

## Zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit China im ChaF-Unterricht – ein Dialog mit gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken<sup>1</sup>

Jonas Schmid

### Abstract

Rufe nach mehr „Chinakompetenz“ an deutschen Schulen werfen auch die Frage nach mehr Raum für die inhaltliche Auseinandersetzung mit China im Unterricht von Chinesisch als Fremdsprache (ChaF) an Sekundarschulen auf. Dieser Beitrag gibt einen knappen Überblick über curriculare Vorgaben und bestehende Materialangebote in aktuellen Lehrwerken und versucht, diese durch einen Dialog mit gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken zu erweitern. Dabei werden verschiedene fachdidaktische Prinzipien – Lebensweltbezug, Problemorientierung, Multiperspektivität, Kontroversität und Handlungsorientierung – vorgestellt und anschließend überlegt, inwiefern diese bei Themen- und Materialauswahl sowie bei der Entwicklung von Aufgabenstellungen Anregungen für die inhaltliche Beschäftigung mit China im ChaF-Unterricht liefern können. Ergänzt wird dies durch didaktische Überlegungen zur Bedeutung von Urteilsbildung, der Plurizentrik des chinesischsprachigen Raums sowie der kritischen Reflexion von Chinabildern als mögliche Antworten auf die spezifischen Herausforderungen bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit China. Eine beispielhafte Umsetzung dieser Prinzipien und Überlegungen wird abschließend an einem Online-Lernmodul der China-Schul-Akademie zum Thema „Schule in China“ aufgezeigt.

**Keywords:** soziokulturelles Orientierungswissen, Landeskunde, Chinakompetenz

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Aufsatz ist in gewisser Weise eine Anmaßung, versucht er doch verschiedene fachdidaktische Traditionen (Fremdsprachendidaktik sowie vor allem Geschichtsdidaktik und Politikdidaktik) in einen Dialog zu bringen. Angesichts des Umfangs dieses Unterfangens werden zwangsläufig Lücken bleiben: Es geht also mehr darum, einen Dialog und eine Diskussion zwischen den Fachdidaktiken anzustoßen, weshalb vor allem auf Handbuchliteratur verwiesen wird. Eine frühere Version meiner Gedanken habe ich bei der Fachverbandstagung in Tübingen 2022 vorgestellt. Für kritische Kommentare danke ich meinen Kolleginnen in der China-Schul-Akademie.

## 1. Status Quo: Zur inhaltlichen Beschäftigung mit China im ChaF-Unterricht

In den letzten Jahren wird vonseiten der deutschen Regierung und anderen Akteur\*innen in Gesellschaft und Wissenschaft „Chinakompetenz“ gefordert und gefördert. Laut einer Definition des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2023) umfasst „Chinakompetenz“ „neben Sprachkenntnissen auch interkulturelle Kompetenz. Des Weiteren zählen Verständnis über rechtliche Rahmenbedingungen sowie politische, wirtschaftliche, kulturelle und historische Zusammenhänge dazu.“<sup>2</sup> Ein Schwerpunkt liegt neben Hochschulen (Stärkung der „Chinakompetenz“ von Forschenden und Studierenden) auch auf Schulen (Stärkung der „Chinakompetenz“ von Schüler\*innen im Unterricht und der von Lehrkräften z. B. durch Fortbildungen). An deutschen Schulen soll neben dem Sprachunterricht auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit China gestärkt werden – so wird beispielsweise in der Tübinger Erklärung des Fachverbands Chinesisch e.V. vom September 2022 gefordert, dass „chinabezogene Kenntnisse verstärkt Bestandteil der Rahmenlehrpläne gesellschaftswissenschaftlicher Schulfächer wie Geografie, Geschichte und Politik“ werden sollen (Fachverband Chinesisch e.V. 2022).

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit China findet an Schulen in verschiedenen Formaten statt: Im Fachunterricht (das heißt in Fächern wie Geschichte, Geografie/Erdkunde, Politik/Sozialkunde, Religion/Ethik etc.), in fächerübergreifenden Kursen oder Veranstaltungen (u. a. Projektstage, wissenschaftspropädeutische Kurse, Vorbereitung auf Austauschprojekte) sowie als Teil des Chinesischunterrichts (als Arbeitsgemeinschaft oder als Wahlpflichtfach). Im Folgenden wird Letzteres genauer in den Blick genommen und untersucht, inwiefern die Beschäftigung mit China im Fachunterricht hier Anregungen geben kann.

### 1.1. Inhaltliche Elemente im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Ansätze

Thematische Vorgaben zur inhaltlichen Beschäftigung mit China finden sich in allen curricularen Vorgaben für Chinesisch als Fremdsprache der verschiedenen Bundesländer unter den Stichworten inhaltsbezogene Kompetenzen, soziokulturelles Orientierungswissen oder interkulturelle (kommunikative)

---

<sup>2</sup> Diese Dreiteilung in Sprachkenntnisse, inhaltliches Wissen und interkulturelle Kompetenz des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurde unter anderem auch der Studie zum Ausbau von „China-Kompetenz“ in Deutschland von Stepan u. a. (2018: 8f) zugrunde gelegt. „Chinakompetenz“ (manchmal auch „China-Kompetenz“ geschrieben) ist allerdings noch nicht detaillierter theoretisch ausgearbeitet oder operationalisiert, weshalb der Begriff hier in Anführungszeichen gesetzt wird.

Kompetenz.<sup>3</sup> Die inhaltliche Auseinandersetzung mit anderen Ländern und ihren Gesellschaften – traditionell auch „Landeskunde“ genannt – hat im Fremdsprachenunterricht in Deutschland eine lange Tradition. In ihrer Entwicklung können im Wesentlichen vier Ansätze unterschieden werden (Koreik 2016; Schumann 2017: 187; Schweiger 2021: 358–364): Ein kognitiv-wissensorientierter Ansatz, bei dem – insbesondere in der Realienkunde Ende des 19. Jahrhunderts – deklaratives Wissen über Land und Leute vermittelt werden sollte; ein kulturkundlich-mentalitätsorientierter, vor allem in den 1920er- und 1930er-Jahren verbreiteter Ansatz, der den „Nationalcharakter“ des Ziellandes erfassen und mit der eigenen Herkunft vergleichen sollte; drittens ein kommunikativ-pragmatischer Ansatz („Landeskunde“) ab den 1960er-Jahren, der Orientierungswissen vermitteln sollte, um im Alltag Kommunikationsprobleme zu vermeiden und somit zur Völkerverständigung beizutragen. Der seit den 1990er-Jahren etablierte interkulturell-interaktive Ansatz wiederum versucht Offenheit gegenüber anderen Kulturen zu vermitteln und dadurch eine effektive Kommunikation und Interaktion zu erreichen.

Dabei hat sich in der Fremdsprachendidaktik vor allem das Modell von Byram (1997) etabliert. Byram unterscheidet fünf *savoirs* als Zielsetzungen oder Bestandteile interkultureller (kommunikativer) Kompetenz (Byram 1997: 49–54; Byram 2021: 61–67; Schake 2019: 8–10): Unter *savoirs* selbst versteht er erstens Wissen über das eigene und das andere Land (Geschichte, Geografie, Gesellschaft) wie auch Wissen über das Interagieren im anderen Land (Missverständnisse, Verhaltensweisen etc.). Zweitens bezeichnet *savoir être* Einstellungen zur anderen und eigenen Kultur wie Neugier, Offenheit, Wertschätzung und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel; *savoir comprendre* meint drittens die Fähigkeit, Texte der anderen Kultur zu verstehen und zu interpretieren (dies bedeutet auch ethnozentrische Perspektiven herauszuarbeiten), um zu vermitteln und Missverständnisse zu vermeiden; *savoir apprendre* beziehungsweise *savoir faire* bezeichnen viertens den Willen, selbständig das Wissen über fremde Kulturen zu erweitern, und die Fähigkeit, in verschiedenen Situationen effektiv zu kommunizieren, indem je nach Kontext entsprechendes Wissen, Haltungen und Fähigkeiten zur effektiven Kommunikation eingesetzt werden können (z. B. auf Konventionen der anderen Kultur achtgeben). Ergänzt wird dies fünftens durch *savoir s'engager* – die Bereitschaft, sich kritisch mit

---

<sup>3</sup> Die verschiedenen Curricula für das Fach Chinesisch wurden vom Bildungsnetzwerk China im Oktober 2021 auf die darin enthaltenen Vorgaben zur inhaltlichen Beschäftigung hin ausgewertet, siehe <https://bildungsnetzwerk-china.de/schule/publikation.html>. „Landeskunde“ wird als Begriff nicht mehr in den Curricula verwendet, ist allerdings im allgemeinen Sprachgebrauch weiterhin vorhanden. In der Forschung zu Deutsch als Fremdsprache beziehungsweise Deutsch als Zweitsprache ist wiederum von „Kulturvermittlung“, „kulturellem Lernen“ oder „kulturbezogenem Lernen“ die Rede (vgl. Koreik 2011; Koreik 2016; Schweiger 2021). Angesichts der Vielfalt der Bezeichnungen wird im Folgenden der Überbegriff „inhaltliche Beschäftigung“ verwendet.

Anderen und mit der eigenen Kultur auseinanderzusetzen, indem jeweilige Wertvorstellungen analysiert und davon ausgehend eigene Urteile begründet werden.

Die Bedeutung von Byrams Modell zeigt sich daran, dass mehrere dieser *savoirs* in den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ Eingang gefunden haben (Schake 2019: 8). Auch jüngere, grundlegende Überlegungen wie der „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprache und Kulturen“ (Council of Europe 2011–2023) stehen in der Byram’schen Tradition, obgleich sie teils deutlich ausdifferenziertere Kompetenzen mit verschiedenen Deskriptoren genauer bestimmen: So werden beispielsweise dem Deskriptor „Wissen, dass Kulturen einer ständigen Entwicklung unterliegen“ verschiedene Subdeskriptoren – darunter u. a. „Wissen, dass die Geschichte oder Geographie häufig zum Verständnis oder zur Erklärung gewisser kultureller Praxen und Werte beitragen kann“ – hinzugefügt. Die Deskriptoren dieses Referenzrahmens zeigen, dass die Auffassungen von interkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht durch Einflüsse der Kulturwissenschaften einen Wandel durchlaufen haben: Kulturen werden gegenwärtig nicht mehr wie im frühen interkulturellen Ansatz als homogene Einheiten kontrastiv betrachtet, sondern als sich wandelnde soziale Konstrukte verstanden (Schweiger 2021: 364–366). Es bleibt daher abzuwarten, ob sich transkulturelle Ansätze in der Fremdsprachendidaktik (Reimann 2017: 48–70), die Kulturen als diskursive und eben nicht abgrenzbare Objekte begreifen, durchsetzen können oder ob ein weiterentwickelter interkultureller Ansatz weiterhin tonangebend bleiben wird.

Die interkultureller (kommunikativer) Kompetenz zugemessene Bedeutung zeigt, dass in der Fremdsprachendidaktik die Beschäftigung mit anderen Ländern, Gesellschaften und Kulturen im Sprachunterricht als wichtiger Bestandteil des Sprachenlernens selbst verstanden wird (Schumann 2017: 187). Dies gilt auch für den ChaF-Unterricht: In Interviews mit 13 ehemaligen ChaF-Schüler\*innen hat Rafael Knolle (2022: 44–45) herausgefunden, dass die Lernenden im Rückblick ihren Lernzuwachs im Bereich der interkulturellen Kompetenz beziehungsweise bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit China als besonders hoch einschätzten. Wissen über China und der daran anknüpfende Reflexionsprozess hätten zu einem differenzierteren Bild von China und allgemein zu einer größeren Akzeptanz und Verständnis von anderen Kulturen geführt (Knolle 2022: 44f, 49f).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Auch aus Sicht der ChaF-Lehrkräfte zeigen sich – so die Studie von Guder u. a. (2021: 23), bei der 40 ChaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen in Deutschland befragt wurden – im Bereich der interkulturellen Kompetenz besonders deutliche Lernzuwächse. Die Items der Studie orientieren sich jedoch vor allem an Theoriemodellen interkultureller kommunikativer Kompetenz, während eine inhaltliche Beschäftigung keine Rolle spielt, vgl. Guder und You (2021: 146f).

## 1.2. Themenfelder der inhaltlichen Beschäftigung mit China in der Unterrichtspraxis

Die unterschiedlichen Vorgaben zur inhaltlichen Beschäftigung mit China in den Curricula für das Fach Chinesisch an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland wurden 2022 vom Bildungsnetzwerk China (2022) als Anhang zur Studie zum Chinesischunterricht an Sekundarschulen in Deutschland von Guder u. a. (2021) zusammengestellt. Dabei zeigen sich je nach Bundesland große Unterschiede: Während beispielsweise in Bayern umfassende inhaltliche Vorgaben gemacht werden, werden in Berlin nur Themenfelder empfohlen. Manche Curricula (z. B. Bremen) unterscheiden zwischen Themen, die auf Chinesisch, und Themen, die auf Deutsch zu behandeln sind. Andernorts – beispielsweise in Hessen – werden dieselben Themenfelder sowohl für den Sprachunterricht als auch zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ausgewiesen. Insgesamt zeigt sich eine breite Vielfalt an Themen, die verschiedenen Kategorien (z. B. Gesellschaft, Alltag, Geografie, Politik, Geschichte, Kultur) zugeordnet werden können.

Dabei überwiegen in den curricularen Vorgaben deutlich Themenfelder mit einem direkten Bezug zu Alltag und Lebenswelt von chinesischen Jugendlichen wie Familie, Schule, Wohnen, Essen, Freizeitgestaltung etc. sowie gesellschaftliche und kulturelle Themen (für einen Einblick in die verschiedenen thematischen Vorgaben siehe Abbildung 1).<sup>5</sup> Politik und Geschichte spielen eine untergeordnete Rolle. Diese thematischen Vorgaben der Curricula decken sich mit den chinabezogenen Inhalten, die Schüler\*innen laut ihren Chinesisch-Lehrkräften besonders interessieren: Allen voran sind dies Themen aus der Lebenswelt der Jugendlichen (zum Beispiel Schulalltag in China und Musik), kulturelle Themen (chinesische Küche, Kalligrafie, Schriftzeichen, Kampfkunst und Philosophie) und erst dann historische, gesellschaftliche und politische Themen (Guder u. a. 2021: 45f; Guder und You 2021: 60–62).<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Eine visuelle Darstellung aller verschiedenen Themenfelder der Curricula der Sekundarstufe I und II, die den Fokus auf Alltag und Lebenswelt im Vergleich zu anderen Kategorien zeigt, findet sich unter [www.china-schul-akademie.de/curricula/chaf](http://www.china-schul-akademie.de/curricula/chaf). In Abbildung 1 und den Abbildungen online wurden sowohl in den Curricula als verpflichtend markierte Themen als auch Themenvorschläge aufgenommen, um die Breite der Themen möglicher inhaltlicher Beschäftigung im ChAF-Unterricht zu zeigen.

<sup>6</sup> Weitere Nennungen sind u. a. Film und Fernsehen, aktuelle politische/wirtschaftliche Themen (Wirtschaft, Sozialpolitik, Geschlechter), Feste, Sehenswürdigkeiten, Alltagsleben. Bereits bei einer Umfrage unter 30 ChAF-Lehrkräften in Deutschland im Jahr 2008 (Guder und Schnuhr 2011: 202) wurden ähnliche Themen als Interessensfelder der Schüler\*innen identifiziert: Unter anderem Esskultur, Schulsystem, Feste und Feiertage, Kalligrafie und Kampfsport. Guder u. a. (2021: 46) sprechen angesichts dieser Themenauswahl auch von einer „Überbetonung unverfänglicher China-Bilder“. Es bleibt unklar, inwieweit diese Auswahl an Interessensgebieten von Schüler\*innen womöglich auch durch die curricularen Vorgaben geprägt ist. In der 2008 durchgeführten Umfrage sollten die Lehrkräfte auch die Wichtigkeit verschiedener Themen bewerten, wobei



Auch in den aktuellen deutschsprachigen Lehrwerken für Chinesisch finden sich bereits viele dieser Themen wieder.<sup>7</sup> Eine inhaltliche Beschäftigung mit China anhand dieser Themen findet in den Lehrwerken im Wesentlichen auf zwei Arten statt: Teils wird Wissen in der Zielsprache vermittelt, teils geschieht dies auf Extraseiten in Deutsch.<sup>8</sup> Dieses zweigeteilte Vorgehen findet sich beispielsweise in den Lehrwerken *Nǐ shuō ne?* (Arslangul, Lamouroux und Pillet 2015), *Dong bu dong?* (Benedix 2008), *Tóngdào* (Guber-Dorsch 2018; Guber-Dorsch 2020) und auch anderen Lehrwerken, die sich nicht direkt an Schüler\*innen richten wie *Lóng neu* (Weber 2015) oder *Kaishi!* (Liu u. a. 2019; Liu u. a. 2020). Auf Chinesisch finden sich in den Lehrwerken kurze Texte zu Themen wie beispielsweise Wanderarbeiter\*innen (Benedix 2008: 45) oder ein Text zu Familie in der Volksrepublik China mit Bezügen zu Einkindfamilie, Bevölkerungspolitik und der Vorliebe für Söhne (Guber-Dorsch 2020: 54).

Komplexeres soziokulturelles Wissen wird in den Lehrwerken jedoch auf Deutsch dargeboten, meist auf speziellen Seiten – in *Tóngdào* beispielsweise heißen diese „Wissenswertes 你知道吗?“, in *Nǐ shuō ne?* „Kultur 百宝箱“, in *Dong bu dong?* „Kulturwissen“ und in *Kaishi!* „Kultur im Blickpunkt 文化掠影“. Die auf diesen Seiten behandelten Themen reichen von Wohnen in China über Bildungssystem und Hilfsbereitschaft bis hin zu Tang-Gedichten, traditioneller chinesischer Medizin und Umweltschutz. Diese Extraseiten bestehen meist aus von den Lehrbuchautor\*innen verfassten Darstellungstexten und visuellen Materialien. Das Thema Schule in China wird im Lehrwerk *Tóngdào neu* beispielsweise durch ein Schaubild des Schulsystems der Volksrepublik China und zwei Texte eingeführt: In einem der Texte wird der hohe Stellenwert von Bildung in China auf das kaiserzeitliche Beamtenprüfungssystem und konfuzianische Ideen zurückgeführt, der andere Text geht auf Konkurrenzdruck und die Hochschulzugangsprüfung ein (Guber-Dorsch 2020: 77). In einem weiteren Text wird dann der Schulalltag in der Volksrepublik China beschrieben (Guber-Dorsch 2020: 87). Davon ausgehend sollen die Schüler\*innen den Schulalltag in der Volksrepublik China mit dem in Deutschland vergleichen.

---

<sup>7</sup> Im Folgenden werden nur knapp Beispiele gegeben. Für einen Überblick über die verschiedenen Materialien und Themen in den Lehrwerken, siehe [www.china-schul-akademie.de/schulbuecher/chaf](http://www.china-schul-akademie.de/schulbuecher/chaf).

<sup>8</sup> Festgestellt hat dies bereits Witte (2018: 78): „Diese Themen [für junge Lernende besonders relevante Themen der Alltagskultur; Anmerkung des Verfassers] konnten begleitend zu den Lehrbuchthemen in kleinerem oder größerem Umfang in der Zielsprache dargestellt werden und boten somit einen echten Lernfortschritt bei der Entwicklung der funktionalen kommunikativen Kompetenz. Oft wurden sie als Übung des Hör-, Lese- oder Sehverstehens in die Lehrwerke integriert, seltener auch schon als Mediationsaufgabe. [...] Die Darstellung komplexer Themen wie historische Entwicklungen, geografische Informationen, Politik, Kultur oder Wirtschaft kann bei einem rein kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht, zumindest in den ersten drei Lernjahren, nicht abgebildet werden.“

Neben dem Ländervergleich Volksrepublik China und Deutschland werden die Lernenden auf diesen Extraseiten meist aufgefordert, noch weiter zur Thematik zu recherchieren.<sup>9</sup>

Eine dritte Art von Materialien zur inhaltlichen Beschäftigung in den Lehrwerken stellen Bilder dar, die eine Thematik illustrieren und teils auch mit erläuternden Beschriftungen versehen sind. In *Tóngdào neu* beispielsweise findet sich unter anderem ein Bild des Kaiserthrons in der verbotenen Stadt (Guber-Dorsch 2020: 45),<sup>10</sup> ein Bild einer chinesischen Familie in den 1950er-Jahren (Guber-Dorsch 2020: 52) oder ein Blick in ein Klassenzimmer einer chinesischen Schule (Guber-Dorsch 2020: 76). Bilder können bei den Schüler\*innen Fragen aufwerfen und somit Anlass für eine inhaltliche Auseinandersetzung werden. Dabei könnten in den Lehrwerken Bilder verstärkt nicht nur als Illustrationen genutzt, sondern mit Arbeitsaufträgen oder Fragen versehen werden, um die Schüler\*innen zum Nachdenken anzuregen oder um inhaltliche Anknüpfungspunkte für Unterrichtsgespräche zu bieten.<sup>11</sup>

Der Blick in die aktuellen Lehrwerke bestätigt also, was Guder und Schnuhr bereits 2011 festgestellt haben: Beim Vergleich der Materialangebote in den Lehrwerken mit den curricularen Vorgaben zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit China wird meist nur der Bereich Alltag und teilweise Gesellschaft abgedeckt – zu weiteren Themen müssen Lehrkräfte selbst Materialien suchen oder entwickeln (Guder und Schnuhr 2011: 203). Die Unzulänglichkeiten der bestehenden Lernangebote aus methodisch-didaktischer Sicht kritisiert auch Caroline Schake (2019) in ihrer Untersuchung der Darstellung des „Konfuzianismus“ in den Chinesisch-Lehrwerken:

„An vielen Stellen wird zwar Wissen präsentiert, dessen Vermittlung jedoch nicht gesteuert und dessen (Weiter-)Verarbeitung durch die Lernenden nicht

---

<sup>9</sup> Von den zwanzig „Wissenswertes 你知道吗?“-Seiten in *Tóngdào neu* wird in 14 Fällen der Operator „recherchiere“ verwendet, auf sechs von acht „Kultur 百宝箱“-Seiten in *Ni shuō ne?* ebenfalls. Auch die Arbeitsanregungen zu den Seiten „Kultur im Blickpunkt“ des sich an Studierende richtenden Lehrwerks *Kaishi!* verwenden durchweg den Operator „recherchieren“ (Liu u. a. 2020: 25, 51, 79, 114, 144, 175). Im Lehrwerk *Lóng neu* (Weber 2015) gibt es auf manchen der „Kulturseiten“ Fragen, die zum Nachdenken anregen, allerdings keine Arbeitsaufgaben im engeren Sinne mit Operatoren.

<sup>10</sup> In der Beschriftung zum Bild heißt es: „Thron aus dem Palast der Himmlischen Reinheit in der Verbotenen Stadt. [...]“ (Guber-Dorsch 2020: 45) Die begleitende Arbeitsaufgabe lautet: „Recherchiere zu der Inschrift über dem Thron [...]“. Es bleibt jedoch unklar, wie die Schüler\*innen die Bedeutung der Inschrift, ein Zitat aus dem Werk von Zhū Xī 朱熹, durch Recherche herausfinden können sollen.

<sup>11</sup> So können beispielsweise auch chinesische Wörter auf den Abbildungen übersetzt werden – für ein Beispiel siehe Guber-Dorsch (2020: 87). Auch in Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Fächer wie zum Beispiel Geschichte haben die meisten Abbildungen vor allem illustrative Funktion und sind nicht in allen Fällen mit Arbeitsaufträgen versehen. Eine inspirierende Ausnahme stellt ein Geschichtsschulbuch für Berlin und Brandenburg dar, in dem es teilweise auch um die chinesische Geschichte geht, siehe Onken (2017: 188–207, 256–263).



sichtbar gemacht wird. Somit wird zwar China-Wissen, jedoch keine China-Kompetenz oder interkulturelle Kompetenz ausgebildet. Hinzu kommt, dass bei dieser oberflächlichen Behandlung der Themen die Gefahr besteht, Stereotypisierung gegenüber dem Unbekannten eher zu fördern[,] statt abzubauen.“ (Schake 2019: 27)

Dieses Urteil trifft nicht nur auf die Darstellung des „Konfuzianismus“, sondern auch auf andere Themen in den Lehrwerken zu: Es wird vor allem Wissen vermittelt, ohne dass dabei unterschiedliche Materialien zu einer differenzierten und kontroversen Auseinandersetzung einladen, was auch an den oft fehlenden oder gleichförmigen Arbeitsanregungen („recherche“) deutlich wird.<sup>12</sup> Allein durch die Präsentation von Wissen zu China auf speziellen Seiten in den Lehrwerken wird noch keine „Chinakompetenz“ oder interkulturelle Kompetenz im Sinne von Byrams *savoirs* ausgebildet. Prinzipien der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken können hier hilfreiche Anregungen bei der Auswahl von Themen, der Aufarbeitung von Materialien und der Erstellung von Arbeitsaufgaben dahingehend geben, wie die inhaltliche Auseinandersetzung mit China verbessert – das heißt kompetenzorientierter ausgerichtet – werden kann.

## **2. Inhaltliche Beschäftigung mit China im Sprachunterricht: Ein Dialog mit gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken**

Ein fachdidaktisches Prinzip hilft bei der Auswahl von Inhalten, formuliert eine Perspektive zur Bearbeitung dieses Lerninhalts und leitet die Erstellung passender Arbeitsaufgaben an. Laut dem Politikdidaktiker Wolfgang Sander lassen sich diese Prinzipien mit Scheinwerfern vergleichen, die „Lernmöglichkeiten [...] jeweils unterschiedlich ausleuchten“ (Sander 2007: 191). Die Prinzipien überschneiden sich dabei auch und im Idealfall liegt ein Lernvorhaben im Schnittfeld aller Prinzipien. In der Unterrichtspraxis ist dies nicht immer möglich, es sollte aber darauf geachtet werden, dass kein Prinzip dauerhaft nicht beachtet wird (Sander 2007: 191).

Keine einzelne Auflistung von Prinzipien kann dabei Anspruch auf Vollständigkeit erheben: Prinzipien werden von unterschiedlichen gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken teils anders bezeichnet, anders operationalisiert oder gewichtet und teils auch neu definiert. Im Folgenden sollen dialogisch als Anregungen einige wesentliche Prinzipien der gesellschaftswissen-

<sup>12</sup> In *Tóngdào* wird stellenweise versucht, Stereotypisierungen entgegenzuwirken, indem beispielsweise auf Unterschiede und Ungleichheiten innerhalb der Volksrepublik China (z. B. beim Thema Bildungsgerechtigkeit, siehe Guber-Dorsch 2018: 91) oder auf Ähnlichkeiten der Lebenswelten hier und dort (z. B. ähnliche Hobbies von Jugendlichen, siehe Guber-Dorsch 2020: 109) eingegangen wird. Allerdings bleibt fraglich, ob es nicht eher eine bewusste, tiefere Beschäftigung mit diesen Stereotypen braucht, um sie kritisch zu reflektieren.

schaftlichen Fachdidaktiken<sup>13</sup> vorgestellt werden und vor dem spezifischen Hintergrund des Themas China akzentuiert werden.

Die Reihenfolge der Vorstellung der Prinzipien orientiert sich am Vorgehen bei der Erstellung einer Unterrichtsstunde: Von der Auswahl der Inhalte und der zugrundeliegenden Problemstellung über die Wahl und Anordnung von Materialien hin zu den Aufgabenstellungen. Dabei beeinflussen sich die einzelnen Schritte gegenseitig, das heißt solche Prinzipien, die zuallererst bei der Aufgabenerstellung relevant sind, beeinflussen auch die Themen- und Materialauswahl. Die Arbeit mit den fachdidaktischen Prinzipien ist also ein zyklischer Prozess.

## 2.1. Prinzipien zur Auswahl von Inhalten

Die Auswahl von Inhalten wird wesentlich geleitet vom Prinzip des *Lebensweltbezugs* (teils auch Adressat\*innenorientierung genannt): Dabei wird die Lebenswelt der Lernenden zum Ausgangspunkt aller Lernprozesse: Es sollen also Themen ausgewählt werden, die für die Lernenden bedeutsam sind und somit auch eine größere Motivation versprechen (Sander 2007: 191–193). In der Fremdsprachendidaktik ist der Lebensweltbezug ebenfalls etabliert. Der Blick in die Curricula und Lehrwerke für Chinesisch oben hat gezeigt, dass hier oft die Lebenswelt von chinesischen Jugendlichen (u. a. Schule, Familie, Beziehung, Essen) im Fokus steht. Lebensweltbezug bedeutet dabei nicht, dass nur Themen aus dem Alltag der Schüler\*innen für den Unterricht ausgewählt werden können oder dass angesichts der Heterogenität der individuellen Lebenswelten allen Lernenden individuelle Lernangebote bereitet werden müssen.

In den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken wird stattdessen eher ein Fokus auf gesellschaftlich relevante Schlüsselprobleme (Hodel 2017: 125) gelegt, die somit auch einen aktuellen Bezug zur Lebenswelt der Schüler\*innen haben (Witt u. a. 2022: 121). In der Geschichtsdidaktik wird dieser Lebensweltbezug noch offener als Gegenwarts- und Zukunftsbezug gefasst: Denn zum Verständnis der Gegenwart ist der Blick in die Vergangenheit notwendig; die Auseinandersetzung mit Geschichte (die sich stets verändernde

---

<sup>13</sup> Eine gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktik im engeren Sinne hat sich noch nicht entwickelt, da die einzelnen Fächer (Geschichte, Politik, Geografie) trotz ähnlicher fachdidaktischer Prinzipien und Debatten sowie fächerübergreifender Schwerpunkte jeweils eigene fachdidaktische Traditionen pflegen. Anstöße zu transdisziplinärer Vernetzung und Austausch zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken gingen unter anderem von der Einrichtung von Gesellschaftswissenschaften als Kombifach beziehungsweise Integrationsfach an nicht-gymnasialen Schulformen in einigen Bundesländern aus (Weber 2019: 19). Abgesehen von einem Leitfaden für Referendar\*innen dieser Kombifächer (Witt u. a. 2022), der *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* und weiteren Einzelfällen – als Vorreiter sei Grammes (1998) genannt – bleiben Publikationen meist jedoch weiterhin den disziplinären Grenzen der jeweiligen Fachdidaktik verhaftet.

Deutung des Vergangenen) bietet wiederum Orientierungsangebote für Gegenwart und Zukunft, indem eine kritische Einstellung gegenüber der Verwendung von Geschichte aufgebaut wird (Bergmann 2016: 111f).

Bei der inhaltlichen Beschäftigung mit China erscheint ein solcherart weit gefasster Lebensweltbezug, wie er in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken (insbesondere in der Geschichtsdidaktik) vertreten wird, gewinnbringend: Bei der Auswahl der im Unterricht zu besprechenden Themen könnte weniger auf das in manchen Curricula vorgegebene deklarative Wissen zu historischen Ereignissen und stärker auf historische Fragen mit Gegenwarts- und China-Bezug eingegangen werden. Beispielsweise können materielle Überreste der Vergangenheit (z. B. Denkmäler zu den historischen Beziehungen zwischen China und Deutschland oder auch chinesische Objekte in deutschen Museen), geschichtskulturelle Aspekte (Darstellung von Geschichte in chinesischen Serien, Filmen, Blogs) oder geschichtspolitische Verwendungen von Vergangenheit (Gedenktage, Nationalismus, Beziehungen zu Japan) in den Blick genommen werden.<sup>14</sup> Darüber hinaus könnte auch bei gegenwärtigen Themen jeweils eine historische Perspektive hinzugefügt werden, um eine differenzierte Auseinandersetzung zu fördern.<sup>15</sup>

Auch das Prinzip der *Problemorientierung* erleichtert die Auswahl eines Unterrichtsgegenstands. Ein Problem entsteht, wenn eine Diskrepanz zwischen einem „unerwünschte[n] Ausgangszustand und erwünschte[n] Endzustand“ (Hodel 2017: 120) besteht (vgl. Goll 2014: 259; Barricelli 2016: 79). Dieses gesellschaftliche Problem (in Gegenwart oder Vergangenheit) wird offen formuliert (Pandel 2017: 340). Das heißt, es gibt keine eindeutigen oder richtigen Lösungen – aus den Perspektiven verschiedener Menschen und Gruppen kann es unterschiedliche Lösungen oder sogar unterschiedliche Definitionen des Problems geben (Sander 2007: 195; Barricelli 2016: 79; Engartner 2010: 99f; Goll 2014: 260). Mit dem Prinzip der Problemorientierung ist dabei oft auch eine Abkehr von Faktenwissen (deklaratives Wissen) und lehrkraftzentriertem Unterricht sowie eine Betonung von Einübung und Anwendung von Methoden (prozedurales Wissen) verbunden (Barricelli 2016: 86). Die Schüler\*innen sollen sich daher selbstständig mit dem Problem auseinandersetzen. Sie sollen also keine vorgegebenen Meinungen rezipieren und

---

<sup>14</sup> Entwickelt wurden diese Beispiele ausgehend von den Vorschlägen in Bergmann (2016: 93). Für eine Übersicht über Denkmäler und Museen mit China-Bezug im deutschsprachigen Raum siehe [www.china-schul-akademie.de/lernorte](http://www.china-schul-akademie.de/lernorte). Lohnenswert erscheint dabei auch die Beschäftigung mit der Frage nach Raubgut aus China in deutschen Museen siehe [www.china-schul-akademie.de/lernmodule/boxer/lerneinheiten/m-boxer-14/](http://www.china-schul-akademie.de/lernmodule/boxer/lerneinheiten/m-boxer-14/).

<sup>15</sup> Es wird versucht, dies bei den Materialien der China-Schul-Akademie umzusetzen, wo auch bei aktuellen Themen wie Minderheiten in der Volksrepublik China ([www.china-schul-akademie.de/lernmodule/mxj/lerneinheiten/mxj-12/](http://www.china-schul-akademie.de/lernmodule/mxj/lerneinheiten/mxj-12/)) oder dem politischen System der Volksrepublik China ([www.china-schul-akademie.de/lernmodule/wer-regiert-china/lerneinheiten/m-wrc-12/](http://www.china-schul-akademie.de/lernmodule/wer-regiert-china/lerneinheiten/m-wrc-12/)) die Perspektive historisch geweitet wird.

reproduzieren, sondern ausgehend von vorgegebenen Materialien Argumente abwägen und begründet ein eigenes Urteil fällen (Goll 2014: 263; Pandel 2017: 341).

Auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit China bezogen, geht es also eben nicht nur um deklaratives Wissen – das heißt beispielsweise zu wissen, was Fengshui 风水, „traditionelle chinesische Medizin“ oder Tang-Gedichte<sup>16</sup> sind – diese Inhalte sollten vielmehr (gemeinsam mit den Schüler\*innen) auf Problemstellungen zugespielt werden: Beispielsweise, indem problematisiert wird, ob oder inwiefern europäische Vorstellungen von Fengshui mit chinesischen übereinstimmen, wie „traditionell“ die „traditionelle chinesische Medizin“ ist oder warum Tang-Gedichte von Chines\*innen bis heute auswendig gelernt werden und ob dies nicht sogar ein Vorbild für Deutschland sein könnte.<sup>17</sup> Ein solch problemorientierter Ansatz ist beispielsweise stellenweise bereits im Lehrwerk *Tóngdào neu* zu finden, in dem die Wertvorstellungen zu Schule und Bildung in China und Deutschland verglichen werden sollen (Guber-Dorsch 2020: 77). Um das diesem Vergleich zugrundeliegende Problem auch offen bearbeiten und verschiedene begründete Urteile von Schüler\*innen entwickeln lassen zu können, sind allerdings mehr Materialien nötig als bisher in den Lehrwerken vorhanden.

## 2.2. Prinzipien zur Auswahl von Materialien

Dem gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht liegt in Deutschland seit den 1980er-Jahren der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“ zugrunde (Bundeszentrale für politische Bildung 2011; Drerup 2021: 39–45). Dieser umfasst das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Schülerorientierung. Erstens: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern [...]“. Zweitens: „Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muss auch im Unterricht *kontrovers* erscheinen.“ Unter Schülerorientierung wird drittens verstanden, dass Schüler\*innen befähigt werden, ausgehend von eigenen Interessen zu analysieren und im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen (Scherb 2017: 255f).

---

<sup>16</sup> Diese Beispiele stammen aus dem Chinesisch-Lehrwerk *Tóngdào neu* (Guber-Dorsch 2020: 133, 203, 145). Zu „traditioneller chinesischer Medizin“ in anderen Lehrwerken, siehe Arslangul, Lamouroux und Pillet 2015: 160f; Liu u. a. 2020: 24f.

<sup>17</sup> Als erste Ausgangspunkte für mögliche Problemstellungen sei hier verwiesen auf: Den Feng-Shui-Kurpark Lalling (Niederbayern) siehe [www.bayerischer-wald.de/attraktion/feng-shui-kurpark-lalling-0673de3245](http://www.bayerischer-wald.de/attraktion/feng-shui-kurpark-lalling-0673de3245); die Aussage des Experten für historische chinesische Medizin Paul U. Unschuld: „Die TCM [traditionelle chinesische Medizin] ist [...] ein ‚systemisches Kunstprodukt‘ – ein willkürliches geschaffenes System aus Ideen und Praktiken, das nicht aus einer historischen Entwicklung heraus seinen heutigen Stand erreicht hat, sondern aus dem politischen Kalkül der Verantwortlichen in der VR China.“ (Unschuld 2013: 92).

Das Prinzip der *Kontroversität* wird methodisch umgesetzt durch Multiperspektivität in der Auswahl von Materialien und Stimmen (Grammes 2014a: 271).<sup>18</sup> „*Multiperspektivität* bedeutet, verschiedene Perspektiven (mindestens zwei) im Blick auf ein Problem kennenzulernen und wahrzunehmen. Damit kommen unterschiedliche Beweggründe, Ziele und Argumente Beteiligter zur Geltung.“ (Witt u. a. 2022: 135). Ziel der Multiperspektivität ist erstens ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass es immer verschiedene Perspektiven auf ein Problem gibt, sowie die Motivation nach diesen zu suchen;<sup>19</sup> zweitens diese Perspektiven zu analysieren, zu vergleichen und Stellung zu beziehen und drittens die Bereitschaft, sich mit unbekanntem Perspektiven auseinanderzusetzen und sich in diese hineinzudenken (Witt u. a. 2022: 135–136). Dieses Verständnis von Multiperspektivität deckt sich weitestgehend mit Byrams *savoir être*, der es u. a. als das Interesse am Entdecken anderer Perspektiven und die Bereitschaft zur Reflexion von Vorstellungen definiert (Byram 2020: 62f).

Aus dieser Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven entwickeln sich vielfältige Urteile der Schüler\*innen – das Prinzip der *Pluralität*: „Ziel von Pluralität ist es, dass die Lernenden es einüben, ihr Urteil begründet zu bilden, die eigenen Wertmaßstäbe zu benennen und ihre Überzeugungen in der Diskussion im Klassenzimmer zu vertreten. Ebenso bedeutsam ist es, andere, auch als fremd empfundenen Positionen der Mitschülerinnen und -schüler anzuhören und zu respektieren.“ (Witt u. a. 2022: 137). Als verbindlicher Kanon für die Urteile der Schüler\*innen gelten dabei die demokratischen Wertmaßstäbe wie sie im Grundgesetz oder den Menschenrechten verankert sind. Besonders in der Politikdidaktik hat sich in den letzten Jahren eine Debatte zur Frage der Grenzen von Multiperspektivität bzw. Kontroversität entwickelt. Diese ist aber nicht zu verwechseln mit Neutralität oder Wertfreiheit, sondern muss zur Bildung für Demokratie beitragen (Drerup 2021: 79–86; Witt u. a. 2022: 161).<sup>20</sup>

In der Unterrichtspraxis kann das Prinzip Kontroversität aufgrund von Faktoren wie der beschränkt zur Verfügung stehenden Zeit oder der Komplexität nur eingeschränkt Umsetzung finden (Grammes 2014a: 270). Daher muss *exemplarisch* an bestimmten Themen multiperspektivisch und kontrovers

---

<sup>18</sup> In der Geschichtsdidaktik hat sich mit Bezug auf Klaus Bergmann eine leicht andere Definition durchgesetzt: Multiperspektivität meint dabei, dass auf der Ebene der von den Schüler\*innen zu bearbeitenden Quellen unterschiedliche Perspektiven vorkommen. Der Begriff ist zu unterscheiden von Kontroversität (unterschiedliche Darstellungen von z. B. Historiker\*innen von einem historischen Phänomen) und Pluralität (unterschiedliche Urteile der Schüler\*innen zu einem historischen Phänomen) (vgl. Bergmann 2000: 29f).

<sup>19</sup> Der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann fasst dies prägnant zusammen: „Eine multiperspektivische Präsentation von Quellen setzt alle Quellen der ‚Hermeneutik des Verdachts‘ aus.“ (Bergmann 2016: 144).

<sup>20</sup> Zu dieser Debatte und ihrer Bedeutung gerade auch bei der Beschäftigung mit China siehe [www.china-schul-akademie.de/die-grenzen-der-multiperspektivitaet-kontroversitaet-im-unterricht-als-herausforderung/](http://www.china-schul-akademie.de/die-grenzen-der-multiperspektivitaet-kontroversitaet-im-unterricht-als-herausforderung/).

gearbeitet werden (Engartner 2010: 88f; Grammes 2014b). Dies ist auch in Bezug auf die inhaltliche Beschäftigung mit China im ChaF-Unterricht relevant, denn auch hier kann – aufgrund des Fokus auf die Sprache und trotz der teils umfangreichen inhaltlichen Vorgaben der Curricula – nur exemplarisch gearbeitet werden.

Prinzipiell können allerdings alle Themenfelder kontrovers und multiperspektivisch didaktisiert werden: Zum Beispiel, indem statt wie bisher in den Lehrwerken ein Autor\*innentext nicht alleinsteht, sondern durch verschiedene kontroverse Materialien ergänzt wird. Besonders wichtig ist dabei auch, verschiedenen chinesischen Perspektiven Raum zu geben und so Debatten und Unterschiede aufzuzeigen. Dies kann beispielsweise geschehen durch (ins Deutsche übersetzte) chinesische Onlinedebatten – schöne Beispiele zu Themen mit Bezug zur Lebenswelt der Schüler\*innen (z. B. kulturelle Unterschiede Deutschland und China, Beziehung, Biolebensmittel, Wohnen, Medien etc.) finden sich bei Hack und Ni (2015). Ein anderer Ansatz wäre, mit Biografien von chinesischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu arbeiten, um so Diversität, Unterschiede und Ungleichheiten, aber auch Gemeinsamkeiten zu den Verhältnissen in Deutschland aufzuzeigen – für mögliche Materialien siehe Endriss und Maaß (2017). Auch können Text- und visuelle Materialien und/oder chinesische und nicht-chinesische Materialien so kombiniert werden, dass ein multiperspektivischer und kontroverser Effekt erzielt wird. Gleichzeitig wird damit auch eine differenzierte Auseinandersetzung mit Problemen gefördert, die einer Komplexitätsreduktion entgegenwirkt. Um von multiperspektivischen Materialien zu kontroversen und pluralen Urteilen von Schüler\*innen zu gelangen, braucht es außerdem passende Arbeitsaufgaben, um Lernprozesse interessant und motivierend zu gestalten.

### 2.3. Prinzipien zur Entwicklung von Arbeitsaufgaben

Ein fachdidaktisches Prinzip, um Lernprozesse motivierend zu gestalten, ist die *Handlungsorientierung*. Ähnlich wie der Fremdsprachenunterricht als Hauptziel die Lernenden zur erfolgreichen Kommunikation befähigen will, zielt gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht darauf ab, die Lernenden zu reflektierten Handlungen in der Gesellschaft zu befähigen. Dabei werden verschiedene Handlungsformen unterschieden (Völkel 2016: 58): Reales Handeln reicht über den Unterricht bzw. die Schulöffentlichkeit hinaus in die Gesellschaft hinein – beispielsweise indem eine öffentliche Ausstellung entwickelt wird, eine Befragung durchgeführt wird, ein Podcast (Expert\*inneninterviews) veröffentlicht oder ein Infoschild aufgestellt wird.<sup>21</sup> Meist kann Unterricht Handlungsformen jedoch nur simulieren: beim simulativen Handeln (beispielsweise durch Rollenspiele, Debatten, Podiumsdiskussion) oder durch

---

<sup>21</sup> Für Beispiele zum ChaF-Unterricht siehe Wittek (2018: 83f).

*produktorientiertes* Handeln (z. B. Gestalten von Theaterstücken, Plakaten, Filmen, Erklärvideos, Comics, Reiseführern). Die Handlungen der Lernenden können dabei individualisiert und selbstorganisiert oder auch kommunikativ und kooperativ-selbstorganisiert sein, das heißt die Lehrkraft nimmt eine beratende Rolle ein (Moegling 2017: 332; Völkel 2016: 50). Der Lernprozess kann dabei auch geöffnet werden, sodass die Lernenden zum „Ko-Produzent, Ko-Konstrukteur des Lernprozesses“ (Reinhardt 2014: 275) werden und in Kommunikation mit der Lehrkraft gemeinsam Inhalte und Methoden zur Umsetzung ihrer Handlung entwickeln.

Die Arbeitsaufgaben der Seiten „Wissenswertes 你知道吗?“ im Chinesisch-Lehrwerk *Tóngdào* und der Seiten „Kultur im Blickpunkt“ in *Kaishi!* sind bereits oft handlungsorientiert gestaltet und fordern die Lernenden auf, selbst zu recherchieren und Plakate oder Wandzeitungen zu gestalten.<sup>22</sup> Auch reales Handeln (z. B. Interviews mit chinesischen Studierenden oder anderen Personen mit Chinesisch als Erstsprache in Deutschland oder Befragungen zu Chinabildern auf der Straße) oder simulatives Handeln bieten sich unter anderem für die inhaltliche Auseinandersetzung mit China im Unterricht an. Besonders bei simulativem Handeln scheint es wichtig, dass verschiedene Arten von Materialien bereitgestellt werden, sodass die Schüler\*innen selbstorganisiert und binnendifferenziert (also an verschiedene Schwierigkeitsgrade angepasst), die Aufgabe bearbeiten können. Hilfreich können beispielsweise Leitfäden zum schrittweisen Vorgehen, Vorlagen mit genretypischen Hinweisen oder Vorbilder von gelungenen Produkten sowie Scaffolds („Lerngerüste“) mit Formulierungshilfen sein.

## 2.4. Wie weiter? Didaktische Prinzipien und China-spezifische Herausforderungen

Im Vergleich zu anderen Themen zeigen sich bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit China im Wesentlichen drei spezifische Herausforderungen: Erstens, wie bei dieser Beschäftigung mit einem nicht-demokratischen System wie der Volksrepublik China umgegangen werden soll; zweitens, wie „China“ definiert wird und welche Teile des chinesischsprachigen (Kultur-)Raumes in den Blick genommen werden sollen sowie drittens, wie kritisch-reflektierte, transkulturelle Auseinandersetzungen mit (teils stereotypen) Vorstellungen von China – sogenannten Chinabildern – gestaltet werden können. Aus diesen Herausforderungen ergeben sich keine eigenständigen fachdidaktischen Prinzipien, aber einige der oben erläuterten Prinzipien werden hier besonders augenfällig und bedeutsam.

---

<sup>22</sup> Weitere Beispiele für produktorientierte Arbeitsanregungen in aktuellen Lehrwerken finden sich in Arslangul, Lamouroux und Pillet 2015: 190f; Benedix 2008: 25.

Wie weiter oben (im Abschnitt 2.2. Auswahl von Materialien) bereits erwähnt, bewegt sich die inhaltliche Beschäftigung mit der Volksrepublik China in einem Spannungsfeld zwischen den Prinzipien Kontroversität und Multiperspektivität, die z. B. auch die Position von Staat und Partei in der Volksrepublik China umfasst, und dem demokratischen Wertekonsens der Bundesrepublik Deutschland. Ziel der inhaltlichen Auseinandersetzung mit China ist, dass die Lernenden selbstständig Urteile fällen können. Mit ihren Urteilen bestimmen die Lernenden ihr Verhältnis zur Welt und das Verständnis ihrer Identität. Diese Urteile sind also immer subjektiv geprägt (Sander 2007: 75) und basieren explizit oder implizit auf Werten, d. h. „Vorstellungen des Wünschenswerten, also Ideen oder Ideale, die der Beurteilung von Wünschen dienen“ (Reinhardt 2022: 346).<sup>23</sup> Ziel des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtes ist daher, den Prozess der Urteilsentwicklung reflexiv zu gestalten.

In der Politikdidaktik wird dabei ein Entwicklungsmodell verwendet, bei dem (Wert-)Urteile mit dem Lernfortschritt zunehmend komplexer werden: „Ist der Maßstab für ein moralisches Urteil mein persönlicher Nutzen oder Schaden, sind es die Vorstellungen meines engeren sozialen Umfeldes, ist es das geltende Norm- und Regelsystem einer bestimmten Gesellschaft oder sind es allgemeinere, generalisierbare ethische Prinzipien, die potentiell für alle Menschen gelten können?“ (Sander 2007: 77f; siehe auch Reinhardt 2022: 349–351). Methodisch können solche Lernprozesse beispielsweise durch das gemeinsame Analysieren und Reflektieren von Urteilen oder der Auseinandersetzung mit Dilemmata, bei denen zwischen Werten entschieden und diese Entscheidung begründet werden muss, gefördert werden (Reinhardt 2022: 348–351). Die Entwicklung der Fähigkeit Urteile zu fällen, diese zu begründen und darin enthaltene Wertvorstellungen zu reflektieren ist also eng verknüpft mit Kontroversität und Pluralität im Unterricht. Ansätze und Methoden der Politikdidaktik bieten dabei Hilfestellungen und Anregungen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Politik der Volksrepublik China, bei der die Lernenden selbst begründet Stellung beziehen. Diese Urteilsfindung, die von der Reflexion von Wertvorstellung ausgeht, ist im Wesentlichen auch, was Byram unter *savoir s'engager* versteht (Byram 2020: 66f).

Eine Problemstellung, die ein normatives Urteil erfordert und im Unterricht aufgegriffen werden kann, ist dabei bereits die Frage, wie „China“ definiert wird. Während einige Curricula (Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen) hier bereits den Blick weiten und Taiwan,

---

<sup>23</sup> Sowohl in Politik- als auch Geschichtsdidaktik wird dabei meist zwischen Sachurteilen – diese „können Aussagen mit dem Anspruch einer Tatsachenbeschreibung treffen oder Schlussfolgerungen bzw. Interpretation von Zusammenhängen vornehmen“ (Sander 2007: 76) – und Werturteilen – diese „beurteilen politische Entscheidungen, Situationen oder Positionen nach moralischen Maßstäben“ (Sander 2007: 76) – unterschieden, obwohl diese beiden Urteilsarten (gerade auch in der Unterrichtspraxis) nur schwer auseinanderzuhalten und zu operationalisieren sind (Sander 2007: 76f; Thünemann 2020).



Singapur oder Überseechines\*innen als Themen einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit „China“ nennen, setzen die Materialien zur inhaltlichen Beschäftigung mit China in den aktuellen Lehrwerken bisher „China“ mit der Volksrepublik China gleich. Neben dieser offiziellen Sichtweise von Staat und Partei in der Volksrepublik China sollte bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit „China“ im ChaF-Unterricht allerdings auch auf die Plurizentrik des chinesischsprachigen Raumes beziehungsweise des chinesischen Kulturraums eingegangen werden.

Zum einen kann dies geschehen, indem Schüler\*innen der Frage nachgehen, was in Vergangenheit und Gegenwart aus unterschiedlichen Perspektiven als „China“ verstanden wurde und wie sich die Bedeutung der Bezeichnung „China“ im Laufe der Zeit veränderte.<sup>24</sup> Zum anderen kann bei vielen der in den Curricula vorgegebenen und den bisher bereits in den Lehrwerken vorhandenen Themen (wie beispielsweise Essen, Feste, Schule) der Blick erweitert werden auf Räume und Individuen außerhalb der Volksrepublik China. Hier scheint insbesondere – im Sinne des Prinzips des Lebensweltbezugs und der Handlungsorientierung – ein stärkerer Fokus auf chinesischsprachige Gruppen in Deutschland beziehungsweise Europa lohnend. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit China im Unterricht muss sich also kritisch – ausgehend von demokratischen Wertmaßstäben – mit der Volksrepublik China, der Kommunistischen Partei und ihrer Politik beschäftigen und dabei gleichzeitig auch den Blick auf Chines\*innen außerhalb der Volksrepublik China und ihre Perspektiven lenken.

Darüber hinaus ist eine kritische Auseinandersetzung mit in Deutschland geläufigen (teils stereotypen) Vorstellungen von China notwendig. Diese Chinabilder – bestimmte Beschreibungen Chinas und „der Chinesen“ – werden durch die häufige Wiederverwendung in Medienberichterstattung oder Büchern als „normal“ verstanden und weiterverbreitet (Vogel 2017: 49). Erhebungen wie die Huawei-Studie 2016 haben gezeigt, dass es unter den Assoziationen von Deutschen zu China viele negative Chinabilder gibt (Noesselt, Schüller und Schüler-Zhou 2016: 26).<sup>25</sup> Eine umfassende Erhebung von Chinabildern unter deutschen Schüler\*innen stellt noch ein Forschungsdesiderat dar. Langner (2004: 106f) hat 1010 Schüler\*innen an 34 Gymnasien in 15 Bundesländern befragt, welche Vorstellungen sie spontan mit China verbinden, wobei sich Ähnlichkeiten mit der Huawei-Studie zeigten.<sup>26</sup> Negative bezieh-

---

<sup>24</sup> Siehe dazu beispielsweise das Online-Lernmodul „Wer ist China?“ unter [www.china-schul-akademie.de/lernmodule/china/](http://www.china-schul-akademie.de/lernmodule/china/) – hier insbesondere die zweite Lerneinheit „Blick in die Geschichte: Wer war China?“ und „EMI: China – Ein Imperium?“.

<sup>25</sup> Siehe dazu ausführlicher den Hintergrundtext „China in der deutschsprachigen Medienberichterstattung“ unter [www.china-schul-akademie.de/materialien/em-medienberichterstattung/](http://www.china-schul-akademie.de/materialien/em-medienberichterstattung/).

<sup>26</sup> Auch die von Langner (2004) befragten Schüler\*innen nannten als häufigste Vorstellungen Überbevölkerung, Kommunismus, Reis bzw. Essen und die Große Mauer. Diese gehören in der Huawei-Studie ebenfalls zu den am häufigsten genannten Begriffen (Noesselt, Schüller und

ungsweise stereotype Vorstellungen von Chines\*innen (Lächeln, „gelbe“ Haut, Augen) wurden ebenfalls oft erwähnt. Es scheint also sehr wahrscheinlich, dass unter Schüler\*innen ebenfalls stereotype, negative und homogenisierende Chinabilder eine wichtige Rolle spielen. So meint eine von Knolle (2022: 49) befragte ehemalige Hamburger Chinesischschülerin beispielsweise: „Also ich hatte vor dem Unterricht [...] kein besonders gutes Bild, wenn ich ehrlich bin. [...] Dass die da drüben nichts machen dürfen. Dass die da alle total unglücklich sein müssen [...].“

Chinabilder greifen, wie dieses Zitat verdeutlicht, oft auf polarisierende Deutungsmuster – wir versus die anderen (Bergmann 2016: 140–141) – zurück.<sup>27</sup> Zur kritischen Auseinandersetzung mit Chinabildern kann dabei auf ideologiekritische Methoden der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken zurückgegriffen werden (Bergmann 2016: 141–142): Beispielsweise, indem Aussagen über China, „die Chinesen“ oder „die chinesische Kultur“ einer Sprachkritik unterzogen werden oder indem Texte durch die Änderung einiger Wörter umgeschrieben werden. Die kritische Auseinandersetzung mit Chinabildern ist somit auch *emanzipatorisch*. Und in diesem Sinne kann sie auch als Beispiel für Byrams *savoir comprendre*, die Fähigkeit des Erkennens und Überwindens ethnozentrischer Perspektiven, verstanden werden (Byram 2021: 65, 117).

Eine emanzipatorisch ausgerichtete inhaltliche Beschäftigung mit „China“ kann Schüler\*innen außerdem dazu befähigen, kritisch mit Fremdeheitszuschreibungen umzugehen. Denn die Vorstellung von „der chinesischen Kultur“ als fremd ist ein sehr wirkmächtiges Chinabild: So stimmten in der Huawei-Studie 2016 55% der Befragten der Aussage „Ich empfinde die chinesische Kultur als sehr fremd.“ ganz und weitere 17% teilweise zu (Noesselt, Schüller und Schüler-Zhou 2016: 184). Hier setzen transkulturelle Theorien an, die eine dynamischere Perspektive auf Kulturen vertreten und sich von der Idee ihrer Homogenität und Exklusivität angesichts der kulturellen Hybridität von Gesellschaften und Individuen (heutzutage und in der Vergangenheit) abwenden (Welsch 2017; Juneja und Falser 2013; Ullrich 2016a). Als Weiterentwicklung des interkulturellen („zwischen den Kulturen“) Ansatzes wollen transkulturelle („über Kulturen hinweg“) Ansätze sich im Unterricht kritisch mit Begriffen wie „Fremdheit“ und „Kultur“ auseinandersetzen.<sup>28</sup> Dies kann zum

---

Schüler-Zhou 2016: 26). Zur Verbreitung dieser Stereotype in Deutschland siehe auch Vogel (2017: 66–68).

<sup>27</sup> Chinabilder können aus geschichtsdidaktischer Sicht auch als Narrationen (Erzählungen) verstanden werden, die von den Schüler\*innen de-konstruiert, das heißt analysiert und auf ihre Triftigkeit hin überprüft werden müssen. Zur De-Konstruktionskompetenz in der Geschichtsdidaktik siehe beispielsweise Schreiber u. a. (2006: 23f). Dies ist jedoch nur ein geschichtsdidaktisches Kompetenzmodell unter vielen (vgl. Deile 2014).

<sup>28</sup> Für Beispiele aus der Geschichtsdidaktik siehe Ullrich und Lücke 2014; Ullrich 2016a; Ullrich 2016b.

einen geschehen, indem transkulturelle Prozesse in Vergangenheit und Gegenwart nachgezeichnet werden (Ullrich 2016a: 41) – beispielsweise transkulturelle Bewegungen zwischen „China“ und Europa. Zum anderen aber lohnt sich auch die kritisch-reflexive Beschäftigung mit dem Konstruktionscharakter von Eigen- und Fremdbildern und Zuschreibungen kultureller Differenz (Ullrich 2016a: 41).

Es sind also besonders homogenisierende Vorstellungen, die „China“ oder „die Chinesen“ als eine politische oder kulturelle Einheit sehen, die bei der inhaltlichen Beschäftigung mit China im Unterricht kritisch reflektiert werden können. Dies ist möglich, indem zum einen verschiedene und kontroverse chinesischsprachige Perspektiven in den Unterricht integriert werden und indem zum anderen Unterschiede (beispielsweise regionale und soziale Disparitäten) in den Blick genommen werden, um dabei auch die Vielfalt chinesischer Stimmen in der Volksrepublik China und darüber hinaus deutlich zu machen.<sup>29</sup> Diese differenzierende Herangehensweise wirkt auch den Gefahren von Vereinfachung und Komplexitätsreduktion entgegen.<sup>30</sup> *Ambiguitätstoleranz* – das Aushalten von Komplexität und Uneindeutigkeit (Bauer 2018: 15) – ist nicht nur bei der Beschäftigung mit China relevant, sondern angesichts einer stets komplexer werdenden und sich ins Ungewisse ändernden Welt auch darüber hinaus eine wichtige Kompetenz, die hier an einem besonders prägnanten Beispiel diskutiert werden kann.<sup>31</sup>

### 3. Beispielhafte Umsetzung: Das Lernmodul „Schule im Vergleich“ der China-Schul-Akademie

Anhand eines Online-Lernmoduls zum Thema Schule in China, das im Rahmen des vom BMBF-geförderten Projekts China-Schul-Akademie an der Universität Heidelberg entwickelt wurde, soll abschließend nochmals gezeigt werden, wie die oben vorgestellten Prinzipien in die Entwicklung von Materialien zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit China im Unterricht einfließen können.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Mit Blick auf die politische Bildung hat dies bereits Müller-Hofstede (2021: 12f) gefordert.

<sup>30</sup> Eine differenzierte Herangehensweise beziehungsweise die Fähigkeit und Bereitschaft, mit komplexitätsreduzierenden Erzählungen kritisch-reflektiert umzugehen, steht auch in Verbindung mit dem in diesem Aufsatz ausgeklammerten Prinzip der Wissenschaftsorientierung: „[D]ie Bildungsgegenstände und die zu deren unterrichtlicher Vermittlung angewandten Methoden [sollen] an der Maßgabe des jeweils aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes ausgerichtet [sein]“ (Juchler 2014, 285). Siehe auch von Borries 2016.

<sup>31</sup> Für diese Entwicklungen wird teilweise auch der englische Begriff *VUCA* oder *VUCA World* verwendet: Die Gegenwart sei charakterisiert durch Volatility (Flüchtigkeit), Uncertainty (Unsicherheit), Complexity (Komplexität) und Ambiguity (Ambiguität), siehe Weber (2019).

<sup>32</sup> Das Lernmodul ist online zu finden unter [www.china-schul-akademie.de/lernmodule/schule/](http://www.china-schul-akademie.de/lernmodule/schule/). Die Materialien wurden dabei für wissenschaftspropädeutische Kurse der Sekundarstufe II entwickelt und sind daher nicht direkt auf den Chinesisch-Unterricht der Sekundarstufe I

Das „Schule im Vergleich“ genannte Lernmodul setzt – ähnlich wie auch die Chinesisch-Lehrwerke, die ebenfalls das Phänomen Schule in chinesischen Texten oder deutschsprachigen Extraseiten behandeln – bei der *Lebenswelt* der Schüler\*innen an. Mit den Materialien im Lernmodul können die Schüler\*innen weitestgehend selbstgesteuert und *handlungsorientiert* (durch die Erstellung von Plakaten beziehungsweise Postern) Wissen zum Thema Schule in der Volksrepublik China erarbeiten und mit der Situation in Deutschland vergleichen. Dabei werden Schlüsselprobleme (wie beispielsweise Fragen nach Bildungsgerechtigkeit) aufgeworfen. Den Abschluss des Lernmoduls bildet die Präsentation der von den Schüler\*innen gestalteten Plakate im Klassenzimmer und/oder eine Podiumsdiskussion, bei der ein Gespräch zwischen Schüler\*innen aus Deutschland und der Volksrepublik China simuliert wird.<sup>33</sup>

Schüler\*innen bringen vermutlich eine Reihe von *Chinabildern* spezifisch zum Thema Schule in China mit in den Unterricht. Untersuchungen zur Darstellung des Phänomens Schule in deutschsprachigen Medien haben gezeigt, wie (implizite) Vergleiche mit eigenen Erfahrungen in Deutschland die Wahrnehmung der Situation in der Volksrepublik China prägen.<sup>34</sup> In Deutschland geläufige Vorstellungen von chinesischen Schüler\*innen als extrem fleißig und leistungsstark, aber auch unter hohem Druck und Stress stehend, können dazu führen, dass das deutsche Schulsystem von vornherein als besser betrachtet wird. Diese kognitive Dissonanz zwischen einem positiven Bild von Schule in Deutschland und einem negativen von Schule in China dient als Problemstellung, die dem Vergleich zugrunde liegt. Dieses überwiegend negative Bild des chinesischen Bildungssystems kann anhand der Materialien kritisch betrachtet werden: Zum einen, indem auf die Unterschiede innerhalb Chinas eingegangen wird; zum anderen, indem Materialien dazu einladen, die eigenen Bewertungsmaßstäbe offenzulegen und kritisch zu hinterfragen.

Materialien zu Status und Ansehen von Lehrer\*innen zeigen beispielsweise das höhere Ansehen von Lehrer\*innen in der Volksrepublik China und anderen ostasiatischen Ländern auf und lassen die Schüler\*innen kritisch auf Deutschland schauen.<sup>35</sup> Das (selbst relativ zur Wirtschaftskraft betrachtet) deutlich höhere Gehalt von Lehrer\*innen in Deutschland lässt die Schüler\*innen dann wiederum die Situation in der Volksrepublik China kritisch betrachten. Ein Text des Tang-zeitlichen Gelehrten Hǎn Yù 韓愈 wirft außerdem die

---

übertragbar. In angepasster Form – zum Beispiel kürzere Texte, einfachere Formulierungen etc. – wäre eine ähnliche didaktische Perspektivierung allerdings auch in der Sekundarstufe I möglich.

<sup>33</sup> Ideen zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Materialien des Lernmoduls finden sich im methodisch-didaktischen Kommentar in der Handreichung für Lehrer\*innen auf der Einstiegsseite des Moduls. Dort finden sich auch Leitfragen zur Reflexion des Vergleiches.

<sup>34</sup> Siehe dazu die weiterführenden Informationen zu Material M1.1. im Lernmodul Schule unter [www.china-schul-akademie.de/m-schule-m1-1-wi/](http://www.china-schul-akademie.de/m-schule-m1-1-wi/).

<sup>35</sup> Diese und die folgenden Materialien sind alle in Lerneinheit 6 des Lernmoduls zu finden unter [www.china-schul-akademie.de/lernmodule/schule/lerneinheiten/schule-16/](http://www.china-schul-akademie.de/lernmodule/schule/lerneinheiten/schule-16/).

Frage auf, ob und seit wann diese Verehrung von Lehrkräften kulturell verankert ist.

Um den Vergleich zwischen Schule in Deutschland und in China *kontrovers* zu gestalten und somit plurale Schüler\*innenurteile zu erlauben, werden zu jeder Unterthematik multiperspektivische Materialien angeboten, beispielsweise zwei unterschiedliche Meinungen von Schüler\*innen zur Einschränkung des Nachhilfeunterrichts in der Volksrepublik China 2021.<sup>36</sup>

Im Unterthema Ungleichheiten werden regionale Disparitäten, was den Schulbesuch in der Volksrepublik China angeht, aufgezeigt: So trifft das Chinabild der fleißig arbeitenden, unter Druck stehenden Schüler\*innen eben nicht auf die vielen chinesischen Schüler\*innen aus dem ländlichen Raum in der Volksrepublik China zu, die oft nicht einmal einen Abschluss einer weiterführenden Schule schaffen.<sup>37</sup> Als Möglichkeit, den Vergleich noch komplexer zu gestalten und den Blick über die Volksrepublik China hinaus zu weiten, wird in einer weiteren Lerneinheit auch ein Blick auf das Schulsystem in Taiwan geworfen.<sup>38</sup> Die Materialien dienen also dazu, den Vergleich zwischen Deutschland und China mit mehr Kontext anzureichern und so eben einem essentialisierenden Chinabild, das die chinesische Gesellschaft und Kultur als homogen ansieht, entgegenzuwirken.

Der Vergleich Schule in Deutschland und in China als Problemstellung zielt also einerseits auf eine kritische, auf ein eigenes Werturteil hinarbeitende Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und politischen Realitäten des Systems Schule in China (Wie beurteile ich die Ungerechtigkeiten? Wie bewerte ich den systemimmanenten Leistungsdruck?), andererseits auf eine ebenso kritische Auseinandersetzung mit unseren Vorstellungen von China und – im Idealfall – auf die Situation in Deutschland ab. Das vorgestellte Lernangebot ist sicherlich komplex und benötigt vermutlich mehr Zeit als normalerweise im ChaF-Unterricht für die inhaltliche Auseinandersetzung mit China zur Verfügung steht. Es erscheint dennoch lohnend sich zumindest exemplarisch mit manchen Themen intensiver anhand der hier vorgeschlagenen Prinzipien zu beschäftigen. Die vorgestellten Prinzipien der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken können dabei als konkrete Leitlinien dienen, die im Idealfall auch eine Ausbildung der Byram'schen *savoirs* im Sprachunterricht fördern.

---

<sup>36</sup> Siehe [www.china-schul-akademie.de/lernmodule/schule/lerneinheiten/schule-17/materialein/m-schule-m7-2/](http://www.china-schul-akademie.de/lernmodule/schule/lerneinheiten/schule-17/materialein/m-schule-m7-2/).

<sup>37</sup> Siehe [www.china-schul-akademie.de/lernmodule/schule/lerneinheiten/schule-14/](http://www.china-schul-akademie.de/lernmodule/schule/lerneinheiten/schule-14/).

<sup>38</sup> Siehe [www.china-schul-akademie.de/lernmodule/schule/lerneinheiten/schule-111/](http://www.china-schul-akademie.de/lernmodule/schule/lerneinheiten/schule-111/).

#### 4. Fazit und Ausblick

Geopolitische Entwicklungen – allen voran die gestiegene und weiter zunehmende Bedeutung der Volksrepublik China in Wirtschaft und Politik – lassen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Politik, Geschichte und Gesellschaft „Chinas“ bedeutsam für die Zukunft der Schüler\*innen, aber auch für die Zukunft Deutschlands und Europas erscheinen. Chinakompetenz, die neben Sprachkenntnissen auch auf einer inhaltlichen Beschäftigung mit China aufbaut, darf dabei nicht nur eine aus einer vermuteten Schwäche („China kennt uns besser als wir es.“) geborene (bildungs-)politische Forderung bleiben. Denn die inhaltliche Auseinandersetzung mit China kann emanzipatorisch zur Bildung des Individuums beitragen, indem beispielsweise Schüler\*innen lernen, begründet Urteile zur Politik der Volksrepublik China zu fällen oder geläufige Chinabilder kritisch zu reflektieren. In diesem Sinne lassen sich am Beispiel China auch verschiedenste fachdidaktische Kompetenzen gesellschaftswissenschaftlicher Fächer wie auch fremdsprachendidaktische Kompetenzen (beispielsweise Byrams *savoirs* und somit inter- oder transkulturelle Kompetenz) fördern. Außerdem ist China ein wichtiges Beispiel für die Beschäftigung mit außereuropäischen Regionen im deutschen Schulunterricht und neue didaktische Ansätze wie beispielsweise Globales Lernen oder Transkulturalität.

Angesichts dieser Gemengelage kann die inhaltliche Beschäftigung mit China im ChaF-Unterricht und im Fachunterricht von einem stärkeren Austausch profitieren.<sup>39</sup> Die Integration der gesellschaftswissenschaftlich-fachdidaktischen Prinzipien in die Entwicklung von Lernangeboten ist mit einem hohen Aufwand verbunden und der Anspruch kann auch nicht immer eingelöst werden: In Schulbüchern und anderen Lernmaterialien der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (Geschichte, Geografie, Politik) finden sich bereits viele Materialien und Aufgaben zur inhaltlichen Beschäftigung mit China.<sup>40</sup> Allerdings erreichen diese oftmals eben keine Multiperspektivität chinesischer Stimmen und tradieren Chinabilder oft eher, anstatt diese kritisch zu reflektieren.<sup>41</sup> Gerade hier könnten ChaF-Lehrer\*innen mit ihren Sprachkenntnissen helfen.

---

<sup>39</sup> Eine Forderung der Studie zum Status Quo des Chinesischunterrichts in Deutschland von Guder u. a. (2021: 48) lautet ebenfalls, dass politischen Themen im Unterricht mehr Raum gegeben werden sollte (insbesondere um die Medienberichterstattung kritisch reflektieren zu können) und dass die fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen ChaF-Lehrer\*innen und Lehrer\*innen anderer Fächer gestärkt werden sollte.

<sup>40</sup> Die China-Schul-Akademie untersucht und sammelt zurzeit China-Bezüge in aktuellen Lehrwerken der Fächer Geschichte, Geografie, Ethik, Religion und Politik. Siehe [www.china-schul-akademie.de/schulbuecher/](http://www.china-schul-akademie.de/schulbuecher/).

<sup>41</sup> Zum Beispiel der Geschichtsschulbücher siehe Schmid (2023).

Bei der Entwicklung von Lernangeboten für die inhaltliche Auseinandersetzung mit China im ChaF-Unterricht können wiederum Prinzipien der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken hilfreich sein: Lebensweltbezug und Handlungsorientierung sind im Fremdsprachenunterricht bereits als didaktische Prinzipien verankert. Verstärkt werden kann allerdings noch die Problemorientierung – die inhaltliche Auseinandersetzung mit China will nicht einfach nur deklaratives Wissen zu China vermitteln, sondern wirft kontroverse Probleme und Fragestellungen auf, zu denen sich die Schüler\*innen begründet positionieren müssen. Um Kontroversität zu erreichen, sollte bei der Auswahl der Materialien auf Multiperspektivität geachtet werden. Das heißt, dass unterschiedliche Materialien mit verschiedenen Sichtweisen angeboten werden. In Bezug auf China ist es besonders wichtig, verschiedene chinesische Stimmen aus der Volksrepublik China und darüber hinaus zu integrieren, um so ein differenziertes Bild von China entwickeln zu können und eine kritische Auseinandersetzung mit geläufigen, homogenisierenden Chinabildern zu fördern. Diese hier vorgestellten Prinzipien und China-spezifischen Akzentuierungen werden unten nochmals in einer „Checkliste“ zusammengefasst.

Es kann also im Sprachunterricht nicht um eine Weiterführung der klassischen Landeskunde mit ihrem Fokus auf deklarativem Wissen gehen, sondern es muss eine Kompetenzförderung angestrebt werden, die der in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ähnelt. Dabei kann ein Teil der inhaltlichen Beschäftigung je nach Sprachniveau der Lernenden weiterhin auf Chinesisch vermittelt werden. Die vorgestellten Prinzipien der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken sind für die inhaltliche Beschäftigung mit China auf Deutsch im Unterricht hilfreiche Leitlinien bei der Didaktisierung (Themenauswahl und -zuschnitt), der Materialaufbereitung sowie der Erstellung von Arbeitsaufgaben. Sie können als handlungsleitende Schritte der Unterrichtsvorbereitung dienen, die im Ergebnis idealerweise zu den Byram'schen *savoirs* beitragen, indem sie unter anderem die Vermittlung von Wissen mit wertebasierter Urteilsbildung beziehungsweise kritischer Auseinandersetzung und dem Willen, Neues zu lernen sowie Perspektiven zu wechseln, verbinden. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit China im ChaF-Unterricht auf Deutsch kann dabei nur exemplarisch geschehen: Gerade diese Beispielthemen aus der Lebenswelt der Schüler\*innen sollten dann aber nicht nur deklaratives Wissen vermitteln, sondern auch multiperspektivische Materialien umfassen, die zu einer kontroversen Auseinandersetzung einladen.

Ausgehend von ihrer Befragung von ChaF-Lehrer\*innen 2021 haben Gunder u. a. (2021: 46) bei den inhaltlichen Themen, die die Schüler\*innen interessieren, von einem „Übergewicht ‚neutraler‘ kultureller Themen“ gesprochen. Anhand der hier vorgestellten Prinzipien der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken wird deutlich, dass prinzipiell jedes Thema kontrovers aufbereitet werden und die Urteilsbildung der Schüler\*innen fördern kann:

Beim Thema Essen könnten stereotype Vorstellungen über chinesische Küche und Chinarestaurants hinterfragt werden, chinesische Musik kann auf ihre gesellschaftskritische und politische Dimension hin untersucht werden,<sup>42</sup> Schüler\*innen können abwägen und beurteilen, inwiefern „China“ heute noch konfuzianisch geprägt ist oder nicht – die Liste kontroverser Fragestellungen ließe sich beliebig fortsetzen.

Wünschenswert wäre daher erstens ein stärkerer Austausch von Lernmaterialien zur inhaltlichen Beschäftigung mit China zwischen Fachunterricht und ChaF-Unterricht und vice versa, der die bestehenden Materialien der Lehrwerke ergänzt und verbessert. Zweitens wären auch weitere empirische Studien wünschenswert, etwa zu Fragen, wie die inhaltliche Auseinandersetzung mit China im ChaF-Unterricht aktuell von Lehrer\*innen gestaltet wird, welche didaktischen und methodischen Schwerpunkte dabei gesetzt werden und inwiefern dadurch die Chinakompetenz der Schüler\*innen entwickelt und gestärkt wird.

## Checkliste

Bei der inhaltlichen Beschäftigung mit China im Sprachunterricht...

- werden Themen mit Bezug zur Lebenswelt der Lernenden behandelt (weiter gefasst beinhaltet dies z. B. auch historische Themen mit Gegenwartsbezügen, Schlüsselprobleme und geläufige Chinabilder).
- werden Problemstellungen von den Lernenden eigenständig, offen sowie handlungs- und produktorientiert bearbeitet.
- werden Materialien bearbeitet, die verschiedene chinesische Perspektiven beinhalten und somit zu kontroversen Diskussionen einladen.
- gelangen die Lernenden basierend auf demokratischen Wertmaßstäben zu pluralen Urteilen.
- wird der chinesische Kulturraum in seiner geografischen Breite (Volksrepublik China, Taiwan, Singapur, Chines\*innen weltweit...) behandelt und dabei werden Unterschiede innerhalb und über Landesgrenzen hinweg deutlich gemacht.
- werden in Deutschland geläufige Chinabilder kritisch reflektiert.
- werden Kulturen als im Wandel begriffen und sich gegenseitig beeinflussend beschrieben, und es findet eine kritische Auseinandersetzung mit Fremd- und Eigenbildern statt (Transkulturalität).

---

<sup>42</sup> Siehe dazu auch das Online-Lernmodul „Wie klingt China?“ unter [www.china-schulakademie.de/lernmodule/musik/](http://www.china-schulakademie.de/lernmodule/musik/).



## Literatur

- Arslangul, Arnaud, Claude Lamouroux und Isabelle Pillet (2015), *Nǐ shuō ne?* Berlin: Cornelsen.
- Barricelli, Michele (2016), Problemorientierung, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, Schwalbach: Wochenschau, 78–90.
- Bauer, Thomas (2018), *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Ditzingen: Reclam.
- Benedix, Antje (2008), *Dong bu dong? Schülerbuch für die ersten beiden Lernjahre*, Stuttgart und Leipzig: Klett.
- Bergmann, Klaus (2000), *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, Schwalbach: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus (2016), Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, Schwalbach: Wochenschau, 91–112.
- Borries, Bodo von (2016), Wissenschaftsorientierung, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, Schwalbach: Wochenschau, 30–48.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023), *China – Partner, systemischer Rivale und Wettbewerber*, online: <[www.bmbf.de/bmbf/de/europa-und-die-welt/vernetzung-weltweit/asiatisch-pazifischer-raum/china/china.html](http://www.bmbf.de/bmbf/de/europa-und-die-welt/vernetzung-weltweit/asiatisch-pazifischer-raum/china/china.html)> (Zugang: 31.07.2023).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011), *Beutelsbacher Konsens*, online: <[www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/](http://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/)> (Zugang: 31.07.2023).
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2021), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*, 2. Aufl., Bristol und Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2011–2023), *Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*, online: <<https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx>> (Zugang: 30.03.2023).
- Deile, Lars (2014), Didaktik der Geschichte, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, online: <<http://zeitgeschichte-digital.de/doks/232>> (Zugang: 30.03.2023).
- Drerup, Johannes (2021), *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*, Ditzingen: Reclam.

- Endriss, Jörg und Sonja Maaß (2017), *Chinakinder: Moderne Rebellen in einer alten Welt*, Meerbusch: Conbook Medien GmbH.
- Engartner, Tim (2010), *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*, Paderborn: Schöningh.
- Fachverband Chinesisch e.V. (2022), *Tübinger Erklärung des Fachverbands Chinesisch e.V.*, online: <[www.fachverband-chinesisch.de/aktuelles/meldungen/tuebinger-erklaerung-des-fachverbands-chinesisch-ev](http://www.fachverband-chinesisch.de/aktuelles/meldungen/tuebinger-erklaerung-des-fachverbands-chinesisch-ev)> (Zugang: 31.07.2023).
- Goll, Thomas (2014), Problemorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach: Wochenschau, 258–265.
- Grammes, Tilman (1998), *Kommunikative Fachdidaktik: Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft*, Opladen: Leske und Budrich.
- Grammes, Tilman (2014a), Kontroversität, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach: Wochenschau, 266–283.
- Grammes, Tilman (2014b), Exemplarisches Lernen, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach: Wochenschau, 249–257.
- Guber-Dorsch, Barbara (Hg.) 2018. *Tóngdào*, Bamberg: C.C. Buchner.
- Guber-Dorsch, Barbara (Hg.) 2020. *Tóngdào neu*, Bamberg: C.C. Buchner.
- Guder, Andreas und Franziska Schnuhr (2010), Mehr als Tee und Stäbchen: Ergebnisse einer Befragung von Chinesischlehrkräften zu kulturspezifischen Inhalten im Schulunterricht, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 25, 196–206.
- Guder, Andreas u. a. (2021), *Macht mehr Chinesisch! Wirklichkeiten und Möglichkeiten des Schulfachs in Deutschland*, Berlin: Bildungsnetzwerk China.
- Guder, Andreas und Wenhao You (2021), Chinesischunterricht an Sekundarschulen in Deutschland. Eine Erhebung zur Unterrichtspraxis und den besonderen Herausforderungen der Vermittlung einer distanten Fremdsprache, online: <<https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/33098>> (Zugang: 30.03.2023).
- Hack, Telse und Shaofeng Ni (2015), *Chinesisch im Internet. Ein Social-Media-Lesebuch*, Hamburg: Buske.
- Hodel, Jan (2017), Problemorientierung, in: Dirk Lange und Volker Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 120–130.
- Juchler, Ingo (2014), Wissenschaftsorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach: Wochenschau, 284–294.
- Juneja, Monica und Michael Falser (2013), Kulturerbe – Denkmalpflege: transkulturell. Eine Einleitung, in: Monica Juneja und Michael Falser (Hrsg.), *Kulturerbe und Denkmalpflege transkulturell. Grenzgänge zwischen Theorie und Praxis*, Bielefeld: transcript, 17–34.

- Knolle, Rafael (2022), Türöffner Chinesisch? Im Fremdsprachenfach Chinesisch gewonnene Ressourcen aus Sicht ehemaliger Schüler\*innen Hamburger Schulen, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 37, 33–55.
- Koreik, Uwe (2011), Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter?, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 38, 6, 581–604.
- Koreik, Uwe (2016), Inhalte zur Entwicklung landeskundlicher und interkultureller Kompetenzen, in: Eva Burwitz-Melzer u. a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: A. Francke, 163–167.
- Langner, Silvia (2004), China aus dem Blickwinkel des sekundären Bildungsbereichs, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 19, 99–110.
- Liu, Jun u. a. (2019), *Kaishi! A1*, 1. Auflage, Stuttgart: Klett.
- Liu, Jun u. a. (2020), *Kaishi! A2*, 1. Auflage, Stuttgart: Klett.
- Moegling, Klaus (2017), Politisches Handeln/Handlungsorientierung, in: Dirk Lange und Volker Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 328–334.
- Müller-Hofstede, Christoph (2021), Zwischen Systemkonkurrenz und Dialogbereitschaft. China(kompetenz) in der politischen Bildung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 7–8, 8–13.
- Noesselt, Nele, Margot Schüller und Yun Schüler-Zhou (2016), *Deutschland und China. Wahrnehmung und Realität. Die Huawei-Studie 2016. Fokus Digitalisierung und digitale Innovation*, Huawei Technologies Deutschland GmbH, online: < <https://huawei-studie.de/publication/deutschland-und-china-wahrnehmung-und-realitaet-die-huawei-studie-2016/>> (Zugriff: 31.07.2023).
- Onken, Björn (Hrsg.) (2017), *Das waren Zeiten 2*, Bamberg: Buchner.
- Pandel, Hans-Jürgen (2017), *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, 2. Auflage, Schwalbach: Wochenschau.
- Reimann, Daniel (2017), *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen: Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*, Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Reinhardt, Sibylle (2014), Handlungsorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach: Wochenschau, 275–283.
- Reinhardt, Sibylle (2022), Moralisches Lernen, in: Wolfgang Sander und Kerstin Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, 5. Auflage, Schwalbach: Wochenschau, 346–355.
- Sander, Wolfgang (2007), *Politik entdecken – Freiheit leben: didaktische Grundlagen politischer Bildung*, 2. Auflage, Schwalbach: Wochenschau.

- Schake, Caroline (2019), „Konfuzianische Elemente“ im Kontext des Lernziels Interkulturelle Kompetenz für den Chinesischunterricht, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 34, 5–31.
- Scherb, Achim (2017), Der Beutelsbacher Konsens, in: Dirk Lange und Volker Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 255–262.
- Schmid, Jonas (2023), Einblicke oder nur ein Blick? Chinabilder im Geschichtsschulbuch, in: *yi-magazin*, online: <[www.goethe.de/prj/yim/de/mag/24545824.html](http://www.goethe.de/prj/yim/de/mag/24545824.html)> (Zugriff: 30.03.2023).
- Schreiber, Waltraud u. a. (2006), *Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried: Ars Una.
- Schumann, Adelheid (2017), Landeskunde, in: Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart: J. B. Metzler, 187–188.
- Schweiger, Hannes (2021), Konzepte der „Landeskunde“ und des kulturellen Lernens, in: Claus Altmayer u. a. (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*, Berlin: J. B. Metzler, 358–375.
- Stepan, Matthias u. a. (2018), China kennen, China können: Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland, Mercator Institute for China Studies, online: <<https://merics.org/de/china-kompetenz>> (Zugriff: 30.03.2023).
- Thünemann, Holger (2020), Historische Werturteile. Positionen, Befunde, Perspektiven, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 71, 1/2, 5–18.
- Ullrich, Marc (2016a), Multi? Inter? Trans! Plädoyer für ein transkulturelles historisches Lernen unter rassismuskritischer Perspektive, in: Christina Brüning, Lars Deile und Martin Lücke (Hrsg.), *Historisches Lernen als Rassismuskritik*, Schwalbach: Wochenschau, 163–184.
- Ullrich, Marc (2016b), Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft, in: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte*, Göttingen: V&R unipress, 29–50.
- Ullrich, Marc und Martin Lücke (2014), Transkultureller Geschichtsunterricht. Neues Leitbild für die Konzeption historischer Lehr- und Lernprozesse? In: *Psychosozial*, 37, 11–22.
- Unschuld, Paul U. (2013), *Traditionelle chinesische Medizin*, München: Beck.
- Vogel, Friedemann (2017), Linguistische Imageanalyse Chinas. Theoretisch-methodische Grundlagen und exemplarische Analyse, in: Friedemann Vogel und Wenjian Jia (Hrsg.), *Chinesisch-Deutscher Imagereport: Das Bild Chinas im deutschsprachigen Raum aus kultur-, medien- und sprachwissenschaftlicher Perspektive (2000–2013)*, Berlin/Boston: De Gruyter, 48–72.

- Völkel, Bärbel (2016), Handlungsorientierung, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, Schwalbach: Wochenschau, 49–64.
- Weber, Birgit (2019), Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interdependenz, in: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 10, 11–42.
- Weber, Hui (2015), *Lóng neu. A1 – A2. Chinesisch für Anfänger*, Stuttgart: Klett.
- Welsch, Wolfgang (2017), *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe*, Wien: nap.
- Witt, Dirk u. a. (Hrsg.) (2022), *Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften*, Schwalbach: Wochenschau.
- Wittek, Kathleen (2018), Affenkönig, Frühlingsfest und Sprichwörter: Möglichkeiten der Vermittlung traditioneller chinakundlicher Inhalte, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 33, 77–92.

Manuskript eingereicht am 05.04.2023; akzeptiert am 09.06.2023

## 摘要

德国中学对外汉语教学是否该利用更多时间教授与中国社会、政治、历史等方面切实相关的知识，而非只单纯传授语言知识与技能？——近来德国中学呼吁培养提升“中国能力”的声音引发了这一探讨。本文简要概述了目前不同的课程纲要所体现的内容要求以及德语对外汉语教科书中与中国有关的知识，并试图通过介绍人文教学（主要为历史教学与政治教学）的一些理论来说明未来应如何在此方面改善对外汉语教材。文章介绍了不同的教育学理论原则，并随后思考了这些原则在主题和材料选择以及任务设计方面如何为德国中学的对外汉语课堂中关于中国的教学提供启示。此外，文章还探讨了判断力培养的必要性、华语文化圈的多中心性、以及鼓励学生对中国形象进行批判性反思的重要性，进而试图探寻可能解决在深入中国相关知识内容时面临的特定挑战的途径。最后，本文以海德堡大学“中国学堂”项目中的以“中国学校”为主题的线上学习模块为实例，展示了这些原则和思考可以进行实践的方式。