im Mittelpunkt stehende internationale Dimension, so kulminiert dies im Begriff des sog. Vertrauensdilemmas.

»In der internationalen [...] Unternehmenszusammenarbeit kommt dem wechselseitigen Vertrauen der Partner eine besondere Bedeutung zu. Anders als bei inländischen Geschäftsbeziehungen verlieren explizite vertragliche Abmachungen [...] an Effizienz, da unterschiedliche Rechtsordnungen involviert sind. Demzufolge ist die Vertragsgestaltung in einer grenzüberschreitenden Unternehmenskooperation komplizierter und unvollständiger. [...] Während einerseits [...] der Bedarf an vertrauenswürdiger Zusammenarbeit bei grenzüberschreitenden Kooperationsformen zunimmt, ist andererseits die Vertrauensbildung zwischen Vertretern verschiedener Nationen/Kulturen erschwert, da die für eine Ausbildung von Vertrauen maßgeblichen Bedingungen in geringerem Maße als bei inländischen Kooperationspartnern gegeben sind. Man ist nicht mit den Spielregeln sozialer Interaktionen und Kommunikation, denen der Kooperationspartner folgt, sowie den sie begründeten Werten, Normen und Grundannahmen vertraut. Entsprechend schwer fällt es, aus dem Handeln des Partners Hinweise auf seine Vertrauenswürdigkeit abzuleiten. Zudem mangelt es häufig an Kenntnissen über das Vorhandensein und die Wirksamkeit eines institutionellen Rahmens, der über die Einhaltung der Spielregeln wacht« (Kühlmann 2004: 68f.).

Ob dieser Gemengelage wird deutlich, welche Bedeutung im Bereich der bis hierhin skizzierten Episoden des Aufbaus von China-Kompetenz im CDHAW-Projekt der Kategorie der bewussten Kompetenz zukommt. Das damit geschaffene Vertrauen bildete die Grundlage für eine Vielzahl weiterer konkreter Kooperationsprodukte, beispielsweise im Feld der dabei angebotenen Studiengänge (so z. B. die Erweiterung um das Wirtschaftsingenieurwesen), für Art und Ausmaß des von deutscher Seite in China durchgeführten Exports von Lehrangeboten und natürlich für eine signifikante Steigerung der studentischen Teilnahme an den Doppelabschlussprogrammen der CDHAW.

Transformationslogische Irrelevanz der unbewussten Kompetenz

Unbewusste Kompetenz zählt im Verständnis des hier gewählten Lernmodells als idealtypischer Kulminationspunkt im Aufbau von Kompetenz und findet seinen Ausdruck in einer quasi selbstverständlichen Sicherheit im Umgang mit den kompetenzrelevanten Problemkategorien. Dieser Effekt mag aus einer grundsätzlichen Perspektive durchaus

schlüssig erscheinen. Aus dem Blickwinkel dessen, was China-Kompetenz perspektivisch auszeichnen soll, ist aber Vorsicht im Umgang mit dem dabei strapazierten Status quo der Sicherheit geboten.

Mit diesem Vermerk soll zum Abschluss der Betrachtung der Blick nochmals auf den überaus dynamischen Verlaufspfad der chinesischen Transformationspolitik gelenkt werden. Im dazu geführten Diskurs finden zwei Konstrukte eine auffällig häufige Erwähnung: zunächst die Rede von der sog. Werkbank der Welt, die vor allem in den Anfängen dieses Reformprozesses zur Erklärung der Bedeutung und Relevanz Chinas im weltwirtschaftlichen Geschehen dominierte. Das damit auch für den Bereich der Hochschulk Kooperationen zum Ausdruck gebrachte stereotype Verständnis Chinas hat in direkter und indirekter Weise natürlich auch die bis hier thematisierten Lernprozesse im Bereich der China-Kompetenz geprägt. Aus der für das CDHAW-Projekt bedeutsamen ingenieurwissenschaftlichen Perspektive vor allem eben auch in der Weise, dass die dabei fokussierten Prozesse des Wissens- und/oder Technologietransfers von einem ethnozentrischen Verständnis der deutschen Akteur*innen geprägt waren und auch sein durften.

Dieser Hinweis steht dabei keineswegs im grundsätzlichen Widerspruch zum Konstrukt der China-Kompetenz. Vielmehr wurde und wird dieser Zugang durch die Tatsache legitimiert, dass die unter dem Label der deutschen Ingenieurskultur (*German engineering*) gefassten Kompetenzen und Fähigkeiten für die politische Initiative zur Etablierung der CDHAW von zentraler Bedeutung waren und sich mit Blick auf die frühen Phasen des chinesischen Modernisierungsprozesses auch als stimmig erwiesen haben.

Anders und plakativ formuliert: Im Mittelpunkt dieses Konstruktes steht eine historisch gewachsene Werte- und Einstellungsstruktur dieser Berufsgruppe, deren Eigen- und Fremdbild von durchaus elitären Interpretationen geprägt ist. Im Ergebnis hat das damit verbundene Image bei internationalen Kooperationsprojekten schon immer gewisse Suboptimalitäten im Kooperationsalltag zu kompensieren vermocht, so auch im Bereich des bisher skizzierten Entstehungsverlaufs der China-Kompetenz von deutschen Akteur*innen im Kontext des CDHAW-Projektes.

Rekapituliert man im Bewusstsein dieser Gemengelage nun die aktuellen Befunde zum Status quo der chinesischen Transformationspolitik, so verliert eben diese Gewissheit zunehmend an Relevanz. Im Mittelpunkt dieser Feststellung steht die Tatsache, dass der Status quo der Reformpolitik Chinas seit geraumer Zeit vom Narrativ des Labors der Welt geprägt ist. Die damit angesprochenen Modernisierungserfolge des chinesischen Transformationsprozesses finden ihren Ausdruck in wohl nichtkommentierungsbedürftigen Entwicklungen im Bereich wichtiger Schlüsseltechnologien (beispielsweise also im Bereich der Digitalisierung oder Mobilität).

Für die bisher zum Konstrukt der China-Kompetenz im CDHAW-Konsortium ausgebreiteten Zusammenhänge hat diese Entwicklung eine überaus kritische Konsequenz. So legen aktuelle Beobachtungen die Schlussfolgerung nahe, dass diese Entwicklung auf Seiten der deutschen CDHAW-Akteur*innen, also von im deutschen Bildungs- und Arbeitssystem sozialisierten Ingenieur*innen, eine durchaus mächtige kognitive Dissonanz im bislang bestehenden Selbstverständnis der eigenen Berufs- und Arbeitswelt begründet. In deren Mittelpunkt stehen u.a. zunehmend solche Kate-

gorien, die von wettbewerblicher Rivalität und diffusen Ängsten eines unerwünschten Technologie- und Wissenstransfers geprägt sind.

Auf den berühmten Punkt gebracht: Die im hier gewählten Kompetenzstufenmodell bedeutsame Entwicklungsperspektive einer unbewussten Kompetenz der im CDHAW-Projekt agierenden Akteur*innen wird durch die transformationsbedingte Dynamik Chinas zumindest in Teilen irrelevant. Vielmehr begründen die eben angedeuteten Entwicklungen im Transformationspfad von der Werkstatt der Welt zum Labor der Welt einen erneuten Zustand der bewussten China-Inkompetenz. Deren Behebung durch Reflexion und Verlernen erscheint für den weiteren Verlauf des CDHAW-Projektes schon deshalb von großer Bedeutung, weil die derweil auf chinesischer Seite gewachsene Deutschkompetenz den Bereich der unbewussten Kompetenz längst erreicht hat.

Literatur

- Frey, Urs (2016): *Mit Strategie zum unternehmerischen Erfolg. Wie Sie Zeit sparen, Ressourcen wirkungsvoll einsetzen und Ihre Ziele umsetzen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Goldberger, Joseph (2017): *Chinas Hochschulen im Weltbildungssystem: Analyse von Internationalisierungsstrategien und -absichten anhand von drei Fallbeispielen*, unveröffentlichte Dissertation, Berlin, <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18850/goldberger.pdf> vom 01.12.2021.
- Kühlmann, Torsten (2008): »Opportunismus, Vertrauen und Kontrolle in internationalen Geschäftsbeziehungen«, in: Elias Jammal (Hg.), *Vertrauen im interkulturellen Kontext*, Wiesbaden: Gabler, S. 51-68.
- Specker, Tobias (2009a): »Das Projekt CDHAW – Kooperationsursprung: Motivation, Merkmale und »Auffälligkeiten««, in: Specker/Feng, *CDHAW-Tongji*, S. 16-23.
- Specker, Tobias (2009b): »Kooperationskontext: Das chinesische Bildungssystem«, in: Specker/Feng, *CDHAW-Tongji*, S. 24-27.
- Specker, Tobias/Feng, Xiao (Hg.) (2009): *CDHAW-Tongji: Theorie und Praxis chinesisch-deutscher Kooperationsprojekte*, Shanghai: CDHAW.
- Stepan, Matthias/Frenzel, Andrea/Ives, Jaqueline/Hoffmann, Marie (2018): *China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland (= China Monitor 45)*, Bonn: MERICS – Mercator Institute for China Studies, <https://merics.org/de/china-kompetenz> vom 01.12.2021.
- Teichler, Ulrich (2003): »Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule?«, in: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 12 (1), S. 19-30.

Maschinenbau in China

Ein Pilotprojekt der Universität Paderborn

Vera Denzer & Dennis Hambach

Abstract: *Das seit den 1990er Jahren andauernde Engagement der Universität Paderborn in China hat zur Ausbildung von technisch-interkultureller China-Kompetenz in vielen Bereichen geführt. Die Universität Paderborn (UPB) unterhält derzeit sechs intensive Austauschpartnerschaften mit chinesischen Hochschulen. Im Rahmen der Masterstudiengänge Maschinenbau, Wirtschafts- und Chemieingenieurwesen sowie Wirtschaftsingenieurwesen wird die Studienausrichtung Maschinenbau in China (mb-cn) angeboten. Diese Studienausrichtung wird in enger Zusammenarbeit mit namhaften, global agierenden Partnerfirmen durchgeführt, die eigene Tochterfirmen in China oder eine starke Verbindung zu chinesischen Unternehmen haben. Zusätzlich können die Studierenden ein Fachpraktikum in einem deutschen Unternehmen in China absolvieren. Im Rahmen des Artikels wird das mb-cn-Projekt ausführlich vorgestellt. Die hierbei geschilderten Erfahrungen mit dem Aufbau der Kooperation sowie die gezogenen Rückschlüsse auf die Ergebnisse des Projekts sollen dazu dienen, andere Einrichtungen beim Aufbau ähnlicher Kooperation zu unterstützen.*

China ist einer der größten Wachstumsmärkte weltweit. Um an diesem Wachstum erfolgreich teilnehmen zu können, investieren Firmen in der Region Ostwestfalen Lippe, in der sich die Universität Paderborn befindet, gegenwärtig massiv in eigene Unternehmungen in China und in Kooperationen mit chinesischen Partner*innen. In einer durchgeführten Befragung der Fachhochschule Bielefeld im Jahr 2017 wurden 144 kleine und mittelständische Unternehmen in der Region Ostwestfalen Lippe zu ihren Auslandskooperationen befragt. Dabei fiel auf, dass über 50 Prozent der befragten Unternehmen in Zentralasien aktiv sind. Vor allem der Bereich der Produktion würde im Ausland unterstützt, wohingegen die Forschung meist in Deutschland stattfindet. Außerdem äußerten sich knapp ein Drittel der befragten Unternehmen, dass sie einen erhöhten Bedarf an gut qualifizierten und interkulturell ausgebildeten Ingenieurstudierenden haben (vgl. Bartholomäus 2018: 80-84). Das Masterprogramm Maschinenbau in China der Universität Paderborn soll genau diese Studierenden für den globalen Arbeitsmarkt ausbilden. Wie dieses Programm aufgebaut ist, wie die Studierenden auf Auslandsaufenthalte vorbereitet werden, welche Herausforderungen im mb-

cn-Programm auftreten, wie damit umgegangen wird und was das für zukünftige und aktuelle Studienprogramme bedeuten kann, soll im Folgenden gezeigt werden.

Tradition und Weiterentwicklung - Die Kooperation zwischen der Qingdao University of Science and Technology und der Universität Paderborn

Das mb-cn-Programm entstand aus einer mittlerweile mehr als 20 Jahre alten Kooperation zwischen der Qingdao University of Science and Technology (QUST) und der UPB in den Bereichen Maschinenbau und Chemie. Gestartet 1999 für den Studierendenaustausch von chinesischen Diplomstudierenden zwischen der QUST und der UPB, wurde 2001 in Qingdao ein Kooperationsvertrag unterzeichnet mit dem Ziel der Ausbildung von chinesischen Studierenden in dem deutschen Bachelorstudiengang Maschinenbau. Damit studierten 120 chinesische Studienanfänger*innen erstmals in der dazu neu gegründeten Chinesisch-Deutschen Technischen Fakultät (CDTF), um in Deutschland ein Vertiefungsstudium zu absolvieren. Dabei war die Ausbildung im ersten Studienjahr größtenteils auf die deutsche Sprache ausgerichtet. In zwei weiteren Studienjahren wurde neben der Sprachausbildung der Fokus auf die Fächer des Grundlagenstudiums Maschinenbau gelegt, die Äquivalenz zu den Grundlagenfächern des Bachelorstudiums in Paderborn aufwiesen. Mit dem erfolgreichen Bestehen der Prüfung für ein deutsches Sprachzertifikat und der technischen Grundlagenfächer konnten 50 Studierende schließlich 2004 für ihr deutschsprachiges Vertiefungsstudium an die UPB wechseln und teilweise bereits bis 2006 ihren Bachelor im Maschinenbau abschließen. 2020 startete an der CDTF nach einer gemeinsamen Umstrukturierung des Studien- und Lehrplans der erste CDTF-Jahrgang, der nach einem zweijährigen Studium an der CDTF zunächst 2022 die Internationale Akademie der UPB besuchen soll, um dort ein für das Studium an einer deutschen Hochschule berechtigendes Sprachzertifikat zu erlangen und weitere technische Grundlagenfächer des Studiums in deutscher Sprache zu belegen und abzuschließen. Anschließend kann je nach Notenlage und erreichtem Sprachlevel 2023 das Vertiefungsstudium an der UPB oder an der CDTF fortgesetzt werden.

Über die gemeinsame Kooperation wurde es dann auch deutschen Studierenden des Maschinenbaus ermöglicht, die CDTF und auch China näher kennenzulernen. Nachdem Paderborner Studierende der Fakultät Maschinenbau 2005 einen mehrwöchigen Aufenthalt und 2008 ein Auslandssemester in China absolvieren konnten, hatten sie nun die Gelegenheit, die CDTF in Augenschein zu nehmen und sich mit ihren künftigen Kommilitonen bekannt zu machen.

Seit 2012 hat sich daraus in Kooperation mit der CDTF und ostwestfälischen Industriefirmen die Studienausrichtung mb-cn im Masterstudium Maschinenbau entwickelt. Es ist eine spezielle Ausprägung der Masterstudiengänge für Maschinenbau und seit 2013 auch für das Wirtschaftsingenieurwesen. Seit 2018 können zudem Studierende des Chemieingenieurwesens dieses Angebot nutzen. Pro Jahr nehmen mittlerweile durchschnittlich fünf bis zehn Paderborner Studierende am Programm teil. Das Programm beinhaltet bis zu neun Monate Aufenthalt in China, ohne dabei die Studienzeit zu verlängern. Vor allem in einer vierwöchigen Summer School und einem Aus-

landsemester an der CDTF können die Studierenden neben fachlichen Qualifikationen und Sprachkenntnissen auch kulturelle Kompetenz erwerben. Den Abschluss bildet die Masterarbeit in China. Neben dem regulären Masterabschluss der UPB erhalten die Studierenden des Programms zudem ein *Diploma Supplement* der CDTF.

Inhalte des mb-cn-Programms

Während ihres Maschinenbaustudiums belegen die Studierenden des mb-cn-Programms insgesamt sechs chinabezogene Veranstaltungen. Die ersten beiden Kurse sind Teil der vierwöchigen Summer School. In dem folgenden Semester an der UPB sowie während des Auslandssemesters an der CDTF sind jeweils zwei weitere Veranstaltungen mit China-Bezug zu belegen. Zusätzlich können die mb-cn-Studierenden eine chinabezogene Studien- oder Masterarbeit schreiben sowie ein zehnwöchiges Industriepraktikum in einer Niederlassung einer deutschen Firma in der Provinz Shandong absolvieren. Im Idealfall haben Studierende des mb-cn-Programms die Möglichkeit, über 50 Prozent der Leistungspunkte (LP) ihres Masterstudiums im mb-cn-Kontext zu erreichen.

Die sechs mb-cn-Veranstaltungen fächern sich auf in allgemeine und fachbezogene Sprachveranstaltungen sowie interkulturelle Veranstaltungen im Umfang von je zwei bis vier LP. Die Auslandsaufenthalte (Summer School, Auslandssemester und Auslandsaufenthalt für die Masterarbeit oder das Industriepraktikum) und Lehrveranstaltungen haben einen progressiven Charakter, d.h., sie bauen aufeinander auf, weswegen ein linearer Ablauf des mb-cn zwingend nötig ist. Die Lernprogression der China-Kompetenz lässt sich auch in der Reihenfolge der China-Aufenthalte erkennen: Wo die Summer School sehr gelehrt ist, haben die Studierenden während des Auslandssemesters mehr Planungsfreiheiten und müssen selbstständiger arbeiten, werden aber immer noch durch Mitarbeitende der UPB und der CDTF betreut. Der Auslandsaufenthalt für die Masterarbeit oder das Industriepraktikum ist hingegen komplett durch die Studierenden zu bestreiten. Hier betreuen die Mitarbeitenden allenfalls noch im Hinblick auf organisatorische Fragen. Diese Progression ist auch am mb-cn-Ablauf erkennbar: Bevor die mb-cn-Studierenden in den Master an der UPB einsteigen, absolvieren sie in der Summer School an der CDTF die Veranstaltungen »Chinesisch 1 für mb-cn« und »Kultur in China für mb-cn«. »Chinesisch 1« widmet sich vor allem den Grundlagen des Chinesischen, da davon ausgegangen wird, dass die mb-cn-Studierenden zuvor bereits mit der chinesischen Sprache Berührung hatten. Zu den Grundlagen zählen insbesondere Begrüßungen, die eigene Vorstellung (Familienverhältnisse), Auskünfte und Wegbeschreibungen sowie das Beschreiben des Universitätscampus. Auf grammatikalischer Ebene werden beispielsweise Possessivpronomen und einfache Entscheidungsfragen behandelt. Bei »Kultur in China« handelt es sich um eine Veranstaltung mit interkulturellem Charakter, denn hier stehen Inhalte zur Lehr- und Lernkultur (im schulischen und universitären Kontext) im Fokus. Außerdem werden das Reiseland China und die Esskultur genauer vorgestellt. Somit erfahren die mb-cn-Studierenden während ihrer Summer School viel über China und haben außerhalb des Seminarraums auf dem

Universitätscampus der QUST oder in der Stadt Qingdao auch die Möglichkeit, neu Erlerntes in authentischen Lernsituationen zu vertiefen.

Mit dem Start in das erste Mastersemester des Maschinenbaus und der Ausrichtung mb-cn belegen die Studierenden neben ihren regulären Fachveranstaltungen im Basismodul ihrer Vertiefungsrichtung¹ die Veranstaltungen »Chinesisch 2 für mb-cn« und »Verhaltensweisen in China«. Bei »Chinesisch 2« handelt es sich um eine direkte Fortsetzung von »Chinesisch 1«, und sie kann nur von mb-cn-Studierenden belegt werden. Somit wird gewährleistet, dass das Sprachniveau nicht zu heterogen ist. Inhalte von »Chinesisch 2« sind u.a. die Uhrzeiten, die Organisation von Dienstreisen, Reservierungen, der Besuch einer ärztlichen Praxis, für das Einkaufen wichtige Begriffe oder das Beschreiben von Hobbys. Diese und die Inhalte von »Chinesisch 1« stellen die Grundpfeiler der Sprachausbildung der Studierenden dar, die zum Ende des Wintersemesters in einer Klausur geprüft werden. Ähnlich verhält es sich mit den Veranstaltungen »Kultur in China« und »Verhaltensweisen in China« aus der vorherigen Summer School: Die Inhalte von »Kultur in China« werden nun um arbeitsrechtliche (beispielsweise Kündigungsrecht, Leben und Arbeiten in China) und politische Inhalte (beispielsweise politisches System in China, Umweltschutz, Steuerpolitik) ergänzt und in einer Klausur abgefragt.

Das darauffolgende Sommersemester wird für den einsemestrigen Auslandsaufenthalt an der CDTF genutzt. Die Studierenden belegen den zweigeteilten Fachsprachkurs »Fachspezifisches Chinesisch Teil 1« und das »Tutorium an der CDTF für mb-cn«. Anders als »Chinesisch 1« und »2« soll »Fachspezifisches Chinesisch« nicht die Sprachgrundlagen aufbauen, sondern mittels für das Ingenieurwesen typischer Fragestellungen authentische Sprachlernsituationen schaffen. Auf syntaktischer Ebene werden die Inhalte von »Chinesisch 1« und »2« nur noch vertieft und kaum erweitert. Anders verhält es sich auf der semantischen Ebene, da die mb-cn-Studierenden viele neue Vokabeln im Bereich Naturwissenschaft, Technik oder Wirtschaft lernen müssen. Dieser Kurs kann somit eine Unterstützung für das »Tutorium« darstellen: Beim »Tutorium« werden die mb-cn-Studierenden in der Lehre für CDTF-Studierende eingesetzt, die zwei Jahre später an der UPB studieren wollen. Bei dem »Tutorium an der CDTF«, das je nach Qualifikation im Fach »Technisches Deutsch« oder »Technische Mechanik 2« stattfindet, steht allerdings nicht die didaktische Ausbildung der mb-cn-Studierenden im Fokus. Sie sollen vielmehr ihre interkulturellen Kompetenzen fortbilden und reflektieren sowie lernen, Verantwortung zu übernehmen und Prozesse zu steuern. Das Tutorium vertieft also die Kompetenzen, welche die Studierenden bei »Kultur in China« und »Verhaltensweisen in China« erworben haben. Da die mb-cn-Studierenden in der Regel über kaum bis gar keine didaktischen Kompetenzen verfügen, erhalten sie im Zuge eines eintägigen Seminars einen Input über Methoden und Grundlagen der

1 An der UPB haben die Mastermaschinenbaustudierenden die Auswahl aus neun Vertiefungsrichtungen mit je zwei bis drei fachwissenschaftlichen Basismodulen (Maschinenbau 3, Wirtschaftsingenieurwesen 2, Chemieingenieurwesen 2). Zusätzlich wählen sie je nach Studiengang noch ein bis zwei vertiefungsrichtungsabhängige Wahlpflichtmodule (Maschinenbau 2 und Wirtschaftsingenieurwesen 1) sowie wirtschaftswissenschaftliche Module und das *Case-Studies*-Modul (nur Wirtschaftsingenieurwesen) oder zusätzliche Pflichtmodule (nur Chemieingenieurwesen).

Fremdsprachendidaktik mit dem Fokus auf ihre spezielle chinesische Studierenden-Gruppe. Inhalte dieser Tutorenschulung werden regelmäßig evaluiert und gehen auf die Ergebnisse einer Masterarbeit zurück, die zusammen mit dem Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der UPB betreut wurde (vgl. Denzer et al. 2019: 187). Die Schulung besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil werden der Umgang mit digitalen Tools (beispielsweise PowerPoint in der Lehre), Hilfestellungen zur Planung von Tutorieneinheiten und die Nutzung unterschiedlicher Sozialformen thematisiert. Im zweiten Teil werden Inhalte wie der sprachensible Fachunterricht (vgl. Leisen 2013) und das Scaffolding (vgl. Gibbons 2015) aufgearbeitet. Authentische Aufgaben wie Rollenspiele bereiten die mb-cn-Studierenden auf das Tutorium vor und unterstützen den wichtigen Reflexionsprozess. Dieser soll neben den gewonnenen interkulturellen Kompetenzen in Lerntagebüchern erkennbar sein, die zum Ende des Auslandssemesters von den mb-cn-Studierenden verfasst werden. Mit den Lerntagebüchern und einer mündlichen Prüfung wird abschließend die Fachnote für das mb-cn-Tutorium gebildet. D.h. im Umkehrschluss, dass sich die didaktischen Kompetenzen der mb-cn-Studierenden oder der Studienerfolg der CDTF-Studierenden nicht auf die Fachnote auswirken, worauf die mb-cn-Studierenden deutlich hingewiesen werden. Durch anonyme Analysen der Lerntagebücher oder Interviews lassen sich immer wieder Optimierungen an der Tutorenschulung vornehmen, um die mb-cn-Studierenden auf den Aufenthalt in China vorzubereiten (vgl. Hambach 2018; Fast 2021).

Die mb-cn-Studierenden können während des Auslandssemesters zusätzlich ihre Studienarbeit schreiben, die je nach Thema und Betreuungssituation auch in Zusammenarbeit mit einer deutschen Firma verfasst werden kann. Während des Auslandssemesters werden die mb-cn-Studierenden immer durch Wissenschaftler*innen der UPB in ihrer Tutorentätigkeit oder beim Bearbeiten der Studienarbeit (online oder vor Ort) unterstützt. Da es aufgrund des unterschiedlichen Sommersemesterstarts an der CDTF (Anfang März) und der UPB (Anfang April) manchmal dazu kommt, dass mb-cn-Studierende im März noch Prüfungen schreiben müssen, erlauben Paderborner Prüfende neben anderen Prüfungsformen, dass schriftliche Prüfungen an der CDTF unter Aufsicht von an der CDTF anwesenden Mitarbeitenden abgelegt werden können.

Im dritten Fachsemester belegen die mb-cn-Studierenden den zweiten Teil der Veranstaltung »Fachspezifisches Chinesisch«. Die Inhalte dieses Kurses vertiefen die Sprachfertigkeiten der mb-cn-Studierenden weiter, so dass die allermeisten von ihnen nach diesem Kurs eine Hanyu-Shuiping-Kaoshi-Prüfung² auf Niveaustufe 2 (manche sogar auf Niveaustufe 3) ablegen. Zudem nutzen die Studierenden das dritte Fachsemester, um eine Masterarbeit mit einem China-Bezug zu bearbeiten, und verbringen vier bis acht weitere Wochen eigenständig in China. Alternativ können sie auch ein Industriepraktikum mit China-Bezug absolvieren. Sollten diese beiden Optionen aufgrund von Visaproblemen oder anderen Herausforderungen nicht durchführbar sein, haben die Studierenden die Möglichkeit, ein China-Projekt zu betreuen, das von ihnen selbstständig organisiert wird. Diese China-Projekte können beispielsweise chinesisch-deutsche Veranstaltungen oder Exkursionen für chinesische und deutsche

2 HSK ist ein zentraler standardisierter Test für Chinesisch als Fremdsprache in den Niveaustufen 1 bis 6 und seit 2021 in den Niveaustufen 1 bis 9.

Studierende sein. Nach dem erfolgreichen Bestehen aller mb-cn-Veranstaltungen, der Masterarbeit oder alternativ dem Praktikum bzw. einem chinabezogenen Projekt erhalten die Studierenden neben dem regulären Master-of-Science-Studienabschluss der UPB ein *Diploma Supplement* mb-cn, das die mb-cn-programmbezogenen Leistungen noch einmal explizit auflistet und von der CDTF ausgestellt wird. Der mb-cn-Ablauf ist in Abbildung 1 am Beispiel für den Studienverlaufsplan des Studiengangs Maschinenbau dargestellt:

Abbildung 1: Studienverlaufsplan mb-cn am Beispiel für den Studiengang Maschinenbau an der UPB

mb-cn Studienverlaufsplan für Maschinenbau			Summer School	1. Semester (WS)	2. Semester (SS)	3. Semester (WS)	4. Semester (SS)
			in China				
in Paderborn							
Basismodul	Modul 1			8			
	Modul 2			8			
	Modul 3					8	
Vertiefungsrichtungsspezifische Wahlpflichtmodul	Modul 1					8	
	Modul 2					8	
Technisches Wahlpflichtmodul 1 Chinesisch	Chinesisch 1 für mb-cn	8 LP	4				
	Chinesisch 2 für mb-cn			4			
Technisches Wahlpflichtmodul 2 Fachkommunikation in China	Fachspezifisches Chinesisch	8 LP			2	2	
	Tutorium in der CDTF für mb-cn				4		
Technisches Wahlpflichtmodul 3	Modul			8			
Nicht technisches Modul Interkulturelle Kompetenz	Kultur in China für mb-cn	6 LP	2				
	Verhaltensweisen in China			4			
Industriepraktikum						10	
Chinabezogenes Abschlussprojekt		*					*
Studienarbeit		15 LP			15		
Masterarbeit		25 LP					25
gesamt	120		6	32	21	36	25
„mb-cn“-spezifische Leistungspunkte		62 LP					
Das Diploma Supplement „mb-cn“ verlangt 37 spezifische LP und eine chinabezogene Masterarbeit oder ein in China absolviertes Praktikum oder das durchgeführte chinabezogene Abschlussprojekt.							

Das mb-cn-Programm in den Coronajahren

Als 2019 die Coronapandemie³ und die damit verbundenen Maßnahmen zur Eindämmung des Virus Auslandsreisen beinahe unmöglich machten, waren die Ausläufer davon auch im Ablauf des mb-cn-Programms vor allem für die Jahrgänge 2019 und 2020 zu spüren. mb-cn-Studierende des Jahrgangs 2019 hatten noch die Möglichkeit, die CDTF während ihrer Summer School im September 2019 kennenzulernen. Aufgrund einer älteren Studienverlaufsplanung der chinesischen Studierenden an der CDTF hätte das dazugehörige Auslandssemester für den mb-cn-Jahrgang 2019 im Wintersemester 2020/2021 und für den mb-cn-Jahrgang 2020 nach der Summer School 2020 im Wintersemester 2021/2022 angetreten werden müssen. Die Lehre, die an der UPB stattfinden sollte, wurde entsprechend der Coronaregelungen der UPB online via Microsoft Teams und mittels der Paderborner Moodleplattform PANDA durchgeführt.⁴

Für den mb-cn-Jahrgang 2019 entschied das Paderborner Projektteam, bestehend aus Mitarbeitenden der Fakultät für Maschinenbau, die das mb-cn-Programm betreuen, zunächst den Auslandsaufenthalt im Wintersemester 2020/2021 durchzuführen, da davon ausgegangen wurde, dass aufgrund der fallenden Inzidenzwerte im Frühling und Sommer 2020 der Reisebetrieb im Oktober 2020 wieder stattfinden könne. Trotz der gesunkenen Werte Mitte 2020 war der akademische und studentische Austausch mit China weiterhin nicht möglich, und es wurde entschieden, den Auslandsaufenthalt um ein Semester ins Sommersemester 2021 zu verschieben. Die Veranstaltungen wurden mit digitalen Tools durchgeführt.

Die mb-cn-Studierenden waren aufgrund ihrer nicht mb-cn-bezogenen regulären Fachveranstaltungen die digitale Lehre gewohnt, was auch Interviews ergaben, die mit allen Studierenden des mb-cn-Jahrgangs 2019 geführt wurden. Die Studierenden gaben sogar an, dass die digitalen Sprachkurse und interkulturellen Kurse des mb-cn-Programms teilweise mehr Spaß machten und intensiver waren, da man die Möglichkeit gehabt habe, aufgrund der Moodleumgebung Inhalte später zu wiederholen und zu vertiefen (vgl. Hambach 2022: 8). Dennoch hielt diese anfängliche Euphorie nicht lange an und mit zunehmender Zeit sehnten sich die Studierenden nach einer verstärkten Anwesenheit auf dem Campus in gewohnten Lerngruppen (vgl. ebd.: 10). Dies und die Verschiebung des Auslandssemesters ins Sommersemester 2021 führten dazu, dass zwei Studierende das mb-cn-Programm abbrachen.

An der CDTF wurde bereits zum Wintersemester 2020/2021 wieder reguläre in Präsenz gelehrt, d.h., dass die mb-cn-Studierenden im Sommersemester 2021 digital die Veranstaltung »Technisches Deutsch« via Zoom leiteten, während die CDTF-Studierenden zeitgleich vor Ort im Vorlesungssaal saßen. Auf Basis der Erfahrungen des Paderborner Projektteams mit digitaler Lehre und eines zuvor durchgeführten, vom Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD) finanzierten, digitalen Intensivsprachkurses für herausragende CDTF-Studierende wurde die Tutorenschulung

3 Corona meint die durch das Coronavirus SARS-CoV-2 verursachte Lungenerkrankung Covid-19.

4 Ein Erfolgsbericht über den digitalen Einsatz der Moodleplattform für den Sprachkurs »Fachspezifisches Chinesisch« ist im Beitrag von Hambach in Teil 3 dieser Veröffentlichung zu finden.

stark umgebaut und an die neue Situation an der CDTF angepasst, da in dieser unüblichen Konstellation Sozialformen wie Gruppenarbeiten schwer zu realisieren sind. Die mb-cn-Studierenden lernten außerdem weitere Tools wie Oncoo, Quizlet oder Padlet kennen, um sich über Möglichkeiten für Feedback, Vokabelspiele und Gruppenarbeiten vertraut zu machen. Dabei war es wichtig, mit den mb-cn-Studierenden zu besprechen, welche Tools sich für welche Aufgabentypen besonders gut eignen und welche hingegen nicht genutzt werden sollten. Zusätzlich wurden die mb-cn-Studierenden während ihres digitalen Auslandssemesters alle drei Wochen durch das Paderborner Projektteam zu Besprechungen eingeladen, um Vorschläge zur Sitzungsgestaltung der Tutorien zu unterbreiten. Die regelmäßige freiwillige Teilnahme aller Tutor*innen an diesen Besprechungen machte die Relevanz einer Betreuungsleistung deutlich, denn auch die Tutor*innen empfahlen in ihren Rückmeldungen im Anschluss an das digitale Auslandssemester, diese Betreuungsleistung für zukünftige mb-cn-Generationen ebenfalls anzubieten.

Herausfordernder ist allerdings die Frage nach dem interkulturellen Mehrwert eines digitalen Auslandssemesters: Studierende, die ein Semester im Ausland verbringen, möchten vor allem auch die fremde Kultur in deren eigener Umgebung kennenlernen. Die »richtige« authentische Umgebung finden die Austauschstudierenden allerdings nicht im Vorlesungssaal, obwohl es immer eine Vielzahl an authentischen Lehr-/Lernsituationen im Universitätsbetrieb gibt und diese manchmal, wie ein mb-cn-bezogenes Lehrprojekt von 2019 zeigt, mit Auszeichnungen geehrt werden (vgl. Universität Paderborn 2020). Authentische Umgebungen sind primär außerhalb des Vorlesungssaals auf dem Campus, im Supermarkt oder während der Freizeitaktivitäten zu finden. Genau diese Orte lassen sich digital nicht richtig nachbilden. Es gibt zwar Untersuchungen und eine Vielzahl an Projekten, wie den Einsatz von digitalen Plattformen wie Second Life oder Virtual-Reality-Umgebungen, aber auch die bilden das authentische Gefühl nicht genug ab, da sich die Teilnehmenden stets bewusst sind, sich in einer digitalen Welt zu befinden, und der Mehrwert solcher Programme nicht immer gegeben ist (vgl. Grant et al. 2018: 113).

Im Kontext des digitalen Auslandssemesters wurde deshalb entschieden, einen Kompromiss zwischen Mehrwert, authentischer Lernumgebung und Arbeitsumfang zu finden: Die mb-cn-Studierenden sollten neben den Tutorien kurze Kultursitzungen (»Deutsche Ecke«⁵) vorbereiten. Inhalte dieser Sitzungen könnten z.B. Hobbys und Interessen der Studierenden oder Feste in China und Deutschland sein. Die mb-cn- und CDTF-Studierenden treffen sich anschließend in kleinen Gruppen und sprechen über die ausgewählten Themen ohne Anwesenheitspflicht für die CDTF-Studierenden oder die Anwesenheit von Lehrenden oder Mitarbeitenden der UPB oder CDTF. So konnten sich die CDTF- und mb-cn-Studierenden beispielsweise über Informelles wie ihre Lieblingsanimés oder das Dating unterhalten, ohne dass sich die Situation irgendwie unangenehm anfühlte. Technische Themen wurden ebenfalls behandelt. So berichtete

5 Die »Deutsche Ecke« ist entstanden aus dem Zusatzangebot an die CDTF-Studierenden, ihre Deutschkenntnisse auch außerhalb des Unterrichts auszubilden. Es findet unter Leitung der mb-cn-Studierenden statt und stellt einen zusätzlichen Kulturaustausch zwischen den Paderborner und Qingdaoer Studierenden in deutscher Sprache dar.

ein mb-cn-Studierender beispielsweise, dass er mit seinen CDTF-Kommiliton*innen über die Funktionsweise von Motorradantrieben oder die LKW-Führerscheinprüfung gesprochen hat, da sich die CDTF-Studierenden dafür interessierten. Durch solche Treffen wurden zudem engere Kontakte geknüpft, die auch über das Auslandssemester hinausgingen, und es verabreden sich immer noch CDTF- und mb-cn-Studierende regelmäßig in ihrer Freizeit online zu Videospielen. Da die CDTF-Studierenden im Wintersemester 2021/2022 mit ihrem Vertiefungsstudium an der UPB einsteigen werden, wäre es interessant zu wissen, ob mb-cn-Studierende des Jahrgangs 2019 mit dieser Gruppe noch im Austausch stehen, da auch in vorherigen Jahrgängen immer wieder engere Freundschaften zwischen CDTF- und mb-cn-Studierenden entstanden sind.

Das mb-cn-Programm im Vergleich

Das 2019 an der UPB gegründete Technisch-interkulturelle China-Kompetenzzentrum (TiCK) hat in einer kleinen Erhebung im Jahr 2020 ermittelt, wie viele ähnliche China-Austauschprogramme an deutschen Hochschulen existieren, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Programmen zu erfassen. Die Umfrage beinhaltete auch Fragen zum Aufbau der jeweiligen Programme. So wurde beispielsweise gefragt, ob und in welchem Umfang Summer bzw. Winter Schools, Auslandssemester oder längere Auslandsaufenthalte von den Studierenden absolviert werden sollen. Zusätzlich wurde erfasst, ob es einen Austausch auf akademischer Ebene mit den chinesischen Partneruniversitäten gibt und wie dieser abläuft. Da die Ausbildung im Bereich Sprache und interkulturelle Kompetenz ein Teil des mb-cn-Programms ist, wurde diese ebenfalls erfasst. Abschließend wurden aktuelle Probleme, denen China-Austauschprogramme gegenüberstehen, erfragt, um sich somit auch Herausforderungen von mb-cn bewusst zu machen.

Bei der Umfrage, die an etwa 20 Anbietende ähnlicher China-Programme geschickt wurde, nahmen allerdings nur eine geringe Anzahl (sieben) teil. Dennoch lassen sich Aussagen treffen, die sich auch auf die restlichen 13 Programme übertragen lassen. So ist beispielsweise erkennbar, dass neben den Studierenden auch Lehrende regelmäßig zwischen China und Deutschland ausgetauscht werden. Mitarbeitende, die in China ihrem Forschungsvorhaben nachgehen, sind hingegen kaum vertreten, und wenn die Lehrenden den China-Aufenthalt nutzen, um an ihrer Forschung zu arbeiten, geschieht dies meist nicht direkt in China, da entsprechende Forschungslabore nicht immer vorhanden sind und deswegen eher auf Remotelösungen zurückgegriffen wird. Erfahrungsberichte von Mitarbeitenden, die an der CDTF ihrem Forschungsvorhaben nachkommen konnten, können bestätigen, dass auch Forschung im Ausland ohne bestehende Labore möglich ist, solange die Partnerhochschule an eine gute Netzinfrastruktur angebunden ist (vgl. Fakultät für Maschinenbau 2014: 12-15). Mitarbeitende der Hochschulverwaltung hingegen werden kaum ausgetauscht. Es könnte an dieser Stelle aber sehr dienlich sein, wenn Mitarbeitende beispielsweise aus den International Offices enger zusammenarbeiten würden, auch um ein Gespür für die formellen Abläufe an der Partnerhochschule zu bekommen. Eine sogenannte *Staff Training Week*, wie

sie beispielsweise im Januar 2021 an der UPB digital durchgeführt wurde und die nicht mit hohen Reisekosten verbunden war, unterstützt hierbei und bringt die unterschiedlichen China-Akteur*innen enger zusammen (vgl. Universität Paderborn 2021).

Studierende finanzieren ihren Auslandsaufenthalt meist durch Stipendien von Einrichtungen wie dem DAAD (beispielsweise ISAP, PROMOS⁶ oder im Falle eines Doppelabschlusses das Programm »Integrierte internationale Studiengänge mit Doppelabschluss«). Zudem vergibt das China Scholarship Council⁷ Stipendien für Studierende und Promovierende. Regelmäßig, wenn auch seltener werden Stipendien von Firmen vergeben, was vermutlich damit zu tun hat, dass Angebote von Industriestipendien unbeständiger sind und im Falle von Neuausrichtungen einer Firma auch einmal längere Zeit aus- oder ganz abgesetzt werden. Interessant ist der Fakt, dass Stipendien nicht immer der ausschlaggebende Grund zu sein scheinen, dass Studierende längerfristiger an einem Auslandsaufenthalt teilnehmen. Programme, die ähnlich wie mb-cn über eine Einstiegsphase durch eine zwei- bis vierwöchige kostengünstige Winter/Summer School verfügen, haben kaum mit Abmeldungen der Studierenden vom Austauschprogramm zu kämpfen. Die Kosten für solche Winter/Summer Schools beschränken sich meist auf den Eigenkostenanteil für die Verpflegung und Unterkünfte und werden von den Studierenden oftmals selbst übernommen. Die Beliebtheit von solchen Programmen steigert sich vor allem dann, wenn die Studierenden während der Winter bzw. Summer Schools Studienleistungen erlangen können, die ihnen im Studium unkompliziert angerechnet werden (vgl. Universität Paderborn o.J.). Die Popularität von Austauschprogrammen wird ebenfalls gefördert, wenn Studierende die Möglichkeit haben, auch im Auslandssemester in China LP in einem passenden Umfang zu erlangen, um ihr Fachstudium abzuschließen (an der UPB in der Regel 30 LP/Semester). Zusätzlich bieten viele Austauschprogramme reguläre Chinesischsprachkurse meist bis zum Sprachlevel HSK 1 oder 2 an. Fachsprachkurse, wie im mb-cn, sind in der Regel nicht vertreten.⁸ Studiengangstypische Elemente wie Industrie-/Laborpraktika oder Projektarbeiten finden meist auch in China statt. Vor allem die Praktika haben allerdings seit längerem das Problem, dass sie aufgrund von Visaregelungen oft nur während des Auslandssemesters in der direkten Hochschulnähe absolviert werden können. Hier muss in Zukunft noch nach Lösungen gesucht werden.

Die Zukunft von mb-cn

Der Aufbau des mb-cn-Programms wäre ohne die lange und intensive Kooperation zwischen der UPB und der CDTF schwer möglich gewesen. Förderungen vom DAAD

-
- 6 Die Stipendien für das Programm »Internationale Studien- und Ausbildungspartnerschaften« (ISAP) und das »Programm zur Steigerung der Mobilität von Studierenden deutscher Hochschulen« (PROMOS) werden für kürzere Auslandsaufenthalte von deutschen Studierenden vom DAAD vergeben.
 - 7 Das Council ist eine Non-Profit-Organisation, die dem chinesischen Erziehungsministerium untersteht. Sie fördert den internationalen akademischen Austausch mit China.
 - 8 Weitere Informationen zum Fachsprachkurs »Fachspezifisches Chinesisch« finden Sie in dieser Veröffentlichung im Beitrag von Hambach in Teil 3 und in Hambach 2022.

für Intensivsprachkurse für CDTF-Studierende⁹ und Auszeichnungen für Lehrprojekte,¹⁰ aber auch Forschungsk Kooperationen¹¹ sorgen dafür, dass mb-cn an der UPB einen hohen Bekanntheitsgrad innehat. Auch in der deutschen Hochschullandschaft ist die Kooperation zwischen der UPB und der CDTF bekannt. So wurde beispielsweise 2017 ein China-Workshop mit über 40 Teilnehmenden von Hochschulen mit China-Projekten aus ganz Deutschland abgehalten. Der digitale Chinaworkshop im Zuge des TiCK-Projektes der UPB Anfang 2021 mit etwa 50 Teilnehmenden wurde ebenfalls gut angenommen. Zudem wurde angetrieben durch das TiCK-Projekt im Wintersemester 2020/2021 eine China-Ringvorlesungsreihe für etwa 45 Personen durchgeführt, die im folgenden Wintersemester, 2021/2022, mit Vorträgen zu den Themen »Die Zukunft der gemeinsamen Entwicklung mit chinesischen Partnerhochschulen« sowie »Was bedeuten China-Kompetenzen für Firmen?« fortgeführt werden soll. Zusätzlich soll es auch im ersten Halbjahr 2022 wieder einen China-Workshop an der UPB geben.¹²

Herausforderungen wie die Coronamaßnahmen und die damit verbundene digitale Lehre oder Schwierigkeiten bei der Beschaffung von Visa für Praktikant*innen beeinflussen dennoch die Attraktivität des mb-cn-Programms. So meldeten sich beispielsweise wie oben beschrieben zwei Studierende vom mb-cn-Programm ab, da sie kein Auslandssemester an der CDTF durchführen konnten. Die beiden Studierenden gaben jedoch an, dass sie das mb-cn-Programm auf der inhaltlichen Ebene jederzeit weiterempfehlen würden, da sie zudem dessen gute Betreuung schätzen würden. Dies wird ferner von der Tatsache unterstützt, dass sich weniger als zehn Prozent der mb-cn-Studierenden, die an der Summer School teilnahmen, vom mb-cn-Programm abgemeldet haben. Im Gegenzug haben bis heute etwa 85 Studierende das mb-cn-Programm teilweise oder vollständig abgeschlossen.

Literatur

Bartholomäus, Natalie (2018): »Internationalisierung – neue Märkte, veränderte Strukturen«, in: Sascha Armutat/Natalie Bartholomäus/Swetlana Franken/Volker Herzig/Bernd Helbich (Hg.), Personalmanagement in Zeiten von Demografie und Digitalisierung. Herausforderungen und Bewältigungsstrategien für den Mittelstand, Wiesbaden: Springer Gabler, S. 77-106.

-
- 9 Seit 2011 werden jährlich CDTF-Studierende an der UPB und seit 2014 zusätzlich Intensivsprachkurse für CDTF-Studierende, die an der UPB studieren wollen, mit Stipendien vom DAAD gefördert.
 - 10 2019 erhielten drei wissenschaftliche Mitarbeitende für das Lehrprojekt »Fachspezifisches Chinesisch trifft Technisches Deutsch für ausländische Studierende« den Lehrpreis für den wissenschaftlichen Nachwuchs der UPB.
 - 11 Bis jetzt wurden in Kooperation mit dem Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache eine Dissertation und drei Abschlussarbeiten im Kontext CDTF und mb-cn verfasst. Drei weitere Dissertationsprojekte werden aktuell bearbeitet. In Kooperation mit dem Fachbereich Technikdidaktik wurde eine Abschlussarbeit verfasst. Zudem wurden schon mehrere Beiträge in allgemein- und fremdsprachendidaktischen Zeitschriften verfasst.
 - 12 Interessenten können sich an Dr. Nicole Terne (nicole.terne@upb.de) wenden.

- Denzer, Vera et al. (2019): »Integration von Sprach- und Fachlernen im Kontext chinesisch-deutscher Kooperationsstudiengänge am Beispiel des Maschinenbaustudiums an der Chinesisch-Deutschen Technischen Fakultät (CDTF, Qingdao/Paderborn)«, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache 46, S. 178-199.
- Fakultät für Maschinenbau (Hg.) (2014): Jahresbericht 2014. Arbeitsgruppen, Forschungseinrichtungen, Daten und Fakten, Paderborn, https://mb.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Infomaterial/Jahresberichte/JB_2014_Internet.pdf vom 01.12.2021.
- Fast, Peter (2021): Qualitative Inhaltsanalyse von Lehrtagebüchern von Studierenden der Studiengangausprägung Maschinenbau in China (mb-cn) zu Herausforderungen bei der Vermittlung von technischen Fachinhalten in sprachsensiblen Lehrsituationen zu Erstellung eines Handlungskatalogs für mb-cn-Tutoren, Masterarbeit, Paderborn.
- Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom, Portsmouth: Heinemann.
- Grant, Scott/Huang, Hui/Pasfield-Neofitou, Sarah (2018): »Engagement in Second Life: Language Anxiety and Motivation«, in: Sue Gregory/Denise Wood (Hg.), Authentic Virtual World Education: Facilitating Cultural Engagement and Creativity, Singapore: Springer Singapore, S. 95-115.
- Hambach, Dennis (2018): Optimierung einer sprachsensiblen Tutorenschulung für deutschsprachige technische Studiengänge im Ausland. Eine qualitative Interviewstudie von Maschinenbaututoren in China, Masterarbeit, Paderborn.
- Hambach, Dennis (2022): »Evaluation eines digitalen fachspezifischen Chinesischsprachkurs für Studierende des Ingenieurwesens«, in: die hochschullehre 8, 1-25.
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach, Stuttgart: Klett.
- Universität Paderborn (Hg.) (2020): Lehrpreis für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2019, o.D. [2020], <https://www.uni-paderborn.de/universitaet/bildungsinnovation/en-hochschuldidaktik/lehrpreis/lehrpreis-2019> vom 01.12.2021.
- Universität Paderborn (Hg.) (2021): Rückblick auf die Online Staff Training Week 2021, 18.03.2021, <https://www.uni-paderborn.de/universitaet/tick/nachricht/rueckblick-auf-die-online-staff-training-week-2021> vom 01.12.2021.
- Universität Paderborn (Hg.) (o.J.): Meilensteine der CDTF, o.D., <https://cdtf.upb.de/meilensteine> vom 01.12.2021.

**Teil 3: Verankerung von China-Kompetenz
als fachübergreifende Qualifikation
an der Hochschule**

China-Kompetenz für MINT-Studierende durch problem- und projektbasiertes Lernen

Das Beispiel CPS

Tobias Specker & Mamak Mehrvar

Abstract: *Viele deutsche Fachhochschulen haben ihre Internationalisierungsaktivitäten in der letzten Dekade auch auf China ausgedehnt. Diese Entwicklung war und ist natürlich mit der Erwartung verbunden, dass Studierende die damit u.a. auch geschaffenen Mobilitätsfenster nutzen. Eben diese Prämisse erweist sich bei Studierenden aus ingenieurwissenschaftlichen Studienprogrammen aber als keineswegs selbstverständlich. Ursächlich hierfür ist nach Einschätzung vieler Beteiligten ein falsches oder zumindest korrekturbedürftiges, weil stereotypes China-Bild der Studierenden. Vor diesem Hintergrund wurde unter dem Label CPS (Chinese Project Semester) ein innovatives didaktisches Konzept mit problem- und projektbasierten Elementen entwickelt, durch das diese studentische Zielgruppe in die Lage versetzt werden soll, in systematischer und differenzierter Weise China-Kompetenz aufzubauen. Im Ergebnis sollen die damit eingeleiteten Bewusstseinerhellungsprozesse auch in einer wachsenden Bereitschaft zur Wahrnehmung von Studienangeboten in deutsch-chinesischen Hochschulkooperationen, konkret in den Doppelabschlussprogrammen der Chinesisch-Deutschen Hochschule für Angewandte Wissenschaften (CDHAW), münden.*

Grundsätzliche Vorbemerkungen zum Problemhintergrund

Die deutsch-chinesischen Wirtschaftsbeziehungen haben in der vergangenen Dekade eine wohl kaum kommentierungsbedürftige Intensivierung erfahren. Aus bildungspolitischer Sicht war diese Entwicklung von einer signifikanten Intensivierung von Hochschulkooperationen auf Basis unterschiedlichster Modelle begleitet.

Für das im Folgenden zu präzisierende Konzept des *Chinese Project Semester* (CPS, China-Projektsemester) lassen sich diese Entwicklung und der damit geschaffene Kontext in folgender Weise stichwortartig beschreiben:

- Der in Deutschland seit 50 Jahren in überaus erfolgreicher Weise etablierte Typus der sog. Fachhochschulen (University of Applied Sciences) hat im Verlauf der Re-

formprozesse in China auch erstmals Eingang in das chinesische Bildungssystem gefunden.

- In vielen Fällen ist dieses China-Engagement deutscher Fachhochschulen von einem konsortialen Arrangement getragen. D.h., dass deutsch-chinesische Hochschulkooperationen in ihrer institutionellen Struktur von einem kooperativen Verbund deutscher Fachhochschulen geprägt sind, die damit typische Schwächen in ihrer Ressourcenausstattung zu kompensieren vermögen.
- Der damit angesprochene Export eines Hochschulmodells mit explizit anwendungsorientierter Ausrichtung in Forschung und Lehre wurde in vielen Fällen durch die Einrichtung von sog. Doppelabschlussprogrammen flankiert bzw. vollzogen.
- Aus der Perspektive der beteiligten deutschen Fachhochschulen gilt diese Internationalisierungsepisode zwischenzeitlich als bedeutsamer Bestandteil im Spektrum ihrer Internationalisierungsstrategie.

Belässt man es bei diesem kurzen Abriss über die Ursprünge und Verlaufspfade deutsch-chinesischer Hochschulkooperationen im Bereich von Fachhochschulen, so ist für das im Mittelpunkt dieser Ausführungen stehende CPS-Konzept Folgendes bedeutsam: Seine institutionelle Basis bildet ein 2004 auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des chinesischen Bildungsministeriums (Ministry of Education) gegründetes bildungspolitisches Modellprojekt. Mit dessen Durchführung ist zum einen ein Konsortium deutscher Fachhochschulen (derzeit insgesamt 34) und zum anderen die in Shanghai angesiedelte Tongji-Universität beauftragt.

Die mit diesem Projekt verbundenen Ziele bestanden in der Einführung des deutschen Fachhochschulmodells in die chinesische Hochschullandschaft und die praxisnahe Ausbildung der Ingenieur*innen mit interdisziplinären Kenntnissen, internationalen Kompetenzen und Problemlösungsfähigkeiten für die Industrie und Wirtschaft beider Länder. Im Ergebnis soll die Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften (CDHAW) den chinesischen Hochschulen also ein neues Modell der Ingenieurausbildung liefern.

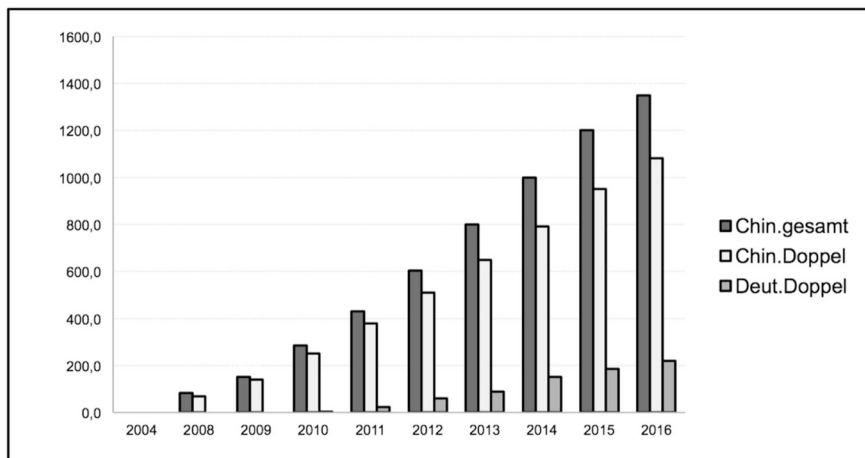
Im Mittelpunkt der dazu entwickelten Studienprogramme stehen ingenieurwissenschaftliche Qualifikationsprofile, ergänzt um einen besonderen Deutschlandbezug (Sprache und Kultur). In diesem Rahmen können deutsche wie chinesische Studierende der hier aktiven Kooperationshochschulen einen Doppelabschluss mit dem chinesischen Bachelor of Engineering und einem entsprechenden deutschen akademischen Grad in den folgenden Bereichen erwerben: Mechatronik, Gebäudetechnik, Automobiltechnik (insbesondere Automobilservice) und Wirtschaftsingenieurwesen.

Seit 2013 ist dieses kooperative Internationalisierungsprojekt Teil des DHIK (Deutsches Hochschulkonsortium für Internationale Kooperationen – vgl. <https://www.dhik.org> und zum CDHAW-Projekt auch die Ausführung im Beitrag von Specker und Mehrvar in Teil 2 dieser Veröffentlichung).

Trotz der vergleichsweise noch recht kurzen Historie wird der CDHAW von verschiedenen Seiten eine durchaus erfolgreiche Entwicklung attestiert, die aller-

dings auch gewisse paradoxe Qualitäten aufweist. Ursächlich für den letztgenannten Vermerk sind die in der Abbildung 1 wiedergegebenen Zusammenhänge.

Abbildung 1: Studierenden- und Absolventenstatistik der CDHAW



Quelle: eigene Darstellung

So wird deutlich, dass dieses Angebot von den Studierenden der beteiligten Hochschulen in einer sehr asymmetrischen Weise genutzt wird. Für chinesische Studierende (bzw. die chinesischen Kooperationspartner*innen) ist eine intensive und kontinuierlich wachsende Beteiligung an diesem Programm offensichtlich und wohl auch projektlogisch. Auf Seiten der davon angesprochenen deutschen Studierenden in den hier relevanten ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen bewegt sich dieses Engagement auf einem doch auffällig niedrigen Niveau. Diese Gemengelage hat bei vielen Hochschulen des deutschen CDHAW-Konsortiums Anlass zur expliziten Nachfrage bzw. Klärung gegeben. Im Ergebnis ist dabei zweierlei deutlich geworden: erstens die Einsicht, dass bei MINT-Studierenden seit jeher ein eher schwaches und insgesamt sogar nachlassendes Interesse an solchen Internationalisierungsprogrammen zu beobachten ist; zweitens der Befund, dass bei vielen der davon angesprochenen Studierenden ein falsches oder zumindest korrekturbedürftiges, weil stereotypes China-Bild vorliegt. Dieses gilt nachweislich als eine zentrale Barriere im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und/oder Interpretation dieses Studienprogramms und der damit verbundenen Perspektiven (vgl. hierzu auch Stepan et al. 2018: 15ff.).

Im Netzwerk der deutschen CDHAW-Partnerhochschulen waren diese Beobachtungen Anlass für eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage, ob und in welcher Form bei dieser Zielgruppe China-Kompetenz in dosierter, gleichwohl systematischer und didaktisch stimmiger Weise aufgebaut werden kann. Dieser Diskurs hat im Ergebnis zur Entwicklung des CPS-Konzeptes geführt, eines von elf im Zeitraum von 2017 bis 2021 geförderten Projekten der BMBF-Fördermaßnahme »Ausbau der China-Kompetenz an deutschen Hochschulen« (vgl. Internationales Büro o.J.).

Projekt- und problembasiertes Lernen als dominantes didaktisches Setting

Im Fortgang der bis hier zum CPS-Konzept skizzierten Hintergründe und damit verfolgten Zielsetzungen erscheint es sinnvoll, zunächst kurz auf die damit verbundenen grundsätzlichen Herausforderungen einzugehen. Den gedanklichen Ausgangspunkt bildet dabei das in der angesprochenen BMBF-Fördermaßnahme zugrunde gelegte Verständnis von China-Kompetenz. Danach werden unter diesem Begriff neben chinaspezifischen Fachkenntnissen auch Basiswissen zu Wirtschaft, Politik, moderner Geschichte und Gesellschaft sowie fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenz subsumiert.

Das aus diesem Verständnis resultierende Gebot einer Integration der hierfür erforderlichen Lehr- und Lernziele in die curriculare Struktur ingenieurwissenschaftlicher Studienprogramme erweist sich als keineswegs trivial. Im Gegenteil: Vergegenwärtigt man sich die in sechs- oder siebensemestrigen ingenieurwissenschaftlichen Bachelorprogrammen typischerweise vereinigten Lehrinhalte und die daraus resultierenden Workloads, dann werden die damit einhergehenden Limitationen für das Thema China-Kompetenz schnell deutlich (vgl. Ulrich 2021: 1ff.).

So kann aus zeitlicher Sicht während der Vorlesungszeiten kaum auf solche Ressourcen zurückgegriffen werden, die eine problemadäquate Würdigung dieses Themengebietes erlauben. Ferner sind im Unterschied zu geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Studienprogrammen aus fachlicher Sicht kaum Lehrmodule verfügbar, die eine unmittelbare Bezugnahme auf thematische Felder im Bereich der China-Kompetenz nahelegen.

Im Ergebnis waren diese zielgruppenspezifischen Rahmenbedingungen ursächlich für ein didaktisches Setting des CPS-Konzeptes, das vor allem vom Ansatz des sog. aktiven Lernens geprägt ist. Dessen Wesenskern lässt sich in folgender Weise beschreiben (vgl. Spangenberg 2016: 90):

- Studierende werden im Lehr- und Lernprozess über das reine Zuhören hinaus beteiligt.
- Die Entwicklung studentischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist im Rahmen dieser Lernprozesse bedeutsamer als die reine Informationsweitergabe.
- Studierende werden über diverse Analyse-, Synthese- oder Evaluationsaufgaben zu höheren kognitiven Leistungen angeregt.
- Studierende werden grundsätzlich aktiviert, eigene Fähigkeiten zu entwickeln.
- Im Unterschied zur bei traditionellen Lehrstrategien typischen Dozentenzentrierung ist dieser Ansatz von einer Studierendenzentrierung geprägt.

Korrespondierend zu diesem Grundverständnis haben im CPS-Konzept zwei diesbezüglich einschlägige Spielarten eine besondere Beachtung erfahren, konkret die Lernformate des problem- und des projektbasierten Lernens. Diese werden im dazugehörigen Schrifttum aus einer idealtypischen Perspektive in folgender Weise charakterisiert: Im erstgenannten Fall steht die Bearbeitung eines Problems nach einer bestimmten Methode im Mittelpunkt. Im zweitgenannten Fall sind die Lernaktivitäten hingegen auf ein bekanntes Ergebnis oder Produkt ausgerichtet.

Faktisch wird beiden Methoden eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten attestiert. Bemerkenswerte Unterschiede bestehen allenfalls im Ziel (Produkt- versus Prozessorientierung) und der dabei vom Lehrkörper wahrgenommenen Rolle (Experte bzw. Expertin versus Coach*in).

CPS im Detail - Struktur und Verlaufsform

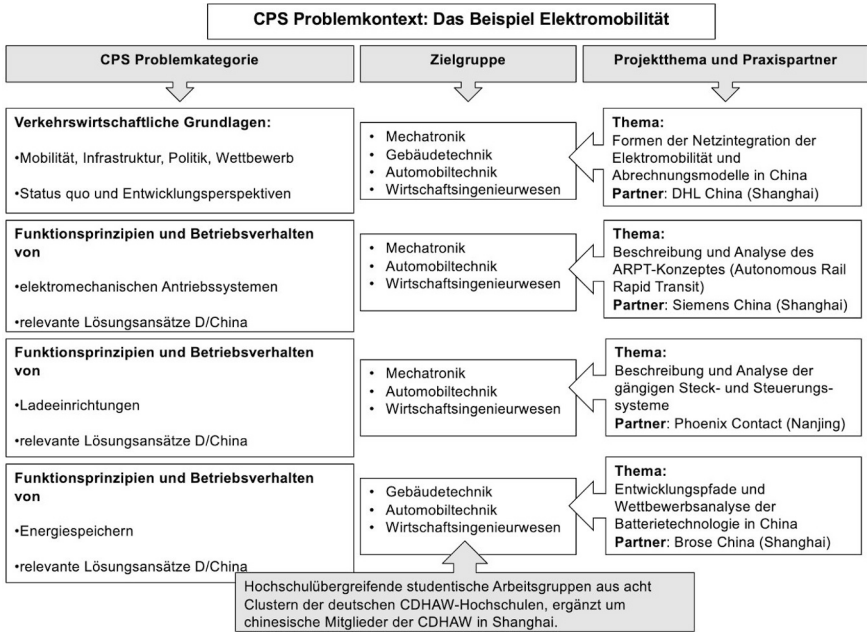
Die bis hier skizzierten Rahmenbedingungen und Herausforderungen haben im Netzwerk der CDHAW-Hochschulen ihren Niederschlag in verschiedenen Maßnahmen und Aktivitäten gefunden. Zunächst ist dazu die Etablierung eines hochschulübergreifenden CPS-Moduls an allen deutschen CDHAW-Partnerhochschulen zu nennen, typischerweise im Bereich der sog. Wahlpflichtfächer. Aus formaler Sicht wurde damit die Voraussetzung geschaffen, das Thema China-Kompetenz in die curriculare Struktur einzubetten. Bemerkenswert erscheint dabei auch die Tatsache, dass der zeitliche Rahmen dieses Moduls semesterübergreifend angelegt wurde. Die damit geschaffene Möglichkeit, bestimmte CPS-Elemente auf sonst vorlesungsfreie Zeiträume der Zielgruppe zu terminieren, lenkt den Blick auf die dreistufige Struktur des CPS-Konzepts.

Deren Ausgangspunkt (CPS-Stufe I) bildet ein einwöchiger Präsenzworkshop an einer CDHAW-Hochschule, in dessen Mittelpunkt zum einen auf der Basis traditioneller Lehr- und Lernformate eine Einführung in ausgewählte historische, politische, wirtschaftliche und kulturelle Aspekte Chinas stehen. Zum anderen wird in diesem Zeitraum aber auch das Fundament für die erörterten problem- und projektbasierten Lehr- und Lernformate gelegt. Für die damit vor allem angesprochenen Fallstudien in Form unternehmenspraktischer Problemfälle sind die folgenden Anforderungen maßgeblich: erstens ein Problemerkern, der ganz grundsätzlich mit dem ingenieurwissenschaftlichen Fokus des Studienprogramms dieser Zielgruppe korrespondiert; zweitens die spezifische Relevanz und Sichtbarkeit eben dieser Problemkategorie in der chinesischen Lebenswelt bzw. dem chinesischen Wirtschaftsalltag; drittens die Möglichkeit einer weitgehend selbstständigen Bearbeitung dieser Problemkategorie in studentischen Projektgruppen.

Die zur Einlösung der beiden erstgenannten Anforderungen entwickelten Fallstudien sind in Abbildung 2 in exemplarischer und überblicksartiger Weise wiedergegeben.

Wie aus der Abbildung ersichtlich, wurde dabei der Problemkontext Elektromobilität in vier Problemkategorien differenziert. Die in diesen Feldern relevanten Fragestellungen, bspw. also jene zu Ladeeinrichtungen, korrespondieren in doch offensichtlicher Weise mit den Qualifikationsprofilen der jeweiligen CDHAW-Studienprogramme. Ergo können aus diesen Problemkategorien unterschiedlichste Projektthemen mit praktischer Relevanz abgeleitet werden. Ausdrückliche Erwähnung verdient dabei die Tatsache, dass für alle hier in exemplarischer Weise ausgewiesenen Projektthemen eben auch Projektpartner*innen aus dem CDHAW-Netzwerk verfügbar sind, bei denen eben diese Fragestellungen den ingenieurwissenschaftlichen Alltag in China prägen (beispielsweise also Brose, Bosch oder Phoenix Contact).

Abbildung 2: Konstruktionslogik der CPS-Praxisfälle am Beispiel Elektromobilität



Quelle: eigene Darstellung

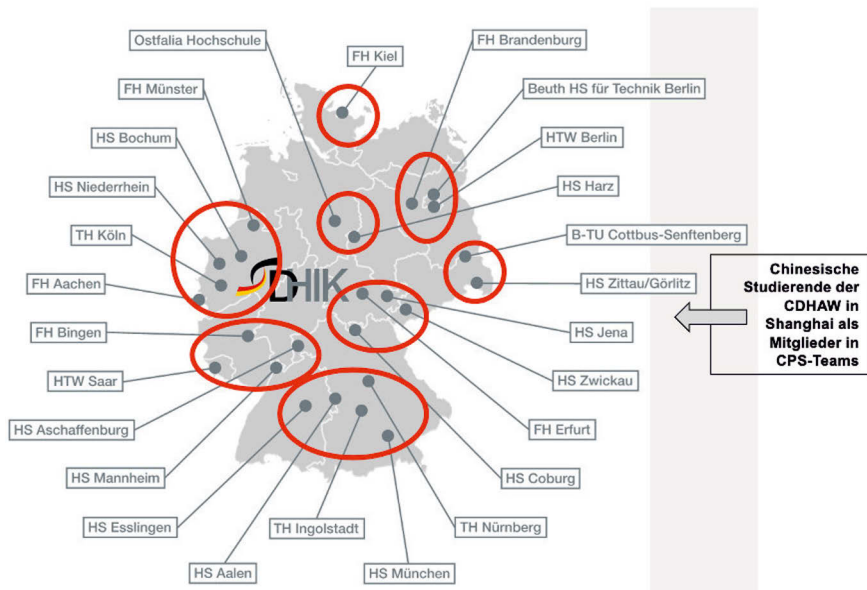
Das in dieser Übersicht ebenfalls angesprochene Element der studentischen Arbeitsgruppen ist nun für das oben erörterte didaktische Setting des aktiven Lernens von zentraler Bedeutung. Die damit für das CPS wichtige Frage nach der Struktur und Organisationslogik dieser studentischen Teams kann durch das CDHAW-Netzwerk eine wiederum recht innovative Klärung erfahren.

Wie Abbildung 3 zeigt, wurden diese Hochschulen in insgesamt acht sog. CPS-Cluster aufgeteilt, aus denen dann die studentischen Teilnehmenden einer Arbeitsgruppe rekrutiert werden. Dem für solche Arbeitsgruppen wichtigen Merkmal der Heterogenität der Gruppenmitglieder kann damit in mehrfacher Weise entsprochen werden: zunächst natürlich durch die in den verschiedenen ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen verankerten Curricula; ferner durch eine hochschulübergreifende Zusammensetzung; und schließlich vor allem auch durch die Tatsache, dass jede dieser Gruppen um zwei an der CDHAW in Shanghai lokalisierte chinesische Studierende ergänzt wird.

Neben den bereits angesprochenen Lehr- und Lernelementen zu ausgewählten Aspekten der Geschichte, Politik, Wirtschaft und Kultur Chinas hat die Vermittlung dieser Konstruktionslogik an die CPS-Teilnehmenden, vor allem also der Fallstudien und der damit verbundenen Herausforderungen in den Bereichen Teamarbeit und Projektmanagement in der CPS-Stufe I, einen großen Stellenwert.

Die sich dann anschließende CPS-Stufe II ist von einem dezentralen Arbeitsmodus geprägt, in dessen Mittelpunkt die oben genannten Projektthemen in den

Abbildung 3: CPS-Cluster im CDHAW-Netzwerk



Quelle: eigene Darstellung

studentischen Arbeitsgruppen der einzelnen CPS-Cluster stehen. In dieser Phase gelangt ein bislang unerwähntes Element des CPS-Konzepts zur Entfaltung: die sog. CPS-Projekt Tutoren*innen, also Akteur*innen, die diese Projektarbeit als Coach*in betreuen.

Ausgefüllt wird diese Rolle durch Lehrende an CDHAW-Hochschulen, die im Gefolge langjähriger CDHAW-spezifischer Aktivitäten (beispielsweise als Mitglied der sog. *flying faculty* im Bereich des Lehrexports) in einer durchaus intimen Weise mit den Merkmalen und Umständen der chinesischen Lebenswelt vertraut sind und damit neben ihrer fachlichen Expertise in diversen ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen beste Voraussetzungen bieten, als moderierende Tutor*innen die einzelnen CPS-Arbeitsgruppen zu betreuen.

Angesichts des im CPS-Modul veranschlagten Workloads ist für diesen Bereich des CPS ein zeitliches Budget von etwa acht Wochen vorgesehen, das in Teilen auch in den Bereich der normalen Vorlesungszeit fällt. In diesem Zeitraum haben die einzelnen Projektgruppen ihre Aufgaben der Informationsbeschaffung und -bewertung in einer selbstorganisatorischen Weise zu bewältigen, also auch die Wahl der Kollaborationsform (virtuell auf einschlägigen Kanälen, also via Skype, Zoom, Wechat etc.). Letztgenannter Aspekt ist insofern besonders bemerkenswert, als die Lösung dieser Aufgabe eine intensive Interaktion zwischen den deutschen und chinesischen Gruppenmitgliedern (lokalisiert am CDHAW-Standort an der Tongji-Universität in Shanghai) voraussetzt. In diesem Sinne besteht die besondere Herausforderung für die beteiligten Studierenden darin, den in der CPS-Stufe I begründeten Erstkontakt auf selbstständige

Weise zu verstetigen und zu intensivieren. Die Rolle der in den CPS-Clustern aktiven akademischen Tutor*innen ist in dieser Phase zweifellos von zentraler Bedeutung. Einerseits gelten sie bei möglichen Friktionen im studentischen Arbeitsprozess als vermittelnde Instanz, andererseits können sie durch regelmäßige Feedbackrunden auch als problemlösende Impulsgebende für die Arbeitsgruppen wirken.

Vervollständigt wird das hier skizzierte CPS-Konzept schließlich mit einer dritten Phase (CPS-Stufe III), die als einwöchige CPS-Summer-School in zentralisierter Form an der CDHAW in Shanghai lokalisiert ist. Eben dort wird den studentischen Projektgruppen die Gelegenheit geboten, die Ergebnisse ihrer Projektthemen im Beisein verschiedener Vertretungen aus der Industrie zu präsentieren. Flankiert wird dieser Arbeitsmodus mit diversen Betriebsbesichtigungen deutscher Unternehmen (so beispielsweise VW, Brose oder Geberit) und kulturellen Aktivitäten. Im Ergebnis wird den Studierenden damit die meist erstmalige Möglichkeit verschafft, ihr bislang diffuses China-Bild mit den konkreten Gegebenheiten abzugleichen.

***Lessons learned* - Ausgewählte Befunde und Wirkungseffekte**

Vergegenwärtigt man sich den eingangs beschriebenen Status quo zum Komplex der China-Kompetenz von MINT-Studierenden an deutschen Fachhochschulen, so geben die bisher mit dem CPS-Konzept gewonnenen Erfahrungen Anlass zur Schlussfolgerung, dass damit ein durchaus erfolgversprechender Weg zur Lösung dieser Problemlage eingeschlagen wurde. Belegen lässt sich die damit zum Ausdruck gebrachte Einschätzung der Wirksamkeit dieses Ansatzes zunächst aus quantitativer Sicht.

So konnten zum Beginn der ersten (im Oktober 2018) von drei im Förderzeitraum geplanten CPS-Runden bereits 73 studentische Bewerber*innen von insgesamt 17 deutschen CDHAW-Hochschulen mobilisiert werden. Im Folgejahr (im Oktober 2019) konnte diese Zahl bereits auf 91 Bewerbungen von dann 19 CDHAW-Hochschulen gesteigert werden. Ob und inwieweit sich diese Wachstumstendenz in der Nachfrage nach diesem Angebot tatsächlich verstetigt, konnte wegen der im Januar 2020 eintretenden pandemischen Entwicklung leider nicht mehr geklärt werden. Vielmehr haben eben diese Umstände zu einem Abbruch der zweiten CPS-Runde im Frühjahr 2020 geführt und bis dato eine Fortsetzung verhindert.

Trotz dieser Entwicklung sind auch aus qualitativer Sicht Befunde verfügbar, die die einführend vorgenommene Wertung des CPS-Konzeptes zum Aufbau von China-Kompetenz stützen. Wie an anderer Stelle ausgeführt, wurde das CPS auch mit dem Anspruch entwickelt, deutsche Studierende ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge für das CDHAW-Doppelabschlussprogramm zu mobilisieren, also den mit dem CPS beschrittenen Weg zum systematischen und differenzierten Aufbau von China-Kompetenz fortzusetzen. Aufgrund dieser Erwartung wurde bei den Teilnehmenden der ersten CPS-Runde eine Evaluation durchgeführt, die u.a. zu folgenden Ergebnissen führte:

- allgemeine Zufriedenheit mit dem Projekt: 100 Prozent,
- Interesse am weiteren Aufbau/der Vertiefung von China-Kompetenz: 95 Prozent,

- Interesse an Teilnahme am Doppelabschlussprogramm der CDHAW: 75 Prozent,
- zeitnahe Bewerbung am Doppelabschlussprogramm der CDHAW: 45 Prozent.

Deren vorsichtige Interpretation gibt in jedem Fall Anlass dafür, dem CPS hinsichtlich der damit verfolgten Absichten einen hohen Zielerreichungsgrad bei der angesprochenen Zielgruppe, also MINT-Studierenden, zu unterstellen.

Im Zusammenhang mit dieser Zwischenbilanz zur Frage der Erfolgsträchtigkeit des CPS-Konzeptes verdienen abschließend aber auch noch folgende Erfahrungen unbedingt eine Erwähnung. Zunächst ist die Tatsache zu nennen, dass die oben angesprochene Absicht einer formalen Anerkennung des CPS als Qualifikationsmodul im Umfang von fünf Punkten im European Credit Transfer and Accumulation System im Kreis der deutschen CDHAW-Hochschulen (beispielsweise im Feld der Schlüsselqualifikationen) keineswegs von Automatismen geprägt war. Vielmehr hat sich die Verwirklichung dieser Absicht bei manchen Hochschulen in Anbetracht des damit einhergehenden Eingriffs in deren Autonomie als keineswegs trivial erwiesen. Im Ergebnis wird dieser Formalismus bis heute noch in einer sehr heterogenen Weise gehandhabt.

Bemerkenswert ist ferner auch die Tatsache, dass die eben angesprochenen Wachstumsraten studentischer Bewerbungen noch von einer sehr asymmetrischen Struktur der beteiligten Studiengänge geprägt sind. Anders formuliert: Während die Mobilisierung von Bewerbenden im Bereich Wirtschaftsingenieurwesen vergleichsweise leicht fällt, erweist sich eben diese Bedingung in den anderen Bereichen des CDHAW-Studienprogramms, also Gebäudetechnik, Mechatronik und Fahrzeugtechnik, als deutlich aufwendiger.

Dieser Umstand lenkt den Blick auf einen dritten und überaus bedeutsamen Aspekt: die Rolle von Lehrenden im Kontext des Komplexes der China-Kompetenz. So ist eben auch deutlich geworden, dass das unter den Studierenden geteilte stereotype und korrekturbedürftige China-Bild durchaus auch in signifikanter Weise durch Wertungen und Einschätzungen der Lehrenden gespeist wird. Dieser Konnex erweist sich insofern als problematisch, als solchen für Studierende wohl bedeutsamen Urteilen in nicht wenigen Fällen eine unbewusste China-Inkompetenz zugrunde liegt. Im Ergebnis legen solche durchaus paradoxen Beobachtungen den Schluss nahe, dass der Diskurs zum Status quo und zu den Handlungserfordernissen im Bereich der China-Kompetenz stärker als bisher auch auf die lehrenden Akteur*innen an deutschen Fachhochschulen auszudehnen wäre.

Literatur

- Internationales Büro (Hg.) (o.J.): Projekte der BMBF-Fördermaßnahme »Ausbau der China-Kompetenz an deutschen Hochschulen«, o.D., https://www.internationales-buero.de/de/china_kompetenz_an_deutschen_hochschulen.php vom 01.12.2021.
- Spangenberg, Marietta (2016): »Security Awareness Kampagne als Element aktiven Lernens – ein Erfahrungsbericht«, in: Paul Müller/Bernhard Neumair/Elmut Reiser/Gabi Dreo (Hg.), 9. DFN-Forum Kommunikationstechnologien, Beiträge der Fachtagung, 31. Mai-1. Juni 2016 in Rostock, Bonn: Gesellschaft für Informatik, S. 87-96.

- Stepan, Matthias/Frenzel, Andrea/Ives, Jaqueline/Hoffmann, Marie (2018): China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland, (= China Monitor 45), Bonn: MERICS – Mercator Institute for China Studies, <https://merics.org/de/china-kompetenz> vom 01.12.2021.
- Ulrich, Immanuel (2021): »Hochschuldidaktik für praxisorientierte Hochschullehre«, in: Cansu Hattula/Julia Hilgers-Sekowsky/Gabriele Schuster (Hg.), Praxisorientierte Hochschullehre. Insights in innovative sowie digitale Lehrkonzepte und Kooperationen mit der Wirtschaft, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-12.

Chinawissen für Studierende an einer technischen Universität

Ágota Révész

Abstract: *In den Chinakompetenz-Kursen an der Technischen Universität Berlin bilden wir keine China-Forscher*innen aus. Der Ausgangspunkt – wie an allen technischen Universitäten – ist, dass die Studierenden bereits ihre eigene Kernkompetenz haben, innerhalb derer sie sich weiterbilden möchten. Dabei fehlt es ihnen aber an Chinawissen, obwohl China besonders in den technologischen Fächern schon ganz weit vorne ist. Unser Ziel ist es, den Teilnehmer*innen Fachkenntnisse zu vermitteln, die ihnen dabei helfen sollen, ihren Bereich (z.B. Marketing, Medizin oder Maschinenbau) sinnvoll zu ergänzen. Das kann ihnen Chancen eröffnen oder sich bei ihren zukünftigen beruflichen Entscheidungen als nützlich erweisen. Ein weitaus breiterer Aspekt ist, dass wir in diesen Zeiten technische Fragen gar nicht mehr von Fragen der Bildung, Gerechtigkeit oder Inklusion trennen können – und die Fragen nach der Konnektivität und Sicherheit kommen auf der internationalen Ebene noch hinzu. Wenn wir keine bipolare Welt, sondern eine globale Ordnungspolitik ausbauen möchten, sind die technischen Chinakennnisse auch in diesem Kontext unabdingbar.*

*Chinakompetenz ist somit naturgemäß interdisziplinär, horizontal verteilt und gut vernetzt. Warum vernetzt? Über das China-Basiswissen hinaus versuchen wir auch, fachspezifische Kurse anzubieten. Dies erfordert jedoch ein Netzwerk von Expert*innen (einen Lehr-Pool), die sowohl über einschlägige fachspezifische Kenntnisse verfügen als auch über China-Erfahrung. Leider gibt es heutzutage nur sehr wenige solcher Fachkräfte – es wären viel mehr erforderlich. Wir arbeiten daran, diese Lücke langfristig zu schließen.*

Was bedeutet Chinawissen heute?

Wenn ich vor einigen Jahren gefragt wurde, warum China-Studien an einer technischen Universität notwendig seien, begann ich mit dem Argument, dass eine globalisierte Welt Kenntnisse über Teile der Welt erfordert, die zwar weit entfernt, aber dennoch eng mit uns verbunden sind.

Heute muss ich es anders formulieren. Lange haben wir angenommen, dass die Globalisierung ein unumkehrbarer Prozess sei. Die einen begrüßten diesen Prozess, die anderen nicht, aber im Grunde stellte ihn niemand in Frage. Doch diese Überzeu-

gung ist nun erschüttert. Brexit, Covid, Handelskrieg – es gibt viele Ereignisse, die eine neue Tendenz aufzeigen, dass sowohl China als auch die westliche Welt sich zunehmend nach innen richtet. Und Letztere – die europäischen und angloamerikanischen Gesellschaften insgesamt – wehren sich vehement gegen ein China, das zwar in der technologischen Entwicklung aufgeholt hat, aber sich nicht in das politisch-ökonomische System integrieren würde, das von uns als »international«, aber von China bloß als »westlich« betrachtet wird. Wir waren nicht auf die mächtige chinesische Präsenz und ihre Andersartigkeit vorbereitet, und sind nun überrascht. Die Zukunft mit diesem Respekt einflößenden China wird als ungewiss wahrgenommen. Daher schlussfolgere ich: Genau aus diesem Grund ist es umso wichtiger, das Land und seine Entwicklungsprozesse nachhaltig kennenzulernen!

Wenn wir uns anschauen, was China und »die westliche Welt« übereinander gelernt haben, dann fällt auf, dass unsere Freund*innen, Partner*innen, Studierenden und Kolleg*innen in China sehr gut über uns Bescheid wissen. Sie kennen unsere Politiker*innen, unsere Kultur (Literatur, Philosophie), verstehen unsere Gesellschaften – und formulieren auch ihre eigenen Meinungen. Unsere chinesischen Partner*innen sprechen gut Englisch und Deutsch. Wir nehmen das beiläufig zur Kenntnis und sagen uns, Englisch und Deutsch sind die wichtigen Sprachen »der Welt« und sind ohnehin leichter zu erwerben als Chinesisch. Aber dies stimmt schlichtweg nicht. Diese Sprachen sind für chinesische Muttersprachler*innen bei Weitem keine einfach zu erlernenden Sprachen.

Was wissen junge Europäer*innen, die kein Sinologie-Studium absolviert haben, über China? Sehr wenig, ihr Wissen über China beschränkt sich bestenfalls auf Kenntnisse, die sie den Medien entnommen haben und die sich hauptsächlich auf die wichtigsten außenpolitischen Konfliktfelder konzentrieren. Diese jungen Menschen sind nicht in der Lage, auf eine chinesische Partnerin oder einen chinesischen Partner zuzugehen, sich auf ein chinesisches Kooperationsprojekt einzulassen (oder sich bewusst gegen dieses zu entscheiden) oder mit chinesischen Wettbewerber*innen zu konkurrieren. Was fehlt, ist das Hintergrundwissen: die sogenannte China-Kompetenz.

Warum an einer technischen Universität?

Natürlich wird Wissen über China nach wie vor an Sinologie-Instituten der Universitäten vermittelt. Diese Wissensvermittlung ist in ihrer Methodik im Wesentlichen geisteswissenschaftlich. Und in den geisteswissenschaftlichen Fakultäten ist die Philosophie in bester europäischer (und vor allem deutscher) akademischer Tradition die Königin der Wissenschaften, gefolgt von Geschichte, Literatur und Kunst. An einem Sinologie-Institut hat die Sprache natürlich eine hohe Priorität. Diese umfasst nicht nur das moderne Chinesisch, sondern auch das klassische Chinesisch, so dass auch traditionelle philosophische und literarische Texte aus erster Hand interpretiert werden können. Das klassische Chinesisch spielte in China die gleiche Rolle wie das Lateinische bei uns, seine Bedeutung ist also in der Tat immens.

So wichtig die sinologische Tradition an deutschen Universitäten auch ist, sie kann (und soll) es nicht leisten, alle dynamischen Entwicklungen des gegenwärtigen China abzubilden. Für eine ganzheitliche und nachhaltige Chinakompetenz jenseits der Geis-

teswissenschaften besteht ein großer Bedarf an Fachkräften, die sich nicht unbedingt auf China spezialisiert, aber ein solides Wissen über China erworben haben. Mit anderen Worten: Menschen, die neben ihrem eigenen Fachgebiet (sei es Ingenieurwesen, Urbanistik oder Medizin) gut über China informiert sind: Sie kennen z.B. die grundlegenden sozio-politischen Prozesse in China, die Grundregeln der Zusammenarbeit oder die Fallstricke, die es zu beachten gibt. Die Chinakompetenz-Kurse konzentrieren sich daher auf die Prozesse und die Dynamiken des heutigen China. Diese Kenntnisse sind darauf ausgerichtet, Fachkräften, die in den Gebieten der Wissenschaft und Technologie oder in der Industrie arbeiten, von Nutzen zu sein. Die erworbenen Kenntnisse sollen den Teilnehmer*innen bei ihren zukünftigen Entscheidungen helfen und ihre Fähigkeit entwickeln, Informationen aus China zu interpretieren und zu kontextualisieren sowie sinnvolle und nützliche Beziehungen zu chinesischen Partner*innen aufzubauen.

Dies ist natürlich nicht auf die rein persönliche Ebene des Austauschs beschränkt. Damit will ich sagen, dass das Chinakompetenz-Projekt der Technischen Universität Berlin nicht pauschal vermittelt, wie sich »die Chines*innen« verhalten. Allein der Versuch, dies zu vermitteln, wäre schon ein Fehler: Wir würden in Stereotypisierung und in einen Essentialismus ableiten. Wir bieten auch keine Gebrauchsanleitung für China an, d.h., wir maßen uns nicht an, auf alle aktuellen Fragen zu China eine Antwort parat zu haben. Aber wir sind davon überzeugt – und die Erfahrung gibt uns Recht –, dass Prozesse und Dynamiken erlernt werden können. China hat einen ganz anderen Weg der Entwicklung hinter sich. Nicht nur die soziale Struktur ist anders, sondern auch die Werte, die Erfahrungen und die Entscheidungssituationen (Entscheidungsfindungsprozesse). Dieses kontextuelle Wissen dient als Landkarte, wenn man mit China in Kontakt kommt.

Die Chinakompetenz ist also horizontaler Natur, stark interdisziplinär und vernetzt. Was meine ich hier mit »vernetzt«? Damit ist der Versuch gemeint, über den Kernkontext hinaus fachspezifische Kurse anzubieten. Dies erfordert ein Netzwerk von Expert*innen, die sowohl auf ihrem eigenen Gebiet als auch in China bewandert sind. Leider gibt es heute nur sehr wenige solcher Expert*innen, der Bedarf erhöht sich jedoch stetig. Wir versuchen, diese Lücke zu schließen und innerhalb der Technischen Universität Berlin – vielleicht langfristig auch innerhalb der anderen deutschen technischen Universitäten – eine institutionelle Kapazität aufzubauen, deren Lehrkräfte aktuelles und praktisch nutzbares Wissen an zukünftige Generationen von MINT-Studierenden weitergeben. Dieses zusätzlich erworbene Wissen – die Chinakompetenz – wird den Fachkräften in ihren Berufen der Industrie, des öffentlichen Dienstes oder der Forschung immense Vorteile bieten.

Politik und/oder Technologie und/oder Handel?

»Wandel durch Handel« lautete lange Zeit die Devise der deutschen Großpolitik gegenüber China. Die Entwicklung der letzten 20 Jahre zeigte jedoch zunehmend, dass diese Erwartung sich als vergeblich erwiesen hat. China verändert sich nicht in die Richtung, die wir uns wünschen, es passt sich uns politisch nicht an. Doch trotz politischer Frus-

tration haben der Handel und die Zusammenarbeit in Wissenschaft und Technologie lange funktioniert.

Die nach 2016 einsetzende Konfliktphase hat die bestehenden Unterschiede jedoch zunehmend ans Licht gebracht und uns vor eine Reihe von bedeutenden Fragen gestellt. Fördern wir die wirtschaftlichen Kooperationen weiter oder prangern wir Menschenrechtsverletzungen in China stärker an? Bauen wir die wissenschaftliche Zusammenarbeit mit einem autoritären Regime weiter aus oder reduzieren wir sie? Außerdem können die Ergebnisse der MINT-Forschung konkret und unmittelbar für feindliche Zwecke genutzt werden, deswegen muss man versuchen zu definieren, welche Disziplinen in die Kategorie Dual Use fallen – ein neues Konzept, auch im Zusammenhang mit China. Eine angemessene Sicherheitspolitik ist natürlich notwendig. Darüber hinaus ist eine Zusammenarbeit in bestimmten Forschungsbereichen nicht ratsam – sei es aus Gründen des Patentschutzes oder der Vermeidung von Dual Use. Diese Bereiche der wissenschaftlichen Kooperation müssen einem klaren und mit hohem Detail definierten Regelkatalog unterliegen.

Wir haben aber auch erkannt, dass China und Europa in vielen Fragen zunehmend voneinander abhängig sind. Das Klima, die Kreislaufwirtschaft, die globale Gesundheit – all das sind Themen, die gemeinsame Anstrengungen erfordern. Und eine gemeinsame Anstrengung setzt voraus, dass wir auf beiden Seiten Fachleute haben, die in der Lage sind, effektiv zusammenzuarbeiten. Zwar wird auch in diesen Bereichen der Wettbewerb auf dem Markt von entscheidender Bedeutung sein, doch ist es sicherlich wünschenswert, dass geopolitische Rivalitäten (oder Nullsummenspiele) der Erreichung globaler Ziele nicht im Wege stehen. Zudem hat sich in vielen oftmals von Medien heraufbeschworenen sogenannten Wettbewerbsfeldern zwischen China und Europa gezeigt, dass es sich dabei keineswegs um reine Nullsummenspiele handelt, sondern sowohl die chinesische als auch die europäische Seite in gesundem Maß profitiert.

Wir müssen daher erkennen, dass die Entwicklung von Wissenschaft und Technologie nicht von der Entwicklung der politischen und wirtschaftlichen Beziehungen und des Handels getrennt werden kann. Die Tatsache, dass diametral entgegengesetzte Absichten und Interessen in Bezug auf China bisher recht gut nebeneinander bestanden haben, ist nicht nur Ausdruck unserer Ambivalenz gegenüber China, sondern auch unserer mangelnden Chinakompetenz. Die entstandenen Chinabilder spiegeln meist Emotionen und Wünsche wider und sind kaum geeignet, als Grundlage für konstruktives Handeln zu dienen. Es ist äußerst bedauerlich, dass China fast ausschließlich in einem »positiven« oder »negativen« Licht dargestellt wird – während wir in Wirklichkeit eine gründliche, differenzierte und vorurteilsfreie China-Kenntnis in allen Bereichen benötigen.

Wissensfluss

Um voranzukommen, haben wir es daher versucht, ein Curriculum über China zu entwickeln, das die enge Verzahnung zwischen wissenschaftlicher und technologischer Innovation, Politik sowie Wirtschaft und Handel berücksichtigt. Wir hoffen, dass die Absolvent*innen der Technischen Universität Berlin der deutschen Industrie in Zukunft

mit ihrer erworbenen Chinakompetenz besonders nützlich sein werden, z. B. im Bereich der Digitaltechnik oder der Umwelttechnik.

Darüber hinaus erwarten wir aber auch, dass sie ihr Wissen weiterentwickeln, weitergeben und ggf. über ihren eigenen Bereich hinaus anwenden. Um die langfristigen Ziele der Gesellschaft zu erreichen, ist eine kohärente und nachhaltige globale Regierungspolitik erforderlich. Allein die Klimafrage macht dies deutlich. Und diejenigen, die Chinas wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungsweg, seine Ziele und seine Möglichkeiten kennen, müssen eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung neuer Regierungsstrukturen spielen.

Fachleute in MINT-Bereichen verfügen über eine andere Art von Wissen als Geisteswissenschaftler*innen, Geschäftsleute oder Politiker*innen. MINT-Wissen ist quantifizierbar, faktenbasiert und transparent. Es ist weniger von Annahmen und Wahrnehmungen abhängig und schafft stattdessen eine Plattform, die als Ausgangspunkt für die Entwicklung der oben genannten globalen Regierungspolitik dienen kann. Vertreter*innen der Wissenschaft und Technologie müssen daher in der Lage sein, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, die China betreffen – und auch an Entscheidungsprozessen mitwirken, bei denen chinesische Akteur*innen selbst involviert sind.

Man könnte auch sagen, dass die Vermittlung von Chinakompetenz an einer technischen Universität in beide Richtungen läuft. Einerseits liegt es in der Verantwortung der Dozent*innen, in allen China-Fragen auf dem neuesten Stand zu sein und unabhängig und objektiv zu bleiben. Es sollten keine finanziellen oder politischen Interessen hinter dem Unterricht stehen. Zudem sollte weder eine Pro-China- noch eine Anti-China-Haltung vermittelt werden. Gleichzeitig wird die Chinakompetenz durch das Wissen der Mitarbeiter*innen und der Studierenden aus den verschiedenen Fachrichtungen der technischen Universität bereichert. Dies trägt zudem reziprok zu einem ausgewogenen China-Bild bei. So entsteht ein selbstregulierendes System, das aufgrund der Vielfalt seiner Akteur*innen weniger Gefahr läuft, in Extreme abzugleiten.

Gleichzeitig ist es jedoch wichtig zu betonen, dass die Chinakompetenz keinen Hurra-Optimismus unterstützt. Die Zusammenarbeit mit chinesischen Partner*innen war schwierig und wurde in letzter Zeit immer schwieriger – das kennen wir nicht nur aus den Nachrichtensendungen, sondern auch aus eigenen bilateralen Erfahrungen auf der Mikroebene. Sich von China abzuschotten, ist jedoch die denkbar schlechteste Entscheidung. Die heutigen Entkopplungstendenzen führen dazu, dass das Wissen über China sicher weiter marginalisiert wird. Unwissenheit verstärkt jedoch die bereits vorhandene Angst, die wiederum die Abschottung verstärkt. Wir befinden uns in einem Teufelskreis. Der einzige Ausweg ist die Chinakompetenz. Wir müssen in allen Bereichen der Gesellschaft so viel Chinawissen wie möglich aufbauen. Dies bedeutet keineswegs, dass man China gegenüber ausschließlich wohlgesinnt sein sollte oder eine sogenannte China-Versteherin werden muss. Es bedeutet lediglich, dass irrationale Ängste durch rationale Einschätzungen und Lösungsfindungsprozesse ersetzt werden müssen. Dies ist wichtiger denn je.

Das Begleitstudium Ostasien/Greater China an der Technischen Universität Dresden

Birgit Häse

Abstract: *Mitte der 1990er Jahre wurde an der TU Dresden eine Internationalisierungsstrategie entwickelt, die zur Fokussierung auf zwei außereuropäische Kulturräume führte, die als zunehmend wichtig für Europa erkannt, über die gleichwohl das vorhandene Wissen als lediglich gering vorhanden eingeschätzt wurde. Um dem aktiv entgegenzuwirken, wurde das Ostasienzentrum als eines von zwei Regionalzentren eingerichtet, mit einer geografischen Konzentration u.a. auf Greater China. Aufgabe der Lehre am Ostasienzentrum ist es, den Studierenden, neben ihrem Hauptfach, ein Verständnis der wesentlichen historischen, gesellschaftspolitischen, geistesgeschichtlichen und wirtschaftlichen Grundlagen und Zusammenhänge in der Region sowie sprachliche Grundkenntnisse zu vermitteln. Dadurch sollen sie sich Wissen erarbeiten und Kompetenzen erwerben können, die für Eigen- und Fremdwahrnehmungen sensibilisieren und zum Gelingen eines Auslandsstudiums oder eines Praktikums in der Region beitragen. Im Artikel werden Struktur und Zertifizierung der Sprachausbildung sowie der China-bezogenen Wissensvermittlung beschrieben und anhand ausgewählter Beispiele aus der Unterrichtspraxis veranschaulicht. Eingegangen wird außerdem auf die Herausforderungen, die mit der Realisierung einer solchen Zusatzqualifikation einhergehen.*

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands 1990 erfasste der Transformationsprozess im Osten des Landes alle Lebens- und Arbeitsbereiche, so auch die Universitäten und die universitäre Lehre. Für die Technische Universität Dresden (TU Dresden) bedeutete dies den Ausbau zu einer Volluniversität, in der bis heute aufgrund der historisch bedingten Ausrichtung und aktueller Schwerpunktsetzungen die ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächer die größten Fakultäten bilden, in denen die meisten Studierenden immatrikuliert sind (vgl. TU Dresden 2021). Es führte außerdem dazu, dass sich die TU Dresden seit den 1990er Jahren auch international zunehmend globaler vernetzte. Ausgehend von der Vorstellung, dass sich weltweit Räume fassen lassen, die durch eine ähnliche Kultur verbunden sind, wurde damals eine Internationalisierungsstrategie entwickelt, die u.a. verstärkt außereuropäische Kulturräume in den Blick nahm, die bildungspolitisch und wirtschaftlich als zunehmend wichtig für Deutschland und Europa identifiziert wurden. In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre fokussierte sich

die TU Dresden deshalb auf die Kulturräume Ostasien und Lateinamerika, über die die Studierenden aufgrund der auf Europa und Nordamerika konzentrierten Schulausbildung eher wenig bis nichts wissen (vgl. Born/Häse/Schmitz 2002). Diese Wissenslücken sollten durch zusätzliche, kostenfreie Lehrangebote in Ergänzung zum jeweiligen Hauptfach gefüllt werden. Die Studierenden sollten so lernen, globale Handlungszusammenhänge zu erkennen, um neue Perspektiven zu entwickeln und durch Studienaufenthalte an Partneruniversitäten in den definierten Regionen weitere soziale und interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. Ziel war es, sie damit auf den sich zunehmend globalisierenden Arbeitsmarkt besser vorzubereiten.

Zur Umsetzung dieser ambitionierten Ziele wurde 1998 u.a. das Ostasienzentrum (OAZ) als Regionalzentrum an der TU Dresden gegründet, an dem die Konzentration in Lehre und Forschung – neben Japan – auf dem Kulturraum *Greater China* liegt, d.h. auf der Volksrepublik China mit Hongkong und Macau sowie auf Taiwan und Singapur. Die Lehrangebote des OAZ richten sich an alle Studierenden der Universität. Gezielt beworben werden sie in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächern, um bei den dort Studierenden Interesse an der Region zu wecken. Wichtig war und ist dies, da für im außereuropäischen Ausland aktive, deutsche Universitäten, Forschungseinrichtungen, Unternehmen etc. gerade im Bereich der Ingenieur- und Naturwissenschaften die Region Ostasien und hier besonders *Greater China* seit gut 30 Jahren zunehmend wichtig geworden ist.

Bestätigt findet sich dieses frühe und bis heute verstetigte Engagement an der TU Dresden durch aktuelle politische Rahmensetzungen. So wurde vom Staatsrat in der VR China im Jahr 2015 unter dem Motto »Made in China 2025« eine mit sehr viel Geld unterlegte Strategie zur industriellen Entwicklung verabschiedet, mit der das Land bis 2049 zu einem führenden Innovationstandort umgestaltet werden soll (vgl. Zenglein/Holzmann 2019). Die Schlüsselindustrien, die dafür bestimmt wurden, liegen alle in ingenieur- und naturwissenschaftlichen Bereichen (vgl. ebd.: 19-22). Deutschland- und europaweit wurde vielfältig auf diese Strategie reagiert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung z.B. formulierte eine »China-Strategie [...] 2015-2020« (BMBF 2015) und fördert seitdem in unterschiedlichen Programmen den Ausbau von China-Kompetenzen u.a. an Universitäten und Hochschulen.¹ Die Europäische Kommission legte »Strategische Perspektiven« (Europäische Kommission 2019) für die EU-China-Beziehungen fest, und das Auswärtigen Amt erarbeitete »Leitlinien zum Indo-Pazifik« (Auswärtiges Amt 2020). Gemeinsam ist allen diesen Überlegungen ein gewandeltes China-Bild. Die VR China wird nun in einem Dreiklang wahrgenommen als Kooperationspartnerin bei gemeinsamen Zielen, als Wettbewerberin bei der Technologieführerschaft und als systemische Rivalin in der Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen politischen Systemen (vgl. Europäische Kommission 2019). Diese neue China-Wahrnehmung führte außerdem zu der Feststellung, dass »unabhängiges« Wissen über sowie Kompetenzen im Umgang mit China außerhalb der Fachwissenschaft Sinologie fehlen, gleichwohl aber für die weitere Kooperation mit dem Land sowohl in Wissen-

1 Ein aktuelles Beispiel ist die laufende Ausschreibung zum Regio-China-Programm, vgl. BMBF 2021a.

schaft und Forschung als auch in Wirtschaft, Industrie, Politik, Gesellschaft und Kultur unerlässlich seien (vgl. BMBF 2021b; Rudyak 2021).

Genau hier setzt das OAZ der TU Dresden mit seinem Lehrangebot seit Jahren an. Formal gestützt wird dieses Angebot durch zwei universitätsweit geltende Vorgaben, die die Studierenden anregen sollen, ihren Horizont über ihr Hauptfach hinaus zu erweitern und damit umfassender zu bilden. Das ist zum einen ein offenes Lehrangebot im Rahmen eines für alle verpflichtenden Studium generale. Zum anderen ist es das aktive Bekenntnis zu der im Rahmen der Sprachenpolitik des Europäischen Parlaments geforderten Ausbildung von Mehrsprachigkeit (vgl. hierzu Iskra 2021). Dies wird realisiert, indem allen Studierenden kostenfrei die Möglichkeit geboten wird, eine Fremdsprache unabhängig von den Festlegungen im jeweiligen Studiengang im Umfang von bis zu 150 Unterrichtsstunden oder zehn Semesterwochenstunden auch neu zu erlernen. In das Sprachenportfolio wurde, neben zahlreichen europäischen Sprachen, u.a. Chinesisch aufgenommen. Auf die Schwierigkeiten beim Erlernen einer distanten Fremdsprache wie Chinesisch wurde insofern Rücksicht genommen, als der kostenfreie Lehr- und Lernumfang auf 180 Stunden Unterricht ausgeweitet wurde.² Dies bildet selbstverständlich den tatsächlich benötigten Stundenumfang zum Erlernen einer der weltweit schwierigsten Sprachen nicht annähernd ab.³ Allerdings setzen die universitätsspezifischen Rahmenbedingungen, in welche die Sprachausbildung auch in Chinesisch eingebunden ist, dem Lehr- und Lernumfang enge Grenzen.

Auf den vorhandenen Grundlagen aus Studium generale und Sprachenpolitik aufbauend wurde am OAZ ein Lehrangebot entwickelt, das sich aus einer Sprach- und einer regionalwissenschaftlichen Ausbildung zusammensetzt. Mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses wurde es zudem modularisiert und kann damit sehr flexibel in Form von Umfang und inhaltlichen Schwerpunkten in bestehende Studiengänge integriert werden. Die Option, das komplette Angebot als studienbegleitende Zusatzqualifikation neben dem Hauptfach zu belegen, besteht natürlich auch.

Im Folgenden werden Aufbau und Umsetzung der auf *Greater China* konzentrierten Ausbildung erläutert, um zu veranschaulichen, wie am OAZ der TU Dresden Sprachkenntnisse und China-bezogenes Wissen vermittelt werden.

Sprachausbildung

Die Sprachausbildung erfolgt in Standardchinesisch unter Verwendung von Hanyu Pinyin als Umschriftsystem und der in der VR China standardisierten Kurzzeichen. Im Anfängerbereich, d.h. auf den Sprachniveaus A1 bis A2+ nach dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, werden 180 Stunden unterrichtet. Sie verteilen sich auf drei Semester mit je vier Semesterwochenstunden (SWS), d.h. die Sprachausbildung für Anfänger*innen umfasst insgesamt zwölf SWS. Das ist aus fachlicher Sicht nicht

2 Zu Chinesisch als distanter Fremdsprache vgl. Guder 2005: 74ff.

3 Guder (vgl. 2021: 178) verweist unter Bezug auf eine amerikanische Studie darauf, dass der Lernaufwand für Chinesisch im Vergleich zu europäischen Sprachen gut doppelt so hoch ist.

viel. Neben den weiter oben schon erwähnten strukturellen Vorgaben, die das Sprachlehrangebot begrenzen, ist hier allerdings ebenfalls zu bedenken, dass die Studierenden diese Ausbildung zusätzlich zu ihrem jeweiligen Hauptfach belegen, damit zeitlich also bereits sehr eingespannt sind.

Die Chinesischausbildung ist außerdem modularisiert und über das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) ab dem ersten Sprachlernsemester in die universitäre Ausbildung eingebunden.⁴ Universitätsweit werden für einen Sprachkurs im Umfang von vier SWS, der mit einer schriftlichen und mündlichen Prüfung abschließt, fünf ECTS vergeben. Nach dem »ECTS Leitfaden« der Europäischen Union (2015) entspricht dies einem studentischen Arbeitsaufwand von 150 Stunden im Semester, die sich hier auf 60 Stunden Präsenzunterricht und 90 Stunden für das eigenverantwortliche Selbstlernen verteilen.

Die Sprachausbildung in Chinesisch ist als Ausbildung in einer modernen Fremdsprache seit Jahren vom Arbeitskreis der Sprachenzentren an Hochschulen e.V. als UNICert® Basis zertifiziert (zum Arbeitskreis und der Zertifizierung vgl. AKS o.J.). Die Zertifizierung bezieht sich sowohl auf den Stundenumfang der Ausbildung als auch auf die Entwicklung und Abnahme von Prüfungen in den vier Kompetenzen Lese- und Hörverstehen, Schreiben und Sprechen. Nach drei Sprachlernsemestern wird mit der Prüfung UNICert® Basis das am bereits erwähnten Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientierte Sprachniveau A2+ nachgewiesen und durch ein Zeugnis belegt. Seit 2016 können im Anschluss daran 120 weitere Stunden belegt werden, d.h. acht SWS verteilt über zwei Semester. Der Abschluss liegt dann auf dem Sprachniveau B1+ und ist seit 2018 als UNICert® I zertifiziert.⁵ Dafür wurden die Prüfungszeiten in den Kompetenzen Leseverstehen und Schreiben auf den Niveaustufen A2+ und B1+ im Vergleich zu den 30 Minuten für europäische Sprachen verdoppelt auf 60 Minuten für Chinesisch. Aber natürlich wird auch die hier skizzierte zeitliche Ausweitung des Umfangs der Sprachausbildung und der Prüfungen den Schwierigkeiten nicht völlig gerecht, die sich beim Erlernen von Chinesisch im Erwachsenenalter vor allem in Bezug auf das Memorieren der Zeichen und die aktive Beherrschung der Schrift ergeben.

Die Zertifizierung wurde also beantragt, obwohl die Anpassung der Ausbildung auf eine distante Sprache wie Chinesisch in allen vier Kompetenzbereichen sehr herausfordernd ist. Für Nichtsinolog*innen wie die Studierenden an der TU Dresden wird durch diese Zertifizierung jedoch eine zumindest annähernde Vergleichbarkeit mit der Sprachausbildung in europäischen Sprachen erreicht. Der höhere Zeitaufwand, um zum Abschluss der jeweiligen Niveaustufe zu gelangen, spiegelt dabei die Komplexität der Sprache lediglich annähernd wider, sie ist allerdings für die Teilnehmenden nachvollziehbar. Zudem wird durch die Zertifizierung die Professionalität der Ausbildung in die Universität hinein aber auch nach außen hin unterstrichen. Des Weiteren werden für die Studierenden die Anerkennungsprozesse bei möglichen Studienortwechseln europaweit vereinfacht. All dies ist für ein Studium in einer globalen Welt wichtig

4 Unterrichts- und Prüfungsumfang, Modularisierung und ECTS-Vergabe gelten analog auch für die Japanisch-Sprachausbildung am OAZ.

5 Zu Problemen der Zuordnung der chinesischen Sprachkompetenzen zu den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen vgl. Guder 2005: 71ff.

und trägt dazu bei, auf Seiten der Studierenden die Bereitschaft zu erhöhen, sich auf Chinesisch überhaupt einzulassen.

Ziel der Sprachausbildung am OAZ ist deshalb, den Studierenden grundlegende Sprachkompetenzen in Alltags- und Studiensituationen zu vermitteln, auf denen sie, sofern ein Auslandsaufenthalt an einer der Partneruniversitäten im chinesischsprachigen Raum angestrebt wird, sinnvoll und zügig aufbauen können. Zusätzliche Akzeptanz erhält die Sprachausbildung außerdem dadurch, dass nach Abschluss von UNICert® Basis der Hanyu Shuiping Kaoshi auf der Niveaustufe 3 bestanden wird und sich damit weitere Stipendienmöglichkeiten in der VR China ergeben.

Regionalwissenschaftliche Ausbildung

Sprachkenntnisse bilden einen wesentlichen Aspekt von China-Kompetenzen. Allerdings müssen sie in weitere Kenntnisse und Fähigkeiten eingebettet werden, um einem umfassenden Verständnis von China-Kompetenzen gerecht zu werden. Diesem Anspruch versucht die regionalwissenschaftliche Ausbildung am OAZ durch die Bereitstellung unterschiedlichster, jeweils zweistündiger Seminare zu entsprechen. In ihnen werden zum einen Grundkenntnisse über Kultur, Gesellschaft, Politik, Geschichte und Wirtschaft in Greater China vermittelt. Zum anderen wird angestrebt, themenbezogen Reflexionsprozesse in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Dispositionen anzustoßen, um das jeweilige Eingebundensein in deutsche bzw. chinesische, kulturelle Kontexte erkennen und verstehen zu können und daran anschließend im Idealfall in einem weiteren Schritt diese Erkenntnisse zu reflektieren, um von einer eurozentrisch geprägten Perspektive zu einer transkulturellen zu gelangen.⁶

So wird z.B. an wichtigen Ereignissen orientiert die politische Geschichte in China von 1842 bis 1949 nachvollzogen. In Seminaren zu den gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Entwicklungen ab 1949 werden die Transformationsprozesse, die seit der Gründung der VR China das Land dynamisch verändern, erarbeitet und in die unterschiedlichen Modernisierungsdiskurse in Europa und Greater China eingeordnet. In Seminaren zu Vorstellungen und Rechtfertigungen von Widerstand und Protestbewegungen wird die Perspektive auf unterschiedlich begründete Legitimitätsargumentationen in Greater China gelenkt. Bei der Beschäftigung mit Taiwan stehen u.a. die Auseinandersetzungen um taiwanische Identitätskonstruktionen und die Analyse von Demokratisierungsprozessen vor dem Hintergrund der historischen Entwicklungen im Fokus. In einem Lektüreseminar werden die frühen Texte des Konfuzianismus und Daoismus in Übersetzungen gelesen und unterschiedliche Übersetzungsvarianten kontrastiert. Damit werden nicht nur die grundlegenden Ideen und Menschenbilder dieser beiden Lehren vermittelt, sondern es wird gleichzeitig deutlich, dass eine Übersetzung

6 Die Literatur zu Vermittlung und Erwerb interkultureller Kompetenzen ist mittlerweile sehr umfangreich. Deshalb sei hier auf die ersten Kapitel des vorliegenden Bandes und beispielhaft auf Robak et al. 2020 zur Einführung in die aktuellen Diskussionen zu China-Kompetenzen verwiesen.

immer auch eine Interpretation des Übersetzenden ist, dessen historische und kulturelle Kontexte jeweils mit in die Übersetzung einfließen. Die Erfahrung, dass es nicht die eine, richtige Übersetzung gibt, wird vor allem von Studierenden aus den ingenieurwissenschaftlichen Fächern zunächst häufig als Verunsicherung erlebt. Die diversen Interpretationsmöglichkeiten, die die Übersetzungen bieten, öffnen jedoch den Raum für Diskussionen, in denen Differenzen benannt, reflektiert und schließlich als bereichernd wahrgenommen werden können.

Wie sehr das China-Bild in Deutschland und Europa weniger die jeweiligen chinesischen Realitäten als vielmehr die Bedürfnisse europäischer Selbstversicherung spiegelt, wird z. B. in einem Seminar in der Auseinandersetzung mit den Konzepten Exotismus, Chinoiserie und Orientalismus thematisiert. Dabei werden u. a. die in Dresden vorhandenen China-Bezüge kontextualisiert und kritisch reflektiert: die Sammlung chinesischer und früher Meissner Porzellane, die auf dem Weg zu einer eigenen Form- und Farbgestaltung zunächst chinesische Vorbilder kopierten; die chinesischen Tuschen aus südchinesischen Malschulen und die europäischen Grafiken imaginierter chinesischer Bauten und Landschaften im Kupferstich-Kabinett als Vorlage für den Bau und die Bemalung von Schloss Pillnitz; das Schloss selbst als Stein gewordene Chinoiserie, durch das Sicherheiten in der Wahrnehmung und Einordnung hinterfragt werden, weil Studierende aus dem europäischen Kulturkreis die geschwungenen Dächer und die Wandbemalungen als »chinesisch« einordnen, während Studierende aus dem ostasiatischen Kulturkreis dies nicht nachvollziehen können, da für sie Architektur und Malerei »westlich« sind. Die frühe europaweite Anverwandlung dessen, was als »ostasiatisch« galt, wird so als kulturelle Konstruktion erfahrbar, eine Erkenntnis, mit der in der Folge die Darstellungen und Bewertungen Chinas ab dem 19. Jahrhundert kritisch hinterfragt werden können.

Diese wenigen Beispiele sollen hier als Einblick in die inhaltliche Ausrichtung der regionalwissenschaftlichen Ausbildung genügen. Sie ist, analog zur Sprachausbildung, modular aufgebaut und kann über ECTS individuell in die universitäre Ausbildung eingebunden werden. Bei der Zusammenstellung der Seminare zu einem Modul können die Studierenden sich an den Vorgaben ihrer Studiengänge orientieren und die Seminare in unterschiedlichen Umfängen einbringen. Unabhängig davon können sie diese aber auch als Zusatzqualifikation belegen.⁷ Das regionalwissenschaftliche Modul umfasst dann vier Seminare mit insgesamt acht SWS, durch die inhaltlich die drei Schwerpunkte moderne Geschichte und Politik, Geistesgeschichte und Kultur sowie Gesellschaft und Wirtschaft abgedeckt sein müssen. Das Modul wird mit einer Klausur und einer mündlichen Prüfung abgeschlossen und mit zehn ECTS gewichtet.

Das Begleitstudium

Wie bisher beschrieben, können sprachliche und regionalwissenschaftliche Ausbildung aufgrund des modularen Aufbaus unabhängig voneinander belegt und frei in die jeweiligen Hauptfächer integriert werden. Sie können darüber hinaus aber auch, parallel

7 Für eine genaue Aufschlüsselung der Module vgl. OAZ 2021.

zum Studienfach, zum Regionalstudium Ostasien/Greater China verknüpft werden. In diesem Fall wird eine Gesamtnote ermittelt, die sich aus den Teilnoten aus den beiden Modulen Sprache – mit dem Zertifikat UNICert® Basis oder UNICert® I – plus Regionalwissenschaften ergibt. Dabei fließt die Teilnote des regionalwissenschaftlichen Moduls doppelt, die des Sprachmoduls einfach gewichtet in die Bewertung ein. Für das Begleitstudium wird ein Zeugnis ausgestellt, auf dem die Gesamtnote und beide Teilnoten ausgewiesen werden. Auf der Zeugniseinseite findet sich zudem eine Aufschlüsselung des Stundenumfangs dieses Begleitstudiums. Damit wird, zusätzlich zu den Noten, der nicht curricular gebundene Mehraufwand belegt, den die Studierenden zusätzlich zu ihrem Hauptstudium geleistet haben.

Die Lehrangebote des OAZ werden seit nunmehr gut 20 Jahren und inhaltlich breit aufgestellt angeboten. Sie werden in der Regionalausbildung zum überwiegenden Teil und in der Sprachausbildung mittlerweile komplett über Lehraufträge erbracht, für die die Mittel aus dem Haushalt der Universität bereitgestellt werden. Das bedeutet, dass die TU Dresden die in den 1990er Jahren entwickelte Internationalisierungsstrategie in Bezug auf Ostasien im Allgemeinen und auf Greater China im Besonderen weiterhin trägt.

Über die Jahre sind die Lehrangebote weiterentwickelt und in Inhalten und Prüfungsformaten an die strukturellen Veränderungen in der universitären Ausbildung angepasst worden. War zunächst die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zentral, erfolgen Lehre und Lernen nun kompetenzorientiert und schließen kritische Reflexionen in fachlicher, interdisziplinärer und interkultureller Hinsicht ein, um zur Erweiterung der individuellen Perspektive zu befähigen und Bildung damit ganzheitlich zu ermöglichen (vgl. Robak 2020: 284, 292-298).

Das Angebot wird von den Studierenden vor allem der wirtschafts-, ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächer sehr gut angenommen. Für sie rückt damit Ostasien ein ganzes Stück näher, so dass es auch als Studienregion für ein oder zwei Auslandssemester zunehmend attraktiv ist. Gestützt wird dieses Interesse durch ein breites Netz an Universitätspartnerschaften in der Region, in das spezielle Austauschprogramme für die Studierenden integriert sind.

Die Aneignung von Wissen und der Abbau von Vorstellungen von Fremdheit während des Studiums ermutigen schließlich auch einige der Absolvent*innen des Begleitstudiums nach Abschluss des jeweiligen Hauptfachs einen Praktikumsplatz oder auch einen Arbeitsplatz in der Region anzunehmen.

Literatur

- AKS – Arbeitskreis der Sprachenzentren e.V. (Hg.) (o.J.): Herzlich willkommen beim AKS!, o.D., <https://www.aks-sprachen.de/> vom 01.12.2021.
- Auswärtiges Amt (Hg.) (2020): Leitlinien zum Indo-Pazifik. Deutschland – Europa – Asien. Das 21. Jahrhundert gemeinsam gestalten, Bonn: Auswärtiges Amt.
- BMBF (Hg.) (2015): China-Strategie des BMBF 2015-2020. Strategischer Rahmen für die Zusammenarbeit mit China in Forschung, Wissenschaft und Bildung, Bonn: BMBF.

- BMBF (Hg.) (2021a): Bekanntmachung im Rahmen der Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung Richtlinie zur Förderung des regionalen Ausbaus der China-Kompetenz in der Wissenschaft (Regio-China), 02.06.2021, https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/d/2021/06/3684_bekanntmachung.html vom 20.10.2021.
- BMBF (Hg.) (2021b): Karliczek: wir brauchen mehr unabhängige China-Expertise in Deutschland (= BMBF Pressemitteilung 141/2021), 29.06.2021, <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/karliczek-wir-brauchen-mehr-un-chin-a-expertise-in-deutschland.html> vom 01.12.2021.
- Born, Joachim/Häse, Birgit/Schmitz, Walter (2002): »Die Sprache als Schlüssel – Zugang zu Identität und Kulturräumen«, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden 51 (4/5 = Raum und Räumlichkeit. Interdisziplinäre Perspektiven, hg. von Walter Schmitz u. Ludger Udolph): S. 161-167.
- Europäische Kommission (Hg.) (2019): EU-China – Strategische Perspektiven, 12.03.2019, https://ec.europa.eu/info/publications/eu-china-strategic-outlook-commission-contribution-european-council-21-22-march-2019_de vom 01.12.2021.
- Europäische Union (Hg.) (2015): ECTS Leitfaden 2015, Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1> vom 01.12.2021.
- Guder, Andreas (2005): »Chinesisch und der Europäische Referenzrahmen. Einige Beobachtungen zur Erreichbarkeit fremdsprachlicher Kompetenz(en)«, in: Chun 20, S. 63-78.
- Guder, Andreas (2021): »Chinesisch studieren: Ergebnisse einer Erhebung zu Ausstattung, Lehrzielen und Umfang von Sprachunterricht in chinawissenschaftlichen Bachelor- und Master-Studiengängen«, in: Asien 41 (158/159), S. 177-201.
- Iskra, Katarzyna Anna (2021): Sprachenpolitik, Oktober 2021, <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik> vom 01.12.2021
- OAZ (Hg.) (2021): Studienaufbau, zuletzt aktualisiert am 10.09.2021, <https://tu-dresden.de/gsw/slk/lsk/oaz/studienaufbau> vom 01.12.2021.
- Robak, Steffi (2020): »Transkulturelle China-Kompetenzen. Interdisziplinäre und bildungswissenschaftliche Einlassungen«, in: Robak et al.: Forschungszusammenarbeit China-Deutschland, S. 275-313.
- Robak, Steffi/Zizek, Boris/Hu, Chunchun/Stroth, Maria (Hg.) (2020): Forschungszusammenarbeit China-Deutschland. Interdisziplinäre Zugänge und transkulturelle Perspektiven, Bielefeld: transcript.
- Rudyak, Marina (2021): »Keine Orchidee. Über Chinakompetenz und Sinologie«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 71 (7/8), S. 14-19.
- TU Dresden (Hg.) (2021): Zahlen und Fakten zur TU Dresden, zuletzt aktualisiert am 15.11.2021, <https://tu-dresden.de/tu-dresden/profil/zahlen-und-fakten> vom 01.12.2021.
- Zenglein, Max J./Holzmann, Anna (2019): *Evolving Made in China 2025. China's Industrial Policy in the Quest for Global Tech Leadership* (= Merics Paper On China 8), Berlin: Mercator Institute for China Studies.

Fest verankert in Forschung und Lehre

Der Weg des Chinazentrums der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Carsten Krause

Abstract: Das Chinazentrum der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel feiert im Jahr 2022 sein zehnjähriges Bestehen. Nicht denkbar wäre seine Entwicklung ohne die lange Vorgeschichte der Kieler Sinologie. Ihr ist es zu verdanken, dass das Chinazentrum heute mit seiner Forschung und Lehre fest verankert ist im Seminar für Orientalistik und über eine umfassende Bibliothek mit ca. 12.000 Bänden verfügt, die nicht nur die einschlägigen sinologischen Nachschlagewerke, sondern Forschungsliteratur zur chinesischen Sprache, Geschichte, Literatur, Wissenschaftsgeschichte und Anthropologie enthält. Im Dienste der Volluniversität bietet das Chinazentrum neben seinem Zertifikat für Asien-Afrika-Studien den Studierenden aller acht Fakultäten, von den Historiker*innen bis zu den Agrarwissenschaftler*innen, unterschiedliche und maßgeschneiderte Möglichkeiten der Anerkennung ihrer chinabezogenen Studienleistungen (u.a. Chinesisch als Nebenfach) an. Darüber hinaus entwickelt es mit seiner neugeschaffenen Koordinationsstelle ein uniweites China-Kompetenznetzwerk und schlägt auch eine Brücke zur Gesellschaft, nicht zuletzt über die Zusammenarbeit mit der Kieler Forschungswerkstatt zur Vermittlung von China-Kompetenz an Schulen.

1 Das Chinazentrum und die Sinologie

Stellt man die Frage, was ein Chinazentrum ausmacht, dann ist oft der Satz zu hören, das sei »alles andere als ein sinologisches Seminar«. Natürlich, so denkt man sich im ersten Moment. Aber in Kiel ist die Antwort umfassender. Ohne das reichhaltige Erbe der Kieler Sinologie, die 2008 geschlossen wurde, wäre das heutige Chinazentrum an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) nicht denkbar. Doch es ist (inzwischen) noch viel mehr, nämlich ein Wissens-, Vermittlungs- und Informationszentrum für die ganze Universität und für den ganzen Norden ...

Der Weg des Chinazentrums in Kiel hat seine ganz besondere Vorgeschichte, lange Zeit, bevor man den Ruf nach (mehr) China-Kompetenz für Studierende aller Fachbereiche vernahm, die durch (mehr) Chinazentren an deutschen Universitäten zu vermitteln sei: Was aus einer Krise der kleinen Fächer heraus seinen Anfang nahm, verband sich

mit einer riesigen Chance, die 2012 erkannt und entsprechend genutzt wurde. Anders als so manche China-Kompetenzangebote an Sprachenzentren oder sonstigen Schlüsselqualifikationszentren anderer deutscher Universitäten wurde das Kieler Chinazentrum aus der Philosophischen Fakultät heraus entwickelt und ist bis heute fest verankert in Forschung und Lehre, ausgestattet mit einer unbefristeten Direktionsstelle mit kulturwissenschaftlichem (sinologischem!) Hintergrund, die die Gründungsdirektorin Professorin Angelika Messner innehat. Eine vollwertige sinologische Fachbibliothek bildet bis heute das wertvolle Kapital dieses neuen Zentrums.

Gerade erst hat sich 2021 die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät mit einer neu eingerichteten Professur für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere International Management/International Business mit Schwerpunkt China, angeschlossen. In dieser zukünftigen Doppelspitze kommt die strategische Ausrichtung der CAU deutlich zum Ausdruck: eine integrative Einbindung des zunehmend interdisziplinär ausgerichteten Chinazentrums in die universitäre Infrastruktur. Ein Chinazentrum sollte nicht eine bloße Auslagerung sein, etwa ein reines Outsourcing von Sprachkursen oder eine bloße fächerergänzende Schlüsselkompetenzvermittlung ohne eigene Forschung.

2 Das Chinazentrum und die Chinesischkenntnisse

Was in Kiel seit 2012 an Fahrt aufnahm, hat von Anfang an die ganze Universität in den Blick genommen. Das Chinazentrum konnte aufbauen auf dem Angebot des bereits 1980 (!) gegründeten Zentrums für Asiatische und Afrikanische Studien, das seit 2011/2012 ein eigenes Studienzertifikat anbietet. Es geht aber noch einfacher: Studierende aller Fachbereiche können sich von Beginn an auch niedrigschwellig speziell der chinesischen Sprache und Landeskunde annähern. Dabei hat das Chinazentrum in kontinuierlicher und enger Zusammenarbeit mit dem uneigentlichen Zentrum für Schlüsselqualifikationen und den verschiedensten Fachbereichen der CAU Sorge dafür getragen, dass die Basis der heutigen China-Kompetenz, die aus Kieler Sicht mehr als andernorts im Erlernen der chinesischen Sprache liegt, im regulären European Credit Transfer System mit Credit Points berechnet wird. In wohl einmaliger Weise ist so ein breites Spektrum von Chinesischkursen für Studierende aller acht Fakultäten entwickelt worden: Anerkennung findet Chinesisch als Fremdsprache inzwischen für alle Studierenden im Profilierungsbereich der Fachergänzung. Aber auch fachbereichsspezifische Leistungen werden anerkannt, etwa als Nebenfach in Mathematik und Physik bzw. als Wahlpflichtfach für BWL- und VWL-Studierende. Dieses kontinuierliche, qualitativ hochwertige und von allen Fachbereichen anerkannte Lehrangebot ist nicht zuletzt der Tatsache zu verdanken, dass das Chinazentrum sich eine starke Position innerhalb des universitären Gesamtbetriebs erarbeitet hat.

Eine besondere Herausforderung, die auch in der Zukunft kontinuierliche Anstrengungen erfordert, hat das Chinazentrum wie an jeder Volluniversität zu bewältigen: Chinesischunterricht für *alle* heißt zum einen, dass niemand Chinesisch als Hauptfach hat, so dass die Studierenden nur über begrenzte Lernkapazitäten verfügen. Zum anderen heißt dies, dass alle ein anderes Fach studieren, also unter Umständen ein völlig unterschiedliches »Fachchinesisch« im Blick haben. So weicht die Unterrichts-

konzeption für Chinesisch als Fremdsprache erheblich ab von derjenigen, die sich etwa an den Studierenden der Sinologie bzw. vergleichbarer China-Wissenschaften oder im Rahmen von Fachhochschulstudiengängen mit ausschließlich technischem Fokus ausrichtet.

Die Folge ist für das Kieler Chinazentrum der anspruchsvolle didaktische Ansatz, einen einfachen und schnellen Einstieg zu ermöglichen, und zugleich eine frühzeitige Verknüpfung mit dem jeweiligen Fachchinesisch herzustellen. So wurden und werden weiterhin gezielt schon für das A-Niveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen – anders als sonst üblicherweise erst für den Fortgeschrittenenbereich – Fachchinesisch-Module konzipiert: von Chinesisch für Rechtswissenschaften über Naturwissenschaft und Technik bis zu Agrarwissenschaften. Für eine besondere Zielgruppe, nämlich die aus dem europäischen Ausland kommenden ERASMUS-Studierenden, wurden schon vor den Coronalockdowns *Chinese online courses* entwickelt. Dieser englischsprachige Fernunterricht ermöglicht ihnen auch unabhängig von örtlicher Präsenz, ihren Kieler Gaststudienaufenthalt zu vollenden. Darüber hinaus werden neue digitale Module für den Chinesischunterricht am Kieler Chinazentrum in Theorie und Praxis erprobt, wie z.B. im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines mit einem Förderpreis ausgezeichneten Start-ups in Norddeutschland zur Entwicklung einer innovativen Lern-App.

Während in den Anfängen solche Leistungen durch befristet angestellte Mitarbeitende erbracht wurden, ist inzwischen die Notwendigkeit eines professionellen Lektorats für Chinesisch als »Daueraufgabe« anerkannt und als Stelle verstetigt worden: ein Meilenstein für den systematischen Auf- und Ausbau des Chinesischunterrichts, der für Chinazentren, aber auch für Sprachenzentren deutscher Hochschulen unbedingt empfehlenswert ist. Die hierauf basierende Kompetenzentwicklung ist nachhaltig angelegt und geht einher mit einer intensiven bundesweiten Vernetzung, nicht zuletzt über eine institutionelle Mitgliedschaft des Chinazentrums im Fachverband Chinesisch e.V.

Das moderne Selbstverständnis eines Chinazentrums beschränkt sich natürlich nicht allein auf die Vermittlung der chinesischen Sprache im laufenden Unterricht. Im Sinne der *Internationalisierung zu Hause* baut das Kieler Chinazentrum auf zwei Ebenen eine Tandembrücke zwischen Chinesischlernenden und Deutschlernenden chinesischen Muttersprachler*innen. So wird ein im Curriculum verankertes Tandemangebot von ChaF- und DaF-Expert*innen professionell begleitet und die dortige Teilnahme mit Credit Points vergütet. Darüber hinaus dient eine vom Chinazentrum veranstaltete Chinese Corner wiederum als lockere Plattform für den interkulturellen Sprach- und Informationsaustausch. Wer dann auch selbst nach China möchte, kann auf die Vermittlung und Beratung des Chinazentrums in Zusammenarbeit mit dem International Center von uneigenen und sonstigen China-Stipendien bauen.

Zur Abrundung seines Lehr- und Serviceangebots leistet das Kieler Chinazentrum mittlerweile bundesweite Pionierarbeit auf einem Gebiet, das für Chinesischlernende immer wichtiger wird: Eine erfolgreiche Teilnahme an der Chinesisch-Sprachniveauprüfung HSK hilft bei Bewerbungen und kann sogar für das Auslandsstudium oder die spätere Arbeit in der VR China unerlässlich sein. In Kiel hat 2022 erstmals ein universitäres Chinazentrum diese Prüfung abgenommen. Das bedeutet bei Weitem nicht, dass fortan der Unterricht allein darauf zugeschnitten wird. Aber

durch dieses uneigene Zusatzangebot wächst der Anspruch, auch bei der Unterrichtsentwicklung Schritt zu halten mit den sich beständig wandelnden internationalen Prüfungsanforderungen.

3 Das Chinazentrum und die China-Kenntnisse

Angesichts der wachsenden Bedeutung Chinas als Weltmacht kommt am Kieler Chinazentrum die inhaltliche Beschäftigung mit Chinas Geschichte und Gegenwart nicht zu kurz. Dank der eigenen Forschungsschwerpunkte reicht das Angebot von Lehrveranstaltungen zu geschichtlichen und philosophischen Aspekten der chinesischen Tradition bis hin zu gegenwartsrelevanten Themenstellungen in Bezug auf den demografischen Wandel, Herausforderungen für den Gesundheitssektor und Fragen des Klimaschutzes. Ob es die Forschungen von Professorin Messner im DFG-Projekt »Materialities of Medical Culture in/between Europe and East Asia« sind oder die Mitwirkung im Kieler Exzellenzcluster ROOTS (»Social, Environmental, and Cultural Connectivity in Past Societies«), überall profitiert auch die Lehre davon, demnächst erweitert um eine große Bandbreite wirtschaftswissenschaftlicher Themen.

Wichtig ist aber auch, dass sich ein Chinazentrum als Zentrum eines wissenschaftlichen Netzwerks versteht. So wird in Kiel seit jeher Wert darauf gelegt, die reichhaltige China-Expertise vor Ort und aus Übersee in die Vermittlungsarbeit einzubeziehen. *Guest Lectures*, interdisziplinäre Lehrveranstaltungen im Tandem, öffentliche Vorträge von China-Expert*innen aus der eigenen Universität, aus den An-Instituten (z.B. Institut für Weltwirtschaft, GEOMAR) oder auch aus chinesischen Partneruniversitäten (z.B. der renommierten Zhejiang-Universität, mit der die CAU seit 35 Jahren kooperiert) sind essentielle Bausteine zur Bereicherung des Portfolios. U.a. hat das Chinazentrum den IX. ICTAM (*International Congress on Traditional Asian Medicines*) ausgerichtet, ist über seine Direktorin, Professorin Messner, Mitglied der European Academy of Sciences and Arts, des Kieler Gustav-Radbruch-Netzwerks und aktiv in der interdisziplinären Arbeitsgruppe der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften zur »Zukunft der Medizin«. Jüngstes Beispiel für eine neuartige, vom Chinazentrum geförderte Veranstaltungsreihe, die als digitale Plattform sowohl Studierenden als auch einem breiten, überregionalen Publikum offensteht, war das von der Kieler Politikwissenschaftlerin Dr. Josie-Marie Perkuhn mit ihren Partner*innen der TU Berlin initiierte »*chinnotopia*«. Hier wurde Chinas rasanter Wandel trotz erschwelter Covid-19-Umstände von Seiten zahlreicher Wissenschaftler*innen, die das China von morgen in ihren Forschungen in den Blick nehmen, thematisiert und diskutiert.

Um speziell den Entwicklungen der VR China auf dem Weg zur Innovationsmacht nachzugehen und sie auch verständlich zu machen, konnte das Chinazentrum neuerdings eine bundesweit einzigartige, auf drei Jahre befristete (halbe) Projektstelle ausschreiben. Mit dieser Investition wird es dem Anspruch gerecht, den ein Chinazentrum heutzutage zu erfüllen hat, um die zahlreichen Facetten von Chinas Wandel zu ergründen. Ziel des Projekts ist es, die eigene Forschung zu Chinas Zukunftsperspektiven in die gesamte Arbeit des Chinazentrums einzubringen und gezielt mit einer innovativen Unterrichtskonzeption zu verbinden sowie durch Drittmittelwerbungen weiter aus-

zubauen. Dabei wird der Auftrag des Chinazentrums bewusst weiter gefasst als bisher. So sollen die Unterrichtskonzepte neben der studentischen Zielgruppe in angepasster Form auch für Uni-Mitarbeiter*innen und Schulgruppen zum Einsatz gebracht werden.

4 Das Chinazentrum und die China-Netzwerke

Ein Chinazentrum sollte über die Forschung und Lehre chinesischsprachiger und chinabezogener Inhalte hinaus auch eine Servicefunktion wahrnehmen. Der Kieler Weg hat jüngst zur Einrichtung einer Koordinationsstelle geführt, die hierzu wertvolle Impulse liefert. Dies fängt bei der Entwicklung und Umsetzung einer China-Strategie an, die in die Internationalisierungsstrategie der CAU eingebettet wird. Ziel ist es hierbei, seitens des Chinazentrums dem Präsidium ebenso ratgebend zur Seite zu stehen wie auch den einzelnen Mitarbeitenden in Forschung, Lehre und Verwaltung. Mit dem Aufbau des *CAU-China Network* hat die Koordinationsstelle bereits ein umfangreiches Netzwerk initiiert, das sich in einem regelmäßigen Informations- und Erfahrungsaustausch befindet. Das Spektrum der uniinternen Angebote reicht von der Implementierung des Leitfragenkatalogs der Hochschulrektorenkonferenz über Fortbildungsangebote bis hin zu strategischer Projektbegleitung. Wo immer dies möglich ist, bezieht dieses Netzwerk auch regionale und überregionale Kontakte ein bzw. stellt ihnen seine Expertise – wie z.B. in einem Fortbildungsangebot in Kooperation mit dem Bundesamt für Naturschutz – zur Verfügung.

Ein ganz besonderes Projekt verbindet sich mit der Nachwuchsförderung. Hier wirkt das Chinazentrum bei der CAU-eigenen Kieler Forschungswerkstatt mit, die ihre Werkstätten und Labore derzeit um ein china:werk erweitert. Dieses richtet sich an Schulgruppen und ihre Lehrer*innen aus Schleswig-Holstein und Norddeutschland und soll deren Forschergeist in Bezug auf China wecken; denn sie sind die Studierenden von morgen. Dafür wird vom schleswig-holsteinischen Bildungsministerium eigens eine halbe Stelle aus dem Schuldienst abgeordnet. Hier wächst das Kieler Chinazentrum über sich selbst hinaus. Aber es sind diese Netzwerke, die seine Mitwirkung auch im öffentlichen Raum immer wichtiger erscheinen lassen.

Für den netzwerkbasierten Austausch darüber, wohin und wie sich die Chinazentren an deutschen Universitäten weiter entwickeln sollten, ist das Kieler Chinazentrum als Gründungsmitglied bei der Einrichtung des Verbunds der Chinazentren an deutschen Hochschulen im Jahr 2018 maßgeblich beteiligt gewesen. Auch dieses Netzwerk hat eine enorme Dynamik an den Tag gelegt, die zur beständigen Professionalisierung und einem intensiven, überregionalen Erfahrungsaustausch beiträgt. Erst nach und nach kommen zudem die europäischen Partner*innen mit vergleichbaren Chinazentren in den Blick, denn auch auf dieser Ebene gibt es noch viel Potential für den internationalen Austausch.

Eines ist dabei jetzt schon in Anlehnung an den Satz vom Anfang dieses Beitrags klar: Es wird alles noch viel mehr ... und das darf es gerne sein!

»Fachspezifisches Chinesisch« an der Universität Paderborn

Aufbau und Umsetzung eines technisch interkulturellen Fachsprachkurses

Dennis Hambach

Abstract: Das Programm Maschinenbau in China (mb-cn) ist eine spezielle Ausprägung der Paderborner Masterstudiengänge Maschinenbau, Wirtschafts- und Chemieingenieurwesen. Im Rahmen dieses Programms wird der technisch-interkulturelle Fachsprachkurs »Fachspezifisches Chinesisch« angeboten, der die praktische Anwendung des Sprachenlernens mit studiengangsbefugten Angeboten kombiniert. Ziel des Kurses ist es, die Studierenden zu befähigen eine Hanyu-Shuiping-Kaoshi-Prüfung (HSK) auf Niveaustufe 2 zu bestehen sowie ihnen vertiefendes Fachvokabular aus den Fachbereichen Mathematik, Informatik, Wirtschaft, Technik und Maschinenbau zu vermitteln. Ausgewählte Beispiele in der fachsprachlichen Anwendung beziehen sich auf die Beschreibung eines Gegenstandes wie den Getriebeaufbau und das Wirkprinzip eines Prüfstandes. Der Artikel soll als Evaluation und Rückschau auf das Pilotprojekt der Universität Paderborn dienen und Hilfestellung geben, wie die Konzeption und Umsetzung (auch unter Coronabedingungen) gelingen kann.

Klassische zwei bis drei Semesterwochenstunden (SWS) umfassende Sprachkurse für Studierende stellen diese immer vor gleiche Herausforderungen: Zum einen ist es allgemein bekannt, dass in Universitätssprachkursen mit elf bis 14 Sitzungen á 1,5 bis zwei Stunden pro Woche kein großer Kompetenzzuwachs zu erwarten ist (zum Vergleich umfasst der Schulenglischunterricht je nach Schulform und -stufe vier bis fünf Stunden pro Woche). Zum anderen beschwerten sich vor allem Fachstudierende der nicht sprachlernergewohnten Studiengänge (beispielsweise Ingenieurwissenschaft), dass Sprachkurse zu selten fachsprachspezifische Inhalte bereitstellen. Eine jüngst durchgeführte Bedarfsanalyse vom Zentrum für Sprachlehre der Universität Paderborn (UPB) hat dies ebenfalls für die Sprachangebote Chinesisch bestätigt: 60 Prozent der 20 Befragten gaben an, dass sie vor allem fachsprachspezifische Inhalte vermissen. Kombiniert mit der erstgenannten Herausforderung stellt sich hier die Frage: Wie sollen fachsprachliche Inhalte im Chinesischen vermittelt werden, wenn die Lernenden nur minima-

le Grundkenntnisse der chinesischen Sprache haben? 2020 wurde eine Umfrage des Technisch-interkulturellen China Kompetenzzentrums (TiCK) der UPB durchgeführt. Sie erfasste, ob in Studienprojekten, die ähnlich aufgebaut sind wie das Maschinenbau-in-China (mb-cn)-Programm der UPB,¹ Fachsprachkurse auf Chinesisch angeboten werden. In lediglich einem kleinen Anteil (eins) der sieben einbezogenen Projekte konnten Fachsprachkurse auf Chinesisch belegt werden. Die meisten offerieren Grundlagen Sprachkurse. Um hier eine Unterstützung seitens des TiCK anzubieten, wurde ein Fachsprachkurs für Studierende der naturwissenschaftlichen und technischen Fächer mit Chinesischkenntnissen auf einem Grundlagenniveau konzipiert und durchgeführt. Der Chinesischkurs wurde zunächst für Maschinenbaustudierende samt einer digitalen Moodle-Umgebung² auf einem Anfängerniveau entwickelt und im Sommersemester 2021 zusammen mit dem Sprachkurs evaluiert. Im Wintersemester 2021/2022 sind Erweiterungen für die Fächer Wirtschaftsingenieurwesen und Informatik geplant.

Studierende der UPB absolvieren im Zuge des mb-cn-Programms den technisch-interkulturellen Fachsprachkurs Fachspezifisches Chinesisch (FC). Das Studienprogramm mb-cn besteht aus zwei Sprachkursen, in denen die Grundlagen des Chinesischen vermittelt werden, sowie interkulturellen Veranstaltungen mit Chinabezug. FC stellt neben einem Tutorium, das die Studierenden während eines Auslandsaufenthaltes belegen, ein Kernelement der fachsprachspezifischen Ausbildung dar. Die mb-cn-Studierenden vertiefen in diesem Kurs ihre chinesischen Sprachkenntnisse. Dies geschieht eingebettet in einem fachspezifischen ingenieurwissenschaftlichen Kontext. Dadurch erlernen die mb-cn-Studierenden mathematische, naturwissenschaftliche und für den Maschinenbau relevante Fachbegriffe auf Chinesisch. Ferner lernen sie, Fachvorträge auf Chinesisch zu halten und den deutschen und chinesischen Universitätsalltag auf Chinesisch zu beschreiben.

FC wird regelmäßig durch Mitarbeitende der UPB im Zuge der Veranstaltungskritik und durch interne Tools evaluiert. Dabei fällt vor allem im Hinblick auf die zukünftige Tätigkeit als Tutor*in und Sprachbegleitende für chinesische Studierende auf, dass sich die mb-cn-Studierenden mehr Lern- und Übungsangebote in FC wünschen würden, um sich sicherer in der Verwendung vom fachspezifischen Chinesisch zu fühlen. Um diesem Anliegen nachzukommen und aufgrund der Erfahrungen der Lehrenden sowie aus der mit der digitalen Lehre verbundenen Coronapandemie entschlossen sich die Organisator*innen des mb-cn-Programms dazu, im Sommersemester 2021 FC nicht nur synchron digital zweimal wöchentlich anzubieten, sondern auch um den asynchronen gestützten PANDA-Onlinekurs zu erweitern.³

-
- 1 Das mb-cn-Projekt sowie die Kooperation zwischen der Universität Paderborn und der Chinesisch-Deutschen Technischen Fakultät (CDTF) der Qingdao University of Science and Technology (QUST) sind in dieser Veröffentlichung im Beitrag von Denzer und Hambach in Teil 2 beschrieben.
 - 2 An der UPB nennt sich das Moodle-System PANDA (Paderborner Assistenzsystem für Nachrichten, Dokumente und Austausch).
 - 3 Im Kontext der digitalen Lehre handelt es sich bei synchronen Kursen, um einen Kurs, der zwar digital, allerdings beispielsweise durch ein Videotool, zeitgleich stattfindet. Die Teilnehmenden haben somit die Möglichkeit direkt mit dem Lehrenden zu interagieren. Bei einem asynchronen Kurs handelt es sich um das Gegenteil und die Teilnehmenden haben beispielsweise durch eine Moodleumgebung die Möglichkeit längere Arbeitsaufträge selbstständig zu bearbeiten.

Aufbau von Fachspezifischem Chinesisch

Der Fachsprachkurs FC umfasste ursprünglich fünf SWS. Aufgrund der Änderung der Prüfungsordnung an der UPB und eines damit verbundenen geänderten Ablaufes des mb-cn-Programms wird seit dem Wintersemester 2018/2019 FC in zwei Teile aufgeteilt, die von den mb-cn-Studierenden im Wintersemester vor dem Auslandsaufenthalt und während ihres Auslandsaufenthaltes im Sommersemester abgeschlossen werden. Die reine Kontaktzeit des ersten Teils des FC besteht aus drei SWS, der zweite aus zwei SWS. Zusätzlich sind in FC 45 Stunden Selbststudium vorgesehen.

FC ist modular aufgebaut, damit Inhalte auf andere Studienprogramme übertragbar sind, sodass der Kurs aus einem Grundlagenmodul, vier fachspezifischen Modulen mit je einem Grundstufen- und Vertiefungsmodul sowie einem Abschlussmodul besteht. Es gibt aktuell fachspezifische Module für die Fächer Mathematik und Maschinenbau. Die fachspezifischen Module für Wirtschaftswissenschaften und Informatik sollen in den nächsten Monaten erstellt und erprobt werden.

Ziel des Grundlagenmoduls ist es, die Studierenden zu befähigen, ihren Universitätsalltag und das Leben auf dem Campus zu beschreiben, sich für mündliche Vorträge mit anderen Studierenden zu treffen, Präsentationen zu planen und aufzubauen und präsentationsgestützte Vorträge zu halten sowie andere Personen im Kontext eines Vortrages zu begrüßen und zu verabschieden. Die jeweiligen Grammatikinhalte werden, wo es sich anbietet, induktiv an den Lesetexten oder deduktiv vermittelt. Der Wortschatz wird regelmäßig erweitert, dennoch wird darauf geachtet, dass pro Sitzung nicht mehr als 15 neue Vokabeln eingeführt werden, um die Lernenden nicht unnötig zu belasten. Die Kompetenzen, die wichtig für das Halten von Vorträgen sind, werden ebenso erworben, da vor anderen zu sprechen, neben dem wissenschaftlichen Schreiben, eine fächerübergreifende Fertigkeit eines Studiums ist. Zudem stellt dieser Inhalt eine Grundlage für das Abschlussmodul dar.

Dem Grundlagenmodul folgen die fachspezifischen Module. Diese Module bestehen jeweils aus einer Grundstufe und einer Erweiterung. Die Module können je nach Belieben und angepasst an die Bedürfnisse der Lernenden kombiniert werden. Im Fachsprachkurs FC des mb-cn-Programms wurde im Sommersemester 2021 die Entscheidung für die Module Mathematik und Maschinenbau getroffen. Bei der genauen Betrachtung der Stundenthemen, zu vermittelnden Vokabeln und Grammatiklektionen fällt auf, dass sich die fachlichen Inhalte auf einem sehr niedrigen Niveau bewegen. So sind die Themen »Der Prüfstand« oder »Das Getriebe« fundamentale Grundlagen des Fachstudiums Maschinenbau. Da es zu einer viel höheren kognitiven Belastung seitens der Lernenden führen würde, wenn sie neben der Sprache auch neue Fachinhalte lernen müssten, sie dennoch fachspezifische Vokabeln lernen wollen, stellt dies einen Kompromiss dar. Da abrufbares Vorwissen rund um Getriebe vorhanden ist, entlastet das die Lernenden, und sie haben somit mehr kognitive Ressourcen zur Verfügung. In Evaluationsinterviews, die in Kürze veröffentlicht werden sollen, wird dies seitens der Studierenden bestätigt (vgl. Hambach 2022: 8).

Im Abschlussmodul sollen, wie oben angedeutet, die Lernenden einen kurzen Vortrag halten. Die Lernenden haben dabei die Möglichkeit, einen Vortrag zu einem der Themen im Grundlagenmodul oder den fachspezifischen Modulen zu halten. Somit ist

gewährleistet, dass die vorherigen Inhalte gefestigt werden können. Je nach gewähltem Vertiefungsmodul kann der Fachsprachkurs vier, sechs oder acht Leistungspunkte (LP) in Anspruch nehmen. Im Fall von FC des mb-cn-Programms handelt es sich um die Vier-LP-Variante. In Abbildung 1 ist zudem noch einmal der Aufbau des Kurses grafisch dargestellt.

Abbildung 1: Kursaufbau FC mit Modulen, Stundenthemen, Beispielvokabeln und ausformulierten Lernzielen

Modul	Thema	Vokabeln	Lernziel <i>Studierende können ...</i>
G r u n d l a g e n	Aufbau einer Präsentation	封面, 目录, 内页文字, 图片, 图表	eine PowerPoint-Präsentation aufbauen.
	Halten einer Präsentation	观点, 重点, 题目标题, 提问, 内容	andere im Kontext einer Präsentation begrüßen, überleiten zwischen den Folien und sich verabschieden.
	eine Präsentation unterteilen und sich mit Anderen zur Vorbereitung treffen	信息, 展示, 幻灯片结论, 下载, 讨论	sich mit anderen Studierenden zur Referatsvorbereitung treffen und ein Referat planen.
	der Universitätsalltag an einer chinesischen Hochschule	宿舍, 食堂, 图书馆教室, 外办, 学生证	ihren Universitätscampus, auf dem Sie sich befinden, und ihren Universitätsalltag beschreiben.
	Smartphone	屏幕, 英寸, 分辨率 微信, 扫描, 二维码	ihr Smartphone und grundlegende Funktionen beschreiben.
V e r t i e f u n g	Bauteile im Getriebe benennen	齿轮, 挡圈, 螺钉 扳手, 轴承, 机箱	Bauteile in einem Getriebe benennen.
	Prüfstand beschreiben und berechnen	实验室, 设备, 测量效率, 测量仪, 联轴器	einen Prüfstand und einen Versuchsablauf beschreiben.
	mathematische Operatoren	加, 减, 乘, 除, 长宽, 高, 面积, 体积	einfache Rechnungen und mathematische Grundformeln formulieren und beschreiben, wie Flächen und Volumina von Grundkörpern berechnet werden.
	physikalische Grundgleichungen	质量, 温度, 功率 电流, 电压, 速度	physikalische Grundformeln formulieren und berechnen.
	Informatik	显示器, 鼠标, 键盘 打印机, 投影仪, 服务器	Bauteile in einem Computer benennen.
	Informatikvertiefung	数据, 保存, 布局 粘贴, 复制, 剪切	beschreiben, wie sie Office Präsentations-Programme installieren, starten, Dokumente bearbeiten und speichern.
	Wirtschaftswissenschaften	市场, 交易, 成本 盈利, 亏损, 价值	die Entwicklung von Aktienkursen beschreiben.
	Wirtschaftswissenschaften Vertiefung	统计, 指数, 走势 周期, 降低, 上升	sich unbekannte Inhalte in Berichten mit Hilfen herleiten.
Ab- schluss	Vortrag zur Wiederholung	例子, 例子, 例子 例子, 例子, 例子	einen PowerPoint-gestützten Vortrag halten.

Am Beispiel der Lektion mit dem Thema »Das Getriebe« soll nun beschrieben werden, wie die einzelnen Lektionen aufgebaut sind: Die fachspezifischen Module fokussieren vor allem Wortschatzarbeit und Hörverstehen. In diesem Modul wird die Grammatik primär wiederholt und angewendet, da die Studierenden bereits im Grundlagenmodul und den vorhergegangenen Sprachkursen die wichtigen grammatikalischen Phänomene, die zum Erreichen des HSK⁴ auf Niveaustufe 2 wichtig sind, erlernt haben.

Eingangs erhalten die Studierenden zunächst einen Lesetext, um in das Thema einzuleiten. In dem Text unterhalten sich zwei Studierende über den Aufbau eines Getriebes und wofür es genutzt werden kann. Dabei werden auch einige Informationen zum Getriebe genannt (beispielsweise, dass es für die Drehzahländerung genutzt wird), die die FC-Teilnehmenden bereits aus ihrem Maschinenbaugrundlagenstudium kennen. Anhand des Textes werden etwa zehn neue Vokabeln eingeführt, damit die FC-Teilnehmenden den Lesetext verstehen. Beispielhaft sind das in diesem Fall die Vokabeln für »Antriebswelle«, »Abtriebswelle«, »gießen« oder »schweißen«. Dabei wird vor allem auch der Zusammenhang der Wörter genauer erklärt: Den Teilnehmenden ist bereits aus der Mathematikvertiefung bekannt, dass 减 (*jiǎn*) »Subtraktion« und 加 (*jiā*) »Addition« bedeutet. In Kombination mit dem Wort 速度 (*sùdù*), »Geschwindigkeit«, bedeutet 减速 (*jiǎnsù*) »bremsen« und 加速 (*jiāsù*) »beschleunigen«⁵. Somit soll den Teilnehmenden die chinesische Semantik vermittelt werden und dass sie, wenn sie beispielsweise auf neue Wörter treffen, selbstständig analysieren können, was die Wörter bedeuten. Ein weiteres Beispiel betrifft das Einkaufen. Wenn die Lernenden das Wort 价格 (*jiàgé*), »Preis« lesen, können sie bei der Kombination mit dem Wort 加 (*jiā*) oder dem Wort 减 (*jiǎn*) aufgrund ihres Vorwissens darauf schließen, dass 减价 (*jiǎnjià*) »Preisnachlass« und 加价 (*jiājià*) »Preiserhöhung« bedeutet. Zusätzlich erhalten die Studierenden eine Stückliste mit den Getriebebauteilen und eine passende Schnittdarstellung eines Getriebes, die ihnen ebenfalls aus dem Fachstudium bekannt sind. Mit Hilfe dieser Materialien sollen die Studierenden das Getriebe genauer beschreiben, um so beispielsweise im zukünftigen Auslandssemester den chinesischen Studierenden im Tutorium, in dem ebenfalls der Aufbau eines Getriebes behandelt wird, zu helfen.

Mit dem Lesetext wird die Bildung der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mittels der Verwendung von Partikeln trainiert. In der Regel haben Studierende damit wenig Probleme, da die Zeitbildung im Chinesischen nicht durch Verbkonjugation erfolgt und die Lernenden schnell Sätze in der passenden Zeit einordnen können. Anders verhält es sich mit dem zweiten grammatikalischen Phänomen: Der Unterscheidung zwischen 这 (*zhè*) und 那 (*nà*) in der Verwendung als Demonstrativpronomen. Meist hilft hier ein kontrastiver grammatikalischer Vergleich zur Verwendung des englischen *this* und *that*, das man je nach der Gegenstandsnahe zu den Betrachtenden verwendet. Neben diesen Phänomenen werden auch noch die Verwendung der Fragepronomen 怎么 (*zěnmē*) und 多少 (*duōshǎo*) an mehreren Beispielsätzen trainiert.

Die Übungsaufgaben, um den Wortschatz und die Grammatikinhalte zu festigen, bestehen dabei teilweise aus Lückentexten, Wortergänzungsübungen, dem Benennen

4 HSK ist ein zentraler standardisierter Test für Chinesisch als Fremdsprache in den Niveaustufen 1 bis 6 und seit 2021 in den Niveaustufen 1 bis 9.

5 Die Silbe 度 (*dù*) von 速度 (*sùdù*) entfällt dabei.

von Antonymen oder dem Bilden von Fragen nach bestimmten Satzteilen. Durch Wortspeicher und andere Unterstützungsmöglichkeiten, aber auch offenere Aufgabenformate, um die Aufgaben zu erschweren, gibt es unterschiedliche Niveaustufen für die Lernenden, so dass die Lernenden in ihrem Tempo die Inhalte der Lektion erlernen können, ohne zu stark über- oder unterfordert zu werden. Z.B. erhalten die Studierende die Aufgabe: »Bilden Sie sinnvolle Sätze mit folgenden Wörtern: de, ge, jīxiāng, hànjiē, shì und zhè«. ⁶ Den Studierenden, die eine Unterstützung benötigen, kann man beispielsweise eine Übersetzung des gesuchten Satzes vorgeben oder die Position von einzelnen Wörtern. Studierende, die eine Herausforderung suchen, können nach der Übung eigene Sätze formulieren, die sie wiederum zerlegen müssten, um diese anschließend von ihren Kommiliton*innen dekodieren zu lassen.

Hörverstehen wird aktuell im Zuge von Diktaten und auch die Fertigkeit des Sprechens wird durch das Befragen der Studierenden trainiert. Langfristig sollen diese beiden Übungen ausgewechselt werden, da sie nicht mehr aktuellen didaktischen Konzepten entsprechen und, wie im Falle des Diktats, nicht nur das Hörverstehen, sondern vor allem die Schreibkompetenz trainieren, was wiederum dazu führt, dass die kognitiven Ressourcen, die die Lernenden für das Hörverstehen benötigen, nicht voll abrufbar sind.

Eine abschließende unbenotete 20-minütige Testeinheit soll den Studierenden stets einen Eindruck vermitteln, wo sich ihre Stärken und Schwächen befinden, und den Lehrenden ein Feedback darüber geben, welche Inhalte wiederholt werden müssen. Somit umfasst jede Lektion etwa fünf bis sieben Sitzungen und bereitet die Stundenthemen zielgruppengerecht auf.

Digitalisierung von FC

Digitalisierungen von FC-Kursen für Ingenieurwissenschaftsstudierende sind wenig untersucht und evaluiert. Ein ähnliches englischsprachiges Projekt, das Programm *Chinese Language and Culture for Business* (CLCB), zielt darauf ab, die Lernenden in Geschäftschinesisch auszubilden. Dabei handelt es sich nicht um Studierende, sondern um 14 bereits ausgebildete englischsprachige leitende Angestellte in internationalen Unternehmen in China. Das etwa ein Jahr dauernde CLCB-Programm unterscheidet sich dabei inhaltlich nicht allzu sehr vom mb-cn-Programm. Inhalte sind u.a.: »1) Being able to be engaged in informal conversations before getting down to business; 2) Having sufficient knowledge about Chinese culture and approaches to business; 3) Meeting like-minded people and expanding their global business world« (Xiang 2018: 320). Ähnliche auf Studierende bezogene Kompetenzziele lassen sich auch in anderen fachspezifischen Chinesischsprachkursen wie FC finden (vgl. Universität Paderborn 2021). Gestützt wird der CLCB-Sprachkurs von diversen digitalen Elementen, um die Fachinhalte zu vertiefen: Lesetexte, ein Forum, Lernmaterialien sowie Quizfragen unterstützen das selbstgesteuerte Lernen der Teilnehmenden. Neben dem allgemeinen automatischen Feedback bei Grammatiklektionen erhalten die Lernenden auch Peerfeedback durch die Foren.

6 Die Lösung ist: zhè ge jīxiāng shì hànjiē de (»Dieses Gehäuse ist gelötet.«).

Im Hinblick auf die Inhalte des CLCB-Kurses wurden für FC Inhalte angepasst und in den modularen Aufbau eingebettet, um ein umfassendes Blended-Learning-Konzept zu realisieren.

Beispielhaft lässt sich der Aufbau der Lektionen an der Einheit zum Universitätsalltag aus dem Grundlagenmodul beschreiben: In dieser Übung sollen die mb-cn-Studierenden lernen, den chinesischen Universitätsalltag mit dem deutschen zu vergleichen. Vor allem da die Studierenden in einem Semester selbst an der CDTF studieren und in Tutorien lehren, ist es hier wichtig, sie unerschwerlich auf einen chinesischen Universitätsalltag vorzubereiten, damit sie ihre Umgebung kennenlernen und wissen, auf was sie bei der Lehre zu achten haben. Beispielsweise erfahren die mb-cn-Studierenden in dieser Lektion, dass die Universitätslehre in China stark verschult ist, so dass es kaum eine Kurswahl oder Varianten im Studienverlauf der chinesischen Studierenden gibt. Außerdem ist es an der CDTF nicht möglich, in einem Sommersemester mit einem Studium zu beginnen, was zusammen mit der nicht vorhandenen Wahlmöglichkeit dazu führt, dass chinesische Studiengruppen stets in Klassen und Jahrgänge unterteilt werden, die in ihrem Studienverlauf gleich weit sind.

Im Hinblick auf die für die HSK-Prüfung zu lernenden Fertigkeitenbereiche Hören und Lesen besteht die Lektion aus einem Lesetext und einem Hörtext mit je sechs Aufgaben zum Lese- bzw. Hörverstehen, die mithilfe einer Wortschatzübung selbstständig bearbeitet werden sollen. Eine spezielle Herausforderung stellen die Zählheitwörter im Chinesischen dar, die von den mb-cn-Studierenden regelmäßig hinterfragt werden. Deswegen werden die Zählheitwörter, die in dieser Lektion behandelt werden, explizit in einer Aufgabe trainiert. Da Informationen über den grammatischen Zusammenhang im Satz im Chinesischen ausschließlich durch die Satzstellung (und nicht durch Wortendungen und dergleichen) ausgedrückt werden, sind vor allem kompliziertere Sätze für die nichtmuttersprachlichen Hörenden überaus schwer zu dekodieren (vgl. Qian 1985: 185). Deswegen wird der Satzbau für Deklarativ-, Interrogativ- und Imperativsätze ebenfalls explizit in einer Aufgabe trainiert. Und da es im Chinesischen keine Konjugation von Verben gibt, um den Tempus zu kennzeichnen, wird außerdem die Tempusbildung im Chinesischen eingeübt.

Einen weiteren Teil im PANDA-Kurs nehmen bestimmte grammatikalische Phänomene ein. Im Fall der Lektion zum Universitätsalltag handelt es sich um die richtige Verwendung des Wortes 去 (qù), »gehen«, um Lokalpronomen und Datumsangaben im Chinesischen. Die Aufgaben an sich sind gleich aufgebaut: Zunächst werden die Satzstruktur und die Bedeutung kurz erklärt. Anschließend folgt nach einem vorgegebenen Beispiel die Single-Choice- oder Multiple-Choice-Aufgabe. Die meisten Texte werden neben Deutsch in Pinyin und Schriftzeichen geschrieben. Da die HSK-Prüfung für die Niveaustufe 2 bis auf die Satzstruktur und Erklärung ähnlich aufgebaut ist und die Fertigkeit, chinesische Schriftzeichen zu schreiben, nicht geprüft wird, haben sich die für die Erstellung des Kurses Verantwortlichen dagegen entschieden, die Antwort von den Lernenden schreiben zu lassen. Außerdem stellt es sich als herausfordernd dar, ein automatisiertes passendes Feedback für diese Aufgaben zu geben. Wenn Fragen zum Inhalt der PANDA-Aufgaben auftauchen, haben die Lernenden die Möglichkeit, dies in der Vorlesung oder im digitalen Forum zu tun. Abbildung 2 zeigt den Moodle-Kurs für die Lektion 1 samt einer Beispielaufgabe.

Abbildung 2: Aufbau vom Moodle-Kurs am Beispiel von Lektion 1 (links) und Beispielaufgabe zur Verlaufsform (rechts)

Grundlagen - Universitätsalltag an einer chinesischen Hochschule

- Text A (PDF)
- Lektion 1 Uni Alltag Text A
- Lese-/Hörverstehen „Fragen zum Text A“
- Text B (PDF)
- Lektion 1 Uni Alltag Text B
- Lese-/Hörverstehen „Fragen zum Text B“
- Wortschatz (PDF)
- Übungsaufgabe

Satzbau

- Zählwörter
- Übungsaufgabe_Text A
- Übungsaufgabe_Text B

Grammatik

- Verwendung mit "gehen"
- Lokalpronomen
- Datum
- Verlaufsform
- die Ergänzung des Ergebnisses

Die Verlaufsform

Form/Struktur: (正)在 + Verb + Objektiv

Bedeutung: Die Verlaufsform wird angewendet, man angeben möchte, dass eine Handlung oder ein Geschehen gerade abläuft.

Beispiel:

(1) 我在吃饭。Wǒ zài chī fàn.
Ich esse gerade.

(2) 我在看书。Wǒ zài kàn shū.
Ich lese gerade.

Welcher Satz ist grammatikalisch richtig?

- Was machst du gerade?
- Ich sehe gerade fern.

Wählen Sie eine Antwort:

- A. Wǒ zài kàn diàn shì.
我在看电视。
- B. Wǒ kàn wán diàn shì le.
我看完电视了。
- C. Wǒ yào kàn diàn shì.
我要看电视。

Evaluation von FC

Im Sommersemester 2021 wurde neben FC das erste Mal die digitale Umsetzung im PANDA-Kurs evaluiert. In einer umfassenden qualitativen Interviewanalyse und einer Datenanalyse der Nutzerstatistiken des PANDA-Kurses wurde erfasst, welche Vorteile die Studierenden am digitalen Lernangebot wahrnehmen (vgl. Hambach 2022: 11). Die Studierenden nutzen PANDA sehr intensiv. Sie bearbeiten vor allem die Lektionen und Aufgaben bis zu einem Mal wöchentlich und die Aufgaben werden in einem Semester bis zu acht Mal wiederholt. Insbesondere die Grammatikaufgaben, aber auch Aufgaben zum Einüben der Zählwörter sind bei den Studierenden sehr beliebt. Wortschatzaufgaben hingegen werden weniger geschätzt, was allerdings vor allem mit der Bedienbarkeit des PANDA-Systems zusammenhängt, denn in anschließenden Interviews bestätigen die Studierenden, dass sie Vokabeln für FC gerne mit Apps wie beispielsweise memrise oder Anki lernen (vgl. ebd.). Dennoch schätzen die Studierenden den Einsatz von vielfältigen digitalen Tools in der Lehre, gerade wenn die Lehrenden diese für mehr als das Bereitstellen der Unterrichtsmaterialien nutzen, weswegen einige Studierende den digitalen Fachsprachkurs auch noch zu einem späteren Zeitpunkt nutzen wollen, um sich beispielsweise auf die HSK-Prüfung vorzubereiten, die im Wintersemester 2021/2022 geschrieben wird.

Zusätzlich nehmen die Studierenden den Sprachkurs an sich als sehr nützlich wahr, da es zum einen motivierend ist, fachspezifische Fachinhalte vermittelt zu bekommen, und sie so merken, dass sie auch schon mit grundlegenden Chinesischkenntnissen Fachinhalte auf Chinesisch wiedergeben können. Damit fühlen sie sich außerdem wertgeschätzt, da Forderungen, die sie zuvor im Zuge der Befragung des Zentrums für Sprachlehre gestellt haben, gehört werden. Zum anderen betrachten die Studierenden es als nützlich, wenn sie Fachinhalte des Maschinenbaus beschreiben können, da sie während ihres Auslandsaufenthaltes als Tutor*in in der Lehre eingesetzt werden.

Inwiefern die Angebote zu einer Verbesserung der Chinesischkenntnisse geführt haben, ist schwer zu ermitteln, zum einen, da die Stichprobengröße von einer kleinen Gruppe mb-cn-Studierenden mit sechs Teilnehmenden zu gering ist, um eine adäquate Aussage über die Effektivität zu stellen, und zum anderen ist es schwierig zu erfassen, wie sich die Chinesischkenntnisse im Laufe der Zeit weiterentwickeln. Daher fiel die explizite Entscheidung, die Chinesischkenntnisse der Studierenden vor und nach dem Sprachkurs nicht zu überprüfen, da es den Lehrenden des Kurses vor allem darum ging zu erfassen, ob die Bedarfe der Studierenden nun gedeckt sind und welche neuen Bedarfe sich daraus ableiten lassen. Somit werden auch im Wintersemester 2021/2022 abermals Studierende an einem ähnlichen Kursangebot teilnehmen und neue Inhalte in den Bereichen Wirtschaft und Informatik erhalten.

Literatur

- Hambach, Dennis (2022): »Evaluation eines digitalen Fachspezifischen Chinesischsprachkurs für Studierende des Ingenieurwesens«, in: die hochschullehre 8, 1-25.
- Qian, Wencai (1985): Chinesisch-deutsche kontrastive Syntax. Han-De bi jiao ju fa, Hamburg: Buske.
- Universität Paderborn (Hg.) (2021): Modulhandbuch für den Masterstudiengang Maschinenbau, 25.06.2021, https://mb.upb.de/fileadmin/fakultaet/Studiengaenge/Modulhandbuecher/03_Modulhandbuecher_WiSe21/Ab_WiSe18-19/MB/MA_MB_WS2122_21-06-25.pdf vom 01.12.2021.
- Xiang, Catherine H. (2018): »Designing and launching a year-long executive education programme at LSE Confucius Institute for Business London: Chinese language and culture for business (CLCB)«, in: Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes 2, S. 319-332.

Innovative China-Kompetenz-Angebote an der Hochschule Osnabrück

Das neue China-Kompetenz-Zertifikat im Überblick

Hendrik Lackner & Meike Arnold

Abstract: *China-Kompetenz gilt vor allem für Studierende und young professionals als eine zentrale Zukunftskompetenz. Besonders Hochschulen wird bei der Ausbildung von China-Kompetenz eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Die Hochschule Osnabrück bietet bereits seit mehreren Jahren im Rahmen von Chinesischkursen, Modulen mit China-Bezug sowie Auslandsaufenthalten in China zahlreiche Möglichkeiten für Studierende, sich Wissen und Fähigkeiten im China-Kontext anzueignen. Im Wintersemester 2020/2021 wurden die umfangreichen China-Kompetenz-Angebote schließlich zu einem China-Kompetenz-Zertifikat zusammengefasst, mit dem die Sichtbarkeit der erworbenen Kompetenzen sowie die Motivation der Studierenden, China-Kompetenz zu erwerben, gesteigert werden soll. Bei der inhaltlichen Gestaltung des Zertifikats liegen drei Säulen zugrunde: Wissen über China, sprachliche Kompetenzen und interkulturelle Handlungskompetenz. Studierende absolvieren für das Zertifikat chinabezogene Studienleistungen im Umfang von 30 ECTS, von denen 15 bis 25 ECTS im Rahmen von Lehrveranstaltungen in Osnabrück erbracht werden. Je nach Dauer des Auslandsaufenthaltes werden bis zu 15 ECTS für diesen anerkannt. Das China-Kompetenz-Zertifikat ist ein Angebot der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, steht aber allen Studierenden der Hochschule Osnabrück offen.*

Einleitung

Eine profunde China-Kompetenz ist eine zentrale Zukunftskompetenz für Hochschulabsolvent*innen, die eine spätere Beschäftigung mit internationalen Bezügen anstreben. Zukünftige Fach- und Führungskräfte benötigen ein vertieftes und differenziertes China-Verständnis, ist doch China seit mehreren Jahren Deutschlands wichtigster Handelspartner. Zunehmende Aktivitäten chinesischer Unternehmen auf dem europäischen Markt, chinesische Großprojekte (Seidenstraßen-Initiative) oder auch politische Entwicklungen in China können weitreichende Auswirkungen auf die deutsche und europäische Lebens- und Arbeitswelt haben.

Das BMBF hat in seiner im Jahr 2016 erschienenen China-Strategie die Bedeutung von China-Kompetenz für Studierende, Forschende sowie Absolvent*innen deutscher Fachhochschulen und Universitäten unterstrichen und vor diesem Hintergrund die Rolle von Bildungseinrichtungen bei der Vermittlung von China-Kompetenz hervorgehoben (vgl. BMBF 2015: 39).

An der Hochschule Osnabrück wurde dieser Forderung bereits drei Jahre zuvor mit der Gründung des Hochschulzentrums China (HZC) als einer zentralen Hochschuleinrichtung Rechnung getragen. Im Wintersemester 2019/2020 wurde an der Hochschule Osnabrück ein China-Kompetenz-Zertifikat für Bachelorstudierende eingeführt. Ziel des Zertifikats ist es zum einen, Studierende zu motivieren, sich in strukturierter Weise wissenschaftlich und reflektiert mit China auseinanderzusetzen. Zum anderen soll das Zertifikat die erworbenen Kompetenzen dokumentieren, um den späteren Karriereweg zu befördern.

1 Entwicklung und Bedeutung von China-Kompetenz an der Hochschule Osnabrück

Kontakte mit China haben eine lange Tradition an der Hochschule Osnabrück. Bereits im Jahr 1984 wurde ein erster Kooperationsvertrag mit der Hefei University abgeschlossen. Die Hochschule Osnabrück war damit eine der ersten niedersächsischen Hochschulen, die eine Kooperationsvereinbarung mit einer chinesischen Hochschule nach der Öffnung Chinas abgeschlossen hat. Die enge Partnerschaft beider Hochschulen besteht bis zum heutigen Zeitpunkt fort und konnte sukzessive vertieft und ausgebaut werden.

Inzwischen bestehen in allen Fakultäten Kooperationen mit chinesischen Hochschulen, die sich auf die Bereiche Studierenden- und Lehrendenaustausch, gemeinsame Forschungsprojekte sowie gemeinsame Studienprogramme und Doppelabschlussabkommen beziehen.

1.1 Das HZC

Mit der Gründung des HZC der Hochschule Osnabrück durch die Hochschulleitung im Jahr 2013 wurden die zahlreichen, bis dahin weitgehend unkoordinierten China-Aktivitäten unter einem gemeinsamen Dach zusammengeführt und vernetzt. Damit wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass sich China im Laufe der Jahre zu einem Länderschwerpunkt der Hochschule Osnabrück herauskristallisiert hatte. Als wissenschaftlicher Leiter des HZC fungiert Prof. Dr. Hendrik Lackner gleichzeitig als China-Beauftragter der Hochschule. Er wird unterstützt durch eine Geschäftsstelle, die gegenwärtig mit einer unbefristeten Vollzeitstelle ausgestattet ist. Mehrmals im Semester kommt die HZC-Arbeitsgruppe zusammen, um einen statusgruppenübergreifenden, kollegialen Austausch über laufende oder zukünftige China-Projekte und China-Aktivitäten zu ermöglichen. Insofern kommt dem HZC die Rolle als fakultätsübergreifende Kommunikationsplattform zur Vernetzung aller China-Interessierten zu. Des Weiteren organisiert das HZC eigene Aktivitäten und berät und unterstützt die Fa-

kultäten und andere Hochschuleinrichtungen bei der Konzeption und Umsetzung von Projekten mit China-Bezug. Zudem hat das HZC ein umfangreiches Weiterbildungsprogramm für chinesische Hochschuldelegationen entwickelt.

Die Arbeitsschwerpunkte der HZC-Aktivitäten beziehen sich vor allem auf die Förderung des interkulturellen Austauschs zwischen China und Deutschland sowie den Auf- und Ausbau von China-Kompetenz. In diesem Zusammenhang veranstaltet das HZC in Kooperation mit der Personalentwicklung Workshops mit China-Fokus sowie Chinesisch-Sprachkurse für Lehrende und Mitarbeitende der Hochschule Osnabrück. Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt besteht im wissenschaftlichen Austausch zwischen China und Deutschland zur anwendungsorientierten Hochschulausbildung.

1.2 China-Kompetenz an der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Der Aufbau von China-Kompetenz spielt an der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Hochschule Osnabrück eine besonders wichtige Rolle. Als größte Fakultät der Hochschule mit über 5000 Studierenden verfügt die Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften über die größte Anzahl an internationalen Kontakten. Mit einem deutsch-chinesischen Kooperationsstudiengang, zwei Doppelabschlussabkommen mit chinesischen Partnerhochschulen sowie zahlreichen weiteren Partnerhochschulen in China, an denen etwa Auslandssemester absolviert werden können, kommt China eine besondere Bedeutung im internationalen Austausch zu. 2019 wurde China als Schwerpunktregion für internationale Aktivitäten der Fakultät definiert.

2 China-Kompetenz-Angebote an der Hochschule Osnabrück

2.1 Verständnis von China-Kompetenz an der Hochschule Osnabrück

In der Merics-Studie *China kennen, China können* wird China-Kompetenz im Sinne einer Kooperationskompetenz definiert als »all jene Fähigkeiten und Kenntnisse, die für eine erfolgreiche Kooperation mit China entscheidend sind« (Stepan/Frenzel 2021: 121). China-Kompetenz umfasst nach diesem Verständnis ein Wissen über Chinas Politik, Wirtschaft, moderne Geschichte und Gesellschaft, berufsspezifisches Wissen sowie interkulturelle Fähigkeiten und Sprachkenntnisse (vgl. Stepan et al. 2018: 8).

Es stellt sich jedoch die Frage, in welchem Umfang die oben genannten Kompetenzen erworben werden sollten. Fachhochschulen sehen sich in diesem Zusammenhang anderen Rahmenbedingungen ausgesetzt als beispielsweise universitär verankerte Sinologien. An Fachhochschulen erfüllt der Aufbau von China-Kompetenz eher eine akzessorisch-komplementäre Funktion (vgl. Lackner 2021: 270), während die eigentliche fachliche Ausbildung im Fokus der Studierenden steht. Die China-Kompetenz-Angebote an der Hochschule Osnabrück orientierten sich an drei Prämissen, wonach diese curricular verankert, praxis- und anwendungsnah ausgerichtet sowie akzessorischer Natur sein sollten (vgl. ebd.: 269f.).

2.2 China-Vertiefung

Im Sommersemester 2018 wurde an der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ein Modulprogramm mit China-Fokus eingeführt. Dieses besteht aus drei Modulen, mit denen Studierende im zweiten Studienabschnitt ihr Profil schärfen können. Innerhalb dieser China-Vertiefung – kreditiert jeweils mit fünf ECTS – werden volks- und betriebswirtschaftliche sowie interkulturelle Themen mit China-Fokus behandelt, wie aus der nachfolgenden Tabelle 1 hervorgeht.

Tabelle 1: Übersicht über das China-Modulprogramm der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

China-Vertiefung	
<ul style="list-style-type: none"> – Modul 1: Chinas Wirtschaft – Umfang: 4 SWS 	Modul mit volkswirtschaftlichem Fokus: <ul style="list-style-type: none"> – langfristige Wachstumsdeterminanten und China – grundlegende Entwicklungsfaktoren und China – Chinas Rolle in der Weltwirtschaft
<ul style="list-style-type: none"> – Modul 2: Doing Business in China – Umfang: 4 SWS 	Modul mit betriebswirtschaftlichem Fokus: <ul style="list-style-type: none"> – das chinesische Wirtschaftssystem – das politische System in China – Chinas Rechtssystem – Investitionsbedingungen und Unternehmensformen für Auslandsinvestitionen – Vertriebskanäle, Marketing und Verbraucherverhalten in China – Beschaffung in China, Lieferantensuche, Kontaktaufnahmesstrategien, Qualitätsmanagement – Besonderheiten im Im- und Export – Verhandlungsstrategien und Businessetikette in China
<ul style="list-style-type: none"> – Modul 3: Interkulturelle China-Kompetenz – Umfang: 4 SWS 	Modul mit kommunikationswissenschaftlichem Fokus: <ul style="list-style-type: none"> – die heutige chinesische Gesellschaft zentrale Daten der Geschichte und Wirtschaft Chinas und deren Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung – wichtige Religionen, Philosophien und Denkrichtungen in China – Werte und Normen: China und Deutschland im Vergleich – Umgangsformen privat und geschäftlich

Die Module haben zwar einen wirtschaftlichen Fokus, stehen aber allen Studierenden der Hochschule Osnabrück offen und können auch unabhängig voneinander als Wahlpflichtmodule im Rahmen von Vertiefungen oder als Zusatzmodule belegt werden.

2.3 Sprachkurseangebote

An der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften werden zudem semesterbegleitende Chinesisch-Sprachkurse angeboten. Aufgrund einer steigenden Nachfrage nach höheren Niveaustufen werden gegenwärtig drei Niveaustufen angeboten (HSK 1, HSK

2 und HSK 3) – siehe hierzu nachfolgend die Übersicht in Tabelle 2. Es ist geplant, in Zukunft auch die Niveaustufe HSK 4 anzubieten. Die Sprachkursmodule werden von Studierenden aller Fakultäten besucht.

Tabelle 2: Übersicht über die Chinesisch-Kurse an der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Chinesischkurse	
– Chinesisch 1 – Umfang: 4 SWS	Grundkurs (Zielniveau HSK 1)
– Chinesisch 2 – Umfang: 4 SWS	Aufbaukurs (Zielniveau HSK 2)
– Chinesisch 3 – Umfang: 4 SWS	Fortgeschrittenenkurs (Zielniveau HSK 3)

2.4 HZC-Summer University

Studierende aller Fakultäten haben die Möglichkeit, ein Auslandssemester an einer chinesischen Partnerhochschule zu absolvieren. Mit der HZC-Summer University wurde zusätzlich ein niederschwelliges Angebot für Studierende geschaffen, um die chinesische Kultur erstmals im Rahmen einer Kurzzeitmobilität vor Ort erleben zu können.

Das zweiwöchige Programm umfasst einen einwöchigen Sprachkurs, Fachvorträge sowie Unternehmensbesichtigungen. Es wird durch ein kulturelles Rahmenprogramm abgerundet. Innerhalb einer Projektarbeit erarbeiten Studierende der Hochschule Osnabrück gemeinsam mit Studierenden der Hefei University eine Präsentation, die zum Abschluss der Summer University in gemischten Teams vorgetragen wird. Durch diese Projektarbeit erleben Studierende beider Hochschulen das Arbeiten in deutsch-chinesischen Teams und erhalten Einblicke in die Lern- und Arbeitsweisen des jeweils anderen Kulturkreises.

Die Teilnahme an der Summer University kann u.a. als internationale Block- und Projektwoche mit 2,5 ECTS angerechnet werden.

3 Das China-Kompetenz-Zertifikat

Die bestehenden Angebote wurden im Wintersemester 2019/2020 zu einem China-Kompetenz-Zertifikat zusammengefasst. Zum Erwerb des Zertifikats müssen von den zuvor genannten Angeboten Leistungen im Umfang von mindestens 30 ECTS erbracht werden. Der Arbeitsaufwand summiert sich damit auf ein komplettes Semester.

3.1 Kompetenzziele

Die inhaltlichen Anforderungen des China-Kompetenz-Zertifikats orientieren sich an den Ergebnissen einer Befragung von Vertreter*innen von Wirtschafts- und Fachverbänden, die in der Merics Studie *China kennen, China können* veröffentlicht wurde. Nach

diesem Verständnis steht China-Kompetenz auf den drei Säulen »Fachwissen über China«, »Sprachkompetenz« und »Interkulturelle Handlungskompetenz« (Stepan et al. 2018: 22).

3.1.1 Fachwissen über China

Fachwissen über China bildet die notwendige Grundlage für eine selbstständige Auseinandersetzung mit China. Nur wenn Wissen über die politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen und Begebenheiten in China besteht, können eigene Erfahrungen in und mit China sowie die Berichterstattung über China adäquat eingeordnet und bewertet werden (vgl. ebd.: 24).

Die zuvor beschriebenen China-Module bieten Studierenden die Möglichkeit, sich entsprechendes Wissen über China anzueignen. Die Module haben einen wirtschaftlichen Fokus. Dieser soll Studierende vor allem auf berufliche Tätigkeiten im Zusammenhang mit China vorbereiten. Während die volkswirtschaftliche Perspektive im Modul »Chinas Wirtschaft« den Studierenden ein Verständnis über China im globalen Kontext vermittelt, werden im betriebswirtschaftlich orientierten Modul »Doing Business in China« Besonderheiten in chinesischen Unternehmen sowie im Geschäftsalltag in und mit China beleuchtet. In dem Modul »Interkulturelle China-Kompetenz« befassen sich die Studierenden vor allem mit Aspekten der interkulturellen Kommunikation im deutsch-chinesischen Kontext.

3.1.2 Sprachkompetenzen

Die zweite Säule des China-Kompetenz-Zertifikats bezieht sich auf das Erlernen der chinesischen Sprache. Auch mit zunehmender Verwendung von modernen Übersetzungstechnologien in der internationalen Kommunikation gelten Kenntnisse der jeweils anderen Landessprache als ein wichtiges Mittel für den Beziehungsaufbau.

Das Erlernen der chinesischen Sprache, vor allem in höheren Niveaustufen, ist mit einem erheblichen Arbeits- und Zeitaufwand verbunden. Um die akzessorische Natur der China-Kompetenz-Angebote zu berücksichtigen, umfassen die Anforderungen des China-Kompetenz-Zertifikats lediglich Grundkenntnisse in der chinesischen Sprache.

Studierende haben jedoch die Möglichkeit, im Rahmen des Zertifikatsprogramms einen stärkeren Fokus auf den Spracherwerb zu legen. Sprachkurse an der Hochschule werden bislang bis zur Niveaustufe HSK 3 (A2 nach dem europäischen Referenzrahmen) angeboten. Im Rahmen eines Auslandssemesters an einer chinesischen Partnerhochschule können diese auf die Niveaustufe HSK 4 ausgebaut werden.

3.1.3 Interkulturelle Handlungskompetenz

Interkulturelle Handlungskompetenz bezieht sich auf eine selbstständige Auseinandersetzung mit sowie auf ein eigenständiges Erfahren der chinesischen Kultur (vgl. ebd.: 24). Hierfür sieht das Zertifikatsprogramm deshalb einen Auslandsaufenthalt in China vor. Ein Aufenthalt vor Ort erlaubt es den Studierenden, sich individuell und persönlich mit der chinesischen Kultur auseinanderzusetzen und eigene Einblicke in das Leben, Arbeiten oder Studieren in China zu sammeln. Die Studierenden erhalten dadurch ein

eigenes Bild der chinesischen Lebens-, Lern- und Arbeitsrealität und lernen ihre bisherigen Bilder und Vorstellungen über China zu reflektieren und zu hinterfragen.

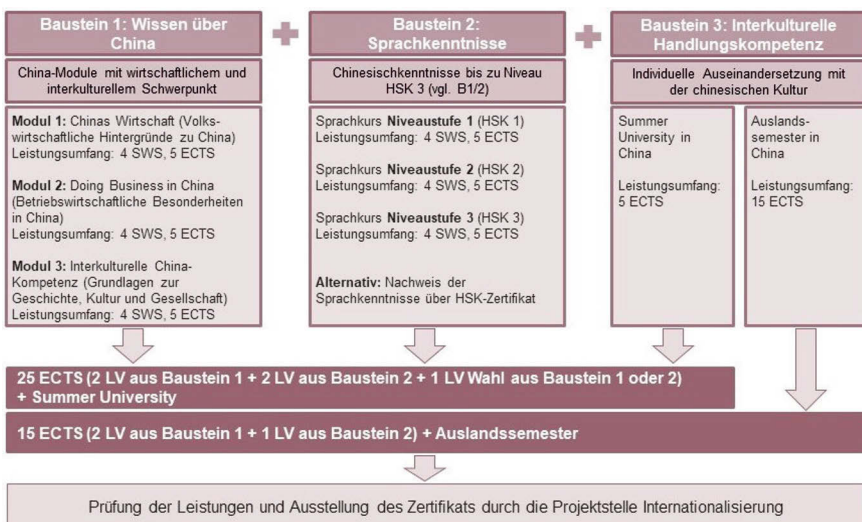
Dieser Auslandsaufenthalt kann entweder in Form eines Auslandsstudiensemesters an einer chinesischen Partnerhochschule oder durch einen Kurzaufenthalt – wie z.B. durch die Teilnahme an einer Summer University – absolviert werden.

3.2 Aufbau und Struktur des Zertifikatsprogramms

Um das China-Kompetenz-Zertifikat zu erhalten, sind von den Studierende mindestens 30 ECTS zu erwerben. Es müssen Leistungen in allen drei Bereichen erbracht werden, wie sich aus der nachfolgenden Abbildung 1 ergibt. Mindestens die Hälfte der Leistungen wird an der Hochschule Osnabrück absolviert. Im Bereich Fachwissen über China müssen mindestens zwei Module belegt werden sowie mindestens ein Sprachmodul.

Wie zuvor bereits erwähnt, haben Studierende die Wahl zwischen einem Auslandsstudiensemester an einer chinesischen Partnerhochschule oder einer zweiwöchigen Summer University. Je nach gewähltem Auslandsaufenthalt müssen weitere Leistungen über das Angebot an der Hochschule Osnabrück erbracht werden. Ein Auslandsstudiensemester wird mit 15 ECTS auf das China-Kompetenz-Zertifikat angerechnet. In diesem Fall müssen also nur die oben beschriebenen Module mit einem Umfang von 15 ECTS absolviert werden. Die Summer University hingegen wird lediglich mit 5 ECTS angerechnet. Studierende, die sich für eine Summer University entscheiden, müssen demnach die restlichen 25 ECTS über das Angebot an der Hochschule Osnabrück abdecken. In diesem Fall ist ein weiteres Sprachmodul verpflichtend. Die Studierenden haben anschließend die Wahl, ob sie ein weiteres Sprach- oder Fachmodul belegen.

Abbildung 1: Aufbau des China-Kompetenz-Zertifikats



3.3 Integration in die Hochschulstrukturen

Aufgrund der bereits bestehenden Lehrangebote wurde die Administration des China-Kompetenz-Zertifikats an der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften angesiedelt. Studierende anderer Fakultäten haben jedoch gleichermaßen die Möglichkeit, das Zertifikat zu erwerben. Die Lehrangebote stehen allen Studierenden der Hochschule Osnabrück offen. Bei der Konzipierung des Zertifikats wurde ein möglichst geringer bürokratischer Aufwand sowie eine möglichst hohe Flexibilität für die Studierenden angestrebt. Studierende sollen die Zertifikatsbausteine individuell im Laufe ihres Studiums erbringen können, ohne dabei ihre Regelstudienzeit zu verlängern. Das Zertifikat wird ausgestellt, sobald alle erforderlichen Leistungen erbracht wurden. Eine vorherige Anmeldung für das Zertifikat ist nicht notwendig. Die curriculare Verankerung aller Angebote ermöglicht es den Studierenden zudem, sich erbrachte Leistungen als Wahlpflichtmodule oder Block- und Projektwochen auf ihr Studium anrechnen zu lassen, wenn die jeweiligen Curricula dies vorsehen.

4 Fazit und Ausblick

Mit dem China-Kompetenz-Zertifikat wird Studierenden die Möglichkeit gegeben, China-Kompetenz als Zusatzkompetenz parallel zum Fachstudium zu erwerben. Studierende haben zudem weiterhin die Möglichkeit, lediglich einzelne Bestandteile des Zertifikatsprogramms zu belegen, ohne den Erwerb des Zertifikats anzustreben.

Bereits vor der Einführung des Zertifikats stießen die Module der China-Vertiefung auf große Nachfrage bei den Studierenden. Besonders Studierende der Wirtschafts- und der Ingenieurwissenschaften nehmen die Angebote sehr rege wahr. Auch die Sprachkursangebote verzeichnen seit Jahren über alle Niveaustufen eine stark steigende Nachfrage. Mit der Einführung des Zertifikats wurde die Sichtbarkeit der China-Kompetenz-Angebote der Hochschule deutlich gesteigert. Damit wurde ein weiterer Faktor geschaffen, um Studierende zu motivieren, sich intensiver mit China zu beschäftigen.

Die China-Kompetenz-Angebote sowie das Zertifikat richten sich vorrangig an Studierende in Bachelorstudiengängen. Masterstudierenden fehlen aufgrund der hohen Anforderungen im Studium sowie der kürzeren Studiendauer meist die Kapazitäten, entsprechende Zusatzleistungen zu erbringen. An der Hochschule Osnabrück ist derzeit jedoch auch eine Vertiefung mit China-Schwerpunkt auf Masterniveau in Vorbereitung. Diese Vertiefung soll im Rahmen der berufsbegleitenden Masterprogramme »Führung und Organisation M.A.« sowie »Technologieanalyse, -engineering & -management M.Sc.« angeboten werden. Die Vertiefung zielt auf die Vermittlung von regionalspezifischem Fachwissen sowie kultursensiblen Führungs- und Managementkompetenzen mit China-Fokus ab.

Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2015): China-Strategie des BMBF 2015-2020. Strategischer Rahmen für die Zusammenarbeit mit China in Forschung, Wissenschaft und Bildung, Bonn: BMBF.
- Hu, Chunchun/Lackner, Hendrik/Zimmer, Thomas (Hg.) (2021): China-Kompetenz in Deutschland und Deutschland-Kompetenz in China, Wiesbaden: Springer VS.
- Lackner, Hendrik (2021): »Curricular – anwendungsorientiert – akzessorisch«. Überlegungen zur konzeptionellen Ausrichtung von China-Kompetenzmodellen an deutschen Fachhochschulen«, in: Hu et al.: China-Kompetenz, S. 269-290.
- Stepan, Matthias/Frenzel, Andrea (2021): »Wege zu mehr China-Kompetenz«, in: Hu et al.: China-Kompetenz, S. 119-145.
- Stepan, Matthias/Frenzel, Andrea/Ives, Jaqueline/Hoffmann, Marie (2018): China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland (= China Monitor 45), Bonn: MERICS – Mercator Institute for China Studies, <https://merics.org/de/china-kompetenz> vom 01.12.2021.

Fachspezifischer China-Kompetenzerwerb für Promovierende und Nachwuchswissenschaftler*innen

Johannes Weinreich, Sandy Halliday & Petra Kienle

Abstract: *China-Kompetenz in der Forschung und Wissenschaft ist mehr als eine regionalspezifische interkulturelle Kompetenz oder Kommunikationsart. Sie ist vielmehr ein mehrdimensionales Cluster von Wissen sowie Fähig- und Fertigkeiten, das vor dem Hintergrund eines soziopolitischen Systemwettbewerbs bei unterschiedlichen Zielgruppen und zu unterschiedlichen Zwecken verschieden stark ausgeprägt sein sollte, um erfolgreiches Handeln zu ermöglichen. Da Wissenschaffenden aller Statusgruppen häufig nur wenig Zeit zur Verfügung steht, um eine umfangliche China-Kompetenz zu erwerben, wurde an der Philipps-Universität Marburg eine zertifikatbasierte Kompetenzstrategie entwickelt, mit der statusgruppenspezifische China-Kompetenzen nach individuellen Bedürfnissen erworben werden können. Im vorliegenden Text wird beschrieben, wie an vielen Universitäten vorhandene Strukturen und Angebote zielgruppenspezifisch und bedarfsgerecht zusammengeführt werden können, um China-Kompetenzen für die Gruppe der Forscher*innen leichter zugänglich zu machen.*

1 Problemstellung

China-Kompetenzen in Forschung und Wissenschaft sind mehr als eine regionalspezifische interkulturelle Kompetenz oder Kommunikationsform. Sie sind vielmehr ein mehrdimensionales Cluster von Wissen sowie Fähig- und Fertigkeiten, das vor dem Hintergrund eines soziopolitischen Systemwettbewerbs bei unterschiedlichen Zielgruppen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen verschieden (stark) ausgeprägt sein sollte, um erfolgreiches Handeln im Kontext von Kooperationen mit chinesischen Partner*innen zu ermöglichen. Da in der Wissenschaft den Angehörigen aller Statusgruppen häufig nur wenig Zeit zur Verfügung steht, um umfangliche China-Kompetenzen zu erwerben, ist eine grundlegende Orientierung des Kompetenzvermittlungsangebots an den individuellen Bedarfen der Interessengruppen unerlässlich.

Doch wie vermittelt man China-Kompetenzen bedarfsgerecht und möglichst basierend auf Ressourcen, die an der Hochschule bereits vorhanden oder der Hochschule

leicht zugänglich sind? Nicht alle Hochschulen verfügen über sinologische Institute, relevante Spracherwerbsangebote oder administrativ geschulte Anlaufstellen zur Vermittlung von China-Kompetenzen in der Beratung und Betreuung der Zielgruppe.

Der vorliegende Text dient als Denkanstoß, wie an Universitäten und Hochschulen vorhandene Strukturen und Angebote zielgruppenspezifisch und bedarfsgerecht zusammengeführt und erweitert werden können, um China-Kompetenzen für die Gruppe der Forschenden sowohl niedrighschwellig als auch projektunabhängig zugänglich zu machen. Zudem zeigt der Text, wie mit attraktiven und bedarfsorientierten (Zusatz-)Qualifikationsangeboten eine zielführende Grundlage für erfolgreiche China-Kooperationen geschaffen werden kann.

2 Praxisbeispiel - Bedarfsgerechte Vermittlung von China-Kompetenzen

Um Promovierenden und Forschenden in ihrer frühen akademischen Karriere neben der Möglichkeit des Erwerbs grundlegender interkultureller Kompetenzen auch den Erwerb regionalspezifischer China-Kompetenzen zu ermöglichen, wurde an der Philipps-Universität Marburg aufbauend auf vorhandenen Ressourcen sowie Expertisen eine zertifikatsbasierte Kompetenzstrategie entwickelt, mit der statusgruppenspezifische China-Kompetenzen nach individuellen Bedürfnissen erworben werden können.

Im vorliegenden Beispiel wurden zwei zielgruppenspezifische Kompetenzvermittlungskonzepte entwickelt,¹ die sich a) insbesondere an Hochschulmitglieder aus dem natur- und lebenswissenschaftlichen Bereich in der Promotionsphase und b) an Hochschulmitglieder in ihrer frühen akademischen Karrierephase (Postdoc) wenden. Das Zertifikat »Interkulturell-fachliche China-Kompetenzen« richtet sich dabei insbesondere an Promovierende, das Erweiterungsmodul China-Kompetenz für Forschungsvorhaben wurde für Postdocs entwickelt.

Um den individuellen und unterschiedlichen Bedarfen dieser beiden Zielgruppen gerecht zu werden, wurden in Konzeption und Durchführung die genannten unabhängigen Formate gewählt, die durch ihre modulare Struktur und technisch variable Umsetzungsmöglichkeit eine möglichst vielschichtige Nutzung des Angebotes gewährleisten. Gleichzeitig ist ein modularer Transfer einzelner Angebote der beiden Formate möglich.

2.1 Vorarbeiten – Ziele definieren, Defizite identifizieren

Um interkulturelle Kompetenz bedarfsgerecht zu vermitteln, ist es unerlässlich, im Vorfeld eine grundlegende Zielgruppenanalyse durchzuführen, die eruiert, welchen Stellenwert interkulturelle Kompetenz als zu erwerbende Qualifikation für die involvierten Parteien einnimmt und welche Aspekte der Dimensionen interkultureller Kompetenz

1 Die China-spezifische Implementierung der hier beschriebenen Weiterbildungskonzepte wurde ermöglicht durch Projektfördermittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; Projekt »Mind|Body|Matter – China-Kompetenzen in den Lebenswissenschaften«, Förderkennzeichen 01DO18010.

insbesondere berücksichtigt werden sollten. Diese Vorüberlegungen sind für die erfolgreiche Kommunikation zwischen Administrator*innen und zu schulenden Gruppen unerlässlich, um Konzepte entwerfen zu können, die durch die interkulturelle Schulung und Erfahrung einen Synthese-Effekt² in der deutsch-chinesischen Zusammenarbeit begünstigen.

Wissenschaftende im deutschen Hochschulwesen definieren interkulturelle Kompetenz häufig nicht als Schlüsselkompetenz für ihren Arbeitsalltag. Somit ist nicht nur die interkulturelle Kompetenz als solche als Querschnittsaufgabe zu betrachten, sondern bereits die Sichtbarmachung des Kompetenzerwerbsbedarfs. Die Vermittlung von China-Kompetenzen stellt eine spezialisierte Facette der interkulturellen Kompetenz dar, welche häufig nur von Forschenden wahrgenommen wird, die bereits ein gesteigertes Interesse an der Kooperation mit China haben oder bereits mit chinesischen Partner*innen kooperieren.

An der Philipps-Universität Marburg sind die mitunter langjährigen und vielfältigen Kooperationen in Forschung, Studium und Lehre mit chinesischen Hochschulen als Regionalschwerpunkt in der Internationalisierungsstrategie verankert. Vier von sechs Forschungsprofilbereichen der Universität liegen im natur- und lebenswissenschaftlichen Sektor. Im Bestreben, die Schwerpunktbereiche von Internationalisierung und Forschung in Einklang zu bringen und Synergien zu nutzen, ist die Stärkung der China-Kompetenzen gerade in den Natur- und Lebenswissenschaften ein besonderes Anliegen. Mit der Konzentration der kleineren regionalwissenschaftlichen Fächer in Hessen 2005 wurden die Ostasienwissenschaften der Universität Marburg nach Frankfurt verlagert. In Marburg wurde zwar weiterhin ein Sprachkursangebot für Chinesisch aufrechterhalten, die wissenschaftliche Auseinandersetzung in Gestalt einer Sinologie findet allerdings nicht mehr statt.

Die Zielgruppenanalyse zeigt jedoch, dass die detaillierte Vermittlung kulturhistorischer Zusammenhänge und Kompetenzen, wie sie traditionell an sinologischen Instituten vermittelt werden, nur in Teilen die Form von China-Kompetenzen darstellt, die junge Forschende im natur- und lebenswissenschaftlichen Bereich als relevante Qualifikation für ihre berufliche Zukunft in der internationalisierten Wissenschaftslandschaft sehen. In qualitativen Interviews wurden an der Philipps-Universität Promovierende und Postdocs mit und ohne China-Erfahrung zu den China-spezifischen Interessen (oder auch Desinteressen bzw. Vorbehalten) und Kompetenzlücken in ihrem Arbeitsalltag befragt. Die Ergebnisse dieser Erhebung wurden im Dezernat für Internationale Angelegenheiten nach den Grundsätzen der drei Dimensionen der interkulturellen Kompetenz (affektiv, kognitiv, verhaltensbezogen; vgl. Bolten 2007: 68; Lüsebrink 2016: 84ff.) in Handlungsfelder aufgeteilt, um für die administrative Seite relevante Aspekte ergänzt und anschließend in einen Maßnahmenkatalog überführt.

2 Bochner (vgl. 1982, S. 24ff.) beschreibt die Synthese als einen von vier Typen der Verhaltensregulation in interkulturellen Begegnungssituationen. Im Falle der Synthese werden durch kulturelle Sensibilisierung Elemente aus beiden Kulturen normbildend, was zu einem kulturellen Synergieeffekt führt. Hierbei ist definitiv zu beachten, dass diese Synthese immer ein dynamischer Prozess der Interaktion von Akteur*innen unterschiedlicher Kulturen ist und keine Synthese der Kulturen an sich stattfindet. Vgl. hierzu auch Pries et al.: 2011.

2.2 Vorhandene Strukturen nutzen und ausbauen

Ihre Absolvent*innen für den internationalen Arbeitsmarkt bzw. die internationale Wissenschaft zu qualifizieren, gehört zu den Zielsetzungen und zum internationalen Profil jeder deutschen Hochschule. Neben diesen spezifischen Angeboten und Programmen für Studierende bieten Hochschulen in der Regel auch Weiterbildungsmöglichkeiten im internationalen und interkulturellen Sektor, die auf Graduierte und Postgraduierte zugeschnitten sind. In diesen Bereichen existieren an vielen Hochschulen Infrastrukturen, die für die fachspezifische Vermittlung von China-Kompetenzen genutzt werden können, auch wenn das vorhandene Format und die Inhalte bisher keinen eindeutigen China-Bezug aufweisen.

An der Philipps-Universität Marburg sind Ressourcen zur interkulturellen Schulung bereits vorhanden, die durch regionalspezifische Anpassungen für die Vermittlung von China-Kompetenzen genutzt werden. Fremdsprachenkenntnisse sind ein wichtiges Element interkultureller Kompetenz. Sie unterstützen die Überführung von Fähigkeiten und Wissen von der ethnozentrischen Handlungsebene auf eine interkulturelle Interaktionsebene. Je fundierter die eigenen kommunikativen Mittel, desto einfacher ist es, das eigene sprachliche Verhalten in interkulturellen Kommunikationssituationen in seiner Wirkung zu reflektieren und zu bewerten und somit erfolgreich zu interagieren. Der Spracherwerb wird an der Philipps-Universität im Rahmen des Angebots des Sprachenzentrums ermöglicht.

Das im Dezernat für Internationale Angelegenheiten entwickelte Mentor*innenprogramm MarMento bietet eine professionell begleitete Infrastruktur für eine interkulturelle Sensibilisierung basierend auf Workshops und geleiteten Peer-to-Peer-Aktivitäten. Entsprechend angeleitet wird der interkulturelle Austausch niedrigschwellig gefördert und ausländischen Studierenden das Ankommen in- und außerhalb der Universität erleichtert. Das für ausländische Studierende konzipierte Betreuungskonzept, das jeweils zwei Mentor*innen mit einem Mentee zusammenbringt, wurde für ein fachliches Matching von deutschen und chinesischen Promovierenden in Marburg genutzt, um einen Kommunikationsraum zu schaffen, in dem eine affektive und kognitive Kompetenz für die jeweils andersartige (Wissenschafts-)Kultur entstehen kann. Hierbei wird eine Kombination aus einem initialen Angebot einer interkulturellen Sensibilisierung (Workshop) für die Marburger Teilnehmenden mit einer freien Kontaktpflege nach fachlichem Matching gewählt. Diese Initiative zielt bewusst darauf ab, eine Hilfestellung zur deutsch-chinesischen Kontaktabahnung zu liefern, bei der nicht die Kontakte selbst administrativ geleitet werden, sondern lediglich eine interkulturelle Kompetenzgrundlage geschaffen wird (affektive und kognitive Ebene), auf der die verhaltensbezogenen China-Kompetenzen in der Praxis umgesetzt werden können. Dabei erfolgt das Matching der Teilnehmenden anhand weniger persönlicher Angaben, die u.a. Informationen zu Studien- oder Forschungsrichtung, Alter, Geschlecht und Heimathochschule berücksichtigen.

Das Angebot einer zeitlich minimal strukturierten Maßnahme mit niedrigen Verbindlichkeitsanforderungen zum praxisnahen China-Kompetenzerwerb bietet Hochschulen die Möglichkeit, die Zielgruppe der Promovierenden mit geringem finanziellen Einsatz zu erreichen. Die Investition in Personalkapazitäten zur Betreuung der

Matchingaktivitäten kann sich mittelfristig ebenfalls in der Alumni- bzw. Alumnaebindung auszahlen.

Im Rahmen der interkulturellen Basisvorbereitung erhalten Teilnehmende Zugang zu dem hochschulinternen Onlineselbstlernkurs »Interkulturell-fachliche China-Kompetenzen«. Hierzu dient der Rückgriff auf die zentrale Lernplattform ILIAS der Philipps-Universität. Der Kurs wurde konzipiert, um eine kulturspezifisch-informativische Grundlage zu schaffen, um Promovierenden und jungen Wissenschaftler*innen im Umgang mit chinesischen Partner*innen Sicherheit zu geben. Die Selbstlerneinheit ist modular aufgebaut und besteht aus Basiskomponenten, die allen Nutzenden empfohlen werden, Exkursen zu kulturell geschichtlichen Hintergründen und fachlich spezialisierten Kapiteln zu forschungsrelevanten Themen wie Forschungstradition, Wissenschaftskommunikation und rechtlichen Aspekten der Forschungszusammenarbeit. Die Kapitel sind in sich abgeschlossene Einheiten, die unabhängig voneinander bearbeitet werden können. Alle Kapitel schließen mit einem Test zur Selbstkontrolle ab. Durch dieses System sind Teilnehmende autark und in der Lage, sich zielgerichtet und basierend auf ihrer zeitlichen Verfügbarkeit Basiswissen zur Zusammenarbeit mit chinesischen Partner*innen anzueignen. Neben der direkten Nutzung als Schulungsinstrument bietet eine solche hochschulinterne elektronische Plattform ebenfalls die Möglichkeit, als regelmäßig aktualisiertes Repositorium für thematisch kategorisierte, China-relevante Informationsmaterialien zu dienen, die Hochschulmitgliedern auf diese Weise bereichsübergreifend und personenunabhängig in einem digital sicheren Raum zur Verfügung gestellt werden können. Hinzu kommt, dass über die mobile Applikation Pegasus Inhalte des Zertifikats plattformübergreifend auch mit Android- und iOS-Geräten genutzt werden können.

Das fachliche Matchmaking und die Onlineselbstlernkomponente sind eingebettet in ein umfassenderes Angebot von China-spezifischen Weiterbildungs- und Zertifikatsprogrammen. Für Promovierende und fortgeschrittene Graduierte der natur- und lebenswissenschaftlichen Bereiche wurde eine Weiterbildung »Interkulturell-fachliche China-Kompetenzen« konzipiert. Diese umfasst ein interkulturelles Training zur Vermittlung von China-Kompetenzen in Verbindung mit forschungsrelevanten Fragestellungen als Pflichtbaustein sowie Wahlbausteine wie Sprachkurse, auf landes- und fachspezifische Themen fokussierte Lehrveranstaltungen (hierzu zählt auch die Onlineselbstlernkomponente), internationale Erfahrungen (z.B. Labor- oder Klinikaufenthalt in China) und interkulturelles Engagement (z.B. als Mentor*innen im fachlichen Matchmaking, Tutor*innen in hochschulischen Initiativen, dem Studentenwerk etc.). Die Erbringung von Leistungen zum Erwerb des Weiterbildungszertifikats greift in Anlehnung an Lüssenbrink und Bolten auf die bereits erwähnten drei Dimensionen interkultureller Handlungskompetenz (affektive Dimension, kognitive Dimension, verhaltensbezogene Dimension) zurück, die in drei Schwerpunktbereichen (»Workshops und Trainings«, »Internationale Erfahrung und Sprachkompetenz« sowie »Interkulturelles Engagement«) aufgegriffen werden. Bei nachweislicher Teilnahme an Veranstaltungen, Erfahrung aus oder einem Engagement in den drei genannten Schwerpunktbereichen erhalten die Promovierenden eine kumulative Bescheinigung. Die Teilnahme an einzelnen Komponenten, ohne Bescheinigung, steht allen Promovierenden der angesprochenen Bereiche offen. Auf diese Weise ist zum einen ein Anreiz zur Nutzung des ge-

samtan Weiterbildungsangebotes gegeben (mit einem Nachweis, der positiv in den Lebenslauf der Teilnehmenden einfließt), zum anderen werden auch Promovierende angesprochen, die China-Kompetenzen nur in Teilbereichen aufbauen oder ihre bereits vorhandenen China-Kompetenzen ausbauen möchten. Zudem wird über das Vehikel der kumulativen Bescheinigung sichergestellt, dass die Leistungsbeurteilung dezentral erfolgt und es nicht zu einem Zielkonflikt mit etwaigen hochschulspezifischen Vorgaben zu (berufsbegleitenden) Weiterbildungsangeboten kommt.

Stärker spezialisiert gestaltet sich die Zusatzqualifikation China-Kompetenz für Forschungsvorhaben (CKF). Bereits seit 2008 bieten die Universitäten Kassel und Marburg in Kooperation sehr erfolgreich das Zertifikatsprogramm Entwicklung und Management von Forschungsprojekten (EMF) an. Dieses an Nachwuchswissenschaftler*innen gerichtete Programm vermittelt Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Projektentwicklung, -beantragung und -management, um kompetitive Drittmittelanträge zu stellen und durchzuführen. In Anlehnung an dieses etablierte Zertifikatskonzept wurde eine China-spezifische Komponente entwickelt, die junge Wissenschaftler*innen auf die Zusammenarbeit mit chinesischen Partner*innen und gemeinsame Antragstellungen für Verbundprojekte bei nationalen und internationalen bzw. chinesischen Förderinstitutionen vorbereiten und die notwendigen forschungsrelevanten Schlüsselqualifikationen vermitteln soll. Im Rahmen des CKF werden durch die Philipps-Universität Veranstaltungen angeboten, die insbesondere Aspekte des internationalen Wissenschaftsbetriebs in Kooperation mit chinesischen Partner*innen berücksichtigen. Dieses Angebot kann als alleinstehende Maßnahme genutzt oder ergänzend zur Teilnahme am Zertifikatsprogramm EMF in Anspruch genommen werden. Im Rahmen dieser Weiterbildungsmöglichkeit werden, im Gegensatz zu den bereits beschriebenen Maßnahmen zur interkulturellen Sensibilisierung, praxisnahe Fähigkeiten vermittelt. So werden Besonderheiten bei der Beantragung deutsch-chinesischer Fördermittel beispielhaft anhand eines Antrags beim Chinesisch-Deutschen Zentrum für Wissenschaftsförderung analysiert, interkulturelles Projektmanagement mit Fokus auf Dynamiken in deutsch-chinesischen Forschungsverbänden behandelt sowie rechtliche Aspekte unter dem Überbegriff der *Due Diligence* thematisiert, um den Nachwuchswissenschaftler*innen eine umfassende Handlungskompetenz in der deutsch-chinesischen Forschungszusammenarbeit zu vermitteln.

2.3 Flexibel agieren

Flexibilität ist bei der Bereitstellung und Umsetzung von China-Kompetenzerwerbsangeboten im akademischen Nachwuchsbereich unbedingt erforderlich. Gerade die Dynamik der chinesischen Wissenschaftslandschaft sowie der politischen und rechtlichen Beziehungen zwischen Deutschland und China erfordern eine regelmäßige Anpassung des Kompetenzerwerbsangebots. Zu Beginn der Konzepterarbeitung wurde basierend auf der Zielgruppenanalyse vorrangig die zeitliche Flexibilität bei der Inanspruchnahme von Maßnahmen berücksichtigt. Die Struktur der einzelnen Angebote erlaubt hier auch eine maximale Flexibilität in der Anpassung des Angebots durch wechselnde Seminarkomponenten, angepasste Sprachangebote oder die Hinzuziehung externer Expertise. Der Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Winter 2019/2020 hat

die Hochschulen dann, insbesondere im Bereich der internationalen Zusammenarbeit, auch zu räumlicher Flexibilität gezwungen. Dem an deutschen Hochschulen gelebten DAAD-Motto »Wandel durch Austausch« konnte aufgrund geschlossener internationaler Grenzen und unterbrochener Präsenzveranstaltungen nur noch im virtuellen Raum entsprochen werden. Für die konzipierten Weiterbildungs- und Zertifikatsformate bedeutete dies eine vorübergehende vollständige Verlagerung der Aktivitäten in eine kontaktlose Spielart. Indem das Angebot im Rahmen einer Onlinelernplattform erweitert und externe Expertise einbezogen wurde, um fachlich-kulturelle Lerneinheiten in Form von Video- und Podcastbeiträgen sowie gemeinsamen virtuellen Veranstaltungen mit chinesischen Partnerinstitutionen bereitzustellen, konnte dies erfolgreich umgesetzt werden. Die positive Rückmeldung aus dem Kreis der Adressierten zeigte zusätzlich, dass die angepassten Formate in Teilbereichen besser den Ansprüchen der Zielgruppe entsprachen als einzelne traditionelle Ansätze zur interkulturellen Kompetenzvermittlung. Aus dieser Erfahrung entstand ein hybrides Modell zur interkulturell-fachlichen Vermittlung von China-Kompetenzen, das dauerhaft beibehalten werden kann.

3 Fazit

Die Frage nach der Definition von China-Kompetenzen und der Methodik zu deren Vermittlung stellt sich auch im Hochschulkontext stetig aufs Neue und kann nicht losgelöst von der jeweiligen Zielgruppe und den soziokulturellen Entwicklungen in Deutschland und China beantwortet werden. Während Studierende interkulturelle Kompetenz und Spracherwerb in den curricularen Ablauf ihres Studiums integrieren können, sehen sich Promovierende und der wissenschaftliche Nachwuchs häufig mit dem Dilemma konfrontiert, dass das vorhandene Angebot zum Kompetenzerwerb sich a) kaum in den akademischen Arbeitsablauf integrieren lässt und b) häufig in seiner Zielrichtung nicht dem spezifischen Bedarf entspricht. Mit einem zielgerichteten Angebot zum Erwerb von China-Kompetenzen werden junge Wissenschaftler*innen in die Lage versetzt, informierte Entscheidungen zu treffen, ihre Kooperationen mit einem fundierten Grundwissen zu Politik, Kultur und Wissenschaftslandschaft Chinas auf- und auszubauen und selbstbewusst und zielgerichtet ihre internationale Wissenschaftskarriere zu verfolgen.

Um effektiv und effizient China-Kompetenzen des akademischen Nachwuchses auf- und auszubauen, ist ein Kompetenzvermittlungsangebot, das auf die spezifischen Bedarfe dieser Gruppe zugeschnitten ist, unerlässlich. Etablierte Zertifikatsprogramme zum Erwerb interkultureller und fachlich-internationaler Kompetenzen können als Grundlage für individuell angepasste Kompetenzvermittlungsformate dienen; ein hochschuleigenes Sprachenzentrum kann Zugang zu Sprach- und Kultureinheiten bieten; hochschulinterne Lernplattformen können als Repositorium für Selbstlerneinheiten zu China-Kompetenzen genutzt werden; vorhandene Partnerschaften in China bieten auf administrativer Ebene den direkten Austausch mit chinesischen Kolleg*innen.

Diese vorhandenen Ressourcen müssen für die fachgerechte Vermittlung von China-Kompetenzen in ihrer inhaltlichen sowie formalen Ausrichtung angepasst

werden. Eine interne Evaluation der bereits vorhandenen Kompetenzvermittlungsressourcen in direktem Bezug zur Zielgruppe bildet die Basis für eine kosteneffiziente, zielgruppenorientierte Anpassung und Weiterentwicklung bestehender Angebote.

Eine gründliche Umfeldanalyse hinsichtlich lokal oder in vorhandenen Netzwerken vorgehaltener inhaltlicher China-Kompetenzen kann die Grundlage für Anpassungen vorhandener Ressourcen sein. Die Nutzung von bisher nicht erkannten Synergien durch die Einbeziehung interner sowie externer Stakeholder*innen im Querschnittsbereich interkulturelle Kompetenz sollte bei der Entwicklung eines maßgeschneiderten China-Kompetenzenprogramms ein ausgesprochenes Ziel sein.

China-Kompetenzen bedarfsgerecht zu vermitteln, indem zielgruppenorientierte Formate strukturiert berücksichtigt werden, kann dazu führen, dass sich der wissenschaftliche Nachwuchs deutlich stärker daran beteiligt und der Erwerb von China-Kompetenzen als integraler Bestandteil des Bildungshintergrundes in der Forschung allgemein akzeptiert wird.

Indem China-Kompetenzen strukturiert in die unterschiedlichen Dimensionen der Hochschulkultur eingebettet werden, erhöht sich die internationale Attraktivität der Zielgruppe als potenzielle Kooperationspartner*innen, wird die Kooperationsfähigkeit innerhalb deutsch-chinesischer Forschungspartnerschaften gefestigt und die Fähigkeit zur informierten und selbstbewussten Kooperation mit und in China bereichsübergreifend gestärkt.

Literatur

- Bochner, Stephen (1982): »The Social Psychology of Cross-Cultural Relations«, in: Stephen Bochner (Hg.), *Cultures in Contact. Studies in Cross-Cultural Interaction*, Oxford: Pergamon, S. 5-44.
- Bolten, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*, Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2016): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*, 4. Aufl., Stuttgart: J.B. Metzler.
- Pries, Karin/Pries, Ludger/Wannöfel, Manfred (2011): *Interkulturelle Kompetenz in grenzüberschreitenden Arbeitszusammenhängen. Eine konzeptuelle Literaturstudie* (= Hans-Böckler-Stiftung: Arbeitspapier Nr. 235), Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Chinakompetenz-Zertifikatsprogramm

Ágota Révész

Abstract: *Das Chinakompetenz-Zertifikatsprogramm an der Technischen Universität Berlin wurde für zwei Zielgruppen konzipiert: die der Studierenden und die der Mitarbeiter*innen (junge Forscher*innen, Lehrkräfte und Verwaltungspersonal). Das Programm für die Studierenden besteht aus thematischen Lehrveranstaltungen (einer freien Auswahl aus unserem Lehrangebot), Chinesisch-Sprachkursen und (idealerweise) einem China-Aufenthalt. Das Basiszertifikat enthält 18 ECTS, hierbei sind nur Lehrveranstaltungen erforderlich; das Aufbauzertifikat enthält 36 ECTS, hier müssen die Studierenden auch Sprachkurse absolvieren und einen China-Aufenthalt nachweisen – oder an unserer Sommeruniversität in Shanghai teilnehmen. Sie werden durch das Programm auf mögliche berufliche China-Kooperationen vorbereitet.*

Das Weiterbildungsprogramm für TU-Angehörige, das im letzten Jahr auch für die ganze Berlin University Alliance (TU, Freie Universität, Humboldt Universität und Charité) erweitert wurde, ist nach Themenbereichen aufgebaut. Ein Programm für das Chinakompetenz-Basiszertifikat besteht aus vier zweitägigen, themenspezifischen Kursen, aber jeder von diesen kann auch einzeln besucht werden (um eine Teilnahmebescheinigung zu erhalten). Für das Aufbauzertifikat müssen die Teilnehmer*innen mithilfe unserer Betreuung an einem eigenen China-Projekt arbeiten. Das Programm für die TU-Angehörigen wurde so konzipiert, dass die Teilnehmer*innen künftig erfolgreich mit China-Projekten umgehen können. Das erworbene Zertifikat ist ein Nachweis über diese Fähigkeit.

Die Struktur des Chinakompetenz-Programms an der Technischen Universität Berlin (TUB) ist vor allem von drei Faktoren abhängig: Wer sind unsere Zielgruppen? Welche Ziele möchten wir mit den Zielgruppen erreichen? Welche Möglichkeiten haben wir, diese Ziele zu erreichen? Da das Programm in erster Linie darauf abzielt, die Chinakompetenz innerhalb der Universität zu erhöhen, sind unsere beiden Hauptzielgruppen Studierende und Universitätsmitarbeitende. Bei der Konzeption der Kurse für die beiden Gruppen stellen wir sicher, dass zunächst grundlegende Chinakennntnisse vermittelt werden, um darauf aufbauend kontextualisiertes und fachspezifisches Wissen zur Verfügung zu stellen.

Wir haben eine Hochschulpopulation, die vor allem in den MINT-Fächern tätig ist, das Spektrum dieser Fächer ist jedoch sehr breit. MINT-Studierende haben nur be-

grenzte curriculare Kapazitäten, um sich der Kultur, Geschichte und Sozialkunde zuzuwenden. Dennoch ist es notwendig, die kulturgeschichtlichen Hintergründe von China zu verstehen, also müssen diese den MINT-Studierenden in gewissem Maße näher gebracht werden. Ihre Fachgebiete sind sehr unterschiedlich. Wer Stadtplanung studiert, hat andere Informationsbedarfe als diejenigen, die sich für das Ingenieurwesen oder die Betriebswirtschaftslehre entschieden haben. Wir müssen also ein Angebot zusammenstellen, das ein umfassendes Wissen vermittelt, Zusammenhänge zeigt und für alle etwas bietet.

Unser Ziel ist es natürlich, dass die Studierenden und TUB-Angehörigen die erworbenen Kenntnisse bei ihrer Arbeit anwenden und für ihre Karriere nutzen können. Infolgedessen hoffen wir auch, dass die Universität als Institution in der Lage sein wird, ihre schon bestehenden China-Beziehungen noch effizienter zu gestalten und neue, stabile Kooperationsstrukturen aufzubauen. Die Beziehungen der TUB zu China bestehen seit mehr als 100 Jahren und haben auch besonders herausfordernde Zeiten überstanden. Deswegen ist es unser Ziel, diese Tradition fortzusetzen und weiterzuentwickeln. Gerade jetzt, wo der Dialog mit China immer schwieriger geworden ist, halten wir es für besonders wichtig, dass die TUB ihre führende Position im Bereich der Zusammenarbeit mit China beibehält.

Das Chinakompetenz-Programm baut auf den Entwicklungen und Überlegungen von Frau Dr. Sigrun Abels aus früheren Jahren auf. Aus dem Programm, das zunächst China Master Label genannt wurde, hat sich das Chinakompetenz-Programm mit der Förderung des BMBF entwickelt. Diese Projektförderung hat uns ermöglicht, Gastdozent*innen einzuladen, eine eigene Website zu entwickeln und mit einer öffentlichen Ausschreibung unsere eigenen Lehrkapazitäten aufzubauen und kontinuierlich zu verbessern. Letzteres ist für ein Chinakompetenz-Programm unabdingbar, da wir qualifizierte Dozierende verschiedenster Fachrichtungen einladen müssen, die neben ihrem eigenen Fachgebiet auch mit China vertraut sind. Um möglichst hochqualitative Lehre und Inhalte anbieten zu können, laden wir jedes Semester einige Personen im Rahmen der *flying faculty* ein. Wir engagieren Dozent*innen, die aus China zu uns kommen und aktuelles Wissen aus erster Hand vermitteln. Eine weitere bewährte Methode ist die Einbeziehung von Expert*innen aus der Industrie, die ihre Erfahrungen aus der Praxis vermitteln können. Intersektoralität und Interdisziplinarität sind für ein Chinakompetenz-Programm daher unumgänglich.

Darüber hinaus ist es unerlässlich, ein gutes Verständnis der Prozesse zu vermitteln, die in Deutschland und Europa in Bezug auf China ablaufen. Ein Chinakompetenz-Programm ist immer in einen bestimmten Kontext eingebettet. Es muss den aktuellen gesellschaftlichen Diskurs miteinschließen und seine Zielgruppen so bestmöglich auf die tägliche Arbeit mit China vorbereiten. Zu diesem Zweck haben wir den Verbund der Chinazentren an deutschen Hochschulen mitgegründet, und nehmen aktiv am europäischen China in Europe Research Network teil. Frau Dr. Sigrun Abels hat auch am Chinesisch-Deutschen Hochschulkollegs die Fachkoordination für Chinakompetenz übernommen.

Zertifikatsprogramm für Studierende

Die erste Stufe des zweistufigen Zertifikatsprogramms für Studierende ist das Grundzertifikat, für das die Studierenden 18 ECTS-Punkte erwerben müssen. Es besteht hauptsächlich aus thematischen Lehrveranstaltungen. Die Studierenden können zwischen den 10 und 14 Kursen wählen, die wir jedes Semester anbieten. Es gibt nur zwei dieser Kurse, die im Modulsystem als Pflichtfächer eingebaut sind: »Wissenschafts- und Technikkultur im traditionellen China« und »Wissenschaft und Technik im modernen China«. Da wir eine technische Universität sind, sollen diese beiden Seminare als Grundlage für weitere Themen dienen. Die anderen Kurse variieren jedes Semester. Wir versuchen sie stets so zu konzipieren, dass die wichtigsten Themen wie z.B. Architektur, Urbanisierung, Wirtschaft, Digitalisierung, Mobilität, Umwelt, KI, Innovation, Klima oder Wirtschaftsrecht immer vertreten sind. Darüber hinaus bieten wir immer ein bis zwei Kurse zur Politik (hauptsächlich Außenpolitik, Beziehungen zwischen der EU und China) oder zu relevanten Themen der chinesischen Kultur oder der Gesellschaft an.

Die zweite Stufe des Zertifikatsprogramms ist das Aufbauzertifikat, das bereits 36 ECTS-Punkte erfordert. Hier müssen die Studierenden nicht nur inhaltliche Seminare besuchen, sondern auch Chinesisch im Umfang von mindestens 6 ECTS-Punkten belegen und mindestens zwei Wochen in China verbringen, was ebenfalls mit 6 ECTS-Punkten bewertet wird. Das Studium der chinesischen Sprache wird als unerlässlich angesehen, damit die Studierenden einen Einblick in die Logik der Sprache bekommen, sie in die chinesische Kultur »eintauchen« und Chinesisch auf einem grundlegenden Niveau sprechen können.

Bei dem Aufenthalt in China geht es natürlich darum, den Studierenden eine praktische Erfahrung sammeln zu lassen, da es unmöglich ist, die chinesische Umgebung in einem Klassenzimmer in Berlin zu vermitteln. Wir selbst bieten in Form der Summer School die Möglichkeit zu einem Aufenthalt in China, die wir jedes Jahr unter der Leitung der Sinologin Frau Dr. Sigrun Abels an der Tongji-Universität in Shanghai organisieren. Die TUB/Tongji-Summer School wird als eine Lehrveranstaltung (6 ECTS) bewertet, und deswegen bietet sie die einfachste Möglichkeit für Studierende an, ein Aufbauzertifikat zu erhalten und nach China zu gelangen. 2020 konnte die Summer School aufgrund der Covid-Pandemie leider nicht stattfinden, 2021 wurde sie online als ein einwöchiger Kurs organisiert (siehe Beitrag von Abels und Beese in Teil 3).

Wir hoffen, so bald wie möglich wieder eine Summer School in China organisieren zu können. Für Studierende, die schon fast alles für das Aufbauzertifikat geleistet haben, wird der Aufenthalt in China vorübergehend durch einen zusätzlichen Inhalts- oder Sprachkurs ersetzt.

Da die Seminare keine Vorkenntnisse erfordern, stehen sie sowohl Bachelor- als auch Masterstudierenden offen. Bislang haben wir bei dieser Herangehensweise noch keine Nachteile festgestellt. Die berufliche Vielfalt der Studierenden ist ebenfalls von Vorteil, da der Unterricht in der Regel interaktiv ist und die Studierenden ihr eigenes Wissen und damit unterschiedliche Perspektiven und Interpretationen einbringen können. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass diejenigen Teilnehmenden, die einmal an einem unserer Seminare teilgenommen haben, häufig wiederkommen und ihr

Wissen mindestens bis zum Basiszertifikat vertiefen möchten. Das ständig wechselnde Angebot an Kursen ermöglicht es ihnen, in jedem Semester etwas zu finden, das für ihr Spezialgebiet relevant ist. Die gesamten ECTS-Punkte für das Basiszertifikat werden in der Regel in zwei oder drei Semestern erworben. Unsere besonders engagierten Studierenden schreiben sogar ihre Bachelor- oder ihre Masterarbeit über China, die von uns zusammen mit Professor*innen aus dem Fachgebiet bewertet wird.

Weiterbildung für TU-Angehörige

Auch das Zertifikatsprogramm für die Mitarbeitenden der TUB musste so gestaltet werden, dass es einer Vielzahl von Bedürfnissen gerecht wird. Zur Zielgruppe gehören junge Forschende, Lehrkräfte und Verwaltungspersonal, die ihr China-Wissen auf unterschiedliche Weise einsetzen werden. Daher ist das umfassende Chinakompetenz-Programm in mehrere Bereiche unterteilt, deren Blöcke auch separat besucht werden können. Die komplette Weiterbildung besteht aus vier Blöcken. Die Blöcke erstrecken sich über zwei Tage und sind jeweils mit drei Lehrveranstaltungen à eineinhalb Stunden bestückt. Wer an den einzelnen Blöcken teilnimmt, erhält eine Teilnahmebescheinigung; wer an allen vier Blöcken aktiv und vollständig teilnimmt, erhält ein Basiszertifikat. Wir haben versucht, die Blöcke so anzuordnen, dass sie außerhalb der hektischen Semesterzeiten stattfinden. Den Beginn und das Ende des jeweiligen Semesters haben wir entsprechend vermieden und auch Blöcke zwischen den Semestern terminiert, um den Lehrkräften optimale Bedingungen zu bieten.

Die vier Blöcke sind thematisch wie folgt gegliedert: 1. Philosophische Traditionen, Geschichte, Gesellschaft und Wirtschaft, 2. Technologie, Digitalisierung, Innovation, 3. Urbanisierung, Ökologie, Klima und 4. Forschungs- und Hochschulpolitik; Außen-, Kultur- und Bildungspolitik.¹ Für jeden Block haben wir mindestens drei renommierte Expert*innen auf den jeweiligen Gebieten eingeladen, die sich untereinander über den genauen thematischen Ablauf der beiden Tage verständigen werden. Gegenüber den Dozierenden betonen wir stets, dass die Teilnehmenden zumeist bereits über China-Erfahrung verfügen, für interaktive Unterrichtsmethoden offen sind und miteinbezogen werden möchten. Deshalb bitten wir die Dozent*innen, ihren Vortrag auf 45 Minuten zu begrenzen, um 45 Minuten für weitere Fragen und eine freie Diskussion des Themas zu ermöglichen.

Für das Aufbauzertifikat in der Weiterbildung müssen die Teilnehmenden mit unserer Unterstützung an einem eigenen China-Projekt arbeiten. Wir bieten ihnen auch an, sie bei der Suche nach einem Partner oder einer Partnerin zu unterstützen, da wir über umfangreiche Kontakte zu chinesischen Universitäten verfügen. Die Erfahrung hat uns gelehrt, dass dies der beste Weg ist, um sicherzustellen, dass die Kandidat*innen echte praktische Erfahrungen sammeln und lernen, worauf sie achten müssen, wie

1 Die Dozierenden für die Blöcke sind: 1. Tania Becker, Ágota Révész, Max Zenglein, 2. Till Ammelsburg, Tania Becker, Katja Levy, Han Zheng, 3. Cheng Chen, Johannes Küchler, Susanne Stein, Eva Sternfeld und 4. Sigrun Abels, Stephanie Christmann-Budian, Wolfgang Röhr.

sie am besten kommunizieren und auf welche Fallstricke sie vorbereitet sein sollten. Wir stehen bei dem Prozess zur Seite, artikulieren die Erfahrungen gemeinsam und leisten bei Bedarf auch praktische Hilfe. Das Zertifikatsprogramm bereitet die Teilnehmenden also wirklich auf eine professionelle Zusammenarbeit mit China vor, und das Zertifikat, das sie bei uns erhalten, ist der Beweis für diese Fähigkeit.

Nach dem praktischen Start der Berlin University Alliance im Jahr 2019 haben wir das Weiterbildungsangebot auf die übrigen Berlin-University-Alliance-Mitglieder, die Freie Universität, die Humboldt Universität und die Charité, ausgeweitet. Das Weiterbildungsprogramm hat sich als sehr erfolgreich erwiesen. Die Teilnehmenden repräsentieren ein breites Spektrum an Hochschulangehörigen und nehmen oft wertvolle Erfahrungen mit. Sie schätzen es auch, dass die meisten Referierenden Expert*innen auf einem wissenschaftlichen, technischen oder wirtschaftlichen Gebiet sind, was eine kollegiale Atmosphäre schafft. Die Weiterbildungsseminare zeichnen sich immer wieder durch eine große Offenheit, Neugier und den Austausch sowohl unter den Lehrenden als auch unter den Teilnehmenden aus. Mehrere Teilnehmende haben ihre Motivation am Anfang des Kurses so formuliert: »Ich war schon mal in China und habe nichts davon verstanden. Ich bin hierher gekommen, um es endlich zu verstehen.« Wir hoffen, dass wir dabei geholfen haben, die Erfahrungen zu ordnen und das Land besser zu begreifen.

Zukunftspläne

Der Erfolg bestärkt uns in dem Vorhaben, die Ausbildung weiterhin fortzusetzen und sie auch anderen technischen Universitäten zur Verfügung zu stellen. Das Feedback, das wir erhalten haben, ist sehr ermutigend und hat uns davon überzeugt, dass wir hier in einer besonderen Nische wertvolle Ergebnisse für alle Beteiligten schaffen können. Mit zunehmender Bedeutung der Onlinebildung haben wir zudem noch mehr Möglichkeiten, uns an anderen Universitäten zu präsentieren.

Es gibt jedoch auch neue Herausforderungen. Eine davon ist die Anpassung der Weiterbildung an die Bedürfnisse enger definierter Zielgruppen. Hierzu müssten bestimmte Inhalte hinzugefügt oder die Weiterbildung sogar vollkommen umstrukturiert werden. Wir denken hier z.B. an eine stärkere Betonung von Wirtschaftsthemen, aber auch von Klimapolitik oder Umwelttechnik. Der nächste Schritt wäre die Entwicklung dieser thematischen Schwerpunkte.

Im Rahmen des gesamten Chinakompetenz-Projekts haben wir bereits eine aktive beratende Rolle bei der Entwicklung einer China-Strategie der Universität und auch der Hochschulrektorenkonferenz eingenommen. Es ist wichtig für Mitglieder der Hochschulleitungsebene, informiert zu sein. Herausgefordert werden wir dabei jedoch davon, dass sich in Bezug auf China alles sehr schnell ändert. Tagtäglich gibt es neue Berichte aus China, Analysen werden herausgebracht, Einschätzungen und Prognosen werden publiziert. Bildungspolitiker*innen stehen unter großem Termindruck und haben nicht die Zeit und die Ressourcen, diese Masse an Informationen aufzunehmen und einzuordnen. Deshalb ist auch in ihrem Fall kontextbezogenes Wissen erforderlich. Für

diese Zielgruppe planen wir, ein ähnliches Format wie bei der Weiterbildung zu konzipieren, allerdings in einer stark verkürzten und maßgeschneiderten Form.

Wir sind davon überzeugt, dass diese beschriebenen Chinakompetenz-Programme eine hohe Bedeutung für die Gesellschaft, das Hochschulwesen und die Industrie haben, und unsere bisherigen Ergebnisse geben uns Recht. Das derzeitige deutsche – und europäische – Bildungssystem verfügt nicht über die nötige Infrastruktur, um seine Studierenden und Fachkräfte auf eine effektive Kommunikation und Kooperation mit China vorzubereiten. Diese Infrastruktur muss jetzt aufgebaut werden, und unser Zertifikatsprogramm ist ein wichtiger Baustein in diesem Projekt.

Internationale Entrepreneurship-Lehre

Die Joint Entrepreneurship School von KIT und SJTU

Orestis Terzidis & Andreas Kleinn

Abstract: *Die Joint Entrepreneurship Summer School (JES) ist ein gemeinsames Projekt des Lehrstuhls von Professor Terzidis am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und des Lehrstuhls von Professor Xu an der Shanghai Jiao Tong University (SJTU). Sie findet jedes Jahr im Sommer statt und verfolgt mehrere Ziele: Aufbau von interkultureller Kompetenz der Studierenden, Lehre und Ausbildung in Entrepreneurship anhand eines Fallbeispiels und der am KIT entwickelten Methode TAS (Technology, Application, Selection; vgl. Manthey et al. 2022), Kennenlernen der Startup-Szene in Deutschland und China, Bereisen des Landes. Im Jahr 2020 wurde die JES in einem digitalen Format organisiert und durchgeführt. Trotz mancher Umstellungen konnten einige der oben genannten Ziele auch digital erreicht werden.*

Während der Workshop-Woche arbeiten die Teilnehmenden in Tandems (gemischt KIT/SJTU) in Action-learning-Formaten an eigenen Projekten. Auf Grundlagen von KIT-Patenten entwickeln die Teams ein darauf aufbauendes Geschäftsmodell und präsentieren dies am letzten Tag des Programms vor echten Investoren aus Shanghai.

Übersicht

Die Joint Entrepreneurship School (JES) ist eine gemeinsame Lehrveranstaltung des Instituts für Entrepreneurship, Technologie-Management und Innovation (EnTechnon) am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und der Shanghai Jiao Tong University. Master-Studierende des KIT können die Veranstaltung im Curriculum der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge oder als Zusatzleistung anderer Fakultäten belegen.

Der Kurs findet im Präsenzformat in einem Zeitraum von zweimal einer Woche statt: eine Woche in Karlsruhe und eine Woche ca. zwei Monate später in Shanghai. Die – aufgrund der Pandemie – digitale Version der JES ist auf eine Woche beschränkt. An den Vormittagen finden gemeinsame Vorlesungen und Arbeitsphasen statt, so dass nachmittags Zeit für das kulturelle Programm und Ausflüge bleibt.

Je zehn Studierende beider Universitäten arbeiten den gesamten Kurs über in gemischten Tandems zusammen. Die übergeordnete Aufgabe ist es, aus einem Patent eine

Geschäftsidee und anschließend einen Geschäftsplan zu entwickeln. In den Vorlesungen von Professor Terzidis werden die unternehmerischen Werkzeuge vorgestellt und anschließend direkt von den Studierenden angewandt. Die gemeinsamen Besprechungen und Diskussionen der Einzelergebnisse aus den Arbeitsphasen sind ein essentieller Bestandteil dieses Lehrformats.

Neben der Vermittlung fachlichen Wissens zum Thema Unternehmensgründung und entsprechender Kompetenzen steht im Vordergrund, kulturelle und kommunikative Barrieren zwischen deutschen und chinesischen Studierenden abzubauen und das Start-up-Ökosystem des anderen Landes kennenzulernen. Erste Kontakte zwischen jungen, potentiellen Unternehmerinnen und Unternehmer verschiedener Länder machen diese Veranstaltung besonders wertvoll. Außerdem dient die JES als Action-research-Plattform, auf der das Institut EnTechnon zum Thema »International Entrepreneurship and Cooperation« forsch.

Entrepreneurship education

Inhaltlich beginnt der Kurs mit dem am Institut EnTechnon entwickelten Programm *Technology Application Selection*: Ausgehend von einer Technologie – in diesem Fall ein Patent des KIT – lernen die Studierenden einen strukturierten Ansatz bis hin zur Entwicklung einer validen Geschäftsidee. Darauf aufbauend werden in den Vorlesungen und Arbeitsphasen die Themen Unternehmensgründung, Finanzplanung, Marketing, Führung und geistiges Eigentum behandelt. Die finale Aufgabe für die Studierenden besteht darin, das entwickelte Geschäftsmodell in einem fünfminütigen Kurzvortrag (»Pitch«) vor Publikum zu präsentieren.

Die Studierenden setzen sich mit unternehmerischen Aufgaben auseinander und sind angehalten, in kreativen Prozessen Handlungsalternativen zu entwickeln und entsprechende Entscheidungen zu treffen. Die verschiedenen Erfahrungshorizonte und Perspektiven der interkulturellen Tandems eröffnen interessante und kreative Lösungsansätze bei der Bearbeitung von Themen wie Wertschöpfung, Kundenverhalten, Markt oder Entscheidungen unter Unsicherheit.

Im Kurs wird die Lehrmethode des handlungsorientierten Lernens (action learning) genutzt, die gut geeignet ist, derartige Synergien zu unterstützen: In den Vorlesungen erhalten die Studierenden einen Überblick über die Hintergründe und Theorien des Entrepreneurship, gleichzeitig erlernen sie auch praktische Methoden, mit deren Hilfe sie unternehmerische Aufgaben angehen können. Die zu bearbeitenden Aufgaben umfassen beispielsweise die Definition von Wertversprechen für bestimmte Kundengruppen, Preisgestaltung und Umsatzmodelle.

Interkulturelles Lernen

Nach den Arbeitsphasen im Team von jeweils ungefähr 20 bis 30 Minuten folgen Feedbackrunden mit der gesamten Gruppe. So kann die Anwendung der in den Vorlesungen vermittelten Theorie von den Studierenden überprüft und ggf. korrigiert werden.

Gleichzeitig stellt das Feedback zur Qualität der Arbeit auch eine indirekte Rückmeldung an die Studierenden dar, wie gut ihre Zusammenarbeit im Team gelungen ist und ob ihre Strategie, im interkulturellen Kontext zu kooperieren, bisher zielführend war oder angepasst werden sollte. Die Studierenden haben direkt in der nächsten Arbeitsphase die Möglichkeit, vorhandene Handlungsmuster in der Kooperation zu hinterfragen und anzupassen bzw. neue Herangehensweisen Schritt für Schritt auszuprobieren. Die erforderliche explizite Darstellung von Ergebnissen aus der Teamarbeit hilft, den Unterschied von High-context- (China) und Low-context-Kommunikation (Deutschland) zu überwinden und eine Kommunikationsbasis zu finden, auf der sich beide Seiten verstanden fühlen.¹

Die Studierenden lernen sich kennen, bauen Vertrauen zueinander auf und entwickeln so psychologische Sicherheit im Team – eine Grundlage für das Erlernen anwendungsbezogener interkultureller Kompetenz. Wenn sich die Teilnehmenden sicher fühlen, sich selbst auszudrücken, Fehler zuzugeben, und wenn sie bei kreativen Prozessen einfach ihre Meinung sagen, hat das großen positiven Einfluss auf die Teamleistung.² Der Rahmen des Kurses erlaubt die Integration von verschiedenen Aktionen wie Ausflügen und gemeinsamen Unternehmungen, die zum Aufbau von psychologischer Sicherheit in den Teams beitragen.

Kennenlernen der anderen Start-up-Kultur

Neben dem curricularen Programm werden beide Wochen durch gemeinsame Ausflüge und Besichtigungen angereichert. Die Universitäten organisieren dabei hauptsächlich die Einblicke in die lokalen Start-up-Ökosysteme und Vorträge von Gründerinnen und Gründern mit anschließendem Raum für Diskussionen. Für die Studierenden ist es sehr eindrücklich zu erleben, wie unterschiedlich die Herangehensweisen an Unternehmertum gelebt werden können und mit welchem Mindset und welcher Geschwindigkeit das Neue an unterschiedlichen Orten in die Welt gebracht wird.

In Eigenregie machen sich die Studierenden gegenseitig mit der lokalen Kultur bekannt und erleben die Stadt und deren kulturelle Angebote und Sehenswürdigkeiten in der verbleibenden Zeit. Die Kombination aus gemeinsamem Lernen, Arbeiten und Erleben lässt die Teams und die gesamte Gruppe im Laufe des Kurses zusammenwachsen, so dass langanhaltende Verbindungen und Freundschaften entstehen.

Besonderheiten der digitalen JES

Im Jahr 2020 und 2021 fand eine digitale Version der JES statt. Durch das virtuelle Format waren einige Änderungen notwendig, beispielsweise wurde der Kurs auf eine Woche beschränkt und fand nur am deutschen Vormittag statt. Ein auf interkulturelle

1 Für weitere Informationen zum Thema interkulturelles Arbeiten vgl. Meyer 2016.

2 Für weitere Informationen zum Thema psychologische Sicherheit vgl. Edmundson 1999.

Zusammenarbeit spezialisierter Coach bereitete die Studierenden jeweils auf die Woche vor, in einer Session je Universität und in einer gemeinsamen Session. Die Vorstellung des lokalen Start-up-Ökosystems wurde in Gastvorträgen behandelt, und darüber hinaus bereiteten die Studierenden Videos über sich, den Uni-Campus und das lokale Leben vor, welche in den Pausen des Kurses eingespielt wurden.

Der Kurs fand über die Plattform Zoom statt, und als Onlinekollaboration und -kommunikation wurden Plattformen wie mural.co und WeChat genutzt.

Die Qualität der Ergebnisse stand denen der normalen JES in nichts nach, dennoch war das tatsächliche Erleben des anderen Landes und der Kommilitoninnen und Kommilitonen leider nur eingeschränkt möglich. Eventuell wird das Präsenzformat der JES in Zukunft mit einer digitalen Arbeitsphase angereichert, da dieses Format in eine moderne Arbeitswelt passt und die Kooperationen überaus erfolgreich verliefen.

Fazit

Jede JES ist für Studierende und Lehrende gleichermaßen eine Quelle der Inspiration und Motivation. Über Ländergrenzen hinweg arbeiten Studierende an unternehmerischen Aufgaben, um das Neue in die Welt zu bringen, und genießen gleichzeitig die Eindrücke beim Erkunden fremder Länder und Kulturen.

Literatur

- Edmundson, Amy (1999): »Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams«, in: *Administrative Science Quarterly* 44 (2), S. 350-383.
- Manthey, Sarah I./Terzidis, Orestis/Tittel, Alexander (2022): *Technology Application Selection – the TAS Framework: Finding promising applications for new and emerging technologies*, KIT Scientific Working Papers, Karlsruher Institut für Technologie (KIT), DOI: 10.5445/IR/1000142279.
- Meyer, Erin (2016): *The Culture Map. Decoding How People Think, Lead, and Get Things Done Across Cultures*, New York: PublicAffairs.

Die TUB/Tongji Summer School

Sigrun Abels & Kim Anne Beese

Abstract: Der vorliegende Text thematisiert die Rahmenbedingungen zur Organisation und Durchführung der deutsch-chinesischen Summer School, welche einmal jährlich von der Technischen Universität Berlin und der Tongji-Universität Shanghai am Chinesisch-Deutschen Hochschulkolleg in Shanghai ausgerichtet wird. Das Lehrformat richtet sich grundlegend an Studierende deutscher (Partner-)Hochschulen, die in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang eingeschrieben sind und einer überfachlichen Beschäftigung mit China nachgehen. Es ist Teil des transdisziplinären Lernens und zeigt Schnittstellen der Kultur- und Wirtschaftswissenschaften auf. Neben den verschiedenen Planungselementen, werden sowohl das Präsenz- als auch das pandemiebedingte Onlineformat der Summer School skizziert. Während Ersteres neben klassischen Lehrvorträgen Unternehmensbesuche und Exkursionen in das Umland Shanghais ermöglicht, werden für die Online-School virtuelle Möglichkeiten aufgezeigt.

Unsere Zukunft war nie zuvor so sehr mit China verknüpft wie heute. Eine der wichtigsten Fragen der Weltpolitik ist die nach der künftigen Entwicklung des Landes. China ist nicht nur eine wichtige Wirtschaftsmacht, sondern ebenso von globaler Bedeutung für die wissenschaftlich-technische Entwicklung. Viele Problemstellungen in der zunehmend globalisierten Arbeitswelt deutsch-chinesischer Unternehmen lassen sich nur mithilfe umfangreicher Kenntnisse der chinesischen Lebens- und Arbeitswelt lösen. Vor diesem Hintergrund wächst auch die Nachfrage nach gut ausgebildeten deutschen Absolvent*innen mit profunden China-Kenntnissen.

Die Internationalisierungsstrategie der Technischen Universität Berlin (TUB) sieht vor, die Studierendenmobilität sowie interkulturelle Studienangebote zu erhöhen.¹ Eines dieser Angebote ist die *TUB/Tongji Summer School*, ein Kooperationsprogramm des Chinesisch-Deutschen Hochschulkollegs (CDHK)² und der TUB. In den Jahren 2004 bis 2019 reisten jeweils ca. 30 Studierende, vorwiegend aus dem Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen, einmal jährlich, im September, für drei bis vier Wochen nach Shang-

1 Vgl. <https://www.tu-berlin.de/?180474> vom 01.12.2021.

2 Das CDHK fördert die Ausbildung chinesischer und deutscher Masterstudierender. Es ist Teil der Tongji-Universität Shanghai.

hai – seit 2011 als Lehrveranstaltung unter der Leitung der Sinologin Dr. Sigrun Abels.³ Im Jahr 2021 fand die Summer School pandemiebedingt online statt, China kam so in die Arbeitszimmer der Studierenden in ganz Deutschland.

Im Folgenden möchten wir die didaktisch-regulatorischen Grundlagen umreißen, um anschließend die Präsenz- und Onlinestrukturen der TUB/Tongji-Summer School zu skizzieren.

1 Die Teilnehmenden

Mit dem Center for Cultural Studies on Science and Technology in China (CCST, auch kurz China Center genannt) bietet die TUB eine fächerübergreifende China-spezifische Lehre an. Dieser interdisziplinäre Ansatz unseres Zentrums folgt der Grundannahme, dass Chinawissenschaften auch außerhalb sinologischer Studiengänge einen Teil des Ausbildungsprogrammes darstellen sollten. Die TUB/Tongji-Summer School richtet sich daher bewusst an Studierende des Studiengangs Wirtschaftsingenieurwesen. Das Teilnehmerspektrum setzt sich mehrheitlich aus Bachelor- und Masterstudierenden der TU Berlin zusammen; zusätzlich werden Studierende der CDHK-Partneruniversitäten (Ruhr-Universität Bochum, Technische Universität München, Technische Universität Braunschweig) in das Programm aufgenommen. Um an der Summer School teilnehmen zu können, durchlaufen die Studierenden einen schriftlichen Bewerbungsprozess. Hier werden Lebensläufe sowie die persönliche Motivation erfragt. Bei der Evaluation aller eingegangenen Bewerbungen (auf 30 Plätze bewerben sich jährlich bis zu 100 Studierende) kommt der Motivation der Studierenden eine elementare Bedeutung zu: Uns interessiert, warum die Studierenden sich auf eine Summer School in *China* beworben haben, wie sie die Volksrepublik aktuell *wahrnehmen* und welche *Interessenschwerpunkte* sie hierbei setzen. Im Gegensatz zu monodisziplinären Ausbildungsprogrammen möchten wir auch Studierende ohne bestehende China-Erfahrung ermutigen, das Unbekannte zu erkunden.

2 Didaktisches Konzept

Die gemeinsame Planung an der TUB sowie passende Literaturempfehlungen gewährleisten die Vorbereitung der Studierenden, die Raum für eine unvoreingenommene, interkulturelle Reise-Erfahrung bietet.

Die hochschuldidaktischen Methoden der Summer School sind geprägt von interaktiven Elementen: So werden neben klassischen Fachvorträgen auch Unternehmens- und Kulturexkursionen, Sprachkurse, Diskussions- und Feedbackrunden sowie kreative Übungen eingebunden. Um sowohl die gesteigerte Aufmerksamkeit der Studierenden als auch ihren langfristigen Lernerfolg zu sichern, werden die genannten Elemente

3 Frau Dr. Abels leitet das China Center der TU Berlin sowie die Geschäftsstelle des CDHK-Konsortiums und ist Gründungsmitglied sowie Sprecherin des Verbunds der Chinazentren an deutschen Hochschulen (VCdH).

kombiniert. Eine Besonderheit der Summer School, die an dieser Stelle hervorgehoben werden soll, ist die Bedeutung der Lernumgebung. Diese Umgebung stellt hier nicht nur den Lernraum der Studierenden am CDHK auf dem Campus der Tongji-Universität dar, vielmehr definieren wir alle Aufenthaltsorte während des China-Aufenthaltes als unmittelbare Umgebung des Erfahrens und Lernens.

Die Nachbereitung der Summer School ist neben gemeinsamen Feedbacktreffen in das Lehrkonzept des CCST eingebunden: Nach ihrem Aufenthalt in China erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ihr neu erlerntes Wissen in den Vorlesungen und Seminaren des China Centers zu reflektieren und zu vertiefen. Die Summer School ist daher nicht als punktuelle Lernerfahrung einzuordnen, vielmehr ermöglicht sie einen Intensiveinstieg in die Chinakompetenz. Sie stellt zudem ein niederschwelliges Mobilitätsangebot für an einem Auslandsstudium interessierte Studierende dar.

3 Vorbereitung

Der folgenden tabellarischen Zusammenfassung sind die wichtigsten Aufgaben der Mitwirkenden zu entnehmen. Der Vorbereitungszeitraum der Summer School umfasst mehrere Monate.

Tabelle 1: Aufgabenverteilung an der Summer School

Programmleitung	Studentische Hilfskraft	Partneruniversität	Teilnehmende
inhaltliche Konzeption (Abstimmung der Themen, Exkursionen etc.)	Marketing (universitäre E-Mail-Verteiler, Internetseite, Social Media)	Raumplanung	Bewerbung
Teilnehmendenauswahl	Verwaltung der Anmeldungen	Reservierung Gästehaus	Organisation des Visums
Kommunikation und Dokumentation: Dozierende			Organisation des Flugs
Kommunikation und Dokumentation: Teilnehmende			Organisation der Impfungen und Versicherungen
Erstellung und Korrektur der Abschlussprüfung	Erstellung von Informationsmaterialien und des Moodle-Kurses		Verfassen eines Abschlussberichts
Vergabe von Stipendien	Erstellung der Zertifikate		
Evaluierung und mediale Nachbereitung			

4 Die Präsenz-School

Nach einer intensiven Vorbereitungsphase befinden wir uns nun mitten in Shanghai in der Zhangwu Lu, einer Straße, die direkt zum Siping Campus der Tongji-Universität führt. Ein wenig entfernt ist eine Gruppe Studierender zu sehen, die genüsslich Teigtaschen verzehrt. Nach dem Unterricht am Siping Campus der Tongji-Universität haben sich die Teilnehmenden eine Stärkung vom Straßenrestaurant an der Ecke verdient. Die 34 Sommerstudierenden ziehen vom Tongji-Campus aus zurück zum Gästehaus, ihrer Heimat für drei Wochen. Die Studierenden des Wirtschaftsingenieurwesens, der Wirtschaftsmathematik, der Wirtschaftswissenschaften sowie von Kultur und Technik sind weltoffen, wissbegierig und neugierig auf die derzeit wohl am stärksten pulsierende Stadt der Welt. Sie radeln auf dem Leihfahrrad Mobike durch die 25-Millionen-Einwohner*innen-Metropole, probieren landestypisches Abendessen und verfolgen aufmerksam das modular aufgebaute, dreiwöchige Intensivprogramm: Ein eigenes China-Bild zu erarbeiten erfordert, interkulturelle Kenntnisse zu erweitern, Vorurteile abzulegen und den Wunsch, das Fremde besser verstehen zu wollen.

Abbildung 1: Herr Wang und seine Teigtaschen



Quelle: Shanghai, Copyright: S. Abels, 2017

Der morgendliche Auftakt des Programms beinhaltet den *Chinesisch-Sprachunterricht*. Die Teilnehmenden erlernen grundlegende Chinesisch-Kenntnisse von einer interaktiv arbeitenden Muttersprachlerin. Der Schwerpunkt des Sprachkurses liegt im Erlernen der Grundlagen der Pinyin-Umschrift sowie von häufig gebrauchten Wörtern und Sätzen. Zu Beginn des Kurses wird die Struktur der Tonsprache vorgestellt. Im Anschluss an die kurze Einführung erlernen die Studierenden wichtige Wortgruppen und Sätze

für den alltäglichen Gebrauch, etwa zum Vorstellen der eigenen Person, zum Bestellen von Speisen im Restaurant und zum Navigieren in einem Taxi.

Abbildung 2: Spaß beim Chinesisch-Lernen am CDHK mit Frau Li Li



Quelle: Shanghai, Copyright: S. Abels, 2017

Weiterhin beinhaltet das Programm verschiedene *Exkursionen* in das Umland Shanghais. Auf der Insel Chongming besuchen Studierende eine Farm, helfen dort bei der Ernte und betrachten die chinesischen Reisfelder. In der Wasserstadt Wuzhen unternehmen sie idyllische Bootstouren. Fernab der Megacity Shanghai geht es außerdem in entlegene Provinzen, aufs Land und am Wochenende ins Gebirge zum Wandern.

Ein weiterer Bestandteil der Summer School sind die *Unternehmensbesuche*, bei denen die Teilnehmenden internationale Firmen wie VW, PWC oder Huawei kennenlernen. Architekturbüros, in Shanghai angesiedelte Start-ups sowie diverse Shanghaier Museen komplettieren diese Erfahrung. Unsere Summer School bietet die besondere Möglichkeit, direkt mit der Leitungsebene der Unternehmen in Kontakt zu treten. Die Studierenden werden zur Diskussion angeregt und können wertvolle internationale Kontakte knüpfen.

Ein Lernbereich, der die curriculare Bedeutung der Summer School unterstreicht, sind die *chinaspezifischen Fachvorträge* bekannter Expert*innen. Die Teilnehmenden erlangen sowohl wirtschaftliche, politische, technische als auch kulturhistorische Informationen. Chinas Geschichte ist so facettenreich wie seine Bevölkerung. Das Verständnis für Chinas Vergangenheit ist die Grundvoraussetzung für ein Verständnis der politisch-gesellschaftlichen Gegenwart sowie Zukunft.

Abbildung 3: Angewandte China-Kompetenz beim Besuch im Hanshan-Tempel von Suzhou



Quelle: © S. Abels, 2017

5 Die Online-School

Aufgrund der Covid-19-Pandemie fand die Summer School im Jahr 2021 online statt. Dazu wurden internationale Studierende aller Fachrichtungen eingeladen, um an einem einwöchigen Intensivkurs teilzunehmen. Da die gewählten Onlinetools wie Zoom und Spatial.Chat eine große Anzahl Teilnehmender zulassen, wurden für dieses Format 50 Teilnehmende über das in Abschnitt 3.10.1 beschriebene Bewerbungsverfahren ausgewählt. Die Kommunikation mit den Teilnehmenden erfolgte über das Projektmanagementtool Trello. Wir haben dort einen Kurs konzipiert, der sowohl alle relevanten Informationen über die Dozierenden und ihre Vortragsinhalte, den Programmablauf, technische Details und die Abschlussprüfung als auch die Möglichkeit für Fragen und Diskussionen bereitstellte.

Die *Exkursionen und Unternehmensbesuche* wurden im Rahmen des Onlineformates entweder vorab aufgenommen und als Videodatei geteilt oder im virtuellen Raum über Zoom live gestreamt. Dazu gehörten bei unserem Pilotprojekt 2021 einerseits eine Tour durch Peking und eine Führung über den Siping Campus der Tongji-Universität. Darüber hinaus bot das Unternehmen Huawei eine Seminareinheit in virtueller Realität an: Die Studierenden erhielten die Möglichkeit, eine Unternehmenspräsentation sowie interaktive Diskussionsrunden unter der Verwendung von VR-Brillen zu erleben. Alle *Fachvorträge* enthielten interaktive Quiz- oder Diskusionelemente, wofür Zoom- und Mentimeter-Umfragen, Zoom-Breakout-Räume und das gemeinsam nutzbare Onlinewhiteboard Conceptboard einbezogen wurden. Darüber hinaus

Entwicklung gezielter Sprach- und Kulturschulungen

Ein Erfahrungsbericht der Universität Paderborn

Nicole Terne & Fang Yu

Abstract: *China-erfahrene Mitarbeiter*innen in der Verwaltung tragen erheblich dazu bei, dass Kooperationen effektiver, reibungsloser und nachhaltiger verlaufen. An der Universität Paderborn werden daher Maßnahmen zum besseren China-Verständnis für Mitarbeiter*innen in der Zentralverwaltung und den Fakultäten entwickelt. Dabei werden ebenso die Partneruniversitäten in den Prozess miteinbezogen, so dass neben der Sensibilisierung und den allgemeinen Modulen spezifische, die Universität und ihre Partner*innen betreffende Bereiche beachtet werden können. Abgerundet wird das interne Programm durch die Teilnahme an speziellen staff training weeks in Deutschland und China, die (analog zu ähnlichen Maßnahmen innerhalb Europas) mit chinesischen Partner*innen entwickelt werden. Die bis jetzt unternommenen Maßnahmen sollen für den vorliegenden Artikel als Best-Practice-Beispiele vorgestellt werden.*

1 Einführung

An der Universität Paderborn konnten bereits erste Erfahrungen mit interkulturellen Workshops für Mitarbeitende gesammelt werden, die bei der Vorbereitung der jetzigen Angebote geholfen haben, Probleme zu beheben und noch gezielter auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen. Für den vorliegenden Artikel soll genauer vorgestellt werden, wie ein interkultureller Workshop durchgeführt werden kann. Folgende Punkte sind aufgefallen, die in kommenden Workshops entsprechend angepasst eingearbeitet werden:

- Eingehen auf den Wissensstand zu interkulturellen Themen und die Motivation der Mitarbeitenden, um zielgruppenspezifisches Wissen zu vermitteln: Gespräche mit den Teilnehmenden und direkte Rückfragen zu bereits erlebten Problematiken helfen, zielführend Hilfestellungen zu geben, von denen die Teilnehmenden direkt profitieren können. Hilfreich ist hierbei ebenso, kleinere Gruppen mit Personen aus angrenzenden Fachgebieten zu haben, um auf gleiche Erlebnisse eingehen zu können.

- Visualisierung der Inhalte, um die Teilnehmenden zu begleiten und Verständnisfragen so gering wie möglich zu halten: Die Nutzung von Vortragsfolien mit den wichtigsten Punkten sowie eines ausführlichen Skripts haben sich hierbei als hilfreich erwiesen, vor allem wenn Corona-bedingt Workshops digital durchgeführt wurden.
- Einsatz von Rollenspielen mit ausführlicher Diskussion der Wahrnehmung aller Teilnehmenden im Anschluss: Rollenspiele stellen ein hilfreiches Mittel zum Einsatz in Workshops dar, rufen mittlerweile jedoch bei vielen Teilnehmenden Stressreaktionen hervor. Hilfreich hierbei ist, alle Teilnehmenden zu ihrer Wahrnehmung während des Rollenspiels zu befragen und wie sie die Interaktion der Rollenspielpartner*innen erlebt haben. Oftmals hilft dies, mangelnde Kommunikation zu erkennen und diese Fehler nicht selbst zu wiederholen.

2 Vorbereitung und Durchführung eines Workshops

Als Best-Practice-Beispiel soll für diesen Artikel ein Workshop zum Thema interkulturelle Kommunikation vorgestellt werden. Dieser Workshop richtet sich an Mitarbeitende aus der Hochschulverwaltung, die mit chinesischen Studierenden in Kontakt sind. Teilnehmende kamen aus der Studierendenberatung, dem International Office sowie Immatrikulationsamt. Zuvor wurde durch eine Erhebung in Form einer Onlinebefragung erfasst, welche Thematiken für die Teilnehmenden besonders interessant sind und welche Probleme bereits häufiger erlebt wurden. Aus den Ergebnissen wurden Rollenspiele entwickelt, die jeweils zu zweit durchgeführt und von der Gruppe beobachtet wurden.

Beginn

In der Einführung des Workshops findet eine gemeinsame Erarbeitung des Begriffs der »interkulturellen Kommunikation« statt, um alle Teilnehmenden auf einen gleichen Wissensstand zu bringen und Verständnisprobleme bereits zu Beginn zu beheben. Hierbei kann auch die Möglichkeit gegeben werden, die Teilnehmenden über Missverständnisse bzw. Problemfälle berichten zu lassen, denen sie während ihrer Arbeit begegnet sind, und wie sie sich dabei gefühlt haben. Im Falle dieses Beispiels wird neben der reinen Definition auch auf weiterführende Punkte eingegangen, wie z.B. paraverbale und nonverbale Kommunikationsformen, die uns allen zu eigen sind, jedoch unterschiedlich ausgeprägt und daher auch unterschiedlich wahrgenommen werden. Meist sind wir uns ihrer Nutzung gar nicht bewusst, die Wahrnehmung unseres Gegenübers wird durch sie jedoch entscheidend beeinflusst (vgl. Bosse 2010: 122).

Was sind Probleme einer schlechten interkulturellen Kommunikation?

- Paraverbale und nonverbale Kommunikationsformen äußern sich in unterschiedlichen Ausdrucksweisen, Darstellungsweisen und Handlungsweisen, z.B. Lautstärke, Tonfall, Mimik, Gestik und Distanz zum Gesprächspartner.
- Eine Benutzung anderer Kommunikationsformen kann dazu führen, dass innerhalb der interkulturellen Kommunikation Vorurteile entstehen. Alle Teilnehmenden besitzen eigene kulturelle Interpretationssysteme, die automatisch und unterbewusst angewendet werden.
- Gefahr: Zuschreibung von Stereotypisierung, einer Vorform von Vorurteilen, welche die Diskriminierung von Personen oder ganzen Personengruppen fördert.

Verhaltensmuster als Praxisbeispiele

Im Anschluss an die Definition und Hinweise folgt eine interaktive »Raterunde«, bei der unterschiedliche Verhaltensmuster in zugespitzter Form gegenübergestellt werden und die Teilnehmenden erraten sollen, zu welchem Land das jeweilige Modell passen könnte. Für das vorliegende Beispiel wurden die Modelle Interaktion vs. Kommunikation, Zeit, Gruppenorientierung sowie Machtdistanz ausgewählt (vgl. Roth/Köck 2011; Witzelner/Luppold 2020: 72-79). Die Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit, gemeinsam die Beispiele durchzulesen und gemeinsam zu entscheiden, auf welches Land sich das Verhaltensmuster beziehen könnten. Die Auflösung erfolgt im Anschluss durch das »Aufdecken« der entsprechenden Antworten. Hierbei werden die Teilnehmenden darauf hingewiesen, dass es sich um eine Verallgemeinerung handelt und dies nicht auf alle Personen anwendbar ist. Gleichzeitig wird ebenso darauf hingewiesen, dass die Gefahr einer Stereotypisierung von Personengruppen sowie die Reduktion bzw. Vereinfachung auf eine nationale Kultur gegeben ist und man sich dessen bewusst sein sollte. Es hat sich jedoch gezeigt, dass diese spielerische Herangehensweise hilft, Unterschiede und damit verbundene Wahrnehmungen zu erkennen und zu verstehen, wieso Personen aus anderen Kulturen ggf. anders auf Herausforderungen reagieren, als wir es aus der deutschen Perspektive gewöhnt sind (vgl. Askary et al. 2015: 91). Gerade dieses Verständnis hilft, die Interaktionen besser zu verstehen und Fehler zukünftig zu vermeiden; aber auch, um frühere Gespräche noch einmal zu reflektieren und diese besser einordnen zu können.

Tabelle 1: Modell 1 – Interaktion vs. Kommunikation

INTERAKTION VS. KOMMUNIKATION	sachorientiert	beziehungsorientiert
	Sachen werden offen ausgesprochen; direkte Ausdrucksweise ist erwünscht.	Es wird viel um die Sache »herumgeredet«; indirekte Ausdrucksweise wird bevorzugt.
	Worte sind wichtiger als nonverbale Zeichen: Was wird gesagt?	Nonverbale Zeichen sind wichtig: Wie wird etwas gesagt? Was wird nicht gesagt?
	In einer Kommunikation sollen Informationen, Ideen und Meinungen ausgetauscht werden.	Kommunikation soll persönliche Beziehungen herstellen und festigen.
Beispiele	Deutschland	China, Japan

Tabelle 2: Modell 2 – Zeit

ZEIT	monochron	polychron
	Zeit ist knapp und endlich; Pünktlichkeit ist wichtig.	Zeit ist erneuerbar und unendlich; Pünktlichkeit ist relativ.
	Man erledigt möglichst nur eine Sache zur gleichen Zeit.	Man erledigt mehrere Dinge gleichzeitig.
	Programme und Aufgaben sind wichtig.	Menschen sind wichtiger als Pläne.
	Störungen sind unerwünscht und zu vermeiden.	Unterbrechungen und Störungen sind gestattet.
	Planungen werden konsequent umgesetzt.	Planungen werden flexibel gehandhabt.
	Man arbeitet eher systematisch.	Man arbeitet eher spontan.
Beispiele	Deutschland, China	Ägypten, Afrika, Spanien

Tabelle 3: Modell 3 – Gruppenorientierung

GRUPPENORIENTIERUNG	individualistisch	kollektivistisch
	Individuen sind die Kerneinheiten der Gesellschaft.	Gruppen sind die Kerneinheiten der Gesellschaft.
	Es gibt lockere Beziehungen zu vielen Gruppen: Familie ist weniger wichtig.	Es gibt feste Beziehungen zu einigen wenigen Gruppen: Familie ist die wichtigste Gruppe.
	Individuen haben das Recht auf ihre persönliche Privatsphäre.	Mitglieder der Gruppe haben Zutritt zu der persönlichen Privatsphäre.
	Selbstaussdruck ist wichtig: Persönliche Meinungen werden erwartet und respektiert.	Selbstaussdruck ist nicht wichtig, denn es kann den Zusammenhalt der Gruppe in Frage stellen.
	Man hat wenige Verpflichtungen gegenüber anderen Individuen.	Man hat Verpflichtungen gegenüber Menschen aus den eigenen Netzwerken.
Beispiele	Deutschland, United Kingdom	Japan, China, Indien

Tabelle 4: Modell 4 – Machtdistanz

MACHTDISTANZ	niedrig	hoch
	Titel und Status sind von geringerer Bedeutung: Sie beeinflussen den Umgang kaum.	Status und Titel haben eine wichtige Funktion: Sie helfen, Menschen einzuordnen.
	Mächtige sollten weniger mächtig erscheinen.	Mächtige sollten ihre herausgehobene Position offen zeigen.
	Kritik an Höhergestellten ist möglich.	Kritik an Höhergestellten ist nicht erwünscht.
	Kinder dürfen widersprechen: Sie lernen früh, mit Eltern, Erziehenden, Lehrenden zu diskutieren und eigene Meinungen zu äußern.	Unabhängiges Handeln der Kinder wird nicht ermutigt: Eltern, Lehrende und Erziehende sollten öffentlich nicht bloßgestellt werden.
Beispiele	Deutschland, USA	China, Japan

Rollenspiele

Rollenspiele haben mittlerweile einen schlechten Ruf und werden von vielen Teilnehmenden gefürchtet. Tatsächlich können sie jedoch, bei richtiger Benutzung, sehr viel zum besseren Verständnis der Lehrinhalte beitragen (vgl. Lanfranchi 2013: 251). Im vorliegenden Beispiel wurden drei Rollenspiele durchgeführt, bei denen jeweils die gesamte Gruppe beteiligt war. Es gibt jeweils zwei Personen, die das Rollenspiel durchführen, während die restliche Gruppe beobachtet und sich Punkte notiert, die ihnen aufgefallen sind. Es können auch weitere Personen am Rollenspiel teilnehmen, dies ist gruppen-

abhängig, sollte jedoch nicht mit zu vielen Personen durchgeführt werden, da es sonst unübersichtlich werden kann. Die Rollenspielpartner*innen bekommen hierbei ausgearbeitete Charaktervorstellungen, um sich auf ihre Rolle einzustellen, und erhalten ein paar Minuten Zeit, um sich auf das Rollenspiel vorzubereiten. Gruppenweise erhalten die restlichen Teilnehmenden die Aufgabe, bestimmte Aspekte beim Rollenspiel zu beobachten. Diese Aspekte können z.B. die Körpersprache der Handelnden sein oder die Frage, wie die Handelnden Emotionen ausdrücken. Im Anschluss an das Rollenspiel können die Rollenspielpartner*innen ihre Erlebnisse schildern und das, was sie als positiv/negativ wahrgenommen haben, danach werden die Beobachtenden gebeten, ihre den Aufgaben entsprechenden Beobachtungen darzulegen sowie eine Rückmeldung zu geben, welche positiven/negativen Anmerkungen sie haben. Hierbei spielt das Thema des Szenenwechsels bzw. Perspektivwechsels eine wichtige Rolle, um aus dem Blickwinkel einer anderen Person zu erleben, wie die Handlung anderer Personen das Selbst beeinflussen kann (vgl. Melder 2010: 351f.).

Perspektivwechsel

Den Perspektivwechsel zu nutzen hilft, eine zu einseitige Betrachtungsweise zu vermeiden, sich in die Situation der anderen Person hineinzusetzen und damit Missverständnissen entgegenzuwirken (vgl. Fechler 2013: 188, 194f.). Beim Perspektivwechsel steht der Wechsel zwischen Fremd- und Selbstbild im Vordergrund und wie Personen jeweils auf andere wirken bzw. wie diese wahrgenommen werden. Das Selbstbild beruht auf der eigenen Selbstwahrnehmung, das Fremdbild wiederum ist die Wahrnehmung, wie Dritte uns von außen sehen. Selbstbild und Fremdbild unterscheiden sich meist voneinander, ohne das uns dies bewusst ist. So ist das Selbstbild, dass wir von uns selbst haben, meist geprägt durch Erlebnisse, erlernte Werte und Interaktionen mit anderen (vgl. Kiesel/Volz 2013: 79). Das Fremdbild entscheidet den Umgang miteinander, ist mit Gefühlen und Bewertungen verknüpft, die wir selbst bei unserem Gegenüber nicht steuern können (vgl. Auernheimer 2013a: 47f.). Was bedeutet dies für den Einsatz in einem interkulturellen Rollenspiel? Im Rollenspiel wird am gewählten Beispiel eines Gesprächs die Perspektivübernahme des Gegenübers aus einer anderen Kultur durchgeführt. Dies hat zum Ziel, zwischen Fremd- und Selbstbild zu unterscheiden und somit zu erkennen, wenn es zu einseitigen und parteiischen Betrachtungen kommt, die im schlimmsten Fall zu kritischen Interaktionssituationen führen können (vgl. Montau 2007: 798; Wiechelmann 2009: 325). Besonders im Fall der interkulturellen Kommunikation soll dies helfen, einen sensiblen Umgang mit ausländischen Gesprächspartner*innen zu trainieren, kulturelle Unterschiede zu erkennen und darauf einzugehen sowie Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Auernheimer 2013a: 58f.). In Kombination mit der beobachtenden Rolle derjenigen, die nicht direkt am Rollenspiel beteiligt sind, können auch diese erkennen, wie die Perspektiven voneinander unterschiedlich ausgebildet sind. Gleichzeitig ermöglicht die Rolle der Beobachtenden ebenso, Fehlverhalten im Umgang mit den Partner*innen zu erkennen und dieses in der folgenden Diskussionsrunde zu besprechen (vgl. Lüsebrink 2016: 124f.). Die Rückmeldung an die am Rollenspiel beteiligten Personen hilft ebenso, durch den Blick von außen auf Probleme hinzuweisen, die den Handelnden selbst nicht bewusst sind. Die Reflexion des

Handelns der eigenen Person sowie anderer Personen steht hierbei im Vordergrund. Das folgende Fallbeispiel soll die Möglichkeiten von Perspektivwechseln anhand einer entsprechenden Aufgabenstellung verdeutlichen.

Erstes Fallbeispiel: Herr/Frau Müller, Professor*in im Fachbereich Elektrotechnik, ärgert sich über das Verhalten von drei Austauschstudierenden, die er/sie während ihres Deutschlandaufenthaltes betreut. Diese kommen häufig in die Sprechstunde, um um Rat für das Abfassen ihrer Hausarbeiten zu bitten. Wenn er/sie ihnen dann Schreib- und Gliederungstipps gibt und sie auf Fachliteratur hinweist, nicken die Studierenden stets freundlich und lächeln, doch muss der/die Professor*in später immer wieder feststellen, dass die gegebenen Ratschläge nicht befolgt wurden. Als die Studierenden das nächste Mal in die Sprechstunde kommen, erklärt der/die Professor*in ihnen noch einmal ganz genau, worauf sie achten müssen, und fragt sie, ob sie es dieses Mal denn richtig verstanden haben. Die Studierenden lächeln höflich und sagen »Ja, ja«. Trotzdem halten sie sich nicht an die Vorgaben. Herr/Frau Müller ist ratlos. Warum nehmen sie die kostbare Zeit in Anspruch, wenn sie dann doch nichts von dem annehmen, was gesagt wurde?

Rollenspielpartner*in 1 übernimmt die Rolle von Herrn bzw. Frau Müller und erklärt das Vorgehen beim Verfassen einer Hausarbeit, Rollenspielpartner*in 2 spielt eine Studentin bzw. einen Studenten aus China, die bzw. der Probleme mit der deutschen Sprache hat, sich jedoch nicht traut, dies Herrn bzw. Frau Müller mitzuteilen. Die Beobachtenden bekommen die Aufgabe, auf Körperhaltung, Mimik und Gestik zu achten, gleichzeitig auch auf die Reaktionen der jeweiligen Partner*innen, wenn jemand etwas sagt oder tut, womit niemand gerechnet hat. Im Anschluss wird darüber gesprochen, welche Missverständnisse wahrgenommen wurden, wie diese erklärt werden können und wie sie hätten vermieden werden können. Auch beide Rollenspielpartner*innen kommen zu Wort und können über ihre eigene Selbstwahrnehmung sprechen, wie sie sich selbst in dieser Rolle gefühlt haben und was sie beim nächsten Mal anders machen würden. Als Ergebnis konnte in diesem Beispiel festgehalten werden, dass sich Herr bzw. Frau Müller nicht bewusst war, dass der oder die chinesische Studierende Probleme hatte, die deutschen Erklärungen zu verstehen. Gleichzeitig war sich der oder die Studierende nicht darüber bewusst, dass er oder sie die Sprachprobleme ohne Weiteres hätte ansprechen können. Dies ist ein klassisches Beispiel für Missverständnisse, die auf beiden Seiten zu großen Unsicherheiten führten.

Missverständnisse erkennen und verstehen

Ziel des Workshops mit Rollenspielen ist, die Teilnehmenden auf kulturelle Unterschiede vorzubereiten, die sich im Arbeitsalltag oft in unterschiedlichen Situationen finden, diese zu erkennen und Lösungshilfen mitzugeben. Gleichzeitig sollen die Ursachen interkultureller Missverständnisse erkannt und verstanden werden. Nonverbale und paraverbale Kommunikationsformen, der Einsatz von Mimik, Gestik und Proxemik¹ sowie

1 Proxemik (Raumverhalten) ist die räumliche Konstellation der Kommunikations- oder Interaktionspartner in einer bestimmten Situation. Es kommt auf den Abstand, die Körperhöhe, die Kör-

Lautstärke und Intonation werden hierbei angesprochen, um auf diese oft unterschätzte Wahrnehmung unseres Gegenübers hinzuweisen (vgl. Bosse 2010: 122; Auernheimer 2013a: 43, 59f.). Zu wissen, dass jede Kultur, jede Gesellschaft über eigene sprachliche Ebenen verfügt, die über festgelegte kultur- und sprachspezifische Konventionen gesteuert werden, hilft bei der Analyse kritischer Interaktionssituationen und der Beantwortung der Frage, wie damit umgegangen werden kann (vgl. Askary et al. 2015: 93; siehe zudem Queis 2009).

Herausforderungen

Die Coronapandemie hat auch die Vorbereitung und Durchführung von Workshops stark verändert und die Benutzung neuer Lehr- und Lernformate erforderlich gemacht, um Workshops auch digital anbieten zu können. Eins-zu-eins-Umsetzungen in virtuelle Formate sind dabei nur schwer möglich, weswegen Anpassungen vorgenommen werden mussten. Digitale Tools wie Zoom oder MS-Teams ermöglichen das kollaborative Zusammenarbeiten von Gruppen, was gerne und oft genutzt wird. Jedoch sollte hinterfragt werden, welchen Nutzen das Aufteilen der Teilnehmenden eines Workshops effektiv hat, wenn die jeweiligen Gruppenergebnisse nicht noch einmal gemeinsam diskutiert werden. Für das ausgewählte Beispiel wurde daher auf den Einsatz von Breakouträumen verzichtet, damit die Teilnehmenden am Ergebnisprozess aktiv mitarbeiten und die Workshopleitenden Feedback von allen Teilnehmenden einholen konnten. Gleichzeitig mussten die Teilnehmenden motiviert werden, sich neben alltäglich anfallenden Videokonferenzen noch für ein- bis zweitägige Veranstaltungen anzumelden, die ebenso digital stattgefunden haben. Trotz gewisser Startschwierigkeiten sind die Rückmeldungen der meisten Teilnehmenden positiv ausgefallen. So begrüßten sie, dass Dienstreisen nicht zwingend erforderlich waren und somit auch finanzschwächere Bereiche an den Workshops teilnehmen konnten. Nachteilig wird bewertet, dass das Netzwerken und der Austausch mit anderen in den Pausen wegfällt.

3 Resümee und Ausblick

Als Fazit der Workshops kann festgestellt werden, dass interkulturelle Kommunikation vielschichtig und zum Teil schwer zu verstehen ist. Die Benutzung des Perspektivwechsels hilft jedoch, eine einseitige Betrachtungsweise zu vermeiden, sich in die Situation anderer Personen hineinzuversetzen und damit Missverständnissen entgegenzuwirken. Die Einteilung verschiedener Gesellschaften in Kulturdimensionen und der Rückbezug darauf in kritischen Gesprächssituationen kann helfen, die Beweggründe des jeweils anderen besser verstehen und einordnen zu können. Gleichbedeutend sind paraverbale und nonverbale Kommunikationsformen kulturell antrainiert und werden

perausrichtung und eine eventuelle Berührung der Körper an. Die Proxemik ist ein Aspekt der nonverbalen Kommunikation, durch welche soziale und emotionale Beziehungen der Menschen zueinander, ihre Rollen, Zugehörigkeiten und Sympathien ausgedrückt werden. Die Konstellationen werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst: die Introversion, das Geschlecht, die Landeskultur, die Situation, oder der Beruf (Poggendorf 2006: 137).

unbewusst ausgeübt. Diese zu erkennen und zu verstehen hilft, auch in angespannten Situationen ruhig zu bleiben und sich nicht von Gefühlen leiten zu lassen.

Generell lässt sich feststellen, dass es hilfreich ist, Teilnehmende mit ähnlichem Background und in etwa gleichem Wissensstand zu interkulturellen Themen zusammenzubringen, um auf einer gemeinsamen Grundlage aufbauen zu können. Zu große Unterschiede im vorhandenen Wissen können dazu führen, dass sich einige Teilnehmende abgehängt fühlen, wohingegen andere gelangweilt sind. Wird vor dem Workshop gefragt, ob bestimmte Situationen mit Studierenden im Gedächtnis geblieben sind, ob Gespräche anders verlaufen sind als erwartet oder welche Aspekte die Teilnehmenden allgemein beschäftigen, kann danach in Rollenspielen oder Diskussionen darauf eingegangen sowie die Motivation der Teilnehmenden hochgehalten werden. Fragebögen im Anschluss an die Workshops zur Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Workshopinhalt und zu möglichen Änderungswünschen tragen dazu bei, beim nächsten Workshop die zielgruppenspezifischen Bedürfnisse noch besser aufzugreifen. Ob es weiterhin digitale Workshops nach der Coronapandemie geben wird, bleibt abzuwarten. Bei richtigem Einsatz vorhandener Tools und einer entsprechenden Anpassung an Präsenz- oder Digitalworkshops können beide Formen zielführend sein. Wichtiger ist, die Teilnehmenden so zu schulen, dass sie im Arbeitsalltag mit diesen und ähnlichen Problemen umgehen können und das Frustrpotential auf beiden Seiten niedrig bleibt.

Literatur

- Askary, Saeed/Qayyum, Nudrat/van Sant, Rick (2015): »Culture, communication skills and intellectual capital: a theoretical framework«, in: *International Journal of Higher Education and Sustainability* 1 (1), S. 88-101.
- Auernheimer, Georg (2013a): »Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz«, in: Auernheimer: *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, S. 37-69.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2013b): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, 4., durchges. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bosse, Elke (2010): »Vielfalt erkunden – ein Konzept für ein interkulturelles Training an Hochschulen«, in: Hiller: *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz*, S. 109-134.
- Fechler, Bernd (2013): »Interkulturelle Mediationskompetenz. Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation«, in: Auernheimer: *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, S. 173-200.
- Hiller, Gundula Gwenn (Hg.) (2010): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiesel, Doron/Volz, Fritz Rüdiger (2013): »Anerkennung und Intervention«. *Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz*, in: Auernheimer: *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, S. 71-84.

- Lanfranchi, Andrea (2013): »Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung«, in: Auernheimer: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, S. 231-260.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2016): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer, 4., aktual. u. erw. Aufl., Stuttgart: J.B. Metzler.
- Melder, Hannah (2010): »Rollenspiele – Methodenkurzdarstellung«. In: Gundula Gwenn Hiller (Hg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 351ff.
- Montau, Robert (2007): »Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung«, in: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 793-799.
- Poggendorf, Armin (2006): »Proxemik – Raumverhalten und Raumbedeutung«, in: Institut für Umwelt und Gesundheit (Hg.): Umwelt und Gesundheit 4/2006, Iserlohn: AVE, S. 137-140.
- Queis, Dietrich von (2009): Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden. Darmstadt: WBG.
- Roth, Juliana/Köck, Christoph (Hg.) (2011): Interkulturelle Kompetenz. Culture communication skills – Handbuch für die Erwachsenenbildung, hg. v. Bayerischen Volkshochschulverband, 2., vollst. überarb. Aufl., Stuttgart: EduMedia.
- Wiechermann, Sarah (2017): »War das nun ein interkulturelles Missverständnis? Von der Gefahr, vor lauter Kultur die Person aus dem Blick zu verlieren«, in: Dagmar Kumbier/Friedemann Schulz von Thun (Hg.): Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele, 9. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 323-335.
- Witzenleiter, Holger/Luppold, Stefan (2020): Quick Guide Interkulturelle Kompetenz. Interkulturelle Sensibilisierung für eine grenzenlos erfolgreiche Kommunikation, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

»chinnotopia: Future designed by China«¹

Eine Online-Feature-Seminarreihe

Josie-Marie Perkuhn & Tania Becker

Abstract: »*chinnotopia: Future designed by China*« ist der Projekttitle für eine neue Pilotkooperation zwischen den verantwortlich Beteiligten Dr. Josie-Marie Perkuhn (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, CAU), Nancy Wilms, PhD, (Ruhr-Universität Bochum) und Dr. Tania Becker (Technische Universität Berlin, TUB). Die Veranstaltungsreihe bietet ein innovatives Lehrformat, bei dem eine Online-Feature-Reihe direkt in dazugehörige Lehrveranstaltungen eingebettet wird. Im Digitalformat wird einmal im Monat ein praxisnahes und wissenschaftliches Expert*innen-Team aus Sozial-, Kultur- und Technikwissenschaften zusammengebracht. Die Reihe läuft seit dem Wintersemester 2020/2021 und wurde universitätsübergreifend im Sommersemester 2021 in zwei Kursen zur Stärkung der Chinakompetenz angeboten. An den ersten vier Terminen (17. November 2020, 15. Dezember 2020, 12. Januar 2021, 09. Februar 2021) haben wir uns zu Themen der Zukunftsmobilität, Liebes- und Beziehungsveränderungen oder Finanzwelt mit den Megatrends der chinesischen Innovationstechnologie beschäftigt.

chinnotopia nutzt die Vorteile der digitalen Lehre und integriert den gesellschaftlichen und fachlichen Dialog direkt in ein entsprechendes Kurskonzept. Im nationalen Verbund werden Lehre und der gemeinsame Austausch zur Förderung der Chinakompetenz gestärkt.

China fährt seit zwei Jahrzehnten auf der digitalen Überholspur. Aber wohin führt dieser Weg und welche Art von Wachstum wird von einer umfassenden Digitalisierung angetrieben? Die Politik der Kommunistischen Partei Chinas (KPCh) stellte nach Maos Tod 1976 die Weichen und schuf Institutionen zu einer strategischen Förderung zuerst der Industrie, dann der Informationstechnologie und in jüngster Zeit auch im Bereich innovativer Technologien. Die Erlangung von Kompetenzführerschaft in definierten Schlüsseltechnologien – seien es Raumfahrt, komplexe Materialforschung, gentechnische Pharmazie oder Quantencomputing – ist ein zentraler strategischer Baustein für die von der KPCh angestrebte globale Führungsrolle Chinas spätestens bis zu

1 Unser großer Dank gilt dem *chinnotopia*-Team: Nancy Wilms, Katharina Fischer, Sven Pabis und Alena Imgrund.

ihrem 100-jährigen Jubiläum, 2049. Die neuartige Online-Feature-Reihe *chinnotopia*² will dem interessierten Publikum einen umfassenden Überblick und kritischen Blick auf dieses »Future designed by China« ermöglichen. Interessierte aus allen akademischen Fachrichtungen können ihre Erfahrungen und Fragen in der Veranstaltung mit einer ausgesuchten Gruppe von Expert*innen teilen. Im fachkundigen Gespräch mit allen Beteiligten werden detaillierte Kenntnisse zur chinesischen Gegenwart vermittelt und somit trägt *chinnotopia* zum Aufbau der Chinakompetenz in Deutschland bei.

Die Ausbildung von Chinakompetenz ist eine fächerübergreifende Aufgabe. Im Frühjahr 2021 veröffentlichte die Bundeszentrale für Politische Bildung in ihrer Schriftenreihe *Aus Politik und Zeitgeschichte* eine Ausgabe mit dem Titel *China(kompetenz)*. Darin fordern die Autorinnen Andrea Frenzel und Nadine Godehardt im gleichnamigen Beitrag »Mehr Chinakompetenz für eine strategische Chinapolitik« (Frenzel/Godehardt 2021) und schlagen einen alternativen Weg für die Bildung von Chinakompetenz vor: »ein tragfähiges System, das Austausch Erfahrungen, deutsch-chinesische Kooperation in Bildung und Forschung, Erwachsenen-, Berufs- und Hochschulbildung einbezieht und die Grundlagen dafür bereits in der Schulbildung legt« (ebd.: 27). Sie nennen drei Punkte für den Ausbau einer handlungsorientierten Chinakompetenz: Die Fähigkeit, China-Wissen auf unterschiedlichste Zusammenhänge anzuwenden, interkulturelle Kompetenz als notwendige Bedingung für Dialogfähigkeit speziell hinsichtlich des Systemwettbewerbs zwischen Demokratien und Autokratien sowie ein früher und breiter gesellschaftlicher Ansatz, der mit der Schulbildung beginnt (ebd.: 29f.). In diesem Spirit versteht sich auch die Agenda des Online-Features »*chinnotopia*: Future designed by China«.

Denn die *chinnotopia*-Reihe will bei allen das Interesse am digitalen China wecken und dazu inspirieren, sich von der unbändigen Neugier und der Lust auf technologische Innovationen anstecken zu lassen. *chinnotopia* will darüber hinaus das Bewusstsein für Chinas globale Präsenz schärfen, für ein Land, das innerhalb der letzten zwei Dekaden zu einem der wichtigsten Standorte der globalen technologischen Lieferkette geworden ist. Die Ambivalenz zwischen Faszination über den einzigartigen technologischen Aufbau einerseits und einer Besorgnis angesichts der ebenso rasant zunehmenden politischen Auseinandersetzungen andererseits bildet den Rahmen des Diskurses, der die Politik des 21. Jahrhunderts prägen wird und für den auch *chinnotopia* ein Forum bieten möchte. Im Vordergrund steht daher der Innovationsschub in Asien (vgl. Camier 2021). Was das Online-Feature *chinnotopia* ist, wie es von der Zuhörerschaft bewertet wird und wie das digitale Format zur fachübergreifenden Ausbildung von Chinakompetenz beiträgt, ist Thema dieses Beitrags.

2 Die Seminarreihe wird in Kooperation mit dem Projekt »TUWITECH« am China Center an der Technischen Universität Berlin (TUB) und dem Teilprojekt *chinnotopia* im Rahmen der Förderung für hybride Lehre des Rahmenprojektes »International Campus« an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) veranstaltet.

1 »chinnotopia: Future designed by China«

Was ist *chinnotopia*?

»*chinnotopia*: Future designed by China« ist der Projekttitle für eine neuartige Pilotkooperation zwischen den Initiatorinnen: Dr. Tania Becker, Dr. Josie-Marie Perkuhn und Nancy Wilms, Ph.D. Die *chinnotopia*-Veranstaltung setzt sich zusammen aus einem offenen Online-Diskussionsforum und einer innovativen Lehrveranstaltung, die thematisch mit dem jeweiligen Thema gekoppelt ist und deren Teilnehmende auch Beiträge in der Online-Reihe liefern. Im Digitalformat wird einmal im Monat ein praxisnahes und wissenschaftliches Expert*innen-Team aus Sozial-, Kultur- und Technikwissenschaften zusammengebracht.

Die Reihe läuft seit dem Wintersemester 2020/2021. Am 17. November 2020 startete *chinnotopia* mit der Start-up-Mitgründerin Miriam Theobald von DONGXii und ihrer Präsentation der innovativen Megatrends (vgl. Theobald/Münc 2020). Ein gleichnamiger Kurs am Fachbereich für Politikwissenschaft begleitete die erste Reihe und wurde sogar universitätsübergreifend im Sommersemester 2021 in zwei Seminaren, in Kiel und Berlin, zur Vermittlung von Chinakompetenz angeboten. Auch im Wintersemester 2021/2022 bleibt *chinnotopia* mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung an den beiden Standorten auf technische Entwicklung bzw. geopolitische Bedeutung Chinas an die akademische Lehre angeschlossen. Der Idee nach sollen Studierende mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen zusammengebracht werden, um aus den verschiedenen Perspektiven und Erfahrungsständen Synergien zu generieren. Im Dialog entstehen neue Aspekte in der interdisziplinären Chinakompetenzbildung. Die Reihe soll kontinuierlich mit weiteren spannenden Themen um Chinas Technologie und Gesellschaft über das Jahr 2021 hinaus fortgesetzt werden.

Warum veranstalten wir *chinnotopia*?

Wir, die Initiatorinnen, möchten uns gemeinsam mit einem Fachgremium über innovationstechnische Entwicklungen in China informieren und uns zukunftsgerichtet damit beschäftigen, welches Potential sich daraus für die digitale Gesellschaftstransformation ergibt – für die chinesische wie europäische Lebenswelt. Auch wollen wir dazu beitragen, den Mythos um China ein wenig zu entzaubern. Die Frage, die das *chinnotopia*-Team umtreibt, ist: Wie werden wir in 10, 20, 30 Jahren leben?

Neben dem geweckten Interesse, sich intensiv mit der Entzauberung um den Mythos China zu beschäftigen, können Studierende neue Thematiken im Dialog entdecken und Einblicke in die Berufswelt erhalten. Somit stellt die Plattform auch eine weitere Möglichkeit der aktiven Vernetzung zwischen akademischem Nachwuchs und der Fachwelt dar. Daher möchten wir im Dialog auch den Blick dafür schärfen, dass zwischen technischer Faszination und gesellschaftspolitischen Ressentiments eine differenzierte Betrachtung möglich bzw. nötig ist. Für eine nachhaltige Entwicklung des kulturkompetenten Nachwuchses ist fachspezifische Kenntnis der Technik bzw. Kultur zwingend erforderlich. Daher richtet sich *chinnotopia* mit einem breiten Themenspektrum auch an ein breites Publikum.

2 Themenspektrum

Das Themenspektrum der *chinnotopia*-Veranstaltungen ist breit angelegt. Über die vergangenen zwei Semester gab es neun spannende Online-Features. Ein kurzer Überblick illustriert die vielfältigen Inhalte (siehe auch Tabelle 1). Für *chinnotopia* haben wir Fachpersonal zu Themen wie Zukunftsmobilität, Robotik, Finanzwelt, Cyber-Law, Klima, Geoengineering oder auch zur Digitalisierung zwischenmenschlicher Beziehungen eingeladen (vgl. Tabelle 1), um die Megatrends in der chinesischen Innovationstechnologie abzubilden. Drei Beispiele verdeutlichen das breite Veranstaltungsangebot:

Auf der Überholspur? »Driving the fast lane towards future's mobility« (*chinnotopia*-Veranstaltung, 12. Januar 2021)³

China ist auf der Überholspur in eine Mobilität der Zukunft: Während Technologien wie der SpaceElevator noch in weiter Ferne scheinen, schreiten die Forschung und der Bau als *proof of concept* für die Hyperloop-Technologie in schnellen Schritten voran: Entstehen hier auch Alternativen zu fossilen Verbrennern oder dem internationalen Flugverkehr? Wie schreitet die Interaktion zwischen Mensch und Maschine voran: Werden wir alle *devices* mit uns tragen, um eine Verschränkung mit Innovationstechnologien zu ermöglichen oder um selbstfahrende Systeme im Straßenverkehr auf uns aufmerksam zu machen? Wird uns eine künstlich-intelligente Anwendung den Weg durch ein Gewirr aus Straßen und Bahnen dirigieren? Noch vor zehn Jahren wurde das Konzept der *elevated city* in Shanghai vorgestellt: Davon sind wir heute – noch oder wieder – weit entfernt. Nicht Trennung, sondern bessere Integration ist der Trend in der Forschung. Zukunftsmobilität umfasst autonome Fahrsysteme, Sensorik, Simulationssoftware, Datenerhebung u.v.m.

Dazu fand am 12. Januar 2021 ein Online-Feature zur Zukunftsmobilität statt. Der Student Alexander Schlak von der TUB berichtete über die Beiträge der Referenten:

»Der Keynote-Referent Till Ammelburg skizzierte die umfassenden wirtschaftlichen und politischen Strategien Chinas zur Umsetzung der autonomen Mobilität. Für das Jahr 2025 plant die VR China z.B. eine hundertprozentige Abdeckung des Verkehrs mit ICV's (Intelligent and Connected Vehicles). [...] Prof. Andreas Braasch, Mobilitätsexperte an der Hochschule Ruhr West, analysierte in seinem Beitrag die Frage nach dem spezifisch chinesischen Tempo des Mobilitätswandels.« (Schlak 2021)

Über die weiteren Inputs schrieb Schlak:

»Vier kompakte Diskussionsbeiträge von David Michalik, Fabienne Frauendorfer, Lars Tasche und Enrico Schnick beleuchteten in zwei- bis dreiminütigen Statements spezifische innovationstechnologische Entwicklungen um das Thema Intelligente Mobilität.

3 Das Online-Feature »Driving The Fast Lane Towards Future's Mobility« vom 12.1.2021 ist veröffentlicht im Kanal von China Center TU Berlin mit dem Titel »*chinnotopia*: Future designed by China (#Mobility)« und online abrufbar über die Youtube-Plattform unter <https://www.youtube.com/watch?v=86TJA6r515M> (Zugriff am 01.12.2021).

Warum z.B. wir Sensorik an autonomen Fahrzeugen brauchen und wie diese für intelligentes Verkehrsmonitoring (LiDAR) genutzt wird. Auch die Logistik steht vor einem unabdingbaren Mobilitätswandel.« (Ebd.)

Zum Beginn der offenen Diskussion stellten die Kursteilnehmenden kritische Fragen zum Einsatz von *digital twins* oder »zu den erheblichen Herausforderungen der Hyperloop/flight Technologie (als Alternative zum Flugverkehr)« (ebd.). Wie die Interaktion von Mensch und Maschine in Zukunft voranschreitet, wird ein spannendes Thema für den internationalen Dialog werden.

»Visions of Love«: Liebe und Leidenschaft im Zeitalter der Digitalisierung (*chinnotopia*-Veranstaltung, 9. Februar 2021)⁴

Liebe, Lust und Leidenschaft – die Zukunft unserer intimen Beziehungen steht auf der Agenda: Wird Künstliche Intelligenz uns in Zukunft der bessere Lebensgefährte, die bessere Lebensgefährtin sein? Steuern wir dank künstlich-intelligenter Robotik auf eine Zukunft zu, in der Verbindungen aus Mensch und Maschine zu unserem Lebensalltag gehören: als Ersatz, als Ergänzung, als gleichberechtigte Partner*innen? »Der Traum vom künstlichen Menschen« reicht weit in die Vergangenheit, wie schon E.T.A. Hoffmann mit dem Werk *Sandmann* belegte (siehe zur gleichnamigen Besprechung in Hoffmann 2015:88-89). Nach der Industrialisierung bringt nun das Zeitalter der Digitalisierung neue Technik hervor, die uns nicht nur die Verwirklichung der Sci-Fi-Thematik der 1970er Jahre erlaubt, sondern auch ihre Weiterentwicklung. Über den perfekten Robotersoldaten würden wir uns schon gar nicht mehr wundern; aber wollen wir künstlich-intelligente Lebenspartner*innen, Gesellschafter*innen, Bettgenoss*innen? Die Vorstellung von zwischenmaschineller Zärtlichkeit wirkt noch eher befremdlich; vielleicht ziehen wir uns doch gleich in den virtuellen Raum zurück?

Die Entwicklung einer KI-gestützten Lebenswelt lebt von einer ausgefeilten Hintergrundgeschichte, denn die *back story* simuliert einen »volumfänglichen Menschen«, der auch »Nein« sagen kann. »Aber gleichzeitig nehme auch die Distanz in Beziehungen zu und die Zwischenmenschlichkeit wird unterbrochen«, schildert der Student Finn-Ole Höpner von der CAU in seinem Bericht (Höpner 2021). »Neue Formen der Erotik und Kommunikation sind die Folge. Telefonsex, Cybersex per Chat oder Video sind verbreitet und haben zur Enttabuisierung bestimmter sexueller Handlungen und Neigungen beigetragen«, heißt es weiter (ebd.). Damit rekurriert Höpner auf den *vision talk* des Referenten Hans-Peter Merz, der sich mit der Verschränkung von Mensch und Maschine in seinem Zukunftsroman *Public Eye* auseinandersetzt (vgl. Merz 2013). Ob der Hahnenkampf der Zukunft zwischen materiellen Robotern und immateriellen Visionen ausgetragen wird, können wir alle wohl noch nicht weissagen. Sicher ist aber: *Visions of love* haben viele Facetten.

Ein wichtiger Zugang zur komplexen Beschäftigung mit der Veränderung von Lebens- und Liebesbeziehungen bietet die Kreativität. Das verdeutlichte die Keynote-

4 Das Online-Feature »Visions of Love« vom 09.02.2021 ist veröffentlicht im Youtube-Kanal von China Center TU Berlin mit dem Titel »*chinnotopia*: Future designed by China (#VisionsofLove)« und online abrufbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=c87o5QXl6t8> (Zugriff am 28.02.2022).

Referentin Rebecca Sampson, Concept-Art-Künstlerin und Fotografin. Sampsons Kunst ist konzeptuell. Sie mischt investigative Recherchen mit Kunstfotografie, O-Töne und Online-Berichte mit Statistiken und Fakten. Schon zuvor hatte sie mit dem China Center an der TUB zu einer Projektserie gearbeitet, die sich der Verbindung zwischen KUnst und WiSSenschaft (KUSS) widmete.⁵ Im KUSS-Projekt verantwortete sie das Teilprojekt »Diamond Love: Liebe in China«, wozu im Sommersemester 2021 auch ein eigenes Seminar stattfand.

Abbildung 1: Veranstaltungsübersicht Online-Feature

	Datum	Online-Feature Reihe
1	17.11.2020	Future designed by China Keynote: Miriam Theobald (DONGXii) Vision Talk: Ulrike Freitag (Universität Heidelberg)
2	15.12. 2020	The Two Horns of a Blockchain Dilemma: Transparency and Anti-Corruption Keynote: Kai von Carnap (Merics) Vision Talk: Dr. Yu Maoyuan (CBC)
3	12.01.2021	Driving the Fast Lane towards Future's Mobility Keynote: Till Ammelburg (Techcode) Vision Talk: Prof. Dr. Andreas Braasch
4	09.02.2021	Visions of Love Keynote: Rebecca Sampson Vision Talk: Dr. Hans-Peter Merz
5	09.03.2021	Screening Greening China/ Greening Red China Thementag & Keynote: Dr. Eva Sternfeld und Lea Siebert Vision Talk: Jens Oeding
6	13.4.2021	In Your Face! Law & Security of the Cyber Race Keynote: Prof. Dr. Dennis Kenji Kipker Vision Talk: Maria Faust
7	11.05.2021	The Tech-Track: China's Innovation-Based Growth Keynote: Prof. Dr. Margot Schüller Vision Talk: Katharin Tai
8	15.06.2021	D(AI)chotomy of Technological Leadership Keynote: Jeffrey Ding Vision Talk: Mai Yishu
9	13.07.2021	The Frog Leap to Quantum-Tech: China's Non-Binary Future Keynote: Dr. Christian Dickel und Felix Munning

5 Für weitere Informationen siehe die Projektseite »KUSS – KUnst und WiSSenschaft« an der TU Berlin unter <https://www.china.tu-berlin.de/menue/projekte/kuss/> (Zugriff am 28.02.2022).

»In Your Face!«: im Angesicht der Sicherheit (*chinnotopia*-Veranstaltung, 13. April 2021)⁶

Was können wir in unseren Gesichtern erkennen, welche ungeahnten Möglichkeiten und unerhörten Schattenseiten sind mit der technologischen Entwicklung verbunden? Die Idee, dem Gesichtsausdruck Wahrheit und Lüge durch emotionale Regungen abzulesen, geht auf die Forschung zur nonverbalen Kommunikation des US-amerikanischen Psychologen Paul Ekman (*1934) zurück. Heute sind Gesichtserkennungstechnologien im staatlichen wie zivilen Einsatz verbreitet. In China sind sie längst in die Strafverfolgung (vgl. u.a. Anderson 2020) und zur Punktevergabe des Sozialkreditsystems (für weitere Ausführungen vgl. Kostka 2019) sowie in der wirtschaftlichen Anwendung implementiert, wie die Referentin Maria Faust, Doktorandin für Kommunikations- und Medienwissenschaft, ausführte. 2014 war sie Gastwissenschaftlerin an der Renmin Universität, *Renmin Daxue* 人民大学, in China am Institut für Journalistik. In Deutschland hingegen habe diese Technologie während des Pilotprojekts »Berlin Südkreuz« und während des G20-Gipfels für Furore gesorgt. Eine kritische Debatte um den Einsatz dieser neuen Möglichkeiten im Bereich der Gesichtserkennung ist dringend erforderlich und greift viel weiter in unsere Lebenswelt ein.

Denn der »elektronische« Cyber-Raum umfasst heute nahezu alle Lebensbereiche: Der Cyber-Raum ist Gegenstand des politischen Wettkampfes – mit Stichworten wie Cyber-Race oder Cybersouveränität. Neben den technischen Entwicklungen als Voraussetzung ist die wohl wichtigste Säule in der Debatte die Rahmengesetzgebung. China wollte mit den Schlüsseltechnologien des neuen Jahrzehnts die Weltspitze erobern, postuliert der Referent und Jurist Professor Dennis-Kenji Kipker (Universität Bremen). Er gab uns einen Überblick zu den rechtlichen Rahmenbedingungen in China und legte anhand aktueller chinesischer Strategiepapiere und Gesetze am Beispiel der Künstlichen Intelligenz dar, warum China für diesen Bereich schon in wenigen Jahren Weltmarktführer sein könnte und was dies für uns bedeutet. Als wissenschaftlicher Geschäftsführer am Institut für Informationsrecht an der Universität Bremen ist sein Fachgebiet die internationale Cybersicherheit. Komplementiert wurde die Folge durch einen Beitrag des Masterstudenten Schahed Behboudi, der sich mit den unterschiedlichen Ansätzen zur internationalen Cyberregulierung systemvergleichend in seiner Abschlussarbeit beschäftigte.

6 Das Online-Feature »In Your Face! Law & Security of the Cyber Race« vom 13.04.2021 wurde im China Center TU Berlin Youtube Kanal am 27.04.2021 veröffentlicht und ist online abrufbar über die Youtube-Plattform unter <https://www.youtube.com/watch?v=4zBRYaJqorA> (Zugriff am 28.02.2022).

3 Weitere *chinnotopia*-Formate

Thementag »Screening Greening China«, 9. März 2021

chinnotopia hat im Laufe des ersten Jahres ihres Bestehens noch weitere Formate entwickelt und ist Kooperationen mit Institutionen wie der Nordakademie und HU-Innovation eingegangen. Hervorzuheben ist der Thementag »Screening Greening China«, der sich aus der Inputvortragsreihe »Wie Grün ist die Zukunft im Roten China?« am Vormittag und einer *chinnotopia*-Sonderfolge »Greening Red China« nachmittags zusammensetzte. Diese Veranstaltung wurde organisiert in Kooperation mit Prof. Dr. Daniel Graewe, Dipl.-Pol., LL.M. von der Nordakademie, Hochschule der Wirtschaft, Elmshorn.⁷

Die drei Vorträge des Tagesworkshops »Wie Grün ist die Zukunft im Roten China?« kreisten um die Themen Klimawandel, Geoengineering sowie Wirtschaftskooperationen mit China in Umwelttechnologien und wurden von den *chinnotopia*-Gründerinnen konzipiert und präsentiert. Die Inputs des *chinnotopia*-Thementages umfassten:

Inputthema 1: China im Wandel globaler Megatrends (Referentinnen: Josie-Marie Perkuhn und Tania Becker)

Globale Megatrends vernetzen Gesellschaften in Ost und West. China ist auf der Überholspur in eine innovationstechnologisch gestützte Zukunft – und die Gesellschaft digitalisiert sich. Wie die im Juni 2020 von South China Morning Post Research veröffentlichte Studie ergab, stiegen während der Covid-19-Krise die digitalen Angebote um noch einmal bis zu 20 Prozent. Nicht nur in der Bekämpfung des Coronavirusausbruchs nutzt Chinas Regierung innovative Technologien und smarte Anwendungen, sondern auch die Agenda »Grünes China« setzt auf smarte Innovation. Die großen Namen der Digitalisierung, wie Huawei und Alibaba, sowie private und staatlich orchestrierte Inkubatoren forschen an Big-Data-gestützten Analyseverfahren und der Anwendung von Künstlicher Intelligenz, z.B. um *smart farming* zu verbessern. Was sind die Megatrends? Mit welchen neuen Kooperationsmöglichkeiten und Hindernissen werden wir in den deutsch-chinesischen Beziehungen konfrontiert sein?

Inputthema 2: China: Klimawandel als Chance (Referentinnen: Tania Becker und Josie-Marie Perkuhn)

Die Herausforderung des Klimawandels ist global. China hat als zweitgrößte Wirtschaftszone der Welt den eigenen Energieverbrauch seit den 1960er Jahren verzehnfacht. 2010 löste China die USA dann als weltweit größte Energieverbraucherin ab. Die besonders auf Kohle ausgerichtete Energieversorgung stößt an ihre Grenzen. Seit 2006

7 Ein ausführlicher Bericht zum Thementag ist online verfügbar unter »Screening Greening China«, 29.03.2021, [https://www.nordakademie-stiftung.org/sites/default/files/user-\[user-id\]/Chinnotopia%20Screening%20Greening%20China%2009032021%20BerichtJMP.pdf](https://www.nordakademie-stiftung.org/sites/default/files/user-[user-id]/Chinnotopia%20Screening%20Greening%20China%2009032021%20BerichtJMP.pdf) (Zugriff am 28.02.2022), vgl. *chinnotopia*-Team 2021.

setzt Chinas Regierung auf einen Energiemix und hat ambitionierte Ziele für den Ausbau von erneuerbaren Energien verkündet. Bis 2030 sollen diese schon 20 Prozent des nationalen Verbrauchs betragen. Auch wenn dies für europäische Verhältnisse nicht allzu ambitioniert klingt, muss China dafür einen gewaltigen Ausbau und eine intelligente Steuerung der Netze bewältigen. Ein die unterschiedlichen Erzeugungsarten intelligent verbindendes *smart grid* ist für den störungsfreien Ausgleich zwischen der periodisch unterschiedlichen Erzeugung grüner Energie und den fossilen Versorgern unerlässlich und in einem Land von der Ausdehnung und Vielfalt Chinas nur mit KI machbar. Das innovationsfreundliche China begegnet der Herausforderung Klimawandel mit technischen Lösungen wie dem CO₂-Staubsauger oder dem Einsatz von Geoeengineering. Dieser Input präsentierte Beispiele aus dem risikofreudigen und technologieaffinen Alltag in China und diskutiert die Frage, inwieweit eine ökologische, KI-gestützte Wachstumsperspektive à la *chinoise* auch eine Perspektive für Europa eröffnet.

Inputthema 3: Wirtschaftskooperation mit China in Umwelttechnologien (Referentin: Nancy Wilms)

Der Megatrend Digitalisierung macht auch vor der Umweltpolitik nicht halt. Nicht die romantische Vorstellung der »Entschleunigung« treibt Chinas Umwelt- und Klimaschutzsektor voran, sondern die rasche Entwicklung zukunftsfähiger Umweltpolitik und -technologien. Die wachsende Bevölkerung gilt es mittels innovativer Agrarumweltmaßnahmen zu ernähren. In den letzten Jahren traf der politische Strategiewechsel auch den Umweltbereich. Chinas Regierung setzt auf die Ansiedlung ausländischer Unternehmen, die Rekrutierung von Talenten bzw. die ausländischen Fachexpert*innen sowie auf den Einsatz innovativer Technologien. Vor dem Hintergrund der neuen Kreislaufwirtschaft verändern sich die deutsch-chinesischen Wirtschaftskooperationen im Umweltsektor. Dieser Input behandelt konkrete Beispiele der deutsch-chinesischen Wirtschaftskooperation in der Umwelttechnologie. Zudem werden spezifische Kooperationsformate, der Vorgang des *B2B-match-making* und Rahmenbedingungen für den Marktantritt vorgestellt.

Der Thementag mit der angeschlossenen *chinnotopia*-Sonderveranstaltung stellte insofern eine Besonderheit dar, weil mit der vormittäglichen Expert*innen-Diskussion auf die spezifischen Themen eingegangen werden konnte. Im nachmittäglichen Plenum konnten dann die breiteren Fragen eines interessierten Publikums und der Studierenden die Diskussion anreichern, wodurch die Kompetenz in Sachen chinesischer Umweltpolitik intensiviert wurde.

Talkrunde zu »Smart Manufacturing«, 26. Juni 2021

Die *chinnotopia*-Sonderveranstaltung »Smart Manufacturing« mit dem Gast Pascalis Trentsios, Doktorand an der Ruhr-Universität Bochum im Bereich Digital Engineering, fand am 26. Juni 2021 in Kooperation mit dem Humboldt-Innovation-Projekt »Bridge to China« statt. Bei der angesprochenen Zielgruppe handelte es sich besonders um Startups aus dem Raum Berlin. Die Vermittlung von Chinakompetenz für ihren Markteintritt stand im Vordergrund.

Workshop-Reihe zu »Sustainable Cities: Zukunft und Nachhaltigkeit der Städte«, Juni 2021

Unter dem Titel »Sustainable Cities: Zukunft und Nachhaltigkeit der Städte« veranstaltet der Chinesisch-Deutsche Campus (CDC), eine Online-Workshop-Reihe mit dem *chinnotopia*-Team. Der CDC-Campus bietet eine Plattform aller deutschlandbezogenen Einrichtungen an der Tongji-Universität (*Tongji Daxue* 同济大学) in Shanghai. Bisher fanden zwei bilinguale Vorträge am 21. und 28. Juni 2021 statt. Die Reihe ist thematisch der Kreislaufwirtschaft, der nachhaltigen Stadtplanung, dem Klimaschutz und der Zukunftsmobilität gewidmet. Zwei weitere Vorträge sind bereits für den Winter 2021/2022 geplant und die Kooperation soll im Jahr 2022 fortgeführt werden. Neben den deutschen Studierenden werden auch andere Interessenten und vor allem Angehörige der Tongji-Universität angesprochen, was nicht nur zum gegenseitigen Kulturverständnis, sondern auch zum praxisnahen Austausch beiträgt.

4 Evaluation der Veranstaltungen durch die Teilnehmenden

Zwei Umfragen hat das *chinnotopia*-Team bei der ausgewählten Zuhörerschaft zur eigenen Evaluation mittels der Standardfunktion der Videokonferenzsoftware Zoom durchgeführt. Die erste Umfrage fand bei der vierten Sitzung »Visions of Love« am 9. Februar 2021 zum Ende des ersten Semesters statt. Von den insgesamt über 200 ausgewählten Teilnehmenden haben von den noch anwesenden 148 noch 62 individuelle Antworten zu neun gestellten Fragen gegeben. Die zweite Umfrage führten wir ebenfalls über die Umfragefunktion der Zoom-Software im Rahmen der siebten Sitzung, »The Tech Track«, am 11. Mai 2021 durch. Von den über 100 zugeschalteten Zuhörenden nahmen knapp über die Hälfte, 56, an der Umfrage teil. Neben Fragen zur Zusammensetzung, dem Teilnahmeverhalten und ob berufliche Vorerfahrungen mit China bestehen, wurde auch abgefragt, wie sie die Veranstaltung insgesamt, die Veranstaltungsdauer bzw. die Verständlichkeit bewerteten. Bei der zweiten Umfrage haben wir zusätzlich mit einer Mehrfachauswahlmöglichkeit weitere Themenwünsche in einer zehnten Frage abgefragt.

Zusammensetzung der Zuhörerschaft

Die Reihe stößt auf ein lebhaftes Interesse der Studierenden und einer qualifizierten Öffentlichkeit. Der Großteil der Zuhörerschaft ist der Wissenschaftsgemeinschaft zuzuordnen. Bei der ersten Umfrage zählten gut 62 Prozent zu den Studierenden und der Wissenschaftsgemeinschaft. Bei der zweiten Umfrage summierte sich der Anteil auf 80 Prozent – mit 50 Prozent Studierenden und 30 Prozent der weiteren Wissenschaftsgemeinschaft. Insgesamt haben wir ein breites Mischverhältnis der Zuhörerschaft: Neben dem Wissenschaftsbetrieb nahmen auch Zuhörende aus der interessierten Öffentlichkeit, der Wirtschaft und Industrie sowie einige politische Akteur*innen teil (siehe Abbildung 2). Im Vergleich zeigt sich eine relativ stabile Zusammensetzungsverteilung

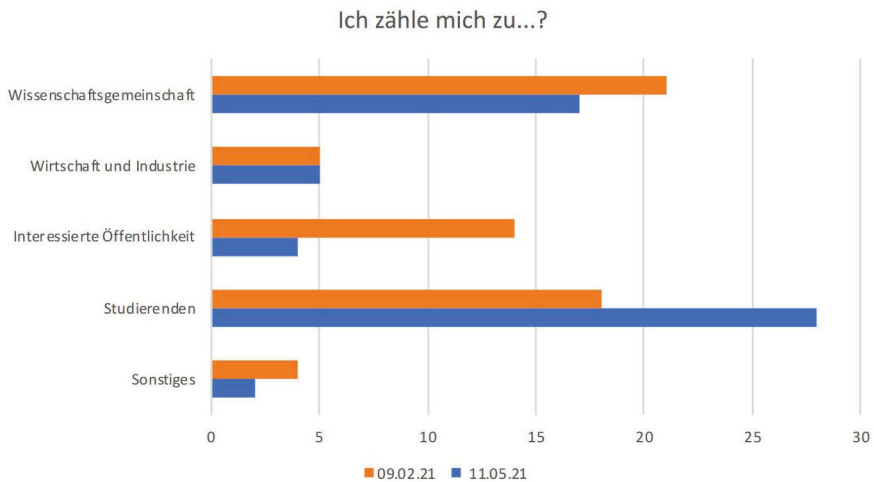
(siehe Abbildung 3). Auch konnten wir mit zugeschalteten Gästen aus Europa und China internationales Interesse wecken.

Abbildung 2: Zuhörerzusammensetzung »The-Tech-Track«, 11. Mai 2021



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 3: Zusammensetzung der Zuhörerschaft im Vergleich



Quelle: eigene Darstellung

Berufliche Erfahrungen

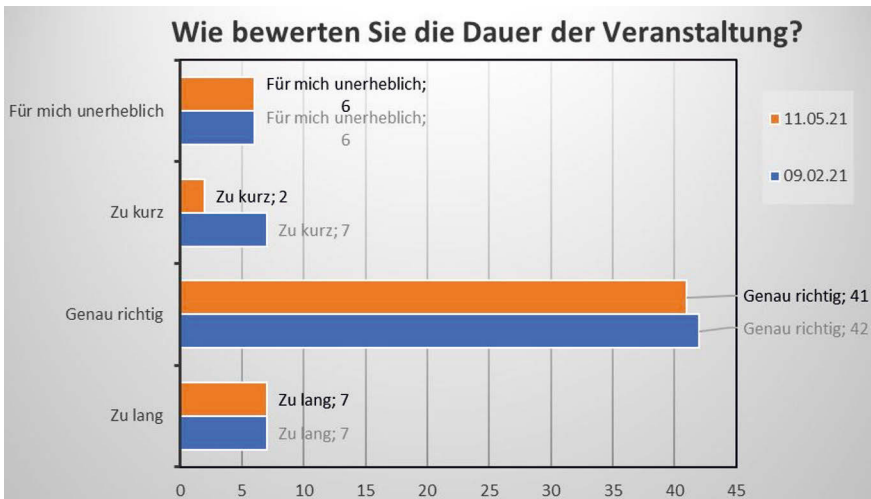
Zwei Drittel der Zuhörerschaft hat bereits mit China beruflich zu tun gehabt. Diese Zahlen sind mit 69 bzw. 71 Prozent über beide Umfragen stabil. Wir erreichen mit dem Angebot somit zu einem Drittel auch einen Personenkreis, der zuvor keine oder kaum

Berührungspunkte mit China hatte. Das bewerteten wir als positiv: Das breite Themenspektrum der Veranstaltungsreihe ist für die *Zhongguo tong* 中国通, »China-Kenner*innen«, ebenso beständig interessant wie für die Lai*innen.

Veranstaltungsbewertung

Mit zwei Stunden Länge hat das Online-Feature das richtige Maß getroffen: »Genau richtig« wählte die überwältigende Mehrheit von 68 bzw. 73 Prozent (siehe dazu Abbildung 4). Etwa zehn Prozent empfanden die Veranstaltungsdauer bei beiden Umfragen als zu lang. Ebenfalls zehn Prozent empfand die Veranstaltung sogar als zu kurz, der Wert sank auf gerade einmal zwei Prozent während des Sommersemesters.

Abbildung 4: Veranstaltungsbewertung

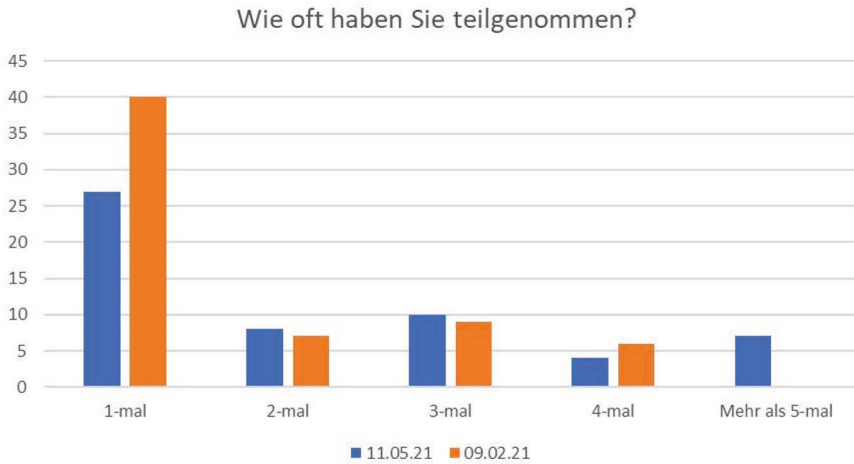


Quelle: eigene Darstellung

Während bei der vierten Sitzung noch zwei Drittel der Teilnehmenden erstmalig bei einer Veranstaltung zuhörten, waren es von den 56 Umfragebeteiligten bei der siebten Sitzung nur noch knapp 50 Prozent »Neulinge« (siehe dazu Abbildung 6). Über ein Viertel haben also wiederholt an den Veranstaltungen teilgenommen. Nach der zweiten Umfrage nahmen 20 Prozent mindestens vier Mal oder häufiger und damit an über der Hälfte der gesamten Reihe teil. Siehe dazu das Teilnahmeverhalten der Zuhörerschaft im Vergleich in der Abbildung 5.

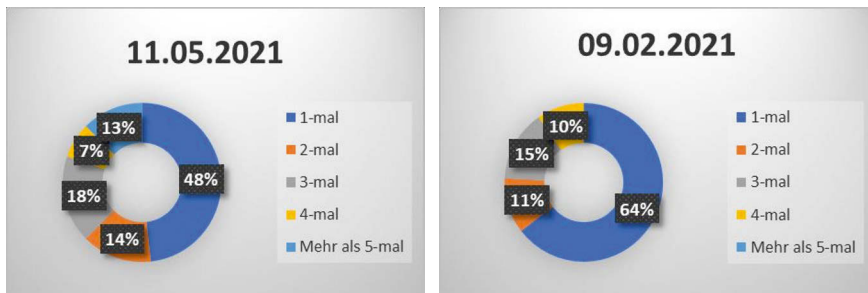
Die Veranstaltungsreihe erfreut sich unter der Zuhörerschaft einer großen Beliebtheit. Bereits nach dem ersten Durchlauf haben überragende 95 Prozent zurückgemeldet, dass sie *chinnotopia* weiterempfehlen würden. Bei der zweiten Umfrage konnten wir die Weiterempfehlungsquote sogar auf 100 Prozent steigern. Zudem kann *chinnotopia* mit einem vielfältigen Themenspektrum auch nach sieben Sitzungen beständig neue Zuschauer*innen ansprechen. Damit erfüllt *chinnotopia* die gesteckten Ziele zur akademischen wie gesellschaftlichen Ausbildung von Chinakompetenz.

Abbildung 5: Teilnahmeverhalten der Zuhörerschaft



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 6: Teilnahmeverhalten im Vergleich



Quelle: eigene Darstellung

chinnotopia liefert einen digitalen Beitrag zur fächerübergreifenden Chinakompetenzbildung

Die aktuellen Anforderungen an die digitale Lehre sind eine Herausforderung, aber auch ein Anlass, integrative Lern- und Lehrkonzepte anzubieten. Gastvorträge verschiedenster Expert*innen unterschiedlicher Fachgebiete einzubeziehen, ist eine gute Möglichkeit, das curriculare Studienangebot zu erweitern. Das akademische wie nichtakademische Netzwerk aus nationaler und internationaler Expertise ist gefragt: Dazu sind gerade Kolleg*innen, die an Ideenfabriken (Think-Tanks), wie dem MERICS (Berlin), tätig sind und speziell zu Chinas Innovationstechnologie arbeiten, oftmals bereit, von ihren Einblicken zu berichten. Gleiches gilt für Mitarbeitende an der Schnittstelle zur Öffentlichkeitsarbeit, wie z.B. im Finanzsektor. Gerade an der Schnittstelle zur kultur-

vermittelnden Gesellschafts- und Politikwissenschaft, den Regionalstudien oder auch der Anwendungstechnik bieten sich digitale Formate an. Externe oder auch internationale Expert*innen können in die Debatte eingeladen werden. Schon im Vorlauf zu **chinnotopia** veranstaltete Josie-Marie Perkuhn eine Seminarvortragsreihe im Sommersemester 2020 im Kurs »Asien und die Weltmacht China«, bei der Tania Becker von ihrer Forschungserfahrung berichtete.

Schon vor dem plötzlichen Einsetzen der Digitalisierungswelle durch die Coronapandemie gab es Ansätze digitaler Formate in der Hochschullehre. Sie waren rar. Dabei stellt das digitale Zeitalter nicht nur Herausforderungen, sondern auch Chancen bereit, z.B. für eine projektorientierte Lehre oder im Bereich der Selbstlernmodule (vgl. Döring/Hocks 2020). Vor welchen Herausforderungen Studierende wie Dozierende an deutschen Hochschulen standen, schildern die Bonner Politikwissenschaftler*innen der TaskForce (vgl. Becker et al. 2021). Eine speziell zum zweiten Online-Semester durchgeführte Umfrage am Fachbereich Politikwissenschaft an der CAU belegt die Befunde (siehe dazu den Bericht von Brunsbach/Perkuhn/Weber 2021).

chinnotopia entstand also anlässlich der Aussicht auf ein weiteres Online-Semester und vor dem Hintergrund der Bereitstellung nötiger Ressourcen zur Umsetzung des Online-Features als Lehrveranstaltung. Damit konnte **chinnotopia** direkt zu Beginn ins curriculare Studienangebot im Fachbereich Internationale Beziehungen an der CAU integriert werden. Die Studierenden nahmen an der fortlaufenden Reihe teil und trugen mit Statements, Fragen und Comics zur Debatte bei. Das gleichnamige Seminar »ChInnoTopia« im Fachbereich der Internationalen Beziehungen zielte darauf ab, eine interdisziplinäre Brücke zu den China-Studien und der Innovationsforschung gleichermaßen zu schlagen. Ein Schwerpunkt in der politikwissenschaftlichen Ausbildung liegt auf der Systemrivalität und den entstehenden Implikationen für die internationalen Beziehungen. Es wird ein Bewusstsein für die divergierenden Rahmenbedingungen der Innovationsentwicklung geschaffen. Studierende diskutierten fachlich fundiert, z.B. inwieweit autokratische Systeme die Entwicklung neuer Technologien begünstigen. Auch die Fragen zu gesellschaftlich-kulturellen Normen wurden vertieft. Digitalisierung stellt einen Wendepunkt dar. Die technischen Grundlagen und Möglichkeiten zu verstehen, ist nicht nur Voraussetzung für eine informierte Debatte, sondern auch für Wissenschaft und politische Entscheidungsfindung relevant.

Fazit und Ausblick

chinnotopia trägt zur Förderung der Chinakompetenz im Zeitalter der Digitallehre durch die Schaffung einer Austauschplattform für fachübergreifende Expertise mit China-Bezug aus Technik- und Ingenieurwesen sowie Kultur- und Sozialwissenschaften bei. Dabei nutzt **chinnotopia** die Vorteile der digitalen Lehre und integriert den gesellschaftlichen und fachlichen Dialog direkt in ein entsprechendes Kurskonzept an zwei universitären Standorten – Berlin und Kiel. Im nationalen Verbund werden die akademische Lehre und der gemeinsame Austausch zur Förderung der China-Kompetenz gestärkt. Es ist bemerkenswert, wie **chinnotopia** es in der Kürze der Zeit geschafft hat, eine große Sichtbarkeit zu erreichen. Bei einigen Veranstaltungen wur-

den schon 216 Teilnehmende verzeichnet! Innerhalb weniger Monate konnten an die 500 interessierte Kontakte erfasst werden, mit denen das **chinnotopia**-Team im steten Austausch steht. Wie viele Nutzende die **chinnotopia**-Veranstaltungen im Nachgang online über Youtube oder andere Kanäle abrufen, konnten wir bisher nicht erheben; allerdings erreichten uns schon mehrfach Nachfragen und Diskussionsbeiträge per E-Mail. Nicht zuletzt aufgrund des starken Zuspruchs kehrte **chinnotopia** mit einer weiteren Semesterreihe aus der Sommerpause 2021 zurück. In der laufenden Reihe 2021/2022 setzt sich **chinnotopia** mit den Themen »Homo Digitalis: Digitale Gesellschaftstransformation«, »Meeresforschung«, »Medizintechnologie« und »Urbanisierung der Zukunft« auseinander. Durch das gute Konzept, das innovative Themen mit der interregionalen universitären Lehre und einer interessierten breiten Öffentlichkeit vereint, schafft **chinnotopia** eine Fülle an kompetenten Beiträgen und etablierte sich deutschlandweit als ein unverzichtbarer Teil in der Verbreitung von Chinakompetenz.

Literatur

- Andersen, Ross (2020): »The Panopticon Is Already Here«, in: theatlantic.com, o.D. [Sep. 2020], <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2020/09/china-ai-surveillance/614197/> (Zugriff am 01.12.2021).
- Becker, Manuel et al. (2020): »Rückblick auf das erste ›Corona-Semester‹. Ergebnisse einer semesterbegleitenden Untersuchung der Task Force Digitale Lehre des Instituts für Politische Wissenschaft und Soziologie der Universität Bonn«, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft 30 (4), S. 681-696, DOI:10.1007/s41358-020-00243-2.
- Brunsbach, Sandra/Perkuhn, Josie-Marie/Ines Weber (2021): Studieren während der Corona-Pandemie, 06.07.2021, veröffentlicht auf der Webseite der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Sozialwissenschaften, Fach Politikwissenschaft (Hrsg), https://www.politik.uni-kiel.de/de/aktuelles/dokumente/1_sose21/ergebnisbericht_studieren-waehrend-der-pandemie_politikwissenschaft-cau-kiel (Zugriff am 28.02.2022).
- Camier, Christina (2021.): »Chinas Innovationsschub: Utopie oder Dystopie? Die Feature-Reihe **chinnotopia** beleuchtet den Innovationsschub in Asien«, Februar 2021, <https://www.tu.berlin/themen/internationales/2021/februar/chinas-innovationsschub-utopie-oder-dystopie/> (Zugriff am 28.02.2022).
- chinnotopia**-Team (Hg.) (2021): Screening Greening China, 09.03.2021, aktualisiert am 29.03.2021, [https://www.nordakademie-stiftung.org/sites/default/files/user-\[user-id\]/ChinnotopiaScreeningGreeningChina09032021BerichtJMP.pdf](https://www.nordakademie-stiftung.org/sites/default/files/user-[user-id]/ChinnotopiaScreeningGreeningChina09032021BerichtJMP.pdf) (Zugriff am 28.02.2022).
- Döring, Holger/Phillip Hocks (2021): »Methodenausbildung im digitalen Zeitalter: Neue Daten, Projektseminare und Selbstlernmodule«, in: Politische Vierteljahresschrift 62 (1), S. 1-7, DOI:10.1007/s11615-020-00286-8.
- Frenzel, Andrea/Nadine Godehardt (2021): »Mehr Chinakompetenz für eine strategische Chinapolitik«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 71 (7-8), S. 26-32.
- Hoffmann, E. T. A. (2015): Der Sandmann, hg. v. Max Kämper, Ditzingen: Reclam.

- Höpner, Finn-Ole (2021): Liebesvisionen. Traum oder Albtraum in der roten Kammer digitaler Visionen [Sitzungsprotokoll], 09.02.2021, veröffentlicht auf der Webseite der Universität zu Kiel, Februar 2021 unter <https://www.politik.uni-kiel.de/de/personal/wiss-personal/josie-marie-perkuhn-m-a/chinnotopia-1/veranstaltungen-1/event-dokumente/protokoll-visions-of-love/> (Zugriff am 28.02.2022).
- Kostka, Genia (2019): »China's Social Credit Systems and Public Opinion: Explaining High Levels of Approval«, in: *New Media & Society* 21 (7), S. 1565-1593, DOI:10.1177/1461444819826402.
- Merz, Hans-Peter (2013): *Public Eye. Der Triologie erster Teil*, o.O.: Kindle.
- Schlak, Alexander (2021): »Auf Der Überholspur? ›Driving the Fast Lane towards Future's Mobility‹: Eine **chinnotopia**-Veranstaltung am 12. Januar 2021«, in: SHAN-Newsletter 108 (Mai), https://www.zo.uni-heidelberg.de/sinologie/shan/nl-archiv/2021_NL108_3.html (Zugriff am 28.02.2022).
- Theobald, Miriam/Marcel Münch (2020): »Die China-Chance – Fünf Trends, die unser digitales Leben verändern werden«, in: Harald R. Fortmann/Daniela Conrad (Hg.), *The Unknown Is the New Normal. Was wir aus der Corona-Herausforderung für die digitale Transformation lernen*, Frankfurt a.M.: Frankfurter Allgemeine Buch, S. 253-262.

China-Exkursionen im Masterstudiengang International Management Asia-Europe

Eine Plattform für einen vertieften europäisch-chinesischen Dialog

Marcella Hödl

读万卷书,行万里路。董其昌

»Lese 10.000 Bücher und reise 10.000 Meilen.« (Dong Qichang)

Abstract: Dieser Artikel zeigt exemplarisch anhand der Master-Exkursionen des Studiengangs International Management Asia-Europe (MIM) der HTWG Konstanz auf, wie Studiengänge Auslands-exkursionen planen und gestalten können, um eine effektive Plattform für einen vertieften europäisch-chinesischen Dialog zu schaffen. Hierbei wird darauf eingegangen, welche Aspekte besondere Aufmerksamkeit bedürfen, um nachhaltige Lerneffekte zu erzielen. Die Autorin führt die Leser*innen durch die verschiedenen besuchten Stationen der bisherigen Exkursion, um beispielhaft zu verdeutlichen, was die Studierenden jeweils gelernt haben und wie Theorie und Praxis miteinander verwoben sind. Es wird gezeigt, wie die Studierenden durch diese Erfahrung zur Reflexion angeregt werden und Ideen für eine zukunftsgerichtete europäisch-chinesische Zusammenarbeit erhalten, die in ihrem späteren Werdegang in einer synergetischen Zusammenarbeit der Regionen münden kann.

Einleitung

Wenn man über Europa und China spricht, dann spricht man nicht nur über jeweils ein Land und eine Kultur. So wie Europa vereint auch China viele Gegensätze in sich und die chinesische Sprache, Kultur und Wirtschaftspraxis weisen mindestens so viele Facetten auf wie ein geschliffener Diamant. Nur aus der Ferne vermögen von außen Betrachtende diese Vielfalt jedoch nur schwer wahrzunehmen. Die vielen leuchtenden Farbfacetten unter der uniform wirkenden Oberfläche kommen erst zum Vorschein, wenn man in Land und Kultur eintaucht und sie selbst vor Ort kennenlernt.

Auslandsaufenthalte sind daher ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil von Studiengängen, die das Studium fremder Kulturen und Wirtschaftssysteme beinhalten, da nur auf diese Weise theoretisches Know-how eine solide Basis erhält, auf der gegenseitiges Verständnis wachsen kann. Insbesondere wenn es um das Verständnis von etwas Unbekanntem geht, dann benötigt es einen Perspektivenwechsel, der nur durch das direkte Erleben und im Dialog mit der anderen Seite ermöglicht werden kann. Eine Innenperspektive, die durch das unmittelbare Erleben in der Interaktion vor Ort entstehen kann, sollte die Außenbetrachtung ergänzen, die im Rahmen von Vorträgen und Diskussionen im Hörsaal vorgenommen wird, wenn Studierende China in seiner Komplexität und Ganzheit erfassen können sollen.

Studierende des Masterprogramms International Management Asia-Europe (MIM) an der Hochschule Konstanz – Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG) haben viele Möglichkeiten, Auslandsaufenthalte in ihr Studium zu integrieren. Neben dem Einlegen eines freiwilligen theoretischen oder praktischen Studiensemesters im Ausland können die Studierenden auch im Rahmen des Wahlfachs »Industrial Sessions« Erfahrungen im Ausland sammeln. Die Exkursionen im Rahmen dieses Wahlfachs sollen im Folgenden als Best-Practice-Beispiel – für die Verankerung von fachübergreifenden China-Kompetenzangeboten an deutschen Hochschulen zur Förderung eines vertieften europäisch-chinesischen Dialogs – vorgestellt werden.

Die »Industrial Sessions« des Studiengangs MIM an der HTWG

Die Wahlpflichtveranstaltung »Industrial Sessions« ist eine Lehrveranstaltung mit einer jährlich stattfindenden Exkursion im Rahmen des MIM, mit der 5 ECTS erworben werden können. Bezuschusst wird die Exkursion mit 300 Euro pro Person aus Studiengebühren, weil es für den Studiengang wichtig ist, die Studierenden im Rahmen der Möglichkeiten finanziell zu unterstützen, damit sie diese besondere Erfahrung machen können.

Während die Lehrveranstaltung den Studierenden während des Semesters im Rahmen von Referaten und Diskussionen sowie Filmnachmittagen zu bestimmten Orten, Personen und Themen erste Einblicke in die Geschichte, Politik und Wirtschaft gibt und für bestimmte Themen wie beispielsweise das Nanjing-Massaker und die chinesisch-japanischen Beziehungen sensibilisiert, steht im Zentrum der abschließenden Exkursion, all das erfahrbar zu machen, womit sich die Studierenden während des Semesters intensiv in der Theorie auseinandergesetzt haben. So rückt neben kulturellen Aktivitäten insbesondere der intensive Kontakt mit Wirtschaftsvertreter*innen vor Ort in den Fokus der Exkursion.

Bereist werden im Wechsel China, Indien oder einzelne Länder Südostasiens. Im Sommer 2015 fanden die »Industrial Sessions« zum ersten Mal und im Sommer 2018 zum zweiten Mal mit Professor Jinyang Zhu in der chinesischen Stadt Nanjing statt. Die für 2021 geplante Exkursion musste aufgrund der Pandemie verschoben werden.

Die Wahl des Standortes Nanjing

Nanjing ist neben Xi'an und Beijing eine der ältesten Kaiserstädte Chinas und seit der Gründung der Volksrepublik die Hauptstadt der Provinz Jiangsu, welche gemessen an Kennzahlen wie dem BIP, der Höhe von Auslandsinvestitionen sowie Exporten zu den wirtschaftsstärksten chinesischen Regionen zählt. Fast ein Viertel der deutschen Investitionen in China werden in Jiangsu¹ getätigt. Jiangsu pflegt bereits seit rund 30 Jahren partnerschaftliche Beziehungen zu Baden-Württemberg,² dem Bundesland, in dem auch die HTWG Konstanz beheimatet ist. Die Exkursion trägt somit durch einen vertieften Austausch zwischen Studierenden aus Konstanz, welche die Zukunft der Region repräsentieren, und den Wirtschaftsvertreter*innen in der Stadt Nanjing zur Stärkung der freundschaftlichen und wirtschaftlichen Beziehungen der Regionen bei.

Die Kurszusammensetzung garantiert Multiperspektivität

Da die Teilnehmenden der »Industrial Sessions« des Studiengangs MIM unterschiedliche akademische und zum Teil auch ethnische Hintergründe mitbringen, lebt die Veranstaltung von vornherein von einer interkulturellen und fächerübergreifenden Perspektivenvielfalt. So können gewisse Fragestellungen beispielsweise zuweilen auch aus der Perspektive der Japanologie, Wirtschafts-Malaiologie, Sinologie, Betriebswirtschaftslehre, Kulturwissenschaften und Soziologie betrachtet werden, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Dies garantiert neue Erkenntnisse und interessante Diskussionen.

Best Practice

Exkursionsziele bewusst machen und Reflexion ermöglichen

Indem die Ziele der »Industrial Sessions« zu Beginn bewusst gemacht und von den Studierenden selbst klar definiert werden, erhält die Exkursion von Anfang an für alle Teilnehmenden einen Sinn. Dies spiegelt sich auch in den Reflexionsberichten, welche beispielsweise die Förderung des europäisch-chinesischen Dialogs, die Förderung des gegenseitigen Verständnisses als Basis für gute wirtschaftliche und politische Beziehungen und Kooperationen sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis als Ziel von Hochschulen angewandter Wissenschaften nennen. Besonders gefallen hat den bisherigen Teilnehmenden, so geht aus den Berichten hervor, dass sie die Möglichkeit erhalten hätten, die Wirtschaftspraxis in China durch Besuche bei deutschen und chinesischen Unternehmen und Institutionen vor Ort aus verschiedenen Perspektiven zu beobachten, und dass sie diese mit den thematischen Inhalten aus den bisherigen Kursen abgleichen konnten. Themen aus weiteren Kursen wie »Wirtschaftspraxis China« und

1 Vgl. <https://www.China-Jiangsu.org>.

2 Vgl. <http://bw-i.cn/de/deputy/> sowie Staatsministerium Baden-Württemberg 2018.

»Komplexität der chinesischen Gesellschaft« seien in den Gesprächen und Meetings vor Ort erneut aufgegriffen worden.

Eine gute Vorbereitung macht die Exkursion zu einem besonderen Erlebnis

Dadurch, dass die Unterrichtsinhalte (u.a. Referatsthemen, Filmnachmittage etc.) und die bereisten Stätten exakt zueinander passen, wird die Reise, wie in den obigen Ausführungen angedeutet, sehr intensiv erlebt und der Nutzen für die Studierenden maximiert. Dieser liegt darin, das Gelernte noch einmal zu vertiefen, sich eine eigene, auf Theorie und Praxis fundierte Meinung bilden zu können und ein besseres Gesamtverständnis für kulturelle, wirtschaftliche und politische Zusammenhänge in China sowie im Spannungsverhältnis China-Europa zu gewinnen. Diskussionen mit den chinesischen Wirtschaftsvertreter*innen vor Ort und dem Professor erreichen durch die gute Vorbereitung auf die Orte, Personen und Themen, denen die Studierenden im Laufe der Exkursion begegnen, eine große Tiefe und das erreichte gegenseitige Verständnis ist eine wichtige Ausgangsbasis für harmonische, zukünftige Beziehungen zwischen den Ländern, sei es im kulturellen, wirtschaftlichen oder politischen Bereich.

Zu dem vertieften Verständnis tragen auch die vorbereitenden Pflichtveranstaltungen zum interkulturellen Management und Leadership von Professor Peter Franklin sowie zur Kommunikationspsychologie von Professorin Gabriele Thelen bei, welche die Studierenden auf die interkulturellen Interaktionssituationen in China vorbereiten.

Kontrastierende Erlebnisbausteine machen die Komplexität Chinas erfahrbar

Um ein möglichst ganzheitliches Bild von China zu erhalten, sollten zu einseitige Exkursionsziele vermieden werden. Im Rahmen der »Industrial Sessions« wurden daher bewusst sehr kontrastierende Unternehmen besucht, darunter deutsche wie chinesische sowie private wie staatliche Betriebe. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass insbesondere aktuelle Entwicklungen und Trends in China live beobachtet werden konnten. Beispiele sind das Streben nach Qualitätssteigerung im Zuge der »Made in China 2025«-Ziele, die fortschreitende Digitalisierung, Durchbrüche in Forschung zur Künstlichen Intelligenz, das steigende Selbstbewusstsein von chinesischen Unternehmen und Mitarbeitenden, die allmähliche Entwicklung von einem Arbeitgeber- zu einem Arbeitnehmermarkt und die dadurch immer höher werdenden Markteintrittsbarrieren für KMUs. Dies soll im Folgenden anhand einiger Beispiele von besuchten Unternehmen und den Lerneffekten für die Studierenden veranschaulicht werden.

Beispiele für besuchte Unternehmen und was Studierende davon mitgenommen haben

bw-i gibt Einblicke in die deutsche Wirtschaftssituation in China

Der Besuch von bw-i, einem Tochterunternehmen von Baden-Württemberg International, das sich darauf spezialisiert hat, Markteinsteigenden beim Überwinden von

sprachlichen, kulturellen und bürokratischen Hürden zu helfen, hat den Exkursionsteilnehmenden zunächst einmal die Perspektive deutscher KMU in China eröffnet und ihnen einen Überblick über die deutsche Wirtschaftssituation in Nanjing vermittelt. Die Studierenden konnten vor Ort Einblicke in alle Arbeitsbereiche des Unternehmens, von Markt- und Machbarkeitsstudien über Standortsuchen und -bewertungen bis hin zur Vermittlung zu politischen Entscheidungsträger*innen, gewinnen. Dabei hat bw-i neben den Risiken und Chancen eines Markteintritts in den wirtschaftsstarken Regionen der Ostküste wie Jiangsu und Zhejiang auch das Potential der nördlicheren Provinz Liaoning sowie der westchinesischen Regionen hervorgehoben, von deren Entwicklung sowohl China als auch europäische Länder profitieren können.

Chervon ermöglicht, eine moderne chinesische Produktion hautnah zu erleben

Nach dem Besuch von bw-i sollte mit dem Besuch von Chervon, einem chinesischen Hersteller von Elektrowerkzeugen mit namhaften Kunden wie OBI, auch die chinesische Seite der Privatwirtschaft kennengelernt werden, die sich wie in diesem Falle hochmodern und sehr erfolgreich zeigte.

Was hinter dem Erfolg steckt, machte das Unternehmen transparent: Entscheidungen über ein höheres Volumen oder alternative Kostensenkungen hätten es ermöglicht, sich nach und nach im Markt zu etablieren. Die Logik hinter diesem Wachstum wurde ausführlich erläutert und in die verschiedenen Etappen der chinesischen Wirtschaftsentwicklung eingebettet, um den Studierenden ganz nach einer holistischen chinesischen Betrachtungsweise die Zusammenhänge aufzuzeigen.

Chervon erklärte den Exkursionsteilnehmenden nicht nur bereitwillig die eigene Erfolgsstrategie, sondern gab ihnen darüber hinaus auch Karrieretipps. So legte das Unternehmen ihnen nahe, dass sie als Expatriierte in China eine Spezialisierung benötigen würden, die ihnen gegenüber chinesischen Mitarbeitenden ein Alleinstellungsmerkmal verleiht. Dies hat unseren Studierenden noch einmal die Wichtigkeit der Wahl ihrer Vertiefungsrichtungen während des Studiums verdeutlicht.

Das Highlight dieses Unternehmensbesuchs lag wohl aber weniger in der Erfolgsstrategie und den Karrieretipps, als vielmehr in der einzigartigen Möglichkeit, eine der modernsten chinesischen Produktionen und eine hochgradig automatisierte Logistik live und hautnah in Aktion miterleben zu dürfen. Der direkte Vergleich zu einem zuvor in Deutschland besichtigten Unternehmen zeigte, dass das chinesische um einiges moderner war, und entfachte Diskussionen. Das Vorurteil schlechter chinesischer Produktion wurde an diesem Tag deutlich abgeschwächt.

Den Studierenden wurde klar, dass der Austausch über Herausforderungen und die Best Practice noch viel Potential für das gegenseitige Lernen bietet. So berichtete Chervon beispielsweise von Problemen mit der Fluktuation der Belegschaft und dem negativen Made-in-China-Image in der Welt – Aspekte, mit denen deutsche Unternehmen punkten – und betonte, dass es noch viele Ansatzpunkte für einen vertieften Austausch gäbe.

China Tower Co. Ltd. – ein Staatsunternehmen lädt zum Austausch ein

Eine Gelegenheit zu einem solchen Austausch bot gleich im Anschluss an das Treffen mit Chervon die Begegnung mit China Tower Co. Ltd., einem börsennotierten, chinesischem Staatsunternehmen im Sektor der Informations- und Kommunikationsinfrastruktur, dem weltweit größten Unternehmen im Bereich Telefonmasten. Das Anmeldeverfahren für den Besuch war zwar recht kompliziert und bedurfte viel Vorlauf, aber umso mehr hat es die Studierenden gefreut und auch überrascht, dass der Geschäftsführer dann höchstpersönlich, gemeinsam mit den Leitern der Abteilungen für Markterschließung, Planung, Personalwesen und Öffentlichkeitsarbeit, für ein recht offenes Gespräch zur Verfügung stand. Dies ist für chinesische Staatsunternehmen keineswegs selbstverständlich, zeigt aber wieder, dass die Theorien in Büchern über das chinesische Denken und Handeln, wie in diesem Fall in Bezug auf das Verhalten von Führungspersonen und Mitarbeiter*innen in Staatsunternehmen im Vergleich zu privaten Unternehmen, nicht in jedem Fall zutreffen muss.

Erneut fiel den Studierenden in diesem Dialog das holistische chinesische Denken in großen Dimensionen auf. Es war beispielsweise oft die Redewendung »für die Gesellschaft« zu hören. So erfuhren die Teilnehmenden, dass die von dem Unternehmen errichteten Mobilstationen gleich mehreren Zwecken dienten, darunter auch Erdbebenwarnungen, der Sammlung von Umweltdaten sowie der Kamerainstallation für Polizei- und Regierungsbehörden. Das Ziel sei eine Digitalisierung und Vernetzung mit Big Data sowie der Ausbau des 5G-Netzes, bei dem das Unternehmen eine weltweite Monopolstellung innehatte.

Kangni vermittelt das neue chinesische Selbstbewusstsein

Inspiziert von diesem ganzheitlichen Denken und ambitionierten Zielen chinesischer Staatsunternehmen machten die Studierenden sich zu einem kleineren chinesischen Unternehmen auf, das die »Made in China 2025«-Ziele einer intelligenten Produktion und des Erreichens einer Vorreiterstellung im Bereich Big Data ebenso ambitioniert verfolgt. In den Produktionshallen von Kangni, einem Produzenten von Türsystemen für öffentliche Verkehrsmittel, konnten die Studierenden Roboter des deutschen Unternehmens ABB sowie des mittlerweile von China aufgekauften Unternehmens Kuka bestaunen. Es entwickelte sich eine rege Diskussion über Automatisierung und die Folgen für die Arbeitsplätze der Zukunft. Beide Seiten waren zuversichtlich, dass in der Logistik auch neue Berufe entstehen würden. Das moderne chinesische Selbstbewusstsein kam in der Diskussion deutlich zum Vorschein. Deutschland sei zwar weiterhin ein Vorbild, so Kangni, aber China weise vor allem in der Fertigungsindustrie einen schnellen Lernprozess auf. Von diesem eifrigen Lernen der chinesischen Unternehmen könnten auch wir Deutschen noch lernen, so das Fazit der Exkursionsteilnehmenden.

Sharehouse berichtet von Entwicklungen hin zu einem Arbeitnehmermarkt

Nachdem einige chinesische Unternehmen besucht wurden, sollte auch ein deutscher Dienstleister Exkursionsziel werden. Das Sharehouse fungiert als Partner für KMUs,

die ihre Vertriebsniederlassungen in Nanjing planen. Vermittelt wurde, worauf es bei KMUs im Vertrieb ankommt, welche Probleme hier insbesondere mit Regulationen und Vorschriften auftauchen können und wie das Sharehouse hilft, diese Herausforderungen zu meistern. Eine wichtige Erkenntnis von diesem Besuch war, dass sich der chinesische Markt von einem Arbeitgeber- hin zu einem Arbeitnehmermarkt entwickelt hat und die chinesischen Arbeitnehmenden zunehmend selbst entscheiden, wo und zu welchen Bedingungen sie arbeiten.

Altenpflegeeinrichtung Jinkang zeigt die Herausforderungen der Gesellschaft auf

Zuletzt stand ein außergewöhnliches Ziel auf der Exkursionsliste. Es wurde die Altenpflegeeinrichtung Jinkang besucht, die eine Kombination aus Krankenhaus und Altersheim darstellt und in dieser Form einzigartig in China ist. Die Studierenden hatten sich zuvor bereits mit den Themen Ein-Kind-Politik und demografischer Wandel in China beschäftigt und wurden nun hautnah mit der sozialen Wirklichkeit und den aktuellen Herausforderungen konfrontiert, vor denen die chinesische Gesellschaft steht: die Sicherung der Altersvorsorge und die Gewährleistung von Pflege für die alternde Gesellschaft.

Bei den vorherigen »Industrial Sessions« wurden auch das chinesisch-deutsche Joint Venture Robert Bosch Automotive Steering Co., das chinesische Staatsunternehmen Jiangsu Sainty Langbo Industry Co. sowie das bereits privatisierte Unternehmen Nanjing Bulk Lifting and Transportation Group Co. Ltd. besichtigt.

Robert Bosch Automotive Steering Co. nutzt deutsch-chinesische Synergien

Die Robert Bosch Automotive Steering Co., zuvor ZF Steering Systems GmbH, ist ein Joint Venture mit der lokalen Unternehmensgruppe Jincheng, welches trotz des hohen Innovationsdrucks sehr erfolgreich ist. Alle zehn Jahre müssten sie laut der Unternehmensleitung völlig neue Technologien einführen. Die Führungskräfte des Unternehmens erklärten den Exkursionsteilnehmenden, dass sie stolz auf ihre Fähigkeit seien, sich trotz der hohen Forschungs- und Entwicklungskosten selbst zu finanzieren. Das Geheimnis hinter diesem Erfolg mag die ergiebige deutsch-chinesische Zusammenarbeit sein, über die sich beide Seiten des Joint Ventures sehr zufrieden äußerten und sie als interessant, spannend und effektiv bezeichneten.

Die Deutschen wären beispielsweise objektiver und konservativer, würden Regeln mögen und Risiken eher vermeiden, während Chines*innen, vor allem diejenigen, die in staatlichen Unternehmen arbeiten, dazu neigen würden, Risiken zu akzeptieren, ihre Entscheidungen von Emotionen leiten zu lassen und Chancen schneller zu ergreifen. Trotz dieses kulturellen Unterschieds würden beide Seiten äußerst effektiv zusammenarbeiten, als wären sie die sprichwörtlichen Gegensätze, die sich ergänzen. Die Studierenden haben von diesem Besuch mitgenommen, dass die deutsch-chinesische bzw. europäisch-chinesische Zusammenarbeit Komplementaritäten birgt, die Synergien hervorbringen vermögen. Wenn wir Deutschen uns beispielsweise etwas von der Flexibilität der chinesischen Seite anstecken lassen und unsere manchmal zu starre

Denkweise verlassen würden, so könnten wir mehr Entwicklungsmöglichkeiten für uns selbst und das Unternehmen wahrnehmen.

Jiangsu Sainty Langbo Industry Co. Ltd. zeigt *quality Made in China*

Stolz berichtete das chinesische Staatsunternehmen Jiangsu Sainty Langbo Industry Co.Ltd., welches Kleidung exportiert, dass zu ihren Kund*innen die größten Marken der Welt wie Tommy Hilfiger, Esprit, Ralph Lauren und Guess in den USA oder Burberry, Woolworth, H&M, Dolce & Gabbana, Zara und Vero Moda in Europa gehören. Einige dieser Markenkleidungsstücke werden zudem von einem chinesischen Staatsunternehmen hergestellt. Auch dieser Besuch trug, ähnlich wie diejenigen bei Chervon, China Tower und Kangni, dazu bei, das Vorurteil schlechter Qualität chinesischer Waren abzubauen. In China bekommt man alles, von Ramschware bis hin zu hervorragenden Fertigungen. Des Weiteren bekamen die Exkursionsteilnehmenden auch Einblicke in die verschiedenen Arten von Staatsbetrieben sowie die Unterschiede im Management von privat und staatlich geführten Unternehmen.

Nanjing Bulk Lifting and Transportation Group Co. Ltd. sieht China als Teil der Welt

Das bereits privatisierte ehemalige Staatsunternehmen Nanjing Bulk Lifting and Transportation Group Co. Ltd. ist das technologisch fortschrittlichste Unternehmen für die Beförderung sperriger Güter in China, und seine Technologie wird laut Angabe des Geschäftsführers nur von zwei Konkurrenten in der Welt übertroffen. Dabei blickte der Geschäftsführer optimistisch in die Zukunft. Die weitere Öffnung Chinas sei eine natürliche Folge der internationalen Beziehungen, und die Verbindung zwischen dem Festland und den Seewegen im Zuge der Neuen Seidenstraßeninitiative sei lediglich eine Strategie, um »die Tür noch ein bisschen weiter zu öffnen«. China wäre bereits ein Teil der Welt und lade die Welt – europäische Unternehmen inbegriffen – dazu ein, auch ein Teil von China zu werden.

Die Einbettung der »Industrial Sessions« in ein kulturelles Rahmenprogramm sorgt für einen ganzheitlichen Blick auf Land und Menschen

Obgleich der Studiengang einen wirtschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt hat, sind kulturelle Aspekte nicht zu vernachlässigen, da diese einen Einfluss auf das Denken und Handeln der Menschen haben und Menschen die zentralen Akteur*innen in Wirtschaftsunternehmen sind. Der Besuch kultureller Stätten vermittelt in den »Industrial Sessions« daher auch Einblicke in chinesische Kunst, Kultur und Geschichte, um das Programm abzurunden.

So birgt jeder Exkursionstag auch ein kulturelles Highlight. Während die Studierenden an dem einen Tag den in der Liang Dynastie erbauten Jiming-Tempel, einen der ältesten Tempel Nanjings, erkunden konnten, stiegen sie an einem anderen Tag auf

die Stadtmauer und genossen den Blick auf den wunderschönen Xuanwu-See. Weitere kulturelle Highlights bildeten der Besuch des Konfuzius-Tempels im Altstadtviertel Fuzimiao, der Besuch des Präsidentenpalastes, in dem Sun Yat-Sen nach der Xinhai-Revolution zum provisorischen Präsidenten vereidigt wurde, das Grabmal dieses ersten Präsidenten der Republik China sowie das berühmte Nanjing-Museum. Zu den kulturellen Stätten, die den größten und bleibendsten Eindruck hinterlassen haben, zählen jedoch das Museum für Beamtenprüfung, das Nanjing-Massaker-Museum sowie das John-Rabe-Museum.

Das Museum für Beamtenprüfung zeichnet sich dadurch aus, dass es die gegenseitigen Einflüsse zwischen der westlichen und östlichen Welt zeigt. Insbesondere verdeutlicht es, dass bereits in der Antike der Westen vom Osten gelernt hat. Wie auf den Museumstafeln nachzulesen war, hätten französische, britische und amerikanische Besuchende ab dem 19. Jahrhundert die kaiserlichen Prüfungen als Grundlage herangezogen, um selbst ein Prüfungssystem für den öffentlichen Dienst einzuführen. Die kaiserlichen Prüfungen seien demnach ein wichtiger Beitrag Chinas für die Welt im Bereich der geistigen Zivilisation gewesen und hätten China als »fünfte Erfindung« berühmt gemacht. Gleichzeitig hätten die kaiserlichen Prüfungen mit den konfuzianischen Klassikern als Hauptprüfungsinhalt auch die Werte und die Psychologie der chinesischen Gesellschaft geprägt, die sich zum Teil noch heute im chinesischen Denken und Handeln spiegeln. Das Museum selbst informierte, dass die kaiserliche Prüfung zwar abgeschafft worden sei, ihr weitreichender gesellschaftlicher Einfluss jedoch bis heute überlebt hätte, und es wert wäre, dass der moderne Mensch sich daran erinnere. Dies haben auch unsere Exkursionsteilnehmenden getan und nach all den Unternehmensbesuchen auch erkannt, dass das Lernen zwischen Europa und China keine Einbahnstraße sein muss.

Der Besuch des Nanjing-Massaker-Museums war der wohl bedrückendste Abschnitt der Exkursion. Es gilt, gleich nach der Verbotenen Stadt in Beijing, als das zweitmeist-besuchte Museum der Welt. Im Museum konnten die Studierenden diesen dunklen Abschnitt der Geschichte im Jahr 1937 anhand zahlreicher Fotos und Berichte nachempfinden und verstehen, wie diese geschichtlichen Ereignisse das Denken und Fühlen, insbesondere der Nanjinger, beeinflusst haben.

Einen Lichtblick und Hoffnung auf nachhaltigen Frieden gab das im Anschluss besichtigte John-Rabe-Museum, das auch über internationale Aufarbeitungs- und Kooperationsprojekte informiert. Die Exkursionsteilnehmenden hatten bereits zuvor im Unterricht den Film *John Rabe* gesehen, der einen bleibenden Eindruck hinterlassen hatte. Der deutsche Kaufmann und damalige Geschäftsführer von Siemens China Co., John Rabe, wird in China als eine Art Schindler Chinas verehrt und u.a. »der gute Deutsche von Nanjing« genannt, weil er im Zweiten Japanisch-Chinesischen Krieg mehr als 200.000 Chines*innen das Leben gerettet hat.

Ausblick - Die Zukunft der »Industrial Sessions«

Das Konzept der »Industrial Sessions« wäre durchaus auch übertragbar auf einen Austausch in anderen wissenschaftlichen Bereichen wie beispielsweise Recht, Politik, Me-

dizin, Naturwissenschaften, Maschinenbau und Technologien. Obgleich bereits einige Hochschulen derartige Angebote eingeführt haben, können die »Industrial Sessions« sicherlich für zukünftige Angebote anderer Fachbereiche der HTWG Inspiration bieten. Auch muss diese Wahlpflichtveranstaltung nicht auf einen europäisch-chinesischen Dialog beschränkt bleiben und könnte auf andere Regionen übertragen werden. Neben Masterstudierenden wären auch Bachelorstudierende der höheren Semester eine geeignete Zielgruppe für diese Art von Exkursionen.

Zentral dabei ist, diese Exkursionen nicht nur als Einbahnstraße des Lernens zu verstehen, sondern auch als Chance des gegenseitigen fachlichen, fächerübergreifenden sowie überfachlichen Austauschs. Als Beispiel wären China-Exkursionen von Studierenden ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge zu nennen. Deutsche Ingenieur*innen mit China-Kenntnissen sind aktuell sehr gefragt. Die Gegenseitigkeit des Lernens sollte hierbei im Vordergrund stehen, weil nur so Komplementaritäten und Synergien entdeckt und entfaltet werden und beide Seiten maximal davon profitieren können. Die »Industrial Sessions« des Studiengangs MIM adressieren in erster Linie europäische Studierende des Internationalen Managements an einer deutschen Hochschule, die China besser kennenlernen möchten. Sie könnten jedoch auch als Best-Practice-Vorlage für chinesische (Partner-)Hochschulen herangezogen werden, die Exkursionen für chinesische Studierende in Deutschland und anderen europäischen Ländern anbieten möchten, um den Dialog in beide Richtungen stärker zu fördern.

Die »Industrial Sessions« an beiden Standorten könnten zukünftig in der Vorbereitungsphase mit digital unterstützten Kooperationen zwischen deutschen und chinesischen Universitäten kombiniert werden, um einen noch intensiveren Austausch bereits vor der eigentlichen Exkursion realisieren zu können.

Angebote wie die »Industrial Sessions« sollten stärker gefördert werden, damit sie in Zukunft nicht nur als Wahlfach, sondern auch fest als Pflichtfach im Curriculum verankert werden können.

Fazit

In Hörsälen können Studierende in erster Linie erfahren, in welchen Aspekten sich China und europäische Länder in ihren Kulturen, Wirtschaftssystemen und Wirtschaftspraktiken unterscheiden. Um an dieser Stelle jedoch nicht aufzuhören, sollten Hochschulen sich zum Ziel setzen, den Studierenden darüber hinaus auch Plattformen anzubieten, die ihnen eine direkte Auseinandersetzung mit diesen Unterschieden erlauben. In der unmittelbaren Interaktion mit der chinesischen Seite können die Studierenden die chinesische Lebenswirklichkeit besser erfühlen, nachvollziehen und verstehen. Auf dieser Basis gegenseitigen Verständnisses und gegenseitiger Wertschätzung von kulturellen Besonderheiten können sie dann auch die sich ergänzenden Aspekte mit Synergiepotentialen erkennen und Chancen für die eigene berufliche Laufbahn sowie eine zukünftige europäisch-chinesische Zusammenarbeit ausloten.

Dieser Erfahrungsbericht hat gezeigt, dass neben Auslandssemestern auch Exkursionen nach China eine solche Plattform darstellen können, die es den Studierenden ermöglicht, die Theorie mit der Praxis in China zu verbinden, Inhalte aus Lehrbüchern

und Vorlesungen aus anderen und neuen Perspektiven zu betrachten, den eigenen Horizont zu erweitern und neben Konfliktpunkten auch Gemeinsamkeiten zu entdecken. Oder, um es mit den Worten eines Exkursionsteilnehmers der »Industrial Sessions« auszudrücken:

»Wir alle haben auf dieser Reise viel gelernt. Wir haben nicht nur etwas Neues über internationale Wirtschaft und Kultur gelernt, sondern hatten auch die Möglichkeit, Theorie und Praxis zu verbinden und über das Erlebte und Gelernte zu reflektieren. Ich bin voller Bewunderung für die traditionelle chinesische Kultur und glaube, dass wir viel Weisheit aus ihr gewinnen können. Meiner Meinung nach sind die chinesische und die deutsche Kultur wie Yin und Yang: Sie unterscheiden sich voneinander, können aber auch im Gegensatz zueinander stehen, während sie gleichzeitig voneinander abhängig sind. Da Gegensätze die Basis für Veränderungen sind, glaube ich, dass es noch viel Potenzial für die deutsch-chinesische Zusammenarbeit gibt, und es ist die Aufgabe unserer Generation von Wirtschaftssinologen, mehr voneinander zu erfahren, damit wir uns der deutsch-chinesischen Zusammenarbeit annähern und so voneinander lernen und uns weiterentwickeln können.« (Phuong Chi-Lieu, MIM-Student und Exkursionsteilnehmer im Sommer 2018)

Literatur

Staatsministerium Baden-Württemberg (Hg.) (2018): Land stärkt Zusammenarbeit mit chinesischer Provinz Jiangsu [Pressemitteilung], 25.09.2018, <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/land-staerkt-zusammen-arbeit-mit-chinesischer-provinz-jiangsu> vom 01.10.2021.

De-Code China

Formate zur Analyse von Innovationspotentialen in Geschäftsmodellen der chinesischen Digitalökonomie

Miriam Theobald & Marcel Münch

Abstract: *In diesem Beitrag stellen wir die Formate De-Code China 1 und 2 vor, die von Miriam Theobald und Marcel Münch konzipiert wurden. Beide haben Wirtschaftssprachen Asien und Management Chinesisch im Bachelor an der HTWG Konstanz studiert. Seit 2016 sind sie Gründer*in und Geschäftsführer*in von DONGXii, einer Boutiqueberatung, die im Kontext von Chinas Digitalökonomie in unterschiedlichen Formaten die erfolgversprechendsten Unternehmen und Start-ups aus China analysiert und vorstellt. Das Exist-geförderte Start-up hat bereits mehrere Auszeichnungen für innovative Projekte u.a. von Bundespräsident Steinmeier, verliehen bekommen.*

1 Die Start-up-Perspektive als methodischer Ansatz zur Förderung der China-Kompetenz

De-Code China 1 und De-Code China 2 entstanden aus der praktischen Arbeit mit deutschen Unternehmen und chinesischen Start-ups in China. Digitale Services, neue Geschäftsmodelle und das rasante Wachstum der Digitalökonomie fordern neue Kompetenzen in der Entwicklung von marktnahen, nutzerzentrierten Produkten und Services. Hierfür werden Expert*innen mit kreativen Kompetenzen benötigt und mit unternehmerischem Verständnis. Sprachkenntnis ist nach wie vor wichtig, um im chinesischen Markt zu agieren, wird aber in Zukunft nicht reichen. Unternehmen brauchen Talente, die den Markt verstehen, neue Entwicklungen einschätzen und aufgrund der individuellen Fachexpertise in einen Kontext mit der eigenen Unternehmensstrategie setzen können. Iterative Entwicklungszyklen können zu einem schnelleren *product-market fit* führen und erhöhen somit die Chancen für die langfristige Wettbewerbsfähigkeit.

Dieser Beitrag beschreibt einen Ansatz, der konkrete Werkzeuge bietet, um individuell relevante China-Kompetenz zu erarbeiten. Beide Formate werden, entsprechend dem Credo der marktnahen Entwicklung, ständig auf Relevanz und Aktualität geprüft und überarbeitet. Teil eins des zweiteiligen Formats wurde bisher an der HTWG Kon-

stanz und weiteren Hochschulen wie der TU Berlin, der Hochschule Niederrhein und privaten Einrichtungen angeboten und mit bisher ca. 280 Studierenden durchgeführt.

2 De-Code China 1 - Geschäftsmodelldesign mit chinesischen Charakteristika

De-Code China 1 kann man als die Simulation eines stark verkürzten Venture-Prozesses unter Anwendung gängiger Business- und Service-Design-Werkzeugen beschreiben. Die Zielgruppen sind Studierende aller Fachrichtungen, deren zugehörige Industrien zukünftig von Technologie- oder Geschäftsmodellinnovationen aus China betroffen sein können. Darüber hinaus ist das Format für Studierende mit einer konkreten Gründungsidee oder generellem Interesse an Unternehmertum und strategische Vorausschau geeignet.

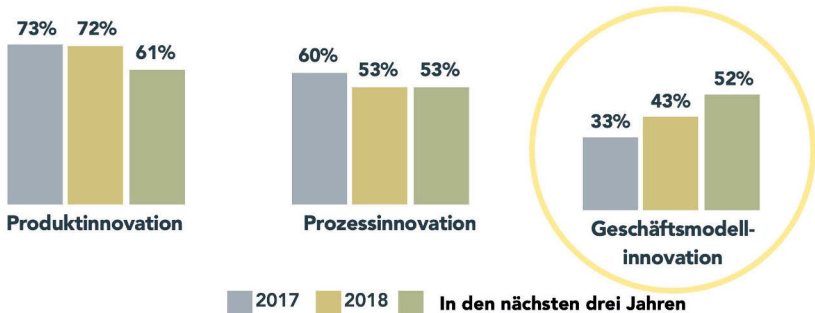
Ziel des Formates ist es, Wissen über Chinas Innovations- und Digitalökonomie aufzubauen, Geschäftsmodelle zu verstehen und Trends und Geschehnisse aus China in einen Kontext mit der subjektiven Welt zu setzen. Das Ziel des Kurses ist es, ein Grundgerüst für einen Pitch zu einer hypothetischen Gründungsidee zu erstellen, inspiriert von Chinas Innovationstreiber*innen.

Unternehmerischer Ansatz

Die Konzeption des Kurses baut auf der Hypothese auf, dass ein entscheidender Faktor für Chinas Innovationsstärke ein stark ausgeprägter unternehmerischer Geist ist. Eine Umfrage von 2018/2019 der German Chamber of Commerce in China zeigt, dass deutsche Unternehmer*innen in China Geschäftsmodellinnovationen eine zunehmende Bedeutung zuschreiben.

Abbildung 1: Strategische Innovationsschwerpunkte für deutsche Unternehmen in China

Welche der folgenden Arten von Innovationen führen Sie durch bzw. werden Sie durchführen?



Quelle: eigene Darstellung gemäß German Chamber of Commerce in China o.J.

In Deutschland ist der *entrepreneurial spirit* nicht so weit verbreitet, die Gründerzahlen sind seit Jahren rückläufig – der Verband Die Jungen Unternehmer sieht die Lage

kritisch (vgl. Die jungen Unternehmer von Die Familienunternehmer e.V. 2021). Ein Grund ist sicherlich die mangelnde Attraktivität, aber auch mangelnder Bezug und zu wenig Rollenbilder aus Deutschland tragen zum Gründungsfrust bei. Generell ist es fair zu sagen, dass das Ansehen von Unternehmertum relativ zu anderen Kulturkreisen, wie z.B. in den USA, wo Gründer auch bei scheiternden Ventures glorifiziert werden, oder in China, wo fast alle Arbeitnehmenden auch Unternehmer*innen sind, in Deutschland zu wünschen übrig lässt. De-Code China soll neue Perspektiven auf das Unternehmertum aufzeigen und die Vorteile hervorheben, die unternehmerisches Denken auch im Angestelltenverhältnis mit sich bringt. Dementsprechend liegt der Fokus von De-Code China auf der Analyse und dem Design von China-inspirierten Geschäftsmodellen.

Schon vor den erst seit Kurzem aufgekommenen Trends wie digitalen Währungen, Web 3 oder dem sog. Metaverse war klar, dass die Digitalökonomie an Bedeutung gewinnt und das Potential hat, etablierte Geschäftsmodelle über Nacht auszuhebeln. Dieser Sektor wird stark von chinesischen Unternehmen geprägt werden, daher ist die Auseinandersetzung mit innovativen Unternehmen und Unternehmer*innen aus China unbedingt notwendig.

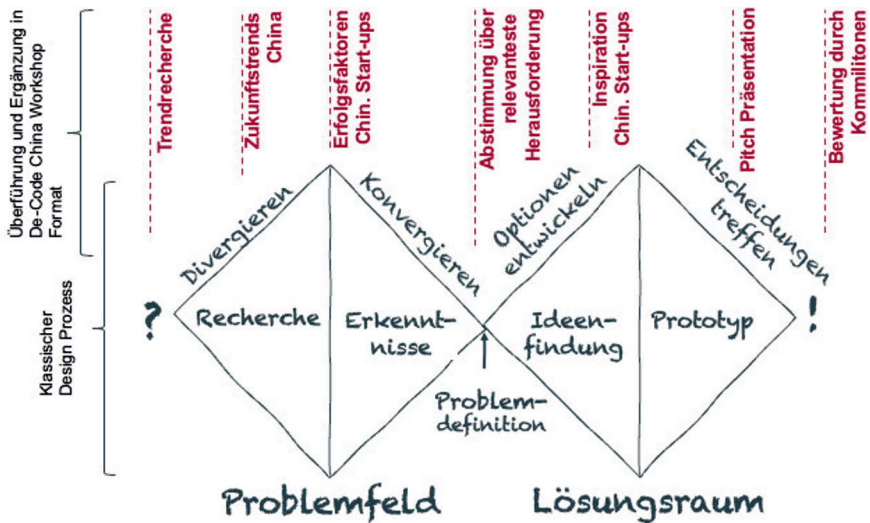
Chinesische Konsument*innen sind bereits heute in den meisten Branchen die wichtigsten Adressat*innen. Zu verstehen, welche Anforderungen eine junge chinesische Zielgruppe stellt, was sie antreibt und bewegt, kann erfolgsentscheidend in der Entwicklung neuer Services und Produkte sein.

Inhaltlich folgen wir dem *Double-Diamond*-Prinzip, ein Designprozessmodell, welches vom British Design Council geprägt wurde und auf dem Divergenz-Konvergenz-Modell von Béla H. Bánáthy aus dem Jahr 1996 basiert (vgl. Design Council o.J.).

Grundsätzlich ist der *Double-Diamond*-Designprozess, im Gegensatz zu traditionelleren Herangehensweisen, nicht als linearer Prozess angelegt, sondern fördert eine iterative Arbeitsweise, um sich der Problemstellung zu nähern und ggf. so lange im Entwicklungsprozess zurückzuspringen, bis ein valider *product-market fit* gefunden wurde. Die beiden »Diamanten« beschreiben einen Prozess, bei dem ein Thema breiter und tiefer erforscht (divergentes Denken) und dann gezielt gehandelt wird (konvergentes Denken).

Um den Einstieg zu erleichtern, versetzen sich die Studierenden in einem Planspiel in die Rolle von Trendanalyst*innen oder Mitarbeitenden einer *Foresight*-Abteilung in einem Unternehmen, in dem sie sich vorstellen könnten, später selbst tätig zu werden. Die Ausgangsaufgabe besteht darin, Trends zu recherchieren und zu bewerten und dabei die im Studium erlernten Inhalte und Fähigkeiten einzusetzen. Die vorgebrachten Rechercheergebnisse werden dann von Dozierenden mit Beispielen aus der chinesischen Start-up-Landschaft ergänzt. Um die Bereiche mit dem größten Potential für bahnbrechende Transformationen zu identifizieren, wird im nächsten Schritt der

Abbildung 2: De-Code China Ablauf nach Double-Diamond-Prozess



Quelle: DONGXii

Markt abgefragt – repräsentiert von den Kursteilnehmenden, die über *dot-voting*¹ eine *heatmap*² der spannendsten Bereiche erstellen.

Mit der *Brainwriting*-Technik³ werden dann in den identifizierten Innovationsfeldern Problembereiche und Lösungsansätze erarbeitet. Im Laufe des Kurses arbeiten die Studierenden konkrete Besonderheiten chinesischer Geschäftsmodelle heraus, wie z.B. nutzerzentriertes Design, iterative Entwicklung oder schnelles Markt-Feedback etc. Sie bieten Inspirationen für das eigene Geschäftsmodell.

Die ausgearbeitete Idee wird am Ende den anderen Kommiliton*innen in einem Pitch vorgestellt und im Nachgang anonym anhand der folgenden Parameter bewertet:

- Originalität (der Idee),
- Problem und Zielgruppen identifiziert,
- Klarheit des Angebots (Produkt/Service),
- Marktgröße/Volumen (definiert),
- Nutzen für Investor*in/Gesellschaft (klar dargestellt) und
- Team (kompetente Besetzung aller wichtigen Positionen).

1 Die – wörtlich übersetzt – Punktabstimmung ist eine etablierte Erleichterungsmethode, mit der die Abstimmung mit Punktaufklebern oder Markierungen mit einem Markierungsstift beschrieben wird.

2 Eine Heatmap ist ein Diagramm zur Visualisierung von Daten, die bestimmte Aspekte und Schwerpunkte farblich hervorhebt.

3 Brainwriting ist eine Kreativitätstechnik, bei der die Teilnehmer die Assoziationen mit einem Thema erst verschriftlichen und dann gesammelt mit der Gruppe teilen bzw. debattieren.

Der Formzwang eines *pitch deck* hilft den Studierenden, die Idee in eine kohärente *storyline* zu verpacken, die sie an Außenstehende kommunizieren können.

Bisherige Erfolge

Ein Team hat erfolgreich an einem Pitchwettbewerb teilgenommen und den vierten Platz belegt. Mehrere Studierende verfolgten auch nach dem Kurs ihre entwickelte Geschäftsidee weiter.

Herausforderungen und Lernerfolge

Für viele Studierende ist die offene Arbeitsweise an einem gänzlich neuen Geschäftsmodell sehr neu und eine wahre Herausforderung. Umso wichtiger ist es, frühzeitig Vertrauen in den Prozess aufzubauen und eine klare zeitliche Struktur vorzugeben. Die Arbeit mit Templates und der regelmäßige Austausch zwischen den Gruppen untereinander nimmt den Studierenden den Druck, auf Knopfdruck kreativ zu sein.

3 De-Code China 2 - Studentische Strategieberatung für chinesische Start-ups in Deutschland

Ergänzend zu De-Code China 1 wurde aufgrund der aktuellen weltweiten Reisebeschränkungen das Format De-Code China 2 im Sommersemester 2021 an der HTWG Konstanz pilotiert. Ziel des Kurses ist, Studierende mit chinesischen Start-ups in Deutschland in einem moderierten Rahmen zusammenzubringen und gemeinsam an einem Projekt zu arbeiten. Dabei können chinesische Start-ups eine Herausforderung bei der Internationalisierung in Form einer sog. Challenge aus den Bereichen Strategie, Organisation, Führung, Produktion, Logistik oder Marketing an die studentische Unternehmensberatung richten. Die Studierenden bewerben sich jeweils auf die Challenge ihrer Wahl und bearbeiten die Fragestellung über den Zeitraum des Semesters. In regelmäßigen Coaching-Sessions unterstützen die Dozierenden die Studierenden bei der Planung und Bearbeitung der fiktiven Aufgabe. Zu Semesterende werden die Ergebnisse der studentischen Beratungsgruppe den Start-ups vorgestellt, diese geben den Studierenden konkretes Feedback.

Generell war das Feedback aller Projektteilnehmenden sehr positiv. Die Begegnung über die Projektarbeit und den strukturierten Rahmen gab sowohl den chinesischen Start-ups als auch den Studierenden die Möglichkeit, schon in Deutschland in Kontakt zu treten und den Austausch trotz erswerter Bedingungen nicht abrechnen zu lassen.

In der ersten Pilotrunde gab es aber auch Herausforderungen. Da die Studierenden keine Erfahrung in der freien Bearbeitung von offenen Fragestellungen hatten, kam es im Teammanagement zu Schwierigkeiten und das individuelle Arbeitspensum hat stark variiert. Dies kann vermutlich durch eine geführte Teamzusammensetzung und eine Unter- und Obergrenze der Teamgröße abgemildert werden. Auch das Abfragen der Zwischenstände via Videotelefonie, statt einer Besprechung in der Präsenzveranstaltung, gestaltete sich aufgrund des offenen Formats schwierig. Da die Herangehensweise

der Studierenden sehr unterschiedlich war, gab es selten ein spezifisches Dokument, welches besprochen werden konnte. Eine genaue Definition des erwarteten Outputs einer Challenge (z.B. eine Marktstudie) würde helfen, das Coaching zielorientierter zu gestalten.

Die Studierenden bewerteten laut Umfrage positiv, dass das Format einen authentischen Blick hinter die Kulissen eines chinesischen Start-ups gewährte, dass sie die Möglichkeit hatten, ein individuelles Netzwerk aufzubauen, und dass sie Fähigkeiten wie Schnelligkeit, Kommunikation und Erwartungshaltung der chinesischen Unternehmen kennenlernen konnten.

4 Abschließende Gedanken und Ausblick

Wir sehen in den bisher entwickelten Formaten einen nachhaltigen Mehrwert – ein anwendungs- und erfahrungsorientierter Beitrag mit Relevanz für alle Teilnehmenden: für Studierende, chinesische Start-ups und zukünftige Arbeitgebende. Agile Formate, die den konkreten Mehrwert der Teilnehmenden in das Zentrum der Konzeption stellen und kontinuierlich auf Aktualität hinterfragt werden, haben das Potential, eine stark emotionalisierte Debatte durch einen Dialog über Erfahrungen auf Augenhöhe zu entschärfen. Motiviert, fast schon getrieben von unseren Erfahrungen als Gründer*innen, Berater*innen und Unternehmer*innen plädieren wir mit Dringlichkeit für neue angewandte Formate, die China-Kompetenz auch im Kontext der Digitalökonomie und des Unternehmertums vermitteln, um deutschen Unternehmen eine langfristige Wettbewerbsfähigkeit zu sichern.

Literatur

- Design Council (Hg.) (o.J.): What is the framework for innovation? Design Council's evolved Double Diamond, o.D., <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond> vom 01.12.2021.
- Die jungen Unternehmer von Die Familienunternehmer e.V. (2021): Die Jungen Unternehmer zum Start-up Monitor [Pressemitteilung], 28.10.2021, <https://www.junge-unternehmer.eu/presse-news/pressemitteilungen/detail/article/die-jungen-unternehmer-zum-start-up-monitor.html> vom 01.12.2021.
- German Chamber of Commerce in China (Hg.) (o.J.): German Business in China. Greater Shanghai Innovation Survey 2018/19, o.D., https://china.ahk.de/fileadmin/AHK_China/Market_Info/Economic_Data/German_Business_Innovation_Survey_2018-19.pdf vom 01.12.2021.

**Teil 4: China-kompetent als Lehrende und
in der Verwaltung: Wie gelingt das Studium
für Chines*innen?**

Psychische Gesundheit chinesischer Studierender im Hochschulkontext

Erkenntnisse einer Vorstudie

Veneta Slavchova, Vanessa Beckers, Rebecca Kranefeld & Viktoria Arling

Abstract: Bei einem Treffen mit dem China Scholarship Council (CSC) im Herbst 2018 wies die verantwortliche Programmleiterin darauf hin, dass CSC-Stipendiat*innen an deutschen Hochschulen deutlich häufiger ihren Aufenthalt aufgrund von psychischen Problemen beendeten als in anderen Zielländern. Im Rahmen einer Pilotstudie des Lehr- und Forschungsgebiets Gesundheitspsychologie (Institut für Psychologie, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule) sollte der Frage nachgegangen werden, wie es um psychische Gesundheit, Studienerfolg, Studienabbruch-intention und damit korrespondierende Einflussvariablen (z.B. Akkulturationsorientierung) chinesischer Studierender an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule bestellt ist. Ziel des Beitrages ist es, einen theoretischen Rahmen zur Untersuchung dieser Thematik und mögliche Fragebögen zur Erfassung vorzustellen. Darüber hinaus wird als Erkenntnis aus der Pilotstudie reflektiert, welche Herausforderungen sich in Bezug auf die Erreichung der Zielgruppe chinesischer Studierender ergeben. Die Autorinnen des Beitrags wünschen sich ausdrücklich Austausch und Vernetzung auf Basis dieses Erfahrungsberichtes.

1 Einleitung

Im Zuge der weltweiten Internationalisierung des Bildungswesens nimmt der Anteil der ausländischen Studierenden in Deutschland in den letzten Jahren stetig zu. Dieser Trend zeigt sich auch an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule (RWTH) in Aachen. Laut Studierendenstatistik der RWTH Aachen University (vgl. Dezernat für Planung, Entwicklung und Controlling der RWTH 2020: 45) waren im Wintersemester 2019/2020 11.280 internationale Studierende immatrikuliert. Der größte Anteil der internationalen Studierenden ist dabei chinesischer Herkunft, gefolgt von den Gruppen aus Indien und der Türkei. Bei insgesamt 45.628 Immatrikulierten machten somit die sogenannten Bildungsausländer*innen (BiA) einen Anteil von ca. 24 Prozent der gesamten Studierendenschaft aus. Im Wintersemester 2014/2015 hingegen lag dieser Anteil

noch bei ca. 17 Prozent (7056 BiA von insgesamt 42.298 Studierenden, vgl. Dezernat für Planung, Entwicklung und Controlling der RWTH 2015: 42).

Der deutliche Zuwachs von BiA an deutschen Hochschulen kann durch verschiedene Gründe erklärt werden: Sowohl das erhöhte Angebot an englischsprachigen Kursen und geringe Studienkosten als auch die Möglichkeit, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern sowie einen international anerkannten Studienabschluss zu erlangen, machen Deutschland für internationale Studierende zu einem attraktiven Studienort (vgl. Oesingmann 2016: 53).

Trotz der Attraktivität des Studiums in Deutschland für internationale Studierende ist die Abbruchquote bei BiA im Vergleich mit inländischen Studierenden erhöht (vgl. Kercher 2018: 5). Nach Burkhardt und Kercher brachen im Jahr 2012 41 Prozent der BiA ihr Bachelorstudium ab, während dies nur 28 Prozent der Bildungsinländer*innen taten (vgl. Burkhardt/Kercher 2014: 2). Nach aktuellem Forschungsstand werden Studien benötigt, die sich der Erforschung der genauen Gründe für die hohen Abbruchquoten bei BiA im Allgemeinen sowie bei der Gruppe chinesischer Studierender im Speziellen annehmen. Aufgrund der komplexen Thematik ist es dabei besonders wichtig, entsprechende Untersuchungen auf Basis eines theoretisch fundierten Erklärungsmodells zu realisieren. Im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Lehr- und Forschungsgebiet Gesundheitspsychologie und dem International Office der RWTH Aachen wurde eine erste Pilotstudie realisiert. Ziel war es, ein methodisches Konzept zur Erhebung von Zusammenhängen zwischen psychologischen Konstrukten und dem Studienerfolg von BiA an der RWTH Aachen zu entwickeln, um Ansatzpunkte für Unterstützungsmaßnahmen für die betroffenen Studierenden ableiten zu können. Im Folgenden werden die theoretischen Annahmen sowie die methodische Herangehensweise der Pilotstudie erläutert. Daran anschließend werden Herausforderungen der Befragung chinesischer Studierender als Ergebnis der Pilotstudie erörtert.

2 Theoretischer Hintergrund

Bislang existiert wenig Forschung zu Einflussvariablen, die den Studienabbruch spezifisch bei internationalen Studierenden an deutschen Universitäten begünstigen. Die Übertragbarkeit von Ergebnissen bestehender Studien, die sich mit den Studienabbrüchen von internationalen Studierenden in anderen Ländern oder mit Abbruchgründen deutscher Studierender beschäftigen, wird aufgrund der hohen Kontext- und Zielgruppenspezifität als gering eingeschätzt (vgl. Kercher 2018: 10). Einen Ausgangspunkt für die theoretischen Überlegungen bildete für die Pilotstudie das integrative Erklärungsmodell zum Studienerfolg und Studienabbruch bei BiA nach Kercher (vgl. ebd.). Unter Berücksichtigung dieses Modells wurden relevante psychologische Konstrukte ausgewählt, die auf Basis bereits existierender Forschung in anderen Bereichen eine Relevanz für den Kontext der BiA in Deutschland vermuten lassen.

2.1 Integratives Erklärungsmodell zum Studienerfolg und Studienabbruch bei BiA

Als Erweiterung des *comprehensive model of influences on student learning and persistence* (vgl. Terenzini/Reason 2005: 21) entwickelte Kercher im Jahr 2018 (vgl. Kercher 2018: 10f.) ein integratives Erklärungsmodell, um verschiedene Einflüsse auf den Studienerfolg und Studienabbruch bei BiA in Deutschland darzustellen. Das Erklärungsmodell ist so konzipiert, dass es Vermutungen zu relevanten Zusammenhängen zulässt und aktuelle wissenschaftliche Befunde fortlaufend integriert werden können.

Als Maße für den Studienerfolg werden zum einen subjektive Kriterien während des Studiums, wie beispielsweise Studienzufriedenheit, individuelle Zielerreichung oder Abbruchintention, benannt. Zum anderen stellt auch der tatsächliche Grund der Exmatrikulation (erfolgreiche Graduierung, freiwilliger Abbruch oder unfreiwillige Beendigung des Studiums aufgrund nicht ausreichender Leistungen) ein objektives Kriterium für den Studienerfolg dar.

Das Modell nimmt zwei grundlegende Faktorenklassen an, die sich gegenseitig beeinflussen und sich auf den Studienerfolg auswirken können: Kercher benennt als erste übergeordnete Faktorenklasse die individuellen Merkmale der BiA. Zu diesen zählt er sowohl über die Zeit unveränderliche Faktoren wie beispielsweise das Geschlecht, den sozialen Hintergrund oder die kognitiven Fähigkeiten einer Person, als auch veränderliche Faktoren wie Selbstwirksamkeit, sprachliche Fähigkeiten oder die finanzielle Situation.

Neben den individuellen Merkmalen spielt nach Kercher auch das kulturelle Umfeld eine Rolle. Dieses wird in der zweiten Faktorenklasse in das akademische Umfeld, das soziale Umfeld sowie die kulturelle Integration unterteilt. Während sich diese kulturelle Integration auf den Akkulturationsprozess und die übergeordnete kulturelle Anpassung bezieht, werden im Begriff des sozialen Umfelds alle persönlichen Beziehungen aus dem Herkunftsland oder dem aktuellen Aufenthaltsort zusammengefasst, die somit eine soziale Ressource für die Studierenden darstellen. Zudem spielt hier auch die subjektive Wahrnehmung des Integrationsprozesses, geprägt von positiven oder negativen Erfahrungen, eine wichtige Rolle. Indem er das akademische Umfeld als eigene Merkmalsklasse aufnimmt, betont Kercher die bedeutende Rolle der Hochschulen im Zusammenhang mit dem Studienerfolg von BiA. Durch die Bereitstellung von Unterstützungsangeboten postuliert der Autor vielfältige Ansatzmöglichkeiten, um Faktoren wie die institutionelle Eingebundenheit, Lernstrategien und das Studienverhalten positiv zu beeinflussen.

Das Grundgerüst, das dieses hypothetische Modell nach Kercher vorgibt, wurde in der Pilotstudie genutzt, um der Untersuchung der Wirkmechanismen des Studien(miss-)erfolgs bei internationalen Studierenden näher zu kommen. In diesem Sinne wurden psychologische Konstrukte auf Basis bestehender Literatur gesichtet, die den Bereichen der individuellen sowie kulturellen Faktoren zuzuordnen sind. Anhand bestehender Literatur wurde erwartet, dass die Konstrukte relevante Zusammenhänge zu Kriterien des Studienerfolgs zeigen und daher Anlass für konkrete Präventionsmaßnahmen geben können. Im Folgenden werden die Konstrukte aus der Pilotstudie erläutert sowie relevante Befunde aus der Literatur dargestellt.

2.2 Kriterien des Studienerfolgs/-abbruchs

Um den Erfolg eines Studiums zu beurteilen, können verschiedene Kriterien herangezogen werden. In der Pilotstudie wurden zum einen das Kriterium der Abbruchintention und zum anderen die Studienzufriedenheit näher betrachtet.

Im modernen universitären Umfeld wird der Erfolg eines Studiums primär am Erwerb des angestrebten akademischen Abschlusses gemessen und der Abbruch eines Studiums wird häufig als individuelles, biografisches Scheitern oder als Ausdruck eines Effizienzproblems im Hochschulsystem verstanden. Die bisherige Forschung zeigt, dass ein Studienabbruch selten als spontane Reaktion passiert, sondern meist das Ergebnis eines länger andauernden Abwägeprozesses ist, bei dem unterschiedliche Ursachen für die letztendliche Entscheidung ausschlaggebend sein können (vgl. Heublein/Wolter 2011: 223). Die Abbruchintention, also die ernsthaften Gedanken an einen Abbruch des Studiums, wird dabei in der Literatur als einer der besten Prädiktoren für einen tatsächlichen Studienabbruch angesehen (vgl. Bean/Metzner 1985: 527; Bean/Metzner 1987: 17; Eicher et al. 2014: 1022). Analoge Studienergebnisse konnten im Bereich beruflicher Umschulungsmaßnahmen identifiziert werden (vgl. Arling et al. 2016: 6).

Die Intention, das Studium abzubrechen, wurde bereits im Hinblick auf BiA untersucht. In einer Befragung von Heublein et al. (vgl. 2017: 53) zeigte sich, dass BiA in Bachelorstudiengängen durchschnittlich bereits in den ersten beiden Semestern Studienabbruchsgedanken entwickeln. Tatsächliche Studienabbrüche wurden u.a. mit finanziellen, persönlichen und familiären Problemen sowie mit den vorherrschenden Studienbedingungen inhaltlich begründet.

Einen weiteren Indikator für den Studienerfolg bzw. Studienabbruch stellt die subjektive Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium dar. Das Konzept der Studienzufriedenheit kann in Anlehnung an den Begriff der Lebenszufriedenheit (vgl. Veenhoven 2010: 608) als evaluative Einschätzung resultierend aus affektiven Erfahrungen und kognitiven Vergleichen verstanden werden. Im universitären Kontext findet so ein Abgleich zwischen dem Leistungsanspruch und der tatsächlich erbrachten Leistung sowie zwischen den Erwartungen an das Studium vor Studienbeginn und den Erfahrungen während der Studienzeit statt. Je größer dabei die aufgedeckte Diskrepanz zwischen dem Soll- und dem Ist-Zustand ausfällt, desto geringer stellt sich die subjektive Studienzufriedenheit dar (vgl. Blüthmann 2012: 296).

Ein Blick in die Literatur zeigt, dass das Ausmaß der Zufriedenheit mit dem eigenen Studium mit dem Studienerfolg und der Abbruchrate in Zusammenhang steht (vgl. Roberts/Styron 2010: 5). Besteht eine hohe Studienzufriedenheit, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Abschlusses (vgl. Blüthmann 2012: 275; Wach et al. 2016: 2).

2.3 Individuelle Faktoren

Im integrativen Erklärungsmodell für den Studienerfolg und Studienabbruch bei BiA wird postuliert, dass individuelle Faktoren der internationalen Studierenden einen Einfluss auf den Erfolg des Studiums in Deutschland haben können (vgl. Kercher 2018: 11).

Auf Basis dieser Überlegung wurden verschiedene psychologische Konstrukte aufgegriffen und mit den genannten Kriterien des Studienerfolgs in einen Zusammenhang gestellt. Diese werden im Folgenden kurz näher erläutert.

2.3.1 Psychische Gesundheit

Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass CSC-Stipendiat*innen an deutschen Hochschulen deutlich häufiger ihren Aufenthalt aufgrund von psychischen Problemen beendeten als in anderen Ländern, stellt die psychische Gesundheit einen zentralen Forschungsgegenstand dar.

Dabei kann psychische Gesundheit nicht nur als Abwesenheit einer psychischen Erkrankung, sondern darüber hinausgehend als allgemeiner Zustand des psychischen Wohlbefindens angesehen werden, »in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft leisten kann« (Weltgesundheitsorganisation 2019: 1). Auf Basis dieser Definition lässt sich ableiten, dass psychische Gesundheit eine wichtige Voraussetzung für die Leistungsfähigkeit von Studierenden darstellt, die für einen erfolgreichen Abschluss notwendig ist.

Dennoch zeigen verschiedene Studien die Problematik der wachsenden Fallzahlen von psychischen Beeinträchtigungen bei Studierenden auf. Nach Jochmann et al. (2019: 62ff.) tritt das sogenannte Burnout bei Studierenden immer häufiger auf und beeinträchtigt somit die akademischen Leistungen. Außerdem zeigt sich, dass Studierende bis zu sechs Mal häufiger von Depressionen und Angstzuständen betroffen sind als Gleichaltrige, die nicht studieren (vgl. Evans et al. 2018: 282f.). BiA werden in ihrem Studium gleich mit mehreren Belastungsfaktoren konfrontiert. Neben der klassischen Arbeitsbelastung besteht die Anforderung der soziokulturellen Adaption. Hieraus resultierende Anpassungsschwierigkeiten sowie Akkulturationsstress können sich ebenfalls negativ auf die psychische Gesundheit auswirken (vgl. Smith/Khawaja 2011: 705). Die psychische Belastung von sowohl inländischen als auch ausländischen Studierenden zeigt sich in verschiedenen Studienergebnissen. Die Anzahl psychischer Diagnosen hat in den letzten Jahren zugenommen (vgl. Forbes-Mewett/Sawyer 2016: 661). In einer amerikanischen Studie gaben BiA signifikant häufiger als einheimische Studierende an, eine Behandlung aufgrund psychischer Probleme in Anspruch zu nehmen (vgl. Mitchell et al. 2007: 120).

2.3.2 Lebenszufriedenheit

Lebenszufriedenheit als psychologisches Konstrukt ist definiert als die globale Evaluation der Lebensqualität einer Person anhand von selbstgewählten Kriterien (vgl. Shin/Johnson 1978: 480). Somit stellt sie das subjektive Ergebnis aus globalen, kognitiven Urteilen bezogen auf das eigene Leben dar (vgl. Pavot et al. 1991: 150). Darüber hinaus wird die subjektiv empfundene Lebenszufriedenheit als ein wichtiger Indikator für das Wohlbefinden einer Person angesehen (vgl. Hübner et al. 2005: 15).

Die Kriterien, nach denen die eigene Lebenszufriedenheit beurteilt wird, sind interindividuell unterschiedlich. Beeinflusst wird die Wahl dieser Kriterien u.a. auch durch die ethnische und kulturelle Herkunft, in denen unterschiedliche Vorstellungen darüber

vorherrschen können, welche Faktoren für ein zufriedenstellendes Leben von Relevanz sind. Der Faktor der finanziellen Sicherheit ist beispielsweise in ärmeren Ländern stärker gewichtet, während in reicheren Nationen Werte wie persönliche Freiheit mehr Beachtung finden (vgl. Oishi et al. 2009: 109).

Interkulturelle Unterschiede zeigen sich ebenfalls in einer Studie zur Lebenszufriedenheit von ausländischen Studierenden in Norwegen. Gemäß dieser waren Studierende aus Europa und Nordamerika zufriedener als Studierende aus afrikanischen oder asiatischen Herkunftsländern. Darüber hinaus wurden als beeinflussende Faktoren die Anzahl der Freund*innen, die Zufriedenheit mit der eigenen finanziellen Situation, die wahrgenommene Diskriminierung im Gastland sowie die vor dem Auslandsstudium erhaltenen Informationen benannt (vgl. Sam 2001: 324ff.).

Befunde aus der Forschung lassen einen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Lebenszufriedenheit und der akademischen Laufbahn vermuten. So zeigte sich, dass die Lebenszufriedenheit einen Prädiktor für objektive akademische Leistungsmaße (vgl. Rode et al. 2005: 430) sowie für einen späteren Studienabbruch darstellen kann (vgl. Frisch et al. 2005: 67).

2.3.3 Selbstwirksamkeit

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit wird definiert als subjektive Beurteilung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, Handlungen erfolgreich auszuführen (vgl. Bandura 1977: 204). Die Basis dieser Beurteilung liegt dabei in vergangenen Erfahrungen und beeinflusst das zukünftige Verhalten einer Person. Eine stark ausgeprägte Selbstwirksamkeit kann daher als persönliche Bewältigungsressource im Umgang mit herausfordernden Situationen angesehen werden (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 30f.).

Das Ausmaß der Selbstwirksamkeit beeinflusst, welchen Aktivitäten ein Mensch nachgeht und mit welcher Anstrengung und Ausdauer er diese verfolgt (vgl. Bandura 1977: 203). Je höher die eigenen Fähigkeiten eingeschätzt werden, desto härter arbeiten Menschen für die erfolgreiche Erreichung ihrer Ziele. Hingegen ist ein geringes Maß an Selbstwirksamkeit mit einem schnelleren Aufgeben assoziiert. Diesen Befund stützen auch Zusammenhänge zwischen einem hohen Maß an Selbstwirksamkeit und erfolgreichen arbeitsbezogenen (vgl. Stajkovic/Luthans 1998: 253f.) sowie besseren sportlichen Leistungen (vgl. Feltz/Lirgg 2001: 351).

Auch im Kontext des Hochschulstudiums ist das Konzept der Selbstwirksamkeit von Relevanz. Die akademische Selbstwirksamkeit beschreibt spezifisch, wie Studierende ihre Fähigkeiten subjektiv beurteilen, ihre Bildungsziele tatsächlich zu erreichen (vgl. Elias/MacDonald 2007: 2519). Im Zusammenhang mit den akademischen Leistungen zeigt sich, dass das Ausmaß der Selbstwirksamkeit auf der einen Seite aus bereits vollbrachten akademischen Leistungen resultiert, aber auf der anderen Seite auch einen Prädiktor für zukünftige akademische Leistungen darstellt (vgl. ebd.: 2527).

Im Kontext der Forschung im Bereich der Studienleistungen von BiA kommt der Selbstwirksamkeit eine weitere bedeutende Rolle zu. Neben seiner Relevanz für zukünftige akademische Leistungen zeigen sich auch Zusammenhänge des Konstrukts mit einem erfolgreichen Akkulturationsprozess im Gastland bei internationalen Studierenden (vgl. Honicke/Broadbent 2016: 78; Yusoff 2012: 364).

2.3.4 Persönlichkeitsfaktoren

Die Persönlichkeit eines Menschen bezeichnet zeitlich überdauernde Gedanken- und Gefühlsmuster sowie typische Verhaltensweisen, die menschliches Verhalten unter konkreten situativen Bedingungen determinieren (vgl. Ariani 2013: 29f.). Eines der vorherrschenden Persönlichkeitsmodelle besteht im *Big Five Model* nach Costa und McCrae (vgl. 1992: 5f.). Darin wird postuliert, dass Persönlichkeitsunterschiede in Individuen auf die Ausprägung von fünf zentralen Persönlichkeitsfacetten zurückzuführen sind: Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus (vgl. ebd.). Aus diesen fünf Facetten wurden drei Facetten ausgewählt, da die Literatur eine Relevanz im Zusammenhang mit dem erfolgreichen Abschluss des Studiums durch BiA impliziert.

Die Persönlichkeitsfacette Offenheit für Erfahrungen beschreibt, wie häufig Individuen nach neuen Erfahrungen suchen und wie sehr sie diese wertschätzen (vgl. Hart et al. 2007: 268). In der Literatur zeigt sich, dass eine hohe Ausprägung dieses Persönlichkeitsmerkmals bei BiA die Anpassung im Studienland erleichtert (vgl. Zhang et al. 2010: 513) sowie die akademische und soziokulturelle Integration als wichtigen Faktor für die Studienzufriedenheit begünstigt (vgl. Hendrickson et al. 2010: 282).

Ein Zusammenhang zum akademischen Erfolg zeigt sich ebenfalls bei der Persönlichkeitsfacette der Gewissenhaftigkeit (vgl. Conrad/Patry 2012: 2). Die Gewissenhaftigkeit wird definiert als Ausmaß, in dem eine Person mit Organisation und Fleiß eine Aufgabe beendet. Dies steht im Zusammenhang mit den Konzepten der Impulskontrolle, des aufgaben- oder zielorientierten Verhaltens sowie der Selbstdisziplin (vgl. Costa/McCrae 1992: 6). Wie die Definition der Persönlichkeitsfacette bereits impliziert, zeigen sich Zusammenhänge zwischen einer hoch ausgeprägten Gewissenhaftigkeit und guten akademischen Leistungen (vgl. Geramian et al. 2012: 4378) sowie selbstregulierten Lernstrategien (vgl. Bidjerano/Dai 2007: 71). Für die spezifische Gruppe der chinesischen Studierenden in Deutschland zeigten Zhang et al. (vgl. 2010: 517) einen prädiktiven Charakter der Gewissenhaftigkeit für die akademische Anpassung sowie die akademische Leistung auf.

Die Persönlichkeitsfacette des Neurotizismus wird häufig mit emotionaler Instabilität gleichgesetzt und ist definiert als die Tendenz, negative affektive Zustände wie Wut, Angst oder Traurigkeit zu erleben (vgl. Widiger 2009: 129f.). In der Literatur wurde nachgewiesen, dass ein hohes Ausmaß an Neurotizismus als Prädiktor für geringe akademische Leistungen angesehen werden kann (vgl. Chamorro-Premuzic/Furnham 2003: 333). Darüber hinaus zeigte sich ein negativer Zusammenhang mit der Ausprägung der Zufriedenheit mit hochschulspezifischen Gegebenheiten sowie mit dem eigenen Umgang mit akademischen Stressoren (vgl. Trógolo/Medrano 2012: 33; Wach et al. 2016: 8).

2.4 Kulturelles Umfeld

Neben den individuellen Faktoren werden im Erklärungsmodell nach Kercher (vgl. 2018: 11) auch Faktoren des kulturellen Umfelds als potentielle Einflussfaktoren auf den Studienerfolg bei BiA in Deutschland benannt. Für diesen Bereich erfolgte die Auswahl

der Konstrukte vor dem Hintergrund der theoretischen Parallelen zwischen der Inklusionsforschung und der Forschung im Bereich der internationalen Studierenden.

2.4.1 Anwendung der Erkenntnisse aus der Inklusionsforschung

Betrachtet man die bisherigen Forschungsergebnisse zum Thema Studienerfolg bei BiA und die Betonung der Wichtigkeit des kulturellen Umfeldes in diesem Zusammenhang, zeigen sich einige Parallelen zu aktueller Forschung im Kontext der Inklusion von Menschen mit Behinderung. Diese hat Prozesse des menschlichen Erlebens und Denkens zum Gegenstand, die aktiv zur erfolgreichen Inklusion beitragen.

Gemein ist den beiden Anwendungsgebieten aus sozialpsychologischer Perspektive die Thematik der Intergruppenprozesse. Um diese Prozesse zu verstehen, lohnt sich ein Blick auf die Grundlagen der Sozialpsychologie. Zu nennen sind hier zum einen die Theorie der Sozialen Identität (vgl. Tajfel/Turner 2004: 59) und zum anderen die Selbstkategorisierungstheorie (vgl. Turner et al. 1987: 1), in denen postuliert wird, dass Individuen das Instrument der Kategorisierung nutzen, um ihre Umwelt zu vereinfachen. Dazu ordnen sie andere Individuen auf Basis sozialer Vergleiche verschiedenen Gruppen zu, die sich in Personenmerkmalen, demografischen Faktoren, mentalen Konzepten oder ethnischen Konzepten unterscheiden (vgl. Turner et al. 1994: 456f.). Sobald sich mehrere Individuen auf Basis eines Merkmals als Mitglieder derselben sozialen Gruppe identifizieren, entsteht eine sogenannte Eigengruppe. Diese grenzt sich von der Fremdgruppe, bestehend aus Individuen, die sich in diesem Merkmal von der Eigengruppe unterscheiden, ab. Diese Kategorisierung in Eigen- und Fremdgruppe kann in Abhängigkeit des sozialen Kontextes variieren (vgl. ebd.: 458f.). Da Individuen nach einem positiven Selbstkonzept streben, entsteht der sogenannte Ingroup-Bias. Dieser bezeichnet das Phänomen, die Eigengruppe und deren Mitglieder positiver zu bewerten als die Fremdgruppe (vgl. Tajfel/Turner 2004: 56). Als Folge dieses Phänomens können Vorurteile gegenüber Mitgliedern der Fremdgruppe und Intergruppenkonflikte auftreten (vgl. Fiske 2002: 123).

Sowohl die BiA in Deutschland als auch Menschen mit einer Behinderung stellen jeweils eine soziale Gruppe dar, die sich aufgrund eines Merkmals (andere Nationalität bzw. eine spezifische Behinderung) von der Gruppe der Menschen in ihrem sozialen Umfeld unterscheiden. Daher liegt die Vermutung nahe, dass sich Zusammenhänge und Erkenntnisse, die bereits im Kontext der Inklusionsforschung bezüglich des intergruppalen Verhaltens gefunden wurden, übertragen lassen. Aus diesem Grund werden die Konstrukte der Eigengruppenidentifikation, der Intergruppenangst, der sozialen Isolation sowie der Akkulturationsorientierung in der Studie im Kontext der Erforschung des Studienerfolgs von BiA betrachtet.

2.4.2 Eigengruppenidentifikation

Der Kontakt zwischen verschiedenen sozialen Gruppen wird maßgeblich durch das Ausmaß der Eigengruppenidentifikation geprägt (vgl. Riek et al. 2006: 339). Je stärker sich ein Individuum mit der eigenen Gruppe identifiziert, desto mehr grenzt es sich von der Fremdgruppe ab und desto weniger wahrscheinlich werden prosoziale Verhaltensweisen gegenüber Mitgliedern der Fremdgruppe (vgl. Everett et al. 2015: 7). Das

Ausmaß der Eigengruppenidentifikation wird u.a. durch die relative Gruppenstärke beeinflusst. So identifizieren sich Mitglieder einer Gruppe, die eine Minderheit darstellt, stärker mit der Eigengruppe als die Mitglieder einer größeren Gruppe (vgl. Leonardelli/Brewer 2001: 469).

Übertragen auf die Situation der BiA in Deutschland führt somit eine starke Identifikation mit der kulturellen und nationalen Eigengruppe zur Distanzierung von der Gastkultur (vgl. Verkuyten/Martinovic 2012: 84). Diese Distanzierung erschwert den Kontakt zu einheimischen Studierenden und behindert die Bildung von intergruppalen Freundschaften zwischen In- und Ausländer*innen. Diese fehlende Verbindung wurde als ein Faktor identifiziert, der die Zufriedenheit von BiA negativ beeinflusst (vgl. Hendrickson et al. 2010: 288).

2.4.3 Intergruppenangst

In der Interaktion zwischen Eigengruppe und relevanten Fremdgruppen entsteht häufig das Phänomen der Intergruppenangst (vgl. Stephan/Stephan 2000: 27). Diese ist definiert als antizipierte negative Ergebnisse, die Individuen bei einem Intergruppenkontakt voraussetzen (vgl. ebd.). Intergruppenangst tritt zum einen stabil über verschiedene Situationen auf, kann sich aber zum anderen in Abhängigkeit des Kontextes in ihrer Intensität verändern (vgl. Stephan 2014: 240f.). Bedrohungen durch Fremdgruppen werden dann stärker wahrgenommen, wenn die Eigengruppe eine Minderheit darstellt (vgl. Schaller/Abeyasinghe 2006: 617).

Ergebnisse aus Studien im universitären Kontext legen nahe, dass das Phänomen auch im Kontakt von inländischen und ausländischen Studierenden auftritt (vgl. Charles-Toussaint/Crowson 2010: 423). Zudem bestehen Zusammenhänge zwischen empfundener Intergruppenangst und der Erfahrung von negativen Emotionen wie Angst oder Wut, so dass in der Konsequenz Intergruppenangst zur Meidung des Kontakts zu Fremdgruppen führen kann (vgl. Stephan 2014: 246f.).

2.4.4 Soziale Isolation

Das Gefühl der sozialen Isoliertheit entsteht, sobald das menschliche Grundbedürfnis nach sozialer Integration nicht ausreichend erfüllt wird, und resultiert für die Betroffenen in Gefühlen der Einsamkeit (vgl. Hughes et al. 2004: 656f.; Sawir et al. 2008: 152). Für die Ausprägung der sozialen Isolation sind sowohl die Quantität als auch die Qualität sozialer Beziehungen und Kontakte von Relevanz (vgl. Dickens et al. 2011: 2).

BiA stellen in diesem Kontext eine vulnerable Gruppe dar, da sich die Wahrscheinlichkeit, Gefühle der Einsamkeit zu erleben, erhöht, wenn sich Individuen über längere Zeit nicht in ihrer gewohnten Umgebung befinden (vgl. Sawir et al. 2008: 171). In der Konsequenz berichteten Erichsen und Bolliger (vgl. 2011: 322f.) eine bei BiA stark ausgeprägte soziale Isolation. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die Erfahrung von sozialer Isolation im Zusammenhang mit einer geringeren Studienzufriedenheit steht (vgl. Hendrickson et al. 2010: 289; Erichsen/Bolliger 2011: 311).

Gefühle der sozialen Isolation nehmen zusätzlich Einfluss auf die psychische Gesundheit. Sie stehen in Zusammenhang mit depressiven Symptomen, Schlafstörungen und metabolischen Erkrankungen (vgl. Teo et al. 2013: 1f.; Cacioppo/Cacioppo 2014: 62).

Für BiA wird ein positiver Zusammenhang zwischen dem Gefühl der sozialen und akademischen Eingebundenheit und der psychischen Gesundheit berichtet (vgl. Sulea et al. 2015: 136f.).

2.4.5 Akkulturationsorientierung

Akkulturation ist definiert als Prozess der kulturellen und psychologischen Anpassung. Dieser wird von Personen erlebt, die an der Schnittstelle zweier Kulturen leben und somit häufig mit interkulturellen Kontakten konfrontiert sind (vgl. Berry 1992: 69f.). Dabei umfasst der Prozess sowohl eine Anpassung von individuellen Gewohnheiten als auch Veränderungen im gesamtgesellschaftlichen Kontext (vgl. ebd.: 70).

Nach Berry (vgl. ebd.: 72) werden dem Prozess der Akkulturation zwei grundlegende Dimensionen zugeschrieben. Dazu zählen auf der einen Seite die Aufrechterhaltung der eigenen Herkunftskultur und auf der anderen Seite die Aufnahme und Aufrechterhaltung von Beziehungen zu anderen Gruppen. Beide Seiten werden durch die individuelle Präferenz für die Teilhabe an beiden Kulturen beeinflusst, was als AkkulturationsEinstellung bezeichnet wird (vgl. ebd.). Das Beibehalten der wichtigsten Charakteristiken der eigenen Herkunftskultur bei gleichzeitiger Übernahme relevanter Aspekte der Gastkultur, die sogenannte Integrationsstrategie, stellt nach Berry und Sam (vgl. 1997: 305) die erfolgreichste Akkulturationsmethode dar. Ein erfolgreicher Akkulturationsprozess ist von hoher Relevanz, da ein mangelhafter Anpassungsprozess in akkulturativem Stress resultieren kann (vgl. Berry et al. 1987: 492). Dieser wiederum führt in der Konsequenz häufig zu einem eingeschränkten psychischen Wohlbefinden (vgl. Kim et al. 2014: 157).

Auch für die spezifische Stichprobe der BiA konnte akkulturativer Stress als Prädiktor für Depressionen identifiziert werden (vgl. Constantine/Okazaki/Utsey 2004: 237). In Deutschland wurde der Akkulturationsprozess bei chinesischen Studierenden untersucht (vgl. Yu/Wang 2011: 190). Hier zeigte sich, dass neben der Integrationsstrategie auch häufig die sogenannte Separationsstrategie angewandt wird, bei der die eigene Kultur beibehalten und die Gastkultur nur geringfügig angenommen wird. Als Gründe für die Separation wurden der Verbleib in einem chinesischen Freundeskreis, die geplante Rückkehr nach China nach Abschluss des Studiums sowie die großen kulturellen Differenzen zwischen Deutschland und China benannt (vgl. ebd.: 203f.).

3 Methodisches Vorgehen

Auf Basis bisheriger Forschungsbefunde wurde angenommen, dass oben genannte Faktoren eine Relevanz für den Studienerfolg bei BiA haben sollten. Aus diesem Grund wurden diese Faktoren im Rahmen einer Pilotstudie standardisiert erhoben, um erste Einblicke in die Belange der Zielgruppe zu generieren. Der Fokus lag dabei auf der Gruppe der chinesischen Studierenden, da hier in der Vergangenheit durch das International Office der RWTH Aachen eine hohe Prävalenz von psychischen Problemen sowie eine hohe Studienabbruchrate beobachtet wurden.

Umgesetzt wurde die Pilotstudie mithilfe eines Onlinefragebogens, der sich an die Gruppe der Studierenden der Fakultät 6 (Elektrotechnik und Informationstechnik) der

RWTH Aachen richtete. Die Auswahl wurde aufgrund der Größe der Fakultät (ca. 4700 Studierende) und des hohen Anteils an BiA – darunter viele chinesische Studierende – innerhalb dieser Fakultät getroffen.

Der Fragebogen wurde in drei Versionen über den E-Mail-Verteiler des Studierendensekretariats der Fakultät 6 verteilt. Neben einer deutschen Version wurde zum einen eine englische Version des Fragebogens erstellt, um allen internationalen Studierenden die Teilnahme zu ermöglichen. Um die Zielgruppe der chinesischen Studierenden in besonderem Maße anzusprechen, wurde der Fragebogen zum anderen von zwei studentischen Hilfskräften chinesischer Herkunft ins Chinesische übersetzt.

Im Rahmen des Fragebogens wurden neben soziodemografischen Informationen der Stichprobe primär die bereits diskutierten Konstrukte standardisiert erfasst, die auf Basis der Literaturbefunde eine Relevanz für den Studienerfolg von BiA vermuten lassen. Die verwendeten Erhebungsinstrumente werden im Folgenden näher beschrieben.

3.1 Messinstrumente zur Erfassung der Kriterien für Studienerfolg

Als Kriterien für den Studienerfolg wurden in der Pilotstudie die Studienzufriedenheit sowie die Abbruchintention der Studierenden erfasst. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der verwendeten Instrumente und deren Kennwerte.

Tabelle 1: Skalen zur Erfassung von Abbruchsintention und Studienzufriedenheit

Konstrukt	Abbruchintention	Studienzufriedenheit
Skala	Messinstrument zur Identifikation von Studienabbruchneigung im dualen Studium (MISANDS)	Single-Item
Autoren	Deuer/Wild 2019	–
Aufbau	acht Items vierstufige Skala	ein Item sechsstufige Skala
Interne Konsistenz	$\alpha = .86$ bis $\alpha = .88$	–

3.2 Messinstrumente zur Erfassung der individuellen Faktoren

In seinem Erklärungsmodell benannte Kercher (vgl. 2018: 11) individuelle Faktoren der Studierenden als relevant für den Studienerfolg bei BiA. In Tabelle 2 werden die Instrumente dargestellt, die in der Pilotstudie verwendet wurden, um die psychische Gesundheit, die Selbstwirksamkeit sowie die Persönlichkeitsfacetten Offenheit für neue Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus zu erfassen.

Tabelle 2: Skalen zur Erfassung der psychischen Gesundheit, Lebenszufriedenheit, Selbstwirksamkeit, Offenheit, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus

Konstrukt	Skala	Autoren	Aufbau	Interne Konsistenz
Psychische Gesundheit	General Health Questionnaire (GHQ-12)	Goldberg 1972	12 Items vierstufige Skala	$\alpha = .82$ bis $\alpha = .90$
	Patient Health Questionnaire (PHQ-2)	Löwe et al. 2005	zwei Items vierstufige Skala	–
Lebenszufriedenheit	L-1 Kurzskala Lebenszufriedenheit	Beierlein et al. 2014	ein Item zehnstufige Skala	–
Selbstwirksamkeit	Kurzskala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit (ASKU)	Beierlein et al. 2012	drei Items fünfstufige Skala	$\alpha = .81$ bis $\alpha = .86$
Persönlichkeit Offenheit	Big Five Inventory-10 (BFI-10)	Rammstedt et al. 2014	zwei Items fünfstufige Skala	–
Persönlichkeit Gewissenhaftigkeit	Big Five Inventory-10 (BFI-10)	Rammstedt et al. 2014	zwei Items fünfstufige Skala	–
Persönlichkeit Neurotizismus	Big Five Inventory-10 (BFI-10)	Rammstedt et al. (2014)	2 Items Fünfstufige Skala	–

3.3 Messinstrumente zur Erfassung der Faktoren des sozialen Umfeldes

Neben individuellen Faktoren der Studierenden beachtet das Erklärungsmodell nach Kercher (vgl. 2018: 11) auch das soziale Umfeld, in dem sich die BiA befinden. Die im Fragebogen aufgenommenen Instrumente zur Erfassung der Eigengruppenidentifikation, der Intergruppenangst, des Ausmaßes der sozialen Isolation sowie der Akkulturationsorientierung werden in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Skalen zur Erfassung der Eigengruppen-Identifikation, Intergruppenangst, sozialen Isolation und Akkulturationsorientierung

Konstrukt	Skala	Autoren	Aufbau	Interne Konsistenz
Eigengruppen-identifikation	Skala zur Selbstidentifikation	Doosje et al. 1995	vier Items sechsstufige Skala	–
Intergruppenangst	Kurzversion der Skala zur Intergruppenangst	Slavchova 2015	drei Items fünfstufige Skala	$\alpha = .75$
Soziale Isolation	UCLA-R Einsamkeitsskala	Hughes et al. 2004	drei Items dreistufige Skala	$\alpha = .72$
Akkulturationsorientierung	Akkulturationsorientierung bei Migrantinnen und Migranten (AkOrM)	Maehler 2018	20 Items fünfstufige Skala	$\alpha = .70$

4 Erkenntnisse der Pilotstudie

Die tatsächliche Erhebung und die damit verbundenen Akquisebemühungen zeigen auf, dass die Zielgruppe chinesischer Studierender schwer zu erreichen ist: Während die deutsche Version von 174 Teilnehmenden (davon 23 BiA) ausgefüllt wurde, bearbeiteten die englische Version insgesamt 42 Teilnehmende (ausschließlich BiA, davon $n = 9$ chinesischer Herkunft). Die chinesische Version dagegen wurde nur von $n = 5$ Teilnehmenden gewählt. Somit konnten für die gesamte Befragung nur 14 chinesische Studierende gewonnen werden – zu wenig, um hierauf aufbauend statistische Rückschlüsse ziehen zu können. Im Sinne einer Lernerfahrung gilt es daher, die hinter den Erwartungen zurückbleibenden Rückläufe zu reflektieren. In der Pilotstudie wurde der Link ausschließlich über das Studierendensekretariat der Fakultät 6 verteilt. Möglicherweise kann bei chinesischen Studierenden durch eine Streuung des Fragebogens über verschiedene Social-Media-Kanäle, wie Instagram, Twitter oder Facebook, eine höhere Aufmerksamkeit für die Studie generiert werden. In diesem Kontext kann ggf. für ein stärkeres Commitment für eine Studienteilnahme gesorgt werden, indem die Teilnahme am Fragebogen von kulturnahen Personen empfohlen wird (beispielsweise durch chinesische Mitstudierende).

Interessant ist auch, dass die chinesische Version des Fragebogens vergleichsweise noch seltener genutzt wurde als die englische Version. D.h., dass sprachliche Barrieren keine gute Erklärungsvariable für die zurückhaltende Studienteilnahme chinesischer Studierender darstellen.

Eine mögliche weitere Hemmschwelle könnte das sensible Thema der Studie sein. Die Teilnahme an einer Studie zu den Themen Studienabbruch und psychische Gesundheit erfordert seitens der Teilnehmenden ein gewisses Maß an Reflexion über die eigene Situation. An dieser Stelle besteht die Möglichkeit, dass diese Reflexion gescheit

wird, um sich ggf. negative Emotionen nicht einzugestehen bzw. diese nicht nach außen preiszugeben.

Womöglich herrschen bei der chinesischen Stichprobe Studierender auch Vorbehalte, was die Nutzung entsprechender Ergebnisse betrifft, bzw. Sorgen darüber, inwieweit die Umfrage tatsächlich anonym ist. Hier gilt es mitunter, direkt auf Studierende zuzugehen und ihnen in einem persönlichen Gespräch Sinn und Zweck der Studie sowie die hohen Anforderungen an den Datenschutz zu erklären.

5 Fazit

Um das Problem der erhöhten Abbruchquoten und der möglicherweise eingeschränkten psychischen Gesundheit bei insbesondere chinesischen Studierenden zu adressieren, wurde literaturbasiert ein Studienkonzept erstellt, das die Investigation potentieller Wirkmechanismen ermöglicht. Aufgrund einer geringen Rücklaufquote können an dieser Stelle keine inhaltlichen Ergebnisse berichtet werden. Dennoch zeigt die vorgestellte Pilotstudie Handlungsbedarf auf. Mithilfe dieser Erkenntnisse kann in Folgestudien zielgerichtet das Problem der Erreichbarkeit adressiert werden. Auf dieser Basis können dann belastbare Erkenntnisse über Ausgangslage und Bedarfe der chinesischen Stichprobe abgeleitet werden.

Literatur

- Ariani, Dorothea Wahyu (2013): »Personality and Learning Motivation«, in: *European Journal of Business and Management* 5 (10), S. 26-38.
- Arling, Viktoria/Slavchova, Veneta/Knispel, Jens/Spijkers, Will (2016): »Der Einfluss von Persönlichkeit und Motivation auf den erfolgreichen Abschluss einer beruflichen Umschulungsmaßnahme«, in: *Berufliche Rehabilitation* 309, S. 103-144.
- Bandura, Albert (1977): »Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change«, in: *Psychological Review* 84 (2), S. 191-215.
- Bean, John/Metzner, Barbara (1985): »A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition«, in: *Review of Educational Research* 55 (4), S. 485-540.
- Bean, John/Metzner, Barbara (1987): »The Estimation of a Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition«, in: *Research in Higher Education* 27 (1), S. 15-38.
- Beierlein, Constanze/Kovaleva, Anastassiya/Kemper, Christoph/Rammstedt, Beatrice (2012): Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen: Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) (= GESIS-Working Papers, 2012/17), <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-292351> vom 01.12.2021.
- Beierlein, Constanze/Kovaleva, Anastassiya/Lászlo, Zsuzsa/Kemper, Christoph/Rammstedt, Beatrice (2014): Eine Single-Item-Skala zur Erfassung der Allgemeinen Lebenszufriedenheit: Die Kurzskala Lebenszufriedenheit (L-1) (= GESIS-Working Papers, 2014/33), Mannheim: GESIS, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-426681> vom 01.12.2021.

- Berry, John W. (1992): »Acculturation and Adaptation in a New Society«, in: *International Migration* 30 (s1), S. 69-85.
- Berry, John W./Kim, Uichol/Minde, Thomas/Mok, Doris (1987): »Comparative Studies of Acculturative Stress«, in: *International Migration Review* 21 (3), S. 491-511.
- Berry, John W./Sam, David (1997): »Acculturation and Adaptation«, in: John W. Berry/ Ype H. Poortinga/Janak Pandley/Marshall H. Segall/Çiğdem Kâğıtçıbaşı (Hg.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, Bd. 3, London: Pearson, S. 291-326.
- Bidjerano, Temi/Dai, David Yun (2007): »The Relationship Between the Big-Five Model of Personality and Self-Regulated Learning Strategies«, in: *Learning and Individual Differences* 17 (1), S. 69-81.
- Blüthmann, Irmela (2012): »Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 15, S. 273-303.
- Burkhardt, Simone/Kercher, Jan (2014): *Abbruchquoten ausländischer Studierender*, Bonn: DAAD.
- Cacioppo, John/Cacioppo, Stephanie (2014): »Social Relationships and Health: The Toxic Effects of Perceived Social Isolation«, in: *Social and Personality Psychology Compass* 8 (2), S. 58-72.
- Chamorro-Premuzic, Tomas/Furnham, Adrian (2003): »Personality Predicts Academic Performance: Evidence from Two Longitudinal University Samples«, in: *Journal of research in personality* 37 (4), S. 319-338.
- Charles-Toussaint, Giffene/Crowson, Michael (2010): »Prejudice against International Students: The Role of Threat Perceptions and Authoritarian Dispositions in U.S. Students«, in: *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* 144 (5), S. 413-428.
- Conrad, Nicole/Patry, Marc (2012): »Conscientiousness and Academic Performance: A Mediation Analysis«, in: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 6 (1), S. 1-14.
- Constantine, Madonna/Okazaki, Sumie/Utsey, Shawn (2004): »Self-Concealment, Social Self-Efficacy, Acculturative Stress, and Depression in African, Asian, and Latin American International College Students«, in: *American Journal of orthopsychiatry* 74 (3), S. 230-241.
- Costa, Paul/McCrae, Robert (1992): »Normal Personality Assessment in Clinical Practice: The NEO Personality Inventory«, in: *Psychological Assessment* 4, S. 5-13.
- Deuer, Ernst/Wild, Steffen (2019): »Messinstrument zur Identifikation von Studienabbruchneigung im dualen Studium (MISANDS)«, in: *GESIS* (Hg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*, <https://doi.org/10.6102/zis265>.
- Dezernat für Planung, Entwicklung und Controlling der RWTH (Hg.) (2015): *Zahlenpiegel 2014*, https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaa_aaafcwea vom 01.12.2021.
- Dezernat für Planung, Entwicklung und Controlling der RWTH (Hg.) (2020): *Zahlenpiegel 2019*, https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaa_aatjqtcz vom 01.12.2021.

- Dickens, Andy/Richards, Suzanne/Greaves, Colin/Campbell, John (2011): »Interventions targeting social isolation in older people: a systematic review«, in: *BioMed Central Public Health* 11, S. 1-22.
- Doosje, Bertjan/Ellemers, Naomi/Spaars, Russell (1995): »Perceived Intragroup Variability as a Function of Group Status and Identification«, in: *Journal of Experimental Social Psychology* 31 (5), S. 410-436.
- Eicher, Véronique/Staerklé, Christian/Clémence, Alain (2014): »I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention«, in: *Journal of Adolescence* 37 (7), S. 1021-1030.
- Elias, Steven/MacDonald, Scott (2007): »Using Past Performance, Proxy Efficacy, and Academic Self-Efficacy to Predict College Performance«, in: *Journal of Applied Social Psychology* 37 (11), S. 2518-2531.
- Erichsen, Elizabeth/Bolliger, Doris (2011): »Towards understanding international graduate student isolation in traditional and online environments«, in: *Educational Technology Research and Development* 59 (3), S. 309-326.
- Evans, Teresa/Bira, Lindsay/Gastelum, Jazmin Beltran/Weiss, Todd/Vanderford, Nathan (2018): »Evidence for a mental health crisis in graduate education«, in: *Nature Biotechnology* 36, S. 282ff.
- Everett, Jim/Faber, Nadira/Crockett, Molly (2015): »Preferences and beliefs in ingroup favoritism«, in: *Frontiers in Behavioral Neuroscience* 9, S. 1-21.
- Feltz, Deborah L./Lirgg, Cathy D. (2001): »Self-efficacy Beliefs in Athletes, Teams, and Coaches«, in: Singer, Robert N./Hausenblas, Heather A./Janelle, Christopher (Hg.), *Handbook of Sport Psychology*, 2. Aufl., New York: Wiley, S. 340-361.
- Fiske, Susan (2002): »What We Know Now About Bias and Intergroup Conflict, the Problem of the Century«, in: *Current Directions in Psychological Science* 11 (4), S. 123-128.
- Forbes-Mewett, Helen/Sawyer, Anne-Maree (2016): »International Students and Mental Health«, in: *Journal of International Students* 6 (3), S. 661-677.
- Frisch, Michael/Clark, Michelle/Rouse, Steven/Rudd, David/Paweleck, Jennifer/Greenstone, Andrew/Kopplin, David (2005): »Predictive and treatment validity of life satisfaction and the quality of life inventory«, in: *Assessment* 12 (1), S. 66-78.
- Geramian, Seyedeh/Mashayekhi, Sima/Ninggal, Mohd (2012): »The relationship between personality traits of international students and academic achievement«, in: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, S. 4374-4379.
- Goldberg, David P. (1972): *The detection of psychiatric illness by questionnaire: A technique for the identification and assessment of non-psychotic psychiatric illness* (= Maudsley Monographs, Bd. 21), London: Oxford University Press.
- Hart, Jason/Stasson, Mark/Mahoney, John/Story, Paul (2007): »The Big Five and Achievement Motivation: Exploring the Relationship Between Personality and a Two-Factor Model of Motivation«, in: *Individual Differences Research* 5 (4), S. 267-274.
- Hendrickson, Blake/Rosen, Devan/Aune, Kelly (2010): »An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students«, in: *International Journal of Intercultural Relations* 35 (3), S. 281-295.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studien-*

- abbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, Hannover: DZHW.
- Heublein, Ulrich/Wolter, André (2011): »Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2), S. 214-236.
- Honick, Toni/Broadbent, Jaclyn (2016): »The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review«, in: *Educational Research Review* 17, S. 63-84.
- Hübner, Scott/Valois, Robert/Paxton, Raheem/Drane, Wanzer (2005): »Middle School Students' Perceptions of Quality of Life«, in: *Journal of Happiness Studies* 6 (1), S. 15-24.
- Hughes, Mary Elizabeth/Waite, Linda J./Hawkey, Louise C./Cacioppo, John T. (2004): »A Short Scale for Measuring Loneliness in Large Surveys. Results From Two Population-Based Studies«, in: *Research on Aging* 26 (6), S. 655-672.
- Jochmann, Anna/Kammerer, Jessica/Rafalski, Ricarda Antonia/Thomas, Tobias/Lesener, Tino/Wolter, Christine/Gusy, Burkhard (2019): *Wie gesund sind Studierende der Freien Universität Berlin? Ergebnisse der Befragung 01/19*, Berlin: Freie Universität Berlin.
- Kercher, Jan (2018): *Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern*, Bonn: DAAD.
- Kim, Eunha/Hogge, Ingrid/Salvisberg, Camila (2014): »Effects of Self-Esteem and Ethnic Identity: Acculturative Stress and Psychological Well-Being Among Mexican Immigrants«, in: *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 36 (2), S. 144-163.
- Leonardelli, Geoffrey/Brewer, Marilynn (2001): »Minority and Majority Discrimination: When and Why«, in: *Journal of Experimental Social Psychology* 37 (6), S. 468-485.
- Löwe, Bernd/Kroenke, Kurt/Gräfe, Kerstin (2005): »Detecting and monitoring depression with a two-item questionnaire (PHQ-2)«, in: *Journal of Psychosomatic Research* 58 (2), S. 163-171.
- Maehler, Débora (2018): »Akkulturationsorientierung bei Migrantinnen und Migranten (AkOrM): Skalen zur Erfassung der Akkulturation an die deutsche sowie Herkunftskultur«, in: *GESIS (Hg.), Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*, <https://doi.org/10.6102/zis264>.
- Mitchell, Sharon/Greenwood, Andrea/Guglielmi, Maggie (2007): »Utilization of Counseling Services: Comparing International and U.S. College Students«, in: *Journal of College Counseling* 10 (2), S. 117-129.
- Oesingmann, Katrin: *ifo Migrationsmonitor* (2016): »Die Zuwanderung von ausländischen Studierenden nach Deutschland – ein wichtiger Faktor für die Gewinnung von Fachkräften«, in: *Ifo Schnelldienst* 69, S. 51-55.
- Oishi, Shigehiro/Diener, Ed/Lucas, Richard E./Suh, Eunkook M. (2009): »Cross-Cultural Variations in Predictors of Life Satisfaction: Perspectives from Needs and Values«, in: Ed Diener (Hg.), *Culture and Well-Being. The Collected Works of Ed Diener*, Dordrech: Springer, S. 109-127.
- Pavot, William/Diener, Ed/Colvin, C. Randall/Sandvik, Ed (1991): »Further Validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the Cross-Method Convergence of Well-Being Measures«, in: *Journal of Personality Assessment* 57 (1), S. 149-161.

- Rammstedt, Beatrice/Kemper, Christoph/Klein, M.C./Beierlein, Constanze/Kovaleva, Anastassiya (2014): »Big Five Inventory 10 (BFI-10)«, in: GESIS (Hg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*, <https://doi.org/10.6102/zis76>.
- Riek, Blake/Mania, Eric/Gaertner, Samuel (2006): »Intergroup Threat and Outgroup Attitudes: A Meta-Analytic Review«, in: *Personality and Social Psychology Review* 10 (4), S. 336-353.
- Roberts, Jalynn/Styron, Ronald (2010): »Student satisfaction and persistence: factors vital to student retention«, in: *Research in Higher Education Journal* 6, S. 1-18.
- Rode, Joseph C./Arthaud-Day, Marne L./Mooney, Christine H./Near, Janet P./Baldwin, Timothy T./Bommer, William H./Rubin, Robert S. (2005): »Life Satisfaction and Student Performance«, in: *Academy of Management Learning & Education* 4 (4), S. 421-433.
- Sam, David Lackland (2001): »Satisfaction with life among international students: An exploratory study«, in: *Social Indicators Research* 53 (3), S. 315-337.
- Sawir, Erlenawati/Marginson, Simin/Deumert, Ana/Nyland, Chris/Ramia, Gaby (2008): »Loneliness and International Students: An Australian Study«, in: *Journal of Studies in International Education* 12 (2), S. 148-180.
- Schaller, Mark/Abeyasinghe, Nilanga (2006): »Geographical Frame of Reference and Dangerous Intergroup Attitudes: A Double-Minority Study in Sri Lanka«, in: *Political Psychology* 27 (4), S. 615-631.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): »Das Konzept der Selbstwirksamkeit«, in: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Weinheim: Beltz, S. 28-53.
- Shin, Doh C./Johnson, Dan M. (1978): »Avowed Happiness as an Overall Assessment of the Quality of Life«, in: *Social Indicators Research* 5 (1), S. 475-492.
- Slavchova, Veneta (2015): *Die Liebe zum Anderen: Entwicklung einer deutschsprachigen Skala zur Erfassung von Allophilie*, Master-Thesis, Aachen.
- Smith, Rachel A./Khawaja, Nigar G. (2011): »A review of the acculturation experiences of international students«, in: *International Journal of Intercultural Relations* 35 (6), S. 699-713.
- Stajkovic, Alexander D./Luthans, Fred (1998): »Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis«, in: *Psychological Bulletin* 124 (2), S. 240-261.
- Stephan, Walter (2014): »Intergroup Anxiety: Theory, Research, and Practice«, in: *Personality and Social Psychology Review* 18 (3), S. 239-255.
- Stephan, Walter/Stephan, Cookie (2000): »An Integrated Treat Theory of Prejudice«, in: Stuart Oskamp (Hg.), *Reducing Prejudice and Discrimination*, Mahwah: Erlbaum, S. 23-46.
- Sulea, Coralia/van Beek, Ilona/Sarbescu, Paul/Virga, Delia/Schaufeli, Wilmar B. (2015): »Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits«, in: *Learning and Individual Differences* 42, S. 132-138.
- Tajfel, Henri/Turner, John (2004): »An Integrative Theory of Intergroup Conflict«, in: Mary Jo Hatch/Majken Schulz (Hg.), *Organizational Identity: A Reader*, Oxford: Oxford University Press, S. 56-65.

- Teo, Alan R./Choi, HwaJung/Valenstein, Marcia (2013): »Social Relationships and Depression: Ten-Year Follow-Up from a Nationally Representative Study«, in: PLoS One 8 (4), S. 1-8.
- Terenzini, Patrick T./Reason, Robert D. (2005): Parsing the First Year of College: A Conceptual Framework for Studying College Impacts (= Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, November 19, 2005, Philadelphia), <https://docplayer.net/15292255-Parsing-the-first-year-of-college-a-conceptual-framework-for-studying-college-impacts.html> vom 01.12.2021.
- Trógolo, Mario/Medrano, Leonardo Adrián (2012): »Personality traits, difficulties in emotion regulation and academic satisfaction in a sample of argentine college students«, in: International Journal of Psychological Research 5 (2), S. 30-39.
- Turner, John C./Hogg, Michael A./Oakes, Penelope J./Reicher, Stephen D./Wetherell, Margaret S. (1987): Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory, Oxford: Blackwell.
- Turner, John C./Oakes, Penelope J./Haslam, Alexander S./McGarty, Craig (1994): »Self and Collective: Cognition and Social Context«, in: Social Science Collections 20 (5), S. 454-463.
- Veenhoven, Ruut (2010): »Greater Happiness for a Greater Number. Is that Possible and Desirable?«, in: Journal of Happiness Studies 11, S. 605-629.
- Verkuyten, Maykel/Martinovic, Borja (2012): »Immigrants' National Identification: Meanings, Determinants, and Consequences«, in: Social Issues and Policy Review 6 (1), S. 82-112.
- Wach, F.-Sophie/Karbach, Julia/Ruffing, Stephanie/Brünken, Roland/Spinath, Frank M. (2016): »University Students' Satisfaction with their Academic Studies: Personality and Motivation Matter«, in: Frontiers in Psychology 7, S. 1-12.
- Weltgesundheitsorganisation (Hg.) (2019): Psychische Gesundheit – Faktenblatt, https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/404853/MNH_FactSheet_DE.pdf vom 01.12.2021.
- Widiger, Thomas A. (2009): »Neuroticism«, in: Mark R. Leary/Rick H. Hoyle (Hg.), Handbook of Individual Differences in Social Behavior, New York: Guilford Press, S. 129-146.
- Yu, Weihua/Wang, Shu (2011): »An Investigation into the Acculturation Strategies Of Chinese Students in Germany«, in: Intercultural Communication Studies 20 (2), S. 190-210.
- Yusoff, Yusliza (2012): »Self-Efficacy, Perceived Social Support, and Psychological Adjustment in International Undergraduate Students in a Public Higher Education Institution in Malaysia«, in: Journal of Studies in International Education 16 (4), S. 353-371.
- Zhang, Jingyu/Mandl, Heinz/Wang, Erping (2010): »Personality, Acculturation, and Psychosocial Adjustment of Chinese International Students in Germany«, in: Psychological Reports 107 (2), S. 511-525.

Zur Betreuung chinesischer Studierender aus Sicht des Akademischen Auslandsamts

Interkulturelle Projektarbeit

Verena Gründler & Gabriele Thelen

Abstract: *Der Beitrag beschreibt beispielhaft die administrativen, organisatorischen und sozialen Voraussetzungen gelungener Austauschprogramme mit chinesischen Partnerhochschulen. Hierzu gehört neben einer intensiven Beziehungspflege mit diesen Partnerinstitutionen eine gelebte Willkommenskultur für chinesische Studierende an der deutschen Hochschule. Letztere beinhaltet eine über die notwendigen administrativen Prozesse hinausgehende Betreuung, besondere Kursangebote sowie eine kontinuierliche Vernetzung und Einbindung der chinesischen Studierenden durch verschiedene extracurriculare Aktivitäten zur Integration in den Studienalltag und in das Alltagsleben über verschiedene Phasen hinweg (vor der Ausreise, bei der Ankunft, im Verlauf des Studiums, bei der Gestaltung von Praxisphasen sowie beim Übergang ins Berufsleben). Als Teil dieses Maßnahmenplans fördern interkulturelle Kursangebote in kulturell gemischten Gruppen nicht nur die Integration der chinesischen Studierenden. Sie leisten auch einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der internationalen Ausbildung deutscher Studierender im Sinne einer internationalization@home. Entsprechende Angebote erhöhen damit die Wertschätzung von Internationalisierung als Mehrwert für die gesamte Hochschule. Gleichzeitig unterstützen sie den Ausbau interkultureller Sensibilität als wichtiger Qualifikation für das zukünftige Berufsleben für die Studierenden beider Seiten. Um all diese Maßnahmen zu verwalten und umzusetzen, sind personelle Ressourcen zur Betreuung und Evaluation der Programme erforderlich. Darüber hinaus bedarf es einer konstruktiven Kommunikationskultur zwischen verschiedenen Abteilungen der Hochschule sowie hinreichend mit China-Kompetenz ausgestatteter Akteur*innen (Mitarbeiter*innen im Akademischen Auslandsamt, Professor*innen, Auslands- und Regionalbeauftragte etc.).*

1 40 Jahre Kooperationen mit chinesischen Partnerhochschulen

Grundlage für einen erfolgreichen Aufbau von Hochschulkooperationen mit chinesischen Partnern ist »ein Interesse an spezifischem Wissen und der Arbeitsweise der chinesischen Partnerinnen und Partner verbunden mit einer generellen kulturellen Offenheit für China und das Bemühen, China zu verstehen« (AG China-Forschung 2021:

41). Für die Hochschule Konstanz – Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG) ergab sich bereits Anfang der 1980er Jahre, gleich nach der Öffnung Chinas zu Beginn seiner Reformpolitik, ein Zusammenspiel einer Reihe günstiger Faktoren, die sich als zentral für den frühen Aufbau und späteren Ausbau von Hochschulkooperationen in China erweisen sollten: verwandtschaftliche Kontakte eines Konstanzer Professors an der Shanghai Jiaotong Universität als Anlass eines Erstkontakts zu einer der wichtigsten Universitäten Chinas; eine langjährige Konstanzer Hochschulleitung, die Chinas Entwicklungspotential früh erkannte und daher Kooperationsbemühungen aktiv förderte; eine persönlich engagierte Betreuung der ersten chinesischen Gastwissenschaftler*innen in Konstanz, die im Laufe ihrer späteren Karriere an renommierten Universitäten in China den Kontakt zu Konstanz immer aufrechterhielten sowie eine besondere Förderung der Zusammenarbeit mit China im Bundesland Baden-Württemberg in den frühen 1980er Jahren unter dem damaligen Ministerpräsidenten Lothar Späth. Ungewöhnlich weitsichtig war dessen aktives Bemühen um die Wissenschaftskooperation mit China durch Einladung von Hochschulleitungen aus Baden-Württemberg zu Delegationsreisen nach China sowie die frühe Gründung der *Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaftlichen und Technischen Zusammenarbeit mit der Volksrepublik China e.V.* (vgl. Henn 1987: 205). So führt eine Festschrift für Lothar Späth von 1987 bereits 14 Partnerschaften baden-württembergischer Hochschulen mit Wissenschaftseinrichtungen der Volksrepublik China auf, darunter die HTWG Konstanz mit ihren Partnerhochschulen Shanghai Jiaotong University und Nanjing Institute of Technology (vgl. ebd.: 206). Ein besonderes Interesse an China, Offenheit und ein Bemühen um Verständnis der anderen Seite prägten die Haltung der Pionier*innen der China-Kooperation an der HTWG Konstanz und setzen auch für die Folgejahre Standards in der Pflege der Beziehungen zu chinesischen Partnerinstitutionen. Regelmäßige Besuche der Partnerhochschulen, die Bereitschaft zu zunächst einseitigen Investitionen in Weiterbildung und Beratung der chinesischen Seite besonders in den ersten zwei Jahrzehnten der Kooperation sowie eine grundsätzliche Wertschätzung Chinas als wichtigen Kooperationspartner mit Zukunftsperspektive wurde zum Teil der gelebten Hochschulkultur.

Die Einrichtung chinaspezifischer Studienprogramme (Kombinationsstudiengänge der Chinesischen Sprache und Regionalwissenschaften mit Wirtschaftswissenschaften inklusive eines integrierten Auslandsjahrs in China) Ende der 1990er Jahre sowie ein erstes *Double-degree*-Programm mit chinesischen Hochschulen seit 2007 waren eine Folge dieser China-Tradition.¹ Vermittelt durch die engen persönlichen Beziehungen der ersten Jahre konnten über die sich im Laufe der Jahrzehnte wandelnden politischen, kulturellen, sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen in China hinweg weitere persönliche Verbindungen einzelner Akteur*innen an der HTWG aufgebaut und

1 Das Bachelorprogramm »Wirtschaftssprachen Asien und Management« mit der Vertiefungsrichtung China sieht ein Hochschul- und ein Praxissemester in China vor. Das *Double-degree*-Programm »Wirtschaftssprache Deutsch und Tourismusmanagement« wird in Kooperation u.a. mit verschiedenen Hochschulpartner*innen in China durchgeführt und sieht einen zweijährigen Studienabschnitt an der HTWG vor. Inzwischen gibt es zudem eine *Double-degree*-Option im Bereich »Wirtschaftssprachen Asien und Management« mit der Qingdao University. Im Masterprogramm »International Management Asia-Europe« besteht eine *Double-degree*-Option mit der Southern Taiwan University of Science and Technology.

in den Partnerschaften mit chinesischen Hochschulen eine Dynamik entfaltet werden, die bis heute von gegenseitigem Vertrauen getragen ist. Beziehungspflege findet dabei auf allen Ebenen statt: auf Hochschulleitungsebene, auf Ebene des Akademischen Auslandsamts (AAA) als Stabstelle des Präsidiums sowie in enger Abstimmung mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten China-Zentrum,² mit regelmäßigen gegenseitigen Besuchen und mittlerweile auch vielen webbasierten Konferenzen.³ Dabei ist es selbstverständlich Aufgabe in der Hochschulkooperation mit China, so wie mit anderen Partnerländern auch, mögliche Auswirkungen von Systemunterschieden in der wissenschaftlichen Kooperation im Blick zu behalten und immer wieder Einzelfallprüfungen vorzunehmen. Anknüpfend an ihre langjährige Tradition der China-Kooperation und der gelebten Kultur der Beziehungspflege bekennt sich die HTWG Konstanz weiterhin zu ihrem Interesse an einer vertieften Kooperation mit China in den für sie interessanten Bereichen. Dies schließt nicht aus, dass es innerhalb der Hochschule einer ständigen Diskussion über unterschiedliche China-Wahrnehmungen und mögliche Grenzen der Zusammenarbeit bedarf.

2 Willkommenskultur für chinesische Studierende - Aktivitäten des AAA mit angegliedertem Interkulturellem Zentrum

Welche Willkommensangebote sind sinnvoll, damit sich chinesische Studierende an einer deutschen Hochschule gut aufgehoben fühlen? An der HTWG verstehen wir unter *Willkommenskultur* eine über die notwendigen administrativen Prozesse hinausgehende Betreuung und Vernetzung der Studierenden während der verschiedenen Phasen ihres Auslandsstudiums in Deutschland. Unserer Erfahrung nach wirkt sich ein definierter Prozess der sorgfältigen Begleitung und Vernetzung eindeutig positiv auf die Studierenerfolgsquote chinesischer Studierender aus. Gleichzeitig erhöht er die Zufriedenheit mit dem Deutschlandaufenthalt und fördert nicht nur die Bindung an die Hochschule, sondern auch ein insgesamt positives Deutschlandbild, das – idealerweise – ein Leben lang prägend bleibt.

Die (Weiter-)Entwicklung verschiedener Konzepte zur Willkommenskultur an der HTWG wäre jedoch ohne das kontinuierliche Einwerben von Drittmitteln in verschiedenen Programminitiativen zum Thema Integration ausländischer Studierender nicht möglich gewesen. Die Abhängigkeit der Mitarbeiter*innenstellen von Projektlaufzeiten

-
- 2 Das BMBF-geförderte Projekt »China-Zentrum an der HTWG Konstanz« ist derzeit bis Oktober 2022 finanziert.
 - 3 Aktuell pflegt die HTWG Konstanz Kooperationspartnerschaften zur Durchführung gegenseitiger Gaststudiensemester/Praxisprojekte, gemeinsamer *Double-degree*-Programme und Betreuung von Abschlussarbeiten mit dem Beijing Institute of Technology, der Beijing Language and Culture University, dem Nanjing Institute of Technology, der Shanghai Jiao Tong University, der Southwestern University of Finance and Economics, der Qingdao University, der Qingdao University of Science and Technology und der Xi'an International Studies University sowie der Hongkong Baptist University, der Hongkong Polytechnic University, der Soochow University, der Southern Taiwan University of Science and Technology, der Wenzao Ursuline University of Languages und der University of Macau.

beeinträchtigt immer wieder ein kontinuierliches Arbeiten, vor allem da auch die Beantragung von Anschlussprojekten Ressourcen bindet. Dennoch konnte ein zum Großteil über Drittmittel finanziertes Interkulturelles Zentrum, angegliedert an das AAA der HTWG, über die letzten Jahre hinweg kontinuierlich eine Reihe der mit einer gelebten Willkommenskultur einhergehenden Betreuungs- und Beratungsaufgaben für chinesische und andere internationale Studierende entwickeln und übernehmen.

Während aller Phasen des Studienaufenthalts werden chinesische Studierende durch Maßnahmen der Willkommenskultur begleitet:

- Vorbereitung: Bereits vor der Ankunft in Konstanz werden die Studierenden ausführlich auf ihren Aufenthalt z.B. über eine umfangreiche Broschüre (*Student Handbook*) und virtuelle Informationsveranstaltungen vorbereitet und bei allen administrativen Prozessen unterstützt. Sie haben die Möglichkeit, ihre Fragen über virtuelle Sprechstunden mit den zuständigen Koordinator*innen zu klären.
- Ankunft: Nach der Ankunft in Konstanz erfahren die Neuankömmlinge Unterstützung bei allen administrativen Prozessen (Wohnheim, Immatrikulation, Krankenversicherung, Stundenplanerstellung etc.) sowie Hilfestellungen rund um das Studium und Alltagsleben in Deutschland durch die Programm- und Länderkoordinator*innen des AAA, die Programmkoordinator*innen des Interkulturellen Zentrums, Hilfswissenschaftler*innen sowie *Helping-hand*-Studierende (deutsche Studierende, die internationale Studierende unterstützen). Während einer Orientierungswoche mit Stadt- und Campusführung und einem eigens vom Interkulturellen Zentrum entwickelten Programm für ein gutes Ankommen (»Warming up«) werden die neu angekommenen internationalen *degree seeking students* und *non degree students* gemeinsam mit den deutschen Erstsemester*innen mit Studierenden höherer Semester vernetzt (Mentoringprogramm). Das Einführungsprogramm zum studentischen Mentoring ist vielseitig und umfangreich. Auf dem Plan stehen u.a. Lernstrategien und Präsentationstechniken im Studium sowie beispielsweise auch Wissensvermittlung zur adäquaten Kommunikation mit Professor*innen. Dadurch soll allen neu angekommenen Studierenden Druck und Stress beim Studienstart genommen werden. Gleichzeitig ermöglicht das Programm deutschen Studierenden, noch vor Studienbeginn internationale Kontakte zu knüpfen. Im Rahmen eines *Zwillingsprogramms* zwischen deutschen und internationalen Studierenden findet jedes Semester zu Vorlesungsbeginn die Kickoff-Veranstaltung »Meet & Greet« statt, an der alle *Zwillingslernpartnerschaften* teilnehmen. Studienvorbereitende Deutschkurse in unterschiedlichen Niveaustufen runden das Einführungsprogramm ab.
- Studienverlauf: Interkulturelle Trainings und Lehrveranstaltungen, Stammtische, das oben genannte Zwillingsprogramm, Exkursionen, Landeskundekurse (z.B. »Exploring Lake Constance«, »This is Germany«, »Germany within Europe«) machen die chinesischen Studierenden mit ihrer Umgebung vertraut und bieten Hilfe, um in Deutschland Fuß zu fassen.
- Praxisbezug und Ende des Studiums: Chinesische Studierende werden unterstützt, frühzeitig ein Netzwerk mit Wirtschaftsakteur*innen aufzubauen und somit für ihr späteres Berufsleben relevante Erfahrungen zu sammeln und ggf. nützliche Praxis-

kontakte zu knüpfen: Hierfür organisiert das Interkulturelle Zentrum einen »Career Day für internationale Studierende« (ein Tag mit Workshops, Vorträgen und Einzelberatungen rund um das Thema Jobsuche und Bewerbung); ein Zwillingprogramm zur Praktikumsuche (Studierende unterstützen Studierende bei der Praktikumsuche); die Infoveranstaltung »Berufseinstieg in Deutschland«; Gründerberatung; ein Mentoring-Programm Berufseinstieg (Professor*innen unterstützen und begleiten von der Praktikumsuche bis zum Berufseinstieg); Unternehmensbesichtigungen; die Vorbereitung und Begleitung beim Besuch von Karrieremessen; ein Assessment-Center-Training für internationale Studierende.

- Für alle Schwierigkeiten, die durch kulturelle Unterschiede in allen Phasen des Auslandsaufenthalts auftreten können, bietet das Interkulturelle Zentrum auch persönliche Coachings in den Sprechstunden an.

3 Komplementärer Nutzen - Willkommenskultur und *internationalization@home* am Beispiel interkultureller Projektarbeit

Die Integration chinesischer Studierender in die deutsche Hochschullandschaft benötigt besondere Unterstützung, da sich das Bildungssystem und die (Hochschul-)Kultur im Heimatland in vielerlei Hinsicht von den Bedingungen in Deutschland unterscheiden. Vor allem die Debattenkultur an deutschen Hochschulen ist für chinesische Studierende häufig eine Hürde, die sie bewältigen müssen, bevor sie sich in das Unterrichtsgeschehen einbringen können (vgl. Beitrag von Thelen und Bai in Teil 4). Indirekter Kommunikationsstil, Konfliktvermeidung und Akzeptanz von Statusunterschieden, gepaart mit einer Grundhaltung der Höflichkeit und Wahrung sozialer Harmonie auf der chinesischen Seite kollidieren in Begegnungssituationen in Studium und Alltag oft mit der Direktheit deutscher Studierender und Lehrender, die auf die chinesische Seite leicht einschüchternd und verletzend wirkt. Diese Grundproblematik erschwert den chinesischen Studierenden einen spontanen und irritationsfreien Zugang, so dass der von der Hochschule gelebten Integrationskultur hier eine besondere Rolle zukommt.

Augenfällig wurde die Notwendigkeit einer besonderen Vorbereitung chinesischer (und anderer asiatischer) Studierender im Rahmen des *Double-degree*-Programms »Wirtschaftssprache Deutsch und Tourismusmanagement« für Studierende asiatischer Partnerhochschulen der HTWG Konstanz. Zur Förderung der Integration insbesondere der chinesischen Studierenden und zur Sensibilisierung der deutschen Studierenden für einen konstruktiven Einstieg in das gemeinsame Studium wurde in den Asienstudiengängen das Konzept der interkulturellen Projektarbeit entwickelt, das seit mehr als zehn Jahren dort erfolgreich umgesetzt und immer wieder an die Bedürfnisse der spezifischen Studierendengruppe angepasst wird. In Kooperation mit dem AAA und dem Interkulturellen Zentrum hat sich das Konzept »Interkulturelle Projektarbeit« darüber hinaus als geeignete Maßnahme im Rahmen der Willkommenskultur erwiesen, die sich in besonderem Maße für die Integration chinesischer Studierender in den Studienalltag eignet. Gleichzeitig ist es wichtiger Baustein der Kursprogramme zur *internationalization@home* des Interkulturellen Zentrums.

3.1 Ziele der interkulturellen Projektarbeit

Alle Studierenden müssen zu Beginn ihres Studiums Hemmschwellen überwinden, um sich an die neue Umgebung anzupassen. Für internationale Studierende trifft dies im besonderen Maße zu. Gerade wenn die Bildungskulturen stark voneinander abweichen, wie dies bei China und Deutschland der Fall ist (vgl. Beitrag von Thelen und Bai in Teil 4), ist aus unserer Erfahrung Unterstützung besonders wichtig.

Für den Studienstart eignen sich besonders niederschwellige Angebote, die Studierende motivieren, in den Austausch miteinander zu gehen. Allerdings ist es in der Regel nicht ausreichend, lediglich Angebote zum Kontaktaufbau und Austausch zwischen deutschen und chinesischen Studierenden zu machen, ohne diese weiter zu begleiten. Die Erfahrung zeigt, dass dann oftmals bereits bei kleineren Schwierigkeiten der Kontakt abgebrochen wird und es, je nach Situation, sogar zur Verstärkung der negativen Bilder voneinander kommen kann.

Studierende mit konkreten Aufgabenstellungen in Projektgruppen zusammenzubringen, in denen sie nicht nur »einander anschauen«, sondern ein gemeinsames Ziel vor Augen haben, hat sich bewährt. Zu Beginn des Studiums eignen sich für die gemeinsamen Projekte Themen, die die Studierenden persönlich ansprechen und bei denen keine explizite kognitive Auseinandersetzung im Vordergrund steht. Hauptziel der Projektarbeit ist es, das Interesse aneinander zu fördern und grundlegende Erfahrungen in der erfolgreichen Zusammenarbeit im (internationalen) Team zu ermöglichen.

3.2 Zur Durchführung der interkulturellen Projektarbeit und die Rolle der Dozierenden

Die interkulturelle Projektarbeit kann sowohl im Onlineformat als auch in Präsenz durchgeführt werden. Natürlich ist die persönliche Begegnung die beste Voraussetzung für ein gegenseitiges Kennenlernen. Zudem ermöglicht sie, eine größere Themenvielfalt zu bearbeiten, als es online sinnvoll möglich ist.

Zu Beginn der Projektarbeit ist es Aufgabe der Dozierenden sicherzustellen, dass die Studierenden sich in Projektgruppen kulturell mischen und zudem möglichst eine Gruppe mit einem Thema finden, das sie motiviert. Es hat sich bewährt, in der ersten gemeinsamen Sitzung die Studierenden durch die Methode Weltcafé mit gezielten Fragen für die Herausforderungen der interkulturellen Projektarbeit zu sensibilisieren. Hierzu werden die Studierenden in mehreren Fragerunden an unterschiedlichen Tischen immer wieder neu gemischt. Außerdem sammeln sie in dieser ersten gemeinsamen Sitzung Fragestellungen, die sie gerne bearbeiten möchten. Folgende Themen haben sich bewährt:

Themenbeispiele

- 1 Stadtführer entwickeln mit für die Zielgruppe relevanten Themen: günstig essen, einkaufen, ausgehen, Sportangebote etc.
- 2 Kochen mit Rezepten aus den jeweiligen Regionen und bewährte Rezepte in einer Broschüre für alle zusammenstellen

- 3 Filme empfehlen und zusammen schauen, ggf. für den ganzen Kurs einen Filmabend organisieren
- 4 Kunst (z.B. zeitgenössische Malerei der Heimatregionen vergleichen), gemeinsamer Museumsbesuch
- 5 das Nachtleben am Hochschulstandort: gemeinsam erleben und Empfehlungen für den Kurs zusammenstellen
- 6 gemeinsam Sport treiben, einander unterschiedliche Sportarten vorstellen
- 7 Brettspiele, gemeinsam ein neues Spiel entwickeln
- 8 Festtagskalender unter Berücksichtigung der Festtage in den verschiedenen Kulturen mit eigenen Texten und Fotos zusammenstellen
- 9 Austausch über Märchen, Lieder und Spiele aus der Kindheit

Nachdem sie sich für eine Themengruppe entschieden haben, können die Studierenden in ihren Teams weitestgehend selbstständig arbeiten. Um eine tiefere Auseinandersetzung mit möglichen Irritationen in den Projektgruppen zu fördern, ist es sinnvoll, Sprechstunden anzubieten, in denen die Studierenden sich Hilfe holen können, falls es Probleme im Gruppenprozess gibt. Die Studierenden haben also feste Ansprechpartner*innen (Dozierende), die sie beim Umgang mit möglichen Schwierigkeiten beraten. Außerdem hat sich bewährt, die Studierenden dazu zu motivieren, Lerntagebücher zu schreiben, in denen sie nach jedem Treffen ihre Erfahrungen, insbesondere ihr emotionales Erleben, aufschreiben und die sie den Dozierenden schicken. Diese geben hierzu jeweils ein kurzes Feedback. Über das Semester hinweg sollten mindestens fünf Treffen in der Projektgruppe durchgeführt werden. Je nachdem, ob der Kurs als Zusatzveranstaltung vom AAA angeboten wird oder als Teil einer Veranstaltung, die mit ECTS angerechnet wird, kann das Format entsprechend angepasst werden.

Eine gemeinsame Sitzung in der Mitte des Semesters, in der die Projektgruppen einen Zwischenbericht zu ihrem Arbeitsstand präsentieren, ist sinnvoll, da hier ggf. Schwierigkeiten im Arbeitsprozess sichtbar werden, die in den Lerntagebüchern möglicherweise nicht deutlich wurden.

Einige Rückmeldungen aus den Lerntagebüchern zeigen, dass es für die Studierenden hilfreich ist, wenn sie gerade zu Beginn Hinweise auf interkulturelle Unterschiede erhalten, die (unbewusste) Erwartungen aneinander beeinflussen können und dafür sensibilisieren, welchen Herausforderungen sich internationale Studierende beim Hineinwachsen in den Hochschulalltag und das soziale Leben in Deutschland gegenüber sehen. Hierzu gehören Themen wie Smalltalk-Kultur (z.B.: Wie soll ich in ein Gespräch einsteigen? Welche Themen eignen sich, welche sind Tabu, welche sollten erst angesprochen werden, wenn eine Freundschaft besteht?), Partykultur (z.B.: Was sind die Erwartungen an einen geselligen Abend/Nachmittag in der Gruppe oder zu zweit?) oder Freundschaften (das Konzept von Kolleg*innen, Bekannten und Freund*innen und entsprechend unterschiedliche Erwartungen im Umgang). Es kann bereits eine Hilfe sein, die Gruppen darauf aufmerksam zu machen, dass hier Unterschiede zu erwarten sind, und sie aufzufordern, diese bei ihren Treffen zu thematisieren.

Zum Ende des Semesters sollten in einer gemeinsamen Sitzung mit allen Teilnehmenden die Produkte der Projektgruppen in Abschlusspräsentationen vorgestellt und

die Abschlussberichte eingereicht werden. Eine Abschlussevaluation ermöglicht eine Auswertung der Erfahrungen für zukünftige Veranstaltungen.

Die Dozierenden fungieren in der interkulturellen Projektarbeit vor allem als Organisator*innen, Ansprechpartner*innen und ggf. als Coachinnen bzw. Coaches, die die Studierenden bei Schwierigkeiten persönlich beraten. Dabei ist es wichtig, den Studierenden immer wieder das Signal zu geben, dass Schwierigkeiten und damit verbundene Gefühle erwünscht sind, da gerade deren Bewältigung einen wichtigen Lernschritt in Richtung interkulturelle (Team-)Kompetenzen darstellt. Im Sinne des Ansatzes *get_connected* (vgl. Beiträge von Thelen/Obendiek und Thelen/Bai/Obendiek in Teil 5) geht es auch bei diesem niederschweligen Kontaktangebot darum, die Studierenden zu ermuntern, individuelle emotionale Auseinandersetzung zuzulassen und bewusst zu bearbeiten. Für die Studierenden ist es zu Beginn ihres Studiums häufig neu, dass emotionale Prozesse ein Bestandteil der Lernkultur an der Hochschule sind.

Die Studierenden nehmen das Angebot der interkulturellen Projektarbeit in der Regel sehr gerne an und melden positive Kommentare zurück. Oft fällt ihnen durch die Zusammenarbeit in den Projekten auf, dass sie trotz des Zugangs zu einer Fülle von Informationsmöglichkeiten in den neuen Medien vergleichsweise wenig über die Situation ihres Gegenübers informiert sind und eigene Erfahrungen essentiell sind, um kulturelle Unterschiede besser kennenzulernen und einschätzen zu können. Auch merken sie häufig an, dass sie am Anfang Berührungsängste und Schüchternheit überwinden mussten, was sie ohne die gezielten Aufträge zur Zusammenarbeit nicht unbedingt tun würden. Somit fühlen wir uns bestätigt, dass es auch für den *Erstkontakt* strukturierter Angebote und einer Begleitung bedarf.

3.3 Feedback der Studierenden zur interkulturellen Projektarbeit (Onlineveranstaltung im WS 2021/22)

Zahlreiche Feedbacks von Teilnehmenden an der interkultureller Projektarbeit an der HTWG in den letzten zehn Jahren zeigen, dass die Studierenden die Möglichkeit sehr schätzen und wichtige Erkenntnisse aus der gemeinsamen Arbeit mitnehmen. Dass dies (in etwas eingeschränktem Maße) auch für die (pandemiebedingte) Durchführung der Projektarbeit im Onlineformat gilt, zeigen die studentischen Feedbacks zu der Veranstaltung im Wintersemester 2021/2022. An dieser nahmen 34 Studierende teil, davon 14 Austauschstudierende aus Asien, die im Doppelabschlussprogramm zwei Jahre an der HTWG studieren, und 20 deutsche HTWG-Studierende. In den Lerntagebüchern waren die Studierenden anhand folgender Fragen zur Reflexion über Gefühle und Erlebnisse während der interkulturellen Projektarbeit aufgefordert:

- 1 Wie waren Ihre Erwartungen zu Beginn der Projektarbeit?
- 2 Wie haben Sie sich selber und die anderen erlebt? Gab es Überraschungen?
- 3 Was für ein Gefühl haben Sie, wenn Sie jetzt an die gemeinsame Zeit zurückdenken?
- 4 Wie würden Sie das wichtigste Ergebnisse zum Erleben der gemeinsamen Arbeit an Ihrem Projekt zusammenfassen?

Ein kurzer komprimierter Einblick in die Antworten soll stellvertretend den Nutzen, den die Studierenden aus der begleiteten gemeinsamen Arbeit mitnehmen (können), verdeutlichen.

Frage 1: Erwartungen an die gemeinsame Arbeit

Bei allen Studierenden stand zu Beginn die Erwartung im Vordergrund, durch die Projektarbeit neue Erfahrungen sammeln zu können, einen Einblick in die jeweils andere Kultur zu gewinnen und in einen interessanten gegenseitigen Austausch zu kommen. Dies war bei den meisten Studierenden mit expliziten positiven Erwartungen an das eigene Verhalten verbunden: Man wollte den anderen mit Sympathie entgegentreten, ein harmonisches Verhältnis aufbauen, Verständnis zeigen und für Kommunikation auf einer Wellenlänge sorgen, um die Projektarbeit erfolgreich durchführen zu können. Häufig wurde auch eine gewisse Vorfreude geäußert, besonders angesichts der Möglichkeit, sich zumindest in manchen Kleingruppen auch in Präsenz treffen zu können.

Einige deutsche Studierende äußerten Bedenken, ob die Sprachkenntnisse der asiatischen Kommiliton*innen ausreichen, um das Projekt gemeinsam erfolgreich durchführen zu können oder ob es aufgrund von Kommunikationsschwierigkeiten nicht zu einer Reihe von Irritationen und Missverständnissen kommen würde. Ebenfalls wurde mehrmals Skepsis geäußert, ob die Projekte wirklich Spaß machen oder eher wie eine aufgezogene Arbeit empfunden werden würden.

Bei den asiatischen Studierenden stand Vorfreude im Vordergrund und die Erwartung, potentiell neue Freund*innen zu finden. Bedenken gab es nur in Bezug auf das als erste kollektive Aktion geplante gemeinsame Kochen, und zwar dahingehend, dass es vielleicht schwer sein würde, den Geschmack der Deutschen zu treffen.

Frage 2: Erleben und Überraschungen

Von allen Studierenden wurde der entspannte und reibungslose Ablauf der Projektarbeit hervorgehoben sowie das große Interesse aller an der Kultur des Gegenübers.

Auf deutscher Seite war man überrascht, dass die Kommunikation trotz Sprachbarrieren in der Regel gut funktionierte und die asiatischen Studierenden viel besser Deutsch sprachen als erwartet. Auch die anfängliche Vermutung, dass die asiatischen Studierenden sehr schüchtern sein würden, erfüllte sich nicht. Vielmehr stellte man überrascht fest, dass diese bei Verständnisproblemen aktiv nachfragten und um Klärung baten. Selbstkritisch äußerten sich einige deutsche Studierende, dass es ihnen, obwohl ihnen das Machtgefälle aufgrund der verwendeten Arbeitssprache bewusst war, schwergefallen sei, trotz bester Vorsätze konsequent Rücksicht auf die Nichtmuttersprachler*innen zu nehmen. Es wurde wahrgenommen, dass durch schnelles und undeutliches Sprechen die anfänglich gute Integration der anderen eingeschränkt wurde. Auch wurde Unsicherheit darüber geäußert, wie extra langsames und deutliches Sprechen bei den Nichtmuttersprachler*innen ankommen würde und ob diese sich so möglicherweise nicht ernst genommen fühlen könnten.

Für die asiatischen Studierenden war die Toleranz der Deutschen hinsichtlich fremder Essgewohnheiten überraschend. Es gab Erstaunen über den direkten und damit

ungewohnten Kommunikationsstil der Deutschen, aber auch darüber, dass Deutsche sich als nicht so kalt und langweilig erwiesen, wie erwartet. Positiv hoben die asiatischen Teilnehmer*innen nicht nur die gute Gruppenatmosphäre hervor, sondern auch Erleichterung darüber, über eigenes aktives Fragenstellen mehr in die Diskussionen mit den Deutschen eingebunden zu werden. Mit Stolz wurde wahrgenommen, die anfängliche Schüchternheit überwunden und durch die Projektarbeit insgesamt sprachliche Fortschritte im Deutschen gemacht zu haben.

Zur Aufgabenteilung in den Teams wurde von den Deutschen angemerkt, dass manche asiatische Studierende es offensichtlich vorzögen, geführt zu werden, anstatt selber die Führungsrolle zu übernehmen. Demgegenüber wurde von asiatischer Seite beobachtet, dass man selbst bei der Projektarbeit eher auf das Ergebnis fokussiere, Deutsche hingegen auf den Prozess und die Diskussionen zu den einzelnen Arbeitsschritten. Es wurde zudem Überraschung über den Ehrgeiz und die Arbeitsmoral der Deutschen bezüglich der Projektarbeit geäußert.

Beide Seiten nannten als wichtige Erkenntnis die Bedeutung der Arbeitssprache, und zwar einerseits als Machtfaktor und andererseits als Hindernis für tiefgehende Gespräche und Diskussionen in der interkulturellen Begegnung. Auch hoben beide Seiten hervor, durch Gespräche in den Projektteams über ihre Heimat überraschenderweise auch viel über die eigene Kultur gelernt zu haben (»Man kennt seine Heimat gar nicht so gut wie gedacht«). Eine anfängliche Schüchternheit aufgrund mangelnder Erfahrung in der interkulturellen Teamarbeit bei vielen (auch deutschen) Studierenden konnte aufgrund der Niederschwelligkeit der Aufgaben und der Informalität der Treffen gut überwunden werden. Jedoch bemängelten diejenigen Gruppen, die sich ausschließlich online treffen konnten, einen gewissen Verlust von Motivation und Ermüdungserscheinungen bei den Treffen.

Frage 3: Rückblick auf die gemeinsame Arbeit

Auch hier gibt es auf beiden Seiten eine Reihe deckungsgleicher Erfahrungen:

- Spaß am lockeren Austausch
- Vorfreude auf die Treffen
- sich in dem Team gut aufgehoben fühlen
- Überraschung, dass über »banale Dinge« wie gemeinsames Kochen so einfach Nähe zu fremden Menschen hergestellt werden kann
- Freude über das Interesse des Gegenübers
- Stolz über die eigene Herangehensweise, das Überwinden der anfänglichen Schüchternheit
- persönliche Weiterentwicklung im Hinblick auf Selbstbewußtsein und Offenheit sowie
- ein gewisses Bedauern über das Ende des Projekts.

Dazu kommt auf asiatischer Seite Freude über neue Kontakte zu deutschen Kommiliton*innen und eine Verbesserung der Sprachfähigkeit im Deutschen, gespiegelt von

dem gewachsenen Bewusstsein der Deutschen, durch rücksichtsvollen Sprachgebrauch Nichtmuttersprachler*innen besser einbinden zu können und zu müssen.

Frage 4: Feedback

Von den meisten wurde explizit hervorgehoben, dass sie die Möglichkeit wertschätzen, an einer interkulturellen Projektarbeit teilzunehmen. Die Lerntagebücher wurden als angemessenes Instrument erwähnt, um über eigene Gefühle zu reflektieren und sich der gewonnenen Erfahrungen bewusst zu werden.

Neben ersten Einsichten in interkulturelle Unterschiede hinsichtlich Kommunikationsstilen und Arbeitsweisen sowie der Bedeutung der Sprache in interkulturellen Begegnungen erlebten sowohl die asiatischen als auch die deutschen Teilnehmer*innen die interkulturelle Projektarbeit als persönliche Weiterentwicklung, wie folgende Zitate zeigen:

- »Um das Problem zu lösen, habe ich häufiger meine Meinung zu dem Thema geteilt. Sie [die Deutschen] haben mehr Interesse an mir, wenn ich meine Meinung sage. Sie möchten dann mehr über uns wissen. Asiaten sind sehr schüchtern und wir neigen dazu, eher zuzuhören, als unsere Meinung zu äußern, aber das ist das Problem. Deutsche äußern gerne ihre Meinung und hören sich die Meinung anderer an. Wenn wir uns also in ihre Konversation integrieren möchten, müssen wir mehr unsere Meinung äußern.« (taiwanesischer Student)
- »Ich habe mich selber zum ersten Mal in meinem Leben als etwas verschlossen wahrgenommen, das Ganze änderte sich im Verlauf der Gruppenarbeit zwar drastisch, aber vor allem zu Beginn denke ich, dass ich etwas verschlossen war. Die anderen waren von Beginn an lustig, offen und super herzlich. Durch die gesamte Projektarbeit ist die Stimmung nie gekippt und es war einfach eine wirklich schöne Zeit.« (deutscher Student)
- »Auch ich persönlich bin durch das Projekt ein Stück weit gewachsen, ich habe viel über neue Kulturen und Speisen gelernt. Doch vor allem konnte ich mein Selbstbewusstsein und Offenheit gegenüber anderen steigern, da ich wie zuvor erwähnt anfangs eher ein zurückhaltender und schüchterner Mensch bin. Das Projekt und meine Gruppe haben mir sehr dabei geholfen mit mehr Offenheit und Neugier in Gespräche zu gehen und auch mal meine persönliche Meinung durchzubringen. Wofür ich sehr dankbar bin!« (deutsche Studentin)

Folgende Abschlussfeedbacks fassen die mit der Projektarbeit verbundenen Lernziele in unserem Sinne gut zusammen:

- »Ich habe festgestellt, dass ich selber mit jedem Treffen mehr und mehr aus mir herauskomme und mich mit den anderen immer offener unterhalten kann. Die anderen wirken auf mich ebenfalls mit jedem Treffen selbstbewusster.« (deutscher Student)
- »Was ich an dieser Projektarbeit am erstaunlichsten finde, ist, dass sie Menschen aus vielen verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Denkweisen zusammen-

gebracht hat, um eine Gleichheit zu finden, um miteinander auszukommen. Durch die Überwindung aller Barrieren und Unterschiede habe ich gute Freunde gefunden und das hat mir in meinem Leben in Deutschland sehr geholfen. Das bedeutet mir sehr viel, zumal ich in einem fremden Land lebe, mehr als 10.000 Kilometer von zu Hause entfernt.« (vietnamesische Studentin)

- »Abschließend kann ich festhalten, dass mich die Projektarbeit als solche sehr überrascht hat. Ich hätte nie gedacht, dass ich der Projektarbeit mit Menschen aus anderen Kulturen einen so hohen Lernwert zuschreibe, und bin der festen Überzeugung, dass es meinen Gruppenmitgliedern genauso geht.« (deutscher Student)
- »Ich glaube, dass durch den gegebenen Rahmen sich auch alle auf vieles eingelassen haben, was wir ansonsten vielleicht nicht unbedingt gemacht hätten oder auch nicht die Möglichkeit dafür gehabt hätten.« (deutsche Studentin)

4 Fazit

Das Entwicklungspotential Chinas frühzeitig erkannt zu haben, die Risikobereitschaft zur Investition in das aufstrebende Land sowie die jahrzehntelange intensive Beziehungspflege mit ausgewählten chinesischen Partnerhochschulen waren für die HTWG Konstanz das Erfolgsrezept, um die Türen zu renommierten chinesischen Universitäten zu öffnen. Jedoch bedarf es auch weiterhin – vielleicht mehr denn je – mit China-Kompetenz ausgestatteter Akteur*innen zum Auf- und Ausbau chinesischer Hochschulkooperationen.

Auffallend niedrige Studienabbruchquoten bei chinesischen Studierenden an der HTWG Konstanz bestätigen, dass sich eine Investition in Maßnahmen einer Willkommenskultur nicht nur im Hinblick auf die (Studien-)Zufriedenheit der chinesischen (und anderen internationalen) Studierenden, sondern auch hinsichtlich ihrer Studierfähigkeit lohnt. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass positive Deutschland Erfahrungen chinesischer Austausch- und Programmstudierender langfristig wirken und damit verschiedenste Bereiche zukünftiger deutsch-chinesischer Zusammenarbeit positiv beeinflussen können. Allerdings ist die Umsetzung einer Willkommenskultur ohne entsprechende personelle Ressourcen in den Akademischen Auslandsämtern, Interkulturellen Zentren und Fakultäten kaum zu leisten. Von den positiven Effekten der interkulturellen Angebote, wie z.B. der hier beschriebenen interkulturellen Projektarbeit, profitieren jedoch nicht nur die chinesischen (und andere internationale) Studierende, sondern auch die deutschen Studienanfänger*innen, die die Hochschule von Beginn an als interkulturellen Ort wahrnehmen, der ihnen eine gute Vorbereitung auf den internationalen Arbeitsmarkt ermöglicht und sie zu einem respektvollen Miteinander in kulturell gemischten Gruppen anregt.

Auf einen Blick

- Kursformat: interkulturelle Projektarbeit
- Zielgruppe: Studierende im ersten Semester/internationale (Austausch-)Studierende aller Nationalitäten

Ziele

- niederschwelliges Angebot für den gesteuerten Erstkontakt zwischen inländischen und internationalen Studierenden aller Fachrichtungen zur Integration in den Hochschulalltag
- Projekte mit »Spaß«, die zu einem ungezwungenen regelmäßigen Kontakt motivieren (z.B. kochen, Sport, Filme, Märchen, Astrologie etc.)
- erste Impulse zur Bewusstwerdung emotionaler innerer Prozesse im Zusammenhang mit der Arbeit in kulturell diversen Gruppen zur Lösung gemeinsamer Aufgaben
- Sensibilisierung für den Einfluss kulturell verschiedener Prägungen
- Formulieren und Teilen von emotionalen inneren Prozessen in Lerntagebüchern mit den Dozierenden (u.a. in der Rolle *Coach*in*)
- Aufbau von Beziehungen zwischen Studierenden unterschiedlicher Herkunft
- erste Ansätze zur Integration internationaler Studierender in die mündliche Debatte an deutschen Hochschulen

Vorgehensweise

- gemeinsames Meeting mit Weltcafé-Aktivitäten zum Kennenlernen; Sammlung von Themen für gemeinsame Projektarbeiten; Bildung der interkulturellen Teams zu einzelnen Themen
- selbstorganisierte Bearbeitung der Themen in den interkulturellen Teams; regelmäßige Treffen der Teams mit den Dozierenden/Coaches bzw. Coachinnen
- Lerntagebücher der Studierenden mit Fragen zu ihrem Erleben in der Gruppe
- Zwischenpräsentationen über den Arbeitsprozess und Klärung von Herausforderungen
- Abschlusspräsentation und Abgabe der Ergebnisse/Produkte

Literatur

- AG China-Forschung (Hg.) (2021): Whitepaper: Wege in die Forschung mit China – Wissen, Zugänge, Empfehlungen, o.D., Hannover, https://www.bwi.uni-hannover.de/fileadmin/bwi/dateien/Whitepaper_der_AG_Forschung_komprimiert.pdf vom 01.12.2021.
- Henn, Rudolf (Hg.) (1987): Technologie, Wachstum und Beschäftigung, Berlin/Heidelberg: Springer.

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 Gesichtverlust 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 Gesichtverlustes 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 einzüben, 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 *Wissenschaftsstreits* 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 Studiererfahrung 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 Gründer 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 soziokulturellem 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: Interaktion und Optimierung« [Interaktions- und Optimierungsstrategien des Unterrichtsverhaltens von Lehrenden und Lernenden], in: *Educational Research and Practice* [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): »大学课堂冷漠现象原因和对策探究« [Forschung zu den Ursachen der Gleichgültigkeit im Hochschulunterricht und Gegenmaßnahmen], in: *Education Teaching Forum* [Education Teaching Forum] 2011 (31), S. 168f.
- Liu, Caixia 刘彩霞 (2021): »课堂发言的障碍: 他们为何沉默不语« [Hindernisse für das mündliche Teilnehmen am Unterricht: Warum schweigen sie], in: *Science Education Article Collects (Monatsumgabe)* 2021 (1), S. 68f.
- Liu, Xiaoxin 刘晓新 (2001): »打破沉默—课堂教学应实施 »Seminar«« [Die Stille im Klassenzimmer brechen – der Unterricht sollte als »Seminar« gestaltet werden], in: *Beijing Union University Journal* [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.

Integration ins Studium durch »Lernteamcoaching« in kulturell gemischten Lerngruppen

Konstantin Hassemer

Abstract: *Die Integration chinesischer Studierender in das Studium in Deutschland ist ein mehrdimensionaler Prozess, der sowohl organisatorische als auch didaktisch-inhaltliche Aspekte umfasst. Das Praxisbeispiel eines Doppel-Abschluss-Studiengangs für asiatische Studierende an der HTWG Konstanz stellt einen langjährigen Entwicklungsprozess mit drei charakteristischen Phasen vor. Eine wesentliche Rolle hierbei spielt der didaktische Ansatz des Lernteamcoachings mit kulturell gemischten Lerngruppen.*

Hintergrund

Es gehört heute zweifelsfrei zu den genuinen Aufgaben der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW), Internationalisierung als notwendigen Ausbildungsinhalt zu verstehen.¹ Internationale *employability* von Absolvent*innen der HAW und ihre Praxistauglichkeit auf dem Auslandsparkett sind zu zentralen Qualifikationszielen geworden. Neben Mobilitätsfenstern in Form von Auslandssemestern gilt die Internationalisierung auf dem Heimatcampus als wichtiges Instrument zur Vermittlung von Auslandsmarktfähigkeit deutscher Studierender. *Incoming students* machten ca. 14 Prozent der Studierenden deutscher HAW aus.²

Im Sinne dieses Ausbildungsziels von HAW ist es wünschenswert, dass das Studium internationaler Studierender in Deutschland einen Mehrwert für sie selbst, aber auch für deutsche Studierende bringt. Ein wichtiger Hebel zur Vermittlung neuer fachlicher,

1 Vgl. z.B. die Internationalisierungsstrategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, BMBF 2017.

2 Vgl. Rudnicka 2022. Aufgrund der Coronapandemie hat sich die Zahl der internationalen Gast- und Austauschstudierenden um ca. 20 Prozent verringert (vgl. [cpy/dpa] 2021). Allerdings machen internationale Studierende ohne Abschlussabsicht nur ca. 20 Prozent aller internationalen Studierenden in Deutschland aus (vgl. Heublein et al. 2021: 46). Insgesamt zeigt die Gesamtzahl der internationalen Studierenden in Deutschland mit ca. 325.000 im Wintersemester 2020/2021 sogar einen Zuwachs von zwei Prozent gegenüber dem Vorjahr (vgl. ebd.: 60).

kultureller und persönlichkeitsbildender Perspektiven ist in der Interaktion internationaler Studierender mit ihren deutschen Kommiliton*innen zu sehen.

Um Interaktion zwischen Studierenden aus verschiedenen Kulturkreisen zu fördern, ist die Integration internationaler Studierender in das System der Hochschule notwendig. Internationale Studierende sollten idealerweise sichtbarer Teil des Hochschulbetriebs werden, sich regelmäßig kulturellen Überschneidungssituationen aussetzen, Selbstwirksamkeit im deutschen Kontext gewinnen und somit einen größtmöglichen Lern- und Entwicklungseffekt für sich und für ihr deutsches studentisches Umfeld erzielen.

Praxisbeispiel

Seit 2007 existiert an der Hochschule Konstanz – Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG) der Studiengang Wirtschaftsdeutsch und Tourismusmanagement, der Studierenden ihrer asiatischen Partnerhochschulen die Möglichkeit bietet, die an der Heimathochschule in mindestens vier Semestern erworbenen Germanistik-Kenntnisse auszubauen und zusätzlich auf Tourismus bezogenes Management-Know-how zu erwerben. Jährlich nehmen ca. 30 Studierende ihr viersemestriges Studium in Konstanz auf, das sie mit einem Bachelorabschluss der HTWG und ihrer Heimathochschule abschließen.

Retrospektiv können wir feststellen, dass die Einbindung asiatischer Studierender in das Hochschulsystem in drei Phasen erfolgte. Diese Phasen dauerten jeweils ca. drei bis vier Jahre, d.h. so lange, bis die Konzeptverantwortlichen das eigene Handeln empirisch erfasst, kritisch reflektiert und das Integrationskonzept entsprechend angepasst hatten. Es wird deutlich, dass die Entwicklung didaktischer und organisatorischer Konzepte zur Integration internationaler Studierender zwingend mit Qualitätssicherungsmaßnahmen sowie entsprechender Ressourcenausstattung einhergeht.

Erste Phase

Die erste Phase nennen wir »Phase der ungesteuerten (Nicht-)Begegnungssituationen«. Wie aus dieser Bezeichnung deutlich wird, steht sie für die naive Ausgangssituation und Problemwahrnehmung am Anfang der Integrationshistorie des Studiengangs. Hier waren ethnozentrische Einstellungen der im Hochschulbetrieb arbeitenden Menschen, mangelnde Erfahrungen mit und eingeschränktes Verständnis für internationale Studierende typisch. Zentrales Missverständnis ist die Vermutung, dass internationale Studierende genauso »ticken« wie von ihren deutschen Kommiliton*innen erwartet, d.h. freudig und freiwillig Kontakt aufnehmen, sich wie von selbst integrieren und die fremden Studien- und Lebensbedingungen problemlos – eben wie Weltbürger*innen – meistern.

Die Realität des Studierendenlebens der internationalen Studierenden sah – ohne wesentliche begleitende Maßnahmen von Seiten des Studiengangs – anders aus. Nach unseren Erfahrungen existierten anfangs nur selten strukturelle Anstöße für internationale Studierende zur Kontaktaufnahme mit ihren deutschen Kommiliton*in-

nen: zum Teil keine kulturell gemischte Unterbringung in Studierendenwohnheimen, keine gemeinsamen Lehrveranstaltungen und wenn doch, dann ohne Durchmischung im Veranstaltungsraum, sondern eine von der Nationalität bestimmte Sitzordnung.

Neben Sprachbarrieren wirkten sich implizit und unbewusst Kulturmuster der beiden Studierendengruppen aus, die nicht komplementär aufeinander bezogen waren. Unverständnis, Verletzungen, Unsicherheiten führten in der ersten Phase unserer Integrationsbemühungen zu einer mehr oder minder selbstgewählten Ghettoisierung asiatischer Studierender. Ihr Leben in Deutschland spielte sich im Dreieck Wohnheim – Hochschule – Asia-Shop ab, maximal noch ergänzt durch einen Ferienjob in der Gastronomie. Charakteristisch für Studierende in dieser Phase war ihre unzureichende Selbstwirksamkeitserfahrung im deutschen Kontext: Was im Heimatland funktioniert (z.B. effektive Kommunikation mit Dozierenden, Meisterung konfliktärer Situationen, Selbstmotivation durch Erfolgserlebnisse), führte hier nicht unbedingt zum Ziel und ließ manche internationale Studierende frustriert zurück.

Als Konsequenz dieser nicht gelungenen Integration wurde allmählich klar, dass Selbst- und Handlungskompetenz asiatischer Studierender in Deutschland nicht uneingeschränkt vorausgesetzt werden können und im Rahmen des bis dato gültigen Curriculums auch nicht entstehen würden, sondern dass es besonderer begleitender Programme bedarf.

Zweite Phase

Die zweite Phase der Entwicklung des Integrationskonzepts nennen wir »Phase des Ausbaus vielfältiger Begegnungssituationen«. Unser Ziel war es, ein integriertes Maßnahmenpaket mit aufeinander abgestimmten methodischen Ansätzen und Prozessschritten aufzusetzen.

Das Maßnahmenpaket umfasste zum einen die gezielte Vorbereitung auf das Studium in Deutschland bereits an den Heimatuniversitäten der asiatischen Studierenden. Mit Hilfe von Dozierenden der jeweiligen Hochschule sowie DAAD-Lektor*innen wurde die fachsprachliche Vorbereitung auf die besonderen Inhalte von Lehrveranstaltungen in Deutschland ausgerichtet. Dieser Prozess greift in die Ausbildungsautonomie der Herkunftshochschule ein und zeigt, dass eine belastbare, vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den internationalen Partnerhochschulen unabdingbar für den Studienerfolg der internationalen Studierenden ist.

Das Paket beinhaltete zum anderen vorbereitende bzw. flankierende Maßnahmen für das Studium, um dieses für die internationalen Studierenden effektiver zu gestalten. Hierzu zählten neben intensiver Beratungstätigkeit im Wesentlichen Projekte, die durch die Schaffung geschützter Kommunikations- und Interaktionsräume für deutsche und internationale Studierende die Aktivitäts- und Handlungskompetenz sowie die soziale und kommunikative Kompetenz im interkulturellen Kontext stärken sollten: Zu Semesterbeginn wird ein Weltcafé mit allen Studierenden zum Thema »Interkulturelle Projektarbeit« durchgeführt, auf denen semesterbegleitende Projekte in gemischten Studierendenteams aufgesetzt werden (vgl. Beitrag von Gründer und Thelem in Teil 4). Die Begegnungssituationen in der interkulturellen Projektarbeit werden

ergänzt durch selbstorganisierte Sprachtandems sowie durch von studentischen Hilfskräften geleitete Tutorien zur Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen.

In dieser Phase der Entwicklung des Studiengangs wurde immer deutlicher, dass Internationalisierung auf dem Campus ein mehrdimensionaler Prozess ist, der neben den notwendigen beratenden und organisatorischen vor allem auch verschiedene didaktisch-inhaltliche Aspekte umfasst.

Dritte Phase

Die dritte Phase nennen wir »Phase der Institutionalisierung von Begegnungssituationen« mit dem Ziel, authentische Erfahrungen von Selbstwirksamkeit im Studium zu stärken. Selbstwirksamkeitserfahrung unterstützt die schrittweise Integration in das Hochschulleben und die Effizienz studentischer Lernprozesse.

Selbstwirksamkeit ist die Erwartung eines Individuums, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können. Diese Fähigkeiten, kreativ und selbst organisiert zu denken und zu handeln, lassen sich in vier Kompetenzbereiche gruppieren (vgl. Sauter/Sauter 2013: 70f.):

- personale Kompetenz/Selbstkompetenz als Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln und diese im eigenen Handeln sichtbar werden zu lassen,
- aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenz als Fähigkeit, Wissen, Handlungsergebnisse und Werte aktiv ein- und umzusetzen, Verantwortung zu übernehmen, wettbewerbsorientiert und risikobereit zu agieren,
- fachlich-methodische Kompetenz als Fähigkeit, Aufgabenstellungen sachorientiert, verlässlich/systematisch und auf dem neuesten Kenntnisstand zu bewältigen,
- sozial-kommunikative Kompetenz als Fähigkeit, sich aktiv mit dem sozialen Umfeld zusammen- und auseinanderzusetzen und zu kooperieren.

Das Ziel der Förderung der Selbstwirksamkeit internationaler Studierender orientiert sich im Studiengang an diesen vier Kompetenzfeldern. Die Maßnahmen der dritten Phase setzen dabei im Wesentlichen an folgenden Kompetenzaspekten an:

- die (im interkulturellen Kontext kontrastive) Vermittlung und Erfahrung von Motivationen und Werthaltungen der Studierenden (Verbreiterung der personalen Kompetenz),
- die Initiative und das Commitment der Studierenden in Projektarbeit (Verbreiterung der Aktivitäts- und Handlungskompetenz),
- die Aneignung von neuem Wissen (Weiterentwicklung der fachlich-methodischen Kompetenz),
- die Einbindung der Studierenden in soziale Netzwerke (Weiterentwicklung der sozial-kommunikativen Kompetenz).

Da sich die Kompetenzfelder gegenseitig beeinflussen, war es notwendig, einen integrierten Lernansatz zu schaffen. Dieser Ansatz tangiert drei unterschiedliche Erfahrungsebenen:

- die Ebene der *allgemeinen Vorbereitung* auf das Leben und Lernen in Deutschland: Konzeption und Durchführung von Einführungskursen zwei Wochen vor Vorlesungsbeginn,
- die Ebene der *Lehrveranstaltungen*: Bildung gemischter Lernteams in Grundlagenveranstaltungen deutscher und asiatischer Studierender (Einführung in die Betriebswirtschaftslehre) im Rahmen des sog. Lernteamcoaching,
- die Ebene der *Beratung* internationaler Studierender: Schaffen einer Stelle in der Studiengangsverwaltung.

Im Folgenden werden unsere Ansätze zur Integration internationaler Studierender im Rahmen von Lehrveranstaltungen dargestellt. Hier hat sich als zentrales Element der Einsatz des Lernteamcoaching als Methode selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens in Lernteams bewährt.

Lernteamcoaching

Lernteamcoaching ist eine Lehr- und Lernmethode, bei der sich Studierende aktiv Lernstoff in verschiedenen Lernphasen erarbeiten und dabei in ihrer Selbstlernkompetenz vom Coach oder von der Coachin unterstützt werden.³ Sorgfältig erstelltes Lernmaterial (Lerntexte, Verständnis-/Transferfragen, Übungsaufgaben) wird in der ersten Lernphase von den Studierenden jeweils allein durchgearbeitet (Alleinlernen). Danach folgt die zweite Phase: ein Gruppenprozess von fünf bis acht Studierenden (Gruppenlernen), in dem die aus dem ersten Durchgang offenen Fragen so weit wie möglich geklärt, ggf. vertieft und diskutiert werden. Die dann noch verbleibenden Probleme mit dem Lernstoff werden in der abschließenden Coachingsitzung mit dem bzw. der Dozierenden besprochen und der Lernprozess wird reflektiert.

Die Methode bewirkt die Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrer fachlichen Kompetenz, ihrer Wirksamkeit in der Gruppe, ihrer Initiative und Selbstständigkeit. Die Hinführung auf selbstgesteuerte Wissensprozesse an der Hochschule ermöglicht frühzeitig die Entwicklung von Fähigkeiten zur Erstellung von Referaten, das Präsentieren von Sachverhalten, den wissenschaftlichen Diskurs oder das Abfassen von Haus-, Projekt- und Abschlussarbeiten. Aufgrund der Kürze der Präsenzzeit in Bachelor- und Masterstudiengängen ist es vorteilhaft, wenn der Unterschied zwischen Lernen und Studieren, d.h. die Fähigkeit zum eigengesteuerten Wissenserwerb, früh

3 Die Methode Lernteamcoaching wurde ursprünglich in den Ingenieurwissenschaften entwickelt, um den Erwerb notwendiger Soft Skills, wie die Fähigkeit zum Selbstlernen und zum kooperativen Arbeiten, in das Fachstudium zu integrieren (vgl. Fleischmann et al. 2006). Als Methode eignet es sich jedoch auch für die Studieneingangsphase oder das Fachstudium in anderen Disziplinen (vgl. Ackermann/Becker 2009).

vermittelt wird. Die explizite Berücksichtigung und Organisation von Selbstlernanteilen sind hierfür notwendig.

Die Methode bietet neben der Ausbildung von Selbstlernkompetenz die Chance, in der Gruppensituation Sozialkompetenzen zu entwickeln, insbesondere wenn es sich um international gemischte Studierendengruppen handelt. Studierende erhalten automatisch Kontakte zur Zielkultur und erleben unterschiedliche Motivationen und Werthaltungen.

Die Studierenden erfahren in der Gruppen- und Coachingphase des Lernteamcoaching, welche Einstellungen, Techniken und Prozesse für den eigenen Lernerfolg und den Lernerfolg der Gruppe wichtig sind. Studierende sind gezwungen, Verantwortung für effektive Kommunikation, interkulturelle Sensibilität, gemeinsame Arbeitsprozesse und eine funktionierende Selbstorganisation des Lernteams zu übernehmen. Sie sammeln frühe Erfahrungen, wie schnell eine Gruppe im Arbeitsprozess zu Sachthemen kommt bzw. wie lange sie auf der Kommunikations- bzw. Prozessebene verbleibt. Diese Kompetenz (interkulturelle Sensibilität, interkulturelle Erfahrung, interkulturelle Handlungsfähigkeit) bereitet unmittelbar auf das Arbeitsleben in einer globalisierten Welt vor.

Das soziale Element im Lernteamcoaching unterstützt die Studierenden mit Blick auf ihre sozio-emotionale Stabilisierung und konkrete Hilfestellungen im Studienalltag, bei Fachfragen oder im Alltagsleben. Der überschaubare, vertrauliche Rahmen eines Lernteams ermöglicht unkomplizierte Kommunikationsmöglichkeiten auf Augenhöhe (vgl. Sauter/Sauter 2013: 176).

Aus unserer Sicht ist Lernteamcoaching eine tendenziell hierarchiefreie Methode des Wissenserwerbs, die die Autonomie der Beteiligten für unterschiedliche individuelle und kollektive Lernstrategien wertschätzt, aufgrund der eingeräumten Freiräume im Lernen einen individuell effektiven Wissenserwerb sicherstellt und den Vorteil relativ kleiner Studierendengruppen an HAW didaktisch nutzt. Positiv herauszustellen ist die durch die Methode bedingte Rollenvielfalt von Dozierenden und Studierenden, ein Effekt, der sich auf die Motivation, die Offenheit und die Interaktionsfähigkeit der Teilnehmenden auswirkt.

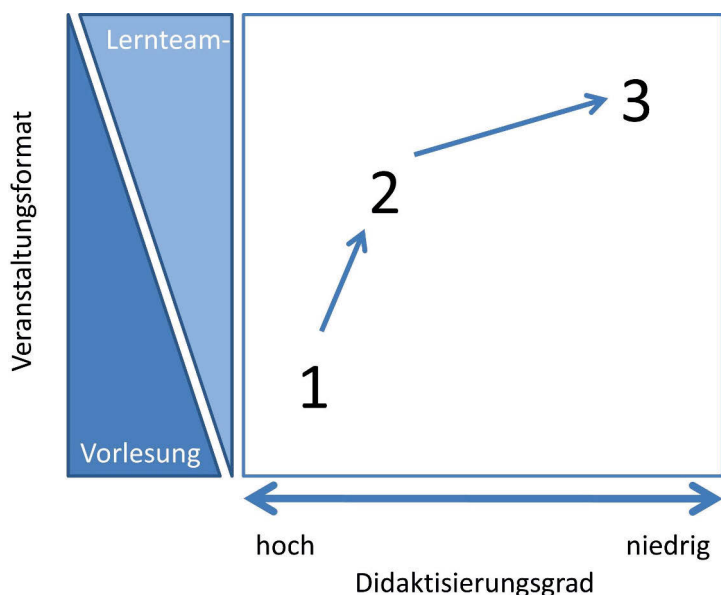
Als Fazit der dritten Phase der Integration internationaler Studierender, insbesondere als Fazit aus dem Lernteamcoaching ist uns klar geworden, dass »Hierarchiefreiheit«, Offenheit, Selbstverantwortung und regelmäßige Begegnungssituationen als tendenzielle Überforderung asiatischer Studierender anzusehen sind. Offensichtlich war es uns nicht gelungen, die ethnozentrische Methodenbrille abzulegen und ein kultursensibles Lernarrangement zu etablieren, das in der Lage war, eine angemessene Überschneidungssituation für deutsche und asiatische Studierende darzustellen.

Ein Dilemma wurde deutlich: Lernteamcoaching mit seinen hohen Anteilen an Eigeninitiative, Selbstorganisationsfähigkeit, explizit kritischer Auseinandersetzung und Diskussionskultur ist einerseits ein »westlicher« Ansatz des Lernens und korrespondiert nicht unbedingt mit der asiatischen Lerntradition der zunächst kritikfreien Rezeption von Lernstoff (siehe auch Beitrag von Thelen und Bai in Teil 4). Auf der anderen Seite musste es unser Ziel sein, die asiatischen Studierenden auf das neue Lernumfeld in Deutschland mit seinen spezifischen Anforderungen und Werthaltungen vorzubereiten und ihre Fähigkeiten zu stärken, in diesem Lernumfeld erfolgreich zu agieren.

Die Vorteile des Lernteamcoaching, vielfältige Kompetenzebenen in einem kompakten Lernprozess anzusprechen, überwiegen aus unserer Sicht seine kulturell bedingten Nachteile für Studierende mit nichtwestlichem Lernhintergrund. Insbesondere der gemeinsame – kollektive – Lernprozess asiatischer und deutscher Studierender im Lernteamcoaching ermöglicht die gewünschten Interaktionseffekte und die Ausbildung von Erfolgserlebnissen selbstkompetenten Verhaltens in einem kleinen, geschützten Umfeld.

Ein weiterer Aspekt, der für das Beibehalten der Methodik spricht, ist die flexible Ausgestaltung und Einsatzmöglichkeit des Lernteamcoaching. Je nach kultureller Passung, personalen und zeitlichen Ressourcen sowie Curricula und Lernzielen lässt sich Lernteamcoaching problemlos mit klassischen – fremdorganisierten – Formaten der Wissensvermittlung kombinieren und im Zeitablauf flexibel skalieren. Es entstehen somit hybride Lernkonzeptionen, wie in Abbildung 1 angedeutet.

Abbildung 1: Hybride Lernkonzeptionen



Quelle: eigene Darstellung

Die Position 1 steht für den typischen Ausgangszustand in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit asiatischen Studierenden. Hier dominiert die klassische – d.h. für asiatische Studierende übliche – Wissensvermittlung in Form der Vorlesung, die nun aber mit selektiven Lerninhalten über Lernteamcoaching ergänzt wird. Studierende haben innerhalb des überwiegend fremdorganisierten Lernweges festgelegte Zeitfenster, in denen ihnen ermöglicht wird, sich in national gemischten Lernteams selbstgesteuert, d.h. in spezifischem Tempo und mit spezifischem Lernansatz, Wissen und Erfahrungen anzueignen.

Mit steigender Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenz der internationalen Studierenden wird der Anteil fremdgesteuerter Lerninhalte kontinuierlich zurückgenommen (Position 2), bis ein – im curricularen Rahmen – relativ eigengesteuerter Lernprozess (Position 3) entsteht, der mit geringerer Unterstützung durch Dozierende auskommt. Hier ist tendenziell der Zustand selbstorganisierten Lernens erreicht, in dem der Coach oder die Coachin lediglich einen Rahmen vorgibt, den die Lernenden mit individuellen Lernzielen und Lernprozessen ausfüllen.

Nach unseren Beobachtungen waren etwa ein Drittel der internationalen Studierenden nach Einführung des Lernteamcoaching in der Lage, sich auf das didaktische Konzept so einzulassen, dass die Unterschiede zwischen deutschen und asiatischen Studierenden in der Interaktion und im Verständnis des Lernstoffes während einer Lernteamcoachingsitzung verwischten. In diesen Fällen ist die Methode offensichtlich dazu geeignet, entsprechende Kompetenztrigger zu setzen. Auf der Ebene des Fachwissens ist die Erfolgsquote der asiatischen Studierenden in der Leistungsüberprüfung – aufgrund ihrer Lerndisziplin – tendenziell höher.

Insgesamt ergibt sich in der dritten Phase der Integrationsbemühungen im Hinblick auf die Förderung unterschiedlicher Kompetenzfelder das in Tabelle 1 dargestellte Maßnahmenpaket.

Tabelle 1: Kompetenzbezogene Maßnahmen zur Integration chinesischer Studierender

Kompetenzfelder	personale Kompetenz, Selbstkompetenz	Aktivitäts- und Handlungsorientierte Kompetenz	fachlich-methodische Kompetenz	sozial-kommunikative Kompetenz
Vorbereitung an Heimathochschule	-	-	+	+
Vorbereitungskurse HTWG	+	+	++	+
Lernteamcoaching	++	++	+++	++
Interkulturelle Projekte	+	++	+++	
Beratungsstelle	+	+	+++	++

Quelle: eigene Darstellung

Als Konsequenz der dritten Phase unserer Integrationsbemühungen konnten wir festhalten, dass der Ansatz des gemischten Lernteamcoaching in jedem Fall in flankierende Maßnahmen zur Stärkung der Interaktionskompetenz (siehe Phase 2) eingebettet werden sollte.

Ausblick

Seit Frühjahr 2020 zwingt die durch die Pandemie bedingte Umstellung der Hochschulen auf digitale Lehre zu einer Neuinterpretation des Begriffs der gemeinsamen Lernräume asiatischer und deutscher Studierender. Insbesondere aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenzen sowie sozial-kommunikative Fähigkeiten werden im synchronen Einsatz von Onlinevideokonferenzen bzw. im asynchronen Einsatz digitaler Lehrmaterialien nur bedingt herausgebildet.

Allerdings liegen in der Digitalisierung der Hochschullehre auch Chancen – gerade in Bezug auf die Überbrückung geografischer Distanzen. So ist als Element einer künftigen vierten Phase der Integration asiatischer Studierender daran zu denken, die Vorbereitung an der Heimathochschule kooperativ mit den dortigen Lehrkräften über Onlinemedien durchzuführen.

Literatur

- [cpy/dpa] (2021): »Veränderte akademische Mobilität im Corona-Jahr«, in: Forschung & Lehre, 04.10.2021, <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/veraenderte-akademische-mobilitaet-im-corona-jahr-4070> vom 01.12.2021.
- Ackermann, Dagmar/Becker, Walter (2009): »Erprobung neuer Lehrkonzepte mit Lernteamcoaching«, in: Anja von Richthofen/Michael Lent (Hg.), *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre*, Bielefeld: wbv, S. 183-198.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2017): *Internationalisierungsstrategie*, o.D. [2017], https://www.bmbf.de/bmbf/de/europa-und-die-welt/vernetzung-weltweit/internationalisierungsstrategie/internationalisierungsstrategie_node.html vom 01.12.2021.
- Fleischmann, Patrick/Geupel, Helmut/Lorbeer, Bärbel (2006): »Lernteamcoaching«, in: Brigitte Berendt/Birgit Szyczyrba/Hans-Peter Voss/Johannes Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (C 2.5.)* [Loseblattsammlung], Stuttgart: Raabe, S. 1-18.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Kercher, Jan/Knüttgen, Naomi/Kupfer, Alexander/Schmitz, Michael (2021): *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*, Bielefeld: wbv, https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2021/06/WWO_2021_210916_web.pdf vom 01.12.2021.
- Rudnicka, J.[.] (2022): »Anteil ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen in den Wintersemestern von 2004/2005 bis 2020/2021«, in: *statista.com*, 24.01.2022, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/222/umfrage/anteil-auslaendischer-studenten-an-hochschulen/> vom 01.02.2022.
- Sauter, Werner/Sauter Simon (2013): *Workplace Learning. Integrierte Kompetenzentwicklung mit kooperativen und kollaborativen Lernsystemen*, Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.

Zur Förderung wissenschaftssprachlicher Kompetenzen im chinesisch-deutschen Doppelmaster Germanistik/DaF

Kathrin Siebold & Hang Xu

Abstract: Sprachkompetenz wird immer wieder als Grundpfeiler des Studienerfolgs chinesischer Studierender in Deutschland diskutiert. Sie spielt eine entscheidende Rolle sowohl in akademischer als auch sozialer Hinsicht und wird je nach Studienrichtung und -niveau unterschiedlich stark in die Thematik des Erwerbs von fachlichen und interkulturellen Kompetenzen eingebunden.

Einen Sonderfall stellt die Ausbildung von chinesischen Studierenden zu DaF-Lehrkräften dar, die als Sprach- und Kulturmittler*innen eine zentrale Multiplikator*innenrolle für die Förderung und Weitervermittlung vielschichtiger Deutschlandkompetenzen einnehmen. Die interdisziplinäre und interkulturelle Erschließung der deutschen (Wissenschafts-)Sprache und Kommunikation bildet ein Kernelement des Fachs DaF, das bei chinesischen Studierenden seit der Einführung einer zweiten Fremdsprache an chinesischen Mittelschulen 2019 – mit Deutsch als Wahlmöglichkeit – auf besonders großes Interesse stößt.

Die Philipps-Universität Marburg adressiert mit dem gemeinsam mit der Tongji-Universität Shanghai konzipierten Double-degree-Masterstudiengang Germanistik/Deutsch als Fremdsprache die Relevanz einer didaktisch und methodisch fundierten Sprachvermittlung an chinesische Studierende und verfolgt dabei auch das übergeordnete Ziel, das Deutsche als Wissenschafts- und Kultursprache im Sinne pluralistischer und mehrsprachiger wissenschaftlicher Diskurse auch über die Germanistik hinaus zu beleben.

Basierend auf einer Auswertung der bisherigen Studiengangskooperation soll dieser Beitrag zum einen die Potentiale beschreiben, die durch die institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen deutschen und chinesischen Hochschulen und dem daraus resultierenden Einsatz zielgruppengerechter und empirisch fundierter Sprachlehrkonzepte ermöglicht werden; zum anderen sollen auch Herausforderungen im interkulturellen und (wissenschafts-)sprachlichen Kompetenzerwerb diskutiert und diesbezügliche Forschungsdesiderate aufgezeigt werden.

1 Einleitung

Immer mehr Studierende bzw. Absolvent*innen chinesischer Hochschulen entscheiden sich dazu, eine Studienphase bzw. ein ganzes Studium im Ausland zu absolvieren. Laut

einer Studie der OECD in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann-Stiftung aus dem Jahr 2019 liegt Deutschland bezüglich der Attraktivität für ausländische Studierende weltweit auf dem dritten Platz, nur hinter der Schweiz und Norwegen. Im Wintersemester 2020/2021 bildeten die knapp 45.000 Studierenden aus chinesischen Universitäten die größte internationale Studierendengruppe in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2021).

Von Studierenden der sogenannten Auslandsgermanistik (vgl. Barkowski et al. 2011) werden in den deutschsprachigen Zielländern insbesondere auch die germanistischen Studiengänge sehr häufig angesteuert. Unter diesen nimmt das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) einen Sonderstatus ein, da es seine Forschungstätigkeit zentral an der sozialen Praxis des Lernens und Lehrens des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache ausrichtet (vgl. Altmayer et al. 2021: 4) und somit eine besondere Offenheit und ein spezielles Interesse für Studierende aufweist, die sich selbst noch im fremdsprachlichen Erwerbsprozess befinden. Da die Erforschung gesteuerter Spracherwerbsprozesse mit dem Ziel, die didaktisch-methodischen Verfahren in der Sprachlehre weiter zu entwickeln und zu optimieren, den Kern des wissenschaftlichen Selbstverständnisses des Fachs DaF bildet, kann man davon ausgehen, dass Dozierende und Studierende im Fach besonders reflektiert mit Sprachaneignungsprozessen umgehen.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass sprachliche Herausforderungen, mit denen sich Bildungsausländer*innen im deutschen Hochschulraum konfrontiert sehen, in den DaF-Studiengängen nicht ebenso zu den alltäglichen Hürden zählen würden wie in anderen Studiengängen auch. Da in den DaF-Studiengängen Lehrkräfte für die Vermittlung des Deutschen ausgebildet werden, ist das sprachliche Anforderungsniveau dort sogar vergleichsweise hoch, denn eine bedeutende Bedingung fachlicher und didaktischer Qualität von DaF-Lehrenden ist natürlich die Beherrschung des Deutschen auf höchstem Niveau. Daher sind exzellente Kenntnisse des deutschen Sprachsystems und ein kommunikativ kompetenter Umgang mit der deutschen Sprache nicht nur für den Lernprozess im Studium nötig (Sprache als *Lernmedium*), sondern stellen auch für die zukünftige Berufspraxis als DaF-Lehrperson eine grundlegende Voraussetzung dar (Sprache als *Lernstoff*).

In diesem Artikel wollen wir beleuchten, welche sprachlichen Phänomene besonders große Herausforderungen für DaF-Studierende aus chinesischen Germanistikstudiengängen darstellen, und aufzeigen, wie die sprachlichen Schwierigkeiten im Rahmen des seit 2019 von der Tongji-Universität Shanghai und der Philipps-Universität Marburg angebotenen Doppelmasters (DaF/Germanistik) systematisch angegangen werden. Hierzu soll dargelegt werden, wie sich bestimmte kommunikative Defizite durch spezifische Studienverläufe und damit zusammenhängende Spracherwerbsprozesse erklären lassen (Abschnitt 2), welche sprachlichen Phänomene, insbesondere aus dem Bereich des Deutschen als Wissenschaftssprache, den DaF-Studierenden mit chinesischer Ausgangssprache besondere Schwierigkeiten bereiten (Abschnitt 3) und welche konkreten Maßnahmen wir im Rahmen des Doppelmasters getroffen haben, um diese Schwierigkeiten zu kompensieren (Abschnitt 4). Der Artikel schließt mit einem Fazit und der Forderung, dass Fördermaßnahmen wie die hier beschriebenen nicht nur in den einzelnen Studiengängen kreativ angegangen werden sollten, sondern für dieses verbreitete

strukturelle Problem idealerweise auch eine universitätsweite, wenn nicht sogar landes- oder bundesweite strukturelle Antwort gefunden werden sollte.

2 Wissenschaftssprache in der chinesischen Germanistik

Mit der Einführung des ersten Deutschunterrichts an der staatlichen Fremdsprachenschule (CH: 京师同文馆) im Jahr 1872 (vgl. Hernig 1997: 39) setzte die systematische Vermittlung der deutschen Sprache in China im Vergleich zu anderen Fremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Russisch deutlich später ein. Dabei wurde bis zur Kulturrevolution (1967-1977) der Schwerpunkt des Deutschunterrichts auf Grammatik und Übersetzung gelegt, da das Sprachenlernen in erster Linie dazu diente, westliche bzw. deutsche Werke aus dem literarischen und technischen Bereich ins Chinesische zu übersetzen ebenso wie chinesisches Kulturgut in die deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich, Schweiz (DACH) zu überführen. Besonders in der Germanistik wurden neben der Literaturübersetzung »sprachkundige Mittler für den Maoismus-Export in die deutschsprachigen Länder« (Wang 2007: 48) ausgebildet und im Unterricht, so Ni (1991: 210), nicht selten »politisch gefärbte chinesische Inhalte auf Deutsch vermittelt.«

Nach der Reform- und Öffnungspolitik im Jahr 1978 veränderte sich die Germanistik und somit auch der Deutschunterricht in China wesentlich. Neben Übersetzungen wurde nun in der chinesischen Germanistik stärker Wert auf pragmatische Ausbildungsaspekte gelegt, so dass die Sprachvermittlung und -aneignung immer stärker in den Vordergrund rückte. Das Curriculum für das Bachelorstudium im Fach Germanistik an chinesischen Universitäten¹ wurde im Jahr 2006, basierend auf den Rahmenplänen für Grund- und Hauptstudium aus den 1990er Jahren, neu konzipiert. Seitdem sieht der Studienplan in den ersten beiden Studienjahren (Grundstudium) zentral den sprachlichen Kompetenzerwerb in allen kommunikativen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) vor. Im dritten und vierten Studienjahr (Hauptstudium) wird zum einen der Spracherwerb fortgeführt; zum anderen werden mithilfe der bereits erworbenen Sprachfähigkeiten weitere Kenntnisse in den Bereichen der Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Kulturwissenschaft sowie in anderen mit der Germanistik kombinierbaren Disziplinen erworben. Hier kommen je nach Universität und Standort beispielsweise Kombinationen mit Fächern wie Pädagogik, Jura, Technik oder Diplomatie in Frage (vgl. Qian 2010: 49).

Da die Studierenden in China meist ohne jegliche Sprachkenntnisse mit dem Germanistikstudium anfangen, beläuft sich laut Zhao (vgl. 2020: 52) der reine Sprachunterricht durch die konzentrierte zweijährige Sprachausbildung im Grundstudium und die weitere sprachliche Vertiefung im Hauptstudium insgesamt auf über zwei Drittel der gesamten Unterrichtszeit des Studiums. Somit ist der Anteil der für den Spracherwerb eingeplanten Stunden im Germanistikstudium zwar sehr hoch, dennoch handelt es sich nur um einen sehr kurzen Zeitraum, wenn man ihn mit einer lebenslangen sprachlichen Sozialisation in einem deutschsprachigen Land, also mit dem Erwerb des

1 Chinesisch: Gaodeng Xuexiao Deyu Zhuanye Deyu Benke Jiaoxue Dagang (高等学校德语专业德语本科教学大纲).

Deutschen als Erstsprache, vergleicht, so wie ihn viele Germanistikstudierende durchlaufen haben, mit denen zusammen die chinesischen Absolvent*innen dann in DACH ihr Auslandsstudium absolvieren.

Insbesondere die sprachlichen Kompetenzen auf einem sehr fortgeschrittenen wissenschaftssprachlichen Niveau bereiten den chinesischen Germanistikstudierenden bei ihrem Aufenthalt in DACH Schwierigkeiten. Gerade in der Anfangszeit scheitern sie häufig daran, sich adäquat wissenschaftssprachlich mündlich an den Seminaren zu beteiligen sowie in gehobenem Wissenschaftsstil schriftliche Arbeiten zu verfassen.

Das ist nicht zuletzt dadurch bedingt, dass der Schwerpunkt des deutschen Sprachunterrichts im chinesischen Germanistikstudium auf einem Alltagssprachlichen Register liegt, während Wissenschaftssprache auf den ersten Erwerbsstufen (noch) nicht systematisch oder nur punktuell vermittelt und trainiert wird. An den meisten Universitäten in China wird wissenschaftliches Arbeiten erst im siebten Semester des Bachelorstudiums im Rahmen eines Vorbereitungsseminars für die Abschlussarbeit thematisiert, die offiziell im achten Semester geschrieben wird (vgl. Tao 2018: 47). Auf diese Weise stellt die Abschlussarbeit für den Großteil der Studierenden die erste und einzige wissenschaftliche Arbeit im ganzen Bachelorstudium dar. Ein weiterer Einflussfaktor ist die Tatsache, dass die Lernleistungen jeweils im vierten und achten Semester des Germanistikstudiums durch eine staatliche Prüfung (PGG² und PGH³) beurteilt werden. Auch in diesen Prüfungen wird das wissenschaftliche Schreiben nicht thematisiert, sondern hauptsächlich das Verfassen argumentativer Texte gefordert. Da die Studierenden dazu neigen, prüfungsorientiert zu lernen, legen sie nur wenig Wert auf den Erwerb wissenschaftssprachlicher Kompetenzen.

3 Wissenschaftssprachliche Stolpersteine

Die beschriebenen Studienstrukturen führen in der Regel dazu, dass Absolvent*innen germanistischer Studiengänge in China, die ein aufbauendes Hochschulstudium in Deutschland anstreben, ein sprachliches Kompetenzniveau erreichen, das deutliche Diskrepanzen zum erwarteten Einstiegsniveau für die nächste Studienphase im deutschen Hochschulraum aufweist. Dies trifft sowohl auf den Zugang zu Masterstudiengängen als auch auf höhere Bildungsstufen wie Promotionsstudiengänge oder die postdoktorale Weiterqualifizierung zu.

Die sprachlichen Defizite können dazu führen, dass ambitionierten und fachlich qualifizierten Studienanwärter*innen der anvisierte Studienplatz und somit der erwünschte Studienaufenthalt in Deutschland, einem der zentralen Zielsprachenländer ihrer Disziplin, verwehrt bleibt. Dabei ist gerade im Bereich der Germanistik der längere Aufenthalt in einer deutschsprachigen Umgebung erforderlich, um sprachliche Lücken für den späteren Beruf zu kompensieren – ein Teufelskreis, den zu durchbrechen, wie schon angedeutet, größere strukturelle Veränderungen nötig sind. Die Studierenden, die diese erste Hürde überwinden und als Auslandsgermanist*innen einen Aufent-

2 Das ist die Prüfung für Germanistik Grundstudium (Stufe 4).

3 Das ist die Prüfung für Germanistik Hauptstudium (Stufe 6).

halt im Zielsprachenland überhaupt erreichen, haben die Bürde der sprachlichen Differenz trotzdem zu tragen und neben allen anderen Herausforderungen stets die große Aufgabe der sprachlichen Perfektionierung zu meistern. Leider gelingt dies nur schwer, und das mangelnde sprachliche Kompetenzniveau kann in vielen Fällen zu mangelhaften Noten führen. Dass Bildungserfolg stark an gute Sprachkenntnisse gebunden ist und die Studienabbruchquoten insbesondere unter Bildungsausländer*innen überdurchschnittlich hoch sind, gilt als empirisch gesicherter Befund (vgl. z.B. Wiesnieski/Lenhard 2021). Trotzdem gibt es im Rahmen der Internationalisierungsbemühungen der Universitäten im deutschsprachigen Raum, die einen deutlichen Anstieg bildungsausländischer Studierender in den letzten Jahren erzielt haben und diesen auch weiterhin anstreben, nur vereinzelt breit angelegte, hochschulweite Konzepte zur Förderung des Deutschen, die systematisch zu einer besseren sprachlichen und somit auch wissenschaftlichen Integration von Studierenden beitragen würden (vgl. Fandrych/Müller 2019: 299).

Als besondere Komplikation selbst auf hohen Kompetenzniveaus erweist sich, wie bereits in Abschnitt 2 skizziert, der Erwerb bestimmter, von alltagssprachlichen Strukturen abweichender wissenschaftssprachlicher und -kommunikativer Kompetenzen. Um diese Schwierigkeiten zu veranschaulichen, werden daher im Folgenden exemplarisch zunächst einige sprachliche Phänomene auf der Wort-, Satz- und Textebene beschrieben, die für DaF-Lernende Stolpersteine darstellen können (Abschnitt 3.1.); anschließend werden kulturgebundene sprachliche Praktiken der deutschen Wissenschaftskommunikation beleuchtet, die speziell für Deutschlernende aus dem chinesischen Kulturraum kommunikativ herausfordernd sind (Abschnitt 3.2.).

3.1 Grammatische und lexikalische Schwierigkeiten der deutschen Wissenschaftssprache

Wie bereits beschrieben, erweist sich der Erwerb der nötigen akademischen Sprachkompetenzen als neuralgischer Punkt im Spracherwerbsprozess bildungsausländischer Studierender. So haben einschlägige empirische Studien nachgewiesen, dass sich der bildungssprachliche Kompetenzerwerb als deutlich mühsamer und langwieriger erweist als der alltagssprachliche (vgl. z.B. Cummins 2008).

Dies hängt damit zusammen, dass bestimmte Funktionen von Wissenschaftssprache wie Objektivierung, Präzisierung und Ökonomisierung durch sprachliche Mittel ausgestaltet werden, die in der Alltagskommunikation deutlich weniger frequent vorkommen. So verfolgen beispielsweise Deagentivierungsmechanismen wie der Subjektschub (vgl. Beispiel 1), das Passiv (vgl. Beispiel 2), Passiversatzformen (vgl. Beispiele 3 und 4) oder Funktionsverbgefüge (vgl. Beispiel 5) die Intention, »die an einen Autor gebundene Subjektivität zu eliminieren und den Wahrheitsgrad sowie die Objektivität und mögliche Allgemeingültigkeit der fachbezogenen Aussagen zu verstärken« (Oksaar 1998: 397).

- 1 Subjektschub: *Die vorliegende Arbeit untersucht ...*
- 2 Passiv: Zunächst *werden* grundlegende Theorien *beschrieben*.
- 3 Passiversatzform: Ferner *bleibt zu erörtern*, ob ...

- 4 Passiversatzform: *Es lässt sich eine klare Korrelation feststellen.*
- 5 Funktionsverbgefüge: *Keine Erwähnung findet die aktuelle Klimadebatte.*

In diesem Kontext verweist Tao (vgl. 2018) darauf, dass die Selbstreferenz »wir«, die auch in wissenschaftssprachlichen Kontexten Verwendung findet, um persönliche Bezüge zur Autorenenität zu vermeiden, in der chinesischen Kultur als ein viel umfassenderer Bezug interpretiert und als Verweis auf die ganze chinesische Kultur und ihre kollektivistische Tradition verstanden werden könnte.

Die präzise und differenzierte Wiedergabe eines Sachverhalts ist ebenfalls eine bedeutende Eigenschaft wissenschaftssprachlicher Texte und Diskurse. Eine nachvollziehbare Beschreibung durch eindeutige und adäquate Formulierungen kann u.a. durch fachspezifische Komposita (vgl. Beispiel 6), Präpositional- oder Partizipialattribute (vgl. Beispiele 7 und 8) oder Relativsätze (vgl. Beispiel 9) erzielt werden.

- 6 Kompositum: *Spracherwerbsprozesse unterliegen vielfältigen Einflüssen*
- 7 Präpositionalattribut: *Die Abgabe von Schadstoffen an die Umwelt ...*
- 8 Partizipialattribut: *Die videografierten und transkribierten Texte ...*
- 9 Relativsatz: *Die medizinische Versorgung der Flüchtlinge, die seit Tagen an der belarussischen Grenze verharren, ...*

Ein weiteres funktionales Merkmal wissenschaftssprachlicher Texte ist ihre Ökonomie. Sie bezweckt eine exakte Darstellung fachlicher Inhalte auf möglichst geringem Raum. Sprachlich zeichnet sie sich durch kondensierte, dichte Strukturen wie z.B. Kompositionen oder Attributkonstruktionen aus (vgl. nochmals die Beispiele 6 bis 8, wodurch auch deutlich wird, dass bestimmte Strukturen mehrere wissenschaftssprachliche Funktionen integrieren können).

3.2 Kulturspezifische sprachliche Praktiken in der Wissenschaftskommunikation

Das Humboldt'sche Bildungsideal der Verschränkung von Forschung und Lehre wirkt sich – mit unterschiedlichen domänenspezifischen Ausprägungen – noch heute auf den Umgang mit Wissen in der universitären Lehre aus. So spielen im deutschen Hochschulraum sowohl »wissenskonservative« als auch »wissensinnovative« Lehr- und Lernformate fruchtbar ineinander, indem das akademische Studium nicht nur der Aneignung wissenschaftlichen Wissens gemäß dem jeweiligen Forschungsstand dient, sondern die Studierenden auch sukzessive dazu befähigt, sich selbst forschungsbezogen an der Weiterentwicklung neuen Wissens zu beteiligen (vgl. Redder et al. 2014: 35).

Ehlich (vgl. 2003) differenziert in diesem Zusammenhang zwischen »Lernen L« und »Lernen F«, wobei mit Lernen L (L = Lernen) eine Wissensaneignung gemeint ist, in der die Vermittlung kanonisierten Wissens im Vordergrund steht. Hier werden wissenschaftlich gesicherte Forschungserkenntnisse von »wissensdominanten« Dozierenden akademisch tradiert und von den Studierenden gedächtnismäßig in sich aufgenommen. Eine Hinterfragung und Diskussion dieses gefestigten Wissens steht nicht im Mittelpunkt des Lernprozesses (vgl. ebd.: 13).

Das Lernen F (F = Forschen) hingegen zeichnet sich weniger durch die unidirektionale Vermittlung normierten Lernstoffs aus, sondern dadurch, dass bestehende Wissenssysteme auf ihre systematischen Expansionsmöglichkeiten hin befragt werden. Es findet also eine Verschiebung der Wissensgrenzen von Bekanntem zu Unbekanntem statt, in der Lehrende und Studierende gemeinschaftlich die Möglichkeiten neuer Erkenntnisgenerierung ausloten. Das Lernen F setzt darauf, Desiderate bezüglich der beforschten Wirklichkeitsausschnitte aufzudecken, aktuelle Fragen zu stellen, Hypothesen zu bilden und innovative Methoden der Wissensfindung zu erproben (vgl. ebd.: 14). Diese kritisch-hinterfragende, kooperativ-aushandelnde und partizipativ-forschende Wissensaneignung bedarf spezieller kommunikativer Kompetenzen, die sich zwar im universitären Diskurs weiterentwickeln, aber bereits auf früheren Stufen des Bildungssystems langjährig angebahnt werden und auf diesen aufbauen. Analytische Bezüge zu bestehenden wissenschaftlichen Arbeiten beispielsweise, in denen durchaus auch Schwachpunkte anderer Theorien oder Konzepte offengelegt und diskutiert werden, scheinen im deutschen Hochschuldiskurs vergleichsweise verbreitet zu sein und durchaus an eine schulische Sozialisation des kritischen Denkens anzuschließen. Damit zusammen hängen kulturspezifische Kommunikationsmuster, die über das bloße Referieren und Reproduzieren anderer Quellen hinausgehen (z.B. sprachliche Handlungen wie kommentieren, bewerten, sich selbst positionieren, diskutieren ...). Solche eristischen Strukturen, also »die sprachlichen Mittel und Verfahren, mit denen die Strittigkeit und Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens bearbeitet werden« (Thielmann et al. 2014: 7), sind bildungsausländischen Studierenden häufig wenig vertraut, und ihre Beherrschung stellt eine bedeutende Herausforderung auf dem Weg zur wissenschaftlichen Integration im deutschen Hochschulraum dar (vgl. Steinseifer et al. 2019). Im konkreten deutsch-chinesischen Vergleich merkt Tao (vgl. 2018: 22) dazu an, dass Bezugnahmen auf den bestehenden Forschungsstand in der chinesischen Wissenschaftstradition generell deutlich weniger verbreitet seien als in der deutschen. Insgesamt scheint die bedeutende Rolle der Kritik als wertvolles Korrektiv im gemeinsamen Ringen um Erkenntnis in der deutschen Wissenschaftskommunikation vergleichsweise stark ausgeprägt zu sein.

4 Erwerb wissenschaftssprachlicher Kompetenzen im Doppelmaster

Nach der exemplarischen Darstellung wissenschaftssprachlicher Herausforderungen, mit denen viele bildungsausländische Studierende sich konfrontiert sehen, wenn sie zum Studium nach Deutschland kommen, möchten wir in diesem Abschnitt darauf eingehen, wie wir als Studiengangverantwortliche versuchen, dieses Problem in unserem seit 2019 bestehenden Doppelmaster Germanistik/DaF mit der Tongji-Universität Shanghai aufzufangen und zu kompensieren.

Seit dem Wintersemester 2019/2020 haben ausgewählte Studierende von der Philipps-Universität Marburg und der Tongji-Universität Shanghai die Chance, an dem Doppelmasterprogramm teilzunehmen. Im Rahmen dieses Programms absolvieren die Studierenden jeweils ein Jahr ihres Studiums an der ausländischen Kooperationsuniversität; je nach Forschungsschwerpunkten wird der Aufenthalt ggf.

für Forschungszwecke verlängert. Für die chinesischen Studierenden bedeutet dies konkret, dass sie nach einem Germanistikbachelor in China und zwei Semestern des Germanistikmasters an der Tongji-Universität an die Philipps-Universität Marburg wechseln, wo sie in medias res in das DaF-Studium einsteigen, um das dritte und vierte Semester zu absolvieren.

Um die unter Abschnitt 2 beschriebenen Herausforderungen zu bewältigen, sind bestimmte Seminare als systematische Unterstützungsangebote ins Curriculum integriert worden, in denen die Doppelmasterstudierenden ihre wissenschaftssprachlichen und interkulturell-kommunikativen Kompetenzen sowohl aus einer theoretisch-linguistischen als auch im eigenen praktischen Spracherwerb weiterentwickeln können.

Im Seminar »Interkulturelle Kompetenz« erschließen sich die Studierenden unterschiedliche Facetten interkultureller Fähigkeiten auf der kognitiven, affektiven und operationalen Ebene und analysieren deren Zusammenhang mit erfolgreichen Spracherwerbsprozessen und wissenschaftlichem Arbeiten. Themen wie *critical incidents*, Stereotype und kulturspezifische Verhaltens- und Denkmuster werden, auch anhand von konkreten Beispielen aus der Wissenschaftskommunikation, behandelt.

Im Seminar »Deutsch als Wissenschaftssprache« beschäftigen sich die Studierenden aus linguistischer, kulturkontrastiver und didaktischer Sicht sowohl mit dem Verfassen wissenschaftlicher Texte als auch mit wissenschaftlichen mündlichen Kommunikationsformen. Die Aneignung deklarativen linguistischen Wissens (Lernen L) über feste Komponenten wissenschaftssprachlicher Textstrukturen und Diskursmuster wird ebenso zentral behandelt wie die gemeinsame und empirisch fundierte Analyse kulturspezifisch und wissenschaftstraditionell geprägter Konventionen (Lernen F). Der forschende Zugang zu konkreten wissenschaftssprachlichen Phänomenen wird dabei anhand der Analyse publizierter Fachtexte sowie eigener wissenschaftlicher Textproduktionen der Studierenden vollzogen. Dabei lernen die Studierenden, anhand aktueller Forschungsmethoden wissenschaftliche Texte empirisch zu analysieren, Lernschwierigkeiten aus kultur- und sprachkontrastiver Sicht zu identifizieren und Konzepte zur didaktischen Umsetzung in potentiellen Unterrichtskontexten zu entwickeln. Durch die empirischen Analysen authentischer Texte können die Studierenden in kriteriengeleiteten Top-down-Prozessen theoretische Grundlagen mit der aktuellen Wissenschaftspraxis abgleichen und durch Daten untermauern bzw. widerlegen ebenso wie durch Bottom-up-Verfahren neue Phänomene und Zusammenhänge aufdecken, insbesondere auf dem Gebiet kontrastiver wissenschaftssprachlicher Analysen.

Aufbauend auf das Seminar »Deutsch als Wissenschaftssprache« wird wissenschaftliches Arbeiten im Seminar »Forschendes Lernen« vertiefend behandelt, besonders werden qualitative und quantitative empirische Methoden der Unterrichtsforschung thematisiert. Anhand eines konkreten Forschungskontextes entwickeln die Studierenden selbstständig eigene Forschungsfragen und erstellen dazu passende Forschungsdesigns. In diesem Seminar konzentrieren sich die Studierenden besonders auf die kritische Reflexion und Diskussion aktueller Forschungsmethoden in wissenschaftlichen Untersuchungen der angewandten Linguistik, um ein eigenes kritisches Methodenbewusstsein zu entwickeln.

Alle diese Aspekte werden auch aus didaktischer Perspektive analysiert und beleuchtet, da sie relevante Wissensbausteine und interkulturelle Kompetenzen für die spätere Tätigkeit der DaF-Lehrkräfte darstellen.

5 Fazit und Ausblick

Mit unserem Beitrag haben wir aufgezeigt, mit welchen wissenschaftssprachlichen Herausforderungen sich chinesischsprachige Studierende konfrontiert sehen, wenn sie im deutschen Hochschulraum ein Masterstudium im Bereich Deutsch als Fremdsprache aufnehmen. Zum einen können lexikalische und grammatische Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene (wie z.B. Komposita, Attributkonstruktionen, Relativsätze), die wissenschafts- und fachsprachlichen Funktionen wie einer präzisen, objektiven und ökonomischen Ausdrucksweise dienen, Schwierigkeiten bereiten. Zudem sind es auch kulturell divergierende wissenschaftskommunikative Praktiken in offenen, diskursiven Lehr- und Lernformaten, in denen die Strittigkeit und Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens diskutiert und behandelt wird (wie z.B. die kritische Einbettung fremder Forschungserkenntnisse, die Selbstpositionierung im wissenschaftlichen Diskurs, die Formulierung eigener Forschungsfragen), die für bildungsausländische Studierende ungewohnt und entsprechend herausfordernd sein können.

Durch die curriculare Verankerung verschiedener Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Kommunikation, zur Wissenschaftssprache und zum forschenden Lernen werden die oben beschriebenen Diskrepanzen zwischen den auslandsgermanistischen Abschlussniveaus und den geforderten kommunikativen Kompetenzen im Bereich der Wissenschaftssprache im Doppelstudiengang Germanistik/DaF studienintegriert angegangen und kompensiert. Diese Maßnahme kann zumindest auf lokaler Ebene einen systematischen Beitrag zum benötigten wissenschaftssprachlichen Kompetenzerwerb leisten.

Da sich die chinesische Germanistik seit der Einführung des Schulfaches Deutsch auch in den Mittelschulen im Jahr 2018 dynamisch weiterentwickelt und expandiert, werden in der Zukunft immer mehr DaF-Lehrkräfte in China gebraucht und entsprechend nach ihrem germanistischen Bachelorstudium einen Germanistik- bzw. speziell einen DaF-Masterstudiengang in DACH anstreben. Der Aufbau universitäts- oder sogar landes- und bundesweiter Strukturen zur systematischen studienvorbereitenden sowie studienbegleiteten Förderung wissenschaftssprachlicher Kompetenzen könnte hier einen umfassenderen Beitrag zur Integration bildungsausländischer Studierender im deutschen (oder DACH-)Hochschulraum leisten.

Literatur

Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hg.) (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden, Berlin: J.B. Metzler.

- Barkowski, Hans/Demmig, Silvia/Funk, Hermann/Würz, Ulrike (Hg.) (2011): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cummins, Jim (2008): »BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction«, in: Bryan Street/Nancy H. Hornberger (Hg.), *Encyclopedia of Language and Education*, Bd. 2: Literacy, 2. Aufl., New York: Springer Science + Business Media, S. 71-83.
- Ehlich, Konrad (2003): »Universitäre Textarten, universitäre Struktur«, in: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.), *Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen: De Gruyter*, S. 13-28.
- Fandrych, Christian/Müller, Elisa (2019): »Deutsch in der Hochschullehre der deutschsprachigen Länder«, in: Ulrich Ammon/Gabriele Schmidt (Hg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 91-315.
- Hernig, Marcus (1997): »Im Spannungsfeld von Tradition und Modernisierung: Chinesische Germanistik und die Reformperiode seit 1977«, in: *Asien* 65 (Okt.), S. 39-56.
- Ni, Jenfu (1991): »Einflüsse der ausländischen Fremdsprachenforschung auf China. Ein fachdidaktischer Rück- und Ausblick auf die chinesische Fremdsprachenforschung, mit dem Akzent der gegenwärtigen DaF-Forschung«, in: *Info-DaF* 18 (2), S. 208-214.
- Oksaar, Els (1998): »Das Postulat der Anonymität für den Fachsprachengebrauch«, in: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert-Erst Wiegand (Hg.), *Fachsprachen – Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 1. Halbbd., Berlin/Boston: De Gruyter, S. 397-401.
- Qian, Minru (2010): »Zu den Profilen und Herausforderungen der heutigen Germanistik in China«, in: Annegret Middeke (Hg.), *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*, Göttingen: Universitätsverlag, S. 43-56.
- Redder, Angelika/Heller, Dorothee/Thielmann, Winfried (Hg.) (2014): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*, Heidelberg: Synchron.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2021): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2020/2021, Fachserie 11, Reihe 4.1*, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/_publikationen-innen-hochschulen-studierende-endg.html vom 01.12.2021.
- Steinseifer, Martin/Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hg.) (2019): *Eristische Literalität*, Heidelberg: Synchron.
- Tao, Zhuo (2018): *Zhongguo Gaoxiao Deyu Shuoshi Yanjiusheng Xueshu Yupian Xiezuo Wenti Ji Duice* [Probleme der Masterstudierenden beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten und Lösungsstrategien], Shanghai: Tongji University Press.
- Thielmann, Winfried/Redder, Angelika/Heller, Dorothee (2014): »Akademische Wissensvermittlung im Vergleich«, in: Redder et al., *Eristische Strukturen*, S. 7-18.
- Wang, Yingpin (2007): *Mündliche kommunikative Fähigkeiten chinesischer Deutschlerner. Probleme und Perspektive*, München: Iudicium.
- Wisniewski, Katrin/Lenhard, Wolfgang (2021): »Der Zusammenhang von Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern: Ergebnisse aus

dem SpraStu-Projekt«, in: Martin Neugebauer/Hans Dieter Daniel (Hg.), Studien-
erfolg und Studienabbruch. Berlin: Springer.

Zhao, Jin (2020): »Deutsch als Fremdsprache in China – aktuelle Situation, Herausfor-
derungen und Ausblick«, in: Jahrbuch für Internationale Germanistik 52 (1), S. 51-64.

**Teil 5: Kurskonzepte zum Aufbau interkultureller
Kompetenz in kulturell gemischten Gruppen
am Beispiel Deutschland-China: »Augenhöhe«
herstellen**

Die Lehrveranstaltung »Kommunikationspsychologie« an der HTWG

*Der Ansatz get_connected zur Verbindung mit dem Selbst
und den Anderen als Vorbereitung auf Begegnungssituationen
zwischen Fremden (Beispiel China-Deutschland)*

Gabriele Thelen

Abstract: *Die Komplexität einer global vernetzten Welt erfordert eine Vielfalt an Fach- und Sozialkompetenzen, für deren Vermittlung die Hochschulen mit verantwortlich sind. Die Fähigkeit, in herausfordernden (Kommunikations-)Situationen eigene Handlungsmotive einschätzen und in Übereinstimmung mit den persönlichen Werten handeln zu können sowie ein produktiver Umgang mit Ärger und anderen als schwierig empfundenen Gefühlen sind Kernkompetenzen, über die wir Menschen in zunehmendem Maße verfügen sollten, wenn wir international vernetzt unsere gemeinsamen Zukunftsprobleme lösen wollen. Insbesondere Studierende sind hier gefordert und benötigen Angebote und Raum, um ergänzend zu ihrem Fachstudium notwendige Sozialkompetenzen, insbesondere selbst-bewusste kommunikative Kompetenzen für die Kooperation in einer global vernetzten Welt, aufbauen zu können.*

*Durch den west-östlichen Dialog, nicht nur im Bereich der Kulturwissenschaften, liegen Ansätze aus unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen vor, auf die bei der Vermittlung dieser Sozialkompetenzen an Hochschulen zurückgegriffen werden kann. Hier berühren sich westliche Erkenntnisse aus der Hirnforschung, der Handlungs- und Persönlichkeitspsychologie sowie der humanistischen Kommunikationspsychologie mit Erkenntnissen der praxisbezogenen Systeme östlicher Yogaschulen. An die heutige Situation angepasst können diese Ansätze in Hochschulkursen hilfreich sein, um den Studierenden systematische wissens- und erfahrungsbasierte Einblicke in die psychologischen Grundlagen ihrer eigenen Handlungsmotive zu ermöglichen und ihnen Anregungen zur Lenkung innerpsychischer Prozesse als Basis eines selbstbestimmten und erfolgreichen (kommunikativen) Handelns zu geben. Angesichts der komplexen Herausforderungen, denen sich Studierende als zukünftige Gestalter*innen von Gesellschaft im globalen Kontext gegenüber sehen, sollten Methoden der Auseinandersetzung mit innerpsychischen Prozessen nicht erst in therapeutischen Settings beim Auftreten von Pathologien zum Einsatz kommen oder ausschließlich im persönlichen und privaten Raum Beachtung finden, sondern neben fachspezifischen Inhalten als*

selbstverständlicher Teil des Studiums in entsprechenden (Hochschul-)Lehrveranstaltungen vermittelt werden.

Dieser Artikel beschreibt exemplarisch ein Kursformat zur Kommunikationspsychologie, das sich als Grundlagenfach für Studierende aller Fachrichtungen anbietet. In unserem Kontext dient es als Basis für weiterführende Kurse zum Aufbau interkultureller Kompetenz im chinesisch-deutschen Dialog (vgl. Beiträge von Thelen/Obendiek und Thelen/Bai/Obendiek in Teil 5). Es handelt sich um ein seit mehr als zehn Jahren im Curriculum der Asienstudiengänge an der HTWG Konstanz fest verankertes und kontinuierlich weiterentwickeltes Kurskonzept zum Aufbau einer bewussten Auseinandersetzungskultur zunächst im ersten Schritt mit dem Selbst und im zweiten Schritt mit dem Selbst und den Anderen, insbesondere im deutsch-chinesischen Dialog, mit dem Ziel der Unterstützung eines wertschätzenden und gegenseitig bereichernden Umgangs.

1 Strukturelle Voraussetzungen - Sind Hochschulen ein Ort für Bewusstseins- und Persönlichkeitsentwicklung?

Inhalte und Methoden der Hochschulbildung sind immer wieder Gegenstand der öffentlichen Diskussion. Spätestens seit dem Bologna-Prozess zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums ist neben der Wissensvermittlung die Kompetenzvermittlung wesentlicher Bestandteil der Curricula europäischer Hochschulen. Angesichts zunehmend digitaler und komplexer globaler Zusammenhänge rückt an den Hochschulen damit der Anspruch in den Fokus, Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, die die Studierenden zukünftig bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen ihres (Arbeits-)Lebens unterstützen und ihnen helfen, den technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel im globalen Kontext produktiv mit zu gestalten (vgl. Frankfurt UAS/ZPG 2021).

Es ist daher sinnvoll, die Rolle der Hochschulen zu überdenken: »Hochschulen muss man als gesellschaftliche Orte des Experimentierens ansehen« (Dievernich et al. 2019: 11). Entsprechend sollten Hochschulen als Orte gesellschaftlicher Reflexion und Innovation begriffen werden, natürlich der Wissensvermittlung und Wissensgenerierung, aber auch als Ort der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd.: 32). Hieran anknüpfend erweitern sich die Aufgabenfelder der Hochschulen. Als ein Beispiel für diesen Prozess ist die Diskussion zur *dritten Aufgabe* der Hochschulen zu nennen, die die Teilhabe und das Wirken in der Gesellschaft als wichtige Aufgabe neben Forschung und Lehre betont (vgl. Roessler et al. 2015).

Verbunden mit dieser grundsätzlichen Offenheit und dem Wunsch nach sozialer Innovation entsteht Raum für Überlegungen zu neuen Wissensinhalten, zur Art der Wissensvermittlung sowie zum Selbstverständnis des Menschen, vor allem angesichts der Herausforderungen rasanter digitaler Entwicklungen. Vonnöten sei hier nicht weniger als

»die Neuerfindung des Menschen unter den Bedingungen einer digitalen Gesellschaft. Es geht darum, gegen die Abschaffung des Menschen als vermeintlich rein gesteuerter ›Nutznießer‹ des Digitalen einen Einwand zu erheben, und ihn darauf vorzubereiten, als komplementäre, sich als ergänzende Funktion zur KI mit seinen Stärken ›selbstbe-

wusst« wieder »wirksam« einzuführen, soll er als Spezies nicht einfach nur eine Übergangsphase in einer Welt höherer Intelligenz sein« (ebd.: 11).

Was hier mit Blick auf die fortschreitende Digitalisierung in den Fokus gestellt wird, ist ebenso relevant angesichts der immer dringenderen Notwendigkeit, dass Menschen zentrale Themen global und gemeinsam lösen. Was der Mensch heute ist und welche Kernkompetenzen er benötigt, und damit verbunden die Frage, welche Entwicklungsschritte er in seinem Bewusstsein machen muss, ist heute ein brisanteres Thema als je zuvor.

Kompetenzaufbau ist Teil der Persönlichkeitsentwicklung, die als lebenslanger Prozess tagtäglich stattfindet und nicht auf bestimmte (öffentliche) Räume beschränkt ist. Allerdings scheint die aktive Unterstützung persönlichkeitsentwickelnder und bewussteinsschaffender Prozesse im Rahmen gezielter Lehrveranstaltungen an Hochschulen, in denen die Ziele transparent dargelegt werden, heutzutage unabdingbar. Denn angesichts der globalen Herausforderungen sind *empathische Problemlöser*innen* gefragt, die nicht im (zufälligen) Bereich des außercurricularen Soft-Skill-Bereichs ausgebildet werden sollten (vgl. Thelen 2017).

Die Fähigkeit zu empathischer Kommunikation und zur Steuerung innerpsychischer Prozesse erwirbt der Mensch in der Regel nicht systematisch. Trotz vieler Erkenntnisse der Hirnforschung wissen wir über das, was in unserem Geist genau vor sich geht, letztendlich noch immer wenig. Die meisten inneren Prozesse verlaufen unbewusst, so dass wir ihnen zu einem großen Teil ausgeliefert sind (vgl. Hilbrecht 2010: 1). So werden psychische Prozesse größtenteils erst dann Gegenstand der Aufmerksamkeit, wenn sie als defizitär oder als störend für die Bewältigung des Alltags- oder Berufslebens empfunden und daher in therapeutischen Settings behandelt werden. Meiner Ansicht nach sollten Hochschulen jedoch Unterrichtsangebote machen, die den Anspruch haben, die Studierenden beim Aufbau der Schlüsselkompetenz zu unterstützen, in Konfliktsituationen eigene innerpsychische Abläufe, insbesondere Gefühle, lenken zu können. Diese Fähigkeit des bewussten Umgangs mit inneren Prozessen bezeichne ich als *Kommunikation nach innen*, also mit mir selbst. Gemeint ist die Fähigkeit, in Kontakt mit sich und den eigenen Bedürfnissen zu stehen und gleichzeitig konstruktiv, empathisch und flexibel mit dem *Außen* kommunizieren zu können, angepasst an jeweils unterschiedliche, herausfordernde (interkulturelle) Situationen.

Die hier vorgestellte Lehrveranstaltung wird von mir grundsätzlich offen für Studierende aller Fachrichtungen angeboten und von diesen auch nachgefragt. Die Akzeptanz dieser und ähnlicher Lehrveranstaltungen als Teil der Curricula ist aufgrund struktureller Voraussetzungen nicht in allen Fakultäten gegeben, vor allem da alle Studiengänge heutzutage mit der Herausforderung konfrontiert sind, in wenig Zeit viel Fachwissen sowie die zugehörigen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen zu vermitteln. Zudem ist die prüfungsrechtliche Anerkennung von Fächern, die dem häufig als weniger wichtig erachteten Bereich der Soft Skills zugeordnet werden, nicht einfach. Denn wenn es sich, wie z.B. bei dem hier vorgestellten Konzept, um erfahrungsbasiertes, experimentelles Lernen handelt, das die gesamte Persönlichkeit anspricht, kann und sollte dies nicht vollständig in herkömmlichen akademischen Formaten abgeprüft werden. Die Relevanz, derartige Vermittlungs- und Lernprozesse als Grundlagenfächer

innerhalb der Hochschulstrukturen mit entsprechenden ECTS im Regelstudium anzuerkennen, sollte aber diskutiert werden. Laut der Evaluationsergebnisse schätzen die Kursteilnehmer*innen Veranstaltungen als durchweg positiv und bereichernd ein, in denen neben kognitiven Inhalten auch die persönliche emotionale Erfahrung berücksichtigt und explizit zum Gegenstand der Veranstaltung wird. Die Arbeit mit innerpsychischen Prozessen erfordert jedoch eine andere Art des Lernens, die zwar nicht weniger anspruchsvoll ist als die kognitive Verarbeitung in den Fachdisziplinen, aber eher ungewöhnlich für ein Hochschulstudium.

Modelle und Methoden zur Persönlichkeitsentwicklung im oben beschriebenen Sinne als festen Bestandteil in das Studium zu integrieren, erscheint dennoch zulässig, da an Hochschulen grundsätzlich Entwicklungspotential für bewusste Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie für reife Kommunikation vorhanden ist. Denn die Gestaltung unserer Zukunft erfordert von den Studierenden die Fähigkeit zur Mobilisierung nicht nur ihrer kognitiven, sondern auch sozialen und emotionalen Ressourcen. Dazu gehört neben Neugier und Wissensdurst auch Mut, Mitgefühl und das *Öffnen der Herzen* (vgl. Spiegel et al. 2021: 8f.). Hier sollten neue Wege gegangen werden, die experimentellem Vorgehen Raum geben müssen.

Ich kann mich bei dem aktuellen Stand der Forschung und aufgrund meiner eigenen Unterrichtspraxis nur den Kollegen Dievernich, Döben-Henisch und Frey anschließen, die im Vorwort zu ihrem *Selbstprojekt im Hochschulkontext* die Problematik beschreiben, wie mit Materialien und Textsorten umzugehen ist, die nach derzeitigem Standard nicht als wissenschaftlich klassifiziert werden können, die sie aber dennoch als für die Vermittlung an Hochschulen angemessen ansehen:

»Aus der aktuellen Unfähigkeit empirischer Disziplinen, über bestimmte Phänomene reden zu können, folgt ja nicht etwa die Nicht-Existenz dieser Phänomene. Nein, die Phänomene sind da, es fehlen bisher nur geeignete wissenschaftliche Erklärungen für sie. Im Fall jener Phänomene, die traditionell und heute dem Phänomenkomplex »Meditation und kulturelle Praxis« zugeordnet werden, gibt es einige wenige, an denen sich die empirisch-wissenschaftliche Theoriebildung bislang versucht hat, der große Rest ist als »vor-wissenschaftliche Rede« zu klassifizieren« (Dievernich et al. 2019: 9f.).

In den in diesem und anderen Beiträgen in diesem Band vorgestellten Kursen (vgl. Beiträge von Thelen/Obendiek und Thelen/Bai/Obendiek in Teil 5), die den methodisch-didaktischen Ansatz *get_connected* umsetzen, arbeiten wir neben der Wissensvermittlung mit den Erfahrungen der Studierenden. Wir bieten offene, individualisierte Lernsequenzen an und sammeln, strukturieren und bearbeiten die Erfahrungen der Studierenden durch gezielte Feedbackfragen. Den Studierenden kommt hier eine besondere Rolle zu: Sie sind sich selbst Erforschende und Beforschte zur gleichen Zeit. Die so zusammengetragenen erfahrungsbasierten Erkenntnisse sind detailliert beschreibbar und, da sie grundsätzlich jeder Person möglich sind, in gewisser Weise überprüfbar. Der Forschungsansatz *gestaltungsorientierte Forschung*, bei dem die Denk- und Entwicklungsrichtung vom Ziel zur Methode verläuft, ist hier eine wichtige Referenz (vgl. Coltenberg 2019: VI).

Lernziel in dem hier vorgestellten Kurs ist eine Erweiterung des konstruktiven Kommunikations- und Handlungsrepertoires durch die bewusst abrufbare Fähigkeit

eines empathischen Umgangs mit sich selbst und miteinander. Methodisch bedeutet dies:

- 1 Überprüfung, inwieweit der Wunsch, über die entsprechende Fähigkeit zu verfügen, mit dem eigenen Können übereinstimmt;
- 2 anhand von Übungssequenzen am Beispiel relevanter alltäglicher Situationen die eigenen Fähigkeiten erfahren;
- 3 Kennenlernen von Tools zur Erweiterung eines konstruktiven Kommunikations- und Handlungsrepertoires und
- 4 Anwendung (Simulation) in selbstgewählten Situationen mithilfe von Rollenspielen.

Die Frage nach dem Kompetenzerwerb der Studierenden bleibt für mich dabei immer eng verknüpft mit der praktischen Zielsetzung einer kontinuierlichen (Weiter-)Entwicklung passender Lehrformen im Sinne einer *design-based research*.¹ Gegenüber den Studierenden in dem Kurs hege ich die Erwartung, dass sie sich begleitet von mir als Lehrender, sowohl kognitiv als auch emotional mit der Thematik beschäftigen. Die Definition passender Evaluationsverfahren, mit denen sich die durch das Kursgeschehen angeregten Prozesse des Kompetenzaufbaus nachvollziehen und überprüfen lassen, bleiben eine permanente Herausforderung, die für eine Weiterentwicklung der Angebote jedoch zentral ist.

2 Hochschulprofessor*innen als Fachexpert*innen und Coachinnen bzw. Coaches

Meine ersten Erfahrungen mit dem Unterrichten von Seminaren zur Kommunikationspsychologie sammelte ich bereits in den 1990er Jahren an der Hochschule der Bundeswehr in München. Ich war begeistert von der Offenheit und dem Idealismus der jungen Soldat*innen, die ihren Beitrag zur Unterstützung der Friedensprozesse in der Welt leisten wollten und an Modellen zur konstruktiven Kommunikation sehr interessiert waren. Das Bekenntnis zu Grundwerten u.a. aus der humanistischen Kommunikationspsychologie, wie die Annahme, dass Menschen grundsätzlich einander wohlgesonnen sind und daher Frieden prinzipiell möglich ist, waren bei diesen Studierenden eine klare Haltung, auf die wir uns sofort verständigen konnten. Damit war die Basis gelegt, auf der die Studierenden Strategien zur konstruktiven Kommunikation und zum Konfliktmanagement in konkreten, für sie relevanten beruflichen und privaten Situationen entwickeln und einüben konnten. Diese gemeinsame Grundhaltung treffe ich in der Regel bei allen Studierenden an, egal welcher Nationalität. Und dennoch ist mir und den Studierenden genauso vor Augen, dass wir unsere Grundhaltung

1 Ziel der *design-based research* (DBR) ist in unserem Kontext das Verständnis von Prozessen des Kompetenzaufbaus bei gleichzeitiger Entwicklung entsprechender Lehrmethoden. Der Forschungsprozess besteht in permanenten Zyklen der wissenschaftlichen Evaluation und Überarbeitung des Unterrichtsdesigns. Siehe auch z.B. McKenney/Reeves 2018 oder Reinmann 2005; 2021. Für Studien zu DBR-Projekten siehe die Beispiele in Huber/Reinmann 2020.

nicht immer unmittelbar als (ethische) Steuerungsinstanz unseres (Sprach-)Handelns abrufen können, auch wenn wir es *eigentlich wollen*, und vor allem dann nicht, wenn wir unter Druck stehen. Häufig wird die aktive Steuerung durch Gefühlszustände verunmöglicht, die uns beherrschen und die wir nicht souverän beeinflussen können. Die dahinterstehenden Prozesse entziehen sich oft unserer Aufmerksamkeit, da sie gänzlich unbewusst ablaufen, so dass wir ungewollt zu Situationen beitragen, die wir als Konflikt empfinden. Auch wenn wir uns kognitiv dazu entscheiden, diese Situationen konstruktiv lösen zu wollen, ist uns dies oft nicht möglich.

Das »eigentlich« ist hier das Problem. Es bedarf eines individuell gesteuerten (bewussten) Schrittes in unserem Geist, der uns in die Lage versetzt, in schwierigen Situationen praktisch und kommunikativ so zu handeln, wie wir es uns nach unserem Wertesystem wünschen.

Wie aber können gerade in Konfliktsituationen, die ja per se emotional herausfordernd sind, diese Werte und Haltungen ins Bewusstsein geholt und konstruktive Emotionen abgerufen werden, statt destruktiven Automatismen Raum zu geben? Können solche Fähigkeiten im geschützten (Hochschul-)Rahmen für das »echte« Leben eingeübt werden? Passen diese Themen überhaupt als Lehrstoff in das Hochschulsystem? Für mich war es hilfreich, dass ich die ersten Erfahrungen an einer Hochschule zu diesen Themen als externe Trainerin gemacht habe. Hierdurch war ich im Hochschulsystem nicht vollständig integriert und hatte mehr Freiheiten hinsichtlich des Einsatzes experimenteller Lehrmethoden.

3 Psychologisches Verständnis als Basis für den Aufbau interkultureller Kompetenzen

Seit elf Jahren biete ich nun als Professorin für Interkulturelle Kommunikation und Fachsprache Deutsch u.a. die hier beschriebenen Kurse zur Selbsterforschung mit dem Schwerpunkt Kommunikationspsychologie als festem Bestandteil der Curricula der Asienstudiengänge an der HTWG Konstanz an.² In diesen Kursen stehen für die Teilnehmenden die Erforschung ihrer persönlichen innerpsychischen Prozesse mithilfe entsprechender Modelle im Vordergrund sowie die Arbeit mit ausgesuchten Kommunikationstools in Situationen, die die jeweilige Zielgruppe als relevant definiert.³

In den hier beschriebenen Kommunikationskursen stehen allgemeine innerpsychische Prozesse im Vordergrund, die bei den meisten Menschen in spezifischen Situa-

2 Das betrifft die Studiengänge Wirtschaftssprache Deutsch und Tourismusmanagement (vgl. <http://www.htwg-konstanz.de/bachelor/wirtschaftssprache-deutsch-und-tourismusmanagement/uebersicht/>) sowie Wirtschaftssprache Asien und Management mit den Vertiefungsrichtungen China (vgl. <https://www.htwg-konstanz.de/bachelor/wirtschaftssprachen-asien-und-management-china/uebersicht/>) bzw. Süd- und Südostasien (vgl. <https://www.htwg-konstanz.de/bachelor/wirtschaftssprachen-asien-und-management-suedost-und-suedasien/uebersicht/>).

3 In diesen Kursen geht es, anders als z.B. in dem in den Beiträgen von Thelen/Obendiek und Thelen/Bai/Obendiek in Teil 5 beschriebenen Kurs für kulturell gemischten Zielgruppen nicht explizit um Situationen mit interkulturellen Herausforderungen.

tionen⁴ ähnlich verlaufen, wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit schwierigen Gefühlen wie Wut, Ärger, Angst oder Traurigkeit. Die Beschäftigung mit allgemein menschlichen emotionalen Prozessen im Rahmen einer (Hochschul-)Lehrveranstaltung halte ich für eine wichtige Vorbereitung auf Kurse zur interkulturellen Kompetenz. Denn gerade in interkulturellen Settings spielt die Fähigkeit zur Bewältigung herausfordernder Gefühle eine zentrale Rolle.

Der Bedarf an dieser Art von Auseinandersetzung ist in den Asien-Studiengängen besonders groß, da selbst-bewusste kommunikative und interkulturelle Kompetenz eine ausgewiesene Fachkompetenz für die zukünftigen Absolvent*innen im Bereich Asienmanagement darstellt. Kurse mit dem methodisch-didaktischen Ansatz *get_connected* biete ich für deutsche, asiatische und kulturell gemischte Gruppen an. Aufgrund meiner langjährigen Lehrtätigkeit mit deutschen und internationalen Studierenden, vornehmlich aus Asien, kenne ich die Schwierigkeit, in einen konstruktiven Dialog miteinander zu kommen, da dieser häufig von unbewussten, die Begegnung erschwerenden Gefühlen überlagert ist. Dass nicht überprüfte Annahmen voneinander das Verhalten steuern, bestätigen die Studierenden in regelmäßig durchgeführten Abfragen über ihre Erwartungen vor der gemeinsamen Arbeit mit Studierenden der anderen Nationalität sowie zur Überprüfung ihrer Vorstellungen nach der gemeinsamen Arbeit.

Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Kommunikation an der Hochschule legen häufig einen Schwerpunkt auf Wissenserwerb über studien- und berufsrelevante kulturbedingte Unterschiede.⁵ Trotz umfanglichen Wissens um kulturbedingte Unterschiede und dem beidseitigen Anspruch, sich respektvoll und tolerant zu begegnen, lässt sich bei den Studierenden zu Beginn meiner Kurse in kulturell gemischten Gruppen nach wie vor beobachten, dass sie ein entsprechendes Verhalten in der Praxis häufig nicht abrufen können. Eine in der Theorie logische Abfolge von *Wissen*, *Wollen* und *Können* wird in Begegnungssituationen offensichtlich nicht automatisch realisiert. Entsprechend wird in der Hochschulrealität allorts beklagt, dass Studierende verschiedener Nationalitäten nebeneinanderher studieren, ohne aufeinander zuzugehen. Manchmal, so beklagten Kolleg*innen in international ausgerichteten Studiengängen, verstärken sich sogar gegenseitige stereotype Wahrnehmungen, da in den oft nur oberflächlichen Begegnungen keine Überprüfung der Bilder voneinander stattfindet. Offensichtlich ist es für ein gemeinsames Studium im Sinne eines tatsächlichen gegenseitigen Kennenlernens und Voneinanderlernens in der Regel nicht ausreichend, gemeinsame Studienprogramme für nationale und internationale Studierende anzubieten. Eine (didaktische) Begleitung von Begegnungssituationen scheint notwendig. Angebote, wie die *interkulturelle Projektarbeit* (vgl. Beitrag von Gründler und Thelen in Teil 4) können eine gute Grundlage bieten, um das gemeinsame Studium miteinander, und nicht ne-

4 Unter Situationen verstehe ich hier *critical incidents* aus dem Alltag der Studierenden. Diese werden bei den Studierenden gesammelt oder aufgrund meiner Erfahrung aus anderen Kursen übernommen und zur Bearbeitung angeboten.

5 In den letzten Jahren gab es jedoch hier auch einen Paradigmenwechsel hin zum experimentellen Unterrichten, bei dem das Lernen durch Erfahrung im Zentrum steht. Einen interessanten Einblick für den deutschsprachigen Raum gibt Leenen (vgl. 2019) mit einer Zusammenstellung von Methoden und Lehrinhalten zur interkulturellen Weiterbildung.

beneinander, zu fördern. Allerdings bedarf es meiner Erfahrung nach nicht nur niederschwelliger Angebote, die z.B. von den Akademischen Auslandsämtern oder Interkulturellen Zentren an den Hochschulen angeboten werden, sondern auch regulärer Lehrveranstaltungen, die als Lernziel die erfolgreiche interkulturelle *Begegnung* formulieren. Notwendig ist dafür nicht nur interkulturelles Wissen zu vermitteln, sondern den Studierenden auch Situationen zu ermöglichen, in denen sie selbst herausfordernde emotionale Prozesse erfahren, wie sie z.B. durch die Begegnung mit dem Fremden hervorgerufen werden können. Das Aufgreifen der Auseinandersetzung mit schwierigen Gefühlen im Unterrichtsgeschehen, wie ich es u.a. in dem hier beschriebenen Kurs zur Kommunikationspsychologie praktiziere, soll die Studierenden in empathischem und flexiblem Verhalten unterstützen, das zugleich zentrale Grundvoraussetzung gelungener interkultureller Begegnung ist.

4 Gefühle, Lernprozesse und Ziele der Kommunikationskurse

Dass Gefühle wesentlich für den Lernprozess sind, ist nichts Neues. Der Neurobiologe Hüther (vgl. 2009) spricht allerdings in besonderem Maße darüber, wie wichtig es ist, sich für den Lernprozess zu begeistern. Mit dem Bild, dass hier ein *geistiges Feuer* zu entzünden sei, beschreibt er meiner Meinung nach sehr gut, was passieren muss, damit sich unser *Wollen* mit der inneren Kraft auflädt, die nötig ist, um es in ein *Können* zu verwandeln. Dies bezieht sich auf jeden Lernprozess: Nach Hüther können Kinder nur das lernen, was sie aus eigener Kraft entdecken. Übertragen auf Lehrveranstaltungen zum Aufbau empathischer Kommunikationskompetenz bedeutet dies, dass Studierende sich mit den Ideen und Werten, die empathischem Handeln zugrunde liegen, identifizieren müssen. Nur wenn dieses Handeln in Resonanz mit ihren persönlichen Werten steht, können die Studierenden sich mit dem Ziel innerlich verbunden fühlen.

In meinen Kursen tauschen sich alle Beteiligten daher zunächst über persönliche Haltungen und Überzeugungen aus. Nur so kann Nähe und Offenheit hergestellt werden, die als gemeinsame Basis für eine vertrauensvolle Arbeit wichtig sind. Es bedarf hier keinesfalls intellektueller Überzeugungsreden der Lehrenden, warum der Weltfrieden sinnvoll sei oder dieser der Menschheit am meisten nützt. Ganz im Gegenteil, die Rolle der intellektuellen und argumentativ überzeugenden Professorin ist hier fehl am Platz. Denn der Binsenweisheit, dass menschlicher Empathie notwendig ist, steht die weltweite Realität komplexer kriegerischer Auseinandersetzungen entgegen. Auch die (geo-)politischen Beziehungen zwischen China und Europa/Deutschland kühlen derzeit ab, im Gegensatz zu jeder nicht nur wirtschaftlichen Logik. Über die Entschärfung von Konfliktherden und die Auflösung interkultureller Missverständnisse kann nur dann konstruktiv gesprochen werden, wenn alle Beteiligten kritisch und emphatisch zugleich die Situation des Gegenübers wahrnehmen und dies in der Kommunikation konstruktiv zum Ausdruck bringen können.

Das bedeutet für mich als Dozentin meine Rolle auch darin zu sehen, die Studierenden in ihren inneren Prozessen individuell zu unterstützen und weiterzubringen. Somit werde ich nicht nur als Professorin tätig, die Wissensinhalte entwickelt und durch den Stoff führt, sondern auch als Coachin, die das emotionale Geschehen der Studierenden

den moderiert und begleitet. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, habe ich mein Wissen über neuronale Prozesse erweitert, in meine Yogapraxis durch eine Ausbildung zur Yogalehrerin investiert und an einer Fortbildung zum Thema Psychodrama nach Moreno⁶ teilgenommen. Passende Methoden, die ich als geeignet für meinen eigenen Entwicklungsprozess erachte, bringe ich als Angebote in die Seminare ein, um sie von den Studierenden für sich überprüfen zu lassen. Aufgabenstellungen und Lehrinhalte werden von mir also immer wieder neu angesehen und anhand der Rückmeldungen der Studierenden zielgruppenspezifisch angepasst.

Kognitives und analytisches Arbeiten stehen hierzu nicht im Widerspruch. Jedoch kommt dem Bearbeiten der emotionalen Abläufe im Unterrichtsgeschehen der gleiche Raum zu wie der kognitiven Wissensverarbeitung. Die Erfahrung zeigt, dass Studierende sich tiefer auf die Unterrichtsinhalte einlassen und die Gruppe zusammenwächst, wenn Themen anhand von (kritischen) Situationen, die für sie von persönlicher Relevanz sind, bearbeitet werden und wenn in alle Überlegungen, Reflexionen und Analysen neben der kognitiven auch die persönliche emotionale Ebene einbezogen wird. Dabei werden die Erfahrungen und emotionalen Befindlichkeiten der Studierenden nicht zensiert. Sie liefern vielmehr die Grundlage für die Analyse (kommunikativer) Verhaltensstrategien und für die Bewertung, ob diese in Sackgassen oder zu konstruktiven Begegnungen führen. Der in jeder Hinsicht unzensierte Blick auf Situationen und auf die involvierten Studierenden unterstützt das Entstehen einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre. Der entscheidende Lernerfolg besteht dann darin, dass die Studierenden in Situationen, die sie als anspruchsvoll erleben, einen Zugang zu ihren Gefühlen bekommen. Ziel ist es, auch als schwierig empfundene Gefühle zuzulassen, auszuhalten und individuell bzw. gemeinsam Gefühle zu aktivieren, die im Idealfall für die Bewältigung der Situation hilfreicher sind.⁷ Zum Ausloten individueller Lösungen werden den Studierenden Tools und Strategien vorgestellt, die sie unterstützen, Situationen zu überdenken bzw. neu emotional nachzuvollziehen, sich im Kollektiv dazu auszutauschen, ggf. Handlungsalternativen zu entwickeln und in Rollenspielen auszuprobieren. Auch wenn es sich nicht um therapeutische Sitzungen handelt, so werden innerpsychische Prozesse in ähnlicher Weise ins Zentrum gestellt. Das Unterrichtsgeschehen bleibt eng an das emotionale Erleben geknüpft und es werden Lösungsoptionen erarbeitet, die sich für die einzelne Person stimmig, richtig und wahr anfühlen.

6 Siehe z.B. <https://www.moreno-psychodrama.de>.

7 Unter »gemeinsam Gefühle aktivieren« verstehe ich, auch emotionale Reaktionen im Zusammenhang mit den im Kurs behandelten Situationen im Kurs öffentlich zu teilen. So kann es passieren, dass sich aufgrund einer (simulierten) Situation unter den Teilnehmenden Ärger im Sinne von »sozialer Ansteckung« überträgt oder auch Empathie empfunden wird.

5 Inhaltlicher Aufbau des Faches Kommunikationspsychologie mit dem Ansatz *get_connected*

Das hier vorgestellte Kurskonzept biete ich seit elf Jahren unter dem Lehrveranstaltungstitel Kommunikationspsychologie an, seit 2020 aufgrund der Coronapandemie auch online. Es umfasst drei inhaltliche Säulen:

- 1 Kommunikation mit dem Selbst
- 2 Kommunikation mit den Anderen
- 3 Kommunikation und Konfliktmanagement in privaten und berufsbezogenen Situationen

5.1 Kommunikation mit dem Selbst

Im ersten Teil zum Thema Kommunikation mit dem Selbst (fünf Doppelstunden bzw. bei Blockkurs mindestens ein ganzer Seminartag) werden die Teilnehmenden durch Fragen und Übungen dabei unterstützt, sich ihrer selbst, ihrer Gefühle und ihrer eigenen Ansprüche an das Miteinander bewusst zu werden. Ziel ist es, sie mit ihren (auch schwierigen) Gefühlen, die im Rahmen der Kursthemen aufkommen, in Kontakt zu bringen. Hier erweisen sich Übungen als geeignet, die allgemein menschliche innerpsychische Automatismen im Konfliktfall aufdecken sowie Modelle aus dem integralen Yoga, die auf die eigene Person übertragen und überprüft werden können. Die Inhalte, die ich zu diesem Themenblock zusammengestellt habe, sind inspiriert durch zahlreiche Primär- und Sekundärquellen u.a. aus dem Bereich des (integralen) Yoga (vgl. Aurobindo 1972; Aurobindo/Mutter 2010; Skuban 2011; 2014; Tubali 2013) und der Achtsamkeitspraxis (vgl. Kabat-Zinn 2011). Als praktische Übungen für die ersten Schritte zur Kommunikation mit dem Selbst gibt es zahlreiche geeignete Quellen, wie z.B. Maren Schneider (vgl. 2016), Jack Kornfield (vgl. 2004) oder Pema Chödrön (vgl. 2016). Aufgrund meiner Erfahrung kann ich für den Einstieg das *Prinzip der Ausdehnung* nach Shai Tubali (2015) oder Ralph Skuban (2015) empfehlen.

Für den allerersten Schritt zum Abbau der Berührungsgängste bei den Studierenden eignen sich Atembeobachtungen, die zunächst den Blick nach innen ermöglichen und für viele Studierende, die sich mit dem Thema noch nicht beschäftigt haben, bereits eine Herausforderung darstellen. Widerstände aufgrund fester Denkmuster lassen sich in der Regel abbauen, wenn die Studierenden aufgrund solcher praktischen Übungen bereits nach wenigen Minuten einen Effekt von Ruhe und Erleichterung verspüren. Es ist wichtig, gleich am Anfang durch Praxisübungen ein Interesse und im Idealfall eine Begeisterung für neue Denkwege zu schaffen, damit sich ein spannender Lernprozess entfalten kann.

Manchen stellt sich hier vielleicht die Frage, warum als Grundlage der Auseinandersetzung zum Teil »unwissenschaftliche« Konzepte genutzt werden und auch solche, die zum Teil bereits 400 Jahre vor unserer Zeitrechnung entwickelt wurden. Auch wenn inzwischen zahlreiche Studien zur Hirnforschung, Empathieentwicklung etc. vorliegen, existieren bis heute wenige Ansätze zur Auseinandersetzung mit zahlreichen Phänomenen des menschlichen Geistes und der Psyche, die in ihrer praktischen Ausrichtung

und Wirkungsweise dem Yogasystem Indiens nahe kämen. Vielmehr erklärt die Hirnforschung heutzutage zunehmend genau jene Phänomene, die der praktizierende Yogi aufgrund seiner erfahrungsbasierten Arbeit bereits seit vielen Jahrhunderten als Wahrheit erfahren kann. Wissenschaftlich beschreibbare Phänomene aus der Hirnforschung werden durch praktische Übungsangebote zur Arbeit mit dem *Geist* persönlich erfahrbar (vgl. Hilbrecht 2010: 80). Außerdem ist es offensichtlich, dass in der Psychologie und der therapeutischen Praxis inzwischen viele Praktiken aus den östlichen Systemen, insbesondere aus den zahlreichen Yogaschulen, die in Asien bereits seit Jahrtausenden erfolgreich praktiziert werden, Eingang gefunden haben.

Beim Einsatz im Unterricht ist es wichtig, keine Missverständnisse aufkommen zu lassen und die Arbeit zum Aufbau individueller, selbst-bewusster Kompetenzen eindeutig von einem religiösen Setting zu trennen. Auch Hilbrecht rät dazu, hier Fehlwahrnehmungen vorzubeugen, die aus Unkenntnis der östlichen Denktradition entstehen können: So fordern beispielsweise buddhistische und daoistische Traditionen eine Auseinandersetzung mit Gedanken und Praktiken auf Basis wissenschaftlichen und logischen Denkens. Die Prozesse der Selbstentwicklung, um die es hier geht, beruhen auf einem tiefen Verständnis der Psyche sowie auf persönlichen Erfahrungen, die kollektiv diskutiert wurden und damit weit über das Praktizieren von Ritualen und Regelbefolgung hinausgehen. In diesen Traditionen wurde die Wirksamkeit mittels Erfahrungsaustauschs quasi »erforscht«. In einschlägigen Quellen, die den »alten Meistern« »zuzuschreiben sind, sind diese Erfahrungen heute der Öffentlichkeit weitgehend zugänglich. Es ist dem West-Ost-Dialog zu diesen Themen zu verdanken, dass im Austausch zwischen immer mehr westlichen und östlichen Praktizierenden, Intellektuellen und Wissenschaftler*innen ein Schatz an entsprechender Literatur entstanden ist (vgl. ebd.: 117f.). Sri Aurobindo beschreibt dies sehr anschaulich:

»Die Methoden des Yoga stehen zu den herkömmlichen psychologischen Wirkensweisen des Menschen etwa im gleichen Verhältnis wie die wissenschaftliche Behandlung der Naturkraft Elektrizität oder des Dampfes zu deren normaler praktischer Anwendung. Auch die Methoden des Yoga werden aufgrund eines Wissens gebildet, das durch regelmäßiges Experiment, praktische Analyse und ständige Prüfung des Resultats entwickelt und bestätigt wird.« (Aurobindo 1972: 15)

5.2 Kommunikation mit den Anderen

Im zweiten Teil (fünf Doppelstunden bzw. bei Blockveranstaltung mindestens der zweite Seminartag) werden die Studierenden motiviert, die Konzepte, die sie kennengelernt und persönlich überprüft haben, auf die Kommunikation mit anderen zu übertragen. Die Teilnehmenden können anhand persönlicher Erfahrungen in der Kursgemeinschaft überprüfen und sich dazu austauschen, inwieweit diese Instrumente im Sinne von Selbstcoachinginstrumenten und Strategien helfen können, unverständliche Situationen in neuem Licht zu betrachten sowie Gefühle zu bearbeiten und dadurch einen konstruktiven Umgang mit sich und anderen Menschen zu ermöglichen.

Hierbei wird der erfahrungsbasierte Kompetenzaufbau durch die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Konzepten aus der Kommunikationspsychologie

unterstützt. Im Vordergrund steht, den eigenen Handlungsmotiven auf die Spur zu kommen und unbewusste Prozesse bewusst wahrzunehmen. Damit sind die wesentlichen Voraussetzungen für besonnenes und konstruktives Verhalten in schwierigen Situationen geschaffen. Für die Auseinandersetzung mit inneren Prozessen und Automatismen haben sich meiner Erfahrung nach Übungen bewährt, die auf die Modelle der Transaktionsanalyse (vgl. z.B. Harris 1976; Stewart/Joines 2000) zurückgehen, Ansätze wie das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun (vgl. 2008) sowie die Methoden der *gewaltfreien Kommunikation* nach Marshall Rosenberg (vgl. 2013), für praktische Übungen Holler (vgl. 2010). Gemeinsam ist ihnen die Zielsetzung, das eigene Selbstverständnis in Frage zu stellen und Strategien aufzuzeigen, die es jeder und jedem einzelnen ermöglichen, das eigene Handeln zu überprüfen und den Handlungsspielraum durch Bewusstwerdung zu erweitern.

Es ist letztendlich nicht entscheidend, ob wir diesen Prozess durch das Begreifen unserer Handlungen aus unterschiedlichen *Ich-Zuständen* heraus verstehen wie mit Hilfe der Transaktionsanalyse, durch die Aufdeckung unserer unbewussten Motive durch Bewusstwerdung der Bedeutungsvielfalt in der Kommunikation, wie in dem Modell von Schulz von Thun dargestellt, oder durch die Überprüfung der von uns anderen gegenüber ausgeübten (realen) Sprachgewalt aufgrund oft unbewusster innerer Einstellungen und von diesen beeinflusster ggf. »gewaltvoller« Kommunikation, wie im Konzept von Marshall B. Rosenberg. Zentral ist zu verstehen, dass jeder Mensch eine bewusste Wahl zwischen verschiedenen Handlungsalternativen treffen kann, wenn er seine inneren Prozesse erkennt und versteht. Die Studierenden bleiben motiviert, wenn der Wissensinput hauptsächlich interaktiv erarbeitet wird und die Anwendbarkeit für die persönliche erfahrbare Realität direkt mit praktischen Übungen überprüft werden kann.

Erfahrungsbasiertes Lernen hat sich als passende Methode erwiesen, mit der Studierende kleinschrittig und in Bezug auf ihre jeweilige Lebensrealität entsprechende Kompetenzen aufbauen können. Der Seminarraum wird zur (gemeinsamen) Realität, in der in geschütztem Rahmen herausfordernde Situationen und Begegnungen initiiert werden, die dann mithilfe der obigen Instrumente aufgearbeitet werden. Sind die Studierenden mit den Strategien und Instrumenten vertraut, erproben sie diese in als problematisch empfundenen Situationen im Kurs. Sie können so gemeinsam auch größeres interkulturelles Verständnis entwickeln und alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeiten. Diese Arbeitsweise, die sich mit dem Ansatz *get_connected* zusammenfassen lässt, findet auch in anderen Kursen Anwendung (vgl. Beiträge von Thelen/Obendiek und Thelen/Bai/Obendiek in Teil 5).

5.3 Kommunikation und Konfliktmanagement in privaten und berufsbezogenen Situationen

Im dritten Teil (fünf Doppelstunden bzw. bei Blockseminaren mindestens ein Seminartag) werden die Tools und Strategien in Bezug auf Konfliktkommunikation im persönlichen und berufsbezogenen (interkulturellen) Bereich ausgeweitet. Hierbei steht die Fähigkeit im Mittelpunkt, eine konstruktive Auseinandersetzungskultur mit sich und

anderen umzusetzen bzw. diese im Detail in persönlich relevanten Situationen zu verbessern.⁸

Der Kommunikationsforscher Friedrich Glasl (vgl. 2020) ist hier eine inspirierende Referenzquelle. Seine Spirale zur Konfliktdynamik macht deutlich, was in der Regel im Menschen passiert, wenn er sich in herausfordernden Situationen seinen Gefühlen überlässt und daher nicht in der Lage ist, eine bewusste Entscheidung zu treffen. Begriffe wie Konfliktsyndrom und Konfliktspirale beschreiben die Willkür, welcher der (unbewusste) Mensch ausgesetzt ist, wenn er die Kompetenz, gar nicht erst in eine Spirale zu geraten bzw. wieder aus ihr herauszufinden, nicht erworben hat. Die Selbsterkenntnis (hinsichtlich des eigenen instinktgebundenen Verhaltens) sowie die Einsicht, dass es sich hier um allgemein menschliche Prozesse handelt, die zunächst keiner kulturellen Prägung unterliegen, schaffen eine gemeinsame Arbeitsbasis, um sich individuell und kollektiv auf Augenhöhe mit dem Kompetenzaufbau zu beschäftigen.

Für die kleinschrittige Arbeit mit relevanten Situationen im privaten oder je nach Zielgruppe eher berufsbezogenen Umfeld eignen sich insbesondere Rollenspiele und der Ansatz des Psychodramas nach Moreno (vgl. z.B. Ameln et al. 2004). Für eine erste Orientierung eignet sich auch Soppa (vgl. 2001). Ziel der Rollenspiele ist der erfahrbare Perspektivenwechsel, im Sinne eines »in den Schuhen des anderen gehen«. Die Erfahrung des emotionalen Nachvollziehens ermöglicht es, zukünftig persönlich schwierige Situationen durch einen erweiterten Blick wahrzunehmen und zu bearbeiten.

6 Fazit

Der Lernerfolg in dieser Lehrveranstaltung kann sich nur dann einstellen, wenn die Studierenden sich in einer vertrauensvollen Atmosphäre emotional auf das Geschehen im Unterricht einlassen; mit anderen Worten, wenn sie offen für die Idee sind, dass bei der Entwicklung empathischer Kommunikationsfähigkeit *Verstehen* nicht auf die kognitive Ebene begrenzt ist, sondern auch beinhaltet, sich für die eigenen emotionalen Prozesse zu öffnen und diese zu teilen. Dies setzt die Bereitschaft voraus, erkennen zu wollen, was genau im Kommunikationsprozess passiert, eigene emotionale Erfahrung bewusst wahrzunehmen und zu überprüfen, Neues auszuprobieren und so erworbenes *Wissen* als eigene *Wahrheit* in das persönliche System zu integrieren.

Die Basis für einen konstruktiven Zugang zu dem *Fremden* ist dann geschaffen, wenn die Studierenden erkennen, wo ihr *Können* hinter ihrem Anspruch an ihr *Wollen* zurückfällt, und sie Methoden erworben haben, ihrem ursprünglichen Anspruch in der Praxis (besser) gerecht zu werden. Gelingt der Prozess, entsteht ein befriedigender Austausch, der alle an dem Punkt weiterbringt, an dem sie sich gerade befinden.

8 Das Persönlichkeitsmodell nach Riemann-Thomann (vgl. Fleisch 2020) sowie das Harvard-Konzept (vgl. Fischer et al. 2004) eignen sich sehr für die kognitive und praxisorientierte Aufbereitung (vgl. Glasl 2020).

Auf einen Blick

Kommunikationspsychologie/*communication psychology*

Zielgruppe: Studierende aller Fachsemester ab dem dritten Semester und Austauschstudierende

Ziele

- Unterstützung des Kontaktes der Teilnehmenden mit den eigenen Emotionen durch Bewusstwerdung über innerpsychische Abläufe
- Aufbau eines *Wir-Gefühls* durch Verständnis für psychologisch erklärbare universelle Verarbeitungsmechanismen als herausfordernd empfundener Gefühle der Spezies »Mensch«
- Verbindung zwischen den Teilnehmenden durch Erkenntnis der Ähnlichkeit innerpsychischer Abläufe in den im Kurs bearbeiteten (Konflikt-)Situationen
- Vermittlung von Tools zur konstruktiven wertschätzenden Kommunikation im privaten und öffentlichen Umfeld

Unterrichtsinhalte

- Wissensvermittlung von Elementen der Handlungspsychologie/Kommunikationspsychologie, Hirnforschung, Konzepte des *Geistes*
- Tools zum Selbstcoaching, insbesondere Ärgermanagement
- Selbsterfahrung hinsichtlich der Herstellung des Kontakts *mit dem Selbst (get_connected with your self)* zum Aufbau von Resilienz
- Bearbeitung authentischer Fälle der Studierenden in Form von Rollenspielen (Psychodrama nach Moreno)
- Begleitung (Lehrende als Dozierende und Coachinnen bzw. Coaches) der emotionalen Auseinandersetzung der Studierenden in Teams oder allein zu *kritischen Fällen* mit hoher Relevanz für die Teilnehmenden
- Lerntagebücher mit Fragen zur emotionalen Auseinandersetzung/Selbstreflexion
- Aufarbeitung der fachlichen Inhalte und emotionalen Prozesse für die und gemeinsam mit den Studierenden

Literatur

Ameln, Falko von/Gertmann, Ruth/Kramer, Josef (Hg.) (2004): Psychodrama, Berlin u.a.: Springer.

Aurobindo, Sri (1972): Die Synthese des Yoga, Gladenbach: Hinder + Deelmann.

Aurobindo, Sri/Mutter, Die (2010): Handbuch des integralen Yoga, Gauting: Mirapuri-Verlag.

Chödrön, Pema (2016): Liebende Zuwendung. Freude im Herzen, Freiburg i.Br.: Aurum.

- Collenberg, Michèle (2019): Förderung interkultureller Lehrkompetenz. Didaktische Gestaltungsprinzipien für die Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer VS.
- Dievernich, Frank E.P./Döben-Henisch, Gerd-Dietrich/Frey, Reiner (2019): Bildung 5.0: Wissenschaft, Hochschulen und Meditation. Das Selbstprojekt, Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, Roger/Ury, William/Patton, Bruce (2004): Das Harvard-Konzept. Der Klassiker der Verhandlungstechnik, Frankfurt a.M.: Campus.
- Fleisch, Nico H. (2020): Das Quartett der Persönlichkeit. Das Riemann-Thomann-Modell in Beziehungen und Konflikten, Bern: Haupt.
- Frankfurt UAS – University of Applied Sciences/ZPG – Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Verantwortung (Hg.) (2021): HAW-Didaktik/Schlüsselkompetenzen, 31.05.2021, <https://www.frankfurt-university.de/de/hochschule/zentren-und-institute/zpg/haw-didaktik-schluessselkompetenzen/> vom 01.12.2021.
- Glasl, Friedrich (2020): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation, 12., aktual. u. erw. Aufl., Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Harris, Thomas A. (1976): Ich bin ok. Du bist ok. Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können. Eine Einführung in die Transaktionsanalyse, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hilbrecht, Heinz (2010): Meditation und Gehirn (= Wissen & Leben), Stuttgart: Schat-tauer.
- Holler, Ingrid (2010): Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen, 5. Aufl., Paderborn: Junfermann.
- Huber, Ludwig/Reinmann, Gabi (2020): Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft, Wiesbaden: Springer VS.
- Hüther, Gerhard (2009): »Ohne Gefühl geht gar nichts«, Vortrag, Stadttheater Freiburg, »Schule träumen«, 20.06.2009 [CD], Freiburg: Auditorium.
- Kabat-Zinn, Jon (2011): Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung, München: Knauer.
- Kornfield, Jack (2004): Meditation für Anfänger, München: Arkana.
- Leenen, Wolf Rainer (2019): Handbuch Methoden interkulturelle Weiterbildung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2018): Conducting Educational Design Research, London: Routledge.
- Reinmann, Gabi (2005): »Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr- und Lernforschung«, in: Unterrichtswissenschaft 33 (1), S. 52-70.
- Reinmann, Gabi (2021): Reader zu Design-Based Research, Hamburg: o.V., https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/12/Reader_DBR_Jan-2021.pdf vom 01.12.2021.
- Roessler, Isabel/Duong, Sindy/Hachmeister, Cort-Denis (2015): Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft, Gütersloh: CHE – Centrum für Hochschulentwick-

- lung, https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf vom 01.12.2021.
- Rosenberg, Marshall B. (2013): *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.
- Schneider, Maren (2016): *Ein Kurs im Selbstmitgefühl. Achtsam und liebevoll mit sich selbst umgehen*, München: O.W. Barth.
- Schulz von Thun, Friedemann (2008): *Miteinander reden*, 3 Bde., Bd. 1: Störungen und Klärungen. *Allgemeine Psychologie der Kommunikation*, 46. Aufl., Hamburg: Rowohlt.
- Skuban, Ralph (2011): *Patanjalis Yogasutra. Der Königsweg zu einem weisen Leben*, München: Arkana.
- Skuban, Ralph (2014): *Die Psychologie des Yoga*, Göttingen: Arkana.
- Skuban, Ralph (2015): *4 Schritte ins Licht der Seele. Eine Einführung in die Yogameditation*, Göttingen: Arkana.
- Soppa, Peter (2001): *Psychodrama. Ein Leitfaden für die Praxis*, Wiesbaden: Leske & Budrich.
- Spiegel, Peter/Pechstein, Arndt/Grüneberg, Annekathrin/Ternès von Hattburg, Anabel (2021): *Future Skills: 30 zukunftsentscheidende Kompetenzen und wie wir sie lernen können*, München: Franz Vahlen.
- Stewart, Ian/Joines, Vann (2000): *Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung*, Freiburg i.Br.: Herder Spektrum.
- 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 Technology (Hg.), The 13th International Conference on Knowledge-Based Economy and Global Management*, 23.-24.11.2017, Tainan, Taiwan: R.O.C., S. 81-91.
- Tubali, Shai (2013): *White Light. Reise zur Glückseligkeit*, Bielefeld: J. Kamphausen.
- Tubali, Shai (2015): *Ausdehnung. Expansion White Light Meditation. Grundübung in drei einfachen Schritten*, Hanau: Amra.

Interkulturelle (China-)Kompetenzen I

Der Kursansatz *get_connected* zur Förderung der Zusammenarbeit auf Augenhöhe in kulturell gemischten Teams

Gabriele Thelen & Helena Obendiek

Abstract: *Der Artikel stellt den methodisch-didaktischen Ansatz *get_connected* zur Förderung der Zusammenarbeit in kulturell gemischten Teams vor. Mit diesem Ansatz reagiert die HTWG Konstanz auf die langjährige Erfahrung, dass sich trotz grundsätzlich optimaler struktureller Bedingungen für interkulturelles Lernen – mit regelmäßiger Teilnahme chinesischer Studierender im Fachstudium an der deutschen Hochschule – beiderseitige Vorurteile über »die anderen« nicht automatisch auflösen, sondern sich sogar verstärken können. In der konkreten Zusammenarbeit zeigt sich, dass das eigene Handeln oftmals hinter dem für sich selbst formulierten Anspruch an kulturell adäquates Verhalten zurückbleibt. Mit Methoden des erfahrungsbasierten interkulturellen Lernens und insbesondere durch die von den Lehrenden als Coachinnen bzw. Coaches begleitete Arbeit mit Emotionen in kulturell gemischten (deutsch-chinesischen) Gruppen werden die Studierenden darin unterstützt, als Vorbereitung auf eine zukünftige Tätigkeit in international vernetzten Teams ihr Kommunikationsverhalten zu reflektieren, den Perspektivenwechsel sowie neue emotionale bzw. kommunikative Strategien einzuüben und damit ihre interkulturelle Handlungskompetenz – auch im deutsch-chinesischen Dialog – zu verbessern. Der Beitrag stellt den im Rahmen von design-based research über mehrere Semester hinweg (weiter-)entwickelten Ansatz *get_connected* und seine Umsetzung in einem Kursformat zum Erwerb interkultureller (China-)Kompetenz für Studierende aller Fachrichtungen vor. Die konkreten Erfahrungen bei der (Online-)Durchführung des Kurskonzepts im Sommersemester 2021 an der HTWG Konstanz unter Einbeziehung chinesischer (und internationaler) Studierender der Partnerhochschule Beijing Institute of Technology werden im Folgekapitel (Beitrag von Thelen, Bai und Obendiek) dargestellt.*

1 Über die Entwicklung von *get_connected* als methodisch-didaktischem Ansatz zur Unterstützung produktiver Arbeit in kulturell gemischten (deutsch-chinesischen) Gruppen an der Hochschule

Kursangebote zum interkulturellen Kompetenzaufbau gehören heutzutage als flankierende Maßnahme selbstverständlich in den Hochschulalltag. Spätestens mit der Bologna-Erklärung von 1999 haben sich europäische Hochschulen dazu verpflichtet, die internationale Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit ihrer Studierenden zu fördern (vgl. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education 2005; Görgmeier 2011). Wichtigste Maßnahme hierzu ist die Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden. Auch die deutsche Hochschulrektorenkonferenz sieht in der Internationalisierung einen zentralen Faktor der Zukunftsfähigkeit deutscher Hochschulen und fordert diese auf, Studium und Lehre zu internationalisieren, Maßnahmen des *Studiums zu Hause (internationalization@home)* zu stärken und eine *Willkommenskultur* zu etablieren (vgl. HRK o.J.). Inzwischen hat fast jede deutsche Hochschule Internationalisierung als ein strategisches Kernziel in ihren Leitlinien formuliert.

Bei aller Förderung internationaler Mobilität zeigt sich, dass Studierende allein durch einen Aufenthalt in einem ausländischen Bildungsumfeld nicht automatisch auch eine internationale Denkweise entwickeln (vgl. Vande Berg et al. 2012).¹ Entsprechend führt auch die regelmäßige Teilnahme von internationalen Studierenden am Unterricht bei lokalen Studierenden nicht zwangsläufig zu interkulturellem Kompetenzerwerb (vgl. Leask/Carroll 2011). Dieses Phänomen wurde auch an der Hochschule Konstanz – Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG) deutlich. Die langjährige Beobachtung, dass sich interkulturelles Lernen auch unter hierfür vermeintlich optimalen Studienbedingungen in der Fakultät für Wirtschafts-, Kultur- und Rechtswissenschaften schwierig gestaltet, führte zu der Entwicklung des hier vorgestellten methodisch-didaktischen Ansatzes *get_connected*, der an der HTWG Konstanz in verschiedenen Kursformaten Anwendung findet.

In der Fakultät studieren inländische und asiatische Studierende, zum Teil gemeinsam, in parallel aufgebauten international ausgerichteten Studiengängen, in denen wirtschaftswissenschaftliche Inhalte je nach Zielgruppe mit einer asiatischen Fremdsprache bzw. Deutsch als Fremdsprache und entsprechenden Regionalstudien kombiniert werden.² Da beide Studierendengruppen sich fachlich auf den jeweils anderen Sprach- und Kulturraum spezialisieren, konnte von einem intrinsischen Interesse

1 Ebenso stellt sich aktuell die Frage, inwieweit allein die durch die technologische Entwicklung erleichterten Möglichkeiten, sich über andere Kulturen zu informieren und virtuell Kontakt zu Personen mit anderem Sozialisationshintergrund aufzunehmen, die interkulturelle Kompetenz erhöhen.

2 Das Bachelorprogramm »Wirtschaftssprachen Asien und Management« mit integriertem Auslandsjahr in Asien wird in den Vertiefungsrichtungen »China« und »Südost-/Südasien« angeboten. Für die Studierenden der China-Vertiefung ist ein Doppelabschluss mit der Qingdao University möglich. Das *Double-degree*-Programm »Wirtschaftssprache Deutsch und Tourismusmanagement« richtet sich an Studierende der Partnerhochschulen in Asien und beinhaltet einen zweijährigen Studienabschnitt an der HTWG. Im Masterprogramm »International Management Asia-Europe«

aneinander und damit von einem impliziten interkulturellen Lerneffekt ausgegangen werden. Diese Erwartung erschien zudem berechtigt, da in den Curricula der jeweiligen Studierendengruppen Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Kommunikation integriert sind. Die Praxis zeigte jedoch, dass selbst in diesem optimalen Setting Studierende aus Asien und Deutschland wenig Kontakt miteinander aufgenommen haben. Vielmehr war zu beobachten, dass sich trotz der Präsenz von Vertreter*innen der Zielregionen in der gleichen Lehrinheit oder auch im gleichen Unterricht sowie kognitiver Auseinandersetzung mit den Herausforderungen interkultureller Kommunikation bestehende negative Vorannahmen voneinander in der Praxis des gemeinsamen Studiums oft eher zu bestätigen schienen. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn in kulturell gemischten Lerngruppen die gemeinsame Arbeit von Seiten der Dozierenden nicht durch Methoden der erfahrungsorientierten Auseinandersetzung über unterschiedliche Arbeitsweisen und Kommunikationsstile unterstützt wurde. Es wurde deutlich, dass ein Großteil der Studierenden die Vorteile des Studiums in kulturell gemischten Gruppen nur nutzen kann, wenn kulturelle Unterschiede, Selbstbild und Fremdzuschreibungen sowie emotionale Reaktionen auf die anderen nicht nur auf kognitiver Ebene thematisiert, sondern in der Praxis der gemeinsamen Teamarbeit persönlich erfahrbar gemacht wurden. Daraus ergab sich die Fragestellung, wie entsprechende Prozesse im Unterrichtsgeschehen bestmöglich erlebbar gemacht und bearbeitet werden können.

Die Vorbereitung von Studierenden auf zukünftige Herausforderungen als Arbeitskräfte und Gestaltende in einer global vernetzten Welt erfordert also mehr als ein Fachstudium in – idealerweise – kulturell gemischten Gruppen, wie z.B. in internationalen *Double-degree*-Programmen. Vielmehr sollte die aktive und (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit Herausforderungen der interkulturellen Zusammenarbeit von einem gezielten Coaching durch die Lehrenden begleitet werden. Allerdings erfordert dies von den Lehrpersonen neben ihrer fachlichen Expertise auch spezielle didaktische Kenntnisse sowie das Engagement, neben der reinen Wissensvermittlung den Aufbau interkultureller Handlungskompetenzen intensiv zu begleiten.

In diesem Artikel stellen wir den methodisch-didaktischen Ansatz *get_connected* und dessen Umsetzung in einem Kurskonzept vor, das sich an Studierende aller Nationalitäten und Fachrichtungen richtet, die sich auf einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt vorbereiten oder Kompetenzen für eine zukünftige Tätigkeit im internationalen Kontext erwerben möchten. Gleichzeitig ermöglicht das Kurskonzept eine bessere Integration internationaler Studierender in den deutschen Hochschulalltag. Bei der Konzeption des Kurskonzepts haben wir uns im Sinne eines *scholarship of teaching and learning* als Lehrende zugleich auch forschend mit der eigenen Lehre auseinandergesetzt (vgl. z.B. Huber 2014; Huber/Reinmann 2020).³ Die konkrete Umsetzung der ausge-

besteht die Option eines *double degree* mit der Southern Taiwan University of Science and Technology.

3 Mit dem Ansatz »Forschen durch Gestalten«, der insbesondere in der internationalen Bildungsforschung Anwendung findet, wird eine Verknüpfung der wissenschaftlichen Zielsetzung der Forschung (in unserem Fall die Bedingungen der Entwicklung bestimmter interkultureller bzw. kommunikativer Teilkompetenzen) mit der praktischen Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Lehre angestrebt. Voraussetzung für die Doppelfunktion als Lehrende und Forschende im Prozess

arbeiteten Kursidee in einem virtuellen Format im Sommersemester 2021 und die in diesem Kurs erzielten Lerneffekte werden im Folgekapitel dokumentiert (siehe Beitrag von Thelen, Bai und Obendiek). Die detaillierte Beschreibung des Kurskonzepts und der Erfahrungsbericht zur konkreten Umsetzung sollen die Übertragung der vorgestellten Methoden auf andere (Hoch-)Schulkontexte, ggf. auch als virtuelle Lehrveranstaltung ermöglichen.

Mit der Vorstellung unseres Kurskonzepts zeigen wir exemplarisch auf, wie Studierende aus unterschiedlichen (kulturellen) Kontexten an das gemeinsame Arbeiten in kulturell gemischten Teams herangeführt werden können. Die für uns überraschend positive Erfahrung mit dem Abhalten des Kurses im Onlineformat seit dem Sommersemester 2020 eröffnet auch neue Möglichkeiten: Studierende aus verschiedenen internationalen Standorten können in der Lehrveranstaltung zusammengebracht werden. Der Kurs bietet damit Potential für eine weltweite internationale Vernetzung auch der Studierenden, die kein Auslandssemester absolvieren (können). Neben allen Nachteilen des elektronisch vermittelten menschlichen Kontakts ergibt sich hiermit der Vorteil eines möglichst heterogenen Settings, in dem Studierende aus einer Vielzahl von Ländern mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen das Arbeiten in internationalen Teams erproben können. Für das hier vorgestellte Kurskonzept ergeben sich demnach zwei Optionen mit jeweils angepasstem Profil, die beide bereits erfolgreich umgesetzt wurden:

- Präsenzunterricht: Deutsche Studierende nehmen an einer Exkursion nach China teil. Ein Element des Exkursionsprogramms ist der Besuch eines interkulturellen Kurses (z.B. als dreitägige Blockveranstaltung) an der chinesischen Partnerhochschule. Der Kompetenzerwerb erfolgt gemeinsam mit chinesischen Studierenden und ggf. anderen internationalen Studierenden an der chinesischen Partnerhochschule.
- Onlineunterricht: Der Kurs wird mit den gleichen Zielgruppen online über ein Semester hinweg mit einem wöchentlichen gemeinsamen Unterrichtstermin (zwei SWS) durchgeführt. Dazu kommen von den Studierenden selbstständig durchgeführte Treffen in kulturell gemischten Teilgruppen, die von Sprechstunden mit den Lehrenden begleitet werden. Der Workload kann entsprechend dem Kursniveau (BA oder MA) angepasst werden. Ein wesentlicher Bestandteil des Konzepts ist es, den Unterricht in der Gesamtgruppe inhaltlich flexibel je nach Arbeits- und Diskussionsstand in den regelmäßigen studentischen Teilgruppensitzungen zu gestalten.

einer *design-based research* sind umfangreiche Methodenkenntnisse. Siehe hierzu z.B. McKenney/Reeves 2012.

2 Lernziel - Förderung interkultureller Handlungskompetenz

2.1 Interkulturelle Kompetenz als Handlungskompetenz

Auch wenn *interkulturelle Kompetenz* inzwischen ein gängiger Begriff unserer Alltagssprache ist, bleibt er im wissenschaftlichen Kontext bislang unscharf definiert. Dabei zeigen sich definitorische Schwierigkeiten sowohl hinsichtlich des zugrundeliegenden Konzepts von Kultur als auch bezüglich der darauf aufbauenden Vorstellung einer entsprechenden interkulturellen Kompetenz.

Dass *Kultur* nicht mit *Nation* gleichzusetzen ist, gilt heutzutage als Binsenweisheit. Ein komplexeres Verständnis von Kultur impliziert auch eine Ausdifferenzierung dessen, was als *inter-kulturelle* Begegnung zu verstehen ist: Wenn Kultur im weitesten Sinne als ein Set erlernter gruppenspezifischer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster definiert wird, die mit bestimmten (Verhaltens-)Interpretationen und einer bestimmten Normalitätserwartung verbunden sind, sind Menschen immer Mitglieder unterschiedlicher Kulturen.⁴ Denn einerseits sind natürlich auch die durch staatliche Institutionen oder regional bzw. sprachlich verwurzelte Traditionen vermittelten »Nationalkulturen« nur vermeintlich einheitliche und unveränderliche Systeme, die tatsächlich in sich vielfältig fragmentiert, durch Überlappungen, Austausch und gegenseitige Durchdringung mit anderen kulturellen Systemen gekennzeichnet und einem stetigen Wandel unterworfen sind. Schließlich leben wir in einer durch Globalisierung und Digitalisierung gekennzeichneten modernen Weltgesellschaft, in der Individuen unterschiedlicher kultureller Hintergründe in permanentem Austausch miteinander stehen. Gleichzeitig sind Menschen immer Mitglieder einer Vielzahl sozialer Gruppen, die sich aufgrund verschiedener Diversitätsdimensionen (wie z.B. Geschlecht, Alter, Schicht, sexuelle Orientierung) *kulturell* (im obigen Sinne) unterscheiden können. Wir alle sind also in komplexen kulturellen Bezügen und Kontexten sozialisiert und damit sowohl kulturell divers als auch einzigartig.

Trotz aller Heterogenität, Fluidität und Überlappung kultureller Einflüsse ist *kulturelle Prägung* auch in der globalisierten Weltgesellschaft weiterhin ein wirkmächtiges Kriterium menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns. Denn der Mensch bleibt in seinen permanenten Bewusstseins- und Sinngabungsprozessen immer gebunden an eine »kulturelle Besonderung als eine[r] Universalie des menschlichen ›in-der-Welt-Seins« (Clifford Geertz zit.n. Leenen 2019: 16). Ständig positionieren wir uns gegenüber bestimmten kulturellen Präferenzen, Deutungsmustern und Handlungsimpulsen, indem wir diese, zumeist unbewusst bzw. unreflektiert, annehmen oder ablehnen. *Kulturelle Prägung* ist also immer subjektiv und individuell. Um sie zu verstehen, ist es notwendig, »die kulturellen Akteure in den Blick zu nehmen, die ständig Bedeutung artikulieren, Äußerungen in ihrem Umfeld wahrnehmen und erinnern, sie kognitiv und emotional verarbeiten und sie ähnlich oder modifiziert weitertragen« (ebd.: 15). Kulturelle Vorstellungen existieren also nicht im luftleeren Raum, sondern werden über

4 Ein viel zitierter Klassiker zum Thema Kultur ist die Sammlung von mehr als 164 Definitionen durch Kröber und Kluckholm (vgl. 1952). Für eine aktuellere Zusammenstellung von Kulturdefinitionen in der interkulturellen Forschung siehe z.B. Spencer-Oatey/Franklin 2009: 13-49.

jeweilige Materialisierungen ausgetauscht. Solche Materialisierungen zeigen sich z.B. in der Komposition von Sprechakten, in alltäglichen Verhaltensweisen und Praktiken oder durch die Gestaltung der Umwelt, wobei jede materielle Mikrostruktur (wie z.B. der Klang der Stimme) zur kulturellen Bedeutungsträgerin werden kann (vgl. ebd.: 11).⁵

Interkulturelle Begegnungen sind also weit mehr als nur die Begegnungen zwischen Personen unterschiedlicher nationaler Herkunft, die als Vertreter*innen vermeintlich klar voneinander abgegrenzter national-kultureller Kulturmuster agieren. Dennoch wird in interkulturellen Kompetenzschulungen zur Operationalisierung und Veranschaulichung meist auf grobe kulturelle Tendenzen nationalstaatlicher oder aber auch größerer regional-kultureller Cluster, wie z.B. »Westen« und »Osten«, Bezug genommen. Umso mehr gilt es, immer wieder für die diesen Clustern zugrundeliegenden Vereinfachungen und Verallgemeinerungen zu sensibilisieren, den Kulturbegriff so offen, vielschichtig und dynamisch wie möglich zu verwenden, immer wieder in die Ebene der konkreten Begegnungssituation »hinein zu zoomen« (vgl. Bolten 2011; Zeuschel 2016) und dabei auch die von uns allen geteilten allgemein menschlichen Herausforderungen der Verständigung in den Blick zu nehmen.

Ähnlich umfangreich und *fuzzy*⁶ wie der Kulturbegriff – unter dem nicht weniger als die Gesamtheit aller geistigen und materiellen menschlichen Tätigkeiten und Erzeugnisse gefasst werden kann – bleibt auch »interkulturelle Kompetenz« als zentrales Konzept der interkulturellen Forschung. In der Regel wird interkulturelle Kompetenz vom Ergebnis einer interkulturellen Begegnung her verstanden, also im Sinne der Angemessenheit bzw. des Erfolgs hinsichtlich der Zielerreichung oder des positiven Beziehungsaufbaus zwischen den Beteiligten. So beschreiben Spitzberg und Changnon (vgl. 2009) interkulturelle Kompetenz als »the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioural orientations to the world« (ebd.: 7). Analog werden in der interkulturellen Forschung als grundlegend erachtete Teilkompetenzen (wie z.B. Offenheit, Flexibilität, Empathie) den drei Bereichen emotionale, kognitive und verhaltensbezogene Kompetenzen zugeordnet, so dass sich das Schlagwort der ABC-Kompetenzen (*affective, behavioural, cognitive*) eingebürgert hat (vgl. Bolten 2006: 68). Wie diese Teilkompetenzen im Prozess interkultureller Begegnung zusammenwirken, wird in verschiedenen Modellen der interkulturellen Forschung unterschiedlich systematisiert.⁷

5 Rossbach (vgl. 2020) weist auf einen weiteren Aspekt von Kultur hin, der im chinesischen Verständnis hervorgehoben wird. Hier wird Kultur auch als ein moralisches Prinzip verstanden, da sie »einen Prozess der Kultivierung des Menschen zum Guten beschreibt« (ebd.: 37).

6 Mit seiner Charakterisierung von Kultur im Sinne einer *fuzzy logic* verweist Bolten (vgl. 2011; 2013) auf die Prozessualität, Relationalität und Relativität des Kulturbegriffs, der je nach Kontext unterschiedlich zu definieren sei. So fokussiere eine makroskopische Außensicht eher auf das Verbindende, eine mikroskopische Innenperspektive nehme hingegen eher inhärente Differenzen und Widersprüche in den Blick.

7 Frühe additive bzw. kompositorische Modelle listen unterschiedliche Teilkompetenzen auf. Diese werden später in Strukturmodellen den Kategorien der ABC-Kompetenzen zugeordnet. Kausale Pfadmodelle zeigen Interdependenzverhältnisse zwischen den drei Kompetenzbereichen. Ko-Orientierungsmodelle, Anpassungs- und Entwicklungsmodelle fokussieren auf die Prozesshaftig-

In der Literatur wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass sich die Definition erfolgreicher interkultureller Interaktion kulturell unterscheidet. Während westliche Konzepte den Fokus oftmals auf die Zieldefinition *Effektivität* legten, sähen chinesische Konzepte eher *soziale Harmonie* und *Gesicht geben und wahren* als Ziel der Interaktion (vgl. Rossbach 2020: 43; Zhao 2020). Da sich interkulturell kompetentes Verhalten letztlich allein an Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung in konkreten Begegnungssituationen bemessen lässt, kann interkulturelle Kompetenz kaum als eine kontextunabhängige, universale, individuelle Fähigkeit definiert werden. Fokus interkultureller Schulungen ist daher meist die Förderung einzelner, unstrittig als relevant erachteter Teilkompetenzen, wie z. B. Kulturwissen, Ambiguitätstoleranz, Empathie und kritische Reflexionsfähigkeit.⁸

Wir verstehen interkulturelle Kompetenz, ähnlich wie Leenen (vgl. 2019), vor allem als *praktische Handlungskompetenz*.⁹ Sie ist damit immer bezogen auf die Bewältigung konkreter Situationen des Kulturkontakts. In diesen sind nicht nur spezifische, auf den konkreten interkulturellen Kontext bezogene Fähigkeiten, sondern immer auch personale und soziale Kompetenzen des allgemein menschlichen Umgangs relevant. So erweisen sich rein kognitives Kulturwissen und darauf basierende eindeutige kulturspezifische Handlungsanweisungen nicht nur als tendenziell zu verallgemeinernd (und oft auch veraltet), sondern können die Wahrnehmung des Gegenübers als fremd und schwierig ggf. sogar verstärken (vgl. Stadler 2017: 449). Kognitive Inhalte in interkulturellen Schulungen sollten unserer Ansicht nach daher immer gepaart werden mit Methoden, die reale interkulturelle Begegnungserfahrungen im Sinne einer Stärkung allgemein menschlicher Sozialkompetenzen bearbeiten. Hierzu gehört vor allem die Fähigkeit zur Selbstreflexion bezüglich (zumeist herausfordernder) emotionaler Reaktionen auf die Nichterfüllung von Normalitätserwartungen, die Erweiterung persönlicher

keit interkulturell kompetenten Verhaltens im Sinne einer wechselseitigen Konstruktion und Aushandlung von Kommunikationsregeln zwischen den Beteiligten in bestimmten Kontexten. Für eine Übersicht der Modelle siehe z. B. Daerdtorf 2009. Aktuellere Diskussionen finden sich in Moosmüller 2020 oder Stahlberg 2016.

- 8 Fraglich bleibt, inwieweit einzelne Teilkompetenzen zu den nur schwer veränderbaren Persönlichkeitseigenschaften gehören bzw. durch interkulturelle Erfahrung, Trainings und/oder wissensbasierte Selbstreflexion überhaupt trainierbar sind (vgl. auch Erpenbeck 2010). Die Frage nach der Trainierbarkeit interkultureller Teilkompetenzen verweist auf die grundsätzliche Problematik der Messbarkeit interkultureller Kompetenz. Verschiedene Messmethoden offenbaren je eigene Vor- und Nachteile: Während quantitative Methoden vor allem auf Selbsteinschätzung beruhen und damit von der Kompetenz abhängig sind, eigene Gefühle und Gedanken zu artikulieren, erfordern quantitative Methoden eine angemessene Quantifizierung abstrakter Konzepte.
- 9 Im Hochschulkontext hat sich eine Definition von vier Kompetenzen etabliert: 1) *personale Kompetenz* als die Fähigkeit, reflexiv und selbstorganisiert zu handeln; 2) *Aktivitäts- und Handlungskompetenz* als die Fähigkeit, sich aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu betätigen; 3) *sozial-kommunikative Kompetenz* als die Fähigkeit zum kommunikativen und kooperativen Handeln; 4) *Fach- und Methodenkompetenz* als die Fähigkeit zum geistig und physisch selbstorganisierten Handeln bei der Lösung von Problemen durch Kreativität und die Einordnung und Bewertung von Wissen mithilfe von Fachkenntnissen, fachlichen Fähigkeiten und Instrumenten (vgl. Heyse 2014: 13; Wolff 2017: 15f.).

Kommunikations- und Handlungsstrategien sowie die Stärkung von Bewältigungsstrategien für den Umgang mit (unweigerlichen) Fehlern und Misserfolgen (vgl. Leenen 2019: 18f.).

Zentral für die Förderung eines positiven Beziehungsaufbaus als Voraussetzung eines tiefer gehenden und nachhaltigen (emotional basierten) gegenseitigen Verständnisses in Gruppen, deren Mitglieder sich zunächst vor allem als *fremd-kulturell* wahrnehmen, ist unserer Erfahrung nach die explizite Bearbeitung des emotionalen Erlebens der Teilnehmenden im Unterrichtsgeschehen. Wir stimmen mit Bolton überein, wenn er konstatiert: »[J]e gezielter interkulturelle Kompetenzentwicklung stattfinden soll, desto stärker muss der Prozess selbst, müssen die Beziehungen zwischen den Beteiligten sowie deren Erwartungen in den Fokus rücken« (Bolton 2011: 67). Entsprechend steht für uns die aktive Bearbeitung der emotionalen Dimensionen in interkulturellen Begegnungen im Fokus. Allerdings ist der Einsatz von Methoden zur Förderung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und des produktiven Umgangs mit Emotionen in (interkulturellen) Seminaren an der Hochschule nicht unumstritten. Zwar finden zertifizierte Methoden zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen heutzutage nicht mehr nur in therapeutischen Bezügen Anwendung, sondern auch in Trainings zur persönlichen Weiterbildung (vgl. z.B. Berking 2017). Entsprechende Formate an die Ansprüche der Hochschulbildung anzupassen und für Studierende aller Fachrichtungen anzubieten erscheint uns angesichts der zunehmend komplexeren emotionalen Herausforderungen in einer globalisierten Arbeitswelt jedoch sowohl zeitgemäß als auch notwendig.¹⁰ Gerade angesichts der sich aktuell auf beiden Seiten immer stärker verengende Wahrnehmung zwischen Deutschland und China gilt es umso mehr, im deutsch-chinesischen Dialog nicht in pauschaler negativer Fremdwahrnehmung zu verharren, sondern immer wieder die eigenen emotionalen Reaktionen auf das Gegenüber kritisch in den Blick zu nehmen.

2.2 Lernziel: Stärkung interkultureller Teilkompetenzen

Studierende aller Fachrichtungen und verschiedener (national-)kultureller Hintergründe bringen unterschiedliche Vorkenntnisse und Sichtweisen mit in den Unterricht. Dennoch lassen sich gemeinsame Lernziele definieren. Diese knüpfen an unser Verständnis von interkultureller Kompetenz als praktischer Handlungskompetenz an und umfassen damit eine Reihe allgemeiner personaler und sozialer Kompetenzen, wie Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Flexibilität, sowie Empathie und Perspektivenwechsel. Zur Förderung dieser Kompetenzen werden folgende konkrete Lernschritte angeboten:

- Die Studierenden verstehen, dass es, entsprechend der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus, im sozialen Raum keine absolute Wahrheit gibt, sondern dass jeder Mensch auf Grundlage individueller und kulturbedingter Erfahrungen seine

10 Vgl. auch Beitrag von Thelen in Teil 5 zum Aufbau selbst-bewusster kommunikativer Kompetenz und konstruktiver Emotionsverarbeitung.

Wirklichkeit und entsprechende Normalitätserwartungen im eigenen Kopf »konstruiert«.

- Die Studierenden kennen verschiedene Modelle von Kultur und zum Kulturvergleich, auf deren Basis sie interkulturelle Unterschiede einordnen und sich mit unterschiedlichen (national-)politischen Perspektiven auseinandersetzen können.
- Sie haben (kommunikations-)psychologisches Wissen reflektiert sowie ein Bewusstsein für emotionale Reaktionen auf die Begegnung mit dem »Fremden« entwickelt. Sie können ihre diesbezüglichen Emotionen einordnen und steuern.
- Sie wurden im Kursverlauf angeregt, als herausfordernd erlebte Gefühle konstruktiv zu managen sowie
- angemessene Kommunikationsformen zu entwickeln, um in interkulturellen Teams situativ angepasst reagieren und Gruppenprozesse positiv beeinflussen zu können.
- Im Kontakt und Austausch mit Studierenden anderer kultureller Hintergründe haben sie den Perspektivenwechsel eingeübt sowie andere Sichtweisen in der ihnen eigenen Logik wertschätzen gelernt. Sie können – idealerweise – den interkulturellen Kontakt als bereichernd erleben.

3 Methoden des Ansatzes *get_connected*

Ausgehend von konstruktivistischen Lerntheorien verbindet das Kurskonzept einen Mix von unterschiedlichen Lehrmethoden. Diese werden im Laufe des Kurses flexibel an die Bedürfnisse und Lebensrealität der Teilnehmenden angepasst. Der Ansatz *get_connected* basiert auf der Integration abgestimmter erfahrungsorientierter Methoden des kollaborativen Lernens in kulturell gemischten Teams. Ziel ist der Kompetenzaufbau im Bereich Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Flexibilität sowie Empathie und Perspektivenwechsel.

3.1 Theoretische Grundlagen des erfahrungsbasierten kollaborativen Lernens

Konstruktivistische Erkenntnis- und Lerntheorien gehen davon aus, dass der Mensch in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ununterbrochen seine eigenen, persönlichen (auch kulturell geprägten) »Wirklichkeiten« konstruiert. Entsprechend wird Lernen als ein individueller Konstruktionsprozess verstanden, der sehr stark an die Erfahrungswelt der Lernenden anknüpft und diese neu prägt.¹¹ Wissen wird demnach nicht durch eingleisige Instruktion erworben, sondern durch subjektive Konstruktion der Lernenden, die neue Wissens Elemente individuell auf den verschiedenen Ebenen von Vorwissen, Wahrnehmung, Handlungserfahrung und Emotionen integrieren. Unterstützt wird der derart vielschichtig verstandene Lernprozess durch die aktive soziale Interaktion der Lernenden, z. B. in Form von Kommunikation oder gemeinsamem Handeln (vgl. z. B. Meixner/Müller 2004).

Da die nach konstruktivistischem Verständnis im Lernprozess angesprochenen Ebenen der Kognition, Emotion und Handlungsebene genau den Ebenen entsprechen,

11 Zur Rolle des Konstruktivismus in der Didaktik siehe z. B. Reusser 2006.

die auch für den interkulturellen Kompetenzerwerb relevant sind (ABC-Kompetenzen), eignen sich konstruktivistisch orientierte Lehrmethoden, wie die des erfahrungsbasierten Lernens, in besonderer Weise für die interkulturelle Kompetenzentwicklung.

Erfahrungsbasierte Methoden gehen davon aus, dass gerade die praktische und aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit konkreten, herausfordernden (Problem-)Situationen effektives Lernen ermöglicht. Allerdings führt erst die Reflexion über die Situation zu einer lehrreichen Erfahrung und damit zu einer Wissenserweiterung.¹² In seinem Modell des erfahrungsbasierten Lernzyklus (*experiential learning cycle*) verbindet David Kolb (vgl. 1984; Kolb/Kolb 2005) die vier Lernschritte 1) konkrete Erfahrung, 2) Beobachtung und Reflexion, 3) abstrakte Begriffsbildung und 4) aktives Experimentieren, wobei der Lernzyklus prinzipiell an jedem der vier Punkte beginnen kann. Möglich ist also auch, mit der Vermittlung abstrakter Begriffe (z.B. Theorien, Modelle) zu beginnen, diese durch aktives Experimentieren in der Praxis zu erproben und so für die Lernenden konkret erlebbar zu machen.

Im Kontext interkulturellen Lernens bildet der Lernzyklus nicht nur eine mögliche Vorgehensweise im Kurs ab, sondern auch den Prozess interkultureller Kompetenzentwicklung selbst, bei dem sowohl die kognitive als auch die affektive und emotionale Ebene angesprochen und das Gelernte auf sozialer Handlungsebene umgesetzt wird, so dass alle Ebenen der ABC-Kompetenzen integriert sind. Besondere Bedeutung kommt in diesem Prozess dem reflexiven Dialog mit sich selbst und den anderen zu. Dieser sollte möglichst professionell angeleitet werden, um Fehlinterpretationen zu vermeiden und das Gelernte zu festigen. Denn die Erfahrungen der Konfrontation und Irritation in konkreten interkulturellen Lernsituationen fördert zwar die direkte Wahrnehmung eigener, zunächst unbewusster Vorstellungen, unreflektierter Selbstverständlichkeiten, impliziter Annahmen, kulturell geprägter Assoziationen und Präferenzen, Kommunikations- und Konfliktstile sowie Handlungsimpulse. Jedoch folgt hieraus keinesfalls zwingend eine Relativierung der eigenen kulturellen Prägung im Sinne einer Erweiterung bisheriger Perspektiven und Deutungssysteme. Näher liegt zunächst, in der interkulturellen Situation das Eigene zu verteidigen und das Gegenüber persönlich abzuwerten.

Hier gilt es, einen Schritt weiter zu gehen und mittels professioneller Begleitung durch die Lehrenden die Möglichkeiten interpersonaler Prozesse in kulturell gemischten Teams zu nutzen. Kollaboratives Lernen durch Zusammenarbeit in Kleingruppen für ein gemeinsames Ziel ist an der Hochschule ein geschätztes didaktisches Mittel, um die aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven zu fördern (vgl. De Hei et al. 2016). Basis eines jeden kollaborativen Lernprozesses ist dabei der Aufbau positiver sozialer Bindungen in der Gruppe (vgl. Johnson/Johnson 2011) sowie die professionelle Begleitung des kollaborativen Prozesses durch die Lehrperson (vgl. Hämäläinen/Vähäsantanen 2011). Im Kontext interkulturellen Lernens bieten sich Methoden des

12 Dewey (vgl. 1938) spricht davon, dass aktives Lernen (im Gegensatz zu passivem Entgegennehmen von Instruktionen) aus einem doppelten Prozess physikalischer Aktivitäten (dem Machen eigener Erfahrungen) sowie mentaler Aktivitäten (der Verarbeitung dieser Erfahrung in Wissen) besteht. Erst der die persönlichen Erfahrungen verarbeitende Lernprozess führt dazu, dass das Gelernte in zukünftigen Situationen abgerufen werden kann.

kollaborativen Lernens an, um in kulturell gemischten Teams den Perspektivenwechsel und den bewussten Umgang mit Emotionen einzuüben. Wenn mittels professioneller Begleitung durch die Lehrenden und auf Basis vertrauensvoller Beziehungen in den Teams Irritationen in der interkulturellen Zusammenarbeit aktiv bearbeitet und aufgelöst werden können, bringt dies Erfolgs- bzw. »Aha-Erlebnisse« mit sich, die das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken und damit weitere interkulturelle Lernbereitschaft motivieren (vgl. auch Rossbach 2020: 59).

3.2 Unser Ansatz zur produktiven Arbeit mit Irritationen/Emotionen: *get connected with yourself and others (get_connected)*

Die Herausforderungen und Erfolgsfaktoren des hier vorgestellten methodisch-didaktischen Ansatzes liegen in der von den Lehrenden angeleiteten erfahrungsorientierten Arbeit mit Emotionen. Die Durchführbarkeit des Kurskonzepts zur interkulturellen (China-)Kompetenz basiert dabei auf der Möglichkeit, mit entsprechend kulturell gemischten Gruppen zu arbeiten. Denn nur in der Interaktion mit Akteur*innen anderer kultureller Hintergründe können die Teilnehmenden in der Auseinandersetzung mit für sie relevanten Themen ihr eigenes Handlungsvermögen mit dem vermittelten Wissen zur interkulturellen Kommunikation einerseits und dem persönlichen Wollen andererseits abgleichen.

Wir haben einen mehrstufigen Prozess des methodischen Vorgehens entwickelt, der im Sinne eines *get connected with yourself and others* (kurz: *get_connected*) folgender Systematik folgt:

- 1 *Emotionen wecken*: Die Studierenden erhalten Arbeitsaufgaben, die an ihre Lebensrealität anschließen und deren Lösung in kulturell gemischten Teams bei den Teilnehmenden voraussichtlich irritierende bzw. abwertende Emotionen hinsichtlich des Gegenübers auslöst bzw. eine Diskrepanz zwischen eigenem Anspruch (z. B. Offenheit und Toleranz) und dem tatsächlichen Können (Abwertung des Gegenübers) erfahrbar macht.
- 2 *Emotionen wahrnehmen*: Die Studierenden werden angeregt, eigene Emotionen und Reaktionen zuzulassen und zu beobachten, über das Geschehen zu reflektieren, ihre Emotionen zu benennen und sich uns mitzuteilen (im Einzelgespräch oder über Lerntagebücher).
- 3 *Emotionen einschätzen*: Den Studierenden werden Wegweiser in Form von angepasstem kognitiven Input angeboten, die sie dabei unterstützen, die Emotionen (als individuell, kulturell-bedingt, universell menschlich/psychologisch) einzuschätzen und einzuordnen. Wenn von den Teilnehmenden gewünscht, unterstützen die Lehrenden im Einzelgespräch als Lerncoaches bzw. -coachinnen die Einordnung der Emotionen.
- 4 *Emotionen bearbeiten*: Das Ansprechen von Emotionen in den kulturell gemischten Teams wird durch die von allen Teilnehmenden geteilten Wissensbestände zu interkulturellen und kommunikationspsychologischen Modellen erleichtert. Irritationen können ggf. auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt werden, das Gegenüber

wird nicht (mehr) persönlich verantwortlich gemacht. Ein positiver Umgang miteinander, der Unterschiede akzeptiert, ist möglich.

- 5 *Reflexion über den Lernprozess anleiten*: Die Reflexion über eigene Lernschritte in der emotionalen Arbeit (durch Lerntagebücher, Teamreports, Einzelgespräche sowie Metakommunikation im Kurs, in den Teams und ggf. in Einzelgesprächen mit den Lehrenden) sowie das positive Erlebnis der Überwindung emotionaler Widerstände erleichtern den Teilnehmenden zukünftige interkulturelle Lernprozesse.

3.3 Zur besonderen Rolle der Lehrenden bei der Arbeit mit Emotionen

Didaktische Konzepte des erfahrungsbasierten Lernens stellen besondere Anforderungen an die Lehrenden. Ihr Aufgabenspektrum erweitert sich: Neben der klassischen Rolle als Instrukteur*innen sind sie auch als Coachinnen und Coaches in der Begleitung der interkulturellen Gruppenprozesse gefragt. Grundvoraussetzung der Arbeit mit Wahrnehmungsmustern, Vorstellungen und unbewussten kulturellen Annahmen im Unterricht ist ein Bewusstsein der Lehrenden darüber, dass sie mit eigenen kulturellen Vorstellungswelten am Lerngeschehen beteiligt sind. Ihre Aufgabe besteht hier weniger in der Instruktion, als darin, eine vertrauensvolle und offene Lernumgebung zu schaffen, geeignete Problemstellungen zu definieren und die Teilnehmenden in deren Bearbeitung unterstützend zu begleiten.

Zentrale Aufgabe der Lehrenden ist es, durch die Auswahl passender Aufgaben für die Teamarbeit, durch die Supervision der Teamaktivitäten sowie durch die Auswertung der nach jeder Sitzung erstellten Lerntagebücher (ggf. ergänzt durch Einzelgespräche außerhalb des Unterrichts) sicherzustellen, dass Irritationen und Schwierigkeiten, die bei den Studierenden auftreten dürfen und sollen, aufgefangen und zum Nutzen aller ausgewertet werden. Thematische Inputs sowie Aufgabenstellungen für Teamtreffen und Teamarbeiten sollten immer mit Bezug auf die aktuelle Gruppendynamik überprüft und im Kursverlauf flexibel angepasst werden.

Damit die Lehrperson nicht nur als Wissensvermittler*in, sondern im Prozess des erfahrungsbasierten Lernens auch als Coach*in agieren kann, bedarf es einer Vertrauensbasis zwischen Studierenden und Lehrenden. Denn ohne die emotionale Öffnung der Teilnehmenden kann der angestrebte Kompetenzerwerb nicht begleitet und unterstützt werden. Um das emotionale Erleben von Studierenden unterstützend begleiten zu können, stehen dann unterschiedliche Methoden zur Verfügung.

Eine Möglichkeit, Einblick in das emotionale Erleben und den individuellen Kompetenzerwerb der Teilnehmenden zu bekommen und Letzteren gleichzeitig zu fördern, sind individuelle *Lerntagebücher*, die die Studierenden nach jeder Veranstaltung online ausfüllen und die den Lehrenden zugänglich sind. Die Lerntagebücher, in denen Fragen zu den jeweiligen Lehreinheiten vorgegeben werden, unterstützen die Selbstreflexion. Gleichzeitig geben sie den Lehrenden Einblick in erzielte Lernerfolge. Eine kontinuierliche Auswertung der Lerntagebücher ermöglicht zudem, die im Tagebuch angesprochenen Inhalte im Unterricht aufzugreifen und zu kommentieren. Die Tagebücher sind daher zentraler Bestandteil einer flexiblen, an die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepassten Unterrichtsgestaltung. Nicht zuletzt dienen sie als Basis einer kontinuierli-

chen Rückmeldung zum Lernerfolg an die Studierenden, ergänzt durch ein Abschlussfeedback an alle Teilnehmenden am Ende des Kurses.

Eine zweite Form einer unterstützenden Begleitung im Sinne der Förderung von Selbstreflexion durch Feedback zum Lernerfolg ist der Einsatz individueller Onlinetests zu interkultureller Kompetenz zu Beginn und gegen Ende des Kurses. Hierbei steht nicht unbedingt die im Sinne eines Pretests und eines Posttests gewonnene Auskunft über den durch die Kursteilnahmen erreichten individuellen Lernerfolg im Zentrum.¹³ Vielmehr bieten die zum Test gehörenden individuellen De-Briefing-Gespräche mit den Lehrenden als hierfür zertifizierten Coachinnen und Coaches Anlass zu Einzelgesprächen mit allen Teilnehmenden, in denen gemeinsam individuelle Lernprozesse reflektiert und nachvollzogen werden können. Neben Tests, die speziell zur Abfrage interkultureller Kompetenzen konzipiert sind, können hier auch Testverfahren aus der psychotherapeutischen Praxis eingesetzt werden.¹⁴

4 Kurskonzept

4.1 Faktoren eines gelungenen Einstiegs in einen vielschichtigen Arbeitsprozess

a) Bedeutung der Unterrichtssprache

Zu Beginn des Kurses sollte ein besonderes Augenmerk auf die Wahl der Unterrichtssprache gelegt werden. Dass unterschiedliche Kompetenzniveaus in der Unterrichtssprache unweigerlich auch Machtasymmetrien zwischen den Studierenden konstituieren, sollte zu Kursbeginn, aber auch während des Unterrichtsverlaufs immer wieder explizit thematisiert werden.

Auch für die Arbeit in den studentischen Teams ist die Thematisierung der Arbeitssprache und des Umgangs mit verschiedenen Sprachniveaus der Teilnehmenden wichtiger Faktor eines gelungenen Einstiegs in den Arbeitsprozess. Auch wenn in internationalen Settings Englisch als gemeinsame Sprache selbstverständlich erscheint, ist es für das fachliche Arbeiten auf Augenhöhe notwendig, dafür zu sensibilisieren, dass die Teilnehmenden häufig keine Muttersprachler*innen sind und der Sprachausdruck daher ggf. stark eingeschränkt ist, dass diese Einschränkung aber nicht zu Fehleinschätzungen hinsichtlich vermeintlich mangelnder fachlicher und persönlicher Kompetenzen führen sollte. Die Erfahrung zeigt, dass aufgrund eingeschränkter Ausdrucksfähigkeit in einer Fremdsprache häufig unmittelbar Irritationen entstehen. Daher sollte gleich

13 Neben den generellen Bedenken hinsichtlich der Validität von Onlinetests zur interkulturellen Kompetenz lässt sich nicht ausschließen, dass die Veränderung der Ergebnisse zwischen den beiden Testzeitpunkten auch Ursachen außerhalb der Kursteilnahme haben bzw. ein möglicher Kompetenzgewinn auch mit anderen Unterrichtsmethoden hätte erzielt werden können. Für eine kritische Darstellung unterschiedlicher Onlinetests zur interkulturellen Kommunikation siehe z.B. Spencer-Oatey/Franklin 2009: 173-198.

14 Für allgemeine Tests zum emotionalen Erleben siehe z.B. Berking (2017), hier speziell der EMO-Check-Fragebogen (Abb. 19.1), der persönliche Akzeptanz- und Toleranzfahrplan (Abb. 19.10) und »Akzeptieren – Was heißt das?« (Abb. 19.11).

zu Beginn des Kurses ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass der angepasste Umgang mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen eine wichtige Ebene interkulturell kompetenten Verhaltens darstellt. Ohne dieses Bewusstsein können sich aufgrund rein sprachlicher Bedingungen Wahrnehmungsverzerrungen verfestigen, die die Beziehungsebene der Teilnehmer*innen stören und zu einem Ungleichgewicht im Arbeitsprozess führen (vgl. auch Beitrag von Thelen und Bai in Teil 4).

b) Klärung der Grundlagen der gemeinsamen Arbeit

Grundvoraussetzung der gemeinsamen Arbeit in kulturell gemischten Studierendengruppen ist es, zu Beginn des Kurses das Einverständnis aller Teilnehmenden zur Gleichberechtigung aller Kulturen als grundsätzlichem gemeinsamen Wert zu gewinnen. Außerdem sollten Übungen eingesetzt werden, die helfen, im Kurs eine Vertrauensbasis als Grundlage der emotionalen Arbeit zu schaffen. Dass im Kurs Emotionen gezielt angesprochen werden, ist für manche der Teilnehmenden eher ungewöhnlich. Neugierde und Bereitschaft sind in der Regel jedoch groß. Eine kontinuierliche Erinnerung daran, dass es in dem Kurs wichtig ist, eigene Gefühle zuzulassen, und dass gerade auch die als problematisch empfundenen Gefühle erwünscht sind, da ohne die Arbeit mit diesen kein Kompetenzaufbau möglich ist, unterstützt die Studierenden darin, das Seminar und die Lernsituationen entspannt, offen und experimentierfreudig anzugehen. Hilfreich ist hier auch die Bereitschaft der Lehrenden, persönliche Erfahrungen mit den Studierenden zu teilen.

c) Klärung der Erwartungen an die Arbeit in kulturell gemischten Teams

Zentrales Element des Konzepts ist es, dass Studierende über den gesamten Kursverlauf hinweg parallel zum gemeinsamen Unterricht in konstant bestehenden kulturell gemischten Teams zusammenarbeiten. Damit eine Gesamtdynamik im Kurs erhalten bleibt, sollten die Gruppenübungen während der gemeinsamen wöchentlichen Lehrveranstaltung jedoch demgegenüber immer in veränderten kulturell gemischten Zusammensetzungen stattfinden.

Eine besondere Aufgabe der Dozierenden in der Begleitung der regelmäßigen Sitzungen der festen kulturell gemischten Teams ist es, sicherzustellen, dass auf Seiten der Studierenden Terminabsprachen eingehalten werden, damit sich die Lernprozesse in den Teams verlässlich entwickeln können. Es hat sich als hilfreich und in Bezug auf die Arbeitsbelastung als angemessen bewährt, neben den gemeinsamen Unterrichtsstunden einen zusätzlichen wöchentlichen Termin in den kulturell gemischten Teams vorzusehen.

d) Klärung der gemeinsamen Lernziele

Um die Selbstverantwortung der Studierenden für den Lernprozess zu stärken, ist es wichtig, die Lernziele im Kurs zu besprechen und dann festzulegen. Während der ersten Sitzung in ihren Teams sollten die Studierenden daher auch darüber diskutieren, welche Teilkompetenzen sie als wichtig für das Arbeiten in kulturell gemischten Teams erachten und sich dann auf diese als wichtige Lernziele festlegen. So haben z.B. die Teilnehmenden in dem von uns im Sommersemester 2021 durchgeführten Kurs Flexi-

bilität, Frustrationstoleranz und empathische Gesprächsführung als Zieldimensionen des Kompetenzaufbaus aus ihrer Sicht betont. Entsprechend haben wir die von uns eingesetzten Tools und Methoden der Interaktion darauf ausgerichtet, gezielt diese Kompetenzen zu fördern (siehe Folgekapitel).

4.2 Auswahl passender kognitiver Inputs zur Vorbereitung interaktiver Lernprozesse

Die Förderung interkultureller (kommunikativer) Handlungskompetenz ist ein komplexer Prozess, dessen Erfolg schwerer messbar ist als z.B. die Vermittlung rein kognitiver Wissensinhalte. Da individuelle interkulturelle Handlungskompetenz eng an allgemeine Aspekte der Persönlichkeitsstruktur geknüpft und damit unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten und -geschwindigkeiten unterworfen ist, verläuft der Aufbau bzw. Ausbau entsprechender Teilkompetenzen nicht unbedingt in linearer Progression. Insbesondere zu Kursbeginn ist es somit wichtig, ein gemeinsames kognitives Grundverständnis interkultureller Sachverhalte als Basis und als Bezugspunkt für die im weiteren Kursverlauf unvermeidlich stattfindenden erfahrungsbasierten Auseinandersetzungen zu schaffen. Gerade da die Studierenden in ihren Teams zum Teil auch ohne Beteiligung der Dozierenden arbeiten, benötigen sie Bezugsgrößen für ggf. kontroverse und emotionale Diskussionen.

Auch wenn in diesem Kursformat erfahrungsbasiertes und kollaboratives Lernen im Zentrum steht, das explizit mit Emotionen auf der persönlichen Ebene arbeitet, ist es dennoch notwendig, den Studierenden – quasi als gemeinsame Startbasis – auch Wissens Elemente als Grundlage für die Interaktion zu vermitteln. Hilfreich sind Inputs der Lehrenden zu Modellen von Kultur und Kulturvergleich, zu postkolonialen Theorien sowie zu Wahrnehmungs- und Kommunikationspsychologie.

Wissensinhalte über die Vielschichtigkeit kultureller Prägung sowohl als *silent language* (vgl. Hall 1959) als auch als Anwendungswissen sollten den Prozess- und Aushandlungscharakter von Kultur, das Phänomen expliziten und impliziten (kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen) kulturellen Wissens und entsprechender Sinngebungsprozesse sowie den Kulturzentrismus, die kulturelle Reproduktion, Fluidität, Identifikation und Mehrfachzugehörigkeiten abdecken.¹⁵ Ebenso bietet es sich an, am Beispiel der Etymologie des Kulturbegriffs in unterschiedlichen Sprachen den Einfluss von Sprache als »engstem Produkt der Weltsicht« (Meletzke 1996: 77) auf das kulturelle Bezugssystem zu thematisieren. Hinsichtlich der Methoden des Kulturvergleichs sollten Kulturdimensionen bzw. Kulturstandards nicht im Sinne einzelner, Nationalkulturen zugeordneter nominaler Werte auf einer Werteskala, sondern im Sinne eines heuristischen Werkzeugs zur Interpretation möglicher Konfliktursachen vorgestellt werden. Anhand einer für die teilnehmenden Gruppen relevanten Auswahl an Dimensionen oder Standards sollte deren Gültigkeit von den Studierenden kritisch reflektiert

15 Die entsprechende wissenschaftliche Literatur zu den einzelnen Aspekten ist zu umfangreich, um sie hier im Detail aufzuführen. Für eine Zusammenfassung zu den Grundbegriffen interkultureller Kompetenzvermittlung mit entsprechenden Literaturhinweisen siehe z.B. Leenen 2019: 25-168.

und diskutiert werden. So können Alltagstheorien und Alltagserfahrungen der Teilnehmenden zu kultureller Prägung aufgegriffen und im Kurs problematisiert bzw. differenziert werden.

Die Bereitschaft zur interkulturellen Zusammenarbeit auf Augenhöhe kann durch eine Diskussion von Texten aus der einschlägigen politischen und ökonomischen Literatur unterstützt werden, wie z.B. Beiträge von Amartya Sen (vgl. 2006) und kontrastiv Samuel L. Huntington (vgl. 1996). Auch andere Literatur aus dem Bereich postkoloniale Theorie bietet sich als Grundlage für Impulsreferate mit Diskussionen an.

(Kommunikations-)Psychologisches Grundlagenwissen gehört ebenfalls von Beginn an zum Wissensinput, damit die Studierenden die durch die Auseinandersetzung in gemischten Teams hervorgerufenen emotionalen Prozesse einordnen können.¹⁶ Ergänzend sollten Grundlagen zur Mehrdeutigkeit von Kommunikation, zur Selektivität und Perspektivität menschlicher Wahrnehmung von sozialer Wirklichkeit sowie Modelle der Akkulturation vermittelt werden.

Nach erfolgreicher Vermittlung des Grundlagenwissens durch die Lehrenden stellt sich in der Regel sehr schnell die gewünschte Grundhaltung aller Teilnehmenden ein: das Verständnis darüber, dass viele psychologische Prozesse zuallererst allgemein menschlich und damit kulturunabhängig sind. Dies unterstützt einen Start auf Augenhöhe – unabhängig von kulturellen Prägungen.

Das Verständnis von Modellen zum Kulturvergleich und zu psychologischen Prozessen unterstützt dann den Lernprozess während des Seminars im Sinne kognitiv, rational erfahrbarer Bezugsgrößen. Bei (unvermeidlichen) Schwierigkeiten in der Interaktion können diese als faktische Referenzen abgerufen werden und Hilfestellung dabei geben, aus emotionalen Prozessen selbstständig herauszufinden.

4.3 Arbeit in kulturell gemischten Teams

Zentraler Ort des erfahrungsbasierten Lernens in dem Kurs sind die parallel zum Unterricht verlaufenden Sitzungen in den kulturell gemischten Teams. Die Teams werden zu Beginn des Kurses gebildet und arbeiten das ganze Semester in fester Konstellation parallel zur Gesamtgruppe. Jedes Teamtreffen wird von einem Mitglied als Sprecher*in geleitet, der bzw. die dann auch für den wöchentlichen schriftlichen Teambericht verantwortlich ist. Ein wöchentlich rotierendes Verfahren der Übernahme der Position der oder des Teamsprechenden hat sich bewährt, weil damit die Verantwortung auf alle Studierenden gleichmäßig verteilt wird. Wenn freigestellt wird, wer die Teamleitung übernimmt, wird die Teamdynamik meist unverzüglich von Mitgliedern dominiert, die einen eher direkten Kommunikationsstil gewöhnt sind (*Low-context*-Kulturen). Die Teamberichte sind spätestens zwei Tage vor dem nächsten gemeinsamen Unterrichtstermin bei den Lehrenden einzureichen. Da alle Studierenden zeitlich stark beansprucht sind und erfahrungsbasiertes Lernen in Kleingruppen außerhalb der regulären Unterrichtszeit in der Regel nicht im Hauptfokus einer Lehrveranstaltung steht (vor allem nicht in

16 Zur Bedeutung der Vermittlung grundlegender psychologischer Kenntnisse in fachübergreifenden Kursen vgl. auch Beitrag von Thelen in Teil 5.

Asien), ist es wichtig, im Kurs zu klären, dass die Prozesse in der Teamarbeit wichtiger und verpflichtender Teil der Lehrveranstaltung sind und regelmäßig und sorgfältig durchgeführt werden sollten. Obwohl dies ein Mehraufwand für die Studierenden ist (auch organisatorisch aufgrund verschiedener Stundenpläne und Zeitzonen), bleibt die Motivation erhalten, wenn die Dozierenden die Studierenden bei (organisatorischen) Schwierigkeiten schnell unterstützen und für die Teamarbeit Aufgaben stellen, die den Studierenden relevant erscheinen. Hierbei ist die Kreativität und Flexibilität der Dozierenden gefragt, nach der ersten Sitzung je nach Zusammensetzung der Teilnehmenden (Kulturen, Alter, Geschlecht) Themen anzupassen. Der ersten Teamsitzung kommt eine besondere Bedeutung zu. Sie ist häufig entscheidend für die Motivation der Studierenden, sich für die Teamarbeit zu engagieren. Bewährt hat es sich, die Teams zu Beginn mit niederschweligen Themen im Kennenlernprozess zu unterstützen, damit Vertrauen aufgebaut werden kann. Kochen als gemeinsames Erlebnis hat sich sogar im Onlineformat bewährt.

Bereits in der ersten Sitzung sollen die Teams bestimmte vorgegebene Fragen diskutieren und die Diskussion als Teil des Teambuildingprozesses in Form eines Berichts verschriftlichen. Dabei sind die Studierenden explizit dazu aufgefordert, auch als problematisch empfundene Situationen zu beschreiben (siehe auch *Beschreibung Ablauf Sitzung 1* in Abschnitt 2.2 im Folgekapitel).

4.4 Zur Bedeutung von Lerntagebüchern

Im Anschluss an jede Sitzung in den kulturell gemischten Teams sollen die Studierenden online vorgegebene Fragen beantworten. Die Arbeit mit diesen Lerntagebüchern gehört zu den Anforderungen, die Studierende für eine erfolgreiche Kursteilnahme erfüllen müssen. Ziel der Tagebücher ist es, dass sich die Studierenden durch die Aufforderung zur Selbstreflexion und zum In-sich-Hineinfühlen ihrer Emotionen im Arbeitsprozess klar werden. Gleichzeitig gewinnen die Dozierenden über die Lerntagebücher einen Einblick in das innere Erleben der Teilnehmenden. So können sie Irritationen schnell zur Kenntnis nehmen und diese ggf. mit Einzelnen individuell besprechen oder für einen passenden Input in der ganzen Gruppe nutzen.

Bewährt haben sich für die Lerntagebücher einfache Fragen, die zu jeder Teamarbeit gleich sind:

Welche Gefühle und Gedanken hatten Sie vor und nach der Teamarbeit?

1. Meine Vorerwartungen an das Thema/den Teamprozess waren, dass...
2. Gefühle: Wie ging es mir nach dem Termin?
 - 2.1 Was war überraschend?
 - 2.2 Was war irritierend?
 - 2.3 Was war bereichernd?
3. Was möchte ich den Dozierenden an dieser Stelle mitteilen?

4.5 Grundsätzlicher Aufbau einer Unterrichtsstunde

Nach den ersten ein, zwei Unterrichtseinheiten in der Gesamtgruppe, in denen die organisatorischen, inhaltlichen und atmosphärischen Grundlagen gelegt werden, sowie nach dem ersten Treffen in den kulturell gemischten Teams folgen wöchentlich gemeinsame Unterrichtssitzungen mit inhaltlichen Beiträgen der Dozierenden, die je nach Arbeitsstand in der Gesamtgruppe und in den Teams variiert werden. Als Struktur der gemeinsamen Unterrichtsstunden hat sich folgende Vorgehensweise bewährt:

- 1 Bericht zu den Ergebnissen der Aufgaben der Teamarbeit
- 2 Feedback der Dozierenden zu den Teamreports und den individuellen Lerntagebüchern: ggf. Ergänzung von Wissen, Klärung von Fragen zum inhaltlichen Input; Hervorhebung von Erfahrungen, die für den ganzen Kurs relevant erscheinen, insbesondere Benennung von Irritationen
- 3 neuer inhaltlicher Input: Kurzpräsentation der Lehrenden; anschließend praktische Übungen hierzu in zufällig zusammengestellten Kleingruppen; Kontakt der Teilnehmenden mit anderen Studierenden außerhalb ihrer festen Teams; Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Gruppenarbeiten im Plenum
- 4 Hausaufgabe: Erklärung der Hausaufgabe für die Teams; Sicherstellung, dass die Erwartungen an die jeweiligen Prozesse von allen verstanden wurden

4.6 Kursübersicht

Die folgende Übersicht zeigt am Beispiel eines von uns im Sommersemester 2021 durchgeführten Kurses exemplarisch den Aufbau des Kursformats, das den Ansatz *get_connected* zur Förderung interkultureller Kompetenz in der interkulturellen Teamarbeit umsetzt. In dem Kurs sind Phasen des sich Begegnetns und Kennenlernens, des Aufbaus eines Gruppengefühls, Wissensinput, Hinführung zur individuellen und kollektiven emotionalen Auseinandersetzung sowie Reflexionsphasen aufeinander abgestimmt. Je nach Gruppendynamik und -größe kann die Reihenfolge der Kurselemente angepasst werden. Der detaillierte Verlauf eines Kurses und die bei den Studierenden durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Kurselemente erreichten Lernschritte werden im Kapitel »Interkulturelle (China-)Kompetenzen II: Unterrichtssequenzen und Evaluationsergebnisse des (online) *get_connected*-Kurses zur Förderung der Zusammenarbeit auf Augenhöhe in kulturell gemischten Teams« näher erläutert.

Tabelle 1: Course outline

Course outline	
No.	In-class Material, Topics
1	<p>in class: <i>introduction</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - exercise: getting to know each other, discussing stereotypes - introduction to the course content, expectations and organizational matters - setting up permanent small culturally mixed teams to meet independently once a week during the semester <p>tasks for the intercultural teams:</p> <ul style="list-style-type: none"> - meet in your team, cook together - discuss about your understanding of intercultural competence - team report - individual learning diary
2	<p>in class: <i>constructivism</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - feed-back on team reports and learning diaries - input about "my world and your world" and principles of selective perception - follow-up group work: discuss the consequences of constructivism and selective perception for intercultural team work, present findings to the other groups <p>tasks for the intercultural teams:</p> <ul style="list-style-type: none"> - each member recommends a movie that he/she feels is culturally representative - watch one of the movies, discuss the impressions of the movie - team report - individual learning diary
	video lessons <i>What is culture?</i> and <i>Comparing cultures</i> with homework questions
3	<p>in class: <i>comparing cultures: cultural dimensions in practice</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - feed-back on team reports and learning diaries - summary of video lessons and related homework - follow-up group work: compare cultural dimensions in practice, present findings to the other groups <p>tasks for the intercultural teams</p> <ul style="list-style-type: none"> - watch a movie recommended by one of your team members and discuss your impressions - discuss the <i>critical incident</i> (Monica and Chen) - team report - individual learning diary
4	<p>in class: <i>communication styles and the role of emotions</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - feed-back on team reports and learning diaries - input about communication styles (low- vs. high-context) - follow-up group work: analyse a <i>critical incident</i> (diverging communication styles), present findings to the other groups - group work: <i>how to be direct/indirect</i> - input about the impact of emotions in conflict communication (<i>non-violent communication</i> by Marshall Rosenberg, part 1) <p>tasks for the intercultural teams</p> <ul style="list-style-type: none"> - watch a movie recommended by one of your team members and discuss your impressions - continue to discuss the <i>critical incident</i> dealt with in class in terms of interculturally different ways of dealing with emotions in conflict management - team report - individual learning diary

5	<p>in class: <i>tools for successful intercultural communication 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - feed-back on team reports and learning diaries - input about <i>non-violent communication</i> by Marshall Rosenberg (part 2) and <i>discussion about intercultural validity</i> - input about the <i>inner team</i> by Schulz von Thun - analysis of the critical incident using the <i>inner team</i> <p>tasks for the intercultural teams</p> <ul style="list-style-type: none"> - watch another movie recommended by one of the team members and discuss your impressions - analyse the critical incident <i>conflict in the student dorm</i>: Prepare conflict communication dialogues according to high- and low-context communication style; act out the two dialogues in a role play in your team - team report - individual learning diary
6	<p>in class: <i>tools for successful intercultural communication 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - feed-back on team reports and learning diaries - input about <i>4-sides communication model</i> by Schultz von Thun - follow-up group work: apply <i>4-sides communication model</i> to specific cases, discussion about the usefulness and intercultural validity of the model - input about models of conflict communication - exercise: active listening <p>tasks for the intercultural teams</p> <ul style="list-style-type: none"> - compare national news proposed by each team member and discuss differences in terms of choice of topics, focus and style - team report - individual learning diary
7	<p>in class: <i>the mind</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - input about <i>the mind</i> by Patanjali - exam preparation: (a) assignment of case studies for team presentations (b) introduction of supporting material (e.g. class material, further guidelines on team building processes)
8-10	<p>three meetings in intercultural teams (optional coaching sessions with teachers)</p> <ul style="list-style-type: none"> - preparation of team presentation - individual learning diary
11	<p>in two/three parallel sessions: team presentations and discussions (Bachelor level exam)</p>
12	<p>closing session</p> <ul style="list-style-type: none"> - feedback and course evaluation (anonymous) - assignment of topics for essays (Master level exam)

5.2.5 Zur Evaluation

Interkultureller Kompetenzerwerb ist ein lebenslanger Prozess. Ein einsemestriger Hochschulkurs kann daher diesbezüglich lediglich (erste) Erkenntnisimpulse setzen. Diese werden – idealerweise – von einem insgesamt positiven Erleben interkultureller

Begegnung und der gemeinsamen Arbeit, insbesondere in den interkulturellen Teams, getragen.

Die Analyse der individuellen Lerntagebücher, der Reports zu den Teamsitzungen sowie der Selbsteinschätzung der Lernenden in der Abschlussevaluation erlaubt durchaus eine Einschätzung des durch *get_connected*-Kurse erreichbaren Kompetenzerwerbs.¹⁷ Die grundsätzliche Problematik der Evaluation des Kompetenzaufbaus bleibt jedoch bestehen: Ein bewussteres Gefühlsmanagement und eine Erweiterung möglicher Handlungsoptionen zeigen sich voraussichtlich vor allem längerfristig.

Der Einsatz eines standardisierten Onlinetests zur interkulturellen Kompetenz zu Beginn und am Ende eines im Wintersemester 2019/2020 durchgeführten Kurses zeigte in fast allen Fällen einen Kompetenzzuwachs (vgl. Zhao 2020). Auch wenn sich gegen die Aussagekraft von Onlinetests zur Kursevaluation eine Reihe methodischer Bedenken ins Feld führen lassen,¹⁸ ist deren Einsatz zur Evaluation des Lernprozesses unseres Erachtens dennoch sinnvoll. Denn die Einzelgespräche mit den Teilnehmenden über ihr individuelles Testergebnis ermöglichen das Einholen eines detaillierten Feedbacks zum Erleben des Kurses und der persönlichen Lernerfahrung.

Vor allem in der Abschlusspräsentation am Kursende können die Studierenden ihre eigene Kompetenz überprüfen: Die Aufbereitung der Lösungsvorschläge für die *critical incidents* in selbst verfassten Dialogen und deren Darstellung im Rollenspiel vor der kulturell gemischten Gruppe zeigen durch die Rückmeldungen der Mitstudierenden, inwieweit sie kulturell-situativ angepasst agieren konnten.

Im Sinne einer *design-based research* fließen die Evaluationsergebnisse des Kurses seit mehreren Jahren kontinuierlich in die Überarbeitung des Kurskonzepts ein. Die einzelnen Lernschritte, die mit dem methodischen Vorgehen in einem *get_connected*-Kurs möglich sind, werden im nachstehenden Kapitel dieses Bands dargestellt.

Fazit

Der hier vorgestellte methodisch-didaktische Ansatz *get_connected* und dessen Umsetzung in einem Kursformat zur interkulturellen (China-)Kompetenz basiert auf unserer Arbeit in den Asienstudiengängen der HTWG Konstanz. Die positiven Erfahrungen mit dem Einsatz vor allem erfahrungsbasierter Methoden in deutsch-asiatischen Gruppen zum Abbau interkultureller Hürden und Missverständnisse haben uns ermutigt, unsere Methoden im Sinne einer *design-based research* zu spezifizieren. Gleichzeitig wurde das

17 Selbsteinschätzungen sind zwar nur bedingt valide, haben sich aber als hilfreiches Instrument zur Bewusstmachung eigener Lernprozesse erwiesen. Sie gelten z.B. in der Fremdsprachenforschung durchaus als aussagefähiger Nachweis der eigenen Kompetenz, vgl. z.B. Schneider 2005. Auch eigene Erfahrungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache bestätigen, dass die Selbsteinschätzungen der Lernenden häufig mit den Ergebnissen formaler Sprachtest übereinstimmen.

18 Hierzu zählt neben der grundsätzliche Problematik des fraglichen Zusammenhangs zwischen der im Test verwendeten Variablen mit dem behaupteten Kompetenzerwerb, d.h. der angemessene Quantifizierung abstrakter Konzepte, auch die oben bereits erwähnte Möglichkeit des Einflusses anderer Faktoren außerhalb des Kursgeschehens als Ursache unterschiedlicher Ergebnisse im Pre- und Posttest.

über Jahre erprobte Kursformat ausgeweitet auf die Zielgruppe deutscher, chinesischer und anderer internationaler Studierender aller Fachbereiche, sowohl auf BA- als auch auf MA-Level.

Da es sich bei interkultureller Kompetenzförderung um einen komplexen Prozess handelt, der einer Vielzahl von Einflussfaktoren unterliegt, ist eine eindeutige Ursache-Wirkungsanalyse kaum möglich. Dennoch zeigen die im Rahmen unserer Kurse erhobenen Daten zum Lernerfolg, dass durch das methodisch-didaktische Vorgehen von *get_connected* zentrale Lernschritte angeregt werden (können), die einem emotional entspannteren Umgang sowie einem sich gegenseitig wertschätzenden interkulturellen Dialog (zwischen Deutschland und China) dienlich sind.

Der Ansatz *get_connected* stellt daher einen Beitrag zum Abbau der (emotionalen) Hemmnisse im deutsch-chinesischen Dialog dar, der sich auch auf andere (Hochschul-)Kontexte und Partnerländer übertragen lässt. Um eine solche Übertragung zu ermöglichen, erfolgt eine detaillierte Darstellung der konkreten Umsetzung von *get_connected* und der ermöglichten Lernerfolge im folgenden Kapitel.

Literatur

- Berking, Matthias (2017): Training emotionaler Kompetenzen, Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bolten, Jürgen (2006): »Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte«, in: Klaus Götz (Hg.), Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training (= Managementkonzepte, Bd. 8), München: Rainer Hompp, S. 57-75.
- Bolten, Jürgen (2011): »Unschärfe und Mehrwertigkeit: »Interkulturelle Kompetenz« vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs«, in: Ulrich Hoessler/Winfried Dreyer (Hg.), Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 55-70.
- Bolten, Jürgen (2013): »Fuzzy Cultures: Konsequenzen eines offenen und mehrwertigen Kulturbegriffs für Konzeptualisierungen interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen«, in: Mondial 19, S. 4-10.
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (Hg.) (2005): The European Higher Education Area – Achieving the Goals, 19.-20.05.2005, Bergen, https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf vom 01.12.2021.
- De Hei, Miranda S.A./Stribos, Jan-Willem/Sjoer, Ellen/Admiraal, Wilfried (2016): »Thematic review of approaches to design group learning activities in higher education: The development of a comprehensive framework in education«, in: Educational Research Review 18 (Mai), S. 33-45.
- Deardorff, Darla K. (Hg.) 2009: The SAGE Handbook of Intercultural Competence, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, John (1938): Experience and Education, New York: Collier Books.
- Erpenbeck, John (2010): »Vereinfachung durch Komplexität. Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen«, in: Sitzungsberichte der Leibnitz-Sozietät der Wissen-

- schaften zu Berlin 108, S. 79-91, https://leibnizsozietaet.de/wp-content/uploads/2012/11/06_erpenbeck.pdf vom 01.12.2021.
- Görgmeier, Dieter (Hg.) (2011): Reform des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen als Voraussetzung für innovative und kreative Ausbildung in Europa, Erfurt: Europäisches Informations-Zentrum.
- Hall, Edward T. (1959): *The Silent Language*, Garden City/New York: Doubleday & Company.
- Hämäläinen, Raija/Vähäsantanen, Katja (2011): »Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning«, in: *Educational Research Review* 6 (3), S. 169-184.
- Heyse, Volker (Hg.) (2014): *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen*, Münster: Waxmann.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (o.J.): *Internationale Strategie*, o.D., <https://www.hrk.de/themen/internationales/strategische-internationalisierung/internationale-strategie/> vom 01.12.2021.
- Huber, Ludwig (2014): »Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe?: Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feldforschungsnahen Lehrens und Lernens«, in: *Das Hochschulwesen* 62 (1/2), S. 32-39.
- Huber, Ludwig/Reinmann, Gabi (2020): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS.
- Huntington, Samuel P. (1996): *The Clash of Civilization and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster.
- Johnson, David W./Johnson, Roger T. (2009): »An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning«, in: *Educational researcher* 38 (5), S. 365-379.
- Kolb, Alice Y./Kolb, David A. (2005): »Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education«, in: *Academy of Management Learning & Education* 4 (2), S. 193-212.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kroeber, Alfred L./Kluckholm, Clyde (1952): *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions* (= Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University 47 [1]), New York: Vintage.
- Leask, B., Carroll, J. (2011): »Moving beyond »wishing and hoping«: internationalisation and student experiences of inclusion and engagement«, in: *Journal of Higher Education Research and Development* 30 (5), S. 647-659.
- Leenen, Wolf Rainer (Hg.) (2019): *Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2012): *Conducting Educational Design Research: What It Is, How We Do It, and Why*, London: Routledge.
- Meixner, Johanna/Müller, Klaus (2004): *Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungspraxis in Schule und Beruf*, Aachen: Shaker.

- Meletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moosmüller, Alois (Hg.) (2020): *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven* (= Münchner Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, Bd. 30), Münster: Waxmann.
- Reusser, Kurt (2006): »Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur«, in: Matthias Bear/Michael Fuchs/Peter Füglistter/Kurt Reusser/Heinz Wyss (Hg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Bern: Hep-Verlag, S. 151-168.
- Roszbach, Florian (2020): *Interkulturelle Qualifizierung neu gedacht. Entwicklung und Durchführung zielgruppengerechter Seminare am Beispiel chinesischer DaF-Studierender*, Trier: Fidelio.
- Schneider, Günther (2005): »Der ›Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen‹ als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen«, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (1), S. 13-36.
- Sen, Amartya (2006): *Identity and Violence. The Illusion of Destiny* (= *Issues of Our Time*), New York: W.W. Norton.
- Spencer-Oatey, Helen/Franklin, Peter (2009): *Intercultural Interaction A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*, London: Palgrave Mcmillian.
- Spitzberg, Brian H./Changnon, Gabrielle (2009): »Conceptualizing Intercultural Competence«, in: Deardorff, *The SAGE Handbook*, S. 2-52.
- Stadler, Stephanie (2017): »Which Competence? A Comparative Analysis of Culture-specific vs. Culture-generic Intercultural Competence Development«, in: *Advances in Economics and Business* 5 (8), S. 448-455.
- Stahlberg, Nadine (2016): *Rekonstruktionen interkultureller Kompetenz. Ein Beitrag zur Theoriebildung*, Göttingen: Peter Lang.
- Vande Berg, Michael/Paige, R. Michael/Lou, Kris Hemming (Hg.) (2012): *Student Learning Abroad. What They Learn, What They're Not and What We Can Do About It*, Sterling: Stylus.
- Wolff, Fabian (2017): *Interkulturelle Kommunikation durch Auslandsaufenthalte*. Wiesbaden: Springer.
- Zeuschel, Ulrich (2016): »›Zoomen‹ zum Entdecken interkultureller Verständigungspotentiale und -ressourcen«, in: *Intercultural Journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien* 15 (26), S. 93-96.
- Zhao, Xiaoyu (2020): *Interkulturelle Kompetenz aus westlicher und chinesischer Sicht – Kompetenzerwerb im Vergleich*, Masterarbeit, Konstanz.

Interkulturelle (China-)Kompetenzen II

Unterrichtssequenzen und Evaluationsergebnisse des (Online-)get_connected-Kurses zur Förderung der Zusammenarbeit auf Augenhöhe in kulturell gemischten Teams

Gabriele Thelen, Yinchun Bai & Helena Obendiek

Abstract: *In diesem Beitrag stellen wir Inhalte und Methoden des Kurses »How to communicate successfully in international teams« vor. Wir zeigen auf, wie einzelne Kurselemente mittels unseres methodisch-didaktischen Ansatzes get_connected vermittelt werden. Die Darstellung basiert auf der Dokumentation eines im Sommersemester 2021 in Kooperation zwischen der HTWG Konstanz und dem Beijing Institute of Technology (online) durchgeführten Kurses. Die im Rahmen der Lehrveranstaltung dokumentierten Reflexionen, Einsichten und Evaluationen der Kursteilnehmenden weisen auf einen Kompetenzaufbau im Hinblick auf die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel, Selbstreflexion, Frustrationstoleranz, Flexibilität und empathische Kommunikation hin.*

Der im vorhergehenden Kapitel vorgestellte Ansatz *get_connected* zur Förderung interkultureller (China-)Kompetenz soll hier in seiner Umsetzung konkretisiert werden. Dabei wird eine Kurzübersicht über Inhalte und Vorgehensweise in dem im Sommersemester 2021 an der HTWG Konstanz in Kooperation mit dem Beijing Institute of Technology (BIT) online durchgeführten Kurs »How to communicate successfully in international teams« durch eine Analyse der Reflexionen und Evaluationen der Teilnehmenden (in individuellen Lerntagebüchern, Teamreports, schriftlichen und mündlichen Stellungnahmen sowie Abschlussgesprächen) ergänzt. Es wird deutlich, wie die Studierenden das Kursgeschehen und ihren Lernprozess erlebt haben, inwieweit und an welchen Stellen sie sich auf eine (emotionale) Auseinandersetzung mit den Themen eingelassen und wie sie die Arbeit in den kulturell gemischten Teams wahrgenommen haben. Bei einigen Methoden zeigten sich kulturbedingte Abweichungen hinsichtlich der Akzeptanz. Aus diesen Analysen lassen sich Rückschlüsse auch auf die Übertragbarkeit auf andere Kursformate ziehen.

Der hier beschriebene Kurs fand mit einer Gruppe von 51 Teilnehmenden statt, die zur Hälfte aus deutschen Studierenden und zu einem Drittel aus chinesischen Studie-

renden bestand. 13 Studierende kamen aus anderen Ländern (Ägypten, Bangladesch, Finnland, Frankreich, Indonesien, Iran, Nigeria, Ruanda, Pakistan). Im Jahr zuvor (2020) wurde der bisher immer im Sommersemester in Beijing vor Ort durchgeführte Kurs zur interkulturellen Kommunikation für Studierende im internationalen englischsprachigen Maschinenbau-Studiengang am BIT aufgrund der Pandemie bis auf Weiteres auf ein Onlineformat umgestellt. Es war damals erstaunlich, dass sich trotz der ad hoc vorgenommenen Umstellung in einem Unterrichtsformat, das ursprünglich vor allem auf der persönlichen Interaktion im Klassenraum basierte, auch virtuell eine produktive Arbeitsatmosphäre zwischen den Teilnehmenden in unterschiedlichen Ländern entwickeln konnte. Gleichzeitig ermöglichte uns das Onlineformat, den Kurs am BIT mit einem regulären Kurs zur interkulturellen Kommunikation an der HTWG zusammenzulegen, so dass alle Seiten von der internationalen Mischung im Kurs profitieren konnten. Es zeigte sich deutlich, dass die Möglichkeit virtueller interkultureller Lehre grundsätzlich neue Perspektiven für die Gestaltung internationaler Begegnungen zwischen Studierenden unterschiedlicher Hochschulen weltweit eröffnet und damit ein wichtiger Baustein der Umsetzung von Maßnahmen zur *internationalization@home* sein kann.

1 Erfahrungsorientierter Kompetenzaufbau in interkulturellen Teams - *get_connected*

1.1 Allgemeine Überlegungen und Erfahrungen

Der Kurs umfasst wöchentliche gemeinsame (Online-)Sitzungen im Plenum (90 Minuten) sowie regelmäßige Sitzungen (ca. 90 Minuten) in festen kulturell gemischten Teams. Die jeweiligen Termine für die Teamsitzungen vereinbarten die Studierenden selbstständig. Für die Arbeit im gemeinsamen Onlineplenum ist es zentral, dass auch hier interaktive Kleingruppenarbeit technisch umsetzbar ist. Denn der reguläre Ablauf einer Plenumsitzung sieht vor, dass neue Inhalte, nachdem sie vorgestellt und besprochen wurden, durch Interaktionen in unterschiedlich zusammengesetzten Studierenden- und Lehrendengruppen (online in *breakout rooms*) vertieft werden.

Sowohl für die Arbeit im Plenum als auch für die wöchentlichen Arbeitssitzungen in den festen kulturell gemischten Teams ist es wichtig, dass die Lehrenden inhaltliche Beiträge auswählen, die nicht nur zur intellektuellen, sondern auch zur emotionalen Auseinandersetzung anregen. Die Studierenden sollten immer wieder dazu angehalten werden, darüber nachzudenken, wie sich Irritationen klären lassen, die (erfahrungsgemäß) in der Teamdynamik entstehen. Studierende und Lehrende werden hier zur gleichen Zeit zu Forschenden, die sich über die (Lern-)Prozesse im Kurs mit seiner spezifischen Zusammensetzung aus kulturell unterschiedlich geprägten Individuen austauschen.¹ Der Anspruch ist, dass nicht nur die Studierenden, sondern auch die Leh-

1 Die Doppelrolle der Lehrenden und Studierenden als zugleich Forschende über den Lernprozess entspricht dem Vorgehen der *design-based research* in der Lehr- und Lernforschung, vgl. hierzu z.B. Reinmann 2005; 2021 oder Anderson/Shattuck 2012.

renden bereit sind, persönliche und kulturelle »Komfortzonen« zu verlassen und durch Konfrontation und Diskussion den eigenen Erfahrungs- und Verständnishorizont zu erweitern. In diesen Prozess sind die Lehrenden also explizit als Beteiligte integriert.

Es war für uns überraschend, dass die meisten Studierenden in ihren Rückmeldungen die zusätzliche wöchentliche Arbeit in ihren Teams als für den Lernprozess eindeutig wichtiger und angenehmer geschildert haben als die interaktive Arbeit, die wir im Plenum zu den dort vermittelten Inhalten in den *breakout rooms* anregen wollten. Die Vermutung liegt nahe, dass die vertrauensvolle Atmosphäre, die durch die Beständigkeit der Arbeit in den festen Teams aufgebaut werden konnte, ein wesentlicher Faktor für die Bereitschaft zu einer tiefergehenden emotionalen und intellektuellen Beschäftigung mit den vorgeschlagenen Themen ist. Gerade die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen und zum Teil auch eindeutig gegensätzlichen Sichtweisen auf die angebotenen Sachverhalte innerhalb der Teams wurde als wirkungsvolle Lernchance positiv wahrgenommen.

Es ist wenig erstaunlich, dass den Studierenden die inhaltliche Auseinandersetzung leichter fällt als die bewusste Auseinandersetzung mit ihrem emotionalen Erleben. Insgesamt wurde die gemeinsame Arbeit in dem Kurs jedoch von allen Beteiligten als gelungen und gleichberechtigt empfunden. Nach der Bewältigung der zunächst als schwierig erlebten Organisation der regelmäßigen Treffen (über verschiedene Zeitzonen hinweg) sowie angesichts der als durchaus herausfordernd empfundenen inhaltlichen Arbeitsaufgaben in den Teams und entsprechenden Irritationen kann eine solch positive Wahrnehmung des gemeinsamen Arbeitsprozesses durchaus als Ausweis interkultureller Kompetenz gewertet werden, insbesondere hinsichtlich der Teilkompetenzen Flexibilität und Frustrationstoleranz.

Persönliche Einsichten und damit verbundene Lernerfolge der Teilnehmenden werden insbesondere durch die Einträge in den Lerntagebüchern und durch die Gespräche im Unterricht deutlich. Insgesamt ist es unbestreitbar, dass eine aktive Teilnahme an einem Kurs, der die professionell begleitete selbstreflexive Bearbeitung unterschiedlicher Perspektiven und damit verbundener emotionaler Reaktionen in konkreten Kulturkontaktsituationen in den Mittelpunkt stellt, den Auf- bzw. Ausbau interkultureller Kompetenzen fördert. In welcher Hinsicht und in welchem Maße die einzelnen Beteiligten jedoch ihre Kompetenzen erweitern, hängt von einer Reihe individueller innerpsychischer Faktoren ab, wobei persönliche Offenheit und Bereitschaft sicherlich zentral sind.

1.2 *get_connected* als fünfstufiger Lernzyklus

Die Abfolge der einzelnen Unterrichtssequenzen richtet sich nach dem von uns entwickelten methodisch-didaktischen Ansatz *get_connected* (siehe auch Punkt 3.2 im vorhergehenden Kapitel von Thelen und Obendiek). Dieser sieht einen Zyklus aus folgenden fünf Schritten vor:

- 1 Inhaltlicher Input der Lehrenden im Plenum mit anschließendem Austausch/Übungen in kleineren Gruppen (virtuell in *breakout rooms*) sowie Nachbesprechung der Kleingruppendiskussionen im Plenum

- 2 Bearbeitung von Aufgaben zum Wissensinput in den verbindlichen wöchentlichen Treffen in (festen) kulturell gemischten Teams
- 3 Verfassen von Teamreports (kognitiver Output) und individuellen Lerntagebüchern (emotionale Reflexion) der Studierenden im Nachgang zu den Teamsitzungen
- 4 Aufarbeitung der Informationen aus den Teamreports und den individuellen Lerntagebüchern durch die Lehrenden als Basis für individuelles Feedback und/oder als Input für die nächste Plenumsitzung; ggf. entsprechende Anpassung der Inhalte des Inputs für das nächste Plenum
- 5 Nachbesprechung der Ergebnisse aus den Teamreports und Lerntagebüchern zu Beginn der nächsten Plenumsitzung; Vorstellung des angepassten Inputs im Plenum

Die letzten beiden Schritte des Zyklus sind zentral: Hier müssen die Dozierenden abwägen, welcher neue Input für die Gesamtgruppe nicht nur inhaltlich interessant ist, sondern auch den Gruppenprozess positiv beeinflusst und ggf. hilft, emotionale Irritationen aufzulösen. So ist die flexible Anpassung des Lehrmaterials an die Gruppendynamik ein unabdingbarer Faktor für den Kurserfolg.

Durch die inhaltlich-methodische Verschränkung der Kursthematik »interkulturelle Teamarbeit« mit den in den kulturell gemischten Teams erlebten Herausforderungen der Zusammenarbeit ergibt sich ein besonderer Lerneffekt. Denn die praktische Relevanz der Kursinhalte wird so hautnah erfahrbar.

2 Beschreibung des Kursverlaufs

Um die Dynamik und methodisch-didaktische Vorgehensweise von *get_connected* als universitärer Arbeitsform nachvollziehbar zu machen, werden im Folgenden Kursinhalte und Kursverlauf chronologisch dargestellt.² Aus den Teamreports und Lerntagebüchern wurden exemplarisch Teilaspekte ausgewählt, die den Kursverlauf beeinflussen haben oder eine Erweiterung von Kompetenzen andeuten bzw. Irritationen benennen. Außerdem stellen wir Besonderheiten heraus, die möglicherweise auf eine kulturelle Prägung hinsichtlich unterschiedlicher Lernkulturen zurückzuführen sind.

Als Struktur der wöchentlichen Plenumsitzung hat sich bewährt, jeweils mit einem allgemeinen Feedback zu den Teamreports und den Lerntagebüchern zu beginnen und ggf. aus diesen für alle interessante Aspekte oder Ergebnisse aufzugreifen und in der Gesamtgruppe anzusprechen. Nach inhaltlichem Input (jeweils flexibel angepasst an den Diskussionsstand in der Gesamtgruppe bzw. an die in den Teamreports oder Lerntagebüchern auffälligen Einzelphänomene) folgt dann eine Diskussion einer Aufgabe in zufällig zusammengestellten Teilgruppen. Diese berichten zum Ende der Sitzung im Plenum über ihre Arbeitsergebnisse.

2 Für eine tabellarische Übersicht über den Kursverlauf siehe Abschnitt 4.6 im vorhergehenden Kapitel von Thelen und Obendiek.

2.1 Sitzung 1 (Plenum)

a) Plenum: Einführung

Die erste Sitzung dient dazu, das Kurskonzept vorzustellen und die Erwartungen an die Zusammenarbeit im Kurs zu klären. Ein persönliches Einlassen der Studierenden auf die Kursinhalte auch auf emotionaler Ebene lässt sich vor allem dann motivieren, wenn die Studierenden die Auseinandersetzung mit ihren eigenen psychologischen Prozessen und das Einüben eines offenen Umgangs mit unterschiedlichen »Wahrheiten« als lohnend erachten. Neben der Besprechung organisatorischer Aspekte ist es daher wichtig, gerade zu Beginn des Kurses eine positive Stimmung herzustellen und die Neugier der Teilnehmenden aufeinander und auf die für viele ungewöhnliche Unterrichtsform durch eine Kennenlernübung, in der alle Teilnehmenden aktiv integriert sind, zu wecken.

Stereotype Annahmen voneinander durch eine Übung transparent und die Grenzen zwischen neutralen und als verletzend empfundenen Bezeichnungen erlebbar zu machen, dient einer ersten Bewusstwerdung darüber, dass in allen Menschen unaufhörlich mentale und emotionale Prozesse stattfinden, die in der Regel unbewusst verlaufen. Es wird für die Teilnehmenden deutlich, dass (meist unbewusst generierte) negative Wahrnehmungen des Gegenübers, wenn sie nicht bewusst zur Kenntnis genommen und bearbeitet werden, zu Irritationen führen können, die den weiteren Umgang miteinander (wenn er dann überhaupt noch stattfindet) beeinflussen, in der Regel ohne dass dieser Prozess als solcher wahrgenommen wird. Die Kontrastierung gegenseitiger Fremdwahrnehmungen verdeutlicht den Teilnehmenden darüber hinaus deren Relativität und dass sie in eigenen, kulturell bedingten Normalitätserwartungen begründet liegen.

Die Studierenden können so direkt und persönlich erleben, wie unbewusste kognitive Strukturen und damit verbundene emotionale Prozesse das (Sprach-)Handeln steuern. In der Regel erkennen sie es dann als wichtig an, ein Bewusstsein bezüglich ihrer eigenen inneren Abläufe im Hier und Jetzt zu entwickeln.³ An dieser Stelle kann ein Wissensinput aus der Hirnforschung und der Handlungspsychologie hilfreich sein, der verdeutlicht, wie das Gehirn bzw. *der Geist* Gefühle verarbeitet. Gerade Erkenntnisse über Stress, Ärger und Möglichkeiten der Entwicklung von Toleranz unterstützen die Studierenden bei der weiteren Arbeit miteinander, da sie helfen, eigene Emotionen gezielter beobachten und besser einordnen zu können (vgl. Berking 2017: 86ff.).

b) Einstieg in die Arbeit in kulturell gemischten Teams

Am Ende der ersten gemeinsamen Sitzung werden durch die Dozierenden per Zufallsprinzip und unter Berücksichtigung möglichst großer kultureller Vielfalt Teams gebildet, die über das gesamte Semester hinweg wöchentlich gemeinsam Aufgaben bearbeiten. Durch die Installation fester kulturell gemischter Teams soll in diesen eine möglichst vertrauensvolle Dynamik entstehen, die eine wichtige Basis für das emotionale Einlassen auf den interkulturellen Lernprozess darstellt. Um gerade am Anfang

3 Über die Bedeutung von *mindfulness* in der interkulturellen Kommunikation vgl. Ting-Toomey 2015.

eine positive Teamdynamik anzuregen, wird für das erste Treffen eine niederschwellige gemeinsame Aktivität vorgeschlagen. Zudem werden als Anregung für die erste Kommunikation persönliche und thematische Leitfragen zur Verfügung gestellt. Aktivitäten und Leitfragen sollten auf die kulturellen Prägungen, das Alter und ggf. auch auf spezielle Interessen der Zielgruppe abgestimmt sein. Immer geeignet ist die Aufforderung, gemeinsam zu kochen bzw. sich über Essgewohnheiten auszutauschen. Selbst online war dies eine gute Möglichkeit, das »Eis zu brechen«. Ein geeigneter Einstieg in die inhaltliche Diskussion in den Teams ist es, für die erste Sitzung einen Austausch über die Faktoren erfolgreicher interkultureller Teamarbeit anzuregen.

Die Ergebnisse der wöchentlichen Teamsitzungen werden zu einem festgelegten Wochentag in Form eines Teamreports (Zusammenfassung der Ergebnisse) sowie als individuelle Lerntagebücher (Reflexion über persönliche Gefühle) an die Dozierenden geschickt. Gerade den ersten Beiträgen in den Lerntagebüchern kommt eine besondere Bedeutung zu, da in ihnen die emotionale Bereitschaft, sich auf die Arbeit im Team einzulassen, und ggf. erste Irritationen deutlich werden. Wenn ersichtlich wird, dass Studierende kein Interesse an einer aktiven Teilnahme haben, sollte dies von den Lehrenden angesprochen und geklärt werden. Hierbei ist wichtig zu betonen, dass die Angebote des Kurses keine Zwangsaufgaben sind und sein können, denn gegen den Willen der Beteiligten kann kein Auseinandersetzungsprozess stattfinden. Je entspannter und freier das Angebot formuliert ist und die Möglichkeiten des Kompetenzaufbaus erläutert werden, desto weniger Widerstände sind aus der Erfahrung heraus zu erwarten. Wir haben bislang nicht erlebt, dass sich die Studierenden den Angeboten grundsätzlich verschlossen hätten. Studierende, die bereits Vorinformationen oder Erfahrungen mit unserer Arbeitsweise haben (z.B. im Kurs Kommunikationspsychologie, siehe Beitrag von Thelen in Teil 5), lassen sich in der Regel leichter darauf ein. Aufgrund der ungewohnten Arbeitsweise, emotionales Erleben explizit zu thematisieren, dauert es manchmal etwas länger, Skepsis seitens einzelner Teilnehmender abzubauen. Grundsätzlich unterstützt eine positive Gruppendynamik jedoch die Offenheit, sich zunehmend einzubringen. Gerade in den Teams wächst aufgrund des näheren Kennenlernens oft die Bereitschaft, sich für die Teamaufgaben einzusetzen. So wurde in der Kursevaluation etwa kommentiert: »Because of the group we wanted to work, we could not let them down, even when I never did so much work for a selective class«.

2.2 Sitzung 2 (Plenum)

a) Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern

Ein Lerntagebucheintrag zum ersten Meeting in den Teams fasst einen zentralen Punkt zusammen: »The most important thing [for intercultural team work] is the sense of belonging, respect and the atmosphere. It's hard to cooperate in a cold mood. Communication and a good atmosphere stimulate creativity.« Doch für die meisten steht am Anfang der Teamarbeit zunächst eine gewisse Unsicherheit: »The first feeling that comes to my mind is: I'm relieved. At first, I was a little nervous about the communication and meeting my new teammates in general but they're all really nice and really different individuals.« Manche erleben die erste Sitzung als stimulierend. So kommentiert ein Student: »No culture is better than the other. That is definitely a feeling I had after

the team work. More importantly, I learned more about my fellow peers' backgrounds and upbringing. I am motivated and curious to see how the collaboration with other international students will evolve during the course.« Andere kämpfen mit technischen Schwierigkeiten, die das ohnehin präsente Problem unterschiedlicher Ausdrucksfähigkeit in der Unterrichtssprache Englisch noch verstärken: »The meeting was a bit tedious because the connection wasn't stable at all. In addition to the existing language barrier, it was even more difficult to understand the other persons.« Auch die Aufgabe, in den Tagebüchern eigene Gefühle zu reflektieren, irritiert zunächst: »I guess this class is about how we feel and how to interact and everything but it just is not me to express my feelings through writing that's why I am having difficulty and this paper can not fully describe me as an individual.«

Gerade in der ersten Feedbackrunde zu den Lerntagebüchern und den Teamreports zu Beginn der zweiten Plenumsitzung ist es wichtig, Auffälligkeiten und Irritationen anzusprechen, falls diese im ersten Teamtreffen aufgetreten sein sollten. Hier gilt es als Lehrende rasch einzugreifen und als verlässliche Coachinnen bzw. Coaches in Erscheinung zu treten. Zu Kursbeginn ergeben sich des Öfteren Irritationen bei der Lösung organisatorischer Probleme. Zwar sind Studierende in der Regel in der Lage, trotz verschiedener Zeitzonen sowie des Gebrauchs unterschiedlicher sozialer Medien die Termine ihres Teams eigenständig festzulegen und die passenden Onlinetools zu identifizieren. Allerdings ist schon bei dieser Aufgabe Flexibilität und Frustrationstoleranz gefragt. Diese zeigt sich bei den Teilnehmenden in unterschiedlich ausgeprägtem Maße. Die Dozierenden sollten hier als Ansprechpartner*innen bereitstehen und bei der Problemlösung unterstützen.

b) Input: selektive Wahrnehmung und Konstruktivismus als bewährte Wissensinhalte für den Kursanfang

Zu Beginn des Kurses bieten sich die Themen *selektive Wahrnehmung* und *Konstruktivismus* als kognitiver Wissensbeitrag an, um die Relativität des Wahrheitsbegriffs herauszuarbeiten. Aufgabe der zugehörigen Gruppenübung während des Unterrichts ist es, aus dieser Erkenntnis konkrete Handlungsanweisungen für die Arbeit in den kulturell gemischten Teams abzuleiten. Aus der Zusammenstellung der gesammelten und im Plenum erläuterten Stichpunkte ergibt sich eine geteilte inhaltliche Basis sowie eine entsprechende Sensibilisierung für die weitere gemeinsame Arbeit.

Zum Ende der Stunde ist die Arbeitsweise des Kurses eingeführt und für die Teilnehmenden transparent. Es wird ihnen deutlich, dass die im Plenum behandelten Unterrichtsinhalte sie in der anstehenden Arbeit in ihren kulturell gemischten Teams konkret unterstützen sollen. Gerade aus der Verbindung mit der unmittelbaren Praxis entsteht für die Studierenden eine hohe Relevanz der Kursthematik.

c) Aufgabe für die Teamsitzung: Kultur und Kulturvergleich

Da die Teilnehmenden in der Regel über unterschiedliche theoretische Vorkenntnisse zu interkulturellen Modellen verfügen, hat sich die Arbeit mit selbsterstellten Lernvideos bewährt, die individuell geschaut werden können und dann im Plenum besprochen

werden. Natürlich können auch Texte zusammengestellt werden oder die Wissensinhalte werden als regulärer Input im Plenum vermittelt.

Im ersten Teil des Kurses sollten sich die Studierenden mit der Vielschichtigkeit des Kulturbegriffs sowie verschiedenen Dimensionen von Kulturunterschieden beschäftigen. Dies kann z.B. durch entsprechende Lernvideos vorbereitet werden. Hausaufgabe ist dann, die Videos (z.B. zu: *What is culture?*, und *Comparing cultures*) zu schauen und entsprechende Aufgaben dazu im Team zu besprechen. Welche Aspekte in diesen Aufgaben aufgegriffen werden, ist von der Zusammensetzung der Kursteilnehmenden abhängig. In der Regel sind Themen wie *Hierarchieverständnis* und *der Umgang mit Nähe und Distanz* in unterschiedlichen Sozialbeziehungen geeignet. Sie bringen häufig das erste »Aha-Erlebnis« hinsichtlich unbewusster Prägungen. Die Ergebnisse der Diskussionen werden im Teamreport festgehalten, die individuellen Eindrücke in den Lerntagebüchern reflektiert.

d) Filme als geeignetes Medium zur Anregung des Austauschs in den Teams

Als Aufgabe für die Teamsitzungen eignet sich zudem das Teilen von Erfahrungen mit verschiedenen Filmen. Ab der zweiten Teamsitzung kommt daher begleitend zu den wöchentlichen Arbeitsaufträgen die Aufgabe hinzu, für das Team Filmempfehlungen auszusprechen. Hierbei sollen die Studierenden einander Spielfilme oder Dokumentationen empfehlen, die aus ihrer Sicht etwas Wesentliches über die sie prägenden kulturellen Einflüsse aussagen. Die Filme können allein oder auch gemeinsam angesehen werden. Wichtig ist der Austausch hierzu im wöchentlichen Teamtreffen. Denn aufgrund der hervorgerufenen emotionalen Reaktionen eignen sich gerade Filme ganz besonders für die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen.

2.3 Sitzung 3 (Plenum)

a) Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern

»After our meeting I thought to myself: Wow I'm really getting used to this, the »awkward stage« is over.« Diese und eine Reihe ähnlicher Hinweise in den Lerntagebüchern weisen darauf hin, dass sich die Teilnehmenden nach drei Teamtreffen in einer Gruppendynamik befinden, in der sie sich wohl fühlen. Gleichzeitig gibt es erste Irritationen hinsichtlich des Vorgehens in den Teams. So äußert eine deutsche Teilnehmerin: »I am feeling a little disappointed. We didn't discuss our questions today, we rather talked casually about the topic. This was also interesting. But considering that I still have to do the assignments it takes a lot of time. The meeting alone was about 90 minutes.« Noch deutlicher äußert ein chinesischer Teilnehmer seine emotionale Reaktion auf unterschiedliche Arbeitsweisen: »I was the group leader for this meeting and to be honest, I was a little angry right after it. I think the reason is the different degree of conformity between China and Germany. [...] [R]eflecting on this, I would say that the generation of negative feeling is extremely hard to avoid even when I'm well aware of the difference.«

Sobald in den Lerntagebüchern starke Irritationen auftreten, sollten diese von den Dozierenden mit den Beteiligten angesprochen und die Betroffenen unterstützt werden, diese aufzulösen.

Mehrere Reports zu den Teamdiskussionen über Erfolgskriterien interkultureller Teamarbeit heben die Entwicklung eines gemeinsamen Ziels als zentraler Faktor einer positiven Dynamik in kulturell gemischten Gruppen hervor. So fasst ein Report zusammen: »Tasks create a feeling for common understanding and the wish to work together.« Entsprechend empfehlen die Studierenden, sich in der Arbeit auf Gemeinsamkeiten zu stützen, um durch verschiedene Gruppenzugehörigkeiten (auf Grundlage von Nationalität, Geschlecht etc.) verursachte Unterschiede zu überwinden. Es wird betont, dass erfolgreiche interkulturelle Kommunikation nicht nur der Schlüssel zur Problemlösung auf individueller Ebene, sondern auch auf Ebene der »großen Politik und Wirtschaft« sei. Dieser Hinweis bot uns Anlass zu einer Kurzvorstellung und kritischen Gegenüberstellung der Denkansätze von Amartya Sen (vgl. 2006) und Samuel P. Huntington (vgl. 1996).

b) Input: Wiederholung zum Thema *Kultur* und *Kulturunterschiede* mit Fallstudienanalyse

In der dritten Unterrichtssequenz werden die Inhalte der Lernvideos zu Definitionen des Kulturbegriffs und zu Modellen des Kulturvergleichs kurz wiederholt und die Arbeitsergebnisse der Teamdiskussionen über ausgewählte Kulturdimensionen vorgestellt.

Im Unterricht werden dann in neu gemischten Kleingruppen weitere Fallbeispiele analysiert und die emotionalen Reaktionen beim Aufeinanderprallen unterschiedlicher wertbasierter Verhaltensweisen bzw. Verhaltenserwartungen besprochen. Speziell für diesen Kurs wurden Fallbeispiele zum Thema *Machtdistanz* sowie *Kollektivismus versus Individualismus* entwickelt, in denen zwei fiktive Personen (Chen und Monica) immer wieder mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen und Handlungsimpulsen konfrontiert sind. Die passende Auswahl von für die Zielgruppe relevanten Konfliktsituationen als *critical incidents* ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Studierenden sich emotional auf die Fälle einlassen. Ideal ist es, mit Konfliktsituationen aus dem eigenen Erfahrungsschatz der Studierenden zu arbeiten. Dies ist aber gerade zu Beginn des Seminars in der Regel schwierig, da das Vertrauen meist noch nicht groß genug ist, um reale problematische Situationen öffentlich zu teilen. Es lassen sich in der Literatur jedoch auch passende Beispiele aus der Praxis finden.⁴ Die Analyse sollte nicht nur in einer Beschreibung der Fälle und möglicher Lösungsoptionen im Plenum bestehen, sondern die jeweilige Situation und die mit ihr verbundenen emotionalen Reaktionen sollten für alle lebhaft nachvollziehbar gemacht werden, z.B. durch interaktive Rollenspiele der Teilnehmenden.

c) Arbeitsaufgabe für die Teamsitzung: Filme und Fallstudienanalyse

Über die nächsten Wochen bleibt das gemeinsame Schauen bzw. Besprechen eines der von den Teammitgliedern vorgeschlagenen Filme als begleitende Aufgabe zu den Team-

4 Für interkulturelle Fälle aus dem Bereich Hochschulpraxis siehe z.B. die Datenbank MUMIS der Universität Kassel: <https://www.uni-kassel.de/mumis/www.mumis-projekt.de/mumis/index.php/i-datenbank.html>.

treffen. Weitere Arbeitsaufgabe in dieser Woche ist die gemeinsame Analyse eines *critical incident* zur studentischen Teamarbeit.

2.4 Sitzung 4 (Plenum)

a) Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern

Nach ersten Rückmeldungen zu den Filmen in den individuellen Lerntagebüchern erweisen sich diese tatsächlich als wirkungsvolle Anregung zur emotionalen Auseinandersetzung mit dem *Fremden*. In diesem Kurs ist die Filmauswahl aufgrund der nationalen Mischung der Teilnehmenden besonders vielfältig und beinhaltet eine Reihe von Filmen, die kaum jemand vorher kannte, auch mit zum Teil kritischem Blick auf den jeweiligen kulturellen Kontext.⁵ Vereinzelt werden die vorgeschlagenen Filme als verstörend empfunden. Anders als zu Beginn werden in der zweiten Woche die Filme in den Teams ausführlicher diskutiert und die Studierenden zeigen mehr Mut, Irritationen anzusprechen. Als z.B. eine Studentin in ihrem Lerntagebuch ihre Irritation über den chinesischen Film *Farewell my Concubine* benennt (»I really do not understand and like this movie«), reagiert die Dozentin mit einer persönlichen E-Mail, die zum aktiven Umgang mit der Irritation anregt. Im Nachgang hierzu traut sich die Studentin zu, ihre Gefühle im Team anzusprechen. Daraufhin folgt der Eintrag: »My Chinese fellow explained the background, so I could finally understand the cultural background better.«

Die Teamaufgabe *Filmempfehlung* offenbart einerseits oftmals die Sensibilität, »dem anderen ja nicht weh tun zu wollen, ihn nicht anzugreifen«, wenn ein Film als verstörend oder einfach nur uninteressant empfunden wird. Gleichzeitig zeigt sich aber auch ein emotionaler Druck, sich zumindest im Lerntagebuch offen zu äußern. Die erlebte Diskrepanz zwischen der eigenen emotionalen Reaktion und der Unsicherheit darüber, wie diese im Team kommuniziert werden kann, rückt für die Studierenden die Wichtigkeit einer angemessenen (interkulturellen) Kommunikation ins Zentrum des Interesses und unterstützt ihre Bereitschaft, sich auf die Kursinhalte zur Kommunikationspsychologie einzulassen.

Wenn Irritationen in den Lerntagebüchern angesprochen werden, sollten die Lehrenden abwägen, ob es eher sinnvoll ist, der Person ein individuelles schriftliches Feedback zu geben, oder ob die Thematik in allgemeiner Form zu Beginn der folgenden Sitzung angesprochen werden sollte, da sie für alle wichtig ist. Im Laufe des Kurses sollte immer wieder betont werden, dass als schwierig und unangenehm wahrgenommene Gefühle erwünscht sind. Dies ist gerade für Studierende wichtig, die sich noch nie mit psychologischen Grundlagen beschäftigt haben und keine Erfahrung haben, im öffentlichen Raum bewusst mit schwierigen Gefühlen zu arbeiten. Natürlich spielen hier auch unterschiedliche kulturelle Prägungen hinsichtlich des (öffentlichen) Umgangs mit Gefühlen eine Rolle.

5 Insgesamt wurden 26 Filme vorgeschlagen, die in den zehn Teams besprochen wurden. Darunter waren acht Blockbuster und 18 Filme mit kulturellen Spezialthemen (vor allem Dokumentationen oder Independentfilme). Acht Filme behandelten eher kritische Themen, wie z.B. *Farewell my Concubine* (China), *Wir Wunderkinder* (Deutschland), *Fagun Haway (In Spring Breeze)*, (Bangladesch).

b) Plenum: Kommunikationsstile und Emotionen; Fallbeispielanalyse anhand von Modellen der Kommunikationspsychologie

Die Lerntagebücher dokumentieren Unsicherheiten, wie die eigenen Reaktionen auf die Filme in den Teams angesprochen werden können. Daher liegt es nahe, im Plenum das Thema emotionale Erfahrungen aufzugreifen und gemeinsam darüber nachzudenken, ob und wie entsprechende Irritationen kulturell angemessen angesprochen werden können.

Als Vorgehen eignet sich an dieser Stelle ein Wissensbeitrag über kulturbedingte Unterschiede in Kommunikationsstilen (*high-context versus low-context*). Anhand eines für sie nachvollziehbaren Fallbeispiels (im Rollenspiel praktiziert) werden die Studierenden angeregt, sich mit den Gefühlen auseinanderzusetzen, die entstehen, wenn gegen für sie geltende (Kommunikations-)Normen verstoßen wird. An diesem Punkt ist die Bereitschaft erfahrungsgemäß groß, problematische Gefühle zuzugeben. Gleichzeitig sind die Studierenden neugierig darauf, wie mit ihnen konstruktiv umgegangen werden kann.

Ziel der Arbeit mit den von uns passend zur Zielgruppe entwickelten *critical incidents* zwischen zwei in vielerlei Hinsicht diversen Protagonist*innen ist es herauszuarbeiten, wie der Perspektivenwechsel gelingt (Empathie und Flexibilität) und das dafür nötige fachliche Wissen zu vermitteln (Wissen über kulturelle Unterschiede und psychologische Prozesse). An dieser Stelle geht es um die Überprüfung und ggf. Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen, Konflikte angemessen anzusprechen. Hierfür sollen die Teilnehmenden ihnen bereits zur Verfügung stehende Strategien zur erfolgreichen Kommunikation als solche erkennen und neue Strategien kennenlernen. Hier eignet sich die Arbeit mit etablierten Modellen aus der Kommunikationspsychologie wie das *4-Ohren-Modell* von Schulz von Thun (vgl. 2008; 2010; 2011) oder Marshall B. Rosenbergs Konzept der *gewaltfreien Kommunikation* (vgl. Holler 2010; Rosenberg 2015). Diese Modelle unterstützen die Studierenden darin zu verstehen, dass die von ihnen favorisierten (Konflikt-)Lösungsansätze (auch) kulturell geprägt sind. Gleichzeitig entwickeln sie ein Gefühl dafür, inwieweit sie aufgrund ihrer kulturellen Prägung den ihnen fremden Lösungsansatz unbewusst ablehnen, und verstehen die Notwendigkeit, sich dieser emotionalen Reaktionen bewusst zu werden, um die quasi automatisch aufkommenden und das Gegenüber herabwürdigenden Gefühle aktiv steuern zu können.

c) Arbeitsaufgabe für die Teamsitzung: Fallstudie zum konstruktiven Umgang mit Gefühlen

Im Anschluss an die anregende und vielschichtige Diskussion im Plenum ergibt sich als Hausaufgabe für das wöchentliche Teamtreffen (neben den Filmen) eine Vertiefung der Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit schwierigen Gefühlen in interkulturellen Settings mithilfe einer weiteren Fallstudie. Damit rückt der Umgang mit Gefühlen in den verschiedenen kulturellen Kontexten in den Fokus der Arbeit.

2.5 Sitzung 5

a) Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern

Die Berichte aus der Teamarbeit sind zwiespältig: Einerseits wird die Atmosphäre mit zunehmendem Kennenlernen entspannter und positiver wahrgenommen (»The more we speak, the more I get the feeling that we start building friendships«; »I like my group and the discussions we have each time more than the last time.«; »Looking forward to each and every class because I enjoy my time there«). Andererseits zeigen sich bei einigen auch Frustrationen hinsichtlich unterschiedlichen Engagements für die Arbeit im Team. So schreibt eine deutsche Studentin:

»Today's meeting was a bit tough. The reason for this was that not all the team members contributed equally. The meeting went rather slowly and for a long time and we didn't really get to the point and answer the questions in a purposeful way. I therefore felt a little exhausted because, in my opinion, I give 100 % every time and contribute to all the questions [...] If there hadn't been group members who had participated, the mood in my team would have tipped.«

Auf diese Aussage folgt jedoch gleich der Anspruch an kritische Selbstreflexion:

»I also want to reflect on my own behavior, I could say at this point that I might be a bit too pushy and straight forward in group discussions. Some people might need more time and might not dare to share their answers with the group right away. So it could be that the reticence of some team members also has to do with my exploratory and direct manner, and the time difference might also play a role, because for some people, it was already late in the evening, while for me it was only afternoon.«

Die in den Teamreports herausgearbeiteten Lösungsmöglichkeiten zur Fallstudie (Umgang mit schwierigen Gefühlen) wurden in den Teams auf ihre Wirkung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten überprüft. Aus asiatischer Sicht wird angemerkt, dass Konfliktmanagement schwierig sei, weil Menschen grundsätzlich versuchten, Konflikte zu vermeiden. Es wird die Wahl einer Mittelsperson als Unterstützung einer gesichtswahrenden Konfliktlösung vorgeschlagen. Aus westlicher Sicht wird eher betont, dass Konflikte direkt angesprochen werden sollten. Die große Offenheit und Bereitschaft in den Teams, in die Diskussion zu kommen, weist aus unserer Sicht auf eine grundsätzlich positive und vertrauensvolle Dynamik in allen Teams hin.

b) Plenum: Modelle und Übungen zu Klärung und Management schwieriger Gefühle

Anknüpfend an die Reflexionen in Lerntagebüchern und Teamreports werden in dieser Plenumssitzung Strategien zur Konfliktlösung erarbeitet. Es wird diskutiert, welche kommunikativen Strategien *kulturunabhängig* als konstruktiv aufgefasst werden können. In der kritischen Auseinandersetzung mit Marshall B. Rosenbergs (vgl. 2015) Ansatz der gewaltfreien Kommunikation werden aus interkultureller Sicht grundsätzliche Unterschiede im Kommunikationsverhalten, wie z.B. das Vermeiden der Verbalisierung eigener Gefühle, nochmals detailliert herausgearbeitet.

Eine Bearbeitung konkreter kommunikativer Strategien zur Lösung von Konfliktfällen wirft neben Fragen nach dem Einfluss kultureller Prägung auch die Frage nach persönlichkeitsgebundenen Herangehensweisen auf. An dieser Stelle können Modelle und Methoden zur Klärung schwieriger Gefühle und zur individuellen Steuerung innerpsychischer Prozesse zum Einsatz kommen. Je nach Schwerpunktsetzung im Kurs können dies z.B. Ansätze aus der Achtsamkeitspraxis sein, die an die individuelle Arbeit mit mentalen Gefühlszuständen heranführen und leicht praktisch umsetzbar sind (vgl. z.B. Kabat-Zinn 2013; Hanson 2014; Schneider 2016). Im Plenum können Übungsformate zum Thema »schwierige Gefühle selber managen« vorgestellt und gemeinsam ausprobiert werden. Die Begleitung durch die Lehrenden ermöglicht, Schwierigkeiten, die in der Umsetzung auftreten können, direkt zu klären. So kann z.B. die Aufstellung eines *inneren Teams* (vgl. Schulz von Thun/Stegemann 2004) in einer größeren Gruppe sinnvoll sein, insbesondere wenn ein Fall gewählt wird, mit dem alle Studierenden herausfordernde Gefühle bzw. einen schwierigen inneren Dialog verbinden können. Gleichzeitig erlernen Studierende damit in adaptierter Form ein Selbstcoachinginstrument. Ob die Fälle aus dem eher privaten Bereich oder einer Situation aus dem Studium oder Praktikum kommen, spielt für die erfolgreiche Bearbeitung weniger eine Rolle, als dass sich die Teilnehmenden mit dem Fall persönlich identifizieren können.

Die Studierenden in Teams Dialoge zur Lösung problematischer Situationen schreiben zu lassen bietet sich ebenfalls an, um dann in einem zweiten Schritt, beim Ausagieren der Dialoge in Form eines Rollenspiels, die emotionale Erreichbarkeit der adressierten Person »live« zu überprüfen. Hier wird den (darstellenden) Studierenden häufig zum ersten Mal klar, dass sie in einer bestimmten Kommunikationssituation trotz allen Wollens und Wünschens die Adressierten nicht erreichen. Es wird deutlich, dass der bewusste Umgang mit den Emotionen des Gegenübers zwar grundsätzlich eine entscheidende Rolle im Lösen von Konflikten spielt, dass aber dennoch kulturelle Anpassungen im sozialen Miteinander notwendig sind. In einer positiven Gruppendynamik, die einen emotional offenen persönlichen Austausch ermöglicht, können auch zunächst unverständliche Verhaltensweisen emotional nachvollziehbar werden. Für die Gestaltung der Rollenspiele eignet sich der Ansatz des Psychodramas, der in vielen Publikationen anschaulich aufgearbeitet ist (vgl. z.B. Soppa 2001; Ameln/Kramer 2014).

c) Arbeitsaufgabe für die Teamsitzung; Fallanalyse zum Umgang mit Gefühlen in Konfliktsituationen

Zur Vertiefung der Erkenntnisse zum Thema Konfliktlösungsstrategien und konstruktive Arbeit mit Emotionen sollen sich die Teams mit einem weiteren Konfliktfall näher beschäftigen und die emotionale Auseinandersetzung aus verschiedenen Perspektiven diskutieren.

2.6 Sitzung 6

a) Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern

Das Statement einer asiatischen Studentin: »I think we really should speak directly, don't beat around the bushes«, zeigt, dass die Studierenden sich bei der Lösung des Konfliktfalls im Team aktiv mit dem Perspektivenwechsel beschäftigt haben. Einen

neuen Aspekt bringt diese Aussage ein: »I think this is the kind of situation, our personality and the way we were raised play a bigger role than our general culture.« Hier spielt die Studentin darauf an, dass auch die Persönlichkeit und die Familie als kulturelle Kleingruppe prägend für das Verhalten der oder des Einzelnen sein kann. Dieses Zitat zeigt auch, dass Bewegung in die bewusste Auseinandersetzung zwischen den Teilnehmenden kommt. Noch deutlicher wird dies im folgenden Zitat: »Also coming from a high-context culture: One day I decided it is enough and I will address it directly!« Demgegenüber wird auf Seiten der Vertreter*innen eines direkten Kommunikationsstils in kritischer Selbstreflexion die Erkenntnis verbalisiert, in manchen Situationen möglicherweise selbst Ursache und Gegenstand eines Problems zu sein, ohne dies zu realisieren, da interkulturell verschiedene Zeichen nicht richtig gedeutet werden können.

Ein weiteres im Lernstagebuch dokumentiertes Beispiel einer inneren Auseinandersetzung macht deutlich, wie hilfreich eine enge Gruppendynamik sein kann, um eigene Muster zu erkennen: Der Student ärgert sich über die *Harmonie* im Team, die seiner Meinung nach nur aufrechterhalten wird, weil die Teammitglieder aus Asien nicht bereit sind, ihre Gefühle *ehrlich* mitzuteilen. Als Vertreter eines direkten Kommunikationsstils erlebt er hier einen Wertekonflikt zwischen *Ehrlichkeit* und *Höflichkeit*.⁶ Da er seine Teammitglieder jedoch schätzt und wirklich wissen möchte, was sie denken, setzt er sich mit dem Verhalten und der Teamdynamik näher auseinander. Hierbei fällt ihm auf: »Keeping harmony, but not being honest about your feelings, after a while people (from a low-context-culture) will realize it is a strategy and be offended!« Die Erkenntnis des Quasi-*Automatismus* seines Ärgers als Folge unterschiedlicher kultureller Prägung verweist auf den Ausbau der interkulturellen Teilkompetenzen Empathie und Toleranz hin. Voraussetzung dieser Erkenntnis ist eine Reflexion über eigene emotionale Reaktionen, die ohne die Bedeutung, die die Teamdynamik insgesamt für den Studenten hat, so möglicherweise nicht stattgefunden hätte.

b) Plenum: Tools zur Konfliktkommunikation mit Übung

Nachdem in der letzten Sitzung erste Modelle zum Konfliktmanagement vorgestellt und entsprechende Tools in den Teams erprobt wurden, bietet es sich nun an, weitere handfeste Strategien zu vermitteln, auf die sich die Studierenden bei Bedarf beziehen können.

Die Vielschichtigkeit möglicher Bedeutungsebenen einer jeden sprachlichen Nachricht ist den Studierenden meist bekannt, was dies für das einzelne (interkulturelle) Gespräch jedoch konkret bedeutet, eher weniger. Das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (vgl. 2008; 2010; 2011) wird bereits in vielen Kontexten u. a. auch an deutschen Schulen, als Lösungsansatz zum Konfliktmanagement gelehrt. Daher kennen zumindest viele der deutschen Studierenden das Modell, in der Regel allerdings, ohne es für sich nutzen zu können. Gerade in der praktischen Anwendung als Tool in interkulturellen Kommunikationskontexten erscheint es uns jedoch sehr hilfreich. Denn das Aufzeigen, dass jede sprachliche Nachricht auf vier verschiedene Arten gesendet (gemeint) und entsprechend unterschiedlich empfangen (verstanden) werden kann, Botschaften

6 Für einen Vergleich westlicher und chinesischer Traditionen hinsichtlich des Äußerns von Gefühlen aufgrund unterschiedlicher Werteorientierungen siehe z.B. auch Lee (2016).

also unbewusst auf verschiedenen »Kanälen« übermittelt bzw. gedeutet werden können, sensibilisiert für die Mehrdeutigkeit menschlicher Kommunikation. Entsprechend ermöglicht das Bearbeiten konkreter Botschaften in für die Studierenden relevanten Situationen nach dem 4-Ohren-Modell im Kurs die Erfahrung unterschiedlicher Wirkungsweisen einer Botschaft, auch aus kulturell unterschiedlichen Perspektiven. Denn auch wenn das Modell aus einem westlichen Kontext stammt, hat es sich als universell nachvollziehbar erwiesen. Was der oder die Sendende mit einer Botschaft im Kommunikationsprozess *meint* und was der oder die Empfangende *versteht* – und welche Informationen aus dem Kontext in den Verstehensprozess mit einbezogen werden –, ist natürlich auch kulturell bedingt. Dadurch, dass das Modell die emotionalen Komponenten des Kommunikationsprozesses ins Blickfeld rückt, verweist es auf die Wichtigkeit einer bewussten Formulierung und Adressierung in der Kommunikation.

Grundsätzlich eignet sich auch die Transaktionsanalyse als Methode zur Analyse von Kommunikationsprozessen. Denn die Beschäftigung mit der Verteilung psychischer Energien bietet gerade in kulturell gemischten Gruppen interessante Vergleichsmöglichkeiten zum Einfluss von Herkunft und (national-)kultureller Prägung. Jedoch benötigt die Tiefe der Auseinandersetzung mit innerpsychischen Prozessen in der Transaktionsanalyse den zeitlichen Rahmen einer eigenständigen Lehrveranstaltung.⁷ Für den hier beschriebenen Kurs, der vor allem mit gruppendynamischen Prozessen arbeitet, ist das genannte Modell von Schulz von Thun vergleichsweise einfacher einsetzbar. Die mit diesem Modell aufgezeigte Bedeutung eines bewussten Umgangs in der Kommunikation mit sowohl den eigenen Gefühlen und Motiven als auch denen des Gegenübers kann im Kurs anhand einer detaillierten Analyse konkreter sprachlicher Formulierungen und ihrer (interkulturell) verschiedenen Konnotationen in bestimmten konkreten Situationen deutlich gemacht werden. Die Teilnehmenden werden so für die Wirkmächtigkeit von Kommunikationsprozessen sensibilisiert und ermutigt, diese genau in den Blick zu nehmen und aktiv zu gestalten.

c) **Arbeitsaufgabe für die Teamsitzung: Vergleich staatlicher Medienberichterstattungen**

Die These, dass es keine objektive Wahrheit gibt, sondern nur deren jeweils subjektive Konstruktion (die eigene *bubble*) kann im Unterricht unterschiedlich bearbeitet werden. Zu Beginn des Seminars wurde hierzu anhand einer Kurzvorstellung des Konstruktivismus bereits eine entsprechende Diskussion geführt mit dem Ziel, die Gleichwertigkeit kultureller Vorstellungen hervorzuheben und die Arbeit auf »Augenhöhe« ins Zentrum zu stellen. Für eine weitere Beschäftigung mit unbewussten Mechanismen der Abwehr und Herabsetzung eines fremdkulturellen Gegenübers erscheint an dieser Stelle hilfreich, sich kontrastiv mit in unterschiedlichen (nationalen) Medien jeweils als *objektiv* konstruierten Informationen auseinanderzusetzen. Viele Annahmen über *die anderen* basieren auf medialen Bildern. Zwar ist unser Informationszeitalter durch eine Unmenge an Informationsquellen gekennzeichnet, jedoch sind allein schon aufgrund der Sprachbarriere nicht alle Quellen allen unmittelbar zugänglich. Trotz Gaststudium im

7 Der Titel einer solchen Lehrveranstaltung könnte z.B. »Kommunikation mit dem Selbst« sein. Für eine erste Orientierung zur Transaktionsanalyse siehe z.B. Marti o.J.

Ausland ist es daher eher der Normalfall, dass internationale Studierende einheimische Informationsquellen nicht wahrnehmen (vgl. Mao 2020). In der Realität gehen die Studierenden daher entsprechend einseitig geprägt aufeinander zu. Nicht selten kommt es so zu Konflikten, die als persönlich verletzend wahrgenommen werden, auch wenn die Ursache in unterschiedlicher Informiertheit über bestimmte Themen zu suchen ist.

Der Anspruch, selbst über die einzig »richtigen« Informationen zu verfügen, kann zu manchen Themen einen konstruktiven, rationalen Zugang versperren. Dieser Effekt scheint insbesondere im deutsch-chinesischen Dialog in letzter Zeit häufiger zum Tragen zu kommen. Gerade für einen interkulturellen Kurs in kulturell gemischten Gruppen scheint es daher zentral, immer wieder den Blick auf die Schwierigkeit zu lenken, tatsächlich Augenhöhe herzustellen und sich nicht in einem Gefühl der Überlegenheit aufgrund vermeintlicher Wahrheiten zu verlieren.

Sich mit der nationalen Nachrichtenberichterstattung anderer Länder auseinanderzusetzen ist eine gute Möglichkeit, Abstand von impliziten und unbewussten Annahmen über die »andere Kultur« zu gewinnen und sich mit Unterschieden auf faktischer Grundlage zu beschäftigen. Allerdings hat es sich bewährt, dies nicht gleich an den Beginn des Kurses zu stellen. Vertrauen und persönliche Wertschätzung sind wichtig, um mit Irritationen, die je nach politischer Situation und geopolitischem Kontext tief verwurzelt sein können, bewusst umgehen zu können. Unser Ziel ist es, dass die Studierenden in dieser Phase des Kurses bereits gelernt haben, auf der psychologischen Ebene bewusst wahrzunehmen, dass (abwertende) Gefühle den anderen gegenüber oft durch unbewusste allgemein menschliche Mechanismen des Umgangs mit dem *Fremden* hervorgerufen werden und allein hierdurch Ablehnung oder Irritation der *fremden Kultur* gegenüber entstehen können. Zudem sollten die Studierenden zu diesem Zeitpunkt bereits über die Fähigkeit verfügen, mithilfe eines bewussten Umgangs mit diesen (abwertenden) Gefühlen kognitive Prozesse aktivieren zu können, die eine situationsadäquate Steuerung von Emotionen ermöglichen. Zumindest sollten die Studierenden die Bedeutung von Empathie als entscheidender Größe interkulturellen Verstehens erkannt haben. Um deren praktische Umsetzung muss in der Regel in einem lebenslangen Prozess permanent gerungen werden.

Im Unterricht über kritische gesellschaftliche Themen, die unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden, konstruktiv zu sprechen ist ein hoher Anspruch. Die offene Auseinandersetzung kann jedoch gelingen, wenn die Dozierenden bereit sind, die Moderation zu übernehmen. Da sich Dynamiken in den Teams unabhängig von einer direkten Begleitung durch die Lehrenden entwickeln, sollten die Kursteilnehmenden als Vorbereitung auf diese anspruchsvolle Aufgabe zunächst für ihre unterschiedliche Prägung durch die jeweils eigenen Informationsmedien sensibilisiert werden. Ein Vergleich landestypischer Nachrichten allgemein und nicht hinsichtlich spezifischer Themen ist hierfür eine passende und aufschlussreiche Aufgabe. Je nach Teamdynamik werden hierdurch bereits tiefergehende Gespräche über spezifische kritische Themen vorbereitet. So berichtet ein deutscher Teilnehmer im Lerntagebuch: »This week we talked about what's been going on in each other's countries in regards to COVID-19 and the vaccination situation. [...] [I]t was a great conversation again and although we're so far away from each other, I feel connected to them because we're all going through the same stuff, have the same hope and the same fears.«

2.7 Sitzung 7

a) Feedback zu Teamreports und Lerntagebüchern

Die Aufgabe, tagesaktuelle Nachrichten aus den jeweiligen Heimatländern in den Teams zu vergleichen, führt bei den Studierenden zu der für sie überraschenden Einsicht, dass sie tatsächlich sehr unterschiedlich informiert sind. Allein diese Einsicht und der Austausch darüber, welche Themen jeweils nicht behandelt werden, erweitert das Verständnis für das Gegenüber. Reflexionen wie z.B.: »Wir können uns eigentlich gar nicht verstehen, weil wir über verschiedene Informationen verfügen«, führen zu einem entsprechenden Erkenntnisgewinn und einem erweiterten Bewusstsein über Verständnisbarrieren. Dass diese Tatsache ohne Wertung formuliert werden kann (eben nicht im Sinne von: »Ihr verfügt nicht über *unsere richtigen* Informationen bzw. *die Wahrheit*«), sehen wir als einen Erfolg in Richtung interkulturellen Kompetenzerwerbs. Denn es zeigt ein gewisses Maß an geistiger Flexibilität und die Bereitschaft, dem Gegenüber auf Augenhöhe zu begegnen.

Vor allem der schrittweise Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre in den Teams ermöglicht es, dass jedes Teammitglied als Vertreter*in bestimmter kultureller Prägung ernst genommen, auf Augenhöhe wahrgenommen und als verlässliche Quelle relevanter Informationen über die jeweilige (National-)Kultur respektiert werden kann. Ungeprüfte Annahmen übereinander verlieren dadurch an Relevanz. Vielmehr nimmt die Offenheit zu, sich der vermeintlichen »Realität« (hier Nachrichten) der anderen zu nähern, Beobachtungen als solche zu formulieren sowie das Gegenüber und seine Realität nicht mehr allein durch die eigene, meist unbewusste »Brille« zu sehen und automatisch abzuwerten.

Diese Erfahrungsdimension erscheint uns für den interkulturellen Kompetenzaufbau zentral. Voraussetzung für diesen Lernschritt im Kurs ist nicht nur eine kulturelle Heterogenität der Studierendengruppe, sondern vor allem die schrittweise Begleitung des Aufbaus vertrauensvoller Beziehungen zwischen den Teilnehmenden im Sinne des Ansatzes *get_connected*.

b) Plenum 7: weitere Konzepte zu Konfliktkommunikation, Kognition und Emotion

Dies ist die letzte Sitzung, in der die Lehrenden einen Wissensinput geben. Je nach Bedarf können an dieser Stelle weitere Tools zur allgemeinen Konfliktkommunikation (siehe z.B. Berkel 2005) vermittelt werden, z.B. zur Planung von schwierigen Gesprächen sowie zur Bedeutung des aktiven Zuhörens. Auch diese sollten mit interaktiven Sequenzen praktisch eingeübt werden.

Um noch einmal die Bedeutung eines immer wieder prüfenden, bewussten Umgangs mit sich selbst herauszustellen, hat sich ein Exkurs zu den Neurowissenschaften und zu dem Grundlagenmodell des Zusammenspiels von Emotion und Kognition des indischen Philosophen Patanjali bewährt (vgl. Skuban 2011). Durch die praktischen Übungen während des gesamten Kurses wurde immer wieder herausgearbeitet, dass Kompetenzen nicht allein dadurch vorhanden sind, dass man sich ihrer Bedeutung bewusst ist. Ebenso sind bereits vorhandene Kompetenzen in der Praxis nicht

immer automatisch abrufbar. Die Studierenden haben an mehreren Stellen die Erfahrung gemacht, dass ihre Bemühungen an der Umsetzung in der Praxis scheitern. Wenn nicht schon an anderer Stelle thematisiert, ist nun die Bereitschaft der Studierenden groß, verstehen zu wollen, was im menschlichen Gehirn vor sich geht und wie der Mensch von Emotionen gesteuert wird, ohne dies zu wollen. Forschungsergebnisse aus der Neurowissenschaft geben hier interessante Einblicke (für einen knappen Überblick siehe z.B. Hilbrecht 2010). Praktische Ansätze aus Indien zur individuellen Arbeit mit emotionalen Phänomenen, insbesondere Patanjalis Beschreibung des Geistes als *Herz-Verstand-Komplex*, bieten Anknüpfungspunkte zur Verhaltenspsychologie und können helfen, persönliche Fortschritte zu erzielen. So kann ein Verständnis von Patanjalis Konzept des *Geistes* dabei unterstützen, eigene kognitive und emotionale Bewegungen zuzuordnen. Damit kann es im Sinne eines Selbstcoachings als Tool dienen, aktiv auf unerwünschte innere Prozesse einzuwirken. In Verbindung eröffnen sowohl die Neurowissenschaften als auch Patanjalis Konzept des Geistes einen Weg, wie der Mensch in einem lebenslangen, individuell und aktiv gesteuerten Prozess an seinen interkulturellen Kompetenzen arbeiten kann.

c) Anleitung für die Teampräsentation als Prüfungsleistung

Als Prüfungsleistung bietet sich an, von den Teams komplexe interkulturelle Konfliktsituationen anhand von an die vermittelten Tools angepassten Aufgabenstellungen bearbeiten zu lassen. So kann zum einen das Verständnis der kognitiven Lehrinhalte sowie der dazugehörigen Tools abgefragt und gleichzeitig überprüft werden, wie empathisch, flexibel und kreativ sich die Studierenden in ihren kulturell gemischten Teams mit den Inhalten beschäftigt haben. Der Bewertungsrahmen wird vorher festgelegt und ist den Studierenden bekannt, bevor sie mit der Bearbeitung der Fälle beginnen. Die Fallbeispiele sollen nicht nur theoretisch mithilfe der zur Verfügung stehenden Modelle analysiert werden, sondern im Sinne des Kursansatzes *get_connected* sollen auch die emotionalen Dimensionen berücksichtigt und konkrete Handlungsempfehlungen entwickelt werden. Es ist sinnvoll, diese Handlungsempfehlungen von den Studierenden in Rollenspielen vorstellen zu lassen, weil so für alle Teilnehmenden (emotional) erfahrbar wird, ob die Lösungsoptionen wirklich funktionieren, d.h., ob alle im kulturell gemischten Publikum überzeugt bzw. emotional berührt wurden.

Da die Bearbeitung der Fälle und die Entwicklung eines passenden Rollenspiels ein umfassender Prozess ist, haben die Studierenden keinen weiteren inhaltlichen Input in gemeinsamen Unterrichtssitzungen. Sie müssen aber in ihren Lerntagebüchern nachweisen, dass sie sich mehrmals im Team getroffen und sich für die Fallanalyse Zeit genommen haben. Die Dozierenden stehen in den Zeitfenstern des Kurses als Ansprechpartner*innen bei Rückfragen und Problemen im Teamprozess zur Verfügung, so dass die Studierenden sich auch in dieser Phase weiterhin betreut fühlen.

Die Vorbereitung der Abschlusspräsentation ist die wichtigste Phase des Kurses. Hier erleben die Studierenden die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit unter Erfolgsdruck. Sie sollten inzwischen jedoch über genügend Werkzeuge verfügen, um ihre möglicherweise herausfordernden emotionalen Reaktionen einordnen und produktiv bearbeiten zu können.

So berichtet eine deutsche Studentin von ihren Frustrationen im Arbeitsprozess:

»Even though I am aware of this, I increasingly noticed that my tolerance level was getting lower. I don't want to use this journal to complain about others. Nevertheless, I note the following insights. A group works better when there is a clearly defined team leader. In our case, there were interpersonal and cultural misunderstandings and challenges. It's not easy to manage different university projects when time differences, different study courses and varying levels of English have such a big impact. I'm well aware that I may have caused antipathy among the others as well, because sometimes I just don't have the nerves for the slow process and the many votes with little output anymore.«

Trotz aller Emotionen besteht bei ihr jedoch die Bereitschaft zur Reflexion. Zum Schluss kommt sie zu einer positiven Gesamtbewertung:

»All in all, I am very grateful for the experience, even though I must clearly emphasize that this course demands a much higher workload from you than other electives. In times of remote studying, the frequent meetings were unfortunately rather exhausting at some point. Nevertheless, I was able to learn some exciting things and I am sure that our presentation will be amazing!«

Andere Studierende berichten hingegen über eine gute Atmosphäre in den Teams, die die Zusammenarbeit erleichtert. Eine deutsche Studentin bekennt:

»Often in group work I feel big pressure and a lot of expectations (which makes it all uncomfortable). This pressure was not existent in this group, which did not have any negative effects on productivity. On the contrary, it feels quite motivating to work in such an atmosphere and it leads to the freedom of addressing one's own concerns or lack of.«

Ähnlich erlebt es ein Teilnehmer aus Ruanda: »In these past days, I actually missed meeting with my group mates and once we met again and started talking and figuring out what and how to proceed with the task, I rediscovered the joy of group working.«

2.8 Abschlusspräsentationen (drei Sessions)

Die Teams haben jeweils 30 Minuten Zeit für ihre Abschlusspräsentation bzw. Rollenspiele, mit anschließenden zehn Minuten für Fragen aus dem Publikum.

Im Zentrum der Prüfungsleistung steht die Transferleistung, d.h. der nachvollziehbar sinnvolle Einsatz der vermittelten Ansätze und Tools. Dabei dürfen die Fälle auch mit unter Umständen anderen kreativen Ansätzen anschaulich präsentiert und gelöst werden. Zentrales Bewertungskriterium ist die Tiefe der Analyse. Die Bedeutung der kulturell gemischten Teams kommt auch hier zum Tragen: Die Konfliktfälle können an Teilnehmende mit unterschiedlichen (national)-kulturellen Hintergründen adressiert werden, und es kann Feedback aus »erster Hand« gegeben werden, ob die ggf. kulturell bedingten Schwierigkeiten adäquat gelöst wurden. Die emotionale Wirkungsweise der Kommunikation steht hierbei neben der kognitiven Analyse der Situation im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Für Studierende auf Masterniveau bietet sich als Prüfungsleistung ein zusätzlicher Essay an, mit dem die tiefere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer These oder einer komplexen Situation überprüft werden kann.

3 Kursevaluation

»For me, this collaboration [in the team] was very special because I was confronted with completely new hurdles than I was familiar with in the working world. I was shown how much the influence of cultures contributes to the diversity of results and also the specificity of the collaboration. After the last meeting, I realized that the last few months have brought me further and that I have new insights. In an intercultural team, you have to show an even higher level of mutual understanding and empathy. I'm glad that I was able to learn this, even if it wasn't that easy always.« (Lerntagebuch einer deutschen Teilnehmerin)

Bei der Kursevaluation u.a. mithilfe eines Fragebogens, stand im Vordergrund, wie die Inhalte und die unterschiedlichen Kurselemente (Unterricht im Plenum, Diskussionen in den *breakout rooms*, Arbeit in festen kulturell gemischten Teams, Teamreports und Lerntagebücher) von den Studierenden erlebt wurden. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der Frage, inwieweit die Studierenden die Methode Lerntagebücher als geeignet ansehen, um sich mit ihren Emotionen auseinanderzusetzen.

3.1 Evaluation der Kurskomponenten

Ein Großteil der Teilnehmenden (40 von 51) hat uns die Evaluationsfragebögen zurückgeschickt. Davon war für zwei Drittel das Thema interkulturelle Kommunikation bereits vertraut, ein Drittel hatte sich vor dem Kurs noch nie mit dem Thema beschäftigt. Der Fragebogen lässt eine Zuordnung nach nationalem Hintergrund zu.

Die Kursinhalte werden grundsätzlich positiv bewertet. Besonders beliebt ist die Arbeit in Kleingruppen, sei es in den nach Zufallsprinzip zusammengestellten *breakout rooms* während des Unterrichts oder in den festen kulturell gemischten Teams. Im Gegensatz dazu sind Diskussionen in der Gesamtgruppe während des Unterrichts weniger beliebt, was angesichts der hohen Zahl an Teilnehmenden in einem Onlineformat nicht erstaunlich ist. Allerdings unterscheiden sich die Begründungen für die Schwierigkeiten mit diesem Kurselement: Aus deutscher Sicht werden die Kursteilnehmenden als oft nicht aktiv genug kritisiert, was eine effektive Diskussion verhindert habe. Von der chinesischen Seite wird vorgebracht, dass die Anforderung, in der Großgruppe zu diskutieren, *nervös* mache und man eher »private« Diskussionen in kleineren Gruppen bevorzuge.

Hinsichtlich der Teamarbeit äußern die meisten westlichen Studierenden eine gewisse Unzufriedenheit mit dem Engagement der anderen Teammitglieder, die sich ihrer Meinung nach nicht genug oder wie gewünscht engagiert haben. Nachdem sie ihre Kritik im Evaluationsbogen angebracht haben, äußern sich die westlichen Studierenden dort jedoch auch positiv über die Teamarbeit und zeigen persönliche Wertschät-

zung gegenüber ihren Teammitgliedern. Die asiatischen Studierenden weisen zwar auf Schwierigkeiten mit technischen Bedingungen hin, äußern sich aber nicht kritisch über ihre Mitstudierenden. Als besonders positiver Faktor der Teamarbeit wird meistens die Atmosphäre in den Teams genannt. Dies weist noch einmal auf die Bedeutung eines kontinuierlichen Monitorings und ggf. der Unterstützung der gruppendynamischen Prozesse in dem Team durch die Lehrenden hin, da eine positive Grundstimmung wichtige Voraussetzung einer produktiven Teamarbeit und damit des Kurserfolgs ist.

Das Führen von Lerntagebüchern wird von einigen Studierenden als *schwierig* und *stressig* erlebt. Einige melden zurück, dass es für sie schwierig sei, Gefühle in Worten auszudrücken. Andere Studierende wünschen sich als Unterstützung mehr Anleitung durch konkrete Fragen. Insgesamt gibt es einen gewissen Widerspruch in der Bewertung der Lerntagebücher: Einerseits »mögen« die Studierenden die Aufgabe nicht, weil sie die Auseinandersetzung schwierig finden, gleichzeitig schreiben sie aber auch, dass die Lerntagebücher hilfreich sind, um sich und ihre Gefühle zu sortieren (siehe auch Abschnitt 3.2). Ein Teil der Schwierigkeit im Umgang mit den Lerntagebüchern ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die explizite Thematisierung emotionaler Verarbeitungsprozesse an der Hochschule derzeit noch eher ungewöhnlich ist. Entsprechend fühlen die Studierenden einen Erwartungsdruck, im Hochschulkontext kognitive Einsichten und Lernprozesse zeigen zu müssen.⁸ Insgesamt scheinen die Lerntagebücher jedoch durchaus zur Reflexion anzuregen und zum emotionalen Bewusstwerden der Studierenden beizutragen, das Format ist jedoch noch entwicklungsfähig.

Beliebteste Komponente der inhaltlichen Inputs sind aus Sicht der Studierenden die vermittelten praktischen Tools, da sie in der Alltagspraxis direkt anwendbar sind.

3.2 Zum Umgang mit Gefühlen

Die Bitte an die Teilnehmenden, die Bedeutung von Gefühlen in Konfliktsituationen für ihren eigenen kulturellen Kontext einzuschätzen, liefert ein wenig erstaunliches Ergebnis: Alle Teilnehmenden bestätigen, dass ihrer Einschätzung nach Gefühle zwar einen wichtigen Anteil an Konfliktsituationen haben, diese aber im Umgang mit Konflikten, vor allem im professionellen Kontext, in der Regel nicht explizit thematisiert bzw. bearbeitet werden.

Die Lerntagebücher sollten eine systematische Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ihrem emotionalen Erleben im Kurs und speziell im Hinblick auf die Dynamik in ihren Teams anregen. Die dort gestellten Fragen forderten dazu auf, die Gefühle zu beschreiben, die sich nach den Teamsitzungen zeigten, sowie mögliche Irritationen und mit diesen zusammenhängende Gefühle in der Zusammenarbeit zu benennen.

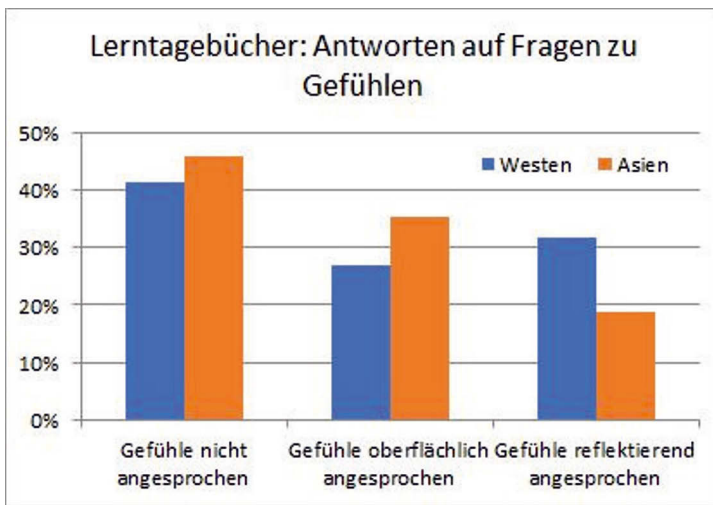
Eine Analyse der Einträge in den Lerntagebüchern im Hinblick auf die Tiefe der dokumentierten emotionalen Auseinandersetzung ergibt, dass die Studierenden sich

8 Dies scheint sich langsam zu verändern. Dass Emotionen in alle vermeintlich rationalen Prozesse mit hineinspielen, ist eine inzwischen weithin auch in Wissensinstitutionen akzeptierte Ansicht mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen (vgl. Ernst 2021). Diese Entwicklung entspricht unserer Überzeugung, dass Angebote zur emotionalen Auseinandersetzung ein wichtiger Beitrag zur Förderung des interkulturellen Kompetenzaufbaus an Hochschulen sein sollten.

ihrer Emotionen häufig nicht bewusst zu sein scheinen oder diese in den Lerntagebüchern möglicherweise nicht preisgeben wollen (42 Prozent). In Einzelfällen wird angemerkt, dass es schwerfällt bzw. unmöglich ist, die richtigen Worte zur Beschreibung der Gefühle zu finden. In einem Viertel der Fälle wurden die Fragen zum emotionalen Erleben tiefgehend bearbeitet (26 Prozent), ein Drittel der Antworten (31 Prozent) zeigen eine eher oberflächliche Auseinandersetzung. Da die Arbeit mit Gefühlen für den Hochschulkontext ungewöhnlich ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Thematik für einige befremdlich wirkt.

Dass sich dennoch in einem Teil der Lerntagebucheinträge eine tiefgehende Beschäftigung mit dem eigenen emotionalen Erleben zeigt, bezeugt das Potential, das die Methode Lerntagebuch mit entsprechenden Fragen zur Reflexion über eigene Wahrnehmungen besitzt. Dass die Fragen zum emotionalen Erleben bei einem Teil der Studierenden unbeantwortet blieben, macht aber auch deutlich, dass wir die Studierenden nur an dem Punkt ansprechen können, an dem sie sich ansprechen lassen wollen. Dennoch ist zu überlegen, wie die Anregung zur emotionalen Auseinandersetzung noch besser gelingen kann und welche Fragen oder Prozesse geeigneter sind, um die Studierenden tiefer mit ihrem Erleben in Verbindung zu bringen.

Abbildung 1: Tiefe der Reflexionen über Gefühle in den Lerntagebüchern



Quelle: eigene Darstellung

Die Studierenden mit einem westlichen kulturellen Hintergrund (d.h. aus Europa und den USA) zeigten bei Fragen nach ihrem emotionalen Erleben häufiger tiefere Reflexionen (ca. 31 Prozent) als ihre asiatischen Kommiliton*innen (18 Prozent; aus China, Taiwan, Bangladesch, Nepal, Pakistan, Vietnam). Dahingegen wurden Fragen zum emotionalen Erleben von den meisten asiatischen Studierenden nur oberflächlich (32 Prozent) oder gar nicht beantwortet (45 Prozent).

Dennoch lassen sich Tendenzen der emotionalen Arbeit im Kurs ausmachen. In den ersten drei Sitzungen zu Beginn des Kurses stehen die geäußerten Gefühle in engem Zusammenhang mit der neuen Gruppensituation: Nervosität, Druck, Angst, es nicht gut zu machen, und Frustration, weil die anderen nicht in der Art agieren, wie es der eigenen Vorstellung entspricht. Aber es werden auch Neugierde, das Gefühl von Verbundenheit oder Reflexionen über das eigene Verhalten und die Gründe dafür geäußert. Zum Ende des Kurses hin rücken andere Gefühle in den Fokus: Stolz oder Erleichterung, es geschafft zu haben, Hürden gemeinsam überwunden zu haben, Dankbarkeit, etwas gelernt zu haben, aber auch Bedauern, dass die Teamarbeit aufgrund des Kursendes nicht mehr weitergeführt wird.

Auch wenn die Aufgabe, regelmäßig ein Lerntagebuch zu führen, von manchen nicht erfüllt wurde, bestätigt uns das positive Feedback derer, die sich auf die Aufgabe eingelassen haben, in der grundsätzlichen Effektivität der Methode. So gaben die Teilnehmenden an, dass durch die Tagebücher eine größere Bewusstheit hinsichtlich ihres eigenen Erlebens ermöglicht wurde und sie eine Hilfestellung für die Reflexion der Team- und Arbeitsprozesse waren. Auch die Kritik derer, die weniger mit den Lerntagebüchern anfangen konnten, war konstruktiv: Die Aufgabenstellung solle mehr an den emotionalen Erfahrungshorizont der Zielgruppe angepasst werden und die Studierenden entsprechend »abholen«.

Insgesamt sind Methoden zur emotionalen Auseinandersetzung an der Hochschule auch für die Dozierenden meist ungewohnt. Eine Vertiefung der Beschäftigung mit entsprechenden methodisch-didaktischen Instrumenten, gerade in der interkulturellen Kompetenzausbildung, erscheint jedoch durchaus lohnend.

4 Fazit

Aus den Lerntagebüchern, den Evaluationsbögen und dem mündlichen Feedback der Studierenden wird deutlich, dass sie in dem Kurs, insbesondere in ihren kulturell gemischten Teams, erleben konnten, wie herausfordernd die Umsetzung interkulturell kompetenten Verhaltens für sie persönlich sein kann. Die auf Basis dieser Erfahrung gewonnenen Einsichten zur Zusammenarbeit in interkulturellen Teams beziehen sich auf unterschiedliche Teilaspekte, wie z. B. die Bedeutung einer guten Atmosphäre im Team (»the most important thing about good project work is a good team«), den Perspektivenwechsel (»you have to look at things from different angles«), die Bedeutung von Kommunikation (»communication is everything«), die gleichberechtigte Einbindung aller Beteiligten (»everybody should be involved equally«) sowie das Zeitmanagement, eine gute Planung und Verlässlichkeit. Die Arbeit in den Teams wurde dabei nicht nur als herausfordernd, sondern auch als kreativer Prozess erlebt, der der Persönlichkeitsentwicklung diene (»personally developed«) und der auch in Zukunft weiter wirken wird (»helps me for the rest of my life«).

Es gibt keine per se geeigneten oder ungeeigneten *interkulturellen Methoden*, sondern immer nur Passungsfragen zwischen dem Horizont der Lerngruppe, den Fähigkeiten und Präferenzen des Trainingsteams und dem Inhalt, den ein bestimmter methodischer Zugang vermitteln soll (vgl. Leenen 2019: 19). Für den hier vorgestellten Kurs

besteht der Anspruch, die Studierenden darin zu unterstützen, spezifische interkulturelle Teilkompetenzen (Empathie, Flexibilität, Frustrationstoleranz, Perspektivenwechsel, Kommunikationskompetenz) für die Zusammenarbeit in internationalen Teams auf- bzw. auszubauen. Die enge Verschränkung theoretischer Inhalte zu interkultureller (Konflikt-)Kommunikation mit dem gleichzeitigen praktischen Erleben der Zusammenarbeit in kulturell gemischten Teams gibt den Studierenden die Möglichkeit, ihren persönlichen Anspruch an interkulturell kompetentes Verhalten mit ihrem tatsächlichen emotionalen Erleben, ihren mentalen Reaktionen und automatischen Handlungsimpulsen in realen interkulturellen Situationen abzugleichen. Die Methodik des Kurskonzeptes *get_connected* ermöglicht ihnen, Menschen aus anderen kulturellen Kontexten über einen längeren Zeitraum hinweg kennenzulernen und mit ihnen in einen intensiven Austausch, vor allem über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, zu treten. Die positive Dynamik in den Teams erleichtert es ihnen, die in einer Reihe aufeinander abgestimmter und inhaltlich gesteuerter interkultureller Begegnungs- und Konfliktsituationen erlebten Irritationen individuell und in den Teams zu reflektieren, verschiedene Tools zum Kommunikations- und Konfliktmanagement zu erproben sowie eigene Lösungsstrategien zu entwickeln und einzuüben. Gerade im Abgleich der Wirksamkeit der in realen Situationen im Kurs angewendeten Tools aus den unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden liegt ein zentraler Lernerfolg. Damit sind die Studierenden – gemeinsam mit uns als Lehrenden – ihren individuellen Weg der lebenslangen (Weiter-)Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen ein Stück weiter gegangen.

Literatur

- Ameln, Falko von/Kramer, Josef (2014): Psychodrama: Grundlagen, 3., vollst. überarb. Aufl., Berlin/Heidelberg: Springer.
- Anderson, Terry/Shattuck, Julie (2012): »Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?«, in: *Educational Researcher* 41 (1), S. 16-25.
- Berkel, Karl (2005): Konflikttraining: Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen, Heidelberg: Sauer.
- Berking, Matthias (2017): Training emotionaler Kompetenzen, 4., korr. Aufl., Berlin/Heidelberg: Springer.
- Ernst, Sebastian (2021): Emotionen in Wissensinstitutionen. Zur Bedeutung affektiver Dimensionen in Forschung, Lehre und Unterricht, Bielefeld: transcript.
- Hanson, Rick (2014): Selbstgesteuerte Neuroplastizität. Der achtsame Weg, das Gehirn zu verändern, Freiburg i.Br.: Arbor.
- Hilbrecht, Heinz (2010): Meditation und Gehirn (= Wissen & Leben), Stuttgart: Schattauer.
- Holler, Ingrid (2010): Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium und Seminare, Paderborn: Junfermann.
- Huntington, Samuel P. (1996): *The Clash of Civilization and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster.
- Kabat-Zinn, Jon (2013): *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR*, München: Knauer.

- Lee, Haiyan (2016): »Chinese Feelings. Notes on a Ritual Theory of Emotion«, in: *The Wenshan Review of Literature and Culture* 9 (2), S. 1-37.
- Leenen, Wolf Rainer (2019): *Handbuch Methoden interkulturelle Weiterbildung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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.
- Marti, Stefan (o.J.): *Einführung in die Transaktionsanalyse (TA)*. Auszug aus dem Buch »Herausforderung Selbstführung«, Marti (2018), o.D., <https://www.st-marti.ch/pdf/Transaktionsanalyse%20-%20Einfuehrung.pdf> vom 01.12.2021.
- Reinmann, Gabi (2005): »Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung«, in: *Unterrichtswissenschaft* 33 (1), S. 52-69.
- Reinmann, Gabi (2021): *Reader zu Design-Based Research*, Hamburg: o.V., https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/12/Reader_DBR_Jan-2021.pdf vom 01.12.2021.
- Rosenberg, Marshall B. (2015): *Nonviolent Communication. A Language of Life*, 3. Aufl., Encinitas: Puddle Dancer Press.
- Schneider, Maren (2016): *Ein Kurs im Selbstmitgefühl. Achtsam und liebevoll mit sich selbst umgehen*, München: O.W. Barth.
- Schulz von Thun, Friedemann (2008): *Miteinander reden*, 3 Bde., Bd. 1: Störungen und Klärungen. *Allgemeine Psychologie der Kommunikation*, 46. Aufl., Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010): *Miteinander reden*, 3 Bde., Bd. 3: Das »innere Team« und situationsgerechte Kommunikation. *Kommunikation, Person, Situation*, 19. Aufl., Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, Friedemann (2011): *Miteinander reden*, 3 Bde., Bd. 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. *Differenzielle Psychologie der Kommunikation*, 32. Aufl., Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, Friedemann/Stegemann, Wiebke (Hg.) (2004): *Das innere Team in Aktion. Praktische Arbeit mit dem Modell*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sen, Amartya (2006): *Identity and Violence. The Illusion of Destiny* (= *Issues of Our Time*), New York: W.W. Norton.
- Skuban, Ralph (2011): *Patanjalis Yogasutra. Der Königsweg zu einem weisen Leben*, München: Arkana.
- Soppa, Peter (2001): *Psychodrama. Ein Leitfaden für die Praxis*, Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Ting-Toomey, Stella (2015): »Mindfulness«, in: Janet M. Bennett (Hg.), *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*, Bd. 2, Los Angeles: Sage Publications, S. 620-626.

Verzeichnis der Autor*innen

Abels, Sigrun, ist Sinologin (Ruhr-Universität Bochum, Nanjing-Universität), Wissenschaftsmanagerin und Leiterin des Lehr- und Forschungsinstituts Center for Cultural Studies on Science and Technology in China (China Center) an der TU Berlin. Thematische Arbeitsschwerpunkte sind Medien- und Wissenschaftspolitik in China. (sigrun.abels@tu-berlin.de)

Arling, Viktoria, ist Psychologin und vertritt seit 2017 das Lehr- und Forschungsgebiet Gesundheitspsychologie am Institut für Psychologie der RWTH Aachen. Ihre vielseitige Forschung umfasst beispielsweise Fragestellungen zu Persönlichkeitsmerkmalen und Belastungsfaktoren im Kontext von medizinischer und beruflicher Rehabilitation.

Arnold, Meike, ist Dipl.-Regionalwissenschaftlerin Ostasien und seit 2013 Geschäftsstellenleiterin des Hochschulzentrums China (HZC) der Hochschule Osnabrück.

Bai, Yinchun, ist Projektkoordinatorin des durch das BMBF geförderten Projektes »China-Zentrum an der HTWG Konstanz«. Sie promoviert in den Bereichen empirische Linguistik und Pragmatik aus einer kontrastiven Perspektive sowie die Sprachverwendung und Sprachentwicklung von Englisch und Chinesisch an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Universität Antwerpen, Belgien. Im China-Zentrum unterstützt sie außer administrativen Aufgaben die Lehre und Forschung in den Bereichen Interkulturelle Kommunikation und Moderne China-Studien.

Becker, Tania, studierte an der Universität Zagreb, Kroatien, Kunstgeschichte und Vergleichende Literaturwissenschaften sowie Sinologie an der Ruhr-Universität Bochum. Zu ihren Forschungsinteressen zählen der philosophische Daoismus, das Hospizwesen und die Thanatosoziologie im heutigen China, die chinesische Gegenwartskunst und die Entwicklung von Robotik und Künstlicher Intelligenz. Gegenwärtig arbeitet sie als Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin in verschiedenen Projekten des China Centers an der TU Berlin. Mit dem *chinnotopia*-Team veranstaltet sie seit Herbst 2020 regelmäßig das Online-Feature »*chinnotopia*: Future designed by China«.

Beckers, Vanessa, ist Psychologin und hat nach dem Studium die psychotherapeutische Richtung eingeschlagen, um psychisch erkrankte Menschen bei ihrer Teilhabe an Gesellschaft und Beruf zu unterstützen.

Beese, Kim Anne, studiert im M.A. Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen an der Humboldt Universität zu Berlin. Sie arbeitete von 2019 bis 2022 als Projektassistentin am CCST und betreute dort unter anderem die TUB-Tongji Summer School in den Präsenz- und Onlineformaten.

Bode, Christian, war Generalsekretär des DAAD (1990-2010) und Beauftragter des DAAD für die Chinesisch-Deutsche Hochschule und das Chinesisch-Deutsche Hochschulkolleg (CDH/CDHK) von 2011 bis 2020 sowie Vorsitzender des DAAD-Freundeskreises (2011-2020).

Denzer, Vera, ist Oberingenieurin am Lehrstuhl für Konstruktions- und Antriebstechnik (KAT) der Fakultät für Maschinenbau der Universität Paderborn und Koordinatorin der Kooperation mit der Partnerfakultät der Chinesisch-Deutschen Technischen Fakultät (CDTF) der Qingdao University of Science and Technology (QUST). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen neben der interkulturellen Zusammenarbeit mit chinesischen Kooperationspartnern insbesondere in der Lehre und Forschung auf dem Gebiet der Geometrischen Produktspezifikation. (vera.denzer@uni-paderborn.de)

Gründler, Verena, ist Leiterin des Akademischen Auslandsamts der HTWG Konstanz. Sie ist Dipl.-Kulturwirtin (Universität Passau) und hat mehrere Jahre in Südkorea und China gearbeitet.

Häse, Birgit, ist Direktorin des Ostasienzentrums an der Technischen Universität Dresden. Ihre Forschungsschwerpunkte sind chinesische Gegenwartsliteratur, chinesischsprachige Filme sowie Cultural und Gender Studies mit Bezug zum chinesischsprachigen Raum. (birgit.haese@tu-dresden.de)

Halliday, Sandy, ist Mitarbeiterin im Dezernat für Internationale Angelegenheiten und Familienservice an der Philipps-Universität Marburg und betreut seit 2013 die strategischen Partnerschaften mit chinesischen Hochschulen.

Hambach, Dennis, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn und arbeitet an der Fakultät für Maschinenbau sowie am Technischen interkulturellen China-Kompetenzzentrum (TiCK). Seine Forschungsschwerpunkte sind die digitale Lehre und Technologieakzeptanz in der Fremdsprachenlehre. (dennis.hambach@uni-paderborn.de)

Hassemer, Konstantin, ist Professor für Internationale Betriebswirtschaftslehre an der HTWG Konstanz und Studiendekan der Asienstudiengänge in der Fakultät für Wirtschafts-, Kultur- und Rechtswissenschaften der HTWG Konstanz. Sein Interesse liegt in der Entwicklung didaktischer Ansätze im gemeinsamen Unterricht national gemischter

Studierendengruppen, im Ausbau internationaler Studienprogramme und im internationalen Einsatz digitaler Lehr- und Lernräume.

Hödl, Marcella, ist Wirtschaftssinologin und Studiengangsreferentin der asienbezogenen Studiengänge an der HTWG Konstanz.

Kienle, Petra, ist Dezernentin für Internationale Angelegenheiten und Familienservice an der Philipps-Universität Marburg. Sie ist ausgebildete Sinologin und Japanologin und hat mehr als zehn Jahre in Forschung und Lehre gearbeitet, bevor sie ins Wissensmanagement wechselte.

Kleinn, Andreas, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Entrepreneurship, Technologie-Management und Innovation (EnTechnon) des Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Er forscht im Bereich des Internationalen Entrepreneurship mit einem Fokus auf interkulturelle Teams. Außerdem berät er deutsche Unternehmen beim Markteintritt, Vertriebs- und Marketingstrategien auf dem chinesischen Markt. (andreas.kleinn@kit.edu)

Kranefeld, Rebecca, ist Psychologin und arbeitet in Geilenkirchen am MEDIAN Therapiezentrum Loherhof als Therapiebegleitung in einer soziotherapeutischen Einrichtung (besondere Wohnform) mit chronisch suchtkranken Frauen und Männern, die in der Regel ein hohes Maß an Komorbidität zu etwaigen anderen psychischen Erkrankungen (überwiegend Depression, PTBS und Borderline-Persönlichkeitsstörung) aufweisen.

Krause, Carsten, ist Sinologe und arbeitet seit Februar 2021 als Koordinator des Chinazentrums der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Aufgaben umfassen den Ausbau des Chinazentrums und die Entwicklung einer langfristigen China-Strategie für die Universität.

Lackner, Hendrik, ist Professor für Öffentliches Recht an der Hochschule Osnabrück, Studiendekan der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, wissenschaftlicher Leiter des Hochschulzentrums China (HZC) der Hochschule Osnabrück, Deutscher Schriftleiter und Mitherausgeber der chinesischen Forschungszeitschrift Application-Oriented Higher Education Research (AOHER), Gastprofessor an der Law School der China University of Political Science and Law (CUPL), Peking, sowie an der Hefei University. Seine Forschungsschwerpunkte sind Hochschul- und Wissenschaftsrecht, Applied Sciences und die Stellung der Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem. (h.lackner@hs-osnabrueck.de)

Luxemburger, Roland war von 1991 bis Ende 2021 in der Funktion des Leiters »Wissenschaftliche Weiterbildung« der HTWG Konstanz verantwortlich für die Entwicklung und Durchführung mehrerer internationaler Master-Studiengänge u. a. seit 2007 in Kooperation mit chinesischen Universitäten. Er verfügt über langjährige Erfahrung in Kooperationsprojekten mit chinesischen Universitäten.

Mehrvar, Mamak, hat an der Fachhochschule Kiel den Bachelorstudiengang IVE (Internationales Vertriebs- und Einkaufsingenieurwesen) und den Masterstudiengang Technische Betriebswirtschaftslehre absolviert. Seit 2014 ist sie am Fachbereich Maschinenwesen der Fachhochschule Kiel als Lehrkraft für besondere Aufgaben und als Koordinatorin der DHIK-Doppelabschlussprogramme tätig. Außerdem hat sie die Aufgabe der Projektleitung bei dem vom BMBF im Zeitraum von 2018 bis 2021 geförderten Projekt CPS-CDHAW zum Ausbau von Chinakompetenz wahrgenommen. Ihre Hauptforschungsgebiete liegen im Bereich des internationalen Projektmanagements.

Messner, Angelika C., ist Direktorin des Chinazentrums an der Universität Kiel. Sie betreibt Grundlagenforschung zu Emotionswissen und -praktiken in China und koordinierte Fachkonferenzen zu diesen Themen. Sie ist Mitherausgeberin der Zeitschrift *Journal of the Economic and Social History of the Orient* (JESHO), Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste EASA und Präsidentin der International Association for the Study of Traditional Asian Medicine (IASTAM).

Münch, Marcel, ist Gründer und Geschäftsführer bei DONGXii (Things move China GmbH), einer Boutique-Beratung für Tech-Trends und neue Geschäftsmodelle aus Chinas Digitalökonomie. Außerdem ist er Analyst für innovative Geschäftsmodelle, chinesische Start-ups und neue Technologien.

Obendiek, Helena, ist Sinologin und Co-Leiterin des BMBF-geförderten Projekts »China-Zentrum an der HTWG Konstanz« (2018-2022). Zuvor war sie als Referentin der Asienstudiengänge an der HTWG Konstanz lange im Aufbau von China-Kooperationen aktiv. Ihr Promotionsprojekt zu Bildungsmobilität in China hat sie am Max-Planck-Institut für Sozialanthropologie in Halle/Saale durchgeführt. Sie unterrichtet Moderne China-Studien und Interkulturelle Kommunikation (China).

Perkuhn, Josie-Marie, ist Postdoc im Fach Sinologie an der Universität Trier und Non-Resident Fellow am Institut für Sicherheitspolitik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Zu den Forschungsschwerpunkten Außenpolitik und der Rolle Chinas in den internationalen Beziehungen zählen auch Taiwan und die Innovationsforschung. Sie hat Politikwissenschaft sowie Sinologie an der Universität Heidelberg studiert und wurde dort 2018 promoviert. Im Herbst 2020 initiierte sie mit den Mitbegründerinnen das Online-Feature »*chinnotopia*: Future designed by China« im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit an der Christian-Albrechts-Universität. Seit Februar 2022 leitet sie an der Universität Trier das Verbundprojekt »Taiwan als Pionier« (TAP).

Révész, Ágota, ist Sinologin und arbeitet an einem interdisziplinären Projekt zum Thema »Chinakompetenz« am Center for Cultural Studies on Science and Technology in China, Technische Universität Berlin. Sie ist auch Koordinatorin der Arbeitsgruppe »Public Diplomacy and Knowledge Production« von CHERN (China-in-Europe Research Network). Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind EU-China-Beziehungen, chinesische Soft Power und chinesische Medien.

Schmidt-Glintzer, Helwig, ist Sinologe und Publizist und seit 2016 Seniorprofessor der Universität Tübingen und Gründungsdirektor des China Centrum Tübingen (CCT). Seine Forschungsthemen sind die Geschichte Chinas sowie die europäische Beschäftigung mit China; Ungleichzeitigkeit von Modernisierungsprozessen unter besonderer Berücksichtigung von Wertsphärenverschiebungen.

Seyfarth, René, ist Koordinator für strategische Partnerschaften und China-Strategie im Dezernat für Internationale Hochschulbeziehungen der RWTH Aachen.

Siebold, Kathrin, ist Leiterin der Abteilung für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Philipps-Universität Marburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, der interkulturellen Pragmatik und der empirischen Unterrichtsforschung.

Slavchova, Veneta, ist Psychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehr- und Forschungsgebiet Gesundheitspsychologie des Instituts für Psychologie der RWTH Aachen. Einer ihrer Forschungsschwerpunkte liegt auf der Untersuchung des schmalen Grats zwischen Inklusion und Stigmatisierung gesundheitlich beeinträchtigter Menschen bei ihrer beruflichen Teilhabe.

Specker, Tobias, ist seit 2004 als Professor für Betriebswirtschaftslehre und Internationales Marketing am Fachbereich Maschinenwesen der Fachhochschule Kiel tätig. Im Zeitraum von 2008 bis 2010 war er in der Funktion des deutschen Vizedirektors bei der CDHAW (Chinesisch-Deutschen Hochschule für Angewandte Wissenschaften) an der Tongji-Universität aktiv. Ferner war er akademischer Leiter des vom BMBF im Zeitraum von 2018 bis 2021 geförderten Projektes CPS-CDHAW zum Aufbau von Chinakompetenz (Fördermaßnahme »Innovative Konzepte zum Ausbau von Chinakompetenz an deutschen Hochschulen«). Seine Hauptforschungsgebiete liegen im Bereich des internationalen strategischen Managements.

Thelen, Gabriele, ist Sinologin und Professorin für interkulturelle Kommunikation und Deutsch als Fremdsprache an der HTWG Konstanz. Sie leitet das Doppel-Abschluss-Bachelorprogramm Wirtschaftssprache Deutsch und Tourismusmanagement (WDT) in Kooperation mit zehn Universitäten in Asien an der Fakultät für Wirtschafts-, Kultur- und Rechtswissenschaften und ist Vorsitzende sowie Gründungsmitglied des Senatsausschusses für Internationalität der Hochschule. Gemeinsam mit Helena Obendiek leitet sie das BMBF-geförderte Projekt »China-Zentrum an der HTWG Konstanz« (2018-2022). Ihr aktueller Forschungsschwerpunkt liegt auf den Bedingungen des Kompetenzaufbaus in interkulturellen Begegnungen und der Entwicklung entsprechender Präsenz- und Online-Lehrveranstaltungen für deutsche, chinesische und internationale Studierendengruppen (Ansatz *get_connected*).

Terne, Nicole, ist Japanologin und Ethnologin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Digitalisie-

rungsprozesse an Hochschulen, interkultureller Ausbau von Chinakompetenzen, Diskriminierungstheorien, digitale Methoden der Sozialwissenschaften, Grounded-Theory-Methodologie, Oral History sowie computergestützte Datenanalyse.

Terzidis, Orestis, ist Professor für Entrepreneurship am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und leitet das Institut für Entrepreneurship, Technologie-Management und Innovation (EnTechnon). Er ist Mitglied im Direktorium der KIT Academy for Responsible Research, Teaching, and Innovation (ARRTI), Director of International Relations at KIT-Department of Economics and Management und Mitglied des Präsidiums des Förderkreises Gründungsforschung (FGF) e.V. (orestis.terzidis@kit.edu)

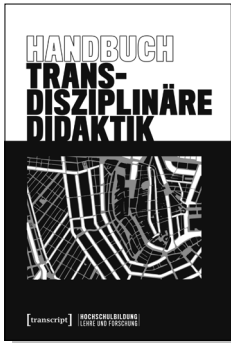
Theobald, Miriam, ist Gründerin und Geschäftsführerin bei DONGXii, einer Boutique-Beratung für Tech-Trends und neue Geschäftsmodelle aus Chinas Digitalökonomie. Aufgrund ihrer Erfahrung in Chinas Startup-Welt setzen sich die Gründer von DONGXii insbesondere für Kompetenzaufbau zum Schwerpunkt Digitalökonomie und Unternehmertum ein. Sie ist Gastdozentin an zahlreichen Hochschulen und betreibt gemeinsam mit Marcel Münch den Youtube-Kanal »The China Opportunity«, eines von mehreren neuen Formaten, mit denen sie die Innovationskultur Chinas ergründen und greifbarer machen.

Weinreich, Johannes, ist Referent für Internationale Mobilität an der Philipps-Universität Marburg. Sein besonderes Interesse gilt der interkulturellen Kompetenz international mobiler Hochschulangehöriger.

Xu, Hang, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Philipps-Universität Marburg. Seine Forschungsinteressen liegen in Berufssprache, Fachsprache und Konversationsanalyse.

Yu, Fang, ist Chinesisch-Sprachlehrerin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kulturelle und Interkulturelle Bildung und Zusammenarbeit mit dem Fokus auf China.

Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)

Handbuch Transdisziplinäre Didaktik

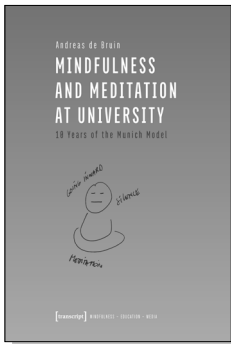
2021, 472 S., kart., 7 Farbbildungen

39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4

ISBN 978-3-7328-5565-0



Andreas de Bruin

Mindfulness and Meditation at University 10 Years of the Munich Model

2021, 216 p., pb.

25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1

E-Book: available as free open access publication

PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5



Andreas Germershausen, Wilfried Kruse

Ausbildung statt Ausgrenzung

**Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung
in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben
gelingen können**

2021, 222 S., kart., 8 Farbbildungen

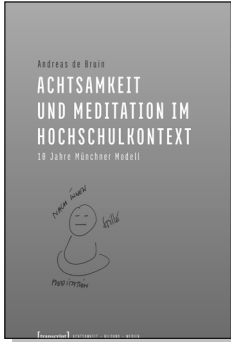
25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik

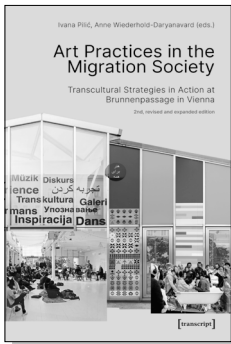


Andreas de Bruin

Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext 10 Jahre Münchner Modell

2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig
20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5



Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)

Art Practices in the Migration Society Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna

2021, 244 p., pb.
29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6

E-Book:
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0



Melanie Groß, Katrin Niedenthal (Hg.)

Geschlecht: divers Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz - Perspektiven für die Soziale Arbeit

2021, 264 S., kart., 1 SW-Abbildung
34,00 € (DE), 978-3-8376-5341-0

E-Book:
PDF: 33,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5341-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**