



## Storytelling des *Intercultural Speakers* als didaktisches Konzept. Analyse eines studentischen Videos im interkulturellen Chinesischunterricht

*Juan Cao*

**Abstract:** In der Unterrichtspraxis der Fremdsprachenlehre fallen Sprache und Kultur oft auseinander. Wie kann man die Förderung der sprachlichen Kompetenzen mit der Stärkung interkultureller Handlungskompetenz im Unterricht verbinden? 2018 regte die Verfasserin deutsche Studierende eines Mittelstufen-Chinesischkurses an, Videos auf Chinesisch zu produzieren. Eines dieser Videos beschäftigt sich mit einem *Critical Incident* aufgrund unterschiedlicher kultureller Konzepte der Natur. Am Beispiel dieses Videos wird diskutiert, wie die *Storyline*-Methode die interkulturelle kommunikative Kompetenz fördert und wie das Modell des *Intercultural Speakers* im Chinesischunterricht angestrebt werden kann.

In foreign language teaching, language and culture are often addressed separately. This paper looks for possible concepts to integrate the training of linguistic competences with the strengthening of intercultural competence in Chinese language instruction. In 2018, the author instructed German university students to produce videos in Chinese as part of an intermediate level language course. By staging a critical incident that develops between a German and a Chinese student in China, one of those videos addresses different cultural concepts of nature. This video serves as an example to illustrate how the storyline method may be used to promote intercultural communicative competence and to argue why the ‘intercultural speaker’ should be implemented as a role model in Chinese teaching.

**Schlagwörter:** Interkulturelle Fremdsprachendidaktik, Storytelling, Intercultural Speaker, Critical Incidents, Companion Volume; Intercultural Approach of Foreign Language Teaching, storytelling, intercultural speaker, critical incidents, Companion Volume.

# 1 Bedeutung der interkulturellen Fremdsprachendidaktik in der Unterrichtspraxis<sup>1</sup>

Es bleiben seit Jahrzehnten spannende Fragen, wie sich die Auseinandersetzung mit der Kultur als integraler Bestandteil des Sprachunterrichts entwickeln wird oder wie die interkulturelle kommunikative Kompetenz in der Fremdsprachenunterrichtspraxis gefördert werden kann<sup>2</sup>. Im Begleitband zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR), Companion Volume* (2018) werden Handlungskompetenzen und interkulturelle Ansätze<sup>3</sup> stark betont, wodurch die Bedeutung der interkulturellen Fremdsprachendidaktik aktuell wieder hervorgehoben wird. Allerdings fallen in der Unterrichtspraxis leider oft, insbesondere im Chinesischunterricht, Sprache und Kultur auseinander (vgl. Bredella 1999: 103). Im Nachfolgenden wird die Bedeutung der interkulturellen Fremdsprachendidaktik vor diesem Hintergrund kurz reflektiert, wobei dem Komplex von „Handeln und Aushandeln“ (Bredella 1999: 115, siehe 1.1) eine besondere Rolle zukommt.

## 1.1 ‚Handeln und Aushandeln‘ der Studierenden im interkulturellen, konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht

Interkulturelle Kommunikation erfordert „Zweit- bzw. Resozialisation“ (Diehm/Radke 1999: 132) von den Studierenden in der Zielkultur. Nicht nur das richtige linguistische Verhalten, sondern auch zahlreiche andere Fähigkeiten, z.B. Reflexion über die eigene und die fremde Kultur, Perspektivenwechsel, Handlungskompetenzen<sup>4</sup>, sind für die interkulturelle kommunikative Kompetenz relevant. Laut Bredella/Delanoy (1999: 11) ist es ein Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, die Differenzen zwischen verschiedenen Kulturen und Sichtweisen „nicht zu

---

<sup>1</sup> Der Beitrag basiert auf einem Vortrag, den ich am 07.09.2019 auf der 21. Tagung des Fachverbands Chinesisch gehalten habe.

<sup>2</sup> Ich bedanke mich bei meiner Kollegin Frau Prof. Dr. Weidemann für das Korrekturlesen meiner Abstracts. Auch die interessanten Gespräche über *Critical Incidents* und Stereotypen mit ihr, die Psychologin und Expertin für interkulturelle Kommunikation ist, waren inspirierend für den vorliegenden Beitrag.

<sup>3</sup> Zum Beispiel steht im GeR „In einem interkulturellen Ansatz ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern.“ (Zitiert nach Mader/Camerer 2019, Folie 2).

<sup>4</sup> Laut Canfora (2015: 53) bestehen die Handlungskompetenzen aus Fach-, Methoden-, Persönlichkeits- und Sozialkompetenz. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) hebt hervor, dass man im Rahmen der handlungsorientierten Ansätze: „[...] Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als ‚sozial Handelnde‘ betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche.“ (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm>, 28.03.19)

überspielen, sondern ins Bewusstsein zu heben“. Diese Differenzen sollen auch als Unterrichtsinhalte linguistisch behandelt und reflektiert werden, was zweifellos eine Herausforderung für Studierende und Lehrende bedeutet.

Um die oben erwähnten Fähigkeiten, insbesondere die Fähigkeit des Perspektivenwechsels, zu entwickeln, muss die Förderung der Kompetenzen des Handelns und Aushandelns im Zentrum der interkulturellen Fremdsprachendidaktik stehen:

Interkultureller Fremdsprachunterricht lenkt somit die Aufmerksamkeit nicht nur auf die kulturellen Inhalte, sondern bezieht die kulturelle bzw. bi- oder multikulturelle Identität der Lernenden ein und begreift den Unterricht selbst als interkulturelles Handeln und Aushandeln. (Bredella 1999: 115)

Handeln und Aushandeln der Studierenden sollen anstatt von Instruktionen durch die Lehrenden im Mittelpunkt stehen, was auch dem Konzept der konstruktivistischen Ansätze<sup>5</sup> in der Didaktik entspricht. Dies erfordert eine noch aktivere Rolle der Studierenden im Fremdsprachenunterricht, weil sie mithilfe einer fremden Sprache richtig ‚handeln‘ und Unklarheiten ‚aushandeln‘ müssen.

Obwohl DidaktikerInnen und Forschende auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik seit Langem um die Beziehungen von Sprache und Kultur wissen und die Bedeutung der interkulturellen Fremdsprachendidaktik unterstreichen, findet man in der Didaktik für Chinesisch als Fremdsprache diese Ansätze eher in der Theorie als in der Praxis. Manchmal werden nur vereinzelte Anekdoten bzw. Stereotypen aus der chinesischen Kultur am Rande des Chinesischunterrichts nebenbei erwähnt, um die Studierenden aufzuheitern oder bestimmte sprachliche Phänomene zu erklären.

Wenn man das situierte Lernen<sup>6</sup>, in dem sich konstruktivistische Prinzipien wiederfinden, und die praktische Anwendung des Gelernten in verschiedenen Kontexten unter „Einnahme mehrerer Perspektiven“ (Canfora 2015: 28) befürwortet und im Fremdsprachunterricht betont, dann soll man Sprachen nicht nur im sprachlichen Anwendungskontext lernen, sondern eben auch im gesellschaftlichen und kulturellen Anwendungskontext begreifen. Entsprechend muss die Reflexion über die möglichen Probleme in der interkulturellen Kommunikation auch unter Einnahme mehrerer Perspektiven stattfinden, um richtige Entscheidungen kontextabhängig und -adäquat zu treffen.

---

<sup>5</sup> Hier sind die gemäßigten Formen des Konstruktivismus gemeint. Siehe dazu Canfora 2015: 23.

<sup>6</sup> Das situierte Lernen „ist die zentrale Forderung, die Lern- und Anwendungssituation ähnlich zu gestalten, da Wissen als stark kontextgebunden angesehen wird [...]“. (Gruber/Mandl/Renkl 2000; zitiert nach: Canfora 2015: 28)

## 1.2 Vorstellung des Videoprojekts und Forschungsfragen

Das Videoprojekt in einem Mittelstufen-Chinesischkurs zielt darauf ab, die Reflexion und das entsprechende Handeln nicht nur interkulturell, sondern auch sprachlich stattfinden zu lassen. Sprachlernende übernehmen nach dem *Companion Volume* dadurch nicht nur die Rolle des „social agent[s]“, sondern agieren auch aktiv als Mediator (Council of Europe 2018: 24) im interkulturellen Handlungskontext. Das Vorbild des *Intercultural Speakers* (siehe 2.1), der als handelnde Person im Sprachunterricht die Grenzen zwischen Kulturen und Sprachen überschreitet, bildet dafür ein ideales Konzept, weil es den Studierenden viel Freiraum erlaubt, eigenständig Bedeutungen auszuhandeln und ihr eigenes Handeln zu reflektieren.

Die Verfasserin des vorliegenden Beitrags regte im Sommersemester 2018 sechzehn deutsche Studierende des vierten Semesters der Westsächsischen Hochschule Zwickau an, während ihrer Freizeit Videos auf Chinesisch über ihre Vorstellungen vom Leben einer deutschen Studentin in China zu produzieren. Der Hintergrund des Projekts war die interkulturelle Auslandsvorbereitung für die Studierenden im vierten Semester, wobei die Verfasserin für die sprachliche Vorbereitung zuständig war<sup>7</sup>. Eine Kollegin bot als Expertin für interkulturelle Kommunikation für den chinesischsprachigen Raum den Studierenden Kurse für interkulturelle Kommunikation auf Deutsch an. Angesichts der Aufregung und der Ungewissheit vor dem Pflichtauslandssemester in China ist solch ein Konzept des interkulturellen Sprachunterrichts ideal für eine solche Gruppe. Beim Produzieren der Videos waren alle Hilfsmittel erlaubt, d.h., die Studierenden durften sich ggf. an Muttersprachler wenden, um sprachliche Unterstützung zu bekommen<sup>8</sup>.

Insgesamt wurden 14 Videos mithilfe der *Storyline*-Methode produziert (s. Kapitel 2.1.). Eines der Videos beschäftigt sich mit unterschiedlichen kulturellen Naturkon-

---

<sup>7</sup> Mit der sprachlichen Vorbereitung ist gemeint: Damit die Studierenden sich schnell in China einleben können, lernen sie vor ihrer Reise nach China bereits in Deutschland gezielt chinesische Wörter und Formulierungen, die für ihr Leben und Studium in China relevant sind, z.B. mit chinesischen Lehrenden und Studierenden über den Alltag und das Studium auf Chinesisch zu kommunizieren, eine Reise zu organisieren, Vorstellungsgespräche auf Chinesisch zu führen, interkulturelle Konflikte auf Chinesisch zu erleben und zu lösen. Im Unterricht wurde das Lehrbuch *San ren xing. Annas Sommer in Beijing. Roman in chinesischen Schriftzeichen* als Lehrmaterial benutzt. Das Buch stammt allerdings aus dem Jahr 2006 und ist deswegen leider veraltet. Die Studierenden haben das Lehrbuch als Grundlage benutzt und sich überlegt, welche Konflikte sie im heutigen China erleben und wie sie sie lösen könnten. Über diese potenziellen Konflikte haben sie selbst kleine Geschichten geschrieben und Videos produziert. Zu einem ausführlichen Bericht und zum Hintergrund des Projekts siehe Cao 2020.

<sup>8</sup> Trotz der Hilfe der MuttersprachlerInnen musste das Video selbstverständlich letztendlich ein Produkt der Studierenden sein, was bedeutet, dass sie ihre eigene Geschichte schreiben und drehen mussten.

zepten. Am Beispiel dieses Videos, in dem zwei deutsche Studentinnen als *Intercultural Speaker* einen *Critical Incident*<sup>9</sup> darstellten und lösten, wird dargestellt, wie die *Storyline*-Methode, als eine aktivierende Unterrichtsmethode die interkulturelle kommunikative Kompetenz fördert. Dabei wird versucht, die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

- 1) Wie könnte das Vorbild des *Intercultural Speakers* am Beispiel der genannten Videoproduktion im interkulturellen Chinesischunterricht realisiert werden?
- 2) Welche Lerneffekte kann das Konzept des *Intercultural Speakers* im interkulturellen Chinesischunterricht hervorbringen?

Aus zwei Perspektiven wird die Frage nach der Realisierung des *Intercultural Speakers* mithilfe der *Storyline*-Methode dargestellt:

- die sprachliche Realisierung des Konzepts;
- der *Intercultural Speaker* als handelnde Person mit seiner Innen- und Außenperspektive im interkulturellen Chinesischunterricht.

Die zweite Forschungsfrage ist mit der ersten verbunden und wird später separat noch konkreter beantwortet.

## **2 Definition von *Intercultural Speaker*, *Storyline*-Methode und *Critical Incidents***

Einen wichtigen Rahmen für die vorliegende Untersuchung bietet neben der Arbeit von Byram (2008), der in den 1990er als erster das Konzept des *Intercultural Speakers* entwickelte, auch der Artikel „Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“ von Bredella (1999), in dem u.a. die Spannungen zwischen dem *Intercultural Speaker* und dem *Native Speaker* als Vorbild im Fremdsprachenunterricht diskutiert und konkrete Konzepte zur Realisierung des *Intercultural Speakers* mithilfe der Innen- und Außenperspektive dargestellt wurden<sup>10</sup>. Auch wenn diese Diskussion bereits im letzten Jahrhundert stattfand, konnte sich dieses Konzept in der Unterrichtspraxis noch nicht durchsetzen, weil bis jetzt – trotz eingehender Recherche – kaum Literatur zum Realisierungskonzept des *Intercultural Speakers* im Sprachunterricht zu finden ist.

---

<sup>9</sup> Die Studentinnen inszenierten in dem Video eine fiktive Geschichte und stellten dar, was für unterschiedliche Naturkonzepte ein Chinese und eine Deutsche haben könnten.

<sup>10</sup> Auch andere Aspekte des Beitrags von Bredella (1999) sind für die vorliegende Arbeit inspirierend, darunter der Aspekt der Innen- und Außenperspektive beim Verstehen des Fremden, die in der konkreten Videoanalyse im Nachfolgenden erörtert wird.

Mit der Veröffentlichung des *Companion Volume* und der vier Makro-Funktionen Rezeption, Produktion, Interaktion und vor allem Mediation (vgl. Council of Europe 2018: 30) gewann der Ansatz von Byram (1997; 2008) und Bredella (1999) an Aktualität. Alle vier Makro-Funktionen treffen auf die Eigenschaften des *Intercultural Speakers* zu (siehe dazu 2.1).

Das Konzept des *Intercultural Speakers* dient mit anderen Konzepten wie der *Storyline*-Methode oder den *Critical Incidents* als Grundlage der Videoanalyse. Im Folgenden werden als theoretische Grundlage der Analyse die Begriffe *Intercultural Speaker*, die *Storyline*-Methode und *Critical Incidents* vorgestellt. Sie sollen als eine Einheit gesehen werden: Das Vorbild des *Intercultural Speakers* im Chinesischunterricht bildet das theoretische Grundkonzept des Versuchs, interkulturelle Kompetenz, vor allem Handlungskompetenz, mit Sprachkompetenz zu verbinden, während die *Storyline*-Methode als konkretes Realisierungsinstrument fungiert, das einen konkreten Fall aus den *Critical Incidents* als inhaltlich behandelt.

## **2.1 Der *Intercultural Speaker* als Vorbild im interkulturellen Fremdsprachenunterricht**

Bredella knüpft in seinem Artikel an die Gedanken von Michael Byram an, der als erster in den 1990er Jahren das Konzept des *Intercultural Speakers* entwickelt hatte. Eine neue Studie betont:

The intercultural speaker is [...] not only linguistically, but also intercultur-ally competent, i.e. he/she has a command of the grammar and vocabulary of the language he/she is learning and is also both sensitive towards other peoples and cultures and aware of his/her own cultural positioning (Wilkinson 2014: 296).

Der *Intercultural Speaker* entwickelte sich inzwischen zu einem multilingualen und multikulturellen Akteur weiter, der die Grenzen mehrerer Sprachen und Kulturen überschreiten kann (vgl. Wilkinson 2014: 298–299). Byram schlug im Jahr 2008 vor, dass der *Intercultural Speaker* in *Intercultural Mediator* umbenannt werden könnte, betonte aber immer noch die sprachliche Kompetenz des *Intercultural Speakers*: „[...] the emphasis on speaker is useful because it reminds us of the importance of language, and the implication that mediation pre-supposes some linguistic competence“ (Byram 2008: 68). Im vorliegenden Beitrag wird trotzdem weiter der Begriff *Intercultural Speaker* angewendet, um zum einen den Aspekt des Sprachlernens hervorzuheben und zum anderen konsistent mit dem verwendeten Begriff *Intercultural Speaker* im Artikel von Bredella (1999) zu bleiben. Vermutlich wird sich dieser Begriff mit der Veröffentlichung des GeR-Begleitbandes *Companion Volume* (2018) in der Zukunft zu dem von Byram vorgeschlagenen Begriff *Intercultural Mediator* entwickeln.

Im *Companion Volume* werden die Mediation und die „plurilingual / pluricultural competences“ (Council of Europe 2018: 23) der Sprachlerner hervorgehoben, was zum neuen Begriff *Intercultural Mediator* von Byram passt. Insbesondere wird Mediation als wichtige Kompetenz ausführlich beschrieben: „In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation)“ (Council of Europe 2018: 103). Drei Arten der Mediation werden beschrieben: Mediation von Texten, Mediation von Kommunikation und Mediation von Konzepten (Council of Europe 2018: 104; vgl. Mader/Camerer 2019: 11).

Der vorliegende Artikel beschränkt sich aus fachlicher Sicht lediglich auf Chinesisch als Fremdsprache, ein Gebiet, das bisher auch nur wenig erforscht wurde. Generell werden in der Praxis des Chinesischunterrichts die linguistischen und kulturellen Aspekte weiterhin getrennt behandelt. Das Lehrbuch *Endlich verstehe ich die Chinesen!* (Wu/Huang 2017) bildet eine der wenigen Ausnahmen. Allerdings werden manche Konflikte in diesem Buch zwischen Chinesen und Deutschen eher aus chinesischer Perspektive behandelt. So wird z.B. bei der Darstellung von ‚Gesicht‘ (*miànzǐ* 面子, 6–7) und Höflichkeit (29–30) erwartet, dass die deutschen Leser den chinesischen Standpunkt verstehen und sich das richtige Verhaltensmuster aneignen sollten, um sich anzupassen. Die aktive Rolle der Deutschen in heiklen Situationen wird dagegen nicht besonders hervorgehoben.

Der Begriff *Intercultural Speaker* hat sich in der Forschung der interkulturellen Kommunikation und Fremdsprachendidaktik etabliert und ist dementsprechend viel diskutiert worden (vgl. Bredella 1999; Byram 2008; Wilkinson 2011; House 2008; Wang/Sun 2016); er bleibt jedoch immer noch scheinbar ein impraktikables und provokantes Konzept, weil viele chinesische Lehrbücher die Muttersprachler als Vorbild des Fremdsprachenunterrichts voraussetzen.

Bredellas Konzept des *Intercultural Speakers* mit Innen- und Außenperspektive bietet dem vorliegenden Beitrag die theoretische Orientierung, um die Brücke zwischen den linguistischen und den kulturellen Kompetenzen zu schlagen. Im Nachfolgenden wird dargestellt, warum das Konzept des *Intercultural Speakers* für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht notwendig ist.

### **2.1.1 Das Streben nach dem *Native Speaker* als eine Illusion im Fremdsprachenunterricht**

Bredella (1999: 89) betonte, wie illusorisch das Streben im Fremdsprachenunterricht ist, dass „sich der Fremdsprachenlerner wie ein ‚native speaker‘ verhalten solle“. Auch Byram (2008: 58) wies vor einigen Jahren darauf hin, wie problematisch das Konzept des *Native Speakers* ist. Das „Native Speaker-Konstrukt“

(Mader/Camerer 2019: 8) wirkt in dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR 2001) noch zum Teil nach, aber im *Companion Volume* gilt der „idealised Native speaker“ nicht länger als Vorbild (Council of Europe 2018: 45), was als ein Paradigmenwechsel bezeichnet werden kann:

It should be emphasised that the top level in the CEFR scheme, C2, has no relation whatsoever with what is sometimes referred to as the performance of an idealised ‘native-speaker’, or a ‘well-educated native speaker’ or a ‘near-native speaker’ (Council of Europe 2018: 35).

Mader/Camerer (2019: 17) weisen in ihrem Vortrag auf dem 7. Bremer Symposium darauf hin, dass beispielsweise in einigen Deskriptoren für C2 statt *Native Speaker* das Wort *virtually* steht, z.B. Hören (C2): „Can understand with ease virtually any kind of spoken language, whether live or broadcast, delivered at fast natural speed“ (Council of Europe 2018: 55); Korrespondenz (C2): „Can write virtually any type of correspondence necessary in the course of his/her professional life in an appropriate tone and style“ (94); Artikulation (C2): „Can articulate virtually all the sounds of the target language with clarity and precision“ (136). Die häufige Anwendung des Wortes *virtually* zeigt bereits, dass der Muttersprachler hier nicht mehr als Vorbild genommen wird, was nach Meinung von Mader/Camerer (2019: 17) zu einem „Abschied vom Muttersprachlerstandard [?]“ führt.

Dennoch sind im Chinesischunterricht noch immer Appelle typisch, die einen *Native speaker* als Vorbild hinstellen: „Sie müssen wie die chinesischen Muttersprachler Chinesisch sprechen!“ Allerdings zeigt die Unterrichtspraxis immer wieder, dass dies letztendlich nur ein Wunschtraum der Lehrenden bleibt: Ein hervorragender Fremdsprachenlernender kann neben Sprachkenntnissen möglicherweise eine enorme Anzahl von Verhaltens-, Denk- und Deutungsmustern etc., die das Sprachverhalten wesentlich mitprägen, auswendig lernen und sie situationsadäquat anwenden, aber es bleibt trotzdem eine Illusion, dass er *alle* relevanten Muster auswendig lernen könnte.

Außerdem ist es diskussionsbedürftig, wer denn tatsächlich ein richtiger *Native Speaker* ist. Kramsch zweifelt daran, dass es „[...] angesichts weltweiter Migrationsbewegungen und interkultureller Beziehungen überhaupt eine sprachliche Norm geben [...]“ könne (Kramsch 1998; zitiert nach Bredella 1999: 91). Was Chinesisch angeht, steht diese Sprache spätestens seit der Vierten-Mai-Bewegung im Jahr 1919



stark unter dem Einfluss europäischer Sprachen. Wenn man außerdem an verschiedene Debatten zwischen Südchinesen und Nordchinesen denkt<sup>11</sup>, sind die sprachlichen und kulturellen Unterschiede zwischen den verschiedenen Regionen in China so groß, dass nicht immer „ein ‚native speaker‘ als Schiedsrichter bei Fragen grammatikalischer Richtigkeit und sozialer Akzeptanz herangezogen werden kann“ (Bredella 1999: 91). Man übersieht oft die Kreativität und Dynamik der Kulturen und Sprachen, die in einem ständigen Wandel begriffen sind, so dass selbst Muttersprachler auch nicht immer umfassend über neuere Entwicklungen informiert sein können und nicht alles beurteilen können.

### **2.1.2 Notwendigkeit des *Intercultural Speakers* im interkulturellen Fremdsprachenunterricht**

Byram (2008: 58) weist darauf hin, dass in GeR (2001) bereits Charakterzüge des *Intercultural Speakers* zu finden sind, weil Sprachlerner vor allem als „social agents“ betrachtet werden; in dem *Companion Volume* sind die Charakterzüge des *Intercultural Speakers* noch deutlicher zu beobachten, was vor allem an den oben erwähnten Beispielen der Deskriptoren und der Beschreibung der Kompetenzen als Mediator zu erkennen ist.

Auch wenn dieses Konzept auf den ersten Blick provozierend gegenüber dem konventionellen Konzept des *Native Speakers* ist, ist es aus pragmalinguistischer Auffassung notwendig, weil der Gebrauch von sprachlichen Äußerungen in der konkreten Kommunikationssituation zweifellos von der Identität und Denkweise der Fremdsprachenlernenden abhängt. Da die Kultur sich in einem ständigen Wandel befindet, der nicht nur das Handeln der Menschen prägt, sondern auch vom Handeln der Menschen beeinflusst wird, reicht die Vermittlung der Verhaltensweisen oder der „Gewohnheiten, Werte und Einstellungen“ (Bredella 1999: 91) der Muttersprachler leider nicht, die Lernenden dazu zu befähigen, sich in jeder Situation wie Muttersprachler zu verhalten. Das Wissen über die Fremd- und Eigenkultur und den damit verbundenen Sprachgebrauch bleibt immer begrenzt und unvollständig. „Selbst in weniger komplexen Kulturen als unsrigen ist das Verhalten der Menschen nicht aus den Regeln und Werten ihrer Kultur ableitbar“ (91).

Wenn man im interkulturellen Fremdsprachenunterricht die Illusion der Ausbildung von *Native Speakern* aufgibt, gesteht man den Sprachlernenden, die vielleicht

---

<sup>11</sup> Z.B. unterschiedliche Debatten über richtigen Wortgebrauch (beispielsweise ob *qīngcài* 青菜 Grüngemüse oder doch Pak Choi ist).

als ‚Einwanderer‘<sup>12</sup> in die chinesische Sprache bezeichnet werden könnten, zu, ihren eigenen Blickwinkel mitzubringen, die eigene Identität zu behalten und zu erweitern. Selbstverständlich bedeutet dies nicht, dass die Lernenden beliebig die Sprachnormen ändern dürften. Darüber hinaus ist auch die Hypothese vorgebracht worden, dass Lernende, indem sie die Illusion aufgeben, richtige *Native speaker* zu werden, noch mehr Fortschritte erzielen. Die Lernenden können „[...] more profitably and more realistically aspire to become Intercultural speaker“ (Wilkinson 2014: 297). Allerdings gibt es für diese Hypothese bislang noch zu wenig empirische Belege. Das im vorliegenden Beitrag behandelte Video kann als ein Beispiel der positiven Wirkungen des *Intercultural Speakers* betrachtet werden.

Eine andere positive Wirkung des Konzepts des *Intercultural Speakers* ist die Erweiterung der eigenen Identität. Dabei wird eine sogenannte „multikulturelle Identität“ (Bredella 1999: 92) entwickelt, die die alte Identität transformiert und die Sensibilität für die eigene und die fremde[n] Kultur[en] schärft. „Menschen haben ein Recht auf die Anerkennung ihrer kollektiven Identität, aber sie sollen nicht auf ihre Identität festgelegt werden“ (98). Das Eintauchen in die neue Kultur bedeutet nicht das Aufgeben der eigenen Kultur. Es kann nicht genug betont werden, dass Menschen durch Distanz zur eigenen Kultur und Sprache neue Blickwinkel einnehmen können, dass die Fremdkultur und -sprache eine Bereicherung der eigenen Kultur und Sprache ist (vgl. dazu Bredella 1999: 97).

Ein Beleg für die Erweiterung der eigenen Identität ist die beim Sprachlernen oft zu hörende Aussage, dass man nicht nur die Fremdsprache lernt, sondern sich auch eine neue Denkweise aneignet. Unabhängig davon, ob die Lernenden an ihrer eigenen Identität festhalten oder diese zu transformieren bereit sind. Wenn sie in der fremden Kultur handeln müssen, so ist ihr Handeln zweifellos zum Scheitern verurteilt, wenn sie die Denkweisen oder Verhaltensmuster der fremden Kultur nicht verstehen können. Entsprechend müssen Deutsche z.B. in der Lage sein, die Antwort „Ich schaue mal“ (我看看吧) von Chinesen als eine eventuelle Ablehnung zu verstehen und entsprechend zu handeln. Das ist genau die Erwartung an den *Intercultural Speaker*, „[...] der zwischen den Kulturen steht und zwischen ihnen zu vermitteln sucht [...]“. „Was das Eigene und das Fremde ist, lässt sich daher nicht mehr so genau bestimmen“ (Bredella 1999: 93). Das kann man besonders bei manchen Studierenden beobachten, die mindestens ein Jahr in China gelebt und viel Kontakt mit Chinesen hatten, da sie sich schon zwischen den Kulturen befinden.

---

<sup>12</sup> Bredella (1999: 92) hat ‚Einwanderer und Migranten‘ auch im Migrationskontext für Sprachlernen benutzt. Mit der Entwicklung der interkulturellen Sprachdidaktik sind die Fremdsprachenlerner, die in einer fremden Kultur handeln werden bzw. wollen, auch zu ‚Einwanderern‘ in der fremden Kultur geworden.

## 2.2 *Storyline*-Methode als Realisierungsform des *Intercultural speakers*

### 2.2.1 *Storyline*-Methode im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht

Die *Storyline*-Methode, die in den 1960er Jahren anfang, sich zu verbreiten, bietet in dem erwähnten Videoprojekt eine ideale Möglichkeit, das Konzept des *Intercultural Speakers* zu realisieren. Studierende erzählen als kreative Autoren eine Geschichte oder eine Reihe von inhaltlich kohärenten Geschichten, dabei können sie ihre sprachlichen Kompetenzen trainieren. Schwänke (2018: 5) betont: „Da Erfahrungen von Menschen meistens in Form von Geschichten erinnert werden, eignet sich eine Story gut zur Strukturierung von Lernprozessen; sie bildet den roten Faden“. Wenn Studierende eine Geschichte oder eine Reihe von Geschichten erzählen, können sie durch dieses kreative Handeln das Gelernte besser verinnerlichen und reflektieren.

In der *Storyline*-Methode steht das Handeln der Lernenden im Mittelpunkt, allerdings ist diese Methode bis jetzt an den Hochschulen nicht besonders verbreitet, sondern wird öfter in der Schule eingesetzt. Schwänke (2018: 89) meint: „Aus heutiger Sicht ist *Storyline* ganz offensichtlich ein konstruktivistischer Ansatz“. Als eine Art von ‚situiertem Lernen‘ fördert diese lernerzentrierte Methode im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht u.a. die flexible kontextabhängige Anwendung in einer authentischen Situation. Studierende können ihr Gelerntes reflektiert in einer Reihe von Geschichten, hier ‚Stories‘, kreativ anwenden. Selbst im universitären Umfeld kann die *Storyline*-Methode hilfreich sein, wenn die Aufgaben das Interesse der Studierenden wecken und der Schwierigkeitsgrad zwar herausfordernd, aber nicht überfordernd ist.

Im interkulturellen Fremdsprachenunterricht spielt die Reflexion über die eigene und fremde Kultur eine wichtige Rolle, so dass die ‚Story‘ nicht aus der Sicht eines ‚Touristen‘ erzählt werden sollte, sondern aus der Perspektive eines *Intercultural Speakers*. Die Studierenden in diesem Video präsentieren sich nicht als Touristen, die z.B. nur im Restaurant etwas bestellen sollten – eine Situation, die übrigens für den Fremdsprachenunterricht nach dem Zweiten Weltkrieg typisch war (vgl. Bredella 1999: 93) und auch heutzutage noch oft in den Lehrbüchern zu finden ist. Themen wie Einkaufen, Hotelbuchen, Restaurantbesuch, Essen, Reisen etc. werden in den Videos der Studierenden zwar immer noch behandelt, aber nicht mehr aus der Perspektive eines Touristen, sondern aus der Perspektive der Europäer, die sich aktiv mit der Kultur, Sprache und den Alltagsproblemen in China auseinandersetzen.

## 2.2.2 Vorstellung der Videoproduktion nach der *Storyline*-Methode

Aus Platzgründen werden nun lediglich die ersten sieben von insgesamt vierzehn Videos vorgestellt, vorzustellen<sup>13</sup>. Im Folgenden wird kurz illustriert, wie die sieben Videos, die als eine Serie im Juni 2018 von Studierenden abgegeben, nach der *Storyline*-Methode produziert wurden. Danach werden anhand eines konkreten Videos die Möglichkeiten der Realisierung des interkulturellen Fremdsprachunterrichts untersucht, die die sprachlichen Lernziele mit der Förderung der interkulturellen Kompetenz verbinden.

Die European Association for Educational Design (EED), „which represents key Storyline practitioners across Europe“ (Mitchell-Barrett 2010:18), legte Prinzipien für die *Storyline*-Methode fest:

1. The Principle of Story: providing a meaningful context and a predictable structure, through the use of story.
2. The Principle of Anticipation: using anticipation to engage the pupils in the Storyline and ask the key question: What will happen next?
3. The Principle of the Teacher’s Rope: in a Storyline, the teacher holds the rope that represents the planned Storyline but it is flexible to allow pupil control.
4. The Principle of Ownership: the Storyline is built upon the pupils’ prior knowledge and acknowledges this, allowing the Storyline learning to become a shared experience between the teacher and pupil.
5. The Principle of Context: the context of the Storyline gives the pupils a reason for learning and as Storyline represents real life, the context is recognisable to the pupils and has meaning to them.
6. The Structure Before Activity Principle: the pupils decide what it is they need to know in order to complete the Storyline and in doing this they create their own questions. [...] (Creswell 1997; zitiert nach: Mitchell-Barrett 2010:19)

In der Videoreihe erzählten sechzehn deutsche Studierende in sieben Gruppen sieben vorgestellte Geschichten (s. The Principle of Story) über die Studentin Heidi (Haidi 海蒂), die die Studierenden in Anlehnung an die berühmte Figur „Heidi auf der Alm“ gemeinsam geschaffen haben. Die japanische Anime-Serie *Heidi* aus den 70er Jahren fanden die Studierenden sehr lustig, weshalb sie sich auf diese Figur

---

<sup>13</sup> In einem anderen Artikel über „Learning by making“ (Cao 2020) hat die Verfasserin den Prozess des Videoprojekts genauer vorgestellt. Die ersten sieben Videos waren Probevideos, damit die Studierenden sich mit der Methode vertraut machen konnten. Die weiteren sieben Videos gaben die Studierenden als Endprodukt am Semesterende ab.

geeignet hatten. Allerdings studiert Heidi nun genau wie sie selbst im 21. Jahrhundert Chinesisch und Wirtschaft und wird ein Auslandssemester in China absolvieren. In der ganzen Videoreihe geht es um verschiedene Erlebnisse von Heidi in China. Die Studierenden mussten beim Produzieren antizipieren, was Heidi, die von allen Studierenden gemeinsam als eine neugierige, direkte, tierliebende und offene Studentin geschaffen wurde, in China erleben würde (s. The Principle of Anticipation).

Weil sieben Teams parallel sieben Videos produzieren mussten, war es wichtig, dass sie gemeinsame Handlungsrahmen und Hauptfiguren grob erschaffen, in die sie sich dann hineinversetzen konnten. Die einzelnen Videos sollten auch als eine Reihe kohärent sein und keine widersprüchlichen Handlungen oder Charakterzüge enthalten. Deswegen war es die Aufgabe der Verfasserin dieses Beitrags, den roten Faden gemeinsam mit den Studierenden herauszuarbeiten und diesen immer im Auge zu behalten (s. The Principle of the Teacher's Rope). Mit der App AnswerGarden<sup>14</sup> und *Google Formulare* haben die Studierenden verschiedene Fragen wie die nach Namen, Alter, Familie, Hobbies, Studienfach, Persönlichkeit, Vorhaben in China, möglichen Problemen in China sowie potentiellen Konflikten mit Chinesen beantwortet<sup>15</sup>. Neben Heidi haben sie noch einen chinesischen Freund namens Wáng Dàhǎi 王大海 erschaffen, den Heidi im Zoo von Leipzig kennengelernt hatte. Die Verfasserin fasste die Beschreibungen der Figuren zusammen und stellte sie den Studierenden zur Verfügung mit der Aufforderung, beim Erstellen der Videos stets auf die vorgegebenen Informationen und auf den roten Faden zu achten (s. The Structure Before Activity Principle).

Alle Videos wurden am Semesterende präsentiert, sodass die Studierenden auch sprachlich und inhaltlich voneinander lernen konnten. Wie oben erwähnt, erzeugte das bevorstehende Auslandssemester bei den Studierenden eine ausreichende Motivation, in den vorgestellten Kontexten ihre eigenen Geschichten zu produzieren (s. The Principle of Context).

Im Folgenden wird das Video mit dem Titel „Heidi sucht die Natur“ („Hǎidi zhǎozhǎo dàzìrán“ 海蒂找找大自然) exemplarisch genauer erläutert und schwerpunktmäßig analysiert.

Heidi hat in Shanghai Heimweh. Am meisten vermisst sie ihre Familie und die Natur. In diesem Moment ruft sie ihr chinesischer Freund Wáng Dàhǎi an, den sie früher im Leipziger Zoo kennengelernt hat. Heidi erzählt ihm von ihrem Kummer, weswegen Wáng Dàhǎi sie aufheitern möchte, indem er für sie eine große Überraschung vorbereitet. In der nächsten Szene sind beide bei Wáng Dàhǎi zu Hause, wo

---

<sup>14</sup> Website: <https://answergarden.ch/> (05.08.2018).

<sup>15</sup> Da im Unterricht nur begrenzte Zeit für diese Aufgabe (ca. 20-25 Minuten) verfügbar war, wurde ein Teil der Antworten nach dem Unterricht mithilfe von *Google Formulare* gesammelt.

sie die Überraschung, nämlich ein typisch deutsches Essen mit Brezeln, Käse, Milch, Bier gemeinsam genießen. Während des Essens erzählen sie einander ihre Träume: Heidi träumte, dass sie im Wald gewandert sei und ihren Freund Peter mit seinen Ziegen gesehen habe. Wáng Dàhǎi träumte von ihrem gemeinsamen Besuch des Tiergartens in Chengdu, wo sie Pandas gesehen hatten. Deswegen entscheiden sie sich, nach Chengdu zu fahren, um dort die Natur zu erleben. In der dritten Szene sprechen sie nach dem Besuch des Tiergartens über den schönen Tag. Obwohl Heidi alles sehr interessant findet, vermisst sie immer noch die Natur. Wáng Dàhǎi kann das nicht verstehen, weil sie beide sich – seiner Meinung nach – in der Natur, nämlich im Zoo, befanden. Heidi teilt seine Meinung nicht. Wáng malt ihr seine Vorstellung von einem perfekten Tag aus: Sie fahren nach dem Besuch des Tiergartens zum berühmten Großen Leshan-Buddha, essen dort Feuertopf, singen im KTV<sup>16</sup> etc. Heidi ist wenig begeistert von dieser Idee und besteht darauf, einen Tag in der Natur zu genießen. Weil beim Diskutieren der Bus abgefahren ist, muss am Ende Wáng Dàhǎi doch mit Heidi einen schönen Tag auf der Wiese in der Natur genießen, wo sein Smartphone einen schlechten Empfang hat. Jemand erreicht Wáng Dàhǎi am Ende trotzdem telefonisch. Wáng Dàhǎi erzählt am Telefon, wie er gerade die schöne Natur an einem Ort, den er nicht kennt, genießt. Am Ende wirkt Heidi zufrieden und glücklich. Wáng Dàhǎi ist hingegen nicht ganz so glücklich, akzeptiert aber alles.

Bei der Produktion des Videos achteten die beiden Studentinnen darauf, wie sie das Gelernte sowohl aus dem Sprachunterricht als auch aus dem Unterricht für interkulturelle Kommunikation in einer selbst konstruierten ‚Realität‘ anwendeten und ihre Kenntnisse ausbauten (s. The Principle of Ownership). Das Video behandelt u.a. den *Critical Incident* der unterschiedlichen Naturverständnisse und ist ein geeignetes Beispiel für die Verwirklichung eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, der sowohl sprachliche Lernziele als auch allgemeine Erziehungsziele<sup>17</sup> im Unterricht berücksichtigt.

---

<sup>16</sup> Abkürzung für Karaoke Bar.

<sup>17</sup> Bredella (1999: 103) fasste auf der Grundlage der Analyse mehrerer Aufsätze von Peter Doyé über Ziele des Fremdsprachenunterrichts die allgemeinen Erziehungsziele wie folgt zusammen: „[...] Solidarität, Gerechtigkeit, Kritikfähigkeit und Toleranz“.

### 2.3 *Critical Incidents* als Unterrichtsinhalt im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

In dem Video beschrieben die Studentinnen einen *Critical Incident* oder auf Deutsch eine ‚kritische Interaktionssituation‘ (unterschiedliche Konzepte der Natur und die damit verbundene Frage „Was ist ein perfekter Tag in der Natur?“) und präsentierten ihre Lösungen zu diesem Incident. *Critical Incidents* beschreiben Situationen, die „[...] alltäglich, oft wiederkehrend, authentisch und damit typisch für Interaktionen von Personen aus den beiden beteiligten Kulturen“ (Utler/Thomas 2010: 318) und die „[...] für die Interaktionspartner relevant“ (ebd.) sind. Diese Interaktionssituationen „[...] verlaufen nicht erwartungsgemäß (negativ/positiv), sondern werden als überraschend, unverständlich bis hin zu konflikthaft erlebt [...]“ (ebd.) und sind „[...] anfällig für Fehlinterpretationen, jedoch (eindeutig) erklärbar, wenn das entsprechende kulturelle Hintergrundwissen vorhanden ist [...]“ (ebd.).

Die *Critical Incident Technique* [CIT], die von John C. Flanagan bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt wurde (vgl. Heringer 2010: 218), ist eine gängige Methode beim interkulturellen Training, die allerdings im Chinesischunterricht nur selten verwendet wird<sup>18</sup>.

Ein Punkt, der viele Lehrende an der Realisierung eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts hindern mag, ist, dass man in einer begrenzten Unterrichtszeit die interkulturelle Kommunikationskompetenz trainiert, sodass weniger Zeit für sprachliche Inhalte verbleibt. Diese Bedenken sind durchaus begründet, aber das besprochene Video liefert einen Beleg dafür, dass mit ansprechenden Themen die Motivation der Studierenden sowohl für das Sprachenlernen als auch für die Erweiterung der interkulturellen Kommunikationskompetenz erhöht werden kann. In der viel rezipierten Studie von John Hattie (2015) wird die Bedeutung der Motivation unterstrichen, die allerdings einige Voraussetzungen erfüllen muss:

[...] dass die Motivation dann besonders hoch ist, wenn Lernende kompetent sind, über ausreichend Autonomie verfügen, sich lohnende Ziele setzen, Feedback bekommen und Bestätigung von anderen erhalten (Hattie 2015: 58).

Diese Voraussetzungen wurden im Unterricht geschaffen und ermöglichten somit eine erfolgreiche Durchführung des Videoprojekts. Vor allem die freie Wahl der konkreten Themen in den Videos förderte die Kreativität der Studierenden in hohem Maße. In dem besprochenen Video geht es um unterschiedliche Verständnisse

---

<sup>18</sup> Das Lehrbuch *Endlich verstehe ich die Chinesen* beschreibt zwar eine Reihe von Konfliktsituationen zwischen Chinesen und Deutschen, aber die Perspektive ist wie oben erwähnt noch sehr chinesisch.

des Konzepts ‚Natur‘ sowie einen schönen Tag in der Natur. Entsprechend bildet das unterschiedliche Naturverständnis den *Critical Incident*, der eine alltägliche Situation beschreibt, deren Entwicklung für beide Seiten überraschend ist. Die Darstellung sowie die Lösung des *Critical Incidents* fördert nicht nur die sprachlichen Kompetenzen, sondern auch die Handlungskompetenzen. In Punkt 3.2 wird die Lösung des *Critical Incidents* analysiert.

### **3 Analyse der Realisierung des *Intercultural Speakers* in der konkreten Videoproduktion „Heidi sucht die Natur“**

#### **3.1 Sprachliche Realisierung der Geschichte aus der Perspektive des *Intercultural Speakers***

Das ganze Video ist sprachlich auf einem hohen Niveau. Zur Textproduktion schrieben die Studierenden in einer E-Mail an die Verfasserin, sie hätten

[...] zuerst zusammen einen groben Rahmen für das Video erarbeitet und im Anschluss haben wir mit unseren Tandempartnerinnen<sup>19</sup> zusammen in Gruppenarbeit den Text geschrieben. Diese Methode funktionierte sehr gut, da wir so das deutsche und chinesische Verständnis von einem Ausflug in die Natur mit in den Text einarbeiten konnten.

Nach dem Konzept des *Intercultural Speakers* können die Studierenden aus ihrer Perspektive eigene Gedanken und Erfahrungen auf Chinesisch in einer Geschichte verarbeiten, was ihnen eine besondere Möglichkeit gewährt, ihre linguistischen Kenntnisse zu verbessern. Auch andere Studierende berichten, dass sie durch das Projekt ihr Chinesisch spürbar verbessert haben.

Die Studierenden haben mithilfe ihrer Tandempartnerinnen, d.h. chinesischer Muttersprachlerinnen, das Drehbuch in ihrer Freizeit geschrieben<sup>20</sup>. Trotzdem findet man immer noch kleine problematische Stellen (siehe unten) in diesem etwa zehnmütigen Video, die den Zuschauern verraten, dass das Video eher von Deutschen als von chinesischen *Native Speakers* produziert wurde. Die Fehler zeigen, dass es

---

<sup>19</sup> Wie oben erwähnt ist die Unterstützung durch die Muttersprachler erlaubt, wobei die Videos letztendlich Produkte der Studierenden sein sollten.

<sup>20</sup> Die Studierenden dabei nur das notwendige Maß an instruktionaler Unterstützung von der Verfasserin erhalten, damit sie ihre Kreativität entfalten konnten, was sehr gelungen war. Mehr zum Projektdesign und zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion siehe Cao 2020.



sehr schwer ist, das Niveau der Muttersprachler zu erreichen, selbst wenn die Muttersprachler beim Textverfassen helfen. Das Streben nach dem Niveau eines *Native Speakers* dürfte illusorisch sein (siehe Punkt 2.1.1).

Es gibt vermutlich zwei Gründe für diese problematischen Stellen im Text: Erstens sind die muttersprachlichen Korrektorinnen keine Sprachwissenschaftlerinnen und können viele feine stilistische Probleme nicht korrigieren, und zweitens wurde der Text wesentlich nach den Wünschen der beiden deutschen Studentinnen, die die eigentlichen ‚Regisseurinnen‘ des Videos sind, geschrieben. Deswegen wurde der Text nicht radikal geändert. Einige Problemstellen, die man bei anderen deutschen Studierenden auch immer wieder beobachten kann, sind folgende:

1. Verwechslung bestimmter Wörter, deren Bedeutungen sich manchmal stark überschneiden. Ein gutes Beispiel ist das Zeichen *xiǎng* 想 (denken, glauben, vermissen), das manchmal durch *juéde* 觉得 (finden, wahrnehmen) ersetzt werden sollte: „但是我想人太多了“ (Aber ich glaube, dass es zu viele Menschen gibt.) Beim Beschreiben der eigenen Wahrnehmung sollte man besser sagen: „但是我觉得人太多了“. Ebenso wie in dem Satz „可是我想我们一起去看看大自然!“ („Aber ich dachte, dass wir gemeinsam die Natur sehen werden!“) Das richtige Wort für „dachten“ ist in diesem Fall *yǐwéi* 以为.

2. Probleme bei stilistischen Feinheiten, die für Nicht-Muttersprachler besonders schwer sind. Z.B. der Titel „Heidi sucht die Natur“ („*Hǎidi zhǎozhǎo dàzìrán*“ 海蒂找找大自然). *Zhǎozhǎo* 找找 (suchen) wirkt dank der Verdoppelung des Verbs eher umgangssprachlich und würde daher von einem *Native speaker* eher nicht im Titel benutzt werden. Umgekehrt taucht in der Konversation der Ausdruck *wén huāxiāng* 闻花香 (den Duft von Blumen riechen) auf, obwohl hier eine Verdoppelung des Verbs sehr gut zum mündlichen Text passen würde (*wénwén huāxiāng* 闻闻花香).

Außerdem sind auch ein paar kleine Interpunktionsfehler im Drehbuch wie „我。。。我挺好的。“ („Mir... Mir geht es gut.“) zu finden. Weil die Deutschen die chinesischen Auslassungszeichen mit sechs Punkten (.....) nicht kennen, machen sie hier auch oft Fehler.

Diese sprachlichen Problemstellen, die trotz der Hilfe der Chinesisch-Muttersprachlerinnen, die den Text korrigiert, aber manche feinen Unterschiede zwischen Synonymen und Stilebenen nicht klar differenziert haben, sind ein Beleg dafür, dass selbst *Native speaker* als ‚Schiedsrichter‘ nicht alles beurteilen können.

Sonst findet man aber kaum Grammatik- oder Schreibfehler im Drehbuch für das Video, was ein Beleg für die gute Qualität des Textes ist. Obwohl man immer wieder Stellen findet, die nicht wie die eines *Native Speakers* klingen – alles andere wäre wie oben erwähnt auch ohnehin illusorisch für den Sprachunterricht –, so ist das Video sprachlich doch auf einem hohen Niveau. Auch Chinesen ohne Deutschkenntnisse würden das Video problemlos verstehen können.

### **3.2 Aufforderung des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts: *Intercultural Speaker* als Handelnde**

#### **3.2.1 Darstellung der Handlung aus der Sicht des *Intercultural Speakers***

Das Thema des unterschiedlichen Naturverständnisses wurde bis jetzt in keinem Lehrbuch für Chinesisch behandelt. Diese thematische Vielfalt ist der Kreativität des *Intercultural Speakers* zu verdanken, der als handelnde Person die ganze Geschichte kreiert.

Der *Intercultural Speaker* beschreibt die Entstehung und den Lösungsprozess des *Critical Incidents*, wobei die kulturellen Unterschiede beim Naturverständnis nicht mehr lediglich als Hintergrundinformationen, sondern als der rote Faden der ganzen Geschichte fungieren (konkret dazu siehe 2.2.2)<sup>21</sup>.

Die Handlung des Videos entspricht der Aufforderung des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, „[...] dass landeskundliche bzw. kulturelle Inhalte nicht nur Hintergrundinformationen für sprachliche Phänomene sein dürfen, sondern um ihrer selbst willen bedeutsam sind“ (Doyé 1991: 12; zitiert nach: Bredella 1999: 103).

Zur Entstehung der Idee unterschiedlicher Naturkonzepte haben die beiden Studentinnen an die Verfasserin geschrieben:

Die Idee von dem unterschiedlichen Naturverständnis entstand durch unsere eigenen Erfahrungen mit den chinesischen Austauschstudenten beziehungsweise anderen chinesischen Bekannten. Außerdem behandelten wir in einer der letzten Stunden bei Frau Prof. Dr. [...] <sup>22</sup> ein Rollenspiel, in welches wir das unterschiedliche Naturverständnis als Kurs[inhalt] mit einbauten.

---

<sup>21</sup> Grob kann die Handlung wie folgt dargestellt werden: Heidi hat Heimweh und spürt die Sehnsucht nach Natur → Wáng Dàhǎi lädt sie zu sich nach Hause zu deutschem Essen ein und plant die Fahrt zum Tiergarten in Chengdu (Natur aus Sicht der Chinesen) → Heidi und Wáng Dàhǎi gehen zum Tiergarten, was für Wáng Dàhǎi die Natur ist, für Heidi aber nicht → Heidi erklärt und zeigt, was Natur für Deutsche bedeutet und wie man einen perfekten Tag nach deutschem Verständnis in der Natur verbringen kann → Wáng Dàhǎi akzeptiert – mehr oder wenig auf gezwungene Weise – das Konzept von Heidi über einen schönen Tag in der Natur und verbringt den restlichen Tag, wie Heidi ihn sich vorgestellt hat.

<sup>22</sup> Aus Datenschutzgründen wird hier der Name der Kollegin weggelassen.

Die eigenen Erfahrungen und das Rollenspiel über das unterschiedliche Naturverständnis auf Deutsch bieten eine gute Grundlage für das Video. Die Lehrenden können daraus vor allem Denkanstöße gewinnen, wie man interdisziplinär zusammenarbeiten und interkulturelle Kompetenzen in den Sprachenunterricht integrieren kann, weil diese interdisziplinäre Zusammenarbeit ein großes Potenzial aufweist.

Konkret kann das Handeln des *Intercultural Speakers* in dem Video aus der Innen- und der Außenperspektive analysiert werden, was im Folgenden dargestellt werden soll.

### **3.2.2 Innen- und Außenperspektive des *Intercultural Speakers* beim Lösen des *Critical Incidents***

Mit der Lösung dieses *Critical Incidents* am Ende zeigen die beiden deutschen Studentinnen als Textproduzenten, dass sie als *Intercultural Speakers* die Kommunikationsprobleme reflektieren. Die Perspektive des *Intercultural Speakers* beinhaltet hier im Video zwei Perspektiven: die sogenannte Innen- und die Außenperspektive. (vgl. Bredella 1999: 111–114)

#### **3.2.2.1 Innenperspektive des *Intercultural Speakers* beim Lösen des *Critical Incidents***

Die Innenperspektive wird eingenommen: „Immer wenn wir nicht nur von uns her denken, sondern beachten, wie die Anderen sich selbst sehen [...], d.h. wir nehmen die Perspektive der Anderen ein und sehen die Welt mit ihren Augen“ (Bredella 1999: 111). Mit der Innenperspektive kann man sowohl die eigene Kultur und Sprache als auch fremde Kulturen und Sprachen verstehen. Es geht bei dem Einnehmen der Innenperspektive darum, „[...] dass man das Selbstverständnis des Anderen ernst nimmt und es zu verstehen sucht [...]“ (Bredella 1999: 111). So kann z.B. ein Chinese, der selbst nicht gläubig ist, trotzdem einen strenggläubigen chinesischen Buddhisten, der auf Fleisch verzichtet, verstehen.

Die beiden deutschen Studentinnen versuchen, sich in die Situation von Heidi hineinzuversetzen, die als deutsche Studentin nach Shanghai kommt und mit verschiedenen Problemen konfrontiert ist. Auch die Figur Wáng Dàhǎi in ihrem Denken, Fühlen und Handeln ist überzeugend und authentisch dargestellt, weil die Studentinnen sich in diese Figur hineinversetzen konnten und die Denk- und Handlungsmuster der Chinesen verstehen konnten. Dabei haben sie die Innenperspektive eingenommen. Die Darstellung des *Critical Incidents* des unterschiedlichen Naturverständnisses ist dank der Innenperspektive beim Betrachten der Eigenkultur und der Fremdkultur der beiden Studentinnen erst dadurch so überzeugend gelungen, weil die Studentinnen ihre eigenen Positionen zuerst ausgeklammert und die Konfliktsituation sachlich dargestellt haben.

Die Innenperspektive erfordert, dass man das Gegenüber verstehen können muss: Man muss verstehen, welches Denkmuster bzw. Verhaltensmuster dahintersteckt, welches Deutungsmuster man eventuell benutzen muss, um das Gegenüber zu verstehen, ohne den Anspruch zu erheben, dass das Gegenüber sein Verhalten ändern sollte.

Als Textproduzenten verstehen die beiden deutschen Studentinnen das Problem, dass Chinesen und Deutsche unterschiedliche Naturkonzepte haben, und haben entsprechend das Problem thematisiert. Allerdings ist dies nur der erste Schritt, weil die Innenperspektive nur zum Verstehen dient:

Das Einnehmen der Innenperspektive reicht jedoch, wie bereits erwähnt, für das Fremdverstehen nicht aus. In vielen Fällen werde ich nicht nur die Position des Anderen verstehen wollen, sondern auch fragen, ob sie wahr ist bzw. ob ich mit ihr einverstanden sein kann. (Bredella 1999: 113)

„Das Einnehmen einer Innenperspektive besagt nur, dass man das Selbstverständnis des Anderen ernst nimmt und es zu verstehen sucht“ (Bredella 1999: 111). Beim Handeln muss man die eigene Perspektive wieder einbringen, damit man keine bloße Anpassung vollzieht, sondern eine Interaktion zwischen beiden Kulturen initiiert. Für Chinesen wäre die Fahrt in einen großen Zoo schon ein Ausflug in die Natur.<sup>23</sup> Das chinesische Wort *jiaoyou* 郊游 (Ausflug in die Natur) verbindet man z.B. in China oft mit einem Zoobesuch. Das widerspricht dem Naturverständnis der Deutschen, wie Heidi es vertritt. Heidi drückt ihr Verständnis von Natur wie folgt aus: „大自然是躺在草地上, 沐浴着阳光, 闻花香, 听小鸟儿唱歌 [歌], 享受大自然“ (wörtlich: „Man liegt auf der Wiese, nimmt ein Sonnenbad, riecht den Duft von Blumen und hört, wie die Vögel zwitschern. So genießt man die Natur“). Deswegen muss als nächster Schritt die Einnahme der Außenperspektive erfolgen, weil Heidi die eigene Position ins Spiel bringen will.

### **3.2.2.2 Außenperspektive des *Intercultural Speakers* beim Lösen des *Critical Incidents***

Wie oben erwähnt geht es bei der Innenperspektive um das Verstehen, während es sich bei der Außenperspektive um den „Anspruch auf Verständigung“ (Bredella 1999: 113) handelt. Man hat etwas als Problem identifiziert und hat verstanden,

---

<sup>23</sup> Der Grund für diese unterschiedlichen Konzepte liegt u.a. auch darin, dass sich mit der Urbanisierung in China mit einer riesigen Bevölkerungszahl die Lebensweise der Menschen stark verändert hat, während man in Deutschland nach wie vor viel Natur in einer leicht zu erreichenden Umgebung sehen und erleben kann.

dass das Gegenüber ein anderes Konzept<sup>24</sup> vertritt (Innenperspektive). Beim Produzieren des Videos haben beide deutschen Studentinnen das Problem jeweils aus der deutschen Sicht sowie aus der chinesischen Sicht verstanden und entsprechend dargestellt. Aber die nächsten Schritte sind mit den folgenden Fragen verbunden, wie Bredella (1999: 113) dargestellt hat: Bin ich mit ihrem Konzept einverstanden? Wie ist meine Position dazu? Kann ich mich anpassen, wenn es Konflikte zwischen unterschiedlichen Positionen gibt? Wie würde ich handeln?

Man muss jetzt die Außenperspektive einbringen, die eigene Position ins Spiel bringen, während man beim Anwenden der Innenperspektive die eigene Position zuerst ausgeklammert hat. Allerdings prallen bei der Verständigung die beiden Positionen eventuell als Gegensätze aufeinander und sind nicht unbedingt miteinander vereinbar.

Das Zusammentreffen von zwei unterschiedlichen Konzepten ist noch nicht das Ende der Kommunikation, weil danach Handlungen folgen, aufgrund derer die Konflikte eskalieren oder gelöst werden können. Das unterschiedliche Konzept von Natur sowie die damit verbundene Frage, wie ein schöner Tag in der Natur aussieht, erscheinen zunächst für die beiden Protagonisten überraschend, weil ihnen dieses Konzept so alltäglich und selbstverständlich erscheint. Ihre Unternehmung verläuft nicht erwartungsgemäß und wirkt anfangs negativ und konflikträchtig: Was Heidi im Zoo mit dem Panda und unzähligen Besuchern erlebt hat, ist für sie keine Natur. Am Anfang hat Wáng Dàhǎi die Vermeidungsstrategie benutzt, die typisch für Chinesen im Konfliktfall ist: Nachdem Heidi sich beschwert hat, dass der Zoo nicht mit der Natur gleichzusetzen sei, ist er zwar überrascht und verwirrt, fragt aber nicht direkt, was Natur nach Heidis Definition ist. Stattdessen erklärt er ihr seinen Plan für einen perfekten Tag: „Wir fahren zuerst mit dem Bus zum Großen Buddha von Leshā, danach essen wir dort Feuertopf. Anschließend fahren wir zurück zum Stadtzentrum und bummeln dort. Abschließend singen wir im KTV. Was für ein toller Plan!“ (我们先坐公共汽车去看乐山大佛, 然后我们在那儿附近吃火锅, 再回去市中心逛一逛。最后我们去KTV唱歌。多好的计划呀! )

Um den Konflikt zu lösen, bringen beide Studentinnen am Ende des Videos als Deutsche und als ‚Chinese‘ ihre jeweils eigene Position ins Spiel: Wáng Dàhǎi versucht, alles zu erklären, und findet seinen Plan toll. Heidi versucht, ihr Konzept anschaulich darzustellen. Sind sie jetzt schon einverstanden mit dem Konzept des Gegenübers, nachdem sie ihre jeweiligen Gesichtspunkte präsentiert haben? Noch nicht. Wáng Dàhǎi findet Heidis Plan todlangweilig („太无聊了吧!“ [„Das ist aber total langweilig!]). Das Problem hat sich allerdings im Laufe der Diskussion

---

<sup>24</sup> Bredella (1999: 113) hat statt Konzept das Wort „Position“ benutzt.

von selbst gelöst: Weil beide zu lange diskutiert haben, haben sie den Bus verpasst, sodass sich der Plan von Wáng Dàhǎi zerschlagen hat („怎么这么晚了! 车已经走了! 我的计划全都泡汤了!“ [„Wieso ist es schon so spät geworden! Der Bus ist schon weggefahren. Mein Plan ist total geplatzt!“]). Die Anpassungsbereitschaft der Chinesen führt zur Lösung des ganzen Problems, sodass Wáng Dàhǎi und Heidi, wie sie es sich gewünscht hat, „auf der Wiese liegen, ein Sonnenbad nehmen, den Duft von Blumen riechen und Vöglein zwitschern hören“, auch wenn sein Smartphone einen schlechten Empfang in der Natur hat („你的手机信号也不好吗?“ [„Hat dein Handy auch einen schlechten Empfang?“]<sup>25</sup>). Wáng Dàhǎi fragt Heidi ganz zum Schluss: „Bist du froh?“ („你高兴吗?“), worauf Heidi glücklich antwortet: „Ja, ich bin sehr froh!“ (对! 我很高兴!) Charakterzüge, die den Chinesen oft zugeschrieben werden, wie Anpassungsbereitschaft, Gastfreundlichkeit und Konfliktvermeidung, sowie stereotype Eindrücke von Deutschen wie Direktheit und Offenheit werden hier auch reflektiert und zur Sprache gebracht.

Die beiden Studentinnen, die beim Textproduzieren die zwei unterschiedlichen Sichtweisen kontrastreich dargestellt und den *Critical Incident* reflektiert und gelöst haben, haben ihre Außenperspektive unter Beweis gestellt und ihre Sensibilität zur Differenzierung zwischen Eigenem und Fremdem gezeigt.

## 4 **Lerneffekte des Konzepts** *Intercultural Speaker* **im interkulturellen Chinesischunterricht**

Nur anhand dieses einen Beispiels kann selbstverständlich die oben erwähnte Hypothese nicht bestätigt werden, dass Lernende durch das Aufgeben der Illusion, richtige *Native Speaker* zu werden, beim Lernen größere Fortschritte erzielen. Aber es konnte deutlich beobachtet werden, dass die Studierenden sichtbare Fortschritte dadurch erzielt haben. Zu den Lerneffekten hat eine der beiden Studentinnen in einer E-Mail an die Verfasserin geschrieben:

Es war eine gute Möglichkeit sich kreativ mit dem Gelernten auseinander zu setzen. Außerdem hatte man durch das fertige Video die Möglichkeit, sich selbst und seine Chinesischkenntnisse (Grammatik, Wortwahl, Töne, Redefluss) von einer Außenperspektive aus zu betrachten und die eigenen Kompetenzen zu reflektieren.

---

<sup>25</sup> Das deutet auf ein anderes Problem hin, dass Chinesen abhängig von Smartphones sind und die Zeit ohne Mobiltelefon nicht aushalten können.

Das ist wiederum ein überzeugender Beleg dafür, dass die Kreativität der Studierenden unterstützt wurde, wobei zweifellos die Rolle des *Intercultural Speakers* zu unterstreichen ist.<sup>26</sup> Bei der sprachlichen Realisierung des Videos wurden die Lerneffekte im Sprachbereich oben schon erwähnt. Im Folgenden werden andere Lerneffekte des Konzepts des *Intercultural Speakers* im interkulturellen Chinesischunterricht kurz zusammengefasst, die oben an einzelnen Stellen schon erwähnt wurden.

- Das Konzept *Intercultural Speaker* stützt die Kompetenzen des Handelns und Aushandelns der Studierenden, die als Mediator im Sinne des *Companion Volume* rezipieren, produzieren und interagieren. Die Studierenden können dadurch nicht nur die kulturellen Inhalte im Sprachunterricht behandeln, viel wichtiger ist, dass sie „[...] den Unterricht selbst als interkulturelles Handeln und Aushandeln“ (Bredella 1999: 115) begreifen. Dabei können sie nicht nur „einen Text sprachmitteln“, sondern auch unterschiedliche Naturkonzepte vermitteln oder in einer Kommunikationssituation mit Meinungsunterschieden agieren (vgl. Council of Europe 2018: 104; Mader/Camerer 2019: 22).
- Das Konzept *Intercultural Speaker* fördert die Erweiterung der Identität und den Perspektivenwechsel. Im Video haben die Studentinnen dargestellt, wie Heidi sich durchsetzt und Wáng Dàhǎi sich notgedrungen anpassen muss, was nur durch die Reflexion über die eigene und die fremde Kultur möglich ist. Sie haben geschafft, wie oben erwähnt die Differenzen zwischen unterschiedlichen Sichtweisen etc. „[...] nicht zu überspielen, sondern ins Bewusstsein zu heben“ (Bredella/Delanoy 1999: 11). Nicht als Touristen, sondern als *Intercultural Speaker* bringen sie ihren eigenen Blickwinkel und ihre eigenen Positionen ins Spiel. Als Europäer, die sich aktiv mit der Kultur, Sprache und den Alltagsproblemen Chinas auseinandersetzen, beschäftigen sie sich mit Themen, die sie interessieren, wodurch ihre Reflexion über die eigene und fremde Identität sehr stimuliert wird.
- Das Konzept *Intercultural Speaker* fördert, wie oben erwähnt, nicht nur die sprachlichen Ziele, sondern auch allgemeine Erziehungsziele wie „Kritikfähigkeit und Toleranz“ (Bredella 1999: 103) bzw. die interkulturellen Kompetenzen im Chinesischunterricht. Die Befürchtung, dass wegen der Förderung der allgemeinen Erziehungsziele im Unterricht die sprachlichen Ziele vernachlässigt werden, bestätigt sich in diesem Fall nicht. Im Gegenteil, es

---

<sup>26</sup> Die Verfasserin hat selbst auch ein Video als Beispiel produziert, aber die Videos der Studierenden sind alle viel kreativer als das Video der Verfasserin, auch wenn sie selbst Chinesisch-Muttersprachlerin ist.

kann sogar beobachtet werden, dass die sprachlichen Kompetenzen dank der aktiven Rolle des *Intercultural Speakers* deutlich verbessert wurden.

- Ein zusätzlicher Mehrwert für den Unterricht ist der Peer-Learning-Effekt: Solche Videos sind für andere Studierende in der Gruppe viel inspirierender als Videos von Chinesischlehrbüchern und fördern so letztendlich ihre Lernmotivation.

## 5 Fazit

Obwohl in den letzten Jahrzehnten die interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht immer mehr betont worden ist, beobachtet man noch keinen „[...] Paradigmenwechsel in der Fremdsprachenmethodologie [...]“ (Tenberg 1999: 82). Hoffentlich wird dieser Paradigmenwechsel mit dem *Companion Volume* in naher Zukunft eintreten.

Das Praxisbeispiel des Videoprojekts skizziert ein Konzept, wie das Vorbild *Intercultural Speaker* hier am Beispiel der genannten Videoproduktion im interkulturellen Chinesischunterricht realisiert werden könnte. Die oben erwähnten Lerneffekte liefern einen Beleg für das große Potenzial des *Intercultural Speakers*, der, wie Byram (2008: 68) vorgeschlagen hat, auch als *Intercultural Mediator* bezeichnet werden könnte, als Vorbild im Chinesischunterricht. Dieses Konzept gewährt den Studierenden Freiräume, eigene Geschichten auf Chinesisch zu produzieren und sich damit aktiv und intensiv aus verschiedenen Perspektiven, wie der Innen- und Außenperspektive beim Präsentieren und Lösen von *Critical Incidents*, zu beschäftigen, wodurch eine Distanzierung sowohl zur Eigenkultur als auch zur Fremdkultur erzielt wurde.

Das Videoprojekt wäre ein möglicher Denkanstoß, wie unter Verwendung des *Intercultural Speakers* als Vorbild zukünftige Lehrbücher entwickelt werden könnten, in denen *Critical Incidents* aus der Sicht der Studierenden bearbeitet würden. Aber die Voraussetzung dafür ist eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Sprachdidaktik und interkultureller Kommunikation. Erst durch diese interdisziplinäre Zusammenarbeit können die im *Companion Volume* beschriebenen Kompetenzen wie Mediation und „plurilingual / pluricultural competences“ (Council of Europe 2018: 23) im Fremdsprachenunterricht gezielt gefördert werden.



## Literatur

- Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella/Delanoy (1999): 85–120.
- Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (1999): Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella/Delanoy (1999): 11–31.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections* (Languages for Intercultural Communication and Education, Bd. 17). Clevedon/Buffalo/Toronto: Channel View Publications Ltd.
- Canfora, Carmen (2015): *Aktivierende Lehrmethoden für die Übersetzerausbildung. Erfahrungen mit ausgewählten Methoden in heterogenen Lerngruppen*. Dissertation. <https://publications.ub.uni-mainz.de/theses/volltexte/2016/100000371/pdf/100000371.pdf> (02.07.2018)
- Cao, Juan (2020): „Learning by making“. Eine empirische Beobachtung über die Videoproduktion als konstruktivistisches Lernkonzept im Chinesischunterricht. In: *Languages and International Studies*. 23, June 2020, 145–165. DOI: [10.3966/181147172020060023006](https://doi.org/10.3966/181147172020060023006).
- Chen, Zheng (2017): Interkulturelle Analyse der kommunikativen Wirkung chinesischer Image-Filme. Vergleich einer chinesischen mit einer deutschen Zielgruppe. In: Vogel, Friedemann & Jia, Wenjian (Hrsg.): *Chinesisch-Deutscher Imagereport, Das Bild Chinas im deutschsprachigen Raum aus kultur-, medien- und sprachwissenschaftlicher Perspektive (2000–2013)*. Berlin/Boston: De Gruyter, 282–296.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (12.03.2019).
- Diehm, Isabell & Radke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, John (2015): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heringer, Hans Jürgen (2010): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen / Basel: A. Francke.
- House, Juliane (2008): What Is an “Intercultural speaker”? . In: Alcon Soler, Eva & Safont Jorda, Maria Pilar (Hrsg.): *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer: Dordrecht, 7–21.

- Konrad, Jochen (2006): *Stereotype in Dynamik. Zur kulturwissenschaftlichen Verortung eines theoretischen Konzepts*. Tönning: Der Andere Verlag.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (<sup>3</sup>2012): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion Fremdwahrnehmung Kulturtransfer*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Mader, Judith & Camerer, Rudi (2019): *Mediation testen?* Veröffentlichte Präsentation auf dem 7. Bremer Symposium 2019.
- Mitchell-Barrett, Rhonda (2010): *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils intrinsic motivation*. Doctoral thesis, Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/487/> (03.08.2018).
- Kadrić, Mira (2012): *Translatorische Methodik*, Universität Wien; Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Neuner, Gerhard (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 261–289.
- Roche, Jörg (<sup>3</sup>2013): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Schwänke, Ulf (<sup>2</sup>2018): *Die Storyline-Methode*. [http://www.schwaenke.de/mediapool/43/436168/data/Die\\_Storyline-Methode\\_2.\\_Auflage.pdf](http://www.schwaenke.de/mediapool/43/436168/data/Die_Storyline-Methode_2._Auflage.pdf) ( 03.08.2018).
- Tenberg, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von ›interkulturellen Kompetenz‹. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 65–84.
- Terhart, Edwald (2014): Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Terhart, Edwald (Hrsg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. In der Reihe Bildung kontrovers*, Seelze: Friedrich Verlag, 10–23.
- Utlar, Astrid & Thomas, Alexander (2010): Critical Incidents und Kulturstandards. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 317–330.
- Vogel, Friedemann & Jia, Wenjian (2017): Das Bild Chinas im deutschsprachigen Raum. Ein Forschungsüberblick zu Ethnostereotypen und Vorurteilen über das „Reich der Mitte“ und Perspektiven für die interkulturelle Kommunikation. In: Dies. (Hrsg.): *Chinesisch-Deutscher Imagereport, Das Bild Chinas im deutschsprachigen Raum aus kultur-, medien- und sprachwissenschaftlicher Perspektive (2000–2013)*. Berlin/Boston: De Gruyter, 3–25.
- Wang, Fei 王菲 & Sun, Yong 孙勇 (2016): „他者“身份的自我强化：美国汉语教师跨文化经历的叙事研究 [Die Stärkung der Eigenidentität des „Anderen“. Forschung über die empirische Narration der interkulturellen Erfahrungen der Chinesischlehrenden in den USA“]. In: *外国语文研究 [Forschung über Fremdsprachen]*. 76–89.

Wilkinson, Jane (2011): The Intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence”. In: Jackson, Jane (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London and New York: Taylor & Francis Ltd., 296–309.

Wu, Yin 吴垠 & Huang, Hefei 黄鹤飞 (2017): *Endlich verstehe ich die Chinesen! Lehrbuch auf Deutsch und Chinesisch über den Kulturunterschied zwischen Deutschen und Chinesen*. Gröbenzell: Hefei Huang Verlag GmbH.

---

**Kurzbio:** Dr. Juan Cao war 09.2016-07.2019 Vertretungsprofessorin für Chinesisch an der Westsächsischen Hochschule Zwickau. Ihre Forschungsinteressen sind chinesische Literatur, Sprache, Kultur und Gesellschaft sowie Translationswissenschaft.

**Anschrift:**  
[JuanCao@web.de](mailto:JuanCao@web.de)