Steffi Robak, Boris Zizek, Chunchun Hu, Maria Stroth (Hg.) Forschungszusammenarbeit China-Deutschland **Steffi Robak**, geb. 1970, hat an der Leibniz Universität Hannover die Professur für Bildung im Erwachsenenalter inne. Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich u.a. kulturvergleichend mit der Entwicklung der Weiterbildungssysteme und ihrer Organisationen sowie mit transkultureller Bildung. Sie ist Sprecherin des Forschungscenters Bildung, Wissen und Innovation sowie deutsche Direktorin und Vorstandsvorsitzende des Leibniz-Konfuzius-Instituts Hannover (LKIH).

Boris Zizek, geb. 1976, hat an der Leibniz Universität Hannover die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialisations- und Adoleszenzforschung inne. Er lehrt und forscht an der interdisziplinären Schnittstelle zwischen Erziehungswissenschaft und Soziologie und fungiert als geschäftsführende Leitung des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover sowie als Board-Mitglied im Leibniz-Konfuzius-Institut Hannover (LKIH). Chunchun Hu (Dr. phil.), geb. 1972, ist Associate Professor am Institute for German Studies an der Tongji-Universität in Shanghai, China. Seine Forschungsschwerpunkte sind deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts, deutsche Kultur, Public Diplomacy und deutsch-chinesische Kulturbeziehungen. Er leitet als stellvertretender Direktor das Deutschlandforschungszentrum sowie das Zentrum für chinesisch-deutschen gesellschaftlich-kulturellen Austausch der Tongji-Universität und wirkt als stellvertretender Präsident des Aufsichtsrats des Leibniz-Konfuzius-Instituts Hannover (LKIH).

Maria Stroth, geb. 1990, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Hier ist sie als Projektkoordinatorin für China-Kompetenz tätig und für die akademische Anbindung des Leibniz-Konfuzius-Instituts (LKIH) zuständig. Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich u.a. mit interkultureller Bildung und Zusammenarbeit mit dem Fokus auf China.

Steffi Robak, Boris Zizek, Chunchun Hu, Maria Stroth (Hg.)

Forschungszusammenarbeit China-Deutschland

Interdisziplinäre Zugänge und transkulturelle Perspektiven

transcript



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2020 transcript Verlag, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld Lektorat: Marina Rieckhoff und Maria Stroth

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-4907-9 PDF-ISBN 978-3-8394-4907-3

https://doi.org/10.14361/9783839449073

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff. Besuchen Sie uns im Internet: https://www.transcript-verlag.de
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Einleitung

Steffi Robak | 7

Geleitwort: Wissenschaft, Transformation, Einstellungswandel

China-Kompetenz als Schlüsselqualifikation Helwig Schmidt-Glintzer | 21

Begriffsgeschichte als transnationales Paradigma

Überlegungen zu ihrer Bedeutung für die moderne Sinologie Kai Vogelsang | 39

»Ein gutes Leben« und die gesellschaftlichen Herausforderungen aus Sicht der chinesischen und deutschen Geschichte und Philosophie

Meng Hong und Fang Xin | 53

Welches Europa? Und welche Krise?

Eine Außenansicht auf einen zivilisatorischen Leuchtturm in Krisenzeiten Hu Chunchun | 79

Kulturerbe als Ressource der gesellschaftlichen Entwicklung?

Detlef Schmiechen-Ackermann und Jenny Hagemann | 91

Fabricating cultural identity through floral fabrics

A qualitative, objective hermeneutical micrological study of everyday Chinese Culture during Mao's time Hu Xiaotian and Boris Zizek | 109

Bitcoin, Kryptowährung und die Blockchain

Chinas eigener Weg zum neuen Entwicklungszentrum Kai von Carnap | 131

Die Öffnung des chinesischen Bildungssektors und Chinas wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung

Jiang Bo | 149

Studiengewinn und Studienzufriedenheit chinesischer Studierender an deutschen Universitäten

Eine explorative Fallstudie in Berlin Ning Haiqin und Sun Jin | 169

Changing values and worlds of experience in late modern China

What are the beliefs of adolescents in Shanghai and rural areas between the ages of 14 and 17?

Boris Zizek and Soon-won Jung | 187

Inklusive Bildung

Rolf Werning | 205

Critical Factors of Quality Assurance in China Online Higher Education

Bai Bin and Chen Li | 217

China-Kompetenz in Deutschland

Stand und Ausblick Matthias Stepan und Andrea Frenzel | 235

Kategorisierungen, Diversity und komparative Perspektiven

China-Kompetenz und deren Abhängigkeit von der Wahrnehmung der »Anderen«

Anno Dederichs | 257

Transkulturelle China-Kompetenz

Interdisziplinäre und bildungswissenschaftliche Einlassungen Steffi Robak | 275

China-Kompetenz an der Leibniz Universität Hannover

Ergebnisbericht zur Bedarfserschließung Maria Stroth | 315

Autorinnen und Autoren | 355

Einleitung

Steffi Robak

Der vorliegende Band erscheint zeitlich in einer Phase, in der das deutschchinesische bzw. gar das westlich-chinesische Verhältnis neu ausgelotet wird. Aus unserer Sicht stellt Wissenschaft einen wichtigen Zugang dar, um Zusammenarbeit, Kooperation und Austausch konstruktiv und kulturformend mit positiver Strahlkraft in die Gesamtgesellschaft zu gestalten. Aktuelle Fragestellungen und Entwicklungen können aufgegriffen, kontrovers diskutiert oder auch in aufeinander aufbauenden Schritten eruiert und Wissensstände ausgetauscht werden. Aus kultur-, sozial- und bildungswissenschaftlicher Perspektive ist es für eine gemeinsame kulturgestaltende Perspektive interessant, relevante Fragestellungen, die mit gesellschaftlichen Veränderungen verbunden sind, zu identifizieren, zu verstehen und auf Forschungs- und Austauschpotenziale zu befragen; dies sowohl mit Blick auf gemeinsame, als auch auf komparativ angelegte Forschungen.

Ein derartiger Zugang der wechselseitigen Akzeptanz und Partizipation folgt einem kulturwissenschaftlichen Ansatz der Transkulturalität (Welsch 2005), der davon ausgeht, dass die Gestaltung einer Forschungs- und Wissenschaftskultur nur unter Auslotung der jeweiligen Stärken in den Wissenszugängen und Wissenschaftspraktiken sowie kulturellen Ressourcen und historisch gewachsenen Perspektiven gelingen kann. Möchte man dies gemeinsam gestalten, so braucht es bei aller Feststellung von Differenz eine neugierige Offenheit für die Fremdheit des Anderen, die eventuell sogar den Blick auf das Eigene schärft (Jullien 2002).

Der Austausch mit China ist zwar recht intensiv, zugleich fehlt es aber in Deutschland an differenzierten Sichtweisen. Momentan befinden wir uns in einer Phase, in der ein hoher Informations- und Wissensbedarf über China existiert. Gegenwärtig offen ist, ob und wie sich die Corona-Pandemie auf den Dialog mit China auswirken wird. Unabhängig davon ist im Wissenschafts-, Kultur- und

Wirtschaftsbereich der Bedarf an Wissen und einer Handlungsorientierung groß. In diese Bedarfslage ordnet sich der Ruf nach China-Kompetenz ein.

Wir gehen davon aus, dass breit gefächerte Wissensressourcen notwendig sind, die Einordnungs- und Deutungshorizonte für Reflexionen eröffnen. Die im Band Eingang findenden Zugänge lassen interdisziplinäre Auslegungen zu Wort kommen: sinologische, geistes-, sozial- und bildungswissenschaftliche. Sichtbar wird daran, dass komplexe gesellschaftsrelevante und kulturformende Themen, die global relevante Gestaltungszugänge berühren, interdisziplinär ausgelotet werden müssen. Keine einzelne Disziplin, auch nicht die Sinologie, kann dies allein leisten (siehe Vogelsang in diesem Band). Beziehen wir historisches Wissen ein, auch über die chinesische bzw. die jeweilige Geistesgeschichte und philosophische Überlegungen (siehe Meng/Fang, Schmidt-Glintzer, Hu und Vogelsang in diesem Band), stellen sich Fragen nach den Rahmungen, den Strukturen und Mechanismen, welche die gesellschaftlichen Veränderungen herbeiführen oder beeinflussen oder gar in Wechselwirkungen stehen. Es ist notwendig, interdisziplinäre und sinologische Wissensstrukturen einzubeziehen, um die Rahmen breiter zu fassen, innerhalb derer aktuelle Entwicklungen eingeordnet und interpretiert werden.

Die Suche nach einer eigenen Auslegung von Moderne, nach einem chinesischen Weg, ist und war nicht unbeeinflusst von europäischen Modernekonzepten (Hu 2019). Die Interaktionen und Wechselwirkungen mit dem »Westen«, d.h. wie China auf »den Westen«, auf Europa, auf einzelne Länder blickt bzw. wie »der Westen« und Europa auf China blicken, spielen einerseits eine große Rolle, auch für die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen im Wissenschaftsbereich. Andererseits sind es immer auch die konkreten Beziehungen zwischen Institutionen, Bereichen, und Personen, die die Möglichkeitsräume für den Aufbau und die Ausgestaltung von Wissenschaftsaustausch und Forschung befördern; dies bis zu einem gewissen Maße unabhängig von (medial inszenierten) Chinabildem sowie politischen Ereignissen und Politikstrategien. So werden Publikationen oft mit dem Hinweis auf China als aufstrebende Wirtschaftsmacht eingeleitet und eine Beschäftigung mit China darüber begründet, da China ein zentraler Handelspartner für Deutschland ist.

Darüber hinaus ist es aber interessant, sich mit China und der darin brodelnden Lebendigkeit zu beschäftigen, die sich nun in einer neuen Elastizität, Wendigkeit und der Ausgestaltung von »Wegen« in die globalisierte Welt zeigt. Dies konkretisiert sich nun zunehmend auch im Wissenschafts- und Wirtschaftsbereich, dem wir uns als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Neugier widmen können. Es setzt voraus, dass wir uns von empfundener Fremdheit nicht abschrecken lassen, sondern diese als Herausforderung oder auch als interessan-

ten Erfahrungsraum begreifen. Das heißt, sich nicht in Zustimmung zu verlieren, sondern eigene Positionsbestimmungen präzise zu reflektieren. Dafür nutzen wir einen transkulturellen Kulturansatz, wie er von Welsch (2005) entwickelt wurde, der die Ausgestaltung einer gemeinsamen kooperativ getragenen Wissenschaftskultur als Perspektive ermöglicht. Wir verbinden die transkulturelle Sichtweise mit aktuellen Anforderungen der Kompetenzentwicklung.

Bisherige Forschungen und weiterführende Überlegungen führen uns zu folgendem Begriff der transkulturellen China-Kompetenz, den wir in Hannover entwickelt haben und für weitere Forschungen fruchtbar machen. Er soll an dieser Stelle bereits eingeführt werden, da er auch eine Grundlage für die hier zusammen gestellten Beiträge bildet (siehe den Beitrag von Robak in diesem Band).

Der transkulturelle Kompetenzansatz dient als allgemeiner Basisansatz, um darauf aufbauend einen spezifischen Zuschnitt für transkulturelle China-Kompetenz zu entwickeln. Grundlegend geht der transkulturelle Kompetenzansatz von Prozessen der Hybridisierung aus (Reckwitz 2006). Unter Hybridisierungen werden Prozesse der kulturellen Neuformungen durch Praktiken verstanden, die Strukturen und Prozesse der Modernisierung durchziehen und Kultur permanent verändern (Reckwitz 2006; vgl. Robak 2012, 2019). Transkulturelle Kompetenz schließt, was Wissensstrukturen und Verstehensprozesse betrifft, an Auslegungen interkultureller Kompetenz an. Dies gilt, grundlegend als auch bezogen auf China, etwa bezüglich der Rolle von Basiswissen zu Wirtschaft, Politik, moderner Geschichte und Gesellschaft sowie, für unseren Kontext relevant, insbesondere berufsspezifisches Wissen (Stepan u.a. 2018) und disziplinspezifisches Wissen. Transkulturelle Kompetenz berücksichtigt, insbesondere mit Blick auf China, auch das Grundverständnis, dass dieses Wissen auf verschiedene Situationen bezogen werden kann und dabei auch Unterschiede im Wahrnehmen und Urteilen erkannt sowie Kulturstandards in der Zusammenarbeit respektiert werden (Thomas 2003). Als weitere wichtige Wissensstrukturen kommen Kenntnisse über gesellschaftliche Transformationsprozesse und den Umgang mit diesen in China (Schmidt-Glintzer 2018) und in Deutschland hinzu. China- und Deutschlandbilder als kollektive Deutungsmuster fließen in die Auslegungen, Interpretationen und Konstruktionen gesellschaftlicher Transformationsprozesse ein.

Transkulturelle Kompetenz(entwicklung) bezieht all diese Auslegungen ein, setzt aber am Verständnis der Transkultur (Welsch 2005) an und richtet die Perspektive, die interkulturelle Sichtweise übersteigend, auf die gemeinsame Produktion (Reckwitz 2017) und Gestaltung von Kultur. Sie umfasst die notwendigen Wissensressourcen, Praktiken, Fähigkeiten, Deutungen sowie Lern- und Bil-

dungsprozesse für die Ausgestaltung unter Nutzung der verschiedenen kulturellen Ressourcen. Kulturen nehmen die Gestalt von Transkulturen an und werden geformt durch Hybridbildungen (Bhabha 2000; Reckwitz 2006). Hybridisierungspraktiken sind dabei zentraler Motor; Wissenschaft und Zusammenarbeit stellen dafür wichtige kulturelle Zwischenräume dar, in denen hybridisierende Transkulturen ausgestaltet werden können. Dies geschieht im Universitätskontext über die Ausformung gemeinsamer Wissenschaftspraktiken, geteilte sich aufeinander beziehende Wissensstrukturen und Prozesse der Wissensgenerierung, gemeinsame Erfahrungsprozesse, die zu neuen Deutungen reflexiv verarbeitet werden können (Arnold 1991; Schüßler 2000). Transkulturelle Kompetenz zeichnet sich aus durch den reflexiven Einsatz kulturell gebundener Wissensstrukturen und Praktiken und die Fähigkeit, diese Ressourcen in Hybridisierungsprozesse einzubringen, neu zu verknüpfen und zu reflektieren (Robak 2012, 2019). Das bedeutet, dass Teil des Handlungsprozesses eine Orientierung an und Reflexion von möglichen neuen Praktiken und Wissensstrukturen ist, die sich der kulturellen Ressourcen der Beteiligten bedienen. Die Akteure in Wissenschaftsaustausch, Forschung und Zusammenarbeit sind so beteiligt an gesellschaftlicher (Re)produktion. Kulturen haben demnach die Möglichkeit sich wechselseitig zu durchdringen und Gemeinsamkeiten auszuformen, individuelles Handeln, generiertes und verarbeitetes Wissen wird Teil von Praktiken und darüber von Strukturbildung (Berger/Luckmann 1980; Giddens 1988).

Ausgehend von globalen gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die sowohl in China als auch in Deutschland wirksam werden, entstehen neuartige Themen, die insbesondere in beiden Ländern in spezifischer Weise wissenschaftlich beforscht und analysiert werden. Um diese Transformationen und ausgewählte interdisziplinäre Forschungszugänge exemplarisch auszuloten, wurde eine Fachtagung angebahnt: Im Zuge der Neugründung des Konfuzius Instituts Hannover als »Leibniz-Konfuzius-Institut Hannover« mit der Leibniz Universität Hannover (LUH) und der Tongji-Universität Shanghai als Partner fand ein Treffen von Professor*innen der LUH, die bereits in akademischen Projekten mit chinesischen Partnern kooperierten, statt. Zur Vorbereitung der anschließenden Tagung war das Ziel die Formulierung von thematischen Clustern, in denen die Forscherinnen und Forscher mit ihren jeweiligen Fachrichtungen teilhaben können. Auf den herausgearbeiteten Clustern »Kultur, Bildung, Zivilgesellschaft«, »Transnationale Innovation«, »Resiliente Infrastruktur« und »Digitalisierung« basierten die Schwerpunkte der am 7. und 8. November 2018 von der Leibniz Universität, dem Leibniz-Konfuzius-Institut und der Tongji-Universität gemeinsam organisierten und finanzierten internationalen Fachtagung an der Leibniz Universität Hannover.

Im vorliegenden Sammelband sind nun ausgewählte Beiträge verschriftlicht. Dabei werden die erwähnten Transformationsprozesse als Perspektive in den Blick genommen und in aktuellen Themenfeldern bearbeitet, die Vermittlung und Austausch zum Ziel haben, Spezifika und Forschungsstände und gleichzeitig gemeinsame Schwerpunkte für Forschung aufzeigen. Dies soll den Austausch der Wissenschaftler*innen untereinander fördern und Perspektiven für weitere (interdisziplinäre) Kooperationen eröffnen. Der Tagungsband ist so strukturiert, dass jeweils Wissenschaftler*innen deutscher Hochschulen, die sich mit sinologischer bzw. chinabezogener Forschung befassen, und chinesischer Universitäten, insbesondere der Tongji-Universität in Shanghai, der Beijing Normal Universität und der Renmin-Universität in Peking ihre Forschungen vorstellen.

Die Beiträge widmen sich zuerst grundlegenden Perspektiven auf Entwicklungen in China und auch Deutschland (aus chinesischer Sicht), die Zugänge zu einem besseren Verständnis Chinas eröffnen. Damit sind zeitdiagnostische Fragestellungen angesprochen, die sich mit der gesellschaftlichen Verfasstheit beschäftigen. Dazu gehören aktuelle sozialwissenschaftliche Forschungen, die gesellschaftliche Entwicklungen adressieren, hier am Beispiel von Kulturerbe. Bildungswissenschaftliche Forschungen und Themenstellungen thematisieren die Rolle von Bildung vor dem Hintergrund kritischer Analysen und mit der Perspektive der Gestaltung von Bildung und der Partizipation an dieser. Wir gehen davon aus, dass bildungspolitische Strategien, Bildungsinstitutionen und Diskurse relevant für Bildungsforschung sind. Weitere Artikel schließen an das aktuell bedeutsame Thema China-Kompetenz mit unterschiedlichen Zugängen an. In diesen Beiträgen spiegeln sich zentrale Auswirkungen gesellschaftlicher Transformations- und auch Transnationalisierungsprozesse wider, z.B. an Themen, die u.a. auch von supranationalen Institutionen wie der EU und UN platziert und dann auf nationaler Ebene mit entsprechenden Forschungsförderungen und -initiativen unterlegt werden. Dazu gehört etwa der Themenbereich Inklusion und Diversität, welcher im Rahmen einer zukünftigen internationalen Bildungsforschung sowohl gemeinsam als auch komparativ beforscht werden kann. Mobilität, Auslandsstudium und Studierendenaustausch sind Brückenbauer für die Ausgestaltung einer gemeinsamen Wissenschafts- und Forschungslandschaft bis in alle Arbeitsfelder und die Bereiche, die kulturell und wirtschaftlich innovationsfördernd sind. Die wissenschaftliche Weiterbildung entwickelt sich in China als auch in Deutschland an der Schnittstelle zwischen Hochschule, Forschung und Wirtschaft mit jeweils eigenen Zugängen, Formen und Ausprägungen. Diese bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für Forschungen, was die Programm-, Angebots-, Konzeptentwicklung bis hin zu den Lehr-Lern- und Aneignungsprozessen betrifft. Digitale Lern- und Angebotsformen werden in China längst umfangreich praktiziert.

Es ist für zukünftige Kooperationen relevant zu erfahren, wie komparative Perspektiven in der Forschung entwickelt und wie Kooperationen und der Umgang in diesen praktisch gestaltet werden können. Folgende Fragen sind von besonderem Interesse: Wie werden komparative Fragestellungen und Aspekte entwickelt? Welche Perspektiven leiten die Erkenntnisse und die Interpretationen dieser? Wie werden gesellschaftliche Transformationsprozesse in China und Deutschland darin sichtbar und wie werden sie eingeordnet?

Kommen wir nun zur Vorstellung der einzelnen Beiträge:

Das Geleitwort von Helwig Schmidt-Glintzer thematisiert wechselseitige Perspektiven aufeinander, bietet Lesarten auf die Entwicklungen in China an und hinterfragt Aspekte unserer Bewertungen oder Perspektiven auf China. Vielmehr müsse, so eine zentrale These, die Entwicklungslogik Chinas und die Auslegungsnarrative besser oder überhaupt verstanden werden, ohne die eigene Position oder Überzeugungen aufzugeben. Es ist die Suche Chinas nach eigenen Wegen und Definitionen, die die westliche Welt mit Erstaunen und aktuell teils Verstimmung beobachtet, aber nicht einordnen kann. Was man sich bis vor kurzem nicht vorstellen konnte: »Mit China transformiert sich am östlichen Ende Eurasiens ein Territorium von der Ausdehnung Europas zu einem in sich vernetzten integrierten Wirtschaftsraum.« Das Verhältnis zwischen Europa und China, so die Argumentation, bedarf Perspektiven und Beschreibungen, es ist gar von einer politischen Perspektive der europäischen Länder die Rede. Die Wissenschaften können Teil eines solchen Horizontwandels sein. China-Kompetenz in diesem Kontext meint, hier lehnt sich Schmidt-Glintzer an Ernst Tugenhat an, keineswegs eine blinde Partnerschaft mit China, sondern sie ist als ein reflexiver Prozess zu begreifen, bei dem eine fremde Kultur ebenso wie die eigenen Traditionen einer rationalen Kritik unterworfen werden. Das umfangreiche Geleitwort macht deutlich, dass es für ein reflexives Verständnis notwendig ist, tiefer in die Geistesgeschichte bzw. in ein Verstehen der Geschichte Chinas und was gesellschaftliche Konstitutionsprozesse angetrieben und zusammengehalten hat, einzusteigen.

Kai Vogelsang thematisiert die Entwicklungen innerhalb der Sinologie, dabei erläutert und problematisiert er interdisziplinär angelegte Differenzierungen; Die Sinologie und andere Disziplinen tun sich schwer Anschlüsse herzustellen und hemmen, so seine Argumentation, den Erkenntnisfortschritt. Seine Analyse verweist auf Spaltungen, die zu Entfremdungen führen und so eine transnationale Forschungsgemeinschaft verhindern: Als gravierend wird etwa die Entfremdung zwischen westlicher und chinesischer Sinologie erläutert. Aber auch andere Dis-

ziplinen weisen Probleme mit wechselseitigen Anschlüssen auf, etwa mit der Geschichte, der Philosophie, aber auch den Sozialwissenschaften. Dies hat die Sinologie in eine Isolation geführt, vor allem deshalb, weil sie keine eigenen Begriffsbildungen vornimmt. Sinologische Begriffsbildung entwickelt sich zu einem eigenen transnationalen Forschungsfeld und erweist sich als fruchtbarer Weg für die Stärkung der Disziplin und Erkenntnisfortschritt. Möchte man chinesische Ausformungen von Begriffen, deren Wandlungsprozesse und –gründe, wie etwa für den Begriff der Moderne verstehen, sind sowohl philologische als auch interdisziplinäre Perspektiven darauf einzubeziehen.

Der Beitrag von Meng Hong und Fang Xin macht ein Ringen um die Handlungsrelevanz philosophischer Prämissen für die Gegenwart deutlich, um die schnell voranschreitende aufholende und beschleunigte Moderne einzuordnen und zu bewältigen. Er widmet sich der Fragestellung wie ausgewählte chinesische und deutsche Philosophen bzw. Philosophien Auslegungen des »guten Lebens« vornehmen und dieses auf die Gestaltung von Gesellschaft beziehen. Diese Auslegungen werden jeweils historisch eingeordnet, auf Brüche befragt, sowie in ihrer Relevanz für die Bewältigung aktueller Gegenwartsphänomene und die Beantwortung drängender Fragen nach Orientierung diskutiert. Dabei leitet diese Ausführungen die Überzeugung und Prämisse, dass eine geistige und spirituelle Entwicklung jedes einzelnen Menschen mit Blick auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen immer mit zu denken ist, um ausgewogene und ausgleichende Gesellschaftsstrukturen für die Gesamtbevölkerung zu gestalten. Nur ausgewogene Interpretationen eines gelingenden bzw. guten Lebens, wie sie sich etwa in den Lehren des Konfuzius und seiner leitenden moralischen Handlungsperspektiven zeigen, bieten Ansätze für aktuelle Diskurse und Gestaltungspraktiken der Lebenswelten und auch Politiken. Mit Blick auf China ist es wichtig zu verstehen, welche Intentionen mit dem Projekt der neuen Seidenstraße verbunden werden. Wie erklären sich innen- und außenpolitische Entscheidungen und Strategien? Welche Balancen möchte man dadurch (wieder)herstellen?

Hu Chunchun setzt sich mit der Frage auseinander was Europa trennt bzw. zusammenhält oder verbinden könnte. Europa scheint (auch) aus chinesischer Sicht in der Krise zu sein und es ist in China nicht ganz einfach zu verstehen was diese Krise(n) ausmacht. Insbesondere Wissenschaftler*innen, etwa der Deutschlandzentren an chinesischen Universitäten, so wie Hu Chunchun an der Tongji-Universität Shanghai, beschäftigen sich sehr umfassend mit gesellschaftlichen Entwicklungen in Europa und Deutschland. Mit seiner Analyse dreier ausgewählter Narrative werden Interpretationen des Autors über die Verfasstheit einer europäischen und auch deutschen Identität eingebracht. Wie interessiert und bewundernd China auf das »europäische Projekt« schaut, bleibt ansonsten

verborgen. Zugleich wird dargelegt warum in Europa heftig diskutierte Herausforderungen in China mit Unverständnis verfolgt werden. Wohin führen Auswirkungen der Modernisierung wie das Kosten-Nutzen-Muster Europas und was wären alternative Begriffe, um Europa zu gestalten?

Jenny Hagemann und Detlef Schmiechen-Ackermann erläutern einführend in ihrem Beitrag wie sich der Diskurs und eine Forschungspraxis zum Thema Kulturerbe international entwickelt und welche Funktionsweisen und Bedeutungen Kulturerbekonstruktionen im gesellschaftlichen Horizont haben. Mit Blick auf Deutschland und China ist es von Interesse und für Forschungen hoch interessant, mehr über die materiell anerkannten Kulturerbestätten zu erfahren und über das immaterielle Kulturerbe, das in China reichlich vorhanden und von der UNESCO anerkannt ist; Bereits 1300 Formen dessen sind in zusätzlichen von der UNESCO geführten Listen der nationalen Ebene verzeichnet. Im Beitrag werden weiterhin der an der Leibniz Universität Hannover angesiedelte Forschungsverbund »Cultural Heritage als Ressource« (CHER) erläutert als auch darauf aufbauend zusätzliche Forschungsperspektiven in einem Dialog mit China aufgezeigt. Es bieten sich vielfältige Anknüpfungspunkte, die bis in die Kulturelle Bildung und Fragen von Citizenship hineinreichen.

Im Beitrag von Hu Xiaotian und Boris Zizek wird mit einem mikroanalytischen Ansatz die kulturelle Identität und ihr Wandel anhand von Alltagsgegenständen aus der Zeit Maos in China untersucht. In der chinesischen Modernisierung wurde die politische und ideologische Macht in der Textilarbeit visualisiert. Der Ansatz nutzt die Interpretationsmethoden der objektiven Hermeneutik, um ein konkretes Beispiel dafür zu rekonstruieren, wie politische Ideologie in den Alltag der Menschen eingebaut wurde. Dabei wird der tiefgreifenden ideologischen Bedeutung dieser aus dem gesellschaftlichen Alltag ausgewählten Dekorationselemente kritisch nachgegangen. Durch die Analyse textiler Arbeiten wird die damalige Kolonialisierung der Lebenswelt aufgezeigt.

Bitcoin, Kryptowährung, Blockchain und der Umgang in China damit seit 2013 sind Gegenstand des Beitrages von Kai von Carnap. Dabei wird rekonstruiert wie China sich in kurzer Zeit diese Technologien aneignet, sowohl auf Seiten der Investoren als auch auf Seiten der Regierung. Die geschilderten Entwicklungen sind bemerkenswert, zeigen sie doch wie einerseits Kontrolle über Regularien hergestellt wird und andererseits Innovationen damit befördert werden sollen, indem man sie für sich nutzt.

Der Beitrag von Jiang Bo, Vizepräsident an der Tongji-Universität in Shanghai, lehnt sich an sein Grußwort an und erläutert grundlegend wie wichtig der Zusammenhang von Öffnungspolitik, Internationalisierung und Mobilität im Wissenschaftsbereich für die Entwicklung Chinas ist; Darin platziert er die Deutsch-chinesische Zusammenarbeit. Die Öffnung des Bildungsbereiches lässt sich in drei Phasen gliedern mit jeweils verschiedenen Schwerpunkten. Die Entsendung von Studierenden, Promovierenden und Wissenschaftlern nimmt darin einen zentralen Stellenwert ein. Deutschland ist für China und insbesondere für die Tongji-Universität in Shanghai ein wichtiger und zentraler Partner, dies belegen einerseits die zu diesem Thema verlautbarten Politikstrategien und Maßnahmen sowie die Auslands-Studierendenzahlen und die aktuellen Bemühungen, diesen Studierenden in China auch einen entsprechenden gesellschaftlichen Gestaltungsraum zu bieten. Andererseits wird dies auch in gemeinsamen wissenschaftlichen Herausforderungen in wichtigen Bereichen sichtbar, die den technologischen Fortschritt und das kulturelle Verständnis befördern. Am Beispiel Frankreichs und der Rolle der ehemals nach Frankreich entsendeten Studierenden und Zurückgekehrten wird gezeigt wie zentral der chinesisch-europäische Austausch sein kann. Es ist nun, so ein Plädoyer, daran zu arbeiten diesen Austausch und diese Kooperationen auf sehr gute bilaterale, auf Augenhöhe angelegte, und global tragfähige Füße zu stellen mit dem Ziel einer gemeinsamen Gestaltung von Welt.

Das Auslandsstudium stellt nach wie vor große Anforderungen an die Studierenden, so auch an die chinesischen Studierenden, die in Deutschland Bachelor- und Masterstudiengänge absolvieren. Ausgehend von der Diagnose, dass die Abbruchquoten chinesischer Studierender zwar niedriger sind als die anderer Auslandsstudierender, aber höher als die deutscher, entwickeln Ning Haiqin und Sun Jin quantitativ weitere Indikatoren von Studienzufriedenheit. Damit wollen sie Aufschluss über die Spezifika erhalten, die für chinesische Studierende wichtig für ein erfolgreiches Abschließen und mehr Studienzufriedenheit sind. Diese Untersuchung in Form eines Fragebogens gliedert sich in sechs Kompetenzbereiche und wurde an drei Berliner Universitäten durchgeführt. Ein Auslandsstudium wird tendenziell als für eine wissenschaftliche Karriere förderlich eingeschätzt, schwieriger scheint es zu sein, sich in der privaten Lebenswelt einzurichten und auch Vorbereitungen für aktive Jobsuche zu treffen.

Gesellschaftliche Transformationsprozesse finden eine Spiegelung in den Wertestrukturen, die dann in den Deutungsmustern einen Ort finden und zentraler Orientierungsrahmen für alles Handeln werden. Diesen Prozess zeichnet der folgende Beitrag von Soon-won Jung und Boris Zizek nach. Diese befassen sich mit der Phase der Adoleszenz von Jugendlichen in Shanghai, einer Stadt, welche in besonderer Weise Tradition und Moderne Chinas verkörpert und vor allem verbindet. Es folgt ein Vergleich mit Jugendlichen auf dem Land. Für China als Land der beschleunigten Moderne werden Schulen als besonderer Ort der Entwicklung und Veränderung, auch mit Blick auf diese Phase der Adoleszent be-

trachtet. Der Beitrag analysiert auf der Grundlage qualitativ ausgewerteter Interviews mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik Werte und Einstellungen der Jugendlichen, dies vergleichend in der Stadt und auf dem Land, deren Veränderungen und wie sich darin Altersunterschiede widerspiegeln und letztendlich Deutungsmusterspezifika. Die Analysen zeigen das Wirken kulturspezifischer Werte und deren Interpretation, wie etwa das übergreifende Deutungsmuster der harmonieorientierten Konfliktvermeidung, oder die Autoritätshörigkeit, die sich ebenfalls in traditionellen konfuzianischen Wertvorstellungen verorten lässt. Neue Werte werden sichtbar, z.B. erfolgreich sein als individuelles Attribut. Insgesamt wird eine Veränderung der internalisierten Sozialstrukturen sichtbar und Unterschiede bei den Jugendlichen in der Stadt und auf dem Land, die mit dem Wert und der Verinnerlichung von Erfolg und Leistung verbunden sind.

Rolf Werning stellt einen zentralen Diskurs der Inklusiven Bildung vor und beschreibt dessen Aspekte, Bedingungen, Chancen und Herausforderungen für die Umsetzung dieser. Inklusive Bildung in der hier beschriebenen Form ist eingebettet in nationale Diskurse und Umsetzungskonzeptionen, konkrete Aspekte der Realisierung und die gewachsenen Anforderungen an Kooperation und Schulentwicklung werden auf der Grundlage empirischer Ergebnisse und aktueller Diskussionen und Problematisierungen dargestellt. Dieses Konzept entspringt einem gewachsenen Bewusstsein für den Umgang mit Heterogenität, der zu einer Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler führen kann. Aus diesem Beitrag lassen sich viele Fragestellungen und Kategorien der Bildungsforschung für vergleichende oder gemeinsame Forschungen zum Thema Inklusion ableiten, dies mit Blick auf Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten.

Bai Bin und Li Chen greifen in mehrfacher Hinsicht ein relevantes Thema auf: Netzbasiertes Lernen wurde und wird in China zum einen in besonderer Weise weiter entwickelt, es blickt auf eine gewachsene Tradition zurück, die in Rundfunk- und Fernsehuniversitäten einen wichtigen Ausgangspunkt hatte. Es ist davon auszugehen, dass es bereits einen hohen Professionalisierungsgrad in diesem Feld gibt. Zum anderen hat sich ein riesiger Bereich an digitalen Hochschulkursen entwickelt, der sich in der Schnittstelle zur wissenschaftlichen Weiterbildung ausformt. Da nach wie vor die Selektion durch Aufnahmeprüfungen für den Hochschulzugang viele von einem Hochschulstudium ausschließt, hat sich an den Universitäten selbst ein paralleles Online-System für Studiengänge entwickelt, und es können Hochschulabschlüsse auf diese Weise erworben werden. Zugleich haben sich aus der Tradition der Rundfunk-und Fernsehuniversitäten heraus Universitäten weiterentwickelt, die Online-Kurse anbieten. Insbesondere diese Diplome haben aber im sehr hierarchisch aufgebauten chinesischen

Bildungssystem nicht dieselbe Anerkennung wie regulär erworbene Hochschulabschlüsse. Ein ausgeprägter Qualitätsdiskurs mit entwickelten Systemen und Kriterien widmet sich wissenschaftlich diesem Thema, um letztendlich eine Aufwertung der Online-Abschlüsse zu bewirken. Der vorliegende Beitrag präsentiert und reflektiert Ergebnisse aus Befragungen des Personals, die mit Online-Kursen befasst sind, welche vergleichend in regulären Universitäten und in Universitäten des tertiären Bildungssektors durchgeführt wurden. Er gibt Hinweise auf spezifische Aspekte, die für Angebotsentwicklungen und Konzeptentwicklungen einzubeziehen sind.

Mathias Stepan und Andrea Frenzel präsentieren ausgewählte Ergebnisse einer Studie, die vom Forschungsinstitut MERICS im Auftrag des BMBF zwischen 2017 und 2019 zum Thema China-Kompetenz durchgeführt wurde. Diese sind in drei Teilen zu den Themen China-Kompetenz – Konzept und Bedarf, bestehende Angebote für den Erwerb von China-Kompetenz sowie Handlungsempfehlungen unterteilt. Der hier zugrunde gelegte Begriff zur China-Kompetenz nutzt den gemeinsam vom BMBF mit Experten entwickelten und in der China-Strategie 2015 veröffentlichten Begriff. So gibt der Beitrag Einblicke in Ergebnisse der Bestandsaufnahme zur China-Kompetenz in Wirtschaft, Gesellschaft und im Bildungssystem (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen, Hochschulen). Kritisch diskutiert werden der Sprachunterricht und Angebote für Austauschformen. Empfohlene Maßnahmen verweisen auf konkrete Handlungsansätze. Es wird sehr eindrücklich sichtbar, dass Wissen über China in vielfacher Hinsicht für Zusammenarbeit nicht ausreichend vorhanden ist.

Anno Dederichs analysiert wie Konstruktionen des Anderen hergestellt werden, dies am Beispiel von Expatriates in der Managementliteratur. Dieser Beitrag bezieht sich auf eine Forschungsarbeit, die die Konstruktion der Relevanz von Kultur bzw. kultureller Unterschiede untersuchte. Im Ergebnis verschiebt sie sich auf kulturelle Differenzierungen; diese werden mit Hilfe von Mitgliedschaftskategorien analysiert. Eine ethnomethodologische Perspektive auf Zugehörigkeit legt die Kategorien für Unterscheidungen, Konstruktionen und (Re)produktionsprozesse von Differenz offen. Es sind verschiedene Kategorien der Erzeugung von Differenz, die sich als Teil eines Entsendenarrativs zeigen und im Bedeutungsradius des Begriffes Kultur zwischen dem Ideal der egalitären Zusammenarbeit und tatsächliche hierarchischen Beziehungskonfigurationen vermitteln sollen.

Der Begriff der China-Kompetenz hat Hochkonjunktur, er bleibt jedoch sehr schwer zu fassen, vor allem wenn es darum geht, diesen für den Wissenschaftskontext auszulegen; dies für einen höchst heterogenen Adressatenkreis, wie er in einer Universität vorzufinden ist, was die persönlichen und disziplinspezifischen

Hintergründe und die Erwartungen der verschiedenen Statusgruppen betrifft. Wie können allgemeinbildende und fachspezifische Anforderungen einbezogen werden und wofür ist die Beschäftigung mit China eigentlich hilfreich? Im Beitrag von Steffi Robak werden kulturwissenschaftliche Perspektiven für eine Wissenschaftskultur unter Nutzung des Transkulturalitätsansatzes herangezogen, um im Kern bildungswissenschaftliche Begriffe von Kompetenz mit Blick auf ausgewähltes chinarelevantes Wissen zu diskutieren. Der Begriff der Transkulturellen China-Kompetenz wird hergeleitet und kann für weiterführende Überlegungen und Forschungen geöffnet werden.

Der Band schließt mit einem Bericht von Maria Stroth, die im Rahmen der über einen Kooperationsvertrag geregelten akademischen Ansiedlung des neu gegründeten Leibniz-Konfuzius-Instituts an der Leibniz Universität Hannover eine Bedarfserschließung für China-Kompetenz an dieser durchgeführt hat. Die Besonderheit besteht darin, dass Mitglieder verschiedener Statusgruppen qualitativ befragt wurden, die überwiegend bereits Erfahrungen im Austausch mit China hatten. Dabei kommen Fremdbilder bzw. China- und Deutschlandbilder zur Sprache, Internationalisierungsüberlegungen der Universität, aber auch Erfahrungen mit und Einschätzungen über deutsch-chinesische Forschungskooperationen und Beschäftigungsperspektiven sowie Lernkulturbesonderheiten der Studierenden. Die verschiedenen Perspektiven bildeten eine Grundlage, um Bedarfe abzuleiten und eine Studienbescheinigung zu erstellen, die die Studierenden zusätzlich bzw. als Wahlmöglichkeit studieren können.

LITERATURVERZEICHNIS

Arnold, Rolf (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg. Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge der Theorie der Strukturierung. New York: Campus Verlag.

Hu, Chunchun (2019): Projekt China oder was ist chinesisch?, In: Hu, Chunchun/Yu, Zhouming (Hg.), Deguo de Zhongguo Nengli he Zhongguo de Deguo Nengli (China-Kompetenz in Deutschland und Deutschland-Kompetenz in China), (= Bd. I der Schriftenreihe Studien zum chinesisch-

- Jullien, François (2002): Umweg über China. Berlin: Merve Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Robak, Steffi (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China die versäumte Weiterbildung. Habilitationsschrift, Münster/NewYork/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Robak, Steffi (2019): Transkulturelle China-Kompetenz interdisziplinäre und bildungswissenschaftliche Einlassungen. In: Hu, Chunchun/Yu, Zhouming, Deguo de Zhongguo Nengli he Zhongguo de Deguo Nengli (China-Kompetenz in Deutschland und Deutschland-Kompetenz in China), S. 126-146.
- Schmidt-Glintzer, Helwig (2018): Chinas leere Mitte. Die Identität Chinas und die globale Moderne. Berlin: Matthes & Seitz Berlin Verlag.
- Schüssler, Ingeborg (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stepan, Matthias/Frenzel, Andrea/Ives, Jaqueline/Hoffmann, Marie (2018): China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland. MERICS: Mercator Institute for China Studies, Unter: https://www.merics.org/de/china-monitor/china-kompetenz (12.10. 2018).
- Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzept. In: Erwägen, Wissen, Ethik 14, Heft 1, S. 137-150.
- Welsch, Wolfgang (2005). Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheurer/Arne Manzeschke (Hg.), Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M.: Campus, S. 314-341.

Geleitwort: Wissenschaft, Transformation, Einstellungswandel

China-Kompetenz als Schlüsselqualifikation

Helwig Schmidt-Glintzer

EINE ZWISCHENBILANZ

Seit mehr als vierzig Jahren hat sich China geöffnet und ist inzwischen mit der von dem chinesischen Staatspräsidenten Xi Jinping propagierten »Neuen Seidenstraßen-Initiative« verstärkt zu einem »global player« geworden. Die Kooperationen auf allen Gebieten haben zu einer neuen Wahrnehmung Chinas im Ausland, aber auch zu Selbstverständigungsdebatten in China geführt. In den fortgeschrittenen Industrienationen wird China zu Recht nicht mehr als verlängerte Werkbank verstanden, und eine neue wechselseitige Wahrnehmung erscheint geboten und wird allseits angestrebt. Hierzu soll die Formulierung von China-Strategien dienen. Doch zu wenig wird das Gespräch miteinander gesucht. Ein Forum war die in diesem Bande dokumentierte Tagung, welche die Leibniz Universität Hannover gemeinsam mit der Tongji Universität Shanghai veranstaltet hatte.

Der wirtschaftliche Aufstieg Chinas und die Globalisierungsprozesse einschließlich der durch die Digitalisierung spürbaren disruptiven Veränderungen erfordern eine Neuvermessung der internationalen Gewichtungen. Mit der Industrialisierung und der Digitalisierung stellt sich die Frage nach den Grenzen des Wachstums erneut und erheischt gegenüber den auf die Feststellungen des Berichts des Club of Rome von 1972 erfolgten Reaktionen gänzlich neue Antworten. Vor allem scheint es geboten, die wechselseitigen Wahrnehmungen und die Perspektiven eines zukünftigen Umgangs miteinander vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen zu reflektieren.

Im Zuge des Prozesses, den wir heute als Globalisierung bezeichnen, kommt es nämlich darauf an, in den Worten von Ernst Tugendhat, »die Strukturen anderer Kulturen als potentielle eigene« zu sehen. Für die Wissenschaften gilt daher generell – und nicht nur für die sogenannten »angewandten Wissenschaften« – dass sie Forschung und Lehre im Lichte eines neuen globalen Miteinanders verfolgen. Der Gedanke der Reziprozität ist dabei zentral. Hierzu gehört nicht nur die Aushandlung und ggf. Durchsetzung sei es im eigenen, sei es im gemeinsamen Interesse als richtig erkannter Ziele, sondern auch die Rekonstruktion von und die Verständigung über die jeweiligen Vorgeschichten bzw. Herkunftsnarrative. Die eigene Zukunft und weiterer Erfolg sind vermutlich stärker abhängig von dem Verständnis der Entwicklungsdynamik der wichtigsten Akteure als bisher angenommen. In dieser Suche nach einer neuen globalen Verständigung steht China auch infolge der rasanten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte inzwischen an vorderster Front. Die Folge sind neue Asymmetrien und Formen von »Ungleichzeitigkeit« im internationalen Vergleich.

In diesem Sinne bedeutet Chinakompetenz das Verständnis der Entwicklungslogik Chinas sowie seiner unterschiedlichen Auslegungsnarrative. Dies bedeutet damit aber nicht zugleich die Aufgabe je eigener Überzeugungen, seien sie explizit oder auch unausgesprochen, solange sie jedenfalls konstitutiv für die jeweiligen Wertbezüge sind. Da wir uns in Europa aber zwar des »partikularen Entstehungskontextes« okzidentaler Rationalität bewusst sind und zugleich auf der »universalen Geltung« dieser Rationalität beharren, entsteht die Frage nach der Möglichkeit interkultureller Verständigung, bei der das *persuadere* nicht als Überredung, sondern als Überzeugung gelingt. Hier ist der von Jürgen Habermas vorgetragene Gedanke hilfreich, als Grundlage für eine interkulturelle Verständigung »von den eigenen Hintergrundüberzeugungen hypothetisch Abstand zu nehmen« (Habermas 2019: 128).

Eine solche Haltung kann nicht davon absehen, dass jede Seite ihre eigene Selbstexplikation zum Ausgangspunkt der wechselseitigen Verständigung nimmt, wobei die jeweiligen Konstruktionen in der Regel ebenso nach außen gerichtet sind wie sie die Folgen interner Aushandlungsprozesse darstellen. Im Zusammenhang eines europäisch-chinesischen Gesprächs wären zudem immer auch jene Vorannahmen einzubeziehen, welche sich in der europäischen Beschäftigung mit China herausgebildet hatten. Auch wenn die Sinologie als »the sum of western interest in Confucian civilization« (Levenson 1968: 118) in der Regel nicht explizit thematisiert wird, so bleibt sie doch Gegenstand der Reflexion.

Die Frage der Universalisierung von Konzepten wie Demokratie und Menschenrechte, ein Kernthema der Gegenwart, ist nicht nur in Europa, sondern auch in China vielfältig diskutiert worden. Yang Hengda von der Volksuniversität Peking etwa hat vor einiger Zeit darauf hingewiesen, dass Menschlichkeit und Gegenseitigkeit (humanity and reciprocity), womit die sogenannte »Goldene Regel« gemeint ist, universelle Werte darstellen. Da aber der Satz »all human beings are born equal« zunächst lediglich bedeutet, »being born equal with man's natural rights«, stellt sich die Frage nach der Verwirklichung dieser Menschenrechte: »But for everyone to enjoy these rights in the real life, great efforts have to be made« (Hengda: 85). Bei dieser Betrachtung wird die Armutsdiskussion, die Verteilung von Bildungschancen und vieles mehr aufgerufen, und eine erweiterte Betrachtung der Verwirklichung der Menschenrechte drängt sich auf. Diese im Hintergrund fortbestehende Frage nach einer Menschenrechtsbilanz, die für Europa ebenso wie für China erstellt werden könnte, unter Umständen für unterschiedliche Zeiträume, wird in der Regel nicht erörtert, bleibt im Hintergrund dennoch präsent. Im Bewusstsein dessen werden im vorliegenden Band vielfältige eigene Zugänge durch fachwissenschaftliche Beiträge gesucht. Vor allem der wissenschaftlichen Zusammenarbeit und dem wissenschaftlichen Austausch, aber auch den wechselseitigen Haltungen zueinander und Wahrnehmungen voneinander galt auf der hier dokumentierten Konferenz die Aufmerksamkeit.

Im Hintergrund stand die Frage, was unter China-Kompetenz verstanden werden könnte. Klar wurde, dass mit veränderten Wissensbeständen und Horizonten, mit neuen Lebenserfahrungen und sich neu formierenden Lebenswelten auch China-Kompetenz einen neuen Sinn bekommt, einmal ganz abgesehen davon, dass das China von heute nicht das China von gestern ist, und was uns früher fremd war, heute vertraut sein kann, während altvertrautes morgen schon fremd erscheint. Daneben gab es immer auch die Kraft der Phantasie und die Sphäre der Träume. Erscheinungen, die uns heute selbstverständlich sind, galten uns hier wie dort einmal als Utopien.

Es ist unabweisbar, dass wir auf neuen Technikfeldern nicht nur international weiter zusammenarbeiten sollten, zumal wir dies bereits in vielfältiger Weise tun. Aber auch in Fragen des neuen Umgangs mit neuen Möglichkeiten, von der Künstlichen Intelligenz bis hin zur Genmanipulation und der Organtransplantation ist Zusammenarbeit gefragt. Und dies gilt natürlich nicht nur für das, was wir gewöhnlich als Technik bezeichnen, sondern auch auf dem Gebiet der Gesellschaft und ihrer Organisation insgesamt.

Seit Chinas Öffnung vor vierzig Jahren haben weit über fünf Millionen junge Chinesinnen und Chinesen im Ausland studiert, die meisten davon in den USA, viele aber auch in Deutschland oder anderen europäischen Ländern. Als vor hundert Jahren die Jugend Chinas gegen das alte System und für ein starkes China auftrat, schrieben die Protestierenden *Wissenschaft* und *Demokratie* auf ihre Fahnen. Sie folgten ihren Lehrern, die im Westen gelernt hatten und schufen so mit langem Atem die Grundlage der Modernisierung, von der sie heute und zukünftig Wohlstand erhoffen. Dem Weg nach Westen ist China seither gefolgt und bahnt ihn sich nun erneut mit der Seidenstraßeninitiative, die als One-Belt-One-Road-Projekt mit dem Namen des Staatspräsidenten Xi Jinping verknüpft ist, neue Wege. Dies ist Anlass genug, sich verstärkt mit der Jugend Chinas zu verbinden und um Studierende und junge Akademiker aus China zu werben, gleichzeitig aber auch alle Anstrengungen zu unternehmen, dass sich zumindest Teile unserer Jugend China zuwenden.

Nachdem von Europa die Modernisierungsimpulse ausgegangen waren, nachdem von dort aus mit dem Repetiergewehr und den Atomwaffen, dem Kreißelkompass und der Relativitätstheorie die Welt eingehegt wurde, sollte nicht verwundern, dass gelegentlich nun aus China oder bald vielleicht auch aus Indien und wie jetzt schon aus den KI-Laboren des nahöstlichen Israel Techniken und Erfindungen die Welt bestimmen und womöglich verändern, so wie dies einst aus China die Erfindung des Papiers und jetzt neu perfektionierte Überwachungstechnologien tun.

Statt solchen Entwicklungen mit Gelassenheit zu begegnen oder sie gar freudig zu begrüßen, wie wir einst das World-Wide-Web euphorisch begrüßten, herrscht aber weithin Alarmismus, und das sich zu »dem Westen« rechnende Europa ist nun gebannt von der ja selbst gar nicht neuen »America First«-Rhetorik und glaubt sich entscheiden zu müssen zwischen »westlichen Werten« und einem zunehmend als Bedrohung definierten China, in der Annahme, nur so seine »Werte« retten zu können. Dabei besteht heute mehr als je zuvor die Chance, dass wir uns in Europa mit der Jugend der Welt verbinden – und wenn wir uns selbst gut organisieren und unseren Geist der Freiheit hochhalten, wird dies nicht ohne Folgen bleiben. Zugleich müssten wir als »der Westen« doch die guten Gründe dafür sehen, nicht die Fehler der Vergangenheit zu wiederholen, als Europa in Versailles 1919 mit der Missachtung der Interessen Chinas dessen Vertreter in die Arme Moskaus, der östlichen europäischen Flügelmacht, trieb.

Europa könnte daran gelegen sein, sich als reif zu erweisen und so zum Vorbild einer neuen Aufklärung zu werden. Was wäre da geeigneter als die eigenen Ausbildungsinstitutionen attraktiv für die Jugend der Welt und damit auch für die Jugend aus China zu gestalten. Heute tummeln sich rund 370 000 chinesische Studierende allein in den USA und tragen so mit etwa 40 Milliarden Dollar zur Finanzierung des amerikanischen Bildungswesens bei.

STUDIEREN IN EUROPA UND CHINA

Da ist es erfreulich, dass inzwischen von den mehr als 500.000 im Ausland studierenden Chinesen allein 35.000 in Deutschland studieren. Diesen Trend sollten in Europa alle Beteiligten verstärken. Denn je mehr junge Talente aus China sich mit Europa vertraut machen, desto größer sind die Chancen zukünftiger Zusammenarbeit. Von selbst aber wird uns dies nicht in den Schoß fallen. Denn der Trend zur Internationalisierung könnte sich umkehren, wenn wir nicht in Europa aktiv gegensteuern. Denn einerseits wird aufgrund der Folgen der Ein-Kind-Politik in China die Zahl der Studierenden im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung abnehmen. Andererseits wird China im Jahr 2024 gegenüber Indien mit dann 119 Millionen »nur« 79 Millionen Menschen im studierfähigen Alter aufweisen. Daher kommt zwei anderen Trends erhöhte Bedeutung zu: erstens, der nicht weiter steigenden Zahl chinesischer Postgraduierter, die im Jahr 2024 zwar immer noch auf 338.000 geschätzt wird und bei der noch offen ist, wo sie ihren Studienplatz suchen, und zweitens der Tendenz in der offiziellen Politik Chinas, die eigenen Fachkräfte zunehmend im Inland auszubilden. Wenn Europa seine Attraktivität für ausländische Studierende, und insbesondere solche aus Asien nicht weiter steigert, könnte es die Chance vertun, die Vertrautheit einer großen Zahl junger Menschen aus Asien mit den Vorzügen des europäischen kulturellen und sozialen Systems zu steigern. Mit dem Studierendenaustausch befasste Institutionen haben dies längst erkannt (siehe DAAD 2017).

Da sich in China nur ein kleiner Teil der Bevölkerung ein Auslandsstudium leisten kann, sollten die europäischen Länder spezielle Stipendien-Programme für Studierende aus Nicht-EU-Ländern auflegen. Die wachsende chinesische Mittelschicht, die derzeit etwa ein Viertel der Gesamtbevölkerung ausmacht, ist nämlich durchaus bereit, ihren Kindern ein Auslandsstudium zu ermöglichen, aber nicht immer in der Lage, dies auch voll zu finanzieren. Insbesondere würde eine auf Leistung basierende Stipendienvergabe die Unabhängigkeit der Studierenden gegenüber ihren Herkunftssystemen steigern. 1 Da andererseits die Kosten für eine universitäre Ausbildung auch in China gestiegen sind, spricht nichts ge-

¹ So konstatiert die DAAD-Analyse 2017 für China, dass die gestiegenen Kosten eines Universitätsstudiums dazu führen, dass »ein Bachelor-Studium eine Familie heute vier städtische Durchschnitts-Jahreseinkommen kostet«, Dieser Aufwand werde durch »bis zu sechs direkte Geldgeber (zwei Eltern plus vier Großeltern)« gedeckt, ein Phänomen, das auch als »Six-Pocket-Syndrom« oder im Chinesischen als »Ein Mund, sechs Geldbeutel« bezeichnet wird.

gen Studiengebühren, die allerdings bei überdurchschnittlicher Leistung entfallen sollten.

So kann der durch die »entsendenden« Familien entstehende Erwartungsdruck gesenkt werden, der dadurch noch erhöht wird, dass »die Konkurrenz auf dem nationalen Arbeitsmarkt« groß ist und sich noch weiter steigern wird und damit auch die Rückzahlungsmöglichkeiten sinken. Denn mit der familienbasierten Finanzierung ist zumeist eine Rückzahlungserwartung verknüpft.

»Machten im Jahr 2005 knapp 1,7 Millionen Chinesinnen und Chinesen einen Hochschulabschluss (BA, MA oder PhD), so waren es im Jahr 2014 bereits knapp 4 Millionen. Laut chinesischem Bildungsministerium haben inzwischen ca. 25 Prozent von ihnen Schwierigkeiten, nach ihrem Abschluss eine Beschäftigung zu finden.« (DAAD 2017)

Da andererseits die »Finanzierung einer weiterführenden Ausbildung des Kindes in den USA, Australien, Kanada, England, Japan, Frankreich oder Deutschland [...] als sinnvolle Investition wahrgenommen« wird, ist jede Anstrengung zur Steigerung der Attraktivität einer Ausbildung an deutschen Hochschulen geboten. Denn Deutschland, welches »gegenüber anderen Anbietern (neben den vorhandenen Premium-Pricing-Angeboten) auch Programme mit niedrigen Studiengebühren vorweisen kann«, bleibt »für ein weiterführendes, arbeitsmarktorientiertes Studium für Jugendliche aus Mittelschichtsfamilien attraktiv«, so die DAAD-Studie (DAAD 2017: 13). Allerdings muss die Hochwertigkeit eines Studiums in Deutschland noch stärker als bisher sichtbar gemacht werden. Es gilt aber, so der DAAD-Bericht weiter: »Das Segment derer, für die ein Studium in Deutschland finanzierbar und attraktiv sein könnte, dürfte sich in den nächsten 10 Jahren noch weiter vergrößern«, zumal sich die Mittelschicht in den nächsten 30 Jahren verdoppeln wird. Daher konstatiert die DAAD-Studie:

»Der begrenzende Faktor für die Anwerbung chinesischer Interessenten, die ein Studium an einer deutschen Hochschule anstreben, ist daher nicht in den ökonomischen Möglichkeiten der potentiellen Studienbewerber zu suchen, sondern betrifft in erster Linie die Aufnahmekapazitäten deutscher Hochschulen. Aus Sicht der deutschen Hochschulen ist daher vor allem die nachhaltige Etablierung eines Abschlusses ›Made in Germany‹ durch die Positionierung [deutscher Hochschulen, HSG] als qualitätsbewusste und leistungsorientierte Bildungsanbieter von Bedeutung, um sicherzustellen, dass besonders leistungsstarke Studierende aus China nach Deutschland kommen. Eine Investition in zukünftige Deutschland-Alumni stellt deshalb auch eine wichtige Investition in den zukünftigen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Austausch der beiden Länder und ihrer bilateralen Beziehungen dar.« (Ebd.)

Diese Aussage von 2017 gilt weiterhin. Dies hat der Präsident der Max-Planck-Gesellschaft, Martin Stratmann, in die Worte gefasst: »Für uns muss es deshalb heißen: mehr Kollaboration, nicht verschließen.« (FAZ 2019: 4) Die zunehmenden geopolitischen und systemischen internationalen Verwerfungen lassen es in einem gegenüber der bisherigen Lage noch verstärkten Maße wünschenswert erscheinen, dass eine zunehmende Zahl talentierter Studierender aus China für eine längere Zeit in unserem Bildungssystem verweilt und dort heimisch wird.

Maschinen, die sich nachzubauen Johnen?

Vor über dreihundert Jahren fragte Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) – in einem am 19. Juli 1689 in Rom verfassten Brief: »Haben sie [die Chinesen] spezielle Maschinen, die es in Europa nachzubauen lohnte?«, und er übermittelt dem Jesuitenpater Claudio Filippo Grimaldi unter Bezug auf einen Fragenkatalog des Mathematikers Johannes Kepler von 1630 eine Liste mit dreißig sich auf die Kenntnisse der Chinesen beziehenden Fragen, darunter auch eine nach »Horizontalwindmühlen« (Leibniz 2006), Leibniz suchte nach »Austausch von Erkenntnissen zwischen weit voneinander entfernt lebenden Völkern« (Leibniz 2006: 35).

Daran könnten, daran sollten wir heute anknüpfen. »Das Neueste über China« interessierte Leibniz, der sich bei den Missionaren aus erster Hand informierte und unter dem Titel »Novissima Sinica« im Jahr 1697 programmatisch den Austausch mit China forderte und dabei nicht mit Kritik an den geopolitischen Kriegstreibereien seiner Zeitgenossen hinterm Berg hielt – auch darin ein Vorbild.² Am Austausch von Wissen und Waren war schon vor über 300 Jahren den führenden Köpfen unseres Landes gelegen. Damals hatten die Blicke der Missionare auf China und Berichte von Händlern das Bild von China verändert

² Am 15. Februar 1701 klagte er in einem Brief aus Braunschweig an den Jesuiten Joachim Bouvet: »Ich bin sehr ärgerlich über den Krieg, der zwischen dem russischen Zaren [Peter I.] und dem König von Schweden [Karl XII.] entbrannt ist, denn ich fürchte, dass dadurch mein Plan beeinträchtigt wird, mir mit Hilfe des brandenburgischen Hofes, der recht gut mit dem Zaren steht, die Karawanen zunutze zu machen, die von Moskau nach China ziehen. Herr Golovin - seinerzeit russischer Gesandter bei der Aushandlung des Grenzvertrages mit China - ist nämlich mit dem Zaren, zu dessen wichtigsten Ministern er jetzt zählt, durch Braunschweig-Lüneburg gereist, und hat uns Hoffnung gemacht, dass er diese Pläne fördern würde.« (Leibniz 2006: 305).

und geprägt. So entstand mit den Nachrichten aus China eine neue Vorstellung von China, und auch in China selbst fanden nicht wenige an dem neuen Denken und den Kenntnissen der Europäer Gefallen. China begann sich selbst zunehmend mit den Augen des Westens zu sehen, was wenig überrascht, denn Ungleichzeitigkeit prägte immer die Welt und führte zu Migration von Menschen, Gütern und Ideen, und dies ist bis heute so geblieben.

Was bisher von Europa aus vermessen und definiert wurde – selbst die Bezeichnung Asien und China sind europäische Begriffe – sucht nun China selbst zu definieren. Seit China in der Gegenwart angekommen scheint, sucht es seinen Platz neu zu bestimmen. Solange die Welt nach den Vorstellungen des Römischen Reiches noch aufgeteilt war, gab es kaum Probleme mit der Zuordnung Chinas. Es war Teil Asiens, mit dem Afrika und Europa eine dreigeteilte Welt bildeten (Heitzmann 2008). Dies änderte sich seit dem 16. Jahrhundert, doch erst im 19. Jahrhundert wurde China zum Gegenstand eigenständiger wissenschaftlicher Interessen. Es entstand die Sinologie, ein Fach, dem ich mich vor über 50 Jahren selbst verschrieben habe (siehe Schmidt-Glintzer 2007).

Dabei führten die Erfahrungen des Fremden auch zu einem Befremden. Dem Satz Jürgen Osterhammels über China, es umgebe wie »kein anderer Staat der Welt« seine Politik »mit einem Nebel historischer Tiefenlegitimierung« (Osterhammel 2017: 9) wird man bei einigem Nachdenken hinzufügen: Das gleiche gilt für Europa. Zugleich wird man an den vor hundert Jahren von einem deutschen Offizier im Boxerkrieg formulierten Satz erinnert: »Unter allen Staatsgebilden unseres Planeten ist kein anderes mit einem so märchenhaften Schleier umgeben als China.« (Scheibert 1909: 1)

Als China in das 20. Jahrhundert aufbrach, gab es dort eine Debatte um die Verwestlichung und die Übernahme westlicher Normen, Werte und Fortschrittsrezepte. Diese Debatte dauert bis heute an. Und doch hat sich inzwischen manches geändert. Was lange als unwahrscheinlich galt, wird heute zur Gewissheit: Mit China transformiert sich am östlichen Ende Eurasiens ein Territorium von der Ausdehnung Europas zu einem in sich vernetzten integrierten Wirtschaftsraum. Von China als »Neuer Weltmacht« war schon vor 60 Jahren die Rede, doch vor 50 Jahren noch glaubte auf dem Höhepunkt der Kulturrevolution niemand, dass China einmal sich so darstellen könnte, wie wir dies heute sehen.

Hierzu hat in erheblichem Maße die Digitalisierung beigetragen, unter deren neuen Möglichkeiten sich China beschleunigt neu erfindet. Der frühere Google-Chef Eric Schmidt sprach im Herbst des Jahres 2018 von einer »Aufspaltung in ein chinesisch-geführtes Internet und ein nicht-chinesisches Internet, angeführt von den USA«. Er sprach von »phantastischen« Produkten und Diensten chinesischer Internetunternehmen und warnte dann: »Es besteht die wirkliche Gefahr,

dass diese Produkte und Dienste eine andere Art staatlichen Regimes mit sich bringen, mit Zensur, Kontrollen usw.« und fährt fort, dass die Übernahme technischer Infrastruktur von China »weniger Freiheit« zur Folge habe (FAZ 2018). In die gleiche Kerbe schlägt Kai Strittmatter mit seinem neuesten Buch Die Neuerfindung der Diktatur (2019) - aber es gibt gute Gründe, sich solcher Erwartung nicht anzuschließen.

Es geht hier nämlich nicht nur um den bipolaren Wettbewerb zwischen den USA und China, der sich im Subtext aller heutigen Globalisierungsdiskurse spiegelt und der zugleich die Frage aufwirft, ob es vielleicht nicht doch ein multipolares Weltsystem geben könne. Sondern wir sprechen im Falle Chinas auch von einer neuen Ausgangslage.

Zwar ist die Zeit, in der die - historisch gesehen - europäischen Flügelmächte USA und Russland miteinander rivalisierten, fast vorbei, und manchmal ergänzen sich sogar deren Interessen, wenn wie im Juni 2019 durch einen von den USA initiierten Boykott der iranischen Öllieferungen der Weltmarktpreis für Rohöl drastisch steigt, doch es bleibt eine Option des »Alten Europa«, sich auf eine neue Bipolarität gar nicht erst einzulassen. Anders gewendet: Die Frage stellt sich, ob wir in Europa Zuschauer bleiben oder aber nicht doch zu einem eigenen Aufbruch fähig sind.

Chinas Vorsprung und die Notwendigkeit eines europäischen Horizontwandels

Und nun zur neuen Ausgangslage. Damit meine ich den Vorsprung Chinas: dort hat man nämlich – eine Folge der nachholenden Modernisierung – »von Anfang an die industriellen Kerne und die Digitalisierung zusammen gedacht und eine industriepolitische Idee daraus entwickelt«, so die Formulierung von Andreas Boes. Deshalb, so stellt er fest, »steckt in der Entwicklung in China noch mal ein ganz anderes Veränderungspotential. Es wird die ganze Welt erfassen.« (FAZ 2018: 10)

Dies sind Vermutungen, Zukunftsoptionen - keineswegs Gewissheiten. Aber es handelt sich um realistische Vermutungen, weil der Veränderungsdruck durch zwei wichtige Faktoren getrieben wird, den Optimierungsbedarf im Ressourcenverbrauch sowie die Notwendigkeit zunehmender Organisation von Teilhabe zur Vermeidung von Vertrauensverlust.

Weiterhin darf man nicht vergessen, dass der chinesische Arbeitsmarkt nicht isoliert gesehen werden kann: den steigenden Arbeitskosten steht keine »Ersatzarmee« gegenüber, sondern die Konkurrenz der China umgebenden Länder, nicht zuletzt Indiens. Diese nachholende Entwicklung ist also nicht nur eine Entwicklung gegenüber den alten Industrieländern, sondern gleichzeitig auch ein Wettlauf unter Beteiligung anderer Länder mit nachholender Entwicklung um die besten Renditechancen.

Sich an diesem System zu beteiligen ist unverzichtbar für all diejenigen Unternehmen, die an den wachsenden Märkten in Ostasien partizipieren wollen. Und die Wissenschaften sind eben auch Märkte. Deswegen braucht man Partner in der Region, und zugleich ist auch eine politische Perspektive der europäischen Länder nötig, die in Handeln umzusetzen allerdings einen Horizontwandel erfordert. Das Thema »Horizontwandel« ist eine der vier Säulen unseres Tübinger China-Kompetenz-Projektes. Die drei anderen Säulen sind *China-Resources*, bezogen auf die Informationssphären, *ChinaDirectory*, bezogen auf den örtlichen, regionalen und überregionalen Austausch. Schließlich bringt die Digitalisierung bei uns ebenso wie in China neue Arbeits- und Forschungsbedingungen für Wissenschaftler/-innen mit sich und mit der Künstlichen Intelligenz eine Herausforderung unserer Vorstellungen von Selbstbestimmung und Freiheit. Die vierte Säule unseres China-Kompetenz-Projektes ist ein *ChinaDesk*, bezogen auf die Begleitung aller auf China bezogenen Aktivitäten, einschließlich Austauschbeziehungen, vor Ort.

China-Kompetenz in diesem Kontext meint also keineswegs eine blinde Partnerschaft mit China und seinen Akteuren, sondern sie ist ein reflexiver Prozess, bei dem eine fremde Kultur ebenso wie die eigenen Traditionen einer rationalen Kritik unterworfen werden. Es geht dabei darum, in den Worten von Ernst Tugendhat, »die Strukturen anderer Kulturen als potentielle eigene« zu sehen mit dem Ziel, »zwischen subjektiver eigener Perspektive und einer Objektivität, die in einer umfassenden Intersubjektivität besteht«, zu unterscheiden (Tugendhat: 2007: 46). Ernst Tugendhat fährt dann fort:

»Die Lebensweise in anderen Kulturen wird als eine mögliche eigene gesehen; das impliziert, dass man die fremden Kulturen ebenso wie die eigene Tradition einer rationalen Kritik unterwirft: der imaginäre Dialog ist ein rationaler, nicht, wie das bei Gadamer erscheint, einfach ein Gespräch, und das bedeutet, dass wenn fremde Kulturen (oder auch meine eigene) Annahmen machen, die ich nicht als begründet anerkennen kann wie z.B. Götterglauben oder nur auf traditionelle Autoritäten beruhende Moral, die zwar meine Kenntnis des Menschlichen in 3. und vielleicht 2. Person vergrößern kann, für die Erweiterung meines und unseres Selbstverständnisses in 1. Person aber verworfen wird.« (Ebd.)

Dabei ist manches, was uns fremd erscheinen mag, die Folge der Anverwandlung westlichen Wissens und westlicher Technik an chinesische Verhältnisse. In Vielem ist die Modernisierung Chinas nämlich eine dem Westen nacheifernde Entwicklung gewesen. China-Kompetenz erfordert daher das Verständnis der Entwicklungslogik Chinas sowie seiner unterschiedlichen Auslegungsnarrative und natürlich auch die Fähigkeit, sich auf die Menschen aus diesem Lande einzulassen. Denn die Entwicklung ist nur als ein hochkomplexes Wechselspiel von Innen und Außen bei Verfolgung unterschiedlicher Perspektiven zu verstehen. Daher kann es nicht überraschen, dass uns China nicht selten als ein Zerrbild unserer westlichen Blaupausen entgegentritt, über die eine wechselseitige Verständigung gesucht werden sollte.

Natürlich sind wir in Europa in diesen Prozessen oft selbst die Getriebenen, und es hängt nicht von uns alleine ab, welche Transformationen wir anstreben oder zulassen – und welche Transformationen wir verhindern wollen, wenn wir es überhaupt können. Weil wir als Wissenschaftler oft gar nicht die Macht haben, zuzulassen oder zu blockieren, befinden wir uns leicht in einem Dilemma – und auch dies verbindet die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf der ganzen Welt. Vor diesem Hintergrund sind die Folgen der Digitalisierung weithin noch gar nicht abzuschätzen, insbesondere im Hinblick auf die kognitiven Konsequenzen für den Einzelnen und die Gesellschaften. Die Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen für Märkte, Öffentlichkeiten und Lebenswelten insgesamt formieren und transformieren sich mit erhöhter Geschwindigkeit. Dies hat Folgen für zukünftige Identitätsbildungen und Diskurse.

Daher möchte ich abschließend etwas spezifischer zwei Gesichtspunkte zusammenführen, nämlich die Selbstauslegungstraditionen Chinas einerseits und andererseits jene Dynamiken, welche wir gemeinhin unter dem Begriff der Globalisierung fassen, und sodann diese beiden Aspekte nochmals auf die Themen Bildungsmärkte und wissenschaftliche Zusammenarbeit beziehen.

Selbstauslegungstraditionen

Mit dem Begriff der »Selbstauslegungstraditionen« meine ich jene Komponenten, die einen Chinesen davon überzeugt sein lassen, dass er ein Chinese ist. Dass diese Thematik auch in Europa und für die europäischen Nationalstaaten virulent ist, sei hier nur angemerkt. Bezogen auf die Selbstauslegungsdiskurse kann und sollte die Sinologie ihren Beitrag leisten. Das Wissen um gegenwärtige Zustände wird erst dadurch produktiv, dass die damit verknüpften Narrative aufgerufen werden können. Zudem ist die Offenheit gegenüber den eigenen Identitätsdiskursen hilfreich, über die sich mit Partnern auszutauschen zur wechselseitigen Offenheit beitragen kann, auch um so die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns selbst besser zu verstehen und die Voraussetzung für wechselseitiges Vertrauen zu schaffen.

Mit Selbstauslegungen verknüpfte Überzeugungen sind bekanntlich für das eigene Handeln, und zwar für interne Konstellationen ebenso wie für das Verhalten gegenüber den Nachbarländern und entfernteren Ländern bestimmend. Hier gibt es eine Vielzahl von Diskursen mit einer langen Vorgeschichte. Im Kern geht es bei allen Definitionsversuchen um eine Bestimmung der Verfasstheit Chinas und damit um einen Diskurs, an dem die Sinologie, eine im Ursprung europäische Wissenschaft, teilnimmt. Die innerchinesischen Diskurse zur Selbstauslegung bringen selbst etwas zunächst Befremdliches mit sich, welches Jürgen Osterhammel von dem bereits zitierten »Nebel historischer Tiefenlegitimierung« sprechen lässt, mit der China seine Politik »wie kein anderer Staat der Welt« umgibt (Osterhammel 2017: 9). Doch solcher Nebel ist lesbar und wir sollten die hinter diesem Nebel liegenden Diskurse ernst nehmen.

Als ein Beispiel und einen Indikator für Chinas Selbstverständnis und die gegenwärtig verhandelten Überlegungen zur Verfasstheit Chinas kann man etwa Positionen solcher Intellektueller wie Wáng Huī 王暉, Jg. 1959, oder Zhū Sūlì 朱蘇力, Jg. 1955, herausgreifen. Uns kann es also nicht darum gehen, das vermeintlich typisch Chinesische, die »Chineseness« zu konstruieren oder zu rekonstruieren, sondern jenseits solcher Konstruktionen eine allgemeine und reflexive Bestimmung Chinas im Lichte seiner bis heute lebendigen und einem steten Wandel unterworfenen Selbstauslegungstraditionen zu geben. Der kritischreflexive Umgang mit China schließt die Wahrnehmung der jeweiligen Selbstauslegungsdiskurse ein. Dazu gehören Regionalidentitäten ebenso wie der Einheitsreichsanspruch und Elemente die Vielfalt einhegender uniformer Bildung sowie Regelungen, wie sie sich in der Sprach- ebenso wie in der Gesetzgebungspolitik niederschlagen. Auch die öffentliche Lobpreisung Deng Xiaopings wegen seines Konzepts »Ein Land zwei Systeme« viguó liǎngzhì (一國兩制) ist mehr als nur eine Fußnote, zumal dann, wenn wie im Juni 2019 in Hongkong politische Massenbewegungen das Konzept von »einem China« öffentlich in Frage stellen. Bei aller Offenheit scheint es auf der chinesischen Seite aber auch Kon-

[[]Zhu, Suli=] Su, Li, The Constitution of Ancient China. Edited by Zhang Yongle & Daniel A. Bell. Translated by Edmund Ryden, Princeton: Princeton University Press, 2018. Ich selbst habe an anderer Stelle zu dieser Frage Stellung genommen. Siehe Helwig Schmidt-Glintzer, Der Mensch in Harmonie zwischen Himmel und Erde. Verfassungen in China in Vergangenheit und Gegenwart, in: Franz-Josef Arlinghaus, Bernd Ulrich Huckwer, Eugen Kotte (Hg.), Verfassungsgeschichte aus internationaler und diachroner Perspektive. München 2010, S. 15-33; neuerdings: Chinas leere Mitte. Die Identität Chinas und die globale Moderne. Berlin 2018.

stanten zu geben. Was der Gelbe Kaiser bereits formuliert hatte, gilt bis heute: »Aus Leerem und Gestaltlosem und in tiefer Finsternis gehüllter Mitte entstehen alle Dinge.« (Chang/Feng 1998: 100) Die so sich bildende Vielfalt war immer das, was China ausmachte. Das spiegelt sich in den angedeuteten Diskursen und dies war auch der Anlass für mich, zuletzt von »Chinas leerer Mitte« zu sprechen. Diese Vielfalt Chinas jedenfalls bleibt eine große Chance, die allerdings im Modernisierungsprozess der Gegenwart durch die Ängstlichkeit der Führungselite einer neuen Uniformität und einem Kontrollwahn zu weichen droht.4 Die Stärke Chinas, seine Multipolarität, scheint so zur Bedrohung zu werden, und davon muss bei allen gegenwärtigen Erfolgen auch gesprochen werden, unter denjenigen, die mit China und mit Chinesen zusammenarbeiten ebenso wie unter Chinesen selbst.

Wenn es um das Praktische geht und die Realisierung von Austausch- und Kooperationsabsichten, spielen stets Rahmenbedingungen eine zentrale, oft eine bestimmende Rolle. Dies ist im Bereich der Bildung und Ausbildung ebenso wie im Waren- und Güterverkehr die Basis. Visaregelungen, Arbeits- und Aufenthaltserlaubnisse, Regelungen für Praktika und Versicherungen etc. entstehen zumeist jenseits der Kompetenzen der Bildungsadministration und begünstigen nicht nur die Zusammenarbeit, sondern bilden oft auch große Hürden. Sie zu gestalten und immer wieder neu auszuhandeln ist eine unerlässliche Aufgabe und sie menschenfreundlich zu gestalten ist das wichtigste Gebot seit jeher.

Bildungsmärkte und neue Herausforderungen durch das System Erde und seinen Trabanten

Denn zum »Weltmarkt«, so auch das Verständnis in China, gehört zugleich die Öffnung des Bildungssektors und das Interesse nach Austausch mit der Welt. Chinas Bildungseinrichtungen ihrerseits empfehlen sich inzwischen als Ausbildungs- und Weiterbildungsstandorte und Partner der zukünftig wohl überall wichtigsten Aufgabe: Der Bereitstellung hoch qualifizierter Mitarbeiter. Zunehmendes Anliegen Chinas übrigens selbst ist: Rückgewinnung von Studenten und Fachkräften aus dem Ausland durch attraktive Stellenangebote.

Der rasante Fortschritt der Digitalisierung wird auch dazu führen, dass wir bald über Übersetzungsmaschinen verfügen, und manche bisher hohe Hürde wie die Sprache wird dann leichter genommen werden. Dirk Siepmann beschließt ei-

⁴ Eine Tendenz, die von vielen Seiten diagnostiziert wird, etwa von Yuri Pines. Vgl. Schmidt-Glintzer 2018: 55.

nen in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschienen Artikel zum Erlernen von Fremdsprachen angesichts immer perfekter werdender Übersetzungsprogramme mit den Worten:

»In zehn oder zwanzig Jahren sollte es für deutsche Wissenschaftler beispielsweise möglich sein, mit Hilfe entsprechender Apps an einer rein chinesischsprachigen Konferenz teilzunehmen. *On n'arrête pas le progrès* oder, wie DeepL es im Moment noch etwas jugendsprachlich ausdrückt: ›Du kannst den Fortschritt nicht aufhalten‹.« (Siepmann 2018: 4)

Mit welchen Orten, Regionen und Partnern man Verbindungen eingeht, setzt Informationen voraus. Persönliche Beziehungen zu Akteuren als Grundlage immer wieder neuer Kooperationen sind entscheidend. Hier spielen auch institutionell geförderte Netzwerke eine wichtige Rolle, die »Humboldtianer« beispielsweise, aber auch andere Netzwerke und nicht zuletzt solche, welche durch Vernetzung der zahlreichen China-Kompetenz-Zentren entstehen. Neben kurzfristigen Erfolgen darf aber niemals die Langfristperspektive aus dem Auge gelassen werden. So wurde lange Zeit Niedersachsen wegen seiner Partnerprovinz Anhui belächelt. Und doch haben beide Seiten inzwischen erheblich voneinander profitiert. Und getragen von einer solchen Langfristperspektive sollte auch das oben geforderte Europäisch-Chinesische Studentenwerk sein.

Der Erfolg Europas gründete auf Austausch, auf dem Geben und nicht nur auf dem Nehmen. Dies erkennen wir an dem Phänomen der Renaissance. Seit Europa sich die Welt erschloss und überall nachgeahmt wurde, hat es aber versäumt, weiter zu lernen. Lange glaubten wir, alleine kreativ zu sein – und die anderen seien allenfalls zum Nachahmen fähig. Inzwischen wissen wir es besser. Wir sollten daher von China lernen. Tatsächlich war China lange Zeit nur die Werkbank der Welt, und es wurde lange übersehen, dass es dort Kreativpotentiale gibt. Dies ahnte bereits Gottfried Wilhelm Leibniz, der in Rom am 12. Nov. 1689 an P. Laureati S.J. schrieb:

»[...] Ohne Zweifel liegen in China zahlreiche Geheimnisse von Natur und Kunst verborgen, von denen wir nichts wissen, und es ist nur recht und billig, dass wir sie im Austausch erhalten für das großartige Wissen, das Ihr Orden bereits nach China getragen hat. Er würde sich geradezu an Europa versündigen, wenn allein die Chinesen den ganzen Gewinn [aus dem Umgang mit Europa] davontragen sollten.« (Leibniz 2006: 27)

Die Herausforderungen durch die neuen Techniken und Möglichkeiten betreffen uns alle, und es spricht nichts dagegen, neben kleinteiligen Diskursen diese Herausforderungen auch global zu diskutieren. Denn es gilt für alle modernen Gesellschaften, was kürzlich Julian Nida-Rümelin folgendermaßen formuliert hat:

»Je vielfältiger, volatiler und unübersichtlicher personale Bindungen, Gemeinschaftsbildungen und Lebensformen werden, desto stärker wachsen die Ansprüche an die individuelle Fähigkeit, Autor oder Autorin der eigenen Entscheidungen, Überzeugungen und Projekte zu sein. Die digitalen Möglichkeiten schaffen neue Freiheitsspielräume, lösen eine gewaltige Veränderungsdynamik nicht nur ökonomischer, sondern auch kultureller Verhältnisse aus. Sie stärken von daher auch die Autonomiepotenziale der Individuen und setzen diese zugleich unter den permanenten Stress eines wachsenden Orientierungsbedarfes.« (Siehe Nida-Rümelin 2019 und Weidenfeld 2018).

Die Voraussetzung zur Bewältigung dieses Orientierungsbedarfs und die Befähigung zur Aushandlung von Freiheitsspielräumen und deren Begrenzung bilden sich am ehesten in einer umfassenden Bildung und Ausbildung.

Denn wie kleinteilig immer die Welt sich organisiert, sind doch globale Bezüge wie Wetterphänomene und Veränderungen des Ökosystems der Erde und ihrer Umgebung grundlegend für eine kulturelle Grenzen überschreitende Orientierungsarbeit. Wegen dieser von allen »irdischen« geteilten Umgebung sei der deutsche Astronaut Matthias Maurer erwähnt, der schon früh erkannt hat, was künftig eine Schlüsselqualifikation für europäische Astronauten sein wird, die ins All wollen: Sie sollten Chinesisch können. Maurer lernt die Sprache nach eigenen Angaben mittlerweile seit mehreren Jahren und viele seiner jüngeren Kollegen bei der Europäischen Raumfahrtbehörde ESA tun es ihm im gleich. Die USA haben China von der Internationalen Raumstation (ISS) verbannt, die ESA und die chinesische Weltraumbehörde jedoch nähern sich schon seit einiger Zeit an. Die Europäer hoffen daher, dass einer ihrer Astronauten zur geplanten chinesischen Raumstation fliegen darf, wenn sie um das Jahr 2022 fertiggestellt sein wird. Maurer liegt also richtig, wenn er sich für eine engere Zusammenarbeit mit China einsetzt. Wichtiger noch, als in Chinas Raumstation auf dem Beifahrersitz Platz nehmen zu können, ist der ESA allerdings die Aussicht, mit Hilfe der Chinesen ein eigenes Herzensprojekt zu verwirklichen: Die Europäer träumen von einer bemannten Basis auf dem Mond. Inzwischen ist also eine Schlagzeile denkbar, die vor zehn Jahren noch illusorisch gewesen wäre: »Chinesen und Europäer fliegen gemeinsam zum Mond«. Weil die USA ihr Interesse längst auf den Mars gerichtet haben, aber genau wie die Russen unter Sparzwang stehen, wäre China, das sogar über die passende Schwerlastrakete für ein solches Projekt verfügt, der ideale Partner. Dafür muss es an Bord aber auch mit der Verständigung klappen. Von einer solchen europäisch-chinesischen Mission sollte Europa

keinesfalls zurücktreten, auch wenn der Vertreter von Airbus, Dirk Hoke, nun eine Teilnahme an der amerikanischen Orion-Mission empfiehlt (Schubert 2019: 22). Denn die amerikanische Regierung will neuerdings nun im Jahr 2024 wieder Menschen auf den Mond bringen mit einem Raumschiff von Lockheed-Martin, mit einem Service-Modul aus Europa, genauer von Airbus in Bremen – und es ist zu erwarten, dass Europa nun auch hier von den USA zum Einschwenken auf seine Containment-Strategie gegenüber China gezwungen wird.

Selbst wenn im Weltraum bisher noch andere erfolgreicher sind als China und dieses sich ja auch im The Global Competitiveness Report 2018 des World Economic Forum (WEF) erst auf Platz 28 findet, ist China in anderen Bereichen bereits an der Spitze. Auf dem Gebiet der Mobilität hat sich China inzwischen »zum globalen Testgelände und Zukunftsmarkt auch für große ausländische Hersteller entwickelt«, erklären die Roland-Berger-Analysten. Gerade auf dem Gebiet der Wissenschaften und auf neuen Forschungsfeldern sollten wir die Kooperation suchen. Doch da wir immer auch als Handelnde oder als Teilnehmer in Akteurssystemen auftreten, ist es angesichts der Feststellung Julian Nida-Rümelins, dass »personale Bindungen, Gemeinschaftsbildungen und Lebensformen« »vielfältiger, volatiler und unübersichtlicher werden« wichtig, uns entsprechender systemischer Randbedingungen in den Lebenswelten Chinas zu vergewissern, wo nach wie vor das Verständnis von menschlichen Beziehungen. Chinesisch: guanxi, eine Rolle spielt. 5 So könnte sich bei einer europäischchinesischen Mondlandung China-Kompetenz bewähren, die wir auf allen Handlungsfeldern dringend benötigen.

LITERATURVERZEICHNIS

Bian, Yanjie (2018): The Prevalence and the Increasing Significance of Guanxi. In: The China Quarterly 235 (September 2018), S. 597-621.

Chang, Leo S./Feng, Yu (1998): The Four Political Treatises of the Yellow Emperor. Original Mawangdui Text with Complete English Translations and an Introduction. Honolulu, S. 100: 虚無刑(形)其, 裻冥冥, 萬物之所從生.

DAAD-Bildungssystemanalyse 2017: China. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2017.

FAZ (2018 a): Im Gespräch mit Sven Astheimer. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 128 (6. Juni 2018) – Beilage Cebit 2018.

⁵ Yanjie Bian (2018), der ein Fünf-Ebenen-Modell vorschlägt.

- FAZ (2018 b): Das Internet spaltet sich in zwei Teile auf. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/digitec/ex-google-cheferic-schmidt-ueber-die-spaltung-des-internets-15799311.html 21.9.2018
- FAZ (2019): Zwei Drachentöter und ein güldener Pfad. Ein Gespräch mit Max-Planck-Chef Martin Stratmann und Fraunhofer-Präsident Reimund Neugebauer. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 134 (12. Juni 2019), S. N4.
- Habermas, Jürgen (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie. Zwei Bände. Berlin, Band 1, S. 128.
- Heitzmann, Christian (2008): Europas Weltbild in alten Karten. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Hengda, Yang (2019): Universal Values and Chinese Traditional Ethics. In: Journal of International Business Ethics, vol. 3 No. 1 (2019), S. 81-90.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (2006): Der Briefwechsel mit den Jesuiten in China (1689-1714), hg. von Rita Widmaier. Hamburg: S. 11-305.
- Levenson, Joseph R. (1968): Confucian China and Its Modern Fate: A Trilogie. Berkeley and Los Angeles, III: 118.
- Nida-Rümelin, Julian (2019): Digitaler Humanismus, in: MaxPlanckForschung 2/2019, S. 10-15.
- Osterhammel, Jürgen (2017): Der sanfte Hegemon. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 252 vom 3. November 2017, S. 9.
- Scheibert, Justus (1909): Der Krieg in China 1900-1901, nebst Beschreibung des Landes, seiner Sitten und Gebräuche. Berlin: C.A.Weller, S. 1.
- Schmidt-Glintzer, Helwig (2007): Sinologie und das Interesse an China. Akademie der Wissenschaften und der Literatur. Abhandlungen der Geistes- und sozialwissenschaftlichen Klasse, Jahrgang 2007. Nr. 4. Stuttgart.
- Schmidt-Glintzer, Helwig (2010): Der Mensch in Harmonie zwischen Himmel und Erde. Verfassungen in China in Vergangenheit und Gegenwart, in: Franz-Josef Arlinghaus/Bernd Ulrich Huckwer/Eugen Kotte (Hg.), Verfassungsgeschichte aus internationaler und diachroner Perspektive. München, S. 15-33.
- Schmidt-Glintzer, Helwig (2018): Chinas leere Mitte. Die Identität Chinas und die globale Moderne. Berlin, S. 55.
- Schubert, Christian (2019): Europa soll zum Mond fliegen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 141 vom 21. Juni 2019, S. 22.
- Siepmann, Dirk (2018): Übersetzen als Rechenkunst. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 235 https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/uebersetz en-als-rechenkunst-das-sprachprogramm-deepl-und-die-zukunft-der-fremd sprachendidaktik-15828221-p2.html 10.10. 2018
- Tugendhat, Ernst (2007): Anthropologie statt Metaphysik. München, S. 46.

- Weidenfeld, Nathalie (2018): Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz. München.
- Zhu, Suli/Su, Li (2018): The Constitution of Ancient China. Edited by Zhang Yongle & Daniel A. Bell. Translated by Edmund Ryden, Princeton: Princeton University Press.

Begriffsgeschichte als transkulturelles Paradigma

Überlegungen zu ihrer Bedeutung für die moderne Sinologie

Kai Vogelsang

Denn es gibt nicht mehr eine Wissenschaft, die Wissenschaft, sondern es gibt nur Wissenschaftszweige. Mit der Spaltung der Universität in Fakultäten und in »Spezialwissenschaften« war der notwendige Ausdruck für das Endstadium der vergangenen Kulturperiode erreicht. Man ist heute Sinologe (Chinakundiger) oder Germanist, klassischer Philologe oder Sanskritist. Und jeder sieht im Rahmen seines Horizontes. ... So kommt es, daß die meisten derer, die das Allgemeine fassen wollten, sich der Einseitigkeit nicht entschlagen konnten.

Leo Frobenius/Vom Kulturreich des Festlandes, 9.

Der Aufruf zu »Interdisziplinarität« und »wissenschaftlicher Zusammenarbeit« hallt seit Jahren durch die Hörsäle deutscher Universitäten. Sein Echo wird trotz zahlreicher »interdisziplinärer« Konferenzen, Studiengänge und Forschungsverbünde nicht leiser. Es ist also zu vermuten, dass diese Schlagwörter ein grundlegendes Problem moderner Wissenschaft auf den Begriff bringen. Für das Fach der Sinologie dürfte diese Vermutung besonders zutreffend sein, denn es ist auf Interdisziplinarität geradezu intrinsisch angewiesen: erstens, weil die schiere Breite ihres Gegenstandes – »China«! – verschiedenste Herangehensweisen erfordert, und zweitens, weil sie mangels einer spezifisch »sinologischen Methode« auf methodischen und theoretischen Input anderer Fächer angewiesen ist.

Der folgende Aufsatz will diese Situation der Sinologie erörtern, indem er (1) die Entwicklung des Fachs skizziert, (2) anhand konkreter Beispiele die problematische Differenzierung sinologischer Forschung beschreibt, (3) speziell auf Probleme der Übersetzung chinesischer Texte eingeht, und schließlich (4) die Begriffsgeschichte als eine mögliche Lösung für diese Probleme vorstellt.

1. SINOLOGIE IM WANDEL

Die Sinologie ist eigentlich ein Ding der Unmöglichkeit: ein Fach, das zuständig ist für Kultur und Geschichte eines Landes, das so groß ist wie ein Kontinent, und zwar nicht nur für Sprache und Literatur Chinas, sondern auch für Philosophie, Kunst, Archäologie, Politik, Gesellschaft, Religion, Wirtschaft, Erziehung, und viele andere Aspekte dieses Kontinents – und das nicht nur für die Gegenwart, sondern für die gesamte Spanne einer Geschichte von über 3000 Jahren. ¹ Eine ähnlich weit gefasste »Europäistik« – zumal mit ähnlich wenigen Professuren – wäre wohl nicht nur in europäischen Universitäten undenkbar. ²

Die traditionelle Sinologie, die in Deutschland seit 1909 institutionell verankert ist, hat die Komplexität ihres Gegenstandes zunächst reduziert, indem sie sich auf das alte China beschränkte: auf konfuzianische Philosophie, klassische Literatur und Geschichte des 1912 untergegangenen Kaiserreichs.³ Aber spätestens seit der Öffnung Chinas 1978 musste diese Einschränkung aufgehoben werden. Seither steht nicht mehr allein Chinas Geschichte im Mittelpunkt, sondern ebenso seine Gegenwart, nicht mehr nur die Hochkultur, sondern auch das Alltagsleben, nicht mehr vor allem Philosophie und Literatur, sondern immer stärker auch Wirtschaft und Politik.

Damit ging ein ungeheurer Differenzierungsschub einher: Wo zuvor die Philologie praktisch die einzige methodische Grundlage der Sinologie gewesen war, (Schafer 1990-91: 23-44) kamen jetzt Methoden der Geistes- und Sozialwissen-

¹ Zur Geschichte der Sinologie vgl. Schütte 2004.

^{2 »}Europastudien« oder »European Studies« werden tatsächlich an einigen Universitäten angeboten, doch, soweit ich sehe (1.) mit einem klaren Schwerpunkt auf der europäischen Integration im 20./21. Jahrhundert und (2.) mit einer von vornherein interdisziplinären, auf mehrere Fächer verteilten Ausrichtung. Vgl. den Überblick auf https://de.wikipedia.org/wiki/European_Studies.

³ Vgl. exemplarisch zur Hamburger Sinologie, die 1909, noch vor Gründung der Universität Hamburg, im Kolonialinstitut begann: Stumpfeldt 2008: 52-80.

schaften hinzu. Sinologen sind heute keine reinen Philologen mehr, sondern Linguisten, Soziologen, Ethnologen, Historiker usw., und sie sind auch nicht mehr für das ganze China zuständig, sondern nur noch für bestimmte Bereiche. Mehr noch: Sinologen sind längst nicht mehr die einzigen, die China-Kompetenz für sich beanspruchen können. In den Wirtschafts-, Sozial-, Geschichts- und Rechtswissenschaften sowie anderen Feldern gibt es mittlerweile China-Experten, die zwar keine historisch-philologische Ausbildung haben, in ihren Fachgebieten jedoch - vor allem zum modernen China - überaus wertvolle Beiträge liefern.

Angesichts dieser Entwicklung klagen manche Sinologen, dass die Sinologie zerfalle und man sich mit Fachkollegen nichts mehr zu sagen habe. Letztlich aber handelt es sich hierbei lediglich um eine Binnendifferenzierung, wie sie in anderen Fächern ebenso zu beobachten ist und die ja wissenschaftlich durchaus wünschenswert ist: eine größere Spezialisierung, die zugleich die Leistungsfähigkeit des Fachs steigert. 4 Und wo sie Sinologen voneinander trennt, sollte sie sie gleichzeitig mit Kollegen aus der Soziologie, Ökonomie, Geschichtswissenschaft usw. verbinden, die sich nicht unbedingt mit China beschäftigen.

Beunruhigender ist, dass sich auch innerhalb der einzelnen Subdisziplinen gravierende Differenzen herausgebildet haben, die mit wissenschaftlicher Spezialisierung nichts zu tun haben: zum einen nationale Differenzen, etwa zwischen westlicher, chinesischer und japanischer Sinologie, ja sogar zwischen europäischer und amerikanischer Sinologie. Neben diese Spaltungen innerhalb sinologischer Subdisziplinen tritt zum anderen die mangelnde Anschlussfähigkeit zwischen diesen Subdisziplinen und den verwandten Fachwissenschaften: also z.B. zwischen China-Historikern und anderen Historikern, China-Philosophen und anderen Philosophen usw. Gerade dort, wo Anschlüsse zu erhoffen wären, bleiben sie oft aus. Es lassen sich also zwei Differenzen beobachten, die nicht wissenschaftlichem Fortschritt geschuldet sind, sondern, ganz im Gegenteil, Erkenntnisfortschritt hemmen. Beide sollen im Folgenden anhand von Beispielen aus dem Gebiet des Alten China besprochen werden.⁵

⁴ Zu einer differenzierungstheoretischen Beschreibung von Wissenschaft vgl. Stichweh, 1988: 45-116.

Wenn im Folgenden von der »Sinologie« die Rede ist, ist konkret die sinologische Altertumswissenschaft gemeint; gleichwohl ist zu vermuten, dass die hier vorgestellten Beobachtungen auch für andere Bereiche der Sinologie zutreffen.

2. DIFFERENZIERUNGEN DER SINOLOGIE

Das erste Beispiel ist ein ganz persönliches: Als ich kürzlich in einem Aufsatz zum *Shangshu* – einem der kanonischen Werke Chinas aus dem 1. Jahrtausend v. Chr. – in einem Nebensatz schrieb, dass Wissenschaftler eine bestimmte Passage einem gewissen Gao Yao zuschreiben, der im 3. Jt. v. Chr. gelebt haben soll (also ganz offensichtlich mythisch ist), hat ein Peer Reviewer folgendes angemerkt: »I doubt any Western scholar has held such a view for a century«. Er hat natürlich recht. Aber der Punkt ist: *chinesische* Sinologen haben das sehr wohl getan und tun es z.T. bis heute. Wie ist mit einer solchen Situation umzugehen? Sollte man die chinesischen Beiträge einfach ignorieren und damit implizieren, dass sie wissenschaftlich nicht ernst zu nehmen seien? Oder sollte man sie ernst nehmen und sich dafür das Unverständnis westlicher Kollegen einhandeln? Das Problem verweist auf eine offenkundige Spaltung zwischen westlicher und chinesischer Sinologie.

Das Beispiel ist kein Einzelfall. Ähnliches lässt sich z.B. auf dem Gebiet der Lunyu-Forschung feststellen. Kürzlich ist ein Band mit Beiträgen hauptsächlich amerikanischer Wissenschaftler erschienen, dessen Beiträge das Lunyu, also die Gespräche des Konfuzius, als ein Produkt der Han-Zeit aus dem 2. Jh. v. C. behandeln (Hunter/Kern 2018). Der Band beginnt mit einem Kapitel von John Makeham, einem ausgewiesenen Spezialisten für das Lunyu, »Contemporary Chinese Perspectives on the Composition and Date of Lunyu«. Das Kapitel handelt von nichts anderem als von der Kluft zwischen westlicher und chinesischer Lunyu-Forschung: Diese datieren den Text nämlich fast durchweg 2-3 Jahrhunderte früher, was Makeham »methodologisch naiv« und unwissenschaftlich nennt: »The above analysis highlights how prominent scholars employed questionable methodology and drew conclusions that were not adequately supported by the weight of evidence or by critical argument.« (Makeham 2018: 24)⁶

Hier tun sich Gräben auf. Offensichtlich entfernen sich verschiedene *national* gebundene Sinologien in einer Weise voneinander, die besorgniserregend ist. Dazu passt, dass Konferenzen wie die Jahrestagung der *International Society for Chinese Philosophy* (Bern, 2019) säuberlich in *rein* chinesische und *rein* engli-

⁶ Kritik an chinesischer Forschung durchzieht das ganze Buch. Paul Goldin etwa schreibt von »a claim that few Western scholars [!] would take seriously – in contrast to Dong Hongli« (106, Anm. 60), und Mark Csikszentmihalyi beschreibt Ding Yuanzhis Forschung als »simply finding some parallels in ancient texts and concluding that they are quoting the Lunyu, and thus that the Lunyu is ancient« (238).

sche Panels aufgeteilt werden: ⁷ und auch Zitationsmuster verstärken diesen Eindruck: Während westlichsprachige Publikationen meist immerhin die wichtigsten chinesischen Forschungsbeiträge – aber nicht unbedingt japanische – zur Kenntnis nehmen,⁸ lässt sich das umgekehrt nicht behaupten. Nach wie vor zitieren chinesische Forscher vor allem chinesische Forscher, westliche Literatur wird meist nur rezipiert, wenn sie in Übersetzung vorliegt. 9 Chinesische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterscheiden sogar terminologisch zwischen westlicher Sinologie, die Hanxue genannt wird, und der einheimischen Sinologie, Guoxue – als ob es sich um zwei grundsätzlich verschiedene Disziplinen hande- $1e^{10}$

Zugleich lässt sich aber eine weitere Entfremdung beobachten, und zwar im gleichen Band, der eben zitiert wurde: einem Buch über die Gespräche des Konfuzius, einen Schlüsseltext der chinesischen Philosophie. Doch der gesamte Band enthält kaum ein Wort zu dieser Philosophie, nichts zu Konfuzius' Lehre oder deren geistigem Umfeld - stattdessen ergeht er sich in reiner Philologie, die außer Spezialisten kaum jemanden interessieren dürfte. Ganz ähnlich ist es mit dem Band zum Shangshu, das eben im Zusammenhang mit meinem eigenen Aufsatz erwähnt wurde. Origins of Chinese Political Philosophy lautet der Titel des Bandes – aber unter den Autoren ist kein einziger Philosoph, und inhaltlich bietet er wiederum nichts als philologische Detailanalysen (Kern/Meyer 2017). Mit dem, was Sinologen hier als »Philosophie« betiteln, dürften Fachphilosophen kaum etwas anfangen können. Wohlgemerkt, all das soll nicht als Kritik an

⁷ Vgl. das Konferenzprogramm unter http://iscp2019.philo.unibe.ch/index.php/schedu le-list-of-papers.

Jedoch nicht unbedingt Publikationen in anderen westlichen Sprachen: In der englischsprachigen Sinologie, wird deutsche, französische, italienische oder andere »fremdsprachige« Forschung kaum zur Kenntnis genommen; auch die französische Sinologie ist stark selbstbezüglich; und russische Forschungsliteratur wird, von wenigen Ausnahmen abgesehen, weitgehend ignoriert.

⁹ Ähnliches ließe sich für die japanische Sinologie bemerken, die vorwiegend an japanische Sinologie anknüpft; auch hier scheint sich eine beunruhigende Kluft zur westlichsprachigen Forschung aufzutun.

¹⁰ Die Unterscheidung scheint oft mit einer Abwertung der westlichen Sinologie einherzugehen und der Vorstellung, dass »Ausländer« chinesische Verhältnisse eben nicht so gut beurteilen könnten wie Chinesen. Umgekehrt halten westliche Sinologen den chinesischen Kollegen bisweilen methodische und theoretische Naivität entgegen. Auch diese Stereotypen tragen wenig zur Einheit des Fachs bei.

den Forschungsbeiträgen selbst verstanden werden, die in diesen Bänden publiziert sind; im Gegenteil: Die Beispiele sind bewusst gewählt, da ihre wissenschaftliche Qualität über jeden Zweifel erhaben ist. Dennoch verdeutlichen sie ein tiefer liegendes Problem, für das sich viele weitere Anzeichen finden lassen: Auf Konferenzen über historisches Denken in China werden einzelne Texte oder gar Kapitel philologisch seziert, ohne dabei übergreifende Fragen der Geschichtswissenschaft anzusprechen; Spezialisten für das Alte China debattieren, ob man statt von »Confucianism« lieber von »Ruism« sprechen sollte oder von »Neo Zi-ism« statt von »Chinese Philosophy«. 11 All das ist für Fachphilosophen du chinois. Die Sinologie operiert nach wie vor mit traditionalen – d.h. vorwissenschaftlichen – Begriffen, die in anderen Disziplinen ungebräuchlich sind: Die Rede von »Konfuzianismus«, »Daoismus«, »Legalismus«, »Mohismus« usw. wirkt als terminologische Barriere, die den Dialog mit anderen Disziplinen fast unmöglich macht. Wie wenig anschlussfähig chinesische Geistesgeschichte allein aufgrund ihrer Begrifflichkeit ist, zeigt ein Blick in Werke wie Henning Ottmanns Geschichte des politischen Denkens, in der China fast gar keine Rolle spielt (Ottmann 2001-2012), 12 oder in das Historische Wörterbuch der Philosophie, wo Lemmata zur chinesischen Philosophie, geschrieben von Sinologen, völlig selbstreferentiell bleiben, ohne Verbindung zu den Begriffen der westlichen Philosophie: nichts verweist von »Konfuzianismus« auf »Ethik«, von Mohismus auf »Logik«, von »Taoismus« auf »Sprachphilosophie« o.ä. (vgl. Ritter/Gründer 1971-2007).¹³

¹¹ Zu »Ruism« vgl. etwa Eno 1990. Die Idee ist im Übrigen keineswegs neu; schon 1939 schrieb Hans Stolte von »juistischem Geistesgut« (»Motoori Norinaga: *Naobi no Mitama* 直毘霊. Geist der Erneuerung«, *Monumenta Nipponica* 2.1 (1939), 193-211). Zu »Neo Zi-ism« vgl. die Beiträge von Fang Yong, Liu Bing und Fang Da bei der »International Conference on Chinese Philosophy« in Bern, 2019 (Anm. 7).

¹² Lediglich in Band 4.1 findet sich ein Abschnitt über »Politisches Denken in China vor und nach der Revolution« – bezeichnenderweise die Phase, nachdem westliche Lehren in China rezipiert worden waren.

¹³ Vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie, hg. von Joachim Ritter und Karlfried Gründer, 13 Bde, Basel: Schwabe 1971-2007, Bd. 4, Sp. 958-60, s.v. »Konfuzianismus«, Bd. 5, Sp. 166, s.v. »Legismus« (beide von Tilemann Grimm), Bd. 10, Sp. 889-93, s.v. »Tao, Taoismus« (von Michael Lackner). Die Einträge zu den drei großen Traditionen des chinesischen Denkens füllen insgesamt sechs von rund 14.000 Spalten des Gesamtwerks (zum Vergleich: »Platonismus« hat 11 Spalten); im Index werden

Gewiss, jede wissenschaftliche Disziplin prägt ihren eigenen Jargon und ihre eigenen Begriffe: Das ist ein Korrelat ihrer Differenzierung. Ebendiese Funktion erfüllt auch das sinologische Vokabular. Aber diese Begriffe sollten nicht traditional, sondern wissenschaftlich sein, so dass »an die Stelle eines rezipierten ein selbst hervorgebrachtes Wissen tritt« (Stichweh 1994: 57). 14 Nur dann ist die Abgrenzung von vorwissenschaftlichen Traditionen gewährleistet, wenn Wissenschaft deren Begriffe nicht einfach übernimmt, sondern eigene Begriffe produziert. Eben das hat die Sinologie nicht getan. Viele ihrer Grundbegriffe leiten sich direkt aus Traditionen ab, die dezidiert außerwissenschaftlich und oft politisch motiviert waren: Der »Konfuzianismus« geht auf die Jesuiten zurück, »Daoismus« und »Legalismus« auf Kategorien, die ein chinesischer Astrologe (!), Sima Tan, vor über 2000 Jahren vorgeschlagen hat. 15 Der Gebrauch solcher überkommenen Begriffe trägt nicht zur Abgrenzung von vorwissenschaftlichen Traditionen bei, im Gegenteil: Er isoliert die Sinologie von anderen wissenschaftlichen Disziplinen.

Ähnliche Beobachtungen ließen sich nicht nur über die philosophische, sondern auch über soziologische, politikwissenschaftliche und historische Forschung zum Alten China sagen: Stets scheinen vorgeprägte Begriffe und Deutungsmuster wissenschaftliche Anschlussmöglichkeiten zu blockieren:

»Sinologen verschleiern die Zusammenhänge, die Historiker und Sozialwissenschaftler in anderen Kontexten beschrieben haben, Nicht-Sinologen verbauen sie die Erkenntnis, dass

zu diesen Lemmata ausschließlich Querverweise auf andere chinesische Begriffe gegeben (z.B. für »Tao, Taoismus« lediglich »s. auch Wu-Wei).

¹⁴ Stichweh nennt das anschauliche Beispiel der Chemie, die bei ihrer Herausbildung im 18. Jahrhundert damit zu kämpfen hatte, »daß die Elemente ihres Wissens aus zu vielen Bezeichnungen, analytischen Ergebnissen, Hypothesen etc, bestünden, die sich fragwürdigen analytischen Prozeduren verdankten und die nie einer ernsthaften wissenschaftlich-chemischen Überprüfung unterzogen worden seien« (ebd., 58, mit Bezug auf einen Aufsatz von F.A.C. Gren, 1795).

¹⁵ Vgl. zum »Legalismus« ausführlich Vogelsang 2017: X-XIV, wo vorgeschlagen wird, diesen überkommenen Namen durch den wissenschaftlichen Begriff des »Politischen Realismus« zu ersetzen. Es ließe sich hinzufügen, dass die Sinologie auch in Bezug auf ihre Quellen - den Grundlagen ihrer Forschung! - weitgehend auf die vorwissenschaftliche Tradition vertraut: Es gibt nach wie vor keine historisch-kritischen Ausgaben der grundlegenden klassischen Texte; stattdessen verlassen sich Sinologen meist auf die dezidiert unkritischen Ausgaben Qing-zeitlicher Philologen.

das Alte China keine esoterische Welt *sui generis* war, sondern Formen geschaffen hat, die den unseren vergleichbar sind und sich mit dem Vokabular der historischen und Sozialwissenschaften beschreiben lassen.« (Vogelsang 2017: X)

3. DAS PROBLEM DER ÜBERSETZUNGEN

Es ließe sich nun einwenden, dass ja immerhin viele Übersetzungen produziert würden, welche die chinesische Tradition für andere Fächer erschließen, und dass darin der eigentliche Beitrag der Sinologie zu interdisziplinärer Arbeit liege. In der Tat liegen mittlerweile fast alle grundlegenden Texte in Übersetzungen vor. Trotzdem scheint das Problem damit noch nicht gelöst zu sein, wie die obigen Ausführungen zeigen. Ein genauerer Blick auf diese Übersetzungen mag Aufschluss darüber geben, warum das so ist; denn typischerweise lesen sie sich wie folgt:

»Is it not a a pleasure, having learned something, to try it out at due intervals? Is it not a joy to have like-minded friends come from afar?« (*Lunyu* 1, üb. D.C. Lau) »Könnten wir weisen den *Weg*, es wäre kein ewiger Weg.« (*Laozi* 1, üb. Günther Debon) »Force gives birth to strength; strength gives birth to awesomeness; awesomeness gives birth to virtue; virtue is born of force.« (SJS 5, üb. Yuri Pines)

Alle drei Übersetzungen stammen von ausgewiesenen Spezialisten: Sie sind philologisch einwandfrei und werden auch im Ton den Originaltexten gerecht. Sie klingen eingänglich und erbaulich – aber verstehen wir wirklich, was mit diesen Sätzen gemeint ist? Ist der berühmte erste Satz des *Lunyu* nicht völlig trivial? Wie konnten solche Banalitäten zu zentralen Sätzen der chinesischen Geistesgeschichte werden?¹⁶ Was meint der Autor des *Laozi* genau, wenn er vom unweisbaren Weg raunt? Und welchen Begriff von »Tugend« impliziert das Bonmot aus dem *Shangjun shu*? – Ganz offensichtlich reichen einfache Übersetzungen nicht aus, um alte chinesische Texte präzise zu verstehen, sondern erst dann be-

¹⁶ Zu solchen Reaktionen auf das Lunyu vgl. etwa Anne Cheng, Histoire de la pensée chinoise, Paris: Éditions du Seuil, 1997, 55: »Au prime abord, sa pensée apparaît plutôt terre à terre, son enseignement fait des truismes«; oder Herbert Fingarette, Confucius: The Secular as Sacred, Long Grove: Waveland Press, 1998, vii: »When I began to read Confucius, I found him to be a prosaic and parochial moralizer; his collected sayings, the Analects, seemed to me an archaic irrelevance.«

ginnt die eigentliche Vermittlungsarbeit. Auch philologische Kommentare zu Textvarianten, Zeichenformen, Parallelstellen usw., die solche Übersetzungen oft bieten, helfen wenig weiter. Was es braucht, um alte chinesische Texte wirklich zu verstehen und sie fachfremden Kollegen zu vermitteln, ist Arbeit am Begriff.

Genau daran mangelt es aber in der Sinologie. Noch immer sind die zentralen Begriffe der chinesischen Tradition nicht hinreichend geklärt. Noch immer benutzen Sinologen bedenkenlos moderne Begriffe - »Macht«, »Ideologie«, »Staat«, »Liebe«, »Gerechtigkeit«, »Kultur« u.v.a. – in ihren Beschreibungen des alten China. Sie begehen dabei den methodischen Fehler, den Otto Brunner schon 1939 in seinem Werk Land und Herrschaft angeprangert hat: dass Studien zu mittelalterlichen Pacht- und Herrschaftsverhältnissen mit einem Begriffsapparat operierten - »Staat«, »Gesellschaft«, »Feudalismus« u.a. -, der weder den Sprachgebrauch noch die Realitäten der Zeit widerspiegele. Stattdessen forderte er eine zeitgemäße Sprache, die ihre Begriffe aus den Quellen gewinnt und nicht der »toten Realität« der Gegenwart (Brunner 1946: 187). Aus dieser Forderung ist einige Jahre später das Projekt der Begriffsgeschichte erwachsen, das in Deutschland maßgeblich von Otto Brunner, Werner Conze und vor allem von Reinhart Koselleck geprägt wurde. Ein solches Projekt der Begriffsgeschichte erscheint auch für die Sinologie als Desiderat; und tatsächlich nimmt es seit einigen Jahren Gestalt an.

4. SINOLOGISCHE BEGRIFFSGESCHICHTE

Welche Lösungen sollte die Begriffsgeschichte angesichts der gegenwärtigen Probleme der Sinologie bieten können? Warum sollte ausgerechnet diese typisch deutsche Disziplin als »transkulturelles Paradigma« wirken, wie es der Titel verspricht? Tatsächlich hat die Begriffsgeschichte genau dieses Potential in den letzten rund 20 Jahren entfaltet: Sie ist zu einem Forschungsfeld geworden, das nicht nur von Deutschen, sondern von Skandinaviern, Spaniern, Südamerikanern, Osteuropäern und vielen anderen geprägt wird, die dabei den nationalen Kontext zunehmend verlassen und sich dem Transfer von Begriffen, globalen Begriffen und anderen dezidiert transnationalen Perspektiven zuwenden. Für diese Entwicklung steht vor allem die History of Concepts Group, die 1998 in London

gegründet wurde. ¹⁷ Aber auch in China und Taiwan hat sich Begriffsgeschichte – gainian shi oder guannian shi – in den letzten Jahren als ein schnell wachsendes Forschungsfeld etabliert: das Pionierwerk von Jin Guantao und Liu Qingfeng sowie die Zeitschriften Yazhou gainian shi yanjiu (Nanjing) und Dongya guannian shi jikan (Taipeh) bezeugen das rege Interesse an der Analyse von chinesischen Begriffen (Guantao/Qingfeng 2008). Die Begriffsgeschichte hat längst ihren deutschen Rahmen gesprengt und ist zu einem transnationalen Projekt geworden.

Im Grunde ist diese transnationale Ausrichtung der Begriffsgeschichte von vornherein eingeschrieben. Denn es geht dabei nicht um Wörter, nicht um Etymologie oder andere linguistische Studien, die sich auf *eine* Sprache und auf *einen* nationalen Kontext beschränken könnten. Vielmehr geht es um die geistigen Gehalte, um Vorstellungen und Bedeutungszuweisungen, die bestimmen, wie wir die Welt beschreiben und gestalten. Begriffsgeschichte verschiebt unsere gewohnte Perspektive: Es geht nicht darum, wie die Welt »eigentlich« ist, sondern darum, wie sie *beschrieben* wird. – Die Begriffsgeschichte fragt zum Beispiel: Was meinen Chinesen, wenn sie von »Rechten« sprechen oder von »Propaganda« oder von »Sozialismus«?

Eine Antwort auf solche Fragen ist kaum sinnvoll ohne die transnational vergleichende Perspektive: Man wird etwa den Begriff der »Zivilisation« kaum angemessen erfassen, wenn man ihn nur im Deutschen verfolgt, nicht auch im Französischen; wer über den Begriff der »Demokratie« in den USA forscht, wird nicht um dessen europäische Ursprünge und Parallelentwicklungen herumkommen; und der Begriff der »Moderne« lässt sich ohne seine vielfältigen Ausprägungen in unterschiedlichen Sprachen gar nicht beschreiben. Begriffe kennen keine nationalen Grenzen; sie wandern auf den Kommunikationswegen der globalen Moderne, werden in verschiedene Sprachen und Kulturen übernommen und erhalten auf diese Weise ganz unterschiedliche Ausprägungen. ¹⁸

Diese Zusammenhänge werden am Beispiel Chinas vielleicht am besten deutlich: denn alle Begriffe, die ich eben genannt habe – Zivilisation, Demokratie, Moderne –, ja überhaupt *alle modernen Begriffe*: Nation, Gesellschaft, Fortschritt, Klasse, Wissenschaft und Hunderte andere, sind Anfang des 20. Jahrhunderts über Japan nach China gekommen; und die Japaner hatten sie wiede-

¹⁷ Vgl. https://www.historyofconcepts.net. Zu anderen europäischen Projekten vgl. die Aufsätze in Hampsher-Monk/Tilmans/Frank van Vree 1998 und Steinmetz 2008: 174-197.

¹⁸ Beispiele für diesen Prozess bieten Schmieder/Toepfer 2018.

rum aus den westlichen Sprachen übernommen. 19 Wer über diese chinesischen Begriffe forscht, wird also gar nicht umhinkommen, deren japanische und europäische Herkunft in Betracht zu ziehen - wohlgemerkt, nicht weil damit dann alles geklärt wäre, das ist es ja keineswegs, denn entscheidend ist ja die spezifisch chinesische Ausformung der Begriffe. Aber diese chinesischen Spezifika können nur deutlich werden, wenn man sie mit den japanischen, europäischen u.a. Begriffen kontrastiert: Schon hier wird deutlich, dass die Begriffsgeschichte zum einen fest in der Philologie verankert ist, der Grunddisziplin der Sinologie also, zum anderen aber interdisziplinär arbeiten muss.

Doch das ist noch nicht alles. Die Begriffsgeschichte gibt sich keineswegs damit zufrieden, festzustellen, wie Begriffe sich wandeln; sie will auch erklären, warum sie sich wandeln. Eine solche Erklärung kann sich nicht damit begnügen zu sagen, ein Begriff sei »typisch deutsch«, »chinesisch« oder wie auch immer; das heißt sie kann Begriffswandel nicht aus einer kulturellen »Tradition« heraus erklären - am allerwenigsten natürlich die Begriffe der Moderne, die ja den Bruch mit der Tradition voraussetzen. Statt dessen geht es darum, den Zusammenhang zwischen »Gesellschaftsstruktur und Semantik«, wie Niklas Luhmann es genannt hat, herauszuarbeiten, das heißt den Zusammenhang zwischen Begriffswandel und sozialem Wandel (Luhmann 1980-1995). 20 Dann wird man feststellen, dass vieles, was uns »chinesisch« vorkommt, ganz plausibel mit sozialen Strukturen zu erklären ist, die bei uns auch zu beobachten sind - nur vielleicht zu anderen Zeiten.²¹

Wenn man solche sozialgeschichtlichen Hintergründe berücksichtigt, werden auch die oben zitierten Klassiker verständlicher: Dann lässt sich z.B. der konfuzianische Begriff des »Lernens« mit dem Übergang von einer lokal begrenzten Clangesellschaft zu einer überregionalen Elitegesellschaft erklären, die wesentlich komplexer war und in der das Lernen formalisiert werden musste; übrigens war erst in einer solchen überregionalen Elitegesellschaft auch damit zu rechnen, dass »Freunde aus der Ferne« kamen – auch diese Aussage ist keineswegs trivial.22 Dann wird vielleicht auch der daoistische Begriff vom »Weg«, dem Dao,

¹⁹ Die klassische Darstellung ist Liu 1996.

²⁰ Luhmann beharrt auf die Notwendigkeit einer Theorie sozialer Systeme, um fundierte Begriffsgeschichte betreiben zu können. Auch in dieser Hinsicht muss eine moderne Begriffsgeschichte über die klassischen Arbeiten von Reinhart Koselleck hinausgehen.

²¹ Vgl. exemplarisch die Studien von Leese/Matten/Jiang/Vogelsang 2012.

²² Vgl. zu diesen Überlegungen Vogelsang 2010: 29-61.

erklärbar, als Antwort auf die Frage, was eine solche komplexe Gesellschaft, eine Welt, in der Unterschiede deutlicher wurden als je zuvor, noch zusammenhält: eben das Dao – ein Begriff, der in einer Clangesellschaft gar nicht nötig war. Und auch die »legistischen« Begriffe des *Shangjun shu* werden deutlich als Reflex einer politischen Sphäre, die sich über dieser neuen Gesellschaft herausbildet, Macht zum höchsten Gut erhebt und ihre eigenen Begriffe daran ausbildet (vgl. Vogelsang 2017).

Diese Zusammenhänge können hier nur angedeutet werden. Aber schon diese Andeutungen dürften zweierlei klarmachen: dass mit dem begriffsgeschichtlichen Paradigma zum einen kulturelle und nationale Grenzen transzendiert werden und zum anderen disziplinäre Grenzen: Denn wer über den Zusammenhang von Gesellschaftsstruktur und Semantik spricht, muss nicht nur mit Historikern ins Gespräch kommen, sondern ebenso mit Soziologen, Ethnologen, Politikwissenschaftlern, Philosophen und einigen anderen. Die Begriffsgeschichte lebt geradezu von der Zusammenarbeit der Disziplinen und von der Überwindung national verengter Perspektiven: Sie könnte einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Gräben zu überwinden, die Sinologen heutzutage untereinander und von den Fachdisziplinen trennen und auf diese Weise zu einem transkulturellen und interdisziplinären Paradigma werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Brunner, Otto (1946): Land und Herrschaft: Grundfragen der territorialen Verfassungsgeschichte Südostdeutschlands im Mittelalter, Baden bei Wien: Rohrer.
- Cheng, Anne (1997): Histoire de la pensée chinoise, Paris: Éditions du Seuil.
- Eno, Robert (1990): The Confucian Creation of Heaven: Philosophy and the Defense of Ritual Mastery. Albany: SUNY.
- Fingarette, Herbert (1998): Confucius: The Secular as Sacred, Long Grove: Waveland Press.
- Hampsher-Monk, Iain/Karin Tilmans/Frank van Vree (Hg.) (1998): History of Concepts: Comparative Perspectives. Amsterdam University Press.
- Hunter, Michael/Martin Kern (Hg.) (2018): Confucius and the Analects Revisited: New Perspectives on Composition, Dating, and Authorship. Leiden: Brill.
- Jin Guantao 金觀濤/Liu Qingfeng 劉青峰 (2008): Guannian shi yanjiu: Zhongguo xiandai zhongyao zhengzhi shuyu de xingcheng 觀念史研究:中國現代重要政治術語形成. Hongkong: Chinese University Press.

- Kern, Martin/Dirk Meyer (Hg.) (2017): Origins of Chinese Political Philosophy: Studies in the Composition and Thought of the Shangshu (Classic of Documents). Leiden: Brill.
- Leese, Daniel (2012): »Revolution«: Conceptualizing Political and Social Change in the Late Qing Dynasty. Oriens Extremus 51, S. 25-62.
- Liu, Lydia H. (1996): Translingual Practice: Literature, National Culture, and Translated Modernity - China, 1900-1937. Stanford University Press.
- Luhmann, Niklas (1980-1995): Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, 4 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Makeham, John (2018): A Critical Overview of Some Contemporary Chinese Perspectives on the Composition and Date of Lunyu. In: Hunter/Kern 2018, S. 17-38.
- Marc A. Matten (2012): »China is the China of the Chinese«: The Concept of Nation and its Impact on Political Thinking in Modern China. Oriens Extremus 51, S. 63-106.
- Ottmann, Henning (2001-2012): Geschichte des politischen Denkens, 4 Bde. in 6 Teilbänden. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Ritter, Joachim, und Karlfried Gründer (Hg.) (1971-2007): Historisches Wörterbuch der Philosophie, 13 Bde. Basel: Schwabe.
- Schafer, Edward H. (1990-91): What and How is Sinology? In: T'ang Studies 8/9 (1990-91), S. 23-44.
- Schmieder, Falko/Georg Toepfer (Hg.) (2018): Wörter aus der Fremde: Begriffsgeschichte als Übersetzungsgeschichte. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Schütte, Hans-Wilm (2004): Die Asienwissenschaften in Deutschland: Geschichte, Stand und Perspektiven, 2. Aufl. Hamburg: IFA.
- Steinmetz, Willibald (2008): 40 Jahre Begriffsgeschichte: The State of the Art, in: Kämpfer, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. (Hg.): Sprache - Kognition -Kultur: Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin: de Gruyter, S. 174-197.
- Stichweh, Rudolf (1988): Differenzierung des Wissenschaftssystems. In: Mayntz, renate/Rosewitz, Bernd/Schimank, Uwe/Stichweh, Rudolf (Hg.): Differenzierung und Verselbständigung: Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt/New York: Campus Verlag 1988, S. 45-116.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stolte, Hans (1939): »Motoori Norinaga: Naobi no Mitama 直毘霊. Geist der Erneuerung«, Monumenta Nipponica 2.1, S. 193-211.

- Stumpfeldt, Hans (2008): Zur Geschichte der Abteilung für Sprache und Kultur Chinas und des Arbeitsbereichs Koreanistik, in: Paul, Ludwig: Vom Kolonialinstitut zum Asien-Afrika-Institut: 100 Jahre Asien- und Afrikawissenschaften in Hamburg. Gossenberg: Ostasien Verlag, S. 52-80.
- Sun Jiang 沙江 (2012): Blumenbach in East Asia: The Dissemination of the >Five-Race Theory(in East Asia and a Textual Comparison, Oriens Extremus 51, S. 107-54.
- Vogelsang, Kai (2010): Beyond Confucius: A Socio-historical Reading of the Lunyu, Oriens Extremus 49, S. 29-61.
- Vogelsang, Kai (2012): Chinese »Society«: History of a Troublesome Concept, Oriens Extremus 51, S. 155-92.
- Vogelsang, Kai (2017): Shangjun shu: Schriften des Fürsten von Shang, Stuttgart: Alfred Kröner.

»Ein gutes Leben« und die gesellschaftlichen Herausforderungen aus Sicht der chinesischen und deutschen Geschichte und Philosophie

Meng Hong und Fang Xin

Das 20. Jahrhundert war für Deutschland wie für China stark durch zwei Weltkriege und den anschließenden Kalten Krieg geprägt. Nach der Spaltung über mehr als 40 Jahre war es Deutschland im Jahre 1990 schließlich gelungen, durch die friedliche Revolution, das Land wiederzuvereinigen. Seitdem wurde sowohl die europäische Integration gestärkt als auch Deutschlands Rolle in Europa und in der Welt. China ist bemüht, sich trotz der bestehenden Spaltung des Landes, durch die kontinuierliche Durchführung der Reform- und Öffnungspolitik ab 1978, zu einer der wichtigsten wirtschaftlichen Großmächte der Welt zu entwickeln. Neben der Absicherung von Stabilität innerhalb des Landes und in der Welt gilt die Förderung und Gewährleistung des Wohlstandes der Bürgerinnen und Bürger als eine der wichtigsten Aufgaben. Dies trifft im neuen 21. Jahrhundert sowohl für China als auch für Deutschland zu. Im Rahmen der Agenda 2030 von der UNO hat die deutsche Bundesregierung Ende 2013 die Initiative »Gut leben in Deutschland - was uns wichtig ist« ins Leben gerufen. Auf der Grundlage des Dialogs mit Bürgerinnen und Bürgern in verschiedenen Formen zielt diese Initiative darauf, mithilfe von 46 Indikatoren die Lebensqualität der Bürgerinnen und Bürger in 12 verschiedenen Bereichen zu analysieren und zu bewerten, um daraus Vorschläge für die Verbesserung und Gestaltung der Regierungsarbeit zu generieren. Dabei werden drei Kernebenen unterschieden und besonders berücksichtigt: die individuelle, die soziale und die nationale Ebene. Die erste individuelle Ebene »unser Leben« bezieht sich auf die fünf Dimensionen Familie, Gesundheit, Bildung, Arbeit und Einkommen, was unmittelbar die Lebensqualität der Bürgerinnen und Bürgerbeeinflusst; die zweite soziale Ebene

»unser Umfeld« umfasst die Bereiche Infrastruktur und Mobilität, Wohnraum, Sicherheit und sozialen Zusammenhalt; die dritte nationale Ebene »unser Land« bezieht sich auf die Bereiche Wirtschaft, saubere Umwelt. Freiheit und Gerechtigkeit sowie den Bereich globale Verantwortung Deutschlands (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2016: 15). Bei der Bundestagswahl im September 2017 starteten Merkels Unionsparteien ein ähnliches Wahlkampfprogramm mit dem Slogan »Für ein Deutschland, in dem wir gut und gerne leben«. Das »gute Leben des Volkes« bildet einen weiteren wichtigen Schwerpunkt des Diskurses zwischen den verschiedenen politischen Parteien während der Wahlkampfkampagne und auch danach, weshalb dies seit März 2018 als ein Kernpunkt in die Regierungsarbeit von Angela Merkel aufgenommen worden ist.

Parallel dazu hat die chinesische Regierung Ende 2012 ein ähnliches Programm namens »Chinesischer Traum« (中国梦) mit zwei Zielperspektiven aufgestellt. Zum einen soll hundert Jahre nach der Gründung der KP Chinas (1921-2021) eine Gesellschaft mit bescheidenem Wohlstand geschaffen werden. Zum anderen soll hundert Jahre nach der Ausrufung der Volksrepublik China (1949-2049) der Aufbau eines modernen sozialistischen Staates, der reich, stark, demokratisch, zivilisiert und harmonisch ist, verwirklicht werden¹. Konkret zielt das Programm darauf, durch »Fünf in eins« (五位一体), nämlich durch die Verbindung von Politik mit Wirtschaft, Kultur, Gesellschaft und dem Konzept einer ökologischen Zivilisation, einen wohlhabenden und starken Staat schrittweise aufzubauen, den nationalen Wiederaufstieg voranzutreiben, und den Bürgerinnen und Bürgern bei der »Verwirklichung ihres Glücks« zu helfen. Dabei stellt die Verbesserung des Lebensstandards der Bürgerinnen und Bürger wohl den grundlegenden Kernpunkt dar (Xi 2012).

Doch was ist eigentlich das Leben und was kann darunter verstanden werden? Welche Orientierungskriterien gibt es bezüglich menschlicher Handlungen? Wie können Menschen mit den veränderten Rahmen und Lebensbedingungen infolge der technischen, gesellschaftlichen und globalen Entwicklung zurechtkommen und dabei die wirtschaftlichen, ethischen wie ästhetischen Aspekte bei der Gestaltung des eigenen Lebens mitberücksichtigen, um sowohl für sich selbst als auch für Gesellschaft ein sinnvolles Leben zu gestalten? Diese Fragen stehen im Vordergrund des vorliegenden Beitrags, die aus den Perspektiven der chinesischen wie auch der deutschen Geschichte und Denkphilosophie zu beantwortet versucht werden.

¹ Die Hauptziele des Programms »Chinesischer Traum« werden auch als Ziele der »Zweimal hundert Jahre« (两个百年) bezeichnet.

1. DEFINITION »LEBEN« UND ORIENTIERUNGSKRITERIEN FÜR MENSCHLICHES HANDELN

»Leben« als Begriff bezieht sich im Allgemeinen auf die Gesamtheit von verschiedenen Aktivitäten der Menschheit im Laufe ihrer Existenz. Auf Chinesisch besteht das Wort »Leben« (生活) aus zwei Schriftzeichen: »sheng« (生) und »huo« (活), was jeweils »Geburt« und »existieren« bzw. »überleben« bedeutet. Es stammt ursprünglich vom chinesischen Philosophen Menzius (孟子, 372-289 v. Chr.): »Menschen können nicht ohne Feuer und Wasser existieren«(民非 水火不生活), betont er in seinem Schriftteil »Mit allen Anstrengungen« (《尽 心上》) (Zhu Xi 2003: 356; Zhang Weimin 2015: 152). Das Leben, als eine mögliche Interpretation des »Menschenlebens«, meint im engeren Sinne die Existenz, das Dasein menschlicher Lebewesen und ihr eigenes unmittelbares, physisches Überleben. Im weiteren Sinne bezieht es sich auf alle Arten menschlicher Aktivitäten, ihre Erfahrungen und Reflexionen. Leben umfasst auch das Berufsleben, alle Bereiche des privaten und sozialen Lebens bis hin zu den Interaktionen mit dem technischen Umfeld und mit der Natur.

In China gilt die klassische chinesische Philosophie seit ihrer Entstehung als eine Art der Lebensphilosophie, um dem Menschen als Orientierung in der Gesellschaft wie im privaten Leben zu dienen. Sowohl im »Ansatz über die Natur und Menschen« (天人论) vom daoistischen Vertreter Laotse (老子, 571 v. Chr. - 471 v. Chr.), als auch im »Ansatz über den Geist und das Wesen der Menschen« (心性论) von Konfuzius (孔子, 551 v. Chr. - 479 v. Chr.) steht die Behandlung der mitmenschlichen Beziehungen und der Verhältnisse zwischen Mensch und Natur im Vordergrund (Li Dejian 2012: 253ff.; Sun Wei 2017: 67ff.). Der »Mensch« und die »Natur« sind nach der daoistischen Lehre jedoch nicht konkret, sondern eher abstrakt zu verstehen. In einer moderneren Weise wirken die Verhältnisse zwischen den beiden ähnlich wie die vom »Teil« und »Ganzen«, sie sind miteinander kompatibel. Die Natur steht dabei für »Dao« (道 : Weg, Methode, Moral), »Wahrheit« und »Gesetz«. Die harmonische Verbindung zwischen ihnen ist von außergewöhnlicher Bedeutung für die einzelnen Personen und die gesellschaftliche Entwicklung des Landes. Nach Ansicht von Laotse gibt es »vier Größen« im Universum: Mensch, Natur, Erde und Himmel, die eng miteinander verbunden und voneinander abhängig sind. Der Mensch sollte in erster Linie auf die Erde achten, die seine Existenz, Tätigkeit und Fortpflanzung unmittelbar beeinflusst. Die Erde hängt ihrerseits vom Himmel ab, der das Klima, wie Kälte und Hitze, reguliert und alles kultiviert. Der Himmel funktioniert nach dem Dao und regelt zeitliche Abfolgen; das Dao basiert wiederum

auf dem Wesen der Natur und sorgt für ein natürliches Fließen. Die Einheit von Mensch und Natur betont demnach die Verbindung des Menschen mit dem natürlich Entstandenen bzw. dem Wesen der Natur. Es weist darauf hin, dass bei der alltäglichen Handlung dem Naturgesetz zu folgen und auf die Ganzheitlichkeit zu achten ist. Dieser Ansatz gilt nicht nur als Denkmodell, sondern auch als idealer Zustand des menschlichen Lebens nach der daoistischen Lehre (Wen Ruoyu 2011: 148).

Auch die konfuzianische Lehre betont die Verbindung zwischen Mensch und Natur. Während beim Daoismus die natürliche Entwicklung des Menschen und der Dinge besonders hervorgehoben wird, legt der Konfuzianismus in erster Linie großen Wert auf die Menschen selber, auf ihre geistige Entwicklung und die Herausbildung einer starken Persönlichkeit, die durch Menschlichkeit, Gerechtigkeit und Tugend gekennzeichnet ist. Für Konfuzius sind Menschen von der Geburt an gleich. Erst im Laufe der Zeit differenzieren und unterscheiden sie sich voneinander in Folge der von ihnen erworbenen unterschiedlichen Handlungsweisen und Gewohnheiten. Durch die Praktizierung der konfuzianischen Lehre kann es der einzelnen Person gelingen, die Angst vor der Vergänglichkeit, vor gesellschaftlichen Veränderungen und Unwägbarkeiten zu verlieren. Konfuzius betont, dass der Mensch erstens im persönlichen Leben eine langfristige Entwicklungsrichtung festlegen sollte und »Menschen mit hohen Idealen und Ambitionen stark und tapfer sein müssen« (士不可以不弘毅). Zweitens sollte dieser eine starke moralische Beurteilungsfähigkeit haben und über die Tugend von »Wohlwollen« (←) verfügen. Drittens unterstreicht er die Rolle und Bedeutung von Moral, welche als eine Art innere Ordnungs- und Urteilsnorm wirkt und die Menschen zum Guten führen soll. Gleichzeitig hebt er hervor, dass die Moral als Norm jedoch nicht selbstredend gesichert ist und täglich praktiziert und dadurch gestärkt werden muss. Zwei wichtige Methoden dafür sind beispielsweise »die Freude von Konfuzius und Yan Hui« (孔颜之乐)² und »Beharrlichkeit« (有恒), was die Bedeutung des alltäglich anzuwendenden Verstandes zur Bewältigung von Schwierigkeiten und Hindernissen betrifft, sowie die Bedeutung des Durchhaltevermögens bei Rückschlägen im Leben unterstreicht (Konfuzius 2016).

Harmonie ist für Konfuzius ein Kernprinzip. Dafür hat er nicht nur Regelungen für den zwischenmenschlichen Umgang formuliert, sondern auch die Bedeutung der Familie besonders hervorgehoben, was als Ausgangsbasis für gesell-

^{2 »}Die Freude von Konfuzius und Yan Hui« bezieht sich darauf, dass Konfuzius und sein Schüler Yan Hui keinen Wert auf Reichtum und ein wohlhabendes Leben legten und trotz der einfachen Lebensbedingungen die Freude des Lebens finden und genie-Ben konnten.

schaftliche Stabilität und nachhaltige Entwicklung fungiert. Die konfuzianistische Lehre gilt lange Zeit in China sowohl als Philosophie als auch als Gesellschaftsmodell und Staatsdoktrin und hat das Verhalten der Chinesinnen und Chinesen, ihre mitmenschlichen Beziehungen und die gesellschaftliche Entwicklung Chinas betreffend, fast für zweitausend Jahre entscheidend geprägt. In der Song- und Ming-Dynastie (960-1644) konnte sie durch die Entwicklung der Naturwissenschaften erweitert werden, indem eine Kombination aus Konfuzianismus, Daoismus und Buddhismus entstand und die Ansätze von »Taiji«, »Yin-Yang«, »Qi« und die »fünf Elemente« mitberücksichtigt wurden. Bei dieser als Neu-Konfuzianismus bezeichneten Strömung lässt sich Rationalismus von Intuitionismus unterscheiden. Nach der Niederlage Chinas in den Opiumkriegen und dem Misserfolg der ersten chinesischen Verwestlichungsbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wurde die konfuzianische Lehre während der Neuen Kulturbewegung im Jahre 1915 und der 4. Mai-Bewegung 1919 stark kritisiert und durch die westlichen Lehren von »science« (赛先生) und »democracy« (德先生) verdrängt. Erst seit Beginn des 21. Jahrhunderts gewinnt diese klassische chinesische Lehre allmählich wieder an Beachtung. Es wurde erkannt, dass das Diskrepanzempfinden der modernen Chinesinnen und Chinesen im Wesentlichen aus ihrer geistigen Entwicklung und Orientierung resultiert: Die Werte dieser philosophischen Auslegungen sollten in der weiteren wirtschaftlichen, sozialen und individuellen Entwicklung Eingang finden. Das heißt, auch bei der Gestaltung der individuellen ökonomischen Verhältnisse sollten Werte wie Selbstdisziplinierung, gute mitmenschliche Beziehungen und Harmonie mit der Natur Beachtung finden, damit man ein »vollkommenes« Leben führen kann.

Die Philosophie in Deutschland lässt sich auf das altgriechische Denksystem von Sokrates, Platon und Aristoteles zurückführen. Für Aristoteles zeichnet sich Leben durch Selbstbewegung aus. Mit den verschiedenen darin enthaltenen Dimensionen wird versucht, die sozialen Lebensprobleme, die im Verlauf der historischen Entwicklung entstanden sind, zu lösen und den Bürgerinnen und Bürgern Denk- und Handlungsorientierungen für ein besseres Leben anzubieten. In den vergangenen Jahrhunderten haben vor allem die Moralphilosophie von Immanuel Kant (1724-1804), die Lebensphilosophie von Arthur Schopenhauer (1788-1860) und die Handlungsphilosophie von Friedrich W. Nietzsche (1844-1900) entscheidend dazu beigetragen, neue Ansichten über das Leben und die geistige Entwicklung der Menschen zu formulieren. Leben zeichnet sich für Kant durch Handlung, Willen und Bedürfnis aus (Zhang/Feng 2007: 33f.). Schopenhauer sieht als Grundlage des Lebens einen »Willen zum Leben«, Nietzsche dagegen einen »Willen zur Macht« (Jia 1993: 47; Zöller 2003: 108; Stack 1986:

107). Die moderne Philosophie, die sich inzwischen als eigenständige wissenschaftliche Disziplin etabliert hat, ist einerseits vom Humanismus und andererseits vom Szientismus geprägt und lässt sich zwischen der praktischen und theoretischen Philosophie unterscheiden (Xie Dikun 2018: 3). Für den Vertreter der Existenzphilosophie Karl Jaspers (1881-1969) ist es beispielsweise erforderlich, dass der Mensch eine illusionslose Sicht seiner Existenz als Grundlage seiner Handlungsentscheidungen benötigt. Leben als »Existenz« bezieht sich seiner Ansicht nach nicht nur auf das ursprüngliche Sein, den bedingungslosen und absoluten inneren Kern des Menschen, sondern auch auf die Selbstverwirklichung des Einzelnen durch die freie und selbständige Entscheidung in bestimmten Situationen (Jaspers 2005: 14). In seinem 1919 publizierten Werk »Psychologie der Weltanschauungen« hat er eine vierstufige Seinsweise als Verwirklichungsdimensionen des Menschen zusammengefasst: Das Fundament bildet das biologische Dasein mit einem rücksichtslosen und vitalen Daseinswillen, aber auch dem Raum zur Lebenspraktizierung; Darauf aufbauend das Bewusstsein (»Ich-Sein«) als Medium des objektiven Denkens im Sinne des kantischen Verstandes, dann der Geist als Teilhabe an ganzheitlichen und sinnstiftenden Ideen, der einen Zusammenhang in der Zerstreutheit des Wissbaren und Erfahrbaren erzeugt. Als Abschluss oder als Endstufe gilt die Existenz auf einer empirisch unfassbaren Ebene des eigentlichen Selbst und das potenzielle wahre Menschsein. Die Lebensbedürfnisse des Menschen werden in diesem Modell allerdings nicht aufgegriffen. Dagegen formuliert der amerikanische Psychologe Abraham H. Maslow (1908-1970) diese menschlichen Lebensbedürfnisse und teilt sie, wie eine Pyramide, zuerst in fünf Stufen, und später durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit den orientalischen Lehren, unter anderem der daoistischen Lehre, in sieben Stufen ein, wobei jede Art der Bedürfnisse schrittweise ansteigt und die Reihenfolge nicht fixiert, sondern veränderbar ist: Überlebensbedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, soziale Bedürfnisse, Bedürfnisse nach Liebe, Zuneigung und Zugehörigkeit, Bedürfnisse nach Achtung und nach Selbstverwirklichung, nach Wissen und Verstehen sowie nach Ästhetik (Li/Lefebvre 2009: 172f.) . Während die ersten vier Stufen dabei als »Defizitbedürfnisse« fungieren, die für jeden einzelnen Menschen unabdingbar sind, gelten die letzten drei Stufen als »Wachstumsbedürfnis« als nicht obligatorisch (Maslow 1943: 3ff.). Die hierarchische Struktur der Bedürfnisse, die für die Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger in der Welt von wesentlicher Bedeutung ist, hängt in der Regel unmittelbar vom wirtschaftlichen, technologischen und kulturellen Entwicklungsstand des Landes, indem sie leben, und deren eigenem Bildungsstand ab. Die wirtschaftliche Entwicklung, die soziale Stabilität und die ständige Erneuerung der fortgeschrittenen Technologien und der Wissenschaft haben inzwischen entscheidend

dazu beigetragen, dass allgemeine Werte für das menschliche Leben und die Lebensträume der Menschen gegenwärtig vielfältiger geworden sind.

2. DIE HERAUSFORDERUNG **DURCH DIE INDUSTRIALISIERUNG UND DIE FRAGE** NACH DER »EWIGEN SEELE«

Die industrielle Revolution, die Ende des 18. Jahrhunderts in Großbritannien begann, hat unmittelbar Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen in Europa und später auch in Asien genommen, was dazu geführt hat, dass sich die ursprüngliche Agrargesellschaft rapide zur Industriegesellschaft wandelte. Dies wiederum führte zu sozialen Spannungen. Dieser Entwicklungsprozess wurde zum einen beschleunigt durch zahlreiche technische Erfindungen wie die Dampfmaschine oder das Verfahren zur Eisen- und Stahlgewinnung und zum anderen durch den rasch zunehmenden Export von industriell hergestellten Produkten innerhalb Europas und nach Übersee. Aufgrund dieses technischen Transformationsprozesses vergrößerte sich die Kluft zwischen der besitzlosen Arbeiterschaft und den über Produktionsmittel und -kapital verfügenden Fabrikanten. Die unkontrollierte Ausbeutung der Arbeitskräfte durch eine fehlende Absicherung bei Unfällen, überlange Arbeitszeiten und den Einsatz von Kinderarbeit sowie eine soziale Verelendung durch Krankheit, Not und Entwurzelung führten schließlich zu gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und zur Entstehung politischer Gegenbewegungen, die tief greifenden Einfluss auf das private wie gesellschaftliche und politische Leben in Europa hatten.

Deutschland hat sich Ende des 18. Jahrhunderts und Anfang des 19. Jahrhunderts, parallel zur englischen industriellen und französischen politischen Revolution, eher zu einem »Land der Dichter und Denker« entwickelt. Nach der Niederlage in den napoleonischen Kriegen wurde das Land in der Mitte Europas gespalten. Anstelle des bisherigen kulturellen Nationalismus ist der Einfluss des politischen Nationalismus immer stärker geworden. 1871 hatte Otto von Bismarck das Land durch drei Einigungskriege (gegen Dänemark, Österreich und Frankreich) und gemäß der »kleinen Lösung« (also ohne Österreich) vereinigt. Der neue Reichskanzler Bismarck versuchte im Anschluss daran, mithilfe der »Bündnispolitik« ein friedliches Umfeld und notwendige politische wie rechtliche Rahmenbedingungen für die rapide wirtschaftliche Entwicklung des Landes zu schaffen. Ende des 19. Jahrhunderts war Deutschland im Zuge der zweiten industriellen Revolution dann schnell zur Großmacht in Europa sowie in der Welt aufgestiegen. Die gesamte Gesellschaft jedoch befand sich damals in einer Entwicklungsphase, da die Bürgerinnen und Bürger große Mühe darauf verwandten, sich an das harte Arbeitsleben in der Stadt anzupassen und nach materiellem Auskommen und Wohlstand zu streben, um sich im neuen Lebensumfeld existenziell abzusichern. Die christliche Lehre und deren moralische Normen wurden dabei weitgehend vernachlässigt, wodurch eine große Kluft zwischen der Arbeit und der menschlichen Seele entstand (Zhou 1998: 8). »Gott ist tot«, deklarierte Nietzsche in seinem 1882 veröffentlichten Werk »Die fröhliche Wissenschaft« (Nietzsche 1956: 126). Damit wies er mit Nachdruck auf die gesellschaftliche Krise hin, dass die christliche Lehre nicht mehr als moralischer Standard und Gott nicht mehr als Leitbild der Menschen wahrgenommen wurde. Die Bürgerinnen und Bürger verloren im Zusammenhang der gesellschaftlichen Umwälzungen ihre bisherigen festen Überzeugungen im Sinne allgemeingültiger moralischer Standards. Der Verlust dieser moralischen Überzeugungen führte zu einem Nihilismus in der Gesellschaft. Der fortschreitende Modernisierungsprozess und der gesellschaftliche Wandel im Abendland riefen zugleich eine weit verbreitete Endzeitstimmung hervor, und es herrschte eine gewisse Angst vor dem Verfall von Kultur und Gesellschaft. Ein Ruf nach der Befreiung der Menschen aus einem Zustand der Oberflächlichkeit und des Mangels an festem Glauben wurde laut.

Nicht nur Nietzsche, sondern auch einige andere deutsche Gelehrte, wie Wilhelm Dilthey (1833-1911) und Rudolf Eucken (1846-1926), haben ab Ende des 19. Jahrhunderts angefangen, sich der Lebensphilosophie zu widmen. Sie kamen zu der Ansicht, dass philosophisches Denken auf der Praxis beruhen und einen systematischen Standpunkt offerieren sollte. Ihrer Überzeugung nach gehörten zu einem umfassenden Leben neben Vernunft und Rationalität ferner auch kreative und dynamische Elemente, wie Intuition, Instinkt, Triebe und Willen, die durch historische Bedingungen das Werden und dessen Ganzheitlichkeit mitbestimmten. Die intensive wissenschaftliche Beschäftigung mit der Lebensphilosophie brachte 1908 einen deutschen Literaturnobelpreisträger hervor, den 62-jährigen Philosophieprofessor Rudolf Eucken von der Universität Jena, der zahlreiche Schriften zur Philosophie der idealen Weltanschauung verfasste und damit als einziger deutsche Philosoph mit dieser Ehre in die Wissenschaftsgeschichte und die Nobelpreisgeschichte einging³. Zu seinen besonderen hervorra-

³ Bisher erhalten insgesamt vier Philosophen den Literaturnobelpreis. Nach Eucken folgten 1927 der französische Philosoph Henri Bergson (1859-1941), 1950 der britische Mathematik-Philosoph Bertrand Russell (1872-1970) sowie 1964 der französische Philosoph Jean-Paul Sartre (1905-1980). Vgl. Hermann Lübbe: Rudolf Eucken

genden Leistungen, wie das Nobelpreiskomitee unterstrich, zählen die intensive Suche nach dem Wert und Sinn des Lebens in Publikationen. Zugleich seien seine unerschöpflichen wissenschaftlichen Bemühungen um die Forschung über eine ideale Weltanschauung mit Weitblick, Wahrheitsbestrebung und die überzeugende Gedankenkraft in seinen Darstellungen hervorzuheben (Kempe 2001: Universal Lexikon online). Seine Schriften sind leicht verständlich und damit sehr zugänglich. Zudem vermitteln sie eine Freude am Leben, ähnlich wie der chinesische neokonfuzianische Moralphilosoph Zhang Zai (张载, 1020-1077), der das Lebensziel hatte, »das Herz für die Welt auf(zu)stellen und die Menschen auf einen Weg hin(zu)weisen, dem sie folgen können« (为天地立心,为 生民立命) (Lin 2009: 60f.; Huang 1986: 664). 1922 gab Eucken zusammen mit dem chinesischen Philosophen Carsun Chang (张君劢, 1887-1969), der als Berater für die chinesische Delegation an der Versailler Konferenz mitwirkte und nach dessen negativen Ausgang für China extra nach Jena fuhr und bei Eucken zum weiterführenden Studium blieb, das Werk »Das Lebensproblem in China und in Europa« in Leipzig heraus. Dies geschah mit dem Ziel, die Völker beider Länder näherzubringen und eine gemeinsame intellektuelle und geistige Zusammenarbeit zu fördern (Eucken/Chang 1922).

In Anbetracht der schwierigen gesellschaftlichen Lage Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts in Europa wies Eucken mit Nachdruck darauf hin, dass die industrielle Arbeit nicht zu einer (Selbst)Entfremdung führen sollte. Seiner Ansicht nach besteht das wahre gute Leben weder nur im materiellen Reichtum noch ausschließlich in der Arbeit. Das übermäßige Streben nach Wohlstand und eine Fokussierung auf industrielle Arbeit werde nur dazu führen, dass die wesentlichen Werte des Lebens aus dem Blick geraten. Wirklich wichtig und unentbehrlich sei eher die kontinuierliche spirituelle Entfaltung des einzelnen Individuums. Er betont, dass man nur durch die Kultivierung des Gefühls, durch Sublimierung von Gefühlen und eine Förderung der Unabhängigkeit des Denkens und damit eine Bewahrung der hellen Seiten menschlicher Natur, das Reich der Wahrheit, Güte und Schönheit erreichen könnte. Für ein gutes Leben sollte besonders berücksichtigt werden, das Leben jedes einzelnen Individuums als Prozess zu sehen, in dem durch das Nachdenken über die Beziehungen zwischen einem Teil und dem Ganzen, dem Besonderen und dem Allgemeinen die eigene Persönlichkeit vervollkommnet wird. Dazu gehört weiterhin, dass die Widersprüche zwischen den jeweils genannten beiden Seiten bewältigt werden, was

und der Idealismus, Deutsche Weltanschauung nobelpreisgekrönt, in: Jenenser Zeitschrift für kritisches Denken, Ausgabe 36, April 2009, S. 5.

dazu beiträgt, Harmonie und Einheit wiederherzustellen (Eucken 2013: 35ff.). Eucken betrachtet die Eigenschaften des Geistes aus zwei unterschiedlichen Perspektiven: zum einen forme der Geist die inhärente Existenz eines Individuums, also das wirkliche Selbst; zum anderen ist er davon überzeugt, dass der menschliche Geist über eine universelle Verbindung verfügt. Die Begegnung von Menschen mit unterschiedlichen Geisteszuständen kann Zusammenstöße und Kämpfe hervorrufen und das gesamte Leben aufgrund dessen in eine angespannte Lage versetzen. Die Erkenntnisse auf der geistigen Ebene dienen daher als Grundlage für das harmonische Zusammenleben zwischen den einzelnen Menschen und der sie umgebenden realen Welt. An der Entwicklung der Persönlichkeit eines Menschen lassen sich so die grundlegenden Eigenschaften der Welt reflektieren. Wenn aus der praktischen Sicht alle geistigen Bereiche, wie beispielsweise universelle Werte, abstraktes Denken und rationale Logik, zu den geistigen Aktivitäten der Menschen gehören, sollte zuerst anerkannt werden, dass ein spirituelles Leben existiert, welches eine Reflexionsbasis für ein ganzheitliches Bewusstsein darstellt (Eucken 2013: 130ff.).

Für den Existenz- und Lebensphilosophen Eucken stellt die Bereicherung der spirituellen Welt, ferner die Verwirklichung des eigenen spirituellen Lebens, wonach das Selbst sich sehnt, eine große Neuerung für den menschlichen Lebensstil dar, sowohl auf kollektiver als auch auf individueller Ebene (Eucken 2013: 145). Dies kann die Lebenserfahrungen eines Menschen tiefgreifend beeinflussen. Wenn ein Mensch seinen Blick von der realen auf die geistige Welt richte und Erfahrungen im geistigen Leben erfolgreich sammeln könne, werde er die »Gegenwart« im breiteren Sinne fassen, erleben und sich ihr stellen können. Der Mensch, wenn er sich seiner spirituellen Seite bewusst wird und diese nährt, kann dann eine ewige Gegenwart leben, in der er seiner und der davor bestehenden menschlichen Existenz mit ihren besonderen Leistungen gewahr wird. Mit anderen Worten, es liegt also in der Hand des Menschen selbst, wofür er sich einsetzt und welches Ziel er für das eigene Leben verfolgt, ob er nur auf der unteren Ebene des Lebens für die eigene Existenz hart arbeitet oder sich eher darum bemüht, auf eine höhere Ebene der spirituellen Welt aufzusteigen und sich so gleichzeitig materiell wie geistig zu entwickeln. Die spirituelle Ewigkeit besteht demnach darin, dass der Mensch seinen Geist permanent trainiert. Die ewige Gegenwart fungiert dabei als Maßstab für seinen inneren Willen (Eucken 2013: 201). Die Kernkonnotation davon ist ähnlich wie die sogenannte »dritte geistige Ebene«, die der moderne chinesische Denker Wang Guowei (王国维, 1877-1927) hervorgehoben hat und die der Zen-Buddhismus als die dritte höchste Ebene des menschlichen Seinszustandes betrachtet; nämlich die Ebene des »Bekommens« (得), nach den Ebenen von »Aufrechterhalten« (守) und »Erstellen« (立) (Wang 1997: 350: Wang 2005: 27)⁴. Nachdem Tiefen und Höhen durchlebt sind, kann der Mensch dann in einen mentalen Zustand zurückkehren, indem er bei der »Beobachtung der Berge immer noch die Berge und bei der Beobachtung des Wassers immer noch das Wasser« (看山还是山,看水还是水) sieht und über den eigenen gegenwärtigen Seinszustand hinaus lebt (Wang/Gao 2018: 42).

3. DIE ENTWICKLUNG DER MODERNEN TECHNOLOGIE UND DIE DAMIT VERBUNDENEN ETHISCHEN **HERAUSFORDERUNGEN**

Die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entfachten zwei Weltkriege waren anders als die vorherigen militärischen Auseinandersetzungen zwischen den Ländern in Europa. Sie gelten zum einen als industriell geführte Massenkriege und sind zum anderen als »totale« Kriege in die Menschheitsgeschichte eingegangen. Zahlreiche Menschen aus mehr als 60 Ländern unterschiedlicher Kontinente waren letztendlich in die Kriege verwickelt. Die Zivilbevölkerung war in einem nie zuvor dagewesenen Ausmaß direkt ins Kriegsgeschehen einbezogen und mehrere Millionen Menschen haben ihr Leben dabei verloren. Insbesondere der Zweite Weltkrieg zeigte eine andere Seite der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung. Der Einsatz von Giftgas zur Vernichtung der Juden durch die Nazis sowie die Verwendung von Atomwaffen durch die USA zur Gewinnung des Krieges werfen bezüglich dieses »technischen Fortschritts« und darüber hinaus in der Nachkriegszeit bis heute umfangreiche ethische Fragen auf.

In der ersten Phase der Nachkriegszeit konzentrierte sich Deutschland zuerst auf den gesellschaftlichen wie wirtschaftlichen Wiederaufbau. Seit Mitte der 1970er Jahre ist die Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland in die postmoderne und postindustrielle Entwicklungsphase eingetreten, während in China ab 1978 die Reform- und Öffnungspolitik eingeführt und der Modernisierungsprozess unter anderem im Bereich der Industrialisierung aktiv vorangetrie-

⁴ Die zwei anderen Ebenen des menschlichen Zustandes sind nämlich: »Bei der Beobachtung der Berge sieht man die Berge und bei der Beobachtung des Wassers sieht man das Wasser« (看山是山,看水是水) und »bei der Beobachtung der Berge sieht man nicht die Berge und bei der Beobachtung des Wassers sieht man nicht das Wasser«(看山不是山,看水不是水).

ben wurde. Die Philosophie zeigt sowohl in China als auch in Deutschland dementsprechend eine neue Entwicklungstendenz, die durch die Hinwendung zur Praxis gekennzeichnet ist. Die Philosophie orientiert sich dahingehend, sich mit dem realen Leben zu befassen und als eine Orientierungshilfe für die Menschen, ihre soziale Praxis, das existenzielle Umfeld sowie für Innovation und Kreativität zu fungieren. Die Wiederbelebung der praxisorientierten philosophischen Forschung hat dazu beigetragen, dass eine Reihe von neuen philosophischen Zweigen mit praktischer Bedeutung entstanden sind. Neben der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, unter anderem gekennzeichnet durch Jürgen Habermas' Schriften »Erkenntnis und Interesse« und »Theorie des kommunikativen Handelns«, sind ferner in Deutschland Felder wie die Philosophie des Geistes, der (Inter)Kultur und Medien sowie die Umwelt-, Bio- und Technikethik entstanden. In der Interkulturellen Philosophie wird der Austausch zwischen den wissenschaftlichen Vertreterinnen und Vertretern aus der islamischen, asiatischen und afrikanischen Welt sowohl intensiv erforscht als auch bewusst gefördert.

Die Industrialisierung und Digitalisierung der heutigen Informationsgesellschaft, der globale Kapitalfluss und die Bestrebung, die Ressourcenverteilung zu optimieren, haben heute die Vernetzungsprozesse in der Welt weitgehend beschleunigt. Gleichzeitig haben diese gesellschaftlichen und globalen Entwicklungen die Ungleichgewichte und Ungleichheiten verstärkt. Große Differenzen in Bezug auf Vermögen und die damit verbundene materielle Kluft zwischen Reichen und Armen haben dazu geführt, dass sich die Werte und Normen vieler Menschen veränderten. Reichtum, sozialer Status und ökonomische Macht stellen zunehmend die entscheidenden Kriterien für Erfolg und für das Image der einzelnen Menschen in der Gesellschaft dar. Der Fokus ihrer Handlungen folgt dann in erster Linie eigenen Interessen. Daher legen die chinesischen wie die westlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nun zunehmend mehr Wert auf die Diskussion relevanter Lebensthemen und auf eine Verbindung zwischen der Philosophie und dem aktuellen realen Leben der Menschen. Es wird versucht, das Image der Philosophie, die zuvor eine Zeit lang als überhöht und unerreichbar erschien, zu verändern und sie mehr mit dem Alltag der normalen Bürgerinnen und Bürger in Verbindung zu bringen. Zugleich wird angestrebt, philosophische Lehren mittels Sachbüchern, Massenmedien und neuer sozialer Medien zu verbreiten und dadurch philosophische Annahmen »einfach« zu erklären und mehr Bürgerinnen und Bürgern zugänglich zu machen, damit diese direkt davon profitieren können.

Mit der Entwicklung der modernen Wissenschaft, vor allem auch durch biowissenschaftliche Forschung und Entwicklung, sind zugleich immer mehr neue Technologien entstanden, und ihr Einfluss auf das wirtschaftliche, gesellschaftliche und menschliche Leben und Handeln ist zunehmend stärker geworden. Als praktische Philosophie befasst sich Ethik mit dem menschlichen Handeln unter der Gemeinwohl-, Grundrechte-, Gerechtigkeits- oder Vertragsperspektive. Bei der Wendung der Philosophie hin zur Wissenschafts- und Technologieethik in Deutschland hat unter anderem der Karlsruher Philosoph Hans Lenk (1935-) einen wichtigen Beitrag geleistet. Beeinflusst vom jüdischen Philosophen Hans Jonas (1903-1993), einem Schüler von Martin Heidegger (1889-1976) und Autor von »Das Prinzip Verantwortung« (1979), hat Lenk seine Aufmerksamkeit auf das Problem der Verantwortung und Ethik der modernen Technologie gelegt und mehrere Bücher wie »Zwischen Wissenschaft und Ethik« (1992), »Natur – Umwelt – Ethik« (2003), »Verantwortung und Gewissen des Forschers« (2005), »Umweltverträglichkeit und Menschenzuträglichkeit: die neue Verantwortung für unsere Umwelt und Zukunft« (2009) und »Human-soziale Verantwortung – Zur Sozialphilosophie der Verantwortlichkeiten« (2015) veröffentlicht. So sieht er die Aufgaben der Philosophie darin, die Welt zu erkennen und zu verändern, nicht von der Wissenschaft und der Praxis des Lebens getrennt zu werden, sondern nach interdisziplinärer Zusammenarbeit strebend und über den eigenen Fachbereich hinaus wirkend; angesichts der neuen Lebens- und gesellschaftlichen Praxis sollte sie eigenständige Ansichten zu aktuellen gesellschaftsrelevanten Problemen liefern.

In Anbetracht der sich verändernden Gesellschaft und hinsichtlich ethischer Forderungen, hat Lenk ein System von moralischen Normen konstruiert und entsprechende Verhaltensregeln für die modernen Menschen vorgelegt. Er diskutiert bezüglich moralischer und ethischer Grenzen zum einen das Verhältnis zwischen interner und externer Verantwortung und vertritt die Position, dass Leitende und Beschäftigte in technischen Bereichen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Bezug auf ihre Tätigkeiten Verantwortung übernehmen sollten. Diese Forderung hat er noch genauer dargelegt und betont, dass der Einzelne zunächst im eigenen Lebensumfeld eine gewisse Verantwortung tragen sollte, die mit seiner Rolle beispielsweise als Familienvater, Ehemann oder Nachbar verbunden ist. Ferner teilt er die Verantwortung der Menschen je nach ihren Aktivitäten in der Gesellschaft konkret in zehn Kategorien auf, so ist beispielsweise die Verantwortung von Organisatoren anders als die der einzelnen juristischen Personen (Lenk 1997: 82ff). In seinem 1994 veröffentlichten Werk »Macht und Machbarkeit der Technik« weist er darauf hin, dass der Wert eines Menschen in erster Linie auch darin liegt, Verantwortung für das Leben von anderen Personen mitzutragen, insbesondere von denen, die von ihm abhängig sind, und die technologischen Möglichkeiten sollten weise und vernünftig behandelt und nicht ausschließlich zugunsten des eigenen Nutzens missbraucht werden (Lenk 1994: 144).

Diese Perspektive ist leitend für das Handeln, die Werte und Identität jedes Einzelnen in unserer heutigen Zeit, die aktuell unmittelbar und stark von den hoch entwickelten Technologien beeinflusst ist. Immer mehr Menschen sind verantwortungsbewusster geworden und achten zunehmend mehr auf die vernünftige Anwendung der modernen Technologien, auf den Schutz der Lebensumwelt und des menschlichen Lebens vor Missachtung, beispielsweise durch die Folgen der Atomenergie oder Nebenwirkungen von biomedizinischen Eingriffen, die technologisch möglich, aber zum Teil ethisch kontrovers zu diskutieren sind. Der Deutsche Bundestag als das wichtigste Verfassungsorgan in Deutschland, das in erster Linie die Interessen des Volkes vertritt und diese zur Artikulation bringt, errichtete so zu Beginn des 21. Jahrhunderts zwei Enquete-Kommissionen, die sich speziell mit Ethik und Recht der modernen Medizin und der Biowissenschaften beschäftigten und deren Mitglieder zur Hälfte aus Abgeordneten und zur anderen Hälfte aus Fachexpertinnen und -experten bestanden. Nach einer Reihe von tiefgreifenden fachlichen Diskussionen unterbreiteten die Kommissionen den Vorschlag, dass biomedizinische Laborversuche wie das Klonen von Menschen verboten werden sollten, wofür später ein spezielles Gesetz verabschiedet wurde. Auch in China sind sowohl auf der nationalen wie auch auf der lokalen Ebene ethische Kommissionen ins Leben gerufen worden, die sich aus Medizinern, Juristen und nichtmedizinischen Wissenschaftlern zusammensetzen und deren Aufgaben darin bestehen, zu prüfen, ob zum Beispiel das klinische Testprogramm ethisch ist. Zugleich sind sie dafür zuständig die Sicherheit, Gesundheit und Rechte der Probanden zu gewährleisten.

Die Rolle und Auswirkung der Ästhetik im realen Leben. »In dem Reich des ästhetischen Scheins, wird das Ideal der Gleichheit erfüllt.«

Dieser Satz von Friedrich Schiller (1759-1805) aus seinem Werk Ȇber die ästhetische Erziehung des Menschen« verkörpert das Konzept der klassischen Ästhetik in Deutschland. Für Schiller ist die Ästhetik ein wichtiges Mittel, auf spielerische Weise persönliches Glück und ein erfülltes Leben zu ermöglichen sowie die Gesellschaft positiv zu beeinflussen, und zwar nicht durch Krieg und Revolution. Die Ende des 18. Jahrhunderts in Frankreich ausgebrochene Revolution führte das Land in ein terroristisches Chaos und die Stimmung im Volk schwankte zwischen Aktivismus und Ratlosigkeit. In Anbetracht dieser kritischen Entwicklung im Nachbarland versuchte Schiller als Geschichtsprofessor

und Dichter, Kunst, Kultur, Gesellschaft und Staat in ein neues Verhältnis zu bringen und die Menschheit ästhetisch zu bilden. Er betonte, dass sich die geistigen und sinnlichen Kräfte durch die Kunst harmonisch ausbilden lassen und der sinnliche Mensch durch Ästhetik geleitet vernünftig handeln sollte: »In einer schönen Seele ist es also, wo Sinnlichkeit und Vernunft, Pflicht und Neigung harmonisieren, und Grazie ist ihr Ausdruck in der Erscheinung.« (Schiller 2005: 265)

Dieser Ansatz stammt ursprünglich von Immanuel Kant. Dieser vertritt die Meinung, dass die menschliche Urteilskraft von großer Bedeutung ist und ein ästhetisches Urteil im freien Spiel von Einbildungskraft und Verstand entsteht, das beim Betrachten eines Gegenstandes ein schönes Wohlgefallen auslöst. Mit seiner Transzendentalphilosophie hat Kant einen Wendepunkt in der Philosophie bewirkt, und unter anderem mit seinen Ausführungen zum kategorischen Imperativ die Epoche der Aufklärung mitgeprägt. Seiner Ansicht nach dient Ästhetik der Selbst- und Lebensentfaltung. Menschen erkennen Dinge von sich aus und das subjektive Wahrnehmen steht dabei im Fokus. Diese Erkenntnisse existieren in den Menschen selber und können nicht aus der Welt gezogen werden. Wenn Menschen beispielsweise beim Betrachten eines Kunstwerkes seine ästhetische Schönheit wahrnehmen, können sie einen Zustand von tiefgehender Zufriedenheit verspüren, also das, was als schönes Wohlgefallen formuliert wird (Kant 1986: 593).

Aus chinesischer Sicht betrachtet, ist die Ästhetik in der Regel mit der Harmonie zwischen den Menschen und der Natur verbunden, dies hat ebenfalls einen sehr wichtigen Stellenwert in der chinesischen Geistesgeschichte eingenommen. Ästhetische Wertschätzung in der traditionellen chinesischen Kultur zeigt einen Zustand harmonischer Koexistenz. Der Philosoph Guan Zhong (管仲, 719 v. Chr. – 645 v. Chr.) betonte einmal, dass der Mensch sich in eine richtige Position versetzen und nicht »gegen den Himmel stellen und gegen die Prinzipien des geomantischen Omens verstoßen« (上逆天道,下绝地理) sollte (Fang 1936: 156). Der wichtige Vertreter des Daoismus Zhuangzi (庄子, 476 v. Chr.-221 v. Chr.) hat ebenfalls vom Zustand der geistigen und mentalen Elastizität gesprochen. Dies sei ein mentaler Zustand, indem sich der Mensch über den praktischen lebensweltlichen Alltag hinaus entwickelt, seine materielle Welt und sich selbst vergessen würde. Dies ist Ausdruck einer Sehnsucht nach einem besseren Leben und mentaler Freiheit. Im dritten Jahrhundert trafen sich Ji Kang (嵇康, 224-263) und weitere sechs chinesische Gelehrte (竹林七贤) der historischen Aufzeichnung nach regelmäßig im Bambuswald und dichteten gemeinsam nach ihren inneren ästhetischen Maßstäben (Wang 2001: 90ff.). In der Tang- und Song-Dynastie hatte die Ästhetik eine praktischere lebensweltliche Dimension.

So beschrieb der berühmte Dichter Li Bai (李白, 701-762) in seinem bekannten Gedicht »Der Mond am Guan-Berg« (《关山月》) wie folgt: »Ein heller Mond steigt aus dem Tian-Berg auf und schwebt durch das weite Meer der Wolken« (明月出天山,苍茫云海间), was einen idealen Zustand darstellt, wie ein Mensch selbstvergessen und zufrieden das Zusammenspiel mit der Natur genießt.

Der moderne chinesische Philosoph und Meister der Ästhetik Zong Baihua (宗白华, 1897-1986) studierte von 1920 bis 1925 Philosophie und Ästhetik an der Universität Frankfurt a.M. und an der Berliner Universität. Er wies nach einem wissenschaftlichen Vergleich bezüglich der Entwicklungen in China und Deutschland auf die nachteiligen Wirkungen der chinesischen spirituellen Ästhetik hin und stellte 1946 fest, dass das chinesische Volk schon sehr früh das Geheimnis der Entwicklung des Universums und des Lebens entdeckt hatte. So neigten die Chinesinnen und Chinesen früher eher dazu, den realen Alltag mit den schönen Künsten, etwa musikalisch zu verschönern. Dadurch war jedoch das Problem entstanden, dass sie wohl vernachlässigt haben, die Natur wissenschaftlich zu durchdringen und technologisch zu erobern. Dies führte im 19. Jahrhundert schließlich dazu, dass China nicht in der Lage war, sich selbst aus einer schwachen internationalen Position zu retten. Im Zeitalter des harten Überlebenskampfs in der Welt wurde China dann überrollt und in die Enge getrieben. Der schöngeistige Teil der chinesischen Kultur konnte dann nicht mehr dauerhaft leitend sein und aufrechterhalten werden. Die gesellschaftliche Stimmung wurde dadurch stark beeinträchtigt und die Menschen waren auch in der Realität oft unmenschlich geworden (Zong 2008: 405f.). Das heißt, sie haben moralisches und tugendhaftes Verhalten dem existenziellen Überleben untergeordnet.

Der Mangel an spiritueller Ästhetik war jedoch nicht nur ein Problem, dem sich die Chinesinnen und Chinesen damals stellen mussten. Mit der industriellen Revolution und der Entwicklung der neuen Technologien hat sich die Produktivität in der westlichen Gesellschaft zwar stark verbessert, allerdings hat dies nicht automatisch zu einer Gleichverteilung der materiellen und immateriellen Güter für alle Bürgerinnen und Bürger beigetragen. Der Kapitalismus bewirkte eine Verschiebung der gesellschaftlichen Umstände und zum Teil der Moral, zudem bewirkte er eine Veränderung in der Wahrnehmung von Sinnlich-Ästhetischem (Zong 1994: 406). Nachdem die eigenen lokalen Ressourcen erschöpft waren, strebten viele europäische Länder eine Zeit lang nach Expansion über die eigene Grenze hinaus. Aus chinesischer Sicht war es nicht verwunderlich, darauf wies Zong Baihua hin, dass die Oberschicht im Westen nicht in der Lage war, ihre innere Gier zu zügeln: Viele von ihnen nutzten die natürlichen Ressourcen uneingeschränkt und missbrauchten den technologischen Fortschritt.

Ausdruck dessen war der Missbrauch der modernen Kriegsführung durch Nutzung der Atombomben, chemischer Waffen und die systematische Vernichtung beispielsweise durch Konzentrationslager. Dies war und ist eine Tragödie für die Menschheit. Als Hauptursache dafür betrachtete Zong die Missachtung des himmlischen Gesetzes bzw. die Unfähigkeit, das Gesetz des Himmels und der Erde richtig zu verstehen und die moderne Technologie nicht zugunsten der Verbesserung des Lebens aller Bürgerinnen und Bürger zu nutzen. Es zeigte sich darin vielmehr die hässliche Seite der menschlichen Natur, dass nur an den eigenen Nutzen gedacht und deswegen sogar Kriege geführt wurden. Daraus folgt, dass der Mensch auf dem Weg zu einem besseren Leben innere moralische Maßstäbe besitzen und beherrschen muss und sich nicht von äußeren Einflüssen außer Kontrolle bringen lassen darf, ansonsten kann er sich selbst und sogar der gesamten Menschheit großen Schaden zufügen.

Dies veranlasste Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über die Theorie der sozialen Entwicklung nachzudenken und Aspekten des »guten Lebens« mehr Aufmerksamkeit zu widmen sowie diese in das Bewertungssystem der sozialen Entwicklung aufzunehmen. Zong hob hervor, dass Ethik bzw. philosophische Erkenntnisse als Notwendigkeit für den Rückbezug auf Vernunft und Transzendenz des Denkens benutzt werden sollten, auf kollektiver und individueller Ebene. Seiner Ansicht nach fand eine Ent-Ästhetisierung der Arbeiterinnen und Arbeiter statt durch eine Beschleunigung des Lebensrhythmus und durch die Arbeitsstrukturen (Fabrikarbeit, getaktete monotone Arbeit), also »effizientes«, aber kein sinnvolles bzw. sinngebendes Arbeiten. Die monotonen mechanischen Arbeitsprozesse beraubten insbesondere diese Gruppe von Menschen der Möglichkeit des ästhetischen Genusses. Dies bringt einen grundlegenden Widerspruch einer modernen arbeitsteiligen Gesellschaft zum Vorschein und damit einen Widerspruch dieser Entwicklungen der industriellen Gesellschaft. Aus philosophischer Sicht ist es leicht festzustellen, dass jede Entwicklung, die sich von der Realität und den Lebenswelten der Menschen löst, das Wohlbefinden und das Glück der Bevölkerung ignoriert sowie die harmonische Beziehung und die Einheit zwischen der materiellen und der spirituellen Ebene vernachlässigt, gesamtgesellschaftlich betrachtet keine positiven Entwicklungen ermöglicht.

Die moderne Philosophie in Deutschland wie in China misst inzwischen der kulturellen Bildung, dem inneren (Er)Leben bzw. der inneren Welt und spirituellen Werten große Bedeutung bei und betont, dass in der heutigen Welt, in der das materielle Leben hoch entwickelt ist, der freie Geist kultiviert werden sollte. Es ist für die gesellschaftliche Entwicklung langfristig gesehen schädlich, wenn man nur den bloßen Konsum hinterfragt und sich den schwierigen Fragen wie in der Technik- oder Medizinethik zwar stellt, sich aber gleichzeitig von der Natur

und dem sinnlichen Wahrnehmen entfremdet. Es braucht eine ausgewogene Gleichzeitigkeit. Wie Laotse in seinem Werk »Daodejing« (《道德经》) bereits betont hat: »Übermäßige Liebe zu Ruhm und Reichtum verpflichtet dazu, mehr zu zahlen; übermäßige Anhäufung von Reichtum wird zwangsläufig zu größeren Verlusten führen« (甚爱必大费,多藏必厚亡) (Rao 2007: 109). Zurückhaltung des Begehrens und die Beachtung einer spirituellen Ästhetik sind, so die Konklusion, die einzige Möglichkeit, zu einem besseren Leben zu gelangen.

4. GESELLSCHAFTLICHER WANDEL UND DIE ÄNDERUNG DER KONNOTATION EINES BESSEREN LEBENS

Mensch und Gesellschaft sind im Verlauf ihrer Entwicklung mit einer Reihe von unterschiedlichen Problemen konfrontiert. Die Erwartungen der Menschen an ein gutes Leben und ihr Streben danach haben sich in China wie in Deutschland mehrfach verändert, was stark von wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Faktoren beeinflusst ist und nicht immer zufriedenstellend verlief. Die zwei Weltkriege in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die von Deutschland begonnen wurden, haben tiefgehende und irreversible Folgewirkungen für die Menschheit. Die Kriegszeit erwies sich als Katastrophe und war weitab entfernt von einem »guten Leben«, wie man es sich erhofft hatte.

Nach dem Ersten Weltkrieg geriet Deutschland zuerst in eine große Wirtschaftskrise. Das Streben nach dem guten Leben bedeutete zu dieser Zeit für die meisten Deutschen nur, einen sicheren Arbeitsplatz zu bekommen, genügend Geld zum Überleben zu verdienen und wieder ein stabiles Zuhause aufzubauen. Diese grundlegenden Bedürfnisse wurden von Adolf Hitler missbraucht und ausgenutzt. Wie der Historiker Götz Aly in seinem Werk »Hitlers Volksstaat -Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus« (2005) klargestellt hat, benutzte Hitler nach der Machtergreifung die Sozialpolitik als Mittel, um eine Grundlage für das politische Monopol im Lande zu schaffen. Er veränderte beispielsweise die Steuerpolitik, betrieb eine positive Geburtenpolitik, bot verschiedene Subventionen an und förderte den Infrastrukturbau. Diese Maßnahmen zur Verbesserung des Lebensstandards der deutschen Bürgerinnen und Bürger entsprachen zwar den Erwartungen der meisten Deutschen nach einem besseren Leben. Im Wesentlichen wurden die Kosten dafür jedoch auf (jüdische) Unternehmen und die Nachbarländer abgewälzt. (Aly 2011: 27ff.; Aly 2005: 318, 345ff.) Unwissentlich beteiligte sich das deutsche Volk an der Ausbeutung und Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums. Das Volk wurde zum Profiteur gesellschaftlichen Reichtums, um seinen eigenen Traum vom besseren Leben zu realisieren. Dieser, auf Ungerechtigkeit basierende Lebensstil, konnte nur durch kontinuierliche Expansion - auch in andere Länder- aufrechterhalten werden; Dies ist ein Faktor für die hohe Zustimmung und Beteiligung der Deutschen am Zweiten Weltkrieg nach dem Aufruf von Hitler. Die Kosten dafür waren unermesslich hoch. Während des Krieges kamen mehrere Millionen Menschen, auch Deutsche, ums Leben und unzählige Familien litten unter dem Verlust von Familienangehörigen. Das unkontrollierte Streben nach Geltung und der Missbrauch des Strebens nach einem guten Leben beeinflusste das Nachdenken und die Bewusstseinsbildung grundlegend in der Nachkriegszeit in Deutschland. Daraus resultierend sind ein kollektives Bedauern des Volkes und Bemühungen entstanden, den Opfern des Krieges Reparationen bzw. Wiedergutmachungen zu leisten. Der Zweite Weltkrieg und seine immer noch wirkenden Folgen bestärken grundlegende ethische Prinzipien der Einhaltung von Wertmaßstäben im »Streben nach einem besseren Leben«.

China hat in seiner modernen Geschichte seit 1949 ebenfalls mehrere schwierige und komplizierte Entwicklungsphasen hinter sich. Als das wichtigste Schlachtfeld des Zweiten Weltkriegs in Asien, erlitt das Land im zweiten sinoiapanischen Krieg (1931-1945) auf dem chinesischen Festland und im anschließenden vier Jahre andauernden Bürgerkrieg enorme Verluste. Nach der Ausrufung der Volksrepublik stellte die Sicherstellung eines angemessenen guten Lebens für die Bürgerinnen und Bürger, ein sicheres gesellschaftliches Umfeld und der Wiederaufbau eines starken Landes die größten Probleme und Herausforderungen dar. Die Vorstellung vieler Chinesinnen und Chinesen von »einem guten Leben« war damals ähnlich wie die der Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg, nämlich die existenziellen Grundlagen zu sichern, das heißt, die Versorgung mit Lebensmitteln und die Suche nach einem festen Arbeitsplatz. Die neue chinesische Regierung bemühte sich aus der Geschichte zu lernen und führte ab 1978, nach jahrzehntelangen und mehrfach misslungenen Versuchen, schließlich die »Reform- und Öffnungspolitik« ein, um einen Anschluss an Modernisierung und Internationalisierung herzustellen. Gemäß dem von der chinesischen Zentralregierung festgelegten Prinzip »Lernen von den Vorteilen verschiedener Länder« (博采众家之长) wurde 1993 ferner das System der sozialistischen Marktwirtschaft (社会主义市场经济) eingeführt. 2001 trat China in die Welthandelsorganisation (WTO) ein. Dabei wird angestrebt, den Widerspruch zwischen den wachsenden materiellen und kulturellen Bedürfnissen der Bürgerinnen und Bürger und der zurückgebliebenen gesellschaftlichen Produktivität in China aufzulösen und einen spezifischen eigenen Weg für die Förderung der Zusammenarbeit mit der internationalen Gemeinschaft zu finden, um schließlich das Land in die sich weiter vernetzende globale Welt zu integrieren.

Die Nachfrage der chinesischen Bürgerinnen und Bürger nach einem besseren Leben verändert sich in den vergangenen Jahren mit der gesellschaftlichen und technischen Entwicklung Chinas. Es lässt sich feststellen, dass der wesentliche Widerspruch in der chinesischen Gesellschaft sich aktuell dahingehend entwickelt, dass die Bedürfnisse der Bevölkerung nach einem besseren Leben ansteigen und sich ausdifferenzieren, der Stand der gesellschaftlichen Entwicklung diesem aber noch nicht entsprechen kann. Die Geschichte hat deutlich gezeigt, dass die Verbesserung des materiellen Lebens keinesfalls von der Bereicherung des geistigen und spirituellen Lebens getrennt werden darf. Die Verwirklichung eines besseren Lebens bedarf einer Balance von materieller und geistiger Entwicklung und muss getragen sein von dem Wunsch, selbständig zu handeln und dabei in der globalen Welt gut zusammen zu arbeiten.

5. FAZIT UND AUSBLICK

Aktuell befinden wir uns in einer Ära der Digitalisierung der Wissens- und Informationsgesellschaft, was auch durch den Begriff »Industrie 4.0« im Produktionsbereich gekennzeichnet ist. Als Mitglied des »globalen Dorfes« trägt jeder einzelne die Verantwortung für den Aufbau und die Bewahrung einer friedlichen Welt. Da die Menschheit nur über eine Erde verfügt, auf der wir alle leben, kann die gesellschaftliche Realität nur durch eigenes vernünftiges Handeln mit gemeinsamen Zielen gestaltet werden. In so einer Schicksalsgemeinschaft muss sich jeder einzelne tatkräftig dafür einsetzen, dass unsere Welt lebenswert gestaltet ist: mit dauerhaftem Frieden, Sicherheit, Solidarität, Wohlstand für alle, Offenheit und Toleranz und auch einer Wertschätzung für ästhetische Schönheit. Nur gemeinsam kann eine nachhaltige und stabile Entwicklung gefördert werden, damit ein gutes Leben für alle Menschen realisiert werden kann. Das ist auch das Hauptziel der 2015 von allen 193 Mitgliedsstaaten einstimmig verabschiedeten »Agenda 2030« der UNO (UNGA 2015: 2).

China und Deutschland zählen heute zu den vier stärksten Wirtschaftsmächten der Welt. Beide Länder pflegen seit 2017 eine intensive, umfassende strategische Partnerschaft (全方位战略伙伴关系) und fördern die bilaterale Zusammenarbeit sowohl in Bezug auf die gemeinsame Gestaltung der neuen nachhaltigen friedlichen Weltordnung, als auch in verschiedenen fachlichen Teilgebieten, vom Bildungswesen bis zum Umweltschutz und Klimawandel. Die Entwicklung in China ist allerdings in den Regionen nicht gleichmäßig vorangeschritten, und

die Lebensbedingungen für die einzelnen Bürgerinnen und Bürger sind nach wie vor sehr unterschiedlich. Große Unterschiede bestehen zwischen dem Norden und Süden, zwischen den Küstengebieten und den Gebieten im Westen und sogar innerhalb der Städte. Auch in Deutschland leben einige Menschen unter der Armutsgrenze.

Vor dem Hintergrund eines vielerorts konstatierten globalstrategischen Wettbewerbs, der Notwendigkeit zur Absicherung der Existenz für alle, das heißt, sowohl im Osten als auch im Westen und der schlichten Tatsache, dass alle Menschen in einer Welt leben, ist es dringend notwendig und erforderlich, Bedeutungen und Gestaltungsmöglichkeiten der praxisbezogenen Handlungsphilosophie, der Lebensphilosophie sowie des ästhetischen Geistes mit Blick auf global-kulturelle Konstruktionen zu analysieren und zu entwickeln. Wie im vorliegenden Beitrag diskutiert, sollten vor allem im speziellen Kontext des gewachsenen Austauschs zwischen China und Deutschland das wechselseitige Verständnis ausgebaut und Sichtweisen ausgetauscht werden. Diese könnten Hinweise bieten für die Formulierung und Verwirklichung politischer Zielsetzungen, die der Verbesserung der Lebensverhältnisse der eigenen Bürgerinnen und Bürger dienen und auch für dritte Länder hilfreiche Hinweise liefern. Ein derartiger Austausch befördert die gemeinsame Gestaltung eines »besseren Lebens«.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aly, Götz (2005): Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt a.M.: Fischer, 2005
- Aly, Götz 格茨·阿利 (2011): Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. 希特勒的民族帝国》——劫掠、种族战争和纳粹主义, 刘青文译. Peking: Yilin Verlag(北京:译林出版社).
- CDU (2019): Für ein Deutschland, in dem wir gut und gerne leben. Auf: https://www.cdu.de/artikel/fuer-ein-deutschland-dem-wir-gut-und-gerneleben, zuletzt abgerufen am 25. August 2019.
- Dong, Zhenghua 董振华 (2017): 如何理解发展的不平衡不充分 (Wie man das Ungleichgewicht der Entwicklung versteht). 学习时报 (Zeitschrift für Erziehung), zuletzt abgerufen am 27.12.2017.
- Erdmann, Marina (2019): Karl Theodor Jaspers. Auf: https://www.academia. edu/9092868/Karl Theodor Jaspers, zuletzt abgerufen am 25. August 2019.
- Eucken, Rudolf 奥伊肯 (2013): 人生的意义与价值 (Der Sinn und Wert des Lebens). 北京:新星出版社 (Peking: Xinxing Verlag).

Eucken, Rudolf (2011): Der Sinn und Wert des Lebens. Paderborn: Salzwasser Verlag.

Fang, Xuanling 房玄龄 (1936): 管子. 第 3 册 (Guan Zi, Band 3). 上海:商务印书馆 (Shanghai: Commercial Press Verlag).

Goethe, Johann Wolfgang (1994): Sämtliche Werke. Berlin: Deutscher Klassiker Verlag.

Hegel, Georg 黑格尔 (1996): 哲学史讲演录 (Vorlesungen zur Geschichte der Philosophie). 北京:商务印书馆 (Peking: Commercial Press Verlag).

Huang, Zongyi 黄宗羲 (1986): 宋元学案. (Studienakten von der Song- und Yuan-Dynastie). 北京: 中华书局 (Peking: Zhonghua Verlag).

Inglehart, Ronald (1998): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt/ Main: Campus Verlag.

Jaspers, Karl (1925): Psychologie der Weltanschauungen. Berlin: Springer Verlag.

Jaspers, Karl 卡尔·雅斯贝斯 (2005): 生存哲学. (Existenzphilosophie). 上海: 上海译文出版社 (Shanghai: Shanghai Translation Publishing House).

Jia, Tingxiu 贾庭秀 (1993): 叔本华、尼采人生观之异同. (Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lebensanschauung von Schopenhauer und Nietzsche. 荊州师范学报, 1993 年第 1 期(社会科学版), 第 43-51 页 (Jingzhou Normal University Journal, Nr. 1, 1993 (Social Science Edition), S. 43-51).

Kant, Immanul (1986): Kritik der Urteilskraft. Stuttgart: Reclam.

Kempe, M. (2012): Literaturnobelpreis 1908: Rudolf Christoph Eucken. Auf: Universal-Lexikon online, https://universal_lexikon.deacademic.com/, zu-letzt aufgerufen am 17.05.2020.

Kramer, Stefan (1997): Geschichte des chinesischen Films. Stuttgart: Metzler.

Konfuzius 孔丘 (2016): 论语. (Gespräche). 南京: 江苏人民出版社 (Nanjing: Jiangsu Volksverlag).

Laotse 老子 (2007): 老子. (Laotse). 北京:中华书局 (Peking: Zhonghua Verlag).

Lefebvre, André 李安德 (2009): 超个人心理学:心理学的新典范 (Transpersonale Psychologie: ein neues Paradigma der Psychologie), 武汉:中美精神心理研究所 (Wuhan: Chinesisch-Amerikanisches Institut für Psychologie).

Lenk, Hans (1994): Macht und Machbarkeit der Technik. Stuttgart: Reclam.

- Lenk, Hans (1997): Einführung in die angewandte Ethik: Verantwortlichkeit und Gewissen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Li, Dejian 李德建 (2012): 独异于人的老子天人合一观. (Laotses einzigartige Sicht auf die Einheit von Mensch und Natur), 子文化节"学术研讨会论文 集. 西安, 第 253-263 页 (Vorträge des akademischen Symposiums »Laotse Kulturfestival, Xi'an, S. 253-263).
- Lin, Lechang 林乐昌 (2009): »为天地立心"———张载"四为句« (»Das Herz für die Welt errichten« - Neue Erklärung von Zhang Zais »Vier Sätze«) 哲 学研究, 2009 年第 5 期, 第 58-63 页 (Philosophical Research, Nr. 5, 2009, S. 58-63).
- Maslow, Abraham H. (1943): A Theory of Human Motivation, in: Psychological Review, 1943, Vol 50, No 4, S. 370-396.
- Maslow, Abraham H. (1981): Motivation und Persönlichkeit. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Menzius 孟子 (2010): 孟子. 万丽华、蓝旭译注 (Das Buch von Menzius, übersetzt und kommentiert von Wan Lihua und Lan Xu). 北京:中华书局 (Peking: Zhonghua Verlag).
- Nietzsche, Friedrich (1956): Friedrich Nietzsche, Werke in drei Bänden, Band 2. München: Hanser.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2016): Bericht der Bundesregierung zur Lebensqualität in Deutschland, Berlin. Auf: https://www. bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Wirtschaft/bericht-der-bundesregier ung-zur-lebensqualitaet-in-deutschland.pdf? blob=publicationFile&v=8, zuletzt aufgerufen am 18.05.2020.
- Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Ditzingen: Reclam.
- Schiller, Friedrich (2005): Über Anmut und Würde. Sämtliche Werke, Band V. Stuttgart: Deutscher Bücherbund.
- Sun, Wei 孙伟 (2018):"心性一体"与"心性二体"——早期儒学心性论发展 路向研究. (Die »Einheit vom Herzen und Verstand« und die »Dualität vom Herzen und Verstand« - Zur Erforschung der Entwicklungsrichtung der früheren konfuzianischen Lehre). 社会科学战线 2018 年第 1 期, 第 1-14 页 (Social Science Frontier No. 1, 2018, Seiten 1-14).
- UN (United Nations) (2015): Historic New Sustainable Development Agenda Unanimously Adopted by 193 UN Members. Auf: www.un.org/sustain abledevelopment/blog/2015/09/historic-new-sustainable-development-agen da-unanimously-adopted-by-193-un-members, zuletzt aufgerufen am 25. September 2019.

- UNGA (United Nations General Assembly) (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, A/70/L.1. Auf: www.un.org/depts/german/gv-70/a70-11.pdf, zuletzt aufgerufen am 25. September 2019.
- Wang, Guowei 王国维 (1997): 王国维论学集. (Sammlung von Wang Guoweis Werken). 北京:中国社会科学出版社. (Peking: Social Sciences Press).
- Wang, Guowei 王国维 (2005): 人间词话. (Worte über die menschliche Welt). 西安: 陕西师范大学出版社. (Xi'an: Shaanxi Normal University Press).
- Wang, Jing/Gao, Wengiang 王婧/高文强 (2018): 从"见山是山"到"见山只是山 "——论古代文人自然观念的三重境界. (Von »Berge als Berge sehen« bis »Berge nur als Berge sehen« – Über das dreifache Reich des Naturkonzepts der alten Gelehrten). 华中学术, 第 2018年 4期, 第 42-49页 (Huazhong Academic, Nr. 4, 2018, S. 42-49).
- Wang, Xiaoyi 王晓毅 (2001): »竹林七贤"考. (Über »die sieben Heiligen vom Bambuswald«). 历史研究, 2001年第5期, 第90-99页 (Historical Research, Nr. 5, 2001, Seiten 90-99).
- Wen, Ruoyu 文若愚 (2011): 道德经大全集. (Daodejing Gesammelte Werke). 北京:中国华侨出版社 (Peking: China Overseas Chinese Press).
- Xi. Jinping 习近平 (2012): 承前启后 继往开来 继续朝着中华民族伟大复 兴目标奋勇前进。 (Trage die Vergangenheit und die Zukunft weiter – Weiterhin vorwärtsgehen auf das Ziel der Wiederbelebung der chinesischen Nation). 新华网 2012-11-29 (Xinhuanet vom 29.11.2012).
- Xi, Jinping 习近平 (2012): 2012 年 11 月 29 日参观"复兴之路"展览时的讲 话. (Rede bei der Besichtigung der Ausstellung »Der Weg zum Wiederaufbau und -aufstieg« am 29. November 2012). 新华网 2012 年 12 月 06 日 (Xinhuanet vom 06.12.2012).
- Xie, Dikun 谢地坤 (2018): 哲学研究的范式转换——从当代世界哲学发展的 图景来看. (Der Paradigmenwechsel in der philosophischen Forschung – Aus der Sicht der Entwicklung der modernen Weltphilosophie). 社会科学战 线 2018 年第 1 期,第 1-14 页 (Social Science Frontier No. 1, 2018, Seiten 1-14).
- Zhang, Junfang/Feng, Wenhua 张俊芳/冯文华 (2007): 康德人生价值观的当代 视野. (Zeitgenössische Perspektiven auf Kants Lebensanschauung). 吉林大 学社会科学学报 2007 年第 03 期, 第 33-37 页 (Journal of Social Science der Jilin University, Ausgabe 03, 2007, Seiten 33-37).
- Zhang, Weimin 张未民 (2015): »生活"概念的历史解说. (Historische Interpretation des Begriffs »Leben«). 社会科学战线, 2015 年第 10 期, 第 144-158 页 (Social Sciences Front, Nr. 10, 2015, Seiten 144-158).

- Zhou, Guoping 周国平 (1998): 精神生活的哲学. (Philosophie des geistigen Lebens). 读书, 1998年第1期, 第85-89页 (Reading, Nr. 1, 1998, Seiten 85-89).
- Zöller, Rainer (2003): Die Vorstellung vom Willen in der Morallehre Senecas. München: K.G. Saur.
- Zong, Baihui/Lin, Tonghua 宗白会/林同华 (2008): 宗白华全集. 第 2 卷 (Sämtliche Werke des Zong Baihua, Band 2). 合肥:安徽教育出版社 (Hefei: Anhui Education Press).
- Zong, Baihua 宗白华 (1994): 宗白华全集. 第2卷 (Gesamtwerk von Zong Baihua. Band 2). 合肥:安徽教育出版社 (Hefei: Anhui Education Press).
- Zhu, Xi 朱熹 (2003): 四书章句集注. (Gesammelte Anmerkungen zu Kapiteln und Sätzen von vier Werken). 北京:中华书局 (Peking: Zhonghua Verlag).

Welches Europa? Und welche Krise?

Eine Außenansicht auf einen zivilisatorischen Leuchtturm in Krisenzeiten

Hu Chunchun

DIE FRAGE HABERMAS' UND DIE WIEDERENTDECKUNG DER POLITISCHEN ÖKONOMIE

Als ich mich vor einigen Jahren in einem Essay um ein abschließendes Urteil über die Krisen in Europa bemüht habe (Hu 2014), stand der Kontinent noch vor allem im Zeichen der Krise in finanziellen und wirtschaftlichen Bereichen, und das bereits im siebten Jahr nach der Lehman-Brothers-Pleite, dem Auslöser der katastrophalen Kettenreaktion in der globalisierten Welt. Aus deutscher Sicht gesehen – diese von mir bewusst gewählte Perspektive ergibt sich einerseits aus meinem eigenen Forschungsinteresse und andererseits aus dem Bedeutungszuwachs Deutschlands, der gerade für die Krisenlösung zwar nicht populär, aber ein unumgängliches Thema ist – handelte es sich dabei schon um eine allgemeine Sinnkrise Europas. In meinen Überlegungen von damals drehte es sich hauptsächlich darum, ob sich die Krise über gesamteuropäische Anstrengungen im Sinne eines erweiterten und vertieften Europa-Narrativs bewältigen lässt. Alleine die Ausformulierung dieser Fragestellung ist im Duktus eines elitären Selbstbewusstseins erfolgt, was das europäische Projekt ja auch ist.

Sechs Jahre danach sieht es mit den einst allenthalben besprochenen Krisen und deren versprochenen Lösungen höchstens nach einer Feuerpause oder einem Scheinfrieden aus. Die Finanz- und Eurokrise ist zwar technisch unterdrückt und in der überstrapazierten Wahrnehmung der Öffentlichkeit verdrängt. Aber dazu-

gekommen sind neue, noch wuchtigere Krisen wie die Flüchtlingskrise, der Brexit sowie die durch das Coronavirus ausgelöste umfassende Herausforderung. In jeder Krise wird die Belastbarkeit Europas erneut auf die Probe gestellt. Im Ringen um ein schlüssiges Europa-Narrativ offenbart sich ein intellektuelles Dilemma: Sind wir mit unserem Erkenntnis- und Vorstellungsvermögen ans Limit gestoßen, was Europa angeht? Oder ist das europäische Projekt, dieses in seiner Grundstruktur zweifelsohne von gewissem Legitimations- und Demokratiedefizit begleitete Konstrukt wohlwollender Vision, letztendlich doch noch ein zu guter Wunsch, um realisiert zu werden? Jüngst hat der frustrierte und zu Recht wütende italienische Journalist Federico Fubini angesichts der dringend benötigten und dennoch ausgebliebenen Hilfeleistungen von den europäischen Nachbarn für Italien das Menetekel erneut ausgesprochen: »Covid-19 ist ein Beweis für die Wahrheit eines Projekts, das jetzt oder vielleicht nie wieder funktionieren muss.« (Fubini 2020)

Auch wenn der Krisenmodus inzwischen vom europäischen Alltag nicht wegzudenken ist: Lange Zeit hatten die Europäer in selbst geglaubter Sicherheit geschwebt. Als Sinnbild für das fehlende Krisenbewusstsein darf ein Habermas-Zitat gelten. Der unermüdliche Europäer, Philosoph und Moderne-Verteidiger hat sich kurz nach der Jahrtausendwende mit der Zukunftsfrage der Europäischen Union beschäftigt, etwa wie »die großen Errungenschaften des europäischen Nationalstaates über dessen nationale Grenzen hinaus in einem anderen Format zu bewahren« (Habermas 2001: 105) seien. Ob Europa über eine Verfassung noch enger rücken sollte, sei nicht nur eine politische Entscheidung, die getroffen werden muss, sondern auch eine Frage »an die Gemüter«. Dann macht Habermas einen seinerzeit soliden Befund: »Neue Verfassungen waren bisher historische Antworten auf Krisensituationen. Aber wo sind die Krisen, denen die im ganzen eher wohlhabenden und friedlichen westeuropäischen Gesellschaften heute begegnen müssten?« (Habermas 2001: 108) Anders als die hegelianische Naivität oder Begrenztheit eines Francis Fukuyama, der ausgangs des 20. Jahrhunderts im vermeintlich finalen Sieg der demokratischen Marktwirtschaft über alle anderen Gesellschaftssysteme das »end of history« ausrief, lässt mich Ha-

Die Bundeskanzlerin Angela Merkel bezeichnet die Coronakrise in ihrer Fernsehansprache vom 18. März 2020 sogar als die größte Herausforderung für Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, »Fernsehansprache von Bundeskanzlerin Angela Merkel«, https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/fernsehansprache-von-bundeskanzlerin-angela-merkel-1732134, abgerufen am 28. März 2020.

bermas' geistige Saturiertheit nicht in Ruhe und verlangt nach mehr Erklärung. Denn seit dem Habermas'schen Zitat ist die Europa-zentrierte Krisenforschung ein beachtliches Fachgebiet geworden. Sogar die Sprache ist um einiges reicher geworden - allen voran die deutsche Sprache mit ihrem flexiblen Mittel der Kompositabildung: Vertraut ist man nicht nur mit der Banken-, Schulden-, Finanz-, Wirtschafts- und Eurokrise geworden, sondern auch mit der Vertrauensund schließlich mit der Systemkrise. Wohlgemerkt: Man braucht nur die wirtschaftlichen Gutachten des fünfköpfigen deutschen »Sachverständigenrates« zu studieren, um das krisengebeutelte Europa auch sprachlich besser kennen zu lernen.2

Dieser wirtschaftliche Ansatz hätte aber etwas in sich. Dadurch erscheint ein angestaubtes, wenn nicht aus vielerlei Gründen in Verruf geratenes Wissensgebiet im neuen Licht, welches zugleich eine Weltanschauung ist: die Politische Ökonomie. Dem folgenden Beitrag liegt vor allem eine ideelle Auseinandersetzung mit der Finanz- und Eurokrise zugrunde, die sich aber strukturell auf weitere Krisenszenarien erweitern lässt. Auch die Herausforderung der Pandemie Covid-19 hat neben der gesundheitspolitischen wie politischen auch eine beängstigende ökonomische Dimension und wird vermutlich durch die letztere entschieden werden müssen.³

Siehe u.a.: Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, Die Finanzkrise meistern - Wachstumskräfte stärken. Jahresgutachten 2008/09, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2008. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, Die Zukunft nicht aufs Spiel setzen. Jahresgutachten 2009/10, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2009. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, Chancen für einen stabilen Aufschwung. Jahresgutachten 2010/11, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2010. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, Verantwortung für Europa wahrnehmen. Jahresgutachten 2011/12, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2011.

Siehe die Forderung Italiens nach einem europäischen Corona-Bonds und die darauffolgende Konfrontation mit Deutschland. Giuseppe Conte, »Italien an vorderster Front«, Die Zeit vom 02. April 2020. Heiko Maas u. Olaf Scholz, »Eine solidarische Antwort auf die Corona-Krise in Europa«, 05. April, 2020, https://www.auswaertigesamt.de/de/newsroom/maas-scholz-corona/2330902, abgerufen am 07. April 2020.

IT'S THE CAPITAL, STUPID!

Das einzige Rätsel und für meine Auffassung auch Erstaunliche im Verlauf der Finanz- und Eurokrise des vergangenen Jahrzehnts ist, dass sich jeder vernünftig denkende und auch nur halbwegs wirtschaftlich orientierte Mensch über die Ursächlichkeit der Krise im Klaren ist, zumindest theoretisch. Und dennoch ist nichts praktisch unternommen worden, was zur gründlichen und strukturellen Bekämpfung der Krise gedient hätte. Um mit dem amerikanischen Wirtschaftswissenschaftler Jay C. Shambaugh zu sprechen: Europa wurde ab 2008 von einer dreifachen Krise heimgesucht. Die »bank crisis«, die »growth and competitiveness crisis« und die »sovereign debt crisis« bedingten sich und blockierten wie in einem Teufelskreis gegenseitig die Lösung (Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung 2012).⁴ Ob es die von den Gläubigerstaaten wie Deutschland geforderte Austeritätspolitik oder die Rufe der Schuldnerstaaten nach mehr keynesianischen Ankurbelungsmaßnahmen wie expansiver Geldpolitik oder dem Rückkauf der Staats- und Bankenschulden durch die Europäische Zentralbank sind: Darin spiegeln sich entweder nur die bedingten Erfahrungen der jeweiligen Länder wider oder es hat eher mit vorübergehenden Notmaßnahmen zu tun als konzeptuellen Neuansätzen. Als Folge davon erlebt man in Europa nicht nur soziale wie politische Unruhen, sondern auch die Neubelebung längst überwunden geglaubter, nationaler Ressentiments wie die »German question« (Guérot/Leonard 2013; Geppert 2103: 122-144). Der deutsche Soziologe Wolfgang Streeck spricht von einer tiefgehenden »Legitimationskrise« der kapitalistischen Demokratie in Europa, um das Wesen dieser Krise zu erfassen (Streeck 2013: 39)

Streecks Krisenanalyse aus der ideologiekritischen Perspektive in *Gekaufte Zeit* ist zwar über deutsche Grenzen hinaus bekannt – inzwischen liegt neben der englischen, französischen und italienischen Übersetzung auch eine chinesische vor –, aber sie hat im Vergleich etwa zum international gefeierten *Das Kapital im 21. Jahrhundert (Le Capital au XXIe siècle*) des französischen Ökonomen Thomas Piketty wenig Echo gefunden. Bei dem letzteren wird die Disparität zwischen der Kapitalrendite und dem Wirtschaftswachstum für die sich verschärfende Einkommens- und Vermögensungleichheit verantwortlich gemacht, die sich letztendlich gefährdend auf die demokratische Gesellschaftsordnung

⁴ Die Begrifflichkeiten sind Jay C. Shambaughs Untersuchung entnommen: »The Euro's Three Crisis«, *Brookings Papers on Economic Activity*, Spring 2012, pp. 157-211.

auswirken könnte. Als Lösungsmöglichkeit schlägt Piketty die Einführung neuer Steuerarten zur Vermögensumverteilung vor. Für Streeck dagegen liegt die Erklärung der europäischen Krise in der falschen Annahme, die auf der Basis der guten gesamtwirtschaftlichen Entwicklungen in den ersten drei Nachkriegsdekaden (les Trente Glorieuses/das Wirtschaftswunder/the Golden Age/il miracolo economico) zustande kam und zum Inhalt hat, dass das selbstzerstörerische Krisenpotential des Kapitalismus Marx'scher Version mit Erreichen des allgemeinen Wohlstandes (»Ende der Knappheit«) (Streeck 2013: 40) überwunden sei. Die weitere Entwicklung der europäischen und westlichen Wirtschaftspolitik seit den 1970er Jahren beschreibt Streeck in erster Linie als neoliberales und fiskalpolitisches »Gelddoping« (ebd.: 29), mit dessen Hilfe der eigentliche systemimmanente Krisenausbruch nur hinausgezögert wird. Über Inflationierung, Staatsverschuldung und kreditfinanzierte Konsumankurbelung ist das unter dem Begriff des »postwar settlement« bekannte polit-ökonomische Institutionensystem in der historischen Verbindung von Demokratie und Kapitalismus allmählich einem Wirtschaftsregime havekianischer Art gewichen. Hier bricht die Legitimationskrise nicht mehr aufgrund des Missverhältnisses zwischen dem Staat und seinen Bürgern aus, wie die Frankfurter Kritischen Theorien ihrerseits geglaubt haben, sondern in Form von »Unzufriedenheit des Kapitals« (ebd.: 49). Das »gestaltungs- und legitimationsbedürftige« (ebd.: 51) Kapital könnte als ein gewichtiger Teil des Systems Gefahren für die Legitimation des Systems bei den demokratisch ermächtigten Bevölkerungen heraufbeschwören. In der europäischen Finanz- und Eurokrise offenbart sich die »gegenwärtig rapide voranschreitende Parallele Entdemokratisierung der Ökonomie und Entökonomisierung der Demokratie mit dem Ziel einer institutionalisierten Hegemonie der Marktgerechtigkeit über die soziale Gerechtigkeit« (ebd.: 147f.). Die Einführung der Gemeinschaftswährung Euro, wodurch jedem Mitgliedsstaat das währungspolitische Instrument genommen worden ist, liefert somit nur ein Beispiel für den »institutionalisierten Marktfanatismus« (ebd.: 238). Der Kapitalismus, so wagt der deutsche Soziologe Oskar Negt zu behaupten, funktioniere ausgerechnet in der Finanz- und Eurokrise zum ersten Mal in seiner Geschichte auf eine Weise, »wie Marx ihn in seinem Kapital beschrieben hat« (Negt 2012: 23).

Dem französischen Philosophen Alain Badiou gibt ein Befund bei der Beobachtung der Reaktionen verschiedener Staaten auf die Pandemie Covid-19 zum Nachdenken, dass die zu ergreifenden Maßnahmen vor dem Widerspruch zwischen der global organisierten Wirtschaft und der national auszuübenden politischen Macht zu scheitern drohen: »[N]ational states attempt to confront the epidemic situation by respecting as much as possible the mechanisms of Capital, even though the nature of the risk compels them to modify the style and the actions of power.« (Badiou 2020) Diese Überlegung legt nahe, dass aus den politischen wie finanziellen Methoden zur Bekämpfung der Corona-Krise eine grundlegende ökonomisch-ethische Auseinandersetzung werden könnte.

IT'S THE PEACE, STUPID!

Eine allein auf die Ökonomie reduzierte und fixierte Sicht blendet die wahre Dimension der politischen und sozialen Auswirkungen der Finanz- und Eurokrise aus, die eigentlich auf die ultimative Frage hinausläuft: Wofür steht eigentlich Europa (noch)? Ist es ein geographischer Begriff, eine politisch-wirtschaftliche Zweckunion, ein historisch gewachsener Kulturraum oder eine als Schicksalsgemeinschaft empfundene und konzipierte Mission, in die sowohl historische Erfahrungen und Altlasten als auch Gestaltungswillen für die Zukunft projiziert sind? Gerade in Zeiten der »kulturellen Erosionskrise« (Negt 2012: 32), wo Le Pen, Brexiteers, AfD und Co. an Zulauf gewinnen, muss man sich der Wurzel der europäischen Idee besinnen. Denn das heutige Europa war eine Geburt der größten Krise des 20. Jahrhunderts.

Niemand würde das Motto und die Zielsetzung der Gründungsväter der heutigen Europäischen Union (»Römische Verträge« von 1957), Friedenssicherung über Integration zu erreichen, ernsthaft in Frage stellen. Der ewige Frieden! Diese von Saint-Pierre zum ersten Mal vorgetragene, von Rousseau und Kant weiterentwickelte Vision, die nach jahrzehntelanger Praxis mehr denn je in greifbarer Nähe zu sein scheint, zählt zu den großen Errungenschaften der menschlichen Zivilisation. »Fast ein ganzes Menschenalter ohne Krieg! Das ist eine Anomalie, auf die dieser Kontinent stolz sein kann« (Enzensberger 2012: 7), so resümiert der deutsche Dichter Hans Magnus Enzensberger. An den Friedensimperativ haben die überzeugten Europäer, die alle von Kriegserinnerungen geprägt waren, in den Nachkriegsjahren innigst geglaubt. Dass er vor allem nach dem Ende des Kalten Kriegs zu einer verschwommenen Kulisse verblasst ist und an Überzeugungs- und Mobilisierungskraft verloren hat, spricht sowohl für den Verschleiß- und Sättigungseffekt als auch für das Dilemma der gesellschaftlichen Dynamik (Habermas 2012: 39). Es ist wenig verwunderlich, dass inzwischen Stimmen einer anderen Generation zu vernehmen sind, die sich ein anderes, ihrer Lebenserfahrung entsprechendes Europa-Narrativ wünschen. Man liest zum Beispiel beim deutschen Historiker Dominik Geppert, Jahrgang 1970:

»Die Zukunftsentwürfe, die momentan zur Debatte stehen, stammen meist von Männern über 60, die oft ihre über Jahrzehnte gewachsenen Überzeugungen gegen eine widriger

werdende Wirklichkeit zu verteidigen suchen. Die Jüngeren hingegen, die länger im neuen Europa leben werden und deren Kinder die Zukunft des Kontinents sind, hüllen sich in Schweigen.« (Geppert 2013: 12f.)

Droht Europa ideell etwa der Generationstrennlinie entlang auseinanderzubrechen? Ähnliches lässt sich in der Brexit-Kontroverse in Großbritannien beobachten. Der Unterschied zu Deutschland besteht nur darin, dass die unversöhnlichen Positionen zu Europa bei Alt und Jung vertauscht sind.

Auffallend in dieser Diskussion um die ursprüngliche Zielsetzung des europäischen Projekts sowie den langen Schatten der beiden Weltkriege ist, dass es von allen europäischen Nationen die Deutschen sind, die Europa am lautstärksten verteidigen. Vor dem britischen Referendum zum Brexit hat das einflussreichste Nachrichtenmagazin Deutschlands Der Spiegel zum Beispiel eine ganze Nummer (24/2016 vom 11. Juni) bilingual dem Thema gewidmet, wie wichtig Großbritannien kulturell, politisch und wirtschaftlich für Europa ist (kaum vorstellbar, dass sich Großbritannien ausgerechnet im 400. Jubiläumsjahr Shakespeares von Europa abwenden sollte), und warum es in Europa bleiben müsste: »Why Germany needs the British?/Warum wir die Briten trotz allem brauchen«, »Please don't go!/Bitte geht nicht!« Ich habe trotz all dieser emotionsaufgeladenen öffentlichen Äußerungen, in denen sich ohne Zweifel der Konsens der deutschen Gesellschaft widerspiegelt, eine doppelte Selbstblendung des deutschen Europa-Narrativs feststellen können. Die erste bezieht sich auf die besondere historische Erfahrung der Deutschen. Den Wunsch nach »Nie wieder Krieg!« bzw. »Nie wieder deutscher Krieg!« haben sie in bester Absicht auf andere Völker übertragen und damit dezidiert die nationale gegen eine europäische Identität eingetauscht – ein sinnvoller wie notwendiger Perspektivenwechsel historischer Dimension, dem nicht nur das gute Image des Nachkriegsdeutschlands viel zu verdanken hat. Die Deutschen versuchten es deshalb mit einem europaweiten System, so Margaret Thatcher mit gewisser Boshaftigkeit, weil sie »eine Scheu davor haben, sich selbst zu regieren« (Thatcher 1993: 1034). Im deutschen Europa-Narrativ fehlt sowohl die Sensibilität auf die Verschiedenheit der national geprägten Erinnerungskulturen Europas als auch das neue Rollenverständnis Deutschlands in einem stark veränderten Europa. Dies zeigt sich fast in allen Krisen der jüngsten Vergangenheit einschließlich der Eurokrise, des Ukraine-Konflikts und der Flüchtlingskrise, wo Deutschland trotz seiner wahrhaftigen Bemühungen ziemlich isoliert dasteht. Eine solche deutsche Selbstblendung ist nämlich auf eine weitere zurückzuführen, dass sie versäumt haben, die positiv gewonnenen Erfahrungen mit Europa generations- und länderübergreifend zu kommunizieren. Als Konsequenz davon hat man gegen ein Dilemma zu kämpfen, dass Europa zwar von allen tagtäglich gelebt wird, und dass Brüssel dagegen jedoch in der allgemeinen Wahrnehmung immer noch in weiter Ferne liegt.

IT'S THE DIGNITY, STUPID!

Ein Paradox dominiert seit Jahren die politische Diskussion in Europa. Egal ob vor und nach dem Brexit, in der Schuldendebatte Griechenlands, in der kollektiven Ablehnung der Flüchtlingskontingente durch fast alle osteuropäischen Länder, bei der inzwischen in der politischen Landschaft etablierten »Alternative für Deutschland«, in den ersten reflexartigen Reaktionen der Staaten auf die Coronakrise: Argumentiert wird immer mit nationalen Kalkulationen und in der Hoffnung, dass andere, sprich Europa, die Rechnung bezahlen. Soll das etwa heißen, dass die Europäer nur dann Europa brauchen, wenn sie direkten Nutzen davon für sich erkennen? Ist das Bekenntnis zu Europa tatsächlich zu einer Gretchenfrage verkommen?

Es kann nicht die ganze Wahrheit sein.

Unter Umständen kann es hilfreich für die europäische Diskussion sein, wenn der Horizont auf die weite, nicht-europäische Welt erweitert wird. Zum Beispiel, indem man den Blick nach China richtet. Denn in China wird immer noch mit Bewunderung über das europäische Projekt gesprochen. Man schwärmt ja buchstäblich von der »soft power« Europas – und gleichzeitig mit gewissem Unverständnis. Was man in China an Europa bewundert, ist deckungsgleich mit dem europäischen Selbstverständnis. Es ist im Kern der mühsam erkämpfte »contrat social« Europas, der Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Toleranz und allgemeinen Wohlstand ermöglicht - nationale Divergenzen überwindend und bedingtermaßen auch in einem supranationalen Kontext. Wie wohl muss es sich anfühlen, wenn man Konflikte und Meinungsverschiedenheiten über intensives aber faires Diskutieren austragen könnte - immer Konsens suchend und Bereitschaft zum Kompromiss zeigend! Vor einem solchen zivilisierten Europa fiele jedes machtpolitische Gehabe oder jeder Weltmachtdünkel obsolet bis lächerlich aus. Man lechzt in China geradezu nach Ausstrahlungseffekten europäischer Erfahrungen, die in Europa einige wenige für überholt halten.

Das chinesische Unverständnis für die europäische Gelähmtheit gilt vor allem der Mutlosigkeit der Europäer. Die sogenannten Krisen, die Staaten und Bürger in Europa seit einigen Jahren politisch, wirtschaftlich und kulturell beschäftigen, lassen sich im Vergleich zu den umfassenden Herausforderungen, mit denen Chinesen sich seit dem Anfang der Reform- und Öffnungspolitik in den späten 1970er Jahren konfrontiert sahen, höchstens als Wehwehchen be-

zeichnen. Soll man Griechenland retten oder aus der Euro-Zone ausschließen? Was ist das für eine Frage?! Griechenland hat gerade mal eine Einwohnerzahl (11 Mio.) von einem Bruchteil der mehreren hundert Millionen Chinesen, die sich ein würdiges Leben im bescheidenen Wohlstand erkämpft haben. Ist Europa in der Lage, die Millionen von Flüchtlingen aufzunehmen? Was ist das für eine Frage?! Die Welt hat in der Geschichte Millionen von Europäern ein neues Zuhause gegeben, und in China sind jeden Tag Millionen von Arbeitsmigranten unterwegs. Auch innereuropäische Vergleiche tragen zum chinesischen Unverständnis bei: Wenn Deutschland ohne große Verwerfungen die ehemalige DDR integrieren konnte, wieso kann das große Europa einem kleinen Land wie Griechenland mit einer noch kleineren Bevölkerung als in der DDR nicht unter die Arme greifen? Wenn einige europäische Wirtschaftsweisen den Euro zum allerübelsten Verursacher der europäischen Misere erklärt haben, dann hätten die Chinesen überhaupt keinen Grund an einer einheitlichen Landeswährung festzuhalten, denn die regionalen Unterschiede in wirtschaftlicher wie kultureller Hinsicht sind in China viel größer als in Europa.

Der wahre Grund für die europäischen Krisen liegt eigentlich in der gern gepriesenen, aber nie richtig bei allen Europäern angekommenen Solidarität in Europa. Dies lässt sich deutlich in den Kosten-Nutzen-Kalkulationen vieler europäischer Länder beobachten, wenn es um gemeinsame Anstrengungen geht. Auf eine solche Denkweise werden gesellschaftliche wie politische Konsequenzen für Europa folgen. Der ehemalige EU-Kommissionspräsident Romano Prodi kommentiert das strikte deutsche »Nein« zu Eurobonds mit der zynischen Bemerkung, ob man angesichts der Tragödie »die grundsätzlichen Prinzipien infrage stellen« sollte, die die Europäische Union zusammenhalten (Prodi 2020). Ob dieser emotionsbeladene Wutausbruch aus dem Süden den Norden jemals beeindrucken kann? Klar ist, dass es keine ernstzunehmende Option sein kann, die europäische Integration in die Zeit der Grenzzäune und des Devisentausches zurückzudrehen. Auch in diesem Sinn ist der Schlussfolgerung Oskar Negts zuzustimmen: Europa sei ein »Arbeitsprojekt« (Negt 2012: 63). Er fordert alle Europäer zur Kalkulation anderer Art auf, indem man über die »elementare Existenzfrage« nachdenkt:

»Was gewinne ich zu dem hinzu, was ich schon habe, wenn ich mich auf ein europäisches Gemeinwesen einlasse und dieses für mich als lebensnotwendig betrachte? Das müssen keineswegs nur materielle Vorteile sein, aber es muss mehr sein als die Aufhebung der Passkontrollen an den Grenzen.« (Ebd.: 64)

Die wahren Grenzen gilt es zu überwinden. Und diese existieren in den Köpfen. An sich ist es kein ausschließlich europäisches Problem, dass Menschen und Menschendenken zusehends auf das Kosten-Nutzen-Muster reduziert sind. Es ist die konsequente Begleiterscheinung der Modernisierung. Somit haben wir auch mit der Aporie der Moderne zu tun: Die Moderne ist für die Menschheit Segen und Fluch zugleich. Aber in Europa, der Wiege des Projekts Moderne, der Ideenquelle schlechthin in den vergangenen Jahrhunderten seit der Renaissance, fällt das kranke Menschen- und Gesellschaftsbild noch besorgniserregender aus als anderswo. Europa wird zu Recht mit höheren Maßstäben gemessen.

Über das kranke Menschen- und Gesellschaftsbild der Moderne, das ökonomisch begründet ist, schließt sich der Kreis unserer Krisenanalyse. Fest steht, dass das Projekt Europa als eines der »größten politischen und sozialen Projekte der Moderne« (ebd.: 62) nicht nur, aber vor allem wegen der zahlreichen Krisen alles andere als abgeschlossen ist. Damit ist aber jeder einzelne Bürger Europas zum Engagement aufgefordert. Überfällig sei nach Oskar Negt ein kollektiver Lernprozess, der in Anlehnung an die friedenswirkenden Erfahrungen nach dem Dreißigjährigen Krieg und nach der zwölf Jahre währenden Naziherrschaft die Menschen nun richtig europäisch demokratie- und sozialfähig macht und alle mitnimmt (Negt 2010). Dies erfordert mehr Anstrengung in einer postindustriellen Zeit und veränderten Arbeitswelt. Denn nach dem französischen Soziologen Alain Touraine droht sich die europäische Gesellschaft in dieser Hinsicht zu dreiteilen. Ein Drittel der Menschen ist arriviert und fühlt sich von der Krise nicht betroffen. Das zweite Drittel ist eine Geburt der neueren Entwicklung und droht im Zeichen des »Prekariats« jederzeit sozial abzugleiten. Mehr und mehr sind auch Menschen dritter Kategorie nicht zu übersehen, die sogenannten »working poor« und »dauerhaft Überflüssigen« (Negt 2015: 18f.) Mit dem Bedeutungswandel der modernen Arbeit erfolgt das Auseinanderdriften der Gesellschaft. Mitten in Krisenzeiten ist die Angst der sozial nicht verankerten oder gar abgekoppelten Menschen verständlich und lässt sich leicht manipulativ missbrauchen.

Um diese soziale Sollbruchlinie zu überwinden, muss ein anderer, essentieller Begriff des politischen Menschen ins Zentrum des gesamtgesellschaftlichen Lernprozesses gerückt werden: die Würde. Auch in der Bedeutung der Arbeit geht es letztendlich um die Würde des Menschen. Der Kant'sche Begriff ist der Schlüssel zu einem besseren Europa-Narrativ, der unter veränderten Bedingungen neu gedacht werden muss. Denn was zählt mehr, den in Not geratenen Menschen in Griechenland ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen oder sie den neoliberalen Kapitalmechanismen zu überlassen? Was zählt mehr, den Flüchtlingen eine Überlebenschance anzubieten oder in einem abgeschotteten

Paradies weiter selbst unterhaltend die Menschenrechte zu predigen? Und was für eine Mauer wäre dafür hoch genug? Um mit Kant darauf zu antworten:

»Die Menschheit selbst ist eine Würde: denn der Mensch kann von keinem Menschen (weder von anderen noch so gar von sich selbst) bloß das Mittel, sondern muß jederzeit zugleich als Zweck gebraucht werden, und darin besteht eben seine Würde (die Persönlichkeit), dadurch er sich über alle anderen Weltwesen, die nicht Menschen sind, und doch gebraucht werden können, mithin über alle Sachen erhebt. Gleichwie er also sich selbst für keinen Preis weggeben kann (welches der Pflicht der Selbstschätzung widerstreiten würde), so kann er auch nicht der ebenso notwendigen Selbstschätzung anderer, als Menschen, entgegenhandeln, d.i. er ist verbunden, die Würde der Menschheit an jedem anderen Menschen praktisch abzuerkennen, mithin ruht auf ihm eine Pflicht, die sich auf die jedem anderen Menschen notwendig zu erzeigende Achtung bezieht.« (Kant nach Negt 2012: 104)

Wo solche Worte gefallen sind, da kann keine Krise den dortigen Menschen die Hoffnung und den aufrechten Gang nehmen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Badiou, Alain (2020): »On the Epidemic Situation«, 23. März 2020, https:// www.versobooks.com/blogs/4608-on-the-epidemic-situation, zuletzt abgerufen am 29. März 2020.
- Enzensberger, Hans Magnus (2012): Sanftes Monster Brüssel oder die Entmündigung Europas, 10. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Fubini, Federico (2020): »Coronavirus, i preoccupanti silenzi europei«, Corriere della Sera, 16.03.2020, https://www.corriere.it/editoriali/20 marzo 16/ipreoccupanti-silenzi-europei-a1d02f48-67c7-11ea-93a4-da8ab3a8afb1.shtml, zuletzt abgerufen am 28. März 2020.
- Geppert, Dominik (2013): Ein Europa, das es nicht gibt. Die fatale Sprengkraft des Euro. Berlin: Europa Verlag.
- Guérot, Ulrike/Leonard, Mark (2011): The new German question: How Europe can get the Germany it needs. European Council on Foreign Relations (ECFR).
- Habermas, Jürgen (2001): Braucht Europa eine Verfassung? In: ders., Zeit der Übergänge. Kleine Politische Schriften IX. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 104-129.

- Habermas, Jürgen (2012): Die Krise der Europäischen Union im Lichte einer Konstitutionalisierung des Völkerrechts Ein Essay zur Verfassung Europas.
 In: ders., Zur Verfassung Europas. Ein Essay, 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp, 39-96.
- Hu, Chunchun (2014): To be, or not to be, that is the question for the Europe Narrative. Some remarks upon the special and general crisis in Europe from the German perspective. In: Annual Development Report of Germany 2014, edited by Chunrong Zheng and Huiping Wu. Beijing: Social Sciences Academic Press (China), 158-175.
- Kant, Immanuel (2012): Metaphysik der Sitten, Tugendlehre §38. Hier zitiert nach: Negt 2012: 104f.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Teil II: Lernprozess Europa. Der europäische Weltentwurf – Ein Beitrag zur friedenssichernden Weltinnenpolitik. Göttingen: Steidl, 117-183.
- Negt, Oskar (2012) Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen. Göttingen: Steidl in Zusammenarbeit mit dem ifa.
- Negt, Oskar (2015): Europa in der Krise? In: Oskar Negt/Adam Ostolski/Tom Kehrbaum/Christine Zeuner: Stimmen für Europa. Göttingen: Steidl, 12-22.
- Prodi, Romano (2020): Il no agli aiuti/Lasciati soli dall'Unione che rischia di dissolversi. In: Il Messaggero vom 28. März 2020, https://www.ilmessa ggero.it/editoriali/romano_prodi/coronavirus_europa-5137245.html, zuletzt abgerufen am 07. April 2020.
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2012): Nach dem EU-Gipfel: Zeit für langfristige Lösungen nutzen. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Streeck, Wolfgang (2013): Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Thatcher, Margaret (1993): Downing Street No. 10. Die Erinnerungen. Düsseldorf, 1034. Hier zitiert nach: Geppert 2013: 36.

Kulturerbe als Ressource der gesellschaftlichen Entwicklung?

Detlef Schmiechen-Ackermann und Jenny Hagemann

1. CULTURAL HERITAGE/KULTURERBE – EIN BEGRIFF IN ALLER MUNDE

2018 fanden unter dem Motto »Sharing Heritage« über 11.700 Veranstaltungen im Rahmen des Europäischen Kulturerbejahres statt. Rund 6,2 Mio. Menschen nahmen in 37 Ländern teil (Sharing Heritage 2019). Die Zahlen sprechen für sich: »Kulturerbe« ist in aller Munde. Längst ist es kein Projekt kleiner Bildungseliten mehr, sondern integraler Bestandteil aktueller gesellschaftlicher Diskurse. Denn Fragen danach, was wir erben und wer etwas erbt, sind immer auch Fragen nach der Diversität einer Gesellschaft und den Möglichkeiten, an ihr teilzuhaben. »Kulturerbe« ist deshalb mehr als eine Sammlung historischer Relikte und Traditionen. Es ist eine Vergegenwärtigung der Vergangenheit, um Anforderungen der Gegenwart zu begegnen und Zukunft zu gestalten. Es in dieser Komplexität zu verstehen und als Teil kultureller Bildung zu vermitteln bedeutet, an diesen Zukunftsdiskursen mitzuwirken.

Intention dieses Beitrages ist es, unterschiedliche wie auch gemeinsame Perspektiven auf das Thema »Cultural Heritage« in China und in Deutschland aufeinander zu beziehen sowie Überlegungen zur Forschungspraxis vorzustellen. Da der Austausch noch ganz am Anfang steht, können an dieser Stelle bestenfalls erste Überlegungen und Thesen formuliert, aber noch keine empirisch belegten und theoretisch reflektierten Analyseergebnisse vorgelegt werden. Es handelt sich vielmehr um erste tastende Bewegungen und den Versuch, einen denkbaren Rahmen für mögliche Formen der Zusammenarbeit zu skizzieren und zur Debatte zu stellen.

2. CULTURAL HERITAGE: EINE VIELFÄLTIGE DEBATTE UND IHRE PRAXISFELDER

Beginnen wir mit einer provokanten Ausgangsüberlegung, die auf einen der klassischen Texte unseres Untersuchungsfeldes zurückgeht: Mit David Lowenthal kann davon ausgegangen werden, dass »History« und »Heritage« in einem durchaus spannungsreichen, häufig sogar antagonistischen Verhältnis zueinanderstehen (Lowenthal 2010 und 2015). »Geschichte« wäre dann ein Prozess, der mit vermeintlich »objektiven« Daten und Fakten verbunden ist, allerdings – dies muss nach der kulturwissenschaftlichen Perspektivenerweiterung der Geschichtswissenschaft einschränkend festgehalten werden – immer nur aus jeweils subjektiven und ganz unterschiedlichen Perspektiven rekonstruiert und »erzählt« werden kann. Immerhin: »Objektivität« bleibt grundsätzlich ein Ziel und eine wichtige Orientierungsmarke des geschichtswissenschaftlichen Nachdenkens über die Vergangenheit, auch wenn man sich dieser aus methodischen und erkenntnistheoretischen Gründen zwangsläufig nur über eine Vielzahl von durchaus subjektiv geprägten Multiperspektivitäten annähern kann. »Heritage« ist dagegen ein in seinem Kern sehr subjektives Phänomen, das durch bewusste Zuschreibungen entsteht. Man könnte zuspitzen: Cultural Heritage ist, was wir dafür halten oder was uns überzeugend als solches präsentiert wird.

Vor dem Hintergrund einer seit Mitte der 1970er Jahren geführten Debatte zum nationalen Erbe Großbritanniens und einem dadurch ausgelösten »heritage boom« entwickelte sich angesichts dieses subjektiven Bedürfnisses an einer Beschäftigung mit und Aneignung von »Geschichte« in der britischen Kulturlandschaft eine »heritage industry«, die sich um bestimmte historische Stätten oder Objekte herum bildete und in zunehmendem Maße profitorientiert entwickelte (vgl. Frank 2009: 25-75). Diese Entwicklung lässt sich gegenwärtig und in internationaler Dimension exemplarisch beobachten anhand von UNESCO-Welterbestätten, mit deren Status häufig auch ökonomische Interessen verbunden werden (vgl. Neugebauer 2013: 331-337). Insofern war es auch folgerichtig, dass sich weltweit an zahlreichen Universitäten, vor allem im englischsprachigen Raum (insbesondere in Großbritannien, Canada und Australien sowie den Vereinigten Staaten), aber auch darüber hinaus, Studiengänge im Bereich des »heritage managements« etabliert haben, in denen hauptsächlich die Frage nach der optimalen Gestaltung des »heritage business« im Fokus steht. Diese nachhaltige Institutionalisierung und Touristifizierung von »Kulturerbe« kann einhergehen mit ideologischen Vereinnahmungstendenzen und ist zudem häufig verbunden mit essentialistischen und statischen Zuschreibungen, durch die ein Phänomen normativ zu »cultural heritage« erklärt wird. Was fehlt, ist meist eine öffentliche Debatte oder ein gesellschaftlicher Aushandlungsprozess darüber, was »kulturelles Erbe« in den diversifizierten und heterogenen globalen Gesellschaften unserer Tage bedeuten kann und soll - und was nicht. Speziell die Frage, wie Migrationsprozesse sinnvoll in Repräsentationen kulturellen Erbes thematisiert werden können, ist zunächst weitgehend ausgeblendet worden. Als einer der zentralen öffentlichen Akteure kulturellen Erbes begegnet die Europäische Union diesem Defizit jedoch seit einigen Jahren durch ein integratives Konzept, das den Fokus eher auf die verbindenden Aspekte von Erbe legt. So wird Kulturerbe nicht nur etwas, das im Sinne des »Sharing Heritage« miteinander geteilt werden kann, sondern auch an das Selbstverständnis der Union im Sinne von »Einheit in Vielfalt« anknüpft. Auch wurde dieser Aspekt in den letzten Jahren in einigen Museen durch konzeptionelle Umorientierungen bewusst bearbeitet. Ein interessantes Beispiel stellen die »Stadtlabor-Projekte« des Historischen Museums Frankfurt dar, mit denen darauf hingearbeitet werden soll, »die kulturelle Diversität und die Migrationsgeschichte unserer Stadt« darzustellen und zu reflektieren (Historisches Museum Frankfurt 2019). Ähnlich kritisch wird inzwischen das »koloniale Erbe« zahlreicher musealer Sammlungen reflektiert, wie die Ausstellungen »Heikles Erbe. Koloniale Spuren bis in die Gegenwart« (Niedersächsisches Landesmuseum Hannover 2017) zeigt.

Neben diesen erweiterten Perspektiven auf die verschiedenen Funktionsweisen und Bedeutungen kulturellen Erbes blieb eine grundlegende Dekonstruktion als sozialer Prozess auf praktischer Ebene jedoch zunächst aus. Die zuvor skizzierten Tendenzen eines essentiellen Verständnisses von »Kulturerbe« und seiner normativen Definition durch professionelle Kulturerbe-Pfleger erfuhren im Zuge einer kritischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung aber auch Widerspruch: Aus der Archäologie und Ethnologie, aber auch aus den Kultur- und Sozialwissenschaften mehrten sich Einwände, die eine kritische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Konstruktionsprozessen und Nutzungspraxen kulturellen Erbes einfordern (Tauschek 2013: 182; Harrison 2013). Insbesondere wird die Durchsetzung eines neokolonialen »Western triumphalism« (so im Manifest der »Association of Critical Heritage Studies«) im Zusammenhang mit den UNESCO-Welterbestätten angeprangert. Vor allem das überwiegend von australischen, britischen und schwedischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen getragene Netzwerk »Association of Critical Heritage Studies« (ACHS) hat eine kritische Sichtweise auf die klassische »heritage industry« geprägt. So entfaltete sich auf internationaler Ebene seit der Jahrtausendwende eine sehr lebendige und häufig auch kontroverse Debatte über sinnvolle Konzepte von »Cultural Heritage« und ihre Anwendung in der Praxis (als Auswahl: Smith 2006; Bendix 2007; Meskell 2012; Macdonald 2013, Swenson 2015). Obwohl auch für geschichtskulturelle Aktivitäten in Deutschland – vom Reenactment im Freilichtmuseum über den »mittelalterlichen« Weihnachtsmarkt bis zur anspruchsvollen historischen Stadtführung – ein großes Interesse zu konstatieren ist, wurden derartige Debattenbeiträge in der deutschsprachigen Forschung bislang in so geringem Maße rezipiert, dass man sich geradezu fragen könnte, ob das so populäre »Kulturerbe« auf theoretischer Ebene nur als ein relativ randständiges Spartenthema für spezialisierte Kulturwissenschaftler, Kultursoziologen oder Museumsmanager (miss)verstanden wird. Mit den Monographien von Sybille Frank (2009) und Markus Tauschek (2013) liegen immerhin zwei sich ergänzende wichtige Referenzschriften vor.

3. »KULTURERBE« IN DEUTSCHLAND UND CHINA: VERGLEICHENDE BEOBACHTUNGEN UND DENKANSTÖRE

Selbstverständlich können im Rahmen eines kurzen Aufsatzes nicht alle Facetten des Themas »Kulturerbe« behandelt werden, und dies schon gar nicht in vergleichender Perspektive auf zwei Länder mit sehr unterschiedlichen kulturellen Traditionen und historischen Entwicklungen. Im Folgenden wird daher ein nur kleiner, aber sowohl für die Globalisierung des Nachdenkens über »Kulturerbe« als auch für die jeweilige landestypische Interpretation von »Kulturerbe« durchaus wichtiger Bereich betrachtet: die Weltkulturerbeliste der UNESCO. Die Gemeinsamkeit der derzeit (2019) insgesamt 1.121 Weltkulturerbestätten in 167 Ländern wird auf der Webseite der Deutschen UNESCO-Kommission wie folgt erklärt:

»Welterbestätten sind Zeugnisse vergangener Kulturen, materielle Spuren von Begegnungen und Austausch, künstlerische Meisterwerke und einzigartige Naturlandschaften. Ihnen gemeinsam ist ihr außergewöhnlicher universeller Wert, ihre Bedeutung nicht nur für nationale oder lokale Gemeinschaften, sondern für die gesamte Menschheit. Der Schutz und nachhaltige Erhalt dieser Stätten liegt deshalb in der Verantwortung der gesamten Völkergemeinschaft. Er wird durch die Anwendung des für die Kulturpolitik und den Naturschutz zentralen Instruments – der Welterbekonvention aus dem Jahr 1972 – sichergestellt.« (Deutsche UNESCO-Kommission, Welterbe)

2020 wird das UNESCO-Welt-kulturerbekomitee im chinesischen Fuzhou tagen – und auf dieser Sitzung weitere Kandidaten in seine Kataloge aufnehmen.

China ist derzeit mit 55 Welterbestätten vertreten, Deutschland mit 46. Bereits die 1987 als die ersten sechs in die UNESCO-Liste aufgenommenen chinesischen Kandidaten vermitteln einen guten Querschnitt, der in etwa auch der heutigen Zusammensetzung entspricht: Es handelte sich mit der Grabanlage für den ersten chinesischen Kaiser Qin Shihuangdi in der Nähe von Xi'an (wegen ihrer zahlreichen lebensgroßen Figuren heute umgangssprachlich als »Terrakotta«-Armee bekannt) und den Kaiserpalästen der Ming- und der Qing-Dynastien in Peking (der so genannten Verbotenen Stadt) in zwei Fällen um ganz klassische bauliche Überreste der Vergangenheit. Ebenfalls dem Typus der »Kulturerbestätten« wurden die Große Mauer, die Höhlentempel der Mogao-Grotten sowie die Fundstätte des Peking-Menschen in Zhoukoudian bei Peking zugeordnet, obwohl in allen drei Fällen diese kulturellen Überreste auch eng mit einer beeindruckenden Natur verbunden sind. Schließlich wurde die Bergregion Tài Shān in der Provinz Shandong als eine so genannte gemischte Kultur- und Naturerbestätte in die Liste aufgenommen. Heute existieren in China 37 Stätten des Weltkulturerbes, 14 Stätten des Weltnaturerbes und 4 gemischte Kultur- und Naturerbestätten.

In Deutschland begann die Vergabe des Weltkulturerbetitels rund ein Jahrzehnt früher als in China, nämlich 1978, als mit dem Aachener Dom der erste Ort ausgezeichnet wurde, dem 1981 der Speyerer Dom und die Würzburger Residenz mit dem Hofgarten sowie 1983 die Wallfahrtskirche Wies folgten. Derzeit existieren in Deutschland 43 Stätten des Weltkulturerbes und nur drei Stätten des Weltnaturerbes – was eine deutlich andere Gewichtung zwischen diesen beiden Kategorien als in China belegt. Sehr dominant sind unter den deutschen Welterbestätten Kirchen und Klöster (11mal vertreten), Burgen, Schlösser und Gärten (8), Altstädte (8) und Industriedenkmäler (5). Des Weiteren sind »Kulturstätten« (wie die Museumsinsel in Berlin, das Opernhaus in Bayreuth und das Rathaus mit dem Roland in Bremen), die Architektur der Moderne (3mal), prähistorische Stätten (3), Bauwerke der Römer (2) und zwei Luther-Stätten vertreten. Eine der deutschen Welterbestätten hat einen grenzüberschreitenden Charakter: der Muskauer Park/Park Muzakowski, der sich auf deutschem und polnischem Staatsgebiet befindet. Transnationale Welterbestätten setzen sich im Unterscheid hierzu dagegen aus zwei oder mehreren geografisch getrennten Teilgebieten in zwei oder mehreren Vertragsstaaten der Welterbekonvention zusammen. Beispiele sind etwa die Weltkulturerbestätte »Grenzen des Römischen Reiches« mit Teilgebieten am Hadrianswall und am Antoniuswall in Südschottland sowie am Obergermanisch-Raetischen Limes in Süddeutschland oder die vier Naturerbestätten »Wattenmeer der Nordsee« (gemeinsam mit den Niederlanden und Dänemark), »Prähistorische Pfahlbauten rund um die Alpen« (in sechs Ländern) und »Alte Buchenwälder und Buchenurwälder der Karpaten und anderer Regionen Europas«, an der nicht weniger als zwölf Staaten beteiligt sind. Eine Sonderstellung nimmt die Weltkulturerbestätte »Das architektonische Werk von Le Corbusier – ein herausragender Beitrag zur ›Modernen Bewegung« ein, die mit ihren 17 Einzelelementen über sieben Länder (Frankreich als Schwerpunkt sowie Argentinien, Belgien, Deutschland, Indien, Japan, die Schweiz) und damit über drei Kontinente verteilt ist.

Bemerkenswert ist, dass erst 25 Jahre nach der Vergabe der ersten Welterbetitel (1978) auch das immaterielle Kulturerbe zu einem Thema für die UNESCO wurde. Mit dem Übereinkommen zur Erhaltung des Immateriellen Kulturerbes verabschiedete man 2003 »ein wegweisendes Instrument zur Würdigung überlieferten menschlichen Wissens und Könnens sowie zur Bewusstseinsbildung für dessen lokale, regionale und internationale Bedeutung« (Deutsche UNESCO-Kommission, Immaterielles Kulturerbe). Geschaffen wurden eine »Representative list of the Intangible Cultural Heritage of Humanity« und eine »List of Intangible Cultural Heritage in Need of Urgent Safeguarding« sowie ein weniger umfangreiches »Register of Good Safeguarding Practices«, die zusammen über 500 Formen des immateriellen Kulturerbes enthalten. Hier wird die besondere Wertschätzung sehr deutlich, die immaterielle Formen in China erfahren, Marina Svensson und Christina Maags sprechen von einer Entwicklung, die zunächst von der Wertschätzung des revolutionären Erbes im Zeitalter Maos ausging, dann durch die Wiederentdeckung des Kulturerbes aus der Kaiserzeit und im nächsten Schritt um industrielles Kulturerbe erweitert wurde, um schließlich in einer breiten Öffnung zum Konzept des immateriellen Kulturerbes ihren Abschluss zu finden. In ihren Augen ist China zum enthusiastischen Champion dieses Sektors geworden (Svensson/Maags 2018: 18). Diese These kann auch quantitativ untermauert werden: Auf den internationalen Listen des immateriellen Kulturerbes sind derzeit nicht weniger als 40 chinesische Phänomene eingetragen, darunter z.B. die Kalligraphie, der Scherenschnitt, die Peking Oper oder das Drachenbootfestival. Damit ist China das Land mit den meisten Eintragungen, gefolgt von Japan (21) und Südkorea (20), Spanien (18) sowie Frankreich, Kroatien und der Türkei (jeweils 17), Indien, Iran, Aserbeidschan und Vietnam mit jeweils mehr als 10 Formen des immateriellen Kulturerbes (UNESCO, Intangible Heritage). Aus Deutschland wurden dagegen nur vier Kandidaten in die internationalen Listen aufgenommen: die Genossenschaftsidee, der Orgelbau und das Orgelspiel, der Blaudruck (gemeinsam mit Österreich, Ungarn, Tschechien und der Slowakei) sowie die Falknerei, wobei letztere als immaterielles Kulturerbe in insgesamt 18 Nationen aufgeführt ist. Hier zeigt sich sehr deutlich, dass gerade das zunächst von der UNESCO ausgeblendete immaterielle Kulturerbe in vielen

Ländern Asiens und ganz besonders in China einen weitaus größeren Stellenwert genießt als in Deutschland. Ergänzend ist hinzuzufügen, dass für Deutschland über 90. für China aber derzeit über 1.300 Formen des immateriellen Kulturerbes in den zusätzlich geführten UNESCO-Listen der nationalen Ebene verzeichnet sind.

4. IMPRESSIONEN UND IMPULSE AUS CHINA

Bekanntlich erweitert reisen den Horizont, da in fremden Ländern aus anderen Zusammenhängen bekannte Fragestellungen aus ganz anderer Perspektive und vor einem anderen historischen Traditionsbezug betrachtet werden können. Insofern bot eine Delegationsreise der Leibniz Universität im November 2018, bei der neben vielen anderen Themen auch Fragen des Cultural Heritage und der Kulturellen Bildung miteinander besprochen wurden, interessante Einblicke, wie vielfältig das Thema Kulturerbe in China verstanden und bearbeitet wird. Anschaulich und eindrucksvoll war zum Beispiel unser Besuch im »Tsinghua BMW Innovation Center for Intangible Cultural Heritage Safeguarding«. In diesem auf der Basis einer public-private-partnership (von BMW und der Tsinghua University Beijing) arbeitenden kulturellen Forschungszentrum wurden uns traditionelle Handwerkstechniken detailliert vorgestellt und erklärt. Hier bestätigte sich auch in der Praxis, welch hohe Wertschätzung alten handwerklichen Traditionen entgegengebracht wird, die heute als wertvolles immaterielles Kulturerbe verstanden werden. Am germanistischen Zweig der School of Foreign Languages der Renmin University of China trafen wir Studierende, die sich sehr detailliert und kenntnisreich mit den in Deutschland geführten Debatten über Erinnerungskultur (etwa am Beispiel des Deutschen Historischen Museums oder des Denkmals für die ermordeten Juden in Berlin) beschäftigt haben. Es wurde deutlich, dass auch Fragen des transnationalen kulturellen Verhältnisses zwischen China und Deutschland (wie lebten und arbeiteten z.B. Chinesen im 19. Jahrhundert in Deutschland oder Deutsche während der Nazizeit in China?) sehr gewinnbringend gemeinsam untersucht und diskutiert werden können. An der School of Sociology der Beijing Normal University wird gerade ein Forschungsvorhaben durchgeführt, das sich mit dem Verschwinden vom Tempeln in Beijing während der Kulturrevolution beschäftigt.

In Shanghai boten sich vor allem an der Tongji University zahlreiche Anknüpfungspunkte: Das dort angesiedelte World Heritage Institute of Training and Research for the Asia and the Pacific Region (WHITRAP) richtete gerade in Kooperation mit dem College of Architecture and Urban Planning (CAUP) der

Tongji University ein interessantes Symposium aus, das unter dem Titel »Urbanisation & Homo-urbanicus« stand und Gelegenheit bot, Fragen nach dem »kulturellen Kapital« im urbanen Raum zu diskutieren. Im Tongji Research Center for Historical Cities wurde über »conservation plans« und konkrete Projekte zu chinesischen Wasserstädten oder zum konservierten jüdischen Viertel in Shanghai informiert. Und das Zentrum für Chinesisch-Deutschen Gesellschaftlich-Kulturellen Austausch ist mit seinem überaus lebendigen und spannenden Arbeitsprogramm stets eine Plattform für einen gegenseitig sehr befruchtenden wissenschaftlichen Austausch. Nach einer Woche informativer Besuche und intensiver Gespräche, so konnte jedenfalls der Mit-Verfasser dieses Beitrages für sich resümieren, kehrt man mit einer Vielzahl an Eindrücken, inhaltlichen Impulsen und neuen Fragen in seine gewohnte Arbeitsumgebung zurück. Diese, ein an der Leibniz Universität ins Leben gerufener interdisziplinärer Forschungsverbund zum Thema Cultural Heritage, wird nun im Folgenden vorgestellt.

5. DER FORSCHUNGSVERBUND »CULTURAL HERITAGE ALS RESSOURCE?« (CHER) AN DER LEIBNIZ UNIVERSITÄT HANNOVER

Am 20. und 21. Oktober 2016 startete der Forschungsverbund »CHER: Cultural Heritage als Ressource? Konkurrierende Konstruktionen, strategische Nutzungen und multiple Aneignungen kulturellen Erbes im 21. Jahrhundert« an der Leibniz Universität Hannover mit einem Kick-Off-Meeting in seine vierjährige Laufzeit. Seitdem befassen sich die inzwischen insgesamt neun Teilprojekte des Verbunds aus den Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen mit dem schillernden Konzept des kulturellen Erbes, seinen vielfältigen Aushandlungen und Akteuren. Durch die wohl einzigartige interdisziplinäre Zusammensetzung des Verbunds wird eine umfassende Auseinandersetzung mit Erbe als soziokulturelles Phänomen möglich, innerhalb der sowohl historisch-kulturanthropologische, sozialund politikwissenschaftliche als auch bildungswissenschaftliche und didaktische Aspekte gemeinsam beleuchtet werden können. Zudem ist der Verbund seit 2018 Teil des Forschungszentrums »CINC: Center for Inclusive Citizenship«, welches ebenfalls an der Leibniz Universität Hannover angesiedelt ist. Mit seinen zentralen Interessengebieten rund um Teilhabe, Diversität und Partizipation - aber auch Normalisierung und Hegemonie - bildet das Zentrum einen zusätzlichen und erweiternden Rahmen für die aktuellen gesellschaftlichen Analysen der einzelnen Teilprojekte von CHER.

Denn erst durch die intensive Zusammenarbeit der einzelnen Projekte lassen sich die komplexen Logiken und Sprachen kulturellen Erbes fassen und kritisch analysieren: Hier erscheint Erbe weniger als materieller oder immaterieller Ausdruck menschlichen Schaffens, sondern vielmehr als eine soziale Praxis, die als »metakulturelle Produktion« (Kirshenblatt-Gimblett 2004) auch ihre (Selbst-) Reflexivität immer schon in sich trägt. In diesem Sinne wies Markus Tauschek 2013 bereits darauf hin, Kulturerbe sei nicht nur eine symbolische Zuschreibung, sondern vor allem auch das Wissen über dieses Erbe selbst. Es lässt sich nicht durch Materialität oder Authentizität fassen, sondern hat Verweischarakter (Tauschek 2013).

So wird Kulturerbe zu jener vielfältig nutzbaren Ressource, wie sie uns heute in öffentlichen Diskursen entgegentritt und die dort sowohl für ökonomische wie soziale, öffentliche wie individuelle Bedürfnisse Verwendung findet. In dieser Sichtweise wird kulturelles Erbe zu einer Form der Vergegenwärtigung von Vergangenheit, mittels derer auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen reagiert werden kann. Ziel des Verbunds ist es daher auch, jene differierenden Nutzungen und damit verbundenen, oftmals essentialistischen und statischen Zuschreibungen zu hinterfragen, anhand denen ein Phänomen überhaupt erst normativ zu »Kulturerbe« erklärt wird. Diesem »offiziellen Erbe« stellen die Teilprojekte von CHER auch das »inoffizielle Erbe« (Harrison 2013) gegenüber, also die Gesamtheit jener materiellen, sozialen und mentalen Aspekte, die als historische Überlieferungen für individuelle, lokale und regionale, nationale und globale Konstruktionen von Zugehörigkeit bedeutsam werden (Brumann 2015: 414). Auf diese Weise lassen sich sowohl Aushandlungs- als auch Vererbungsprozesse in unterschiedlichen Kontexten nachvollziehen, seien es Bildungssettings, Stadt- und Regionalidentitäten, Ethnizitätskonstruktionen oder Kolonialität - sowie die damit verbundenen Geschichtskonstruktionen. Kulturelles Erbe ist in diesem Verständnis kein Gebäude, keine Skulptur und auch kein Handwerk, sondern vielmehr eine beständige Aushandlung: Es ist eine Vergegenwärtigung der Vergangenheit, um Anforderungen der Gegenwart zu begegnen.

6. CULTURAL HERITAGE ALS RESSOURCE VERSTEHEN **UND NUTZEN**

In der Forschung ordnen sich die Arbeiten des Verbunds in eine Vielfalt bestehender Konzepte kulturellen Erbes, welche gleichsam die Vielfalt seiner Deutungsmöglichkeiten reflektiert: Waren die Geschichts- und Kulturwissenschaften bislang vornehmlich durch ein Spannungsfeld zwischen Erinnerungs- und Geschichtskultur geprägt (Hasberg 2004), sollen grundlegende Arbeiten wie jene von Aleida und Jan Assmann sowie Astrid Erll (Assmann 1988; A. Assmann 1999; Erll 2011) nicht durch die Erkenntnisse der Heritage-Forschung ersetzt, sondern vielmehr bereichert werden. Wie bereits angedeutet war es zunächst vor allem David Lowenthal, der Kulturerbe als Konzept nutzte, um entsprechende Erinnerungsprozesse von geschichtswissenschaftlichen Bestrebungen zu unterscheiden (Lowenthal 2000). Seit den 2010er Jahren wird Erbe aber auch vermehrt als eine sinnvolle und gegenwartsorientierte Perspektive auf individuelle wie kollektive Gedächtnisse verstanden. So kann »Erbe« aus historischem Erkenntnisinteresse heraus geeignet sein, die Verstetigung und Institutionalisierung von Vergangenheitsvergegenwärtigungen nachzuvollziehen, wie beispielsweise Astrid Swenson 2013 in ihrer Studie über Frankreich, Deutschland und England gezeigt hat (Swenson 2013).

Die Erweiterung des Erbe-Begriffs über seine normativen Funktionen hinaus und die kritische Hinterfragung seiner Inwertsetzung stellen zentrale Aspekte der Heritage-Forschung dar: So fragte Stuart Hall bereits 2005 danach, wer eigentlich etwas erbt und wessen Erbe von offiziellen Akteuren anerkannt wird (Hall 2005). Mit der simplen Frage »Whose Heritage?« fasste er auch ein Kern-Charakteristikum aktuellen wissenschaftlichen Heritage-Verständnisses zusammen; denn zu erben bedeutet immer auch, Teil einer Gruppe zu werden, einer Gemeinschaft der Erbenden. Diese Konstitution von Zugehörigkeit wird zwangsläufig von einem Prozess der Abgrenzung begleitet, im Zuge dessen die Gemeinschaft der Erbenden sich von ihrem Gegenüber, dem Anderen, distanziert und unterscheidet.

Schnell offenbaren sich bei einem derartigen Zugang auch die Grenzen einer insbesondere von der UNESCO vorgenommenen Unterscheidung in materielles und immaterielles Erbe. Durch den zugrunde gelegten sozialen Prozess-Charakter wird Erbe im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs nicht als Entweder-Oder, sondern als ein Sowohl-Als-Auch verstanden. Auf diese Weise lässt sich ein analytisches Erbe-Verständnis um prinzipiell immaterielle Aspekte wie kulturellem Erbe als Form gesellschaftlich konstituierter Deutungsmuster erweitern, ohne dabei deren zwangsläufig materielle Ausdrucksformen außer Acht lassen zu müssen.

Aus diesen Impulsen der vornehmlich anglophonen Cultural Studies hat sich in den vergangenen 30 Jahren eine internationale Forschung entwickelt, welche nicht zuletzt der Hochkonjunktur öffentlicher Kulturerbe-Debatten Rechnung trägt und diese ebenso zu dekonstruieren wie zu erweitern sucht. Neben grundsätzlichen Fragen danach, wie der Begriff des Kulturerbes zu füllen sei (Kirshenblatt-Gimblett 1995; Lowenthal 1998; Bendix 2012), rücken auch immer

wieder die Akteure, die »Heritage-Maker« in den Vordergrund. Insbesondere die Nutzung von Erbe als eine sozio-politische Ressource in regionalen, nationalen und europäischen Kontexten stellt derzeit ein reges Feld der Forschung dar (Blokker 2015; Lähdesmäki 2016; Coombe 2017).

Gleichzeitig rücken durch akteursorientierte Forschungsfragen aber auch individuelle Verortungsprozesse in den Fokus, welche oftmals abseits staatlich legitimierter Strukturen stattfinden. Deshalb ist es eines der Ziele des Forschungsverbunds CHER, jenes »inoffizielle« Erbe in den Blick zu nehmen und seine vielschichtigen Ausdrucks- und Anwendungsmöglichkeiten in sozialen Gefügen zu untersuchen. Als eine Ressource zur Markierung von Zugehörigkeit verstanden, zeigt sich kulturelles Erbe in diesem Fall als Identifikations- und Erfahrungsraum im Spannungsfeld von Heimat und Fremdheit, Migration und gesellschaftlicher Diversität - und führt damit als analyseleitende Kategorie direkt in den Kern gesellschaftlicher Diskurse. Die Perspektiven eben jener Akteure, welche entscheidend an aktuellen Erbe- und Vererbungsprozessen teilnehmen, sie tragen und gestalten, sind deshalb für die Forschung des Verbunds von enormen Gewicht – sei es in professionellen, öffentlichen, ökonomischen oder ehrenamtlichen Kontexten.

Angesichts dieser Vielfalt an Erbe-Definitionen und -Verständnissen scheinen auch die zahlreichen Querverbindungen des Heritage-Konzepts zu jenen Themenkomplexen auf, wie sie seit den 1950er Jahren innerhalb der Citizenship Studies diskutiert werden. In kritischer Anlehnung an Marshalls Ideen zu »Citizenship and Social Class« (Marshall 1950) lässt sich kulturelles Erbe als Teil jener Strukturen, Praxen und Handlungen verstehen, welche in ihrer Gesamtheit sowohl die Möglichkeiten als auch Grenzen gesellschaftlicher Teilhabe, Inklusion/Exklusion sowie Macht und Staatsbürgerschaft innerhalb einer - meist, aber nicht ausschließlich nationalstaatlich verfassten - Gemeinschaft markieren (Kleinschmidt 2017).

Hier öffnen sich neue Räume interdisziplinärer Erkenntnis, stellen die Verschränkungen von kulturellem Erbe und Citizenship doch bislang ein weniger beachtetes Forschungsfeld dar: Zum einen hat sich in der Forschung der Konsens etabliert, bei kulturellem Erbe handele es sich in erster Linie um einen sozialen Aushandlungsprozess. Zum anderen kann auch Citizenship nicht nur als ein Status verstanden werden, den ein Mensch erhält, sondern vielmehr als eine Handlung, als ein Act of Citizenship (Isin 2008). Aus einer Verbindung beider Ansätze heraus lassen sich neue Perspektiven auf kulturelles Erbe einnehmen: In Anlehnung an den dekonstruktivistischen Ansatz der Association of Critical Heritage Studies lässt sich Erbe so auch als hochgradig politischer Akt verstehen.

7. HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE PRAXIS

Es gilt jedoch, nicht auf der akademischen Ebene stehen zu bleiben und nicht nur sowohl die Chancen als auch Probleme der differierenden und oftmals ambivalenten Konstruktions- und Aneignungsprozesse kulturellen Erbes kritisch und differenziert zu untersuchen. Vielmehr stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen und auf welche Weise Erbe dazu beitragen kann, eine durch Diversität und Integrationsbemühungen gleichermaßen gekennzeichnete Gesellschaft zu gestalten. Wie und wann kann kulturelles Erbe dann als nützliche Produktivkraft, als eine Ressource für gesellschaftliche Entwicklung erscheinen?

Der Rat der Europäischen Union hat die Auffassung vertreten, Kulturerbe sei dazu in der Lage und geeignet, zentrale Problemstellungen einer von Globalisierungsprozessen geprägten Gesellschaft zu beantworten - sei es Fragen der Migration, des demographischen Wandels, der Nachhaltigkeit oder der Suche nach einer gemeinsamen, in diesem Fall europäischen Identität (Rat der Europäischen Union, Ausschuss der Ständigen Vertreter 2016). Diese Annahmen, gestützt durch entsprechende Forschung (CHCfE Konsortium 2015), mündeten letztlich in dem Europäischen Kulturerbejahr 2018. An der Veranstaltungsreihe nahmen – wie eingangs bereits erwähnt - nach eigenen Angaben 6,2 Millionen Menschen in 37 Ländern teil, wobei sich über 400 Projekte repräsentierten (Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz 2019). Auch Niedersachsen war in diesem Jahr mit 9 Vorhaben unterschiedlichen Schwerpunkts vertreten, darunter Themen wie Handwerk, Architektur oder Archäologie. Der Titel des Jahres - »Sharing Heritage« - weist erneut auf die dem kulturellen Erbe zugeschriebenen Möglichkeiten gesellschaftlicher Veränderung hin: Es galt, regionale und nationale Sichtweisen auf Erbe um »nachbarschaftliche und europäische« zu erweitern, die Vermittlung kultureller Bildung zu intensivieren, lebenslanges Lernen zu ermöglichen und digitale Kompetenzen zu stärken sowie die »kulturelle Vielfalt« Europas anzuerkennen und nutzbar zu machen (Reflection Group »EU and Cultural Heritage« 2015).

An dieser Stelle muss jedoch auch reflektiert werden, wer die TrägerInnen des in diesem Zusammenhang postulierten europäischen Erbes sind und welche Rückschlüsse dies auf offizielle Erbe-Verständnisse zulässt: Niedersächsische Projekte wurden 2018 hauptsächlich von Museen geleitet, hinzu kamen Vereine und landespolitische Organe. Auf Bundesebene zeichnete sich das Deutsche Nationalkomitee für Denkmalschutz (DNK) hauptverantwortlich für die Koordination des Kulturerbejahres. Beraten wurde das Komitee von einem ehrenamtlichen Programmbeirat, dessen Mitglieder entweder selbst innerhalb der UNESCO oder auf den Feldern der Archäologie, Schloss- und Gartenverwaltung sowie des

Stadtmarketings tätig sind. Wie im Falle des DNK selbst, so waren auch die Arbeitsfelder des Programmbeirates vornehmlich auf der physisch-baulichen Ebene von Kulturerbe angesiedelt. Lediglich der Deutsche Kulturrat e.V., welcher als Dachverband verschiedener kulturpolitischer Vereinigungen sowohl auf bundesals auch EU-Ebene agiert, vertrat ebenso Akteure der Bereiche Design, Literatur, Theater, Musik, Kunst oder kultureller Bildung.

Institutionell fand das Vorhaben nicht nur bei dessen Initiator, der Europäischen Union, große Anerkennung, sondern auch auf der Bundesebene. Als Schirmherr des Kulturerbejahres umriss Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier das Erbe Europas beispielsweise als »ständige Bewegung zwischen Bewahrung und Erneuerung«; und Europa selbst in diesem Zug als »ein Kontinent der Erinnerung, des historischen Bewusstseins [...]« (Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz 2019: 59). All dies sind jedoch zunächst Werte und Anforderungen, die im offiziellen europäischen Diskurs kulturellem Erbe lediglich zugeschrieben werden. Wie in akademischen Kontexten bereits festgestellt werden konnte, wird Erbe in diesen Zusammenhängen zu einer Möglichkeit, sich selbst in einer zunehmend komplexen Welt zu verorten – sich zu identifizieren, aber auch zu partizipieren. Wie auch das Kulturerbejahr so ist Erbe als solches ein Ausdruck des menschlichen Bedarfs nach einer Vergangenheit, welche Orientierung in der Gegenwart und Hilfestellung in der Zukunft bieten soll. Hier zeigt sich kulturelles Erbe nicht nur als einer von vielen virulenten Zukunftsdiskursen, sondern vielmehr als untrennbar mit sämtlichen Themen verwobene Konstante, die sich aus eben dieser Sehnsucht nach Vergangenheit speist: Kulturerbe ist keine gesellschaftliche Debatte, die parallel zur - beispielsweise -Nachhaltigkeits-Debatte geführt wird. Vielmehr lassen sich unter der Frage danach, was wer erbt oder vererbt, aktuelle Bedürfnisse zunehmend in Bedrängnis geratener Demokratien erfassen. So stellt sich beispielsweise insbesondere für Niedersachsen und seinen Zwischenlager-Standort Gorleben die Frage, wie mit den radioaktiven Abfällen - dem »atomaren Erbe« - einer Bundesrepublik umzugehen sei, die sich 2011 offiziell dazu entschieden hat, auf die Nutzung von Atom-Energie langfristig zu verzichten.

Das vorangegangene Beispiel des Europäischen Kulturerbes 2018 zeigt nicht nur die durchaus bereits bestehende Vielfalt praxisorientierter »Heritage-Maker«, sondern kann auch pars pro toto für einen nach wie vor materiell orientierten Erbe-Diskurs auf nationaler Ebene betrachtet werden. Ziel sollte es daher sein, diesen Diskurs explizit zu erweitern: Wie können wir nicht nur das Bewusstsein für die immateriellen Aspekte kulturellen Erbes im Sinne der UNESCO schärfen, sondern generell die untrennbaren Verknüpfungen materieller und immaterieller, offizieller und innoffizieller Aspekte kulturellen Erbes zur

Diskussion stellen? Und wie können wir die zahlreichen praktischen Erfahrungen örtlicher Akteure mit theoretisch-analytischen Erkenntnissen der Heritage-Forschung in Verbindung setzen, gegenseitige Anknüpfungspunkte offenlegen und echten Austausch ermöglichen – damit Erbe eben nicht nur ein Siegel bleibt, sondern Partizipation ermöglicht?

Derartige Fragen gewinnen insbesondere vor der Bewerbung Hannovers als Europäische Kulturhauptstadt 2025 an Bedeutung. Denn das EU-geförderte Format berührt letztlich zentrale Punkte städtischen Selbstverständnisses: Von welcher – und ebenso bestimmend – von wessen Kultur könnte Hannover die Hauptstadt sein? Titel wie der 2014 verliehene »UNESCO City of Music« finden zwar Eingang in stadtbezogenes Marketing, jedoch schlagen sie sich nicht automatisch im öffentlichen Bewusstsein nieder. Kaum eine/r BewohnerIn der Stadt ist Hannovers Status als »City of Music« bewusst; ebenso gering ist das Wissen um die Gründe für die Auszeichnung. Hier zeigt sich: Kulturerbe kann nur dann bestehen, wenn es jemanden gibt, der sich dazu entscheidet, es zu erben.

Daher ist ein Bewusstsein über die Pluralität städtischen Erbes – ja, der städtischen Erben – unabdingbar für eine sinnvolle Auseinandersetzung mit Kulturerbe im Rahmen eines breiten gesellschaftlichen Diskurses. Da kulturelles Erbe jedoch kein genuin städtisches Phänomen darstellt, war im Rahmen des Forschungsverbunds CHER von Beginn an eine zentrale Fragestellung, inwieweit sich kulturelles Erbe in ländlichen Räumen spezifizieren lässt und welche Wechselwirkungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in Bezug auf urbane Räume ergeben. So zeigt die projektinterne Untersuchung des Hannoverschen Wendlands, dass dichte kulturelle Angebote und Betätigungsfelder nicht zwangsläufig auf urbane Agglomerationsräume beschränkt sind (Hagemann 2018). Auf Grundlage dieser Überlegungen kann kulturelles Erbe zu einem Motor urbaner wie ruraler Entwicklung werden, dessen Inwertsetzung sich sowohl in kulturtouristischen wie auch bildungskulturellen und letztlich identitätsstiftenden Funktionen ausdrückt.

LITERATURVERZEICHNIS

Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München: C.H. Beck.

Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und Kulturelle Identität. In: Jan Assmann/Tonio Hölscher (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9-19.

- Bendix, Regina (2012) (Hg): Heritage Regimes and the State. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Bendix Regina (2007): Kulturelles Erbe zwischen Wirtschaft und Politik: Ein Ausblick. In: dies./Dorothee Hemme/Markus Tauschek (Hg.): Prädikat »Heritage«. Wertschöpfungen aus kulturellen Ressourcen. Berlin: LIT, S. 337-356.
- Blokker, Johanna (2015): From the Heritage of the German »Other« to the Heritage of the »Other« Germany: American Policy on German Architectural Heritage between the Second World War and the Cold War. In: Gerhard Vinken/Carmen Enss (Hg.): Das Erbe der Anderen. Denkmalpflegerisches Handeln im Zeichen der Globalisierung. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 49-57.
- Brumann, Christoph (2015): Cultural Heritage. In: James D. Wright (Hg.): International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences. Amsterdam: Elsevier, S. 414-419.
- CHCfE Consortium (2015): Cultural Heritage Counts for Europe. Full Report.
- Coombe, Rosemary J. (2013): Managing Cultural Heritage as Neoliberal Governmentality. In: Regina Bendix/Aditya Eggert/Arnika Peselmann (Hg.): Heritage Regimes and the State. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 375-387.
- Erll, Astrid (2011): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart: Springer Verlag.
- Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz (2019): Sharing Heritage. Kulturerbe in Bewegung. Das Europäische Kulturerbejahr 2018. Paderborn: Bonifazius GmbH.
- Deutsche UNESCO-Kommission, Welterbe, https://www.unesco.de/kultur-undnatur/welterbe, zuletzt abgerufen am 16.09.2019.
- Deutsche UNESCO-Kommission, Immaterielles Kulturerbe, https://www. unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kultur erbe-weltweit, zuletzt abgerufen am 16.09.2019.
- Frank, Sybille (2009): Der Mauer um die Wette gedenken. Die Formation einer Heritage-Industrie am Berliner Checkpoint Charlie. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hagemann, Jenny (2019): Kunst und Kultur als Initialzündung für regionale Entwicklung – Das Hannoversche Wendland. In: Erfolgreiche metropolferne Regionen. Das Emsland und der Raum Bodensee-Oberschwaben, herausgegeben von der Wüstenrot Stiftung, Laatzen: Steppat Druck, S. 278-286.

- Hall, Stuart (2005): Whose Heritage? Un-Settling whe Heritage«, Re-Imagining the Post-Nation. In: Jo Littler/Roshi Naidoo (Hg.): The Politics of Heritage. The Legacies of »Race«. New York: Routledge, S. 23-35.
- Harrison, Rodney (2013): Heritage. Critical approaches. New York: Routledge.
- Hasberg, Wolfgang (2004): Erinnerungskultur Geschichtskultur, Kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewusstsein. 10 Aphorismen zu begrifflichen Problemfeldern. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, S. 198-207.
- Historisches Museum Frankfurt, Stadtlabor Sammlungs-Check, https://historisches-museum-frankfurt.de/de/stadtlabor/sammlungscheck, zuletzt abgerufen am 16.09.2019.
- Kirshenblatt-Gimblett, Barbara (1995): Theorizing Heritage. In: Ethnomusicology, 39, S. 367-380.
- Kirshenblatt-Gimblett, Barbara (2004): Intangible Heritage as Metacultural Production. In: Museum International, 56, S. 52-62.
- Kleinschmidt, Malte (2017): Inclusive Citizenship als Forschungsperspektive: Vom Denken in Spannungsverhältnissen. Impulse für einen herrschaftskritischen, dynamischen und hegemonietheoretisch fundierten Begriff von Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion Online 3.
- Lähdesmäki, Tuuli (2016): Politics of Tangibility, Intangability, and Place in the Making of a European Cultural Heritage in EU Heritage Policy. In: International Journal of Heritage Studies, 22.10, S. 766-780.
- Lowenthal, David (2000): »History« und »heritage«. Widerstreitende und konvergente Formen der Vergangenheitsbetrachtung. In: Rosmarie Beier (Hg.): Geschichtskultur in der Zweiten Moderne. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 71-94.
- Lowenthal, David (2015): The Past is a foreign country revisited. Cambridge: Cambridge University Press [erstmals: Cambridge 1985].
- Marshall, Thomas H. (1950): Citizenship and Social Class and Other Essays. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meskell, Lynn (2012): The Nature of Heritage. The New South Africa, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Macdonald, Sharon (2013): Memorylands. Heritage and identity in Europe today, London: Taylor and Francis Ltd.
- Neugebauer, Carola Silvia (2013): Ansätze perspektivischer Stadtentwicklung durch Inwertsetzung des UNESCO-Weltkulturerbestatus, untersucht in Städten peripherer und metropoler Räume. Dresden: Technische Universität Dresden.
- Rat der Europäischen Union (Ausschuss der Ständigen Vertreter, 1. Teil) (2016): Interinstitutionelles Dossier: 206/0259 (COD). Vorschlag für einen Be-

- schluss des Europäischen Parlaments und des Rates über ein Europäisches Jahr des Kulturerbes (2018).
- Reflection Group >EU and Cultural Heritage (u.a. (2015): Europäisches Kulturerbejahr 2018. Sharing Heritage.
- Smith, Laurajane (2006): Uses of heritage. London: Routledge.
- Svensson, Marina/Maags, Christian (2018): Mapping the Chinese Heritage Regime. Ruptures, Governmentality, and Agency. In: dies. (Hg.): Chinese Heritage in the Making. Experiences, Negotiations and Contestations. Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 11-38.
- Swenson, Astrid (2015): The Rise of Heritage. Preserving the Past in France, Germany and England, 1789 - 1914. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tauschek, Markus (2013): Kulturerbe. Eine Einführung, Berlin: Dietrich Rei-
- UNESCO, Intangible Heritage, https://ich.unesco.org/en/lists?text=&country[]= 00054&multinational=3&display1=candidature typeID#tabs, zuletzt abgerufen am 17.09.2019.

Fabricating cultural identity through floral fabrics

A qualitative, objective hermeneutical micrological study of everyday Chinese culture during Mao's time

Hu Xiaotian and Boris Zizek

1. INTRODUCTION

Fabrics work can be examined as an expression of human thought and social action. During the radical political transitions in China in the 20th century, fabrics and textiles were associated with and reflected social and ideological change. The fashion styles, textile materials and also the printed patterns reflect the accessibility to the various political forces. There were dramatic changes in China in the 1950s when the communists began to redefine how people understood everyday life. Take a look at the prevailing state, the political and economic changes, e.g. the collectivization of agriculture, the Korean War and the peaceful liberation of Tibet. The more concrete transformations of everyday life continued, both secretly and visibly in production techniques and ideological changes in the living environment (Zhu, 2012; Wen, 2011; Wang, 2016). The issue of gender equality and the new marriage relationship were introduced into society through propaganda posters (Landsberger, 1995/1996; Li, 2018). The study of social life has once again raised the issue of continuity and discontinuity in modern China (Kirby, 1990; Wu, 2006; Zhang, 2015a/2015b) and also referred to the possible emergence and the sophisticated mechanism of disciplining Chinese citizens in Mao's time.

In this research, the Chinese floral fabrics from Mao's time are collected and analyzed. We interpret the textile as an expression of a certain culture that contains a wealth of historical and artistic elements. We use the image analysis methods of *objective hermeneutics* for the context-free analysis (Zizek, 2012, 2017; Ritter & Zizek 2014; Garz, Zizek B., Zizek L., 2014; Zizek & Andermann, 2020). The fashion and textile works are interpreted as an expression of social change in China in the 20th century (Li, 2018; Wen, 2011; Zhong & Zhu, 2018). The subtle changes in everyday life require a more nuanced perspective when examining the political power and ideology that show up at the micro level. The present study shows an alternative approach to the study of the Chinese modernization process, so that it becomes clear that the Chinese modernization in Mao's time included more than just political and class struggles.

2. THE EVOLUTION OF THE FLORAL FABRICS: TEXTILE PATTERNS AS THE HYBRID ENTITY

The floral fabrics (花布) were designed in Shanghai in 1952 by a group of textile designers who worked in the design studio of the East China Textile Administration Bureau (Xu, 2004). After 1949, the authorities were asked to follow the proletarian aesthetic concept with regard to the fabric designs. These designers from the Republic of China started to work with the inspiration of traditional Chinese art styles. The basic elements of the floral fabrics came from traditional Chinese fabrics and paintings, including Peony (牡丹), Phoenix (凤凰), Mandarin Duc (鸳鸯), Peacock (孔雀). These realistic objects are auspicious metaphors and have positive connotations, e.g. the Peony flowers representing wealth, the Phoenix is the symbol of grace and is usually for wedding decorations. At the Chinese wedding, the Phoenix appears with a pair of dragons and is a symbol of a blissful relationship and the metaphor of women. Mandarin ducks are considered a lifelong couple and symbolize marital happiness and loyalty. In Chinese culture, the image of »two mandarin ducks playing in the water« (鸳鸯 戏水) also implies sexual connotations. Peacocks are considered a high level of civilization. In the Ming and Qing dynasties, peacocks were sewn onto the coats of the highest ranking official on Mandarin Square (Da, 2008).

However, the textile designers only took up the basic elements of the traditional Chinese textiles and paintings. The methods of organizing all elements followed European traditions. These designers, who have entered the fabric and textile design industry since the 1920s, have been influenced by European methods (Xu, 2004; Zhu, 2012; Wang, 2016). The methods for organizing these elements were influenced by the famous Snakehead design, by William Morris from the middle of the 19th century (Xu, 2004) and also by Art Nouveau from the West (Wen, 2011, p. 119). The interesting case is the peacock pattern. Pea-

cocks are vigorously sewn in one movement, flying towards the rising sun on Mandarin Square. Nevertheless, the features of the peacock were depicted and enlarged on the floral fabrics to show the magnificent feathers, and this pattern was inspired by Arthun Heygate Mackmudo and Arthur Silver (Wen, 2011, p. 108).

In addition, the design method was also influenced by the artisan wood painting style of the Soviet Union - Khokhloma, which contains floral and leaf patterns (»Khokhloma«, 2020). The sharp contrast of the textile patterns to the color base was also inspired by the Khokhloma craft style.

In the 1950s, the designers in the design studio of the textile management office in eastern China successively launched four basic textile patterns onto the market: Li Shuxi (李叔希) »Peacock Flower« (孔雀 团 花), Zhang Zhivu (张至 煜) »Red Peony (红 牡丹)« and Wang Nansong (汪南嵩) »Glorious Phoenix (锦 凤)« and Chen Kebai (陈克 白) »Peony Phoenix« (牡丹 凤凰), which were the most popular floral fabrics (若 蓝, 1953), of which over 2 350 000 bales were produced between 1952 and 1953 (Liu & Ma, 2019; Pang, 1956).

From the mid-1950s, flower fabrics were introduced in various provinces in China. Other designers outside of Shanghai have adapted the fabric samples with various local elements such as butterflies, cats, parrots etc. (dyeing and printing company of the Tianjin Textile Industry Bureau, 1977) and not only with these realistic objects in people's everyday lives, with rich metaphors and great hopes for the »New Life«. In Mao's time, political slogans were also added to these floral fabrics. When they added political slogans to the floral textiles in 1956, one critic pointed out that the textile designers tried to design the fabric samples to reflect the ideology and life of people, including slogans such as »Work hard«, »Unity and friendship«, »Happy life«.

However, customers did not want to buy these fabrics to tailor them for women and children (Kong, 1956). Concerns about the economic loss of these floral fabrics with political slogans therefore did not lead to a public debate on redesigning designs for textile production.

The great leap forward began in 1958, and the Shanghai mayor Qingshi Ke suggested to the »old intellectuals« that they »should not put on that disgusting expression«, »throw themselves into work«, »look forward, with socialist emotions, to promote Literature and Art »(Xinhua News Agency, 1958). This indicated that »the revolution in literature and art (文艺革命)« had begun and that the principle of »applicable, economical and beautiful« (Pang, 1956) was becoming stronger for textile design. Textile designs were mainly modified by adding work scenarios, ceremonial scenarios and other realistic objects with political significance and were made into various floral fabrics to reflect the spirituality of life, which they called "he new flower fabrics" (Xinhua News Agency, 1966).

3. METHODOLOGY: AN EXPLANATION OF THE SPECIFICITY OF THE METHODICAL APPROACH¹

The present research can be placed within the tradition of empirically based theory development, as established by the pioneers of grounded theory (Glaser & Strauss, 1965, 1967). Objective hermeneutics was developed in the 1970s by Oevermann and his research assistants. I would like to emphasize that objective hermeneutics does not aim at the examination of static states, but tries to reconstruct dynamic, future-open processes as exemplified in particular by socialization processes. Another important goal of the method is intersubjective verifiability. The analysis process should be methodically controlled in its individual steps and should be intersubjectively comprehensible.

The Constitutional Theory of Objective Hermeneutics

Methodological approaches always imply constitutional assumptions of their research subject. Methodologies explicitly reflect these models and include them in the justification of their survey and evaluation procedures. Objective hermeneutics claims to be a methodology.

The specificity of the human-specific positionality can be been addressed by the philosophical anthropology of Helmuth Plessner (1999). This is the criterion for life positionality. The incessant mediating work between impulses of the environment and the body generates the centric form of positionality, which is animal-specific. The social human adopts the voices of the socializing primary group. The conflicts that now occur between body and group relatedness and between contradictory voices of the group are movements away from the center, generating the capacity for reflexivity, the human-specific eccentric form of positionality. A new type of situation emerges, the crisis, a situation that demands a decision (König, 1994).

We can understand the subject as the agency which responds to crisis. With centric and eccentric positionality we can differentiate between the two sides of the subject, corporeality, and reflexivity.

¹ The following short methodological reflection is largely based on Zizek (2014, 2017).

Plessner's observation that the centric positionality is preserved in man is significant as the human-specific form of positionality is thus characterized by the coexistence of centric and eccentric positionality. Characteristic of centric positionality is the implicit decision mode. It is significant that centric positionality precedes eccentric positionality and maintains a central role in the handling of everyday life situations. Adolescents, as well as adults, perform acts that she/he is not aware of while carrying them out. The precedence of the intuitively operating centric positionality means that we always act and have always been characterized before we extend ourselves in an eccentric position and develop self-images.

The Basic Methodological Assumptions and Procedures

According to these constitutional assumptions, human life and the traces or protocols which it leaves behind have an expression character (Zizek, 2012b; Wernet, 2014). In these protocols, the entire process of decision-making with its conscious and unconscious intentions and dispositions comes to light. Objective hermeneutics assumes that the subject leaves an authentic trace, a coherent imprint of her dispositions, in her utterances and actions. Therefore, neutral and archivable protocols of human action are the data that are preferred for reconstructive analyzes. Thus, guide interviews, descriptions, and memorial protocols are bad protocols in the view of objective hermeneutics.

In addition to the expressiveness of human utterance and action, the ruleguidedness of human action is another basic assumption. It is a key concept of the methodically guided reconstruction of social action. »Every action, every social practice >moves< within a framework of possibilities created by rules.« (Wernet, 2006: 13) If one considers the respective scope of an action as structured by rules, the concrete action appears as an intuitive or rational choice from this possible space.

The concept of the rule is to be distinguished from that of the expectation and the social norm, which contain concrete recommendations for action. Unlike social norms, rules do not say what to do, but what it means to do something« (Wernet, 2006: 13). Here we arrive at the level of meaning-generating rules, the so-called parameter I. Rules can be distinguished according to whether their validity is universal or culture specific, and the starting points of the methodological considerations are the universal rules. They are the privileged rule type.

We would like to illustrate this type of rules by using the example of the greeting: if speaker A greets speaker B with »good morning,« then, by means of meaning-generating rules for B, two possibilities open up: B can respond or ignore. The *greeting rule* now assigns to each objective option an objective meaning independent of B's intention. The greeting response means the acceptance of the interaction offered by A, and the omission of the greeting response means that mutual interaction is rejected. It is important that the greeting rule does not favor or suggest either option. The fact that it is polite to return a greeting is not a rule but a norm in this theoretical concept. Norms therefore belong to *parameter II*, which encompasses all factors which contribute to concrete selections from the possibilities created by rules.

In addition to universal rules, parameter I also includes rules with a decreasing range and generality, and »rules with a narrower range (for example, milieuspecific norms) and, under certain circumstances, a very short life span« (Wernet, 2006: 14). The concept of the rule, and with it parameter I, is therefore not to be understood as static. Particularly in the case of rules with a lower range, it may be necessary to check the validity of a rule that has been put into practice for the explication of the respective possibilities (Wernet, 2006, 2014). However, in order to be able to analyze an action independently of the self-report of the subject as a result of a complex decision process, the explication of the objective possibility space is indispensable with the help of rules.

The central objective-hermeneutic procedure of interpreting the meaning of an action is the comparison with options excluded by this action. The meaning of the selected action option is determined by the options that are not selected. The objective meaning of the omission of the greeting response is the »rejection of a common practice.«

If one examines such selections, which are always necessary at every sequence, over a certain distance, then sooner or later a specificity of the choice becomes apparent. This is called a *Fallstruktur* (case structure). The reconstruction of the structure of a case is the core aim of an objective-hermeneutic analysis. The concept of structure emphasizes that the specificity of the choice is not arbitrary and randomly varied, but comes from a case-specific structure of dispositions.

The central method of objective hermeneutics is the sequence analysis. A sequence is an action section (e.g., the greeting »good morning«) that opens a new scope (e.g., response to the greeting or omission of the greeting response). The meaning of a sequence is interpreted by means of *readings*. What is the meaning of the speech act *greeting*? How can the speech act be motivated? In addition, *context variations* are made. Thus, structural features of contexts can be identified that usually motivate such a practice. In a second step, these general structural features can then be compared with the concrete context of the present case.

As clarified above by the distinction between centric and eccentric positionality, objective hermeneutics reconstructs, above all, meaning structures that are latent, i.e., beyond the self-understanding and self-image of a social practice. The difference between latent and manifest meaning structures is central to objective hermeneutics. However, the self-image, the subjective-intentional representation, is by no means irrelevant. It is used on the basis of latent meaning structures to further characterize the case.

The Revealing Force of the Sequence Analysis Procedures

Objective hermeneutics thus offers methodological procedures that are capable of analyzing social action independently of the self-perception of the actors. One can therefore analyze what the subject does or what it means to act in a certain way.

It is a further advantage of the method that by means of the above-described methodical procedure, everyday natural things in the world such as a greeting or, as in this case, a bed sheet are viewed at a distance through this minute examination, allowing their complex structure to be brought into view.

The analysis of printed textiles enables research into the history of emotions and material culture. (Bang, 2007; Dolan & Holloway, 2016; Li et al., 2017). Textiles, as everyday objects, provide vast opportunities to reconstruct the habits and emotions of the users. And this reconstruction focuses on the material, the textile patterns, and the colors, which formulate an abundant symbolic language for different nations.

As a hybrid unit, flower fabrics were designed and manufactured from the 1950s onwards, using floral fabrics associated with communist ideology (Xu, 2008; Zhong & Zhu, 2018). In the early 1950s, floral fabrics began to be imported from the Soviet Union to demonstrate the new aesthetic orientation of socialism (Liu & Ma, 2019; Pang, 1956; Ruolan, 1953). Nevertheless, the floral fabrics were new textiles for Chinese women. As part of the general collaboration with the Soviet Union, the drama »Dawn over Moscow²« was translated into Chinese in 1952 and performed in theaters. This play showed the political transformations in a fabric factory in the production of floral fabrics. Both the Chi-

² Dawn over Moscow (Рассвет над Москвой), was written by Anatoly Alekseevich Surov, and also won the State Stalin Prize in 1951(see Surov, 2019)

nese playwrights and the audiences appreciated the colorful floral fabrics, rather than the play itself³.

The performance on stage triggered the emotional bond of the Chinese audience and the floral fabrics showed the leap into communist society and rainbow-like transformations towards the glorious social reality, the vivid description of the real Soviet (Lin, 1952).

As one journalist quoted, these floral fabrics were »like the clouds, like the dawn« (Xueyuan, 1952). Women began to wear and use the floral fabrics of the Soviet Union in everyday life (N/A, 1956). Wearing the floral fabrics, producing and using the sheets, duvets, blankets and curtains with floral fabrics indicated that the ideologies of socialism and communism were accepted and obeyed. In addition, a political slogan was invented in some counties: »Be a patriot, wear floral fabrics« (Xu, 2008). These fabrics also influenced the propaganda posters, on which the new Chinese mothers and the new wife were all depicted in floral fabrics (Huang, 2015; Min et al., 2003; Li, 2018; Wang, 2011).

Emotions were created with recognizable everyday scenes and objects printed on the floral fabrics. These daily scenes were for example the Red Guards marching with red flags, the Red Guard choirs with the political slogan »Long live the great proletarian cultural revolution«, the people celebrating the establishment of the Revolutionary Committee etc. Other everyday objects were artifacts with political metaphors, such as sailing boats, hydroelectric power stations, torches and the Nanjing Yangtze River Bridge. Accordingly, the floral textiles were emotionally linked to innumerable social acts, related to the present life of the people and the great industrial achievements of the government.

The floral fabrics offered an efficient approach to latently shaping the people and the nation. Their connection with the enormous ideological transformations and the political spectrum had made them an important means of capturing, preserving and modifying social realities. They also motivated to accept the content of communism. This discipline penetrated into fundamental domestic contexts and unconsciously changed people's decision-making in everyday life.

³ Hong Shen (洪深) and Cao Yu (曹禺), as famous Chinese dramatists, critiqued that this drama was dragged, and Hong just left the theatre before it finished (N/A, 1952).

4. SEQUENTIAL SEGMENT ANALYSIS OF THE FLORAL FABRICS

The material at hand, a section of a bed sheet, has qualities of a picture. It is undoubtedly an aesthetically motivated design, there are motifs and there is a color scheme. However, since it is a bed sheet, the framing of the picture is missing. Since this image detail is repeated stereotypically on the sheet, the pattern has the character of an ornament. Through the stereotypical repetition, the ornament takes the weight off the individual image detail and allows it to recede in favour of a restrained overall impression. You have to concentrate on the individual picture detail in order to appreciate it in its form.

Images are also hung up for you to view. In this way you can distinguish between an accenting, a space-filling and an ornamental, contemplative reflection. Ornamental illustrations, i.e. illustrations that have been pushed back into the background, can be found accordingly on wallpaper, carpets and seat covers. They are not intended for satisfied contemplation and conscious confrontation. A prominent illustration here would not be functional, it would rather be disturbing.

Of course, there are also carpets on which one has realized a highlighting illustration. Accordingly, they are then also hung in the entrance halls of hotels or university buildings, for example.

Without the motif of the railway bridge, the illustration of the bed sheet would correspond to an ornamental illustration. However, the present design oscillates between an ornamental logic and a striking design, as it is a very concrete design of an object.

First of all, as an example of the objective scope of an image, we would like to mention which choices are open to the image producer. The choice of format is always fundamental. The image producer must first decide on the format of the image. The landscape format is useful, for example, to log several people in their current embedding. It is also suitable for depicting a landscape. The portrait format, on the other hand, is suitable for highlighting a single person or, depending on its nature, a particular object and is therefore often chosen for a portrait.

Different from an interview, the expression elements of a picture are not structured in a chronological sequence. It is not possible, in any case, to analyze everything at once. It is therefore advisable to follow the implicit structural sequencing of the image that can be found in the hierarchy of the picture segments. These are first analyzed individually and then considered in their relationship to each other.

With the format and the choice of the image section, an object is focused. As a rule, there is therefore a focused object, an object of interest, for example, a group of people or a building, which is placed at the center of the picture. In addition to the focused object, which may for example be composed of several persons or figures, that are then to be analyzed individually and in their relationship to one another as further image segments, the contextualization of the focused object forms another image segment.

Segments in the selected pictorial cutout of the bed sheet

In the present image section, the following image units or segments can be distinguished, which are to be analyzed in the following sequence. A decorated railway bridge forms the focused image object. The background of the railway bridge forms another image segment as contextualization. A further image segment is the frame of the focused railway bridge in the foreground.

Before we go into the mentioned picture segments, we would like to make a strong first impression of the picture. It immediately becomes apparent that, except for the flowers and leaves and the flower-colored balloons, everything is red. As everything is blue or gray at night, everything here is dominated by the color red. There is also no color distinction between heaven and earth, everything is immersed in a color. Unlike the blue night, this is not a natural experience.

The present color scheme has in any case something overwhelming, dedifferentiating. As with corporate design, where a uniform color scheme should accentuate the unity and organization of a company, a party or an institute, comprehensive design and mastery are emphasized here. Here we largely refrain from characterizing the color red because here the cultural character plays a very important role. It can be suggested that red is the color of the blood, of the flesh and is often used for the accentuation of danger, but also for romance and eroticism. It always seems to be about direct, deep, passionate participation. Distance and serenity do not seem to be characteristic in these contexts.

5. THE FOCUSED IMAGE SEGMENT: BRIDGE IN FRONT OF A MOUNTAIN LANDSCAPE

In the middle of the picture, there is a bridge in front of a mountain landscape.⁴ The bridge is built of iron elements, struts, in contrast to, for example, stone bridges, which may even be older, to the age of industrialization, which began in the early 19th century and the world view until the mid-twentieth century has significantly influenced the world.

The bridge has been moved to the center of the image segment and shown from a perspective below, so that one looks up to it. In this way, it is greatly enhanced. In this way, the picture raises an impressive work of industrialization to the center of attention. It is thus celebrated.⁵

At the beginning of the bridge, you can see a huge, monumental gear that we could not explain as part of the bridge. It seems to have no supporting function; in the background, you can see the actual supports of the bridge. At best, it would have to move along the bridge or shovel something. But it is not enough for the water, so that it could not have the function of a mill wheel.

In its shape as a cogwheel, it could symbolize the interlocking of process steps and thus also the advanced, productive division of labor in the age of industrialization of the »New China«. Obviously, this is not about a representation that is as realistic as possible. The depiction is stylized and symbolically charged in many places.

The wheel is also decorated with flowers of different colors, enlarged ears of wheat and huge cotton capsules, as if it were an initiation ceremony, again highlighting it. The festive character is underlined by rising balloons, some of which carry a kind of banner. This could be blessings or guiding principles.

On the decorated gear are three green huge egg-shaped structures that are strangely lit or enlightened. They rest on the decorated structure like in a nest, thus appearing like the worthy, precious product of the decorated building, like golden eggs.

⁴ A contextual information that is deliberately not considered here: It is the Wuhan Yangtze River Bridge.

⁵ A contextual information that is deliberately not considered here, but supports the interpretation: The Wuhan Yangtze River Bridge is the first bridge that has been built acrossing the Yangtze river, and is considered as a great revolutionary and industrial success.

6. BACKGROUND OF THE FOCUSED IMAGE SEGMENT

The bridge leads over a very wide river. In the background, you can see a mighty mountain indicated. Due to the distance of the mountains, the appropriate size of the river in between and the absence of traces of settlement, it becomes clear that here a large area of land is pictorially hinted at. One thinks of vast expanses, as they are in Russia, the USA or China. Against this background, the bridge indicates that this huge country is nevertheless dominated. Despite its size, it is conquered by human hands, through the technical possibilities of industrialization.

Behind the mountains, the sun is just rising. A new day is dawning. So it is the time of day of opening, of departure, of hope. Obviously, this is not a critical view of technology, but technology is celebrated as a blessing for the community. This becomes all the more evident as the bridge is illuminated by the hopeful morning light.

Foreground of the focused image segment: Lush, framing flowers

The focused segment is also framed by lush flowers like a picture frame. Everywhere it seems to bloom magnificently, it is blooming landscapes. The industrialization does not seem to contribute to the ruin of the landscape, but to the general prosperity. Industrialization-critical representations look different. In the damage of the environment, one would make side effects recognizable. In this unilaterally harmonious representation, the structure is clearly attributable to kitsch.

The social place of the bed sheet made by the floral fabrics

Existential philosophy and phenomenology have undertaken, among other things, the exploration of an original, life worldly spatial experience (Grätzel 2008: 34). In the first approach, they can be used to differentiate between two spatial concepts. These have analogies to two forms of social relationship (community and society) and modes of experience (body-centered and distant, eccentric).

The space connected with the concept of the lifeworld is structured from the body, starting from this it has a top, bottom, back, front and, as Grätzel points out, an atmospheric space (33). It forms a contrast to geometric, mathematical space, which is not designed by the subject, but is »designed and constituted out of its own ideal center« (35). »At the same time, therefore, we have two funda-

mentally different experiences of space, between which, for the most part, we can no longer clearly distinguish ourselves « (33).

While we always perceive and structure the habitat, as well as our common primary relationships, from the body, the mathematized space is an abstract perception of space, which presupposes an alienating formation process that opens a neutral position. Johann Eduard Erdmann, a pupil of Hegel, has called the appropriation of further, new social circles as »education«, »Bildung« (Erdmann 1862: 13). This view can be made fruitful here. The geometric, mathematical space that runs counter to body-centered perception has an analogy with the more distanced, role-shaped, social relations that are characterized by the substitutability of personnel and must first be successively appropriated in the socialization process. In contrast to diffuse social relationships (for example, parentchild relationships), the acquisition of role-based social competence also requires a disciplined distancing and flexible adaptation to the social environment and a corresponding abstraction from one's own particularity. However, this is often overlooked and both the detached relationship of demarcated role carriers and the geometric space are considered to be the original spatial perception.

»Alienation is the problem that we also have to deal with when we talk about lifeworld spaces [...] For us, it initially seems as if the mathematized worlds are the real worlds. We have succumbed, as it were, to the world-view of applied geometry. « (Grätzel 2008: 40)

Even if we can distance ourselves from our original experience of space and social relationships in the course of the process of socialization and education and take an eccentric position, this does not mean that our body-centered spatial experience dissolves. Rather, it remains the basic, so we can speak of an overlapping order.

The space of the lifeworld is thus always constructed as a »contrast« and it constitutes itself win particular in the living. It starts with the room in which I live, work, eat or sleep, extending from the flat I live in to the house that houses the flat to the landscape that surrounds the house« (ibid. 47). The body-centered space of the lifeworld is a relative space; it always has an interior and exterior. The space of the lifeworld is basically an interior that has a relationship to an exterior. Thus, starting from the bondage of the body, I first of all experience my own dwelling as an interior in relation to an exterior, such as the street, the landscape etc. Only in the context of this relationship can one even speak of the experience of an interior space. « (ibid. 48).

The bed sheet is according to this differentiation of space experiences in the area of private living space and due to the location in the bedroom even in the most intimate. The same floral fabrics can be tailored into women and children's clothes. So that, the textile patterns can intimate to the human body, which these fabrics can be considered as the »social skin« for the people in Mao time. The layers of intimacy and privacy connect to the everyday usage of the textiles. To wear, to sleep with, to decorate living space, establishing the intimate and also emotional attachment to the fabrics.

7. THE BED SHEET AS A CARRIER OF ORNAMENTALLY DISGUISED IDEOLOGICAL MESSAGES

We have explained above that due to the motif of the railway bridge, the illustration of the bed sheet does not follow the usual logic of an ornamental illustration, but instead oscillates as it were between an ornamental logic and an illustrative design.

This aesthetic logic corresponds to the results of the reconstruction of the concrete representation, which contradicts an ornamental intention. Through its specific depiction of a large railway bridge, the picture celebrates a work of technology in monumental, cheesy, harmonizing ways as salutary for the well-being of a community of a large tract of land.

The railway bridge is not presented as a product of a particular group. There is no corresponding logo. The overwhelming and passionate connection with the illustrated accentuated colour scheme emphasizes not a factual but a passionate relationship to the representation.

By means of the bed sheet, an ideological communion-based technology culture glorifying message under the guise of ornament is, as it were, channeled into the intimate space of the bedroom, colonizing the private space.

8. FORMS, FUNCTION AND SOCIALIZATION EFFECTS OF THE COLONIZATION OF THE LIFEWORLD – A COMPARISON OF TWO STATE SOCIALIST SYSTEMS⁶

The concept of socialization level can be used to differentiate early and later framings of the socialization process. The low socialization levels (especially the

⁶ The following explanations are largely taken from Zizek 2018 or are based on them.

family) in a dynamic socialization theory are a source of innovation, resistance and the emergence of the new (Zizek 2018). This dynamic theory concept does not understand socialization in the sense of a reproductive model of integration (see Geulen 1977) for a seamless integration of society and the individual.

Private, externally filtered private spaces, as we have them discussed above, represent in this context spaces in which the lower socialization levels are protected.

State socialist systems can be considered and differentiated, among other things, with regard to the levels of socialization. Here we would like to use the results of a microanalytical study on life in the state socialist system of the German Democratic Republic (GDR) as a contrasting foil. At first, this took shape at the higher levels of socialization (Zizek 2018), for example in the form of »considerable educational investment« (ibid. 424).

»The collectivization of private agriculture, which began in 1952, was completed at a rapid pace in the spring of 1960, and the education system was reshaped according to the Soviet model. This speeding up of the inner reconstruction of the GDR drove hundreds of thousands into the Federal Republic (ibid. 424).« (Zizek 2017)

In the Study Group Reconstructive Social Research, we came to the impression that none of the biographies we examined were purely GDR-induced, exclusively determined by the system. Rather, something like a surface seemed to be formed, to which one had to adapt. The real life that took place underneath was thus protected from the GDR, so that this coping strategy could be characterized as a double life.

»An example of the coping strategy of the double life that is also widespread beyond the private sphere can be found in Hans-Dieter Schmidt's study of the conditions of education in the GDR. It shows how one tried to defy the demands of the upper socialization levels. The priorities and main lines of the official GDR education were given by the education politicians and functionaries of the Education Department of the SED Central Committee and the Ministry of Education (Wiegmann 1993) [...]. Their >orders< reached the addressees - school councilors, headmasters, heads of pedagogical cabinets etc. - on the hierar-

⁷ I am grateful to the members of the Study Group on Reconstructive Social Research (Ursula Blömer, Detlef Garz, Klaus Kraimer, Ulrike Nagel, Ulrich Oevermann, Gerhard Riemann, Fritz Schütze, Carsten Detka, Manuel Franzmann, Matthias Jung und Anja Wildhagen) at the Hanse-Wissenschaftskolleg Institute for Advanced Study for the joint reflection on methods.

chically structured service path, which did not preclude their interpretation of this or that stage differently. For this reason (and because of poorly functioning control bodies), many instructions >from the very top< on the >lower< levels could not be enforced. The strongest filtering (usually in the form of a weakening) took place where the educator came in contact with the adolescents (Schmidt 1996: 42).« (Zizek 2017)

But to explain the

»gradual erosion of this widespread coping strategy, two modes of action are to be distinguished among the lower socialization levels, insofar as the double life proved to be effective and consistent, above all against the inhibitory-limiting effects of the upper socialization levels. However, an infiltrating structure-altering one has to be differentiated from this effect, which was much harder to counteract and which, with a certain time delay, began to erode the potential for resistance sustainably.

With regard to the inhibiting-restricting effect on the part of the upper socialization levels, it can be emphasized that the GDR was unable to exploit the innovation potential of the lower socialization levels. In this respect, the GDR seemed from the beginning to have been a rigid society that needed the building of the Wall in order not to lose all of its dynamic citizens. This rigid relation of socialization levels is also expressed in the absence of an equivalent to the student movement in the FRG. There has never been a comparable phenomenon in the GDR. This had serious consequences for the development of political consciousness. Authoritarian traditions remained unbroken and longer effective under the conditions of a dictatorial system (Kleßmann 2013: 463)« (Zizek 2018).

In contrast to the inhibitory-restricting effect of the upper levels of socialization, the infiltrating structure-altering action was not merely of a limiting nature. On the contrary, it penetrated the lower levels of socialization in a way that changed the structure and thus damaged its natural autonomy, creative potential and thus resistance potential. On the one hand, this influence was delayed in comparison, but on the other hand, it contributed significantly to the fact that the attack on the lower levels of socialization could be reflected in the depths of elemental forms of social life. This delayed depth can be attributed to the inability to address this infiltrating influence in the same way, and to the gradual transformation of the coping instance itself, the couple and family interaction (Zizek 2018).

How did the structure of the lower socialization levels change? The socialization culture of the GDR can be characterized as a familial system. In it, everything was in order, everything had been in solidarity. You knew each other mutually, you could sit at the weekend in the gazebo. You had the prefabricated buildings, which were designed to have interiors where you could meet and

where children's communication was guaranteed. In addition to the repressive influence of socialization from above, the socialization culture of the GDR, right down to the architecture, was characterized by a halter character, without emphasizing the distancing and development-promoting function of letting go and the data that accompany the exploratory integration of new experiences.

»Not only was it restricted ideologically and institutionally from above, but it was also invisibly invited from below to develop a crisis-avoiding, primarily self-centered, restrained attitude [...] The result was a tendency to become risk-averse and thus immobile.« (Zizek 2018)

The analysis of the bed sheet now shows that the state-socialist system of China has also influenced the lower socialization level. With the floral textiles, the political power had changed the stylish, and disciplined human body and mind visually. Compared to the GDR, we may have a more open and drastic colonization of the lifeworld before us. Relatively open, ideological contents are imported into the most intimate social spaces of the basal socialization spaces.

LITERATURE LIST

- Bang, A. L. (2007): Fabrics in function-Emotional utility values. Nordes, 2.
- Cui Xiaolin 崔晓麟 (2005): 重塑与思考: 1951 年前后高校知识分子思想改造 运动研究 (Remodeling and Thinking: Research on the Ideological Transformation Movement of Intellectuals in Universities Around 1951). 中共党 史出版社 (CPC History Press).
- Dolan, Alice/Holloway, Sally (2016): Emotional Textiles: An Introduction. In: Textile, 14(2), pp. 152-159.
- Da Qiao 大乔 (2008): 图说中国吉祥物 (Picture of Chinese mascot). 中国社会 科学出版社. China Social Sciences Press.
- Erdmann, John Eduard (1862): Grundriss der Psychologie. Leipzig, Fr. Chr. Wilt. Vogel.
- Huang, Haifeng (2015): Propaganda as signaling. In: Comparative Politics, 47(4), pp. 419-444.
- Garz, Detlef/Zizek, Boris/Zizek, Lalenia (2014): Familienpositionalitäten. Zur Rekonstruktion familialer Lebenswelten. In: Klaus Kraimer (Hg.): Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik. Ibbenbüren: Münstermann, S. 76-107.

- Grätzel, Stephan (2008): Raum-Zeit-Kausalität. Propädeutik der Praktischen Philosophie. Turnshare Ltd. London.
- Kirby, William C. (1990): Continuity and Change in Modern China: Economic Planning on the Mainland and on Taiwan, 1943-1958. In: The Australian Journal of Chinese Affairs, 24, pp. 121-141. doi:10.2307/2158891
- Khokhloma. (2020). In: Wikipedia. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title= Khokhloma&oldid=947335922
- Kong Sang 孔桑 (1956): 为何鸳鸯不成双 (Why Mandarin ducks are not a pair). 人民日报 (People's Daily).
- Landsberger Stephan R. (1996): Mao as the Kitchen God: Religious Aspects of the Mao Cult During the Cultural Revolution. In: China Information (2/3), pp. 196-211.
- Landsberger Stephan R. (1995): Chinese Propaganda Posters From Revolution to Modernization. Amsterdam/Singapore: Pepin Press.
- Li, Zuhe/Fan, Yangyu/Liu, Weihua/Yu, Zeqi/Wang, Fengqin (2017): Emotional textile image classification based on cross-domain convolutional sparse autoencoders with feature selection. In: Journal of Electronic Imaging, 26(1). DOI: 10.1117/1.JEI.26.1.013022
- Li Xinlei 李欣蕾 (2018): 1949–1956 年中国»社会主义新母亲《图像研究 (Research on the Image of China's »New Socialist Mother« from 1949 to 1956). 天府新论 (Tianfu New Theory), 01, pp. 145-152.
- Lifton, Robert Jay (1967): Thought Reform and the Psychology of Totalitarianism: A Study of Brainwashing in China. Penguin.
- Lin Danqiu 林淡秋 (1952): 看»曙光照耀着莫斯科« (Look at »The Dawn Shines on Moscow«). 人民日报 (People's Daily).
- Liu Yinkai/Ma Linlan 刘寅凯/马林兰 (2019). 论 »东北大花布« 的艺术社会 学建构. 武汉纺织大学学报 (An Art Sociological Study about »Northeast Flower Cloth«. Journal of Wuhan Textile University), 03, pp. 8-12.
- MacFarquhar, Roderick/Fairbank, John K./Twitchett, Denis C. (1987): The Cambridge History of China: Volume 14, The People's Republic, Part 1. In: The Emergence of Revolutionary China, 1949-1965 (Vol. 14). Cambridge University Press.
- Min, Anchee/Landsberger, Stephan/Duo, Duo (2003): Chinese Propaganda Posters. Taschen. https://book.douban.com/subject/1410785/
- N/A. (1952): 北京文艺界座谈 »曙光照耀着莫斯科《(Literatures and Artists Discussion on »Dawn shines on Moscow«). 人民日报 (People's Daily).
- N/A. (1956): 女教师谈妇女服装问题 (Female teachers talking about women's clothing). 江苏教育 (Jiangsu Education), 06, 27.

- National Flower of the Republic of China. (2020): In: Wikipedia. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=National Flower of the Republi c of China&oldid=946576698
- Pang Xuniu 庞熏琹 (1956): 为生产更经济、实用、美观的印花布而努力—— 在全国印花布设计、生产、销售工作改进会议上的发言摘录 (Efforts to produce more economical, practical, and beautiful printed floral fabricsexcerpts from the speeches at the National Conference on Design, Production, and Sales of Printed Fabrics). 美术 (Fine Arts), 05, pp.18-19.
- Ritter, Bertram/Zizek, Boris (2014): Aufschlusspotentiale Zur schöpferischausdruckshaften Aneignung der Primärgruppe und der eigenen Positionalität in Kinderzeichnungen. In: Klaus Kraimer (Hg.): Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik. Ibbenbüren: Münstermann, S. 107-165.
- Ruolan 若蓝 (1953, September 20): 时新花布人人爱 (Everyone loves new floral fabrics). 人民日报 (People's Daily).
- Sun Dan 孙丹 (2008): 建国初期知识分子思想改造运动研究述评(A review on the intellectual transformation at the beginning of the People's Republic of China). 当代中国史研究(Contemporary Chinese History Research), 5, pp. 89-96.
- Sun Peidong 孙沛东 (2010): 裤脚上的阶级斗争——»文革»时期广东的«奇装 异服«与国家规训«(Class struggle on the trousers: Guangdong's »bazaar clothes« and national discipline during the »Cultural Revolution«). 开放时代 (Open Times), 06, pp. 84-101.
- Surov, Anatoli Alexei (2019): In: Wikipedia https://ru.wikipedia.org/w/index. php?title= %D0 %A1 %D1 %83 %D1 %80 %D0 %BE %D0 %B2, %D0 % 90 %D0 %BD %D0 %B0 %D1 %82 %D0 %BE %D0 %BB %D0 %B8 %D0 %B9 %D0 %90 %D0 %BB %D0 %B5 %D0 %BA %D1 %81 %D0 %B5 %D0 %B5 %D0 %B2 %D0 %B8 %D1 %87&oldid=100461263
- Taiwan Floral Fabrics 台湾花布 (2019). In: 维基百科, 自由的百科全书 (Wikipedia, die freie Enzyklopädie. https://zh.wikipedia.org/w/index.php? title= %E5 %8F %B0 %E7 %81 %A3 %E8 %8A %B1 %E5 %B8 %83&old id=54326621
- Dyeing and Printing Company of Tianjin Textile Industry Bureau 天津市纺织工 业局色织印染工业公司 (1977). 被面大花图案选编(Selection of Floral Fabrics). N/A.
- Wang Yuxuan 王宇轩 (2016): 新中国前三十年上海轻工业艺术设计工作机制 研究 (The Research of Mechanism of Light Industrial Art Design in Shanghai 1949-1978) [PhD Thesis]. 上海大学 (Shanghai University).

- Wang Qingqing 王清清 (2011): »文革《宣传画的类型及其性别传播. 成都理工大学学报 (社会科学版) (Types of propaganda pictures of the »Cultural Revolution« and their gender transmission. Journal of Chengdu University of Technology (Social Science Edition)), 19(1), pp. 25-29.
- Wen Run 温润 (2011): 二十世纪中国丝绸纹样研究 [D] (A Study on the Chinese Silk Pattern of the 20th century) [PhD Thesis]. 苏州大学 (Suzhou University).
- Wu Jingping 吴景平 (2006): 1950 年代的中国 (China in 1950s). 复旦大学出版 社 (Fudan University Press).
- Xinhua News Agency 新华社 (1958, February 27): 做政治上的革命派艺术上的革新派 (To be a revolutionary in politics and an innovation in art). 人民日报 (People's Daily).
- Xinhua News Agency 新华社 (1966, July 15): 活学活用毛主席著作为革命为人民纺纱织布纺织工业职工创造生产新纪录 (Mao's work to create a new production record for the people's spinning and weaving textile industry employees for the revolution). 人民日报 (People's Daily).
- Xu Changmo 徐昌酷 (2004): 上海美术志 (Shanghai Art History). 上海书画出版社 (Shanghai Painting and Calligraphy Press).
- Xu Xing 许星 (2008): 论 20 世纪五十年代苏式服装在中国的兴衰. 南京艺术 学院学报(美术与设计版) (On the rise and fall of Soviet-style clothing in China in the 1950s. Journal of Nanjing Art Institute (Art and Design Edition)), 06, pp. 182-183.
- Xueyuan 雪原 (1952, October 8). 苏联名剧《曙光照耀着莫斯科》在东北演出 (Soviet famous drama »Dawn shines on Moscow« performed in the Northeast). 人民日报 (People's Daily).
- Zhang Jishun 张济顺 (2015a): 远去的都市- 1950 年代的上海 (The Metropolis in fading-Shanghai in 1950s). 社会科学文献出版社 (Social Sciences Academic Press).
- Zhang Jishun 张济顺 (2015b): 新革命史与 1950 年代上海研究的新叙事 (The New Historical Study of Revolution and the New Narrative in the Study of Shanghai in 1950s). 华东师范大学学报 (哲学社会科学版) (Journal Of East China Normal University (Humanities and Social Sciences)), 47(2), pp. 14-20. (A short version of this article can be found: Zhang, J. (2016). Shanghai around 1949: Continuity or rupture? Journal of Modern Chinese History, 10(1), pp. 100-105. https://doi.org/10.1080/17535654.2016.1168174
- Zizek, Boris (2012): Vollzug und Begründung, objektive und subjektive Daten Eine Parallele? In: Sozialer Sinn 1/2012, S. 39-56.

- Zizek, Boris (2017): Digital Socialization? An Exploratory Sequential Analysis of Anonymous Adolescent Internet-Social Interaction. In: Human Development, 60, pp. 203-232, doi:10.1159/000479082.
- Zizek, Boris (2018): »Wissen Sie, wir sind Stallhasen«. Eine rekonstruktive Biographieanalyse der Pianistin Krause – Zu einer sozialisationstheoretischen Perspektive auf die »Deutsche Demokratische Republik« (DDR). In: Detlef Garz, Ulrike Nagel/Anja Wildhagen (Hg.): Biographische Erfahrungen im Sozialismus. Analysen des Lebens im »so anderen Land« der DDR, S. 235-260. Leverkusen: Budrich.
- Zizek, Boris & Andermann, Hendrik-Zoltán (2020): Analysis of Youth-Oriented Websites. An Introduction to the Qualitative Image-Analytical Methods of Objective Hermeneutics. In: Beijing International Review of Education, 2, pp. 1-25.
- Zhong Qiang/Zhu Bin 钟强/朱斌 (2018): 新中国成立初期服装衍化与主流意 识形态生活化探析(An analysis of the clothing evolution and mainstream ideology life in the early days of New China). 广西社会科学(Guangxi Social Sciences), 02, pp. 117-121.
- Zhu Dan 朱丹 (2012): 20 世纪中期 (1949-1979) 上海印染设计师群体研究 (Mid-twentieth century (1949-1979) Shanghai printing and dveing designer group research) [Master's Thesis]. 南京艺术学院 (Nanjing Art Institute).

Bitcoin, Kryptowährung und die Blockchain

Chinas eigener Weg zum neuen Entwicklungszentrum

Kai von Carnap

Bitcoin brachte die innovative Technologie Blockchain im Jahr 2008 auf die Welt und kreiert seitdem regelmäßig Investitions- und Innovationswellen. Zu Spitzenzeiten betrug das Marktvolumen aller Kryptowährungen über 500 Milliarden USD und wurde als das nächste Internet bezeichnet. Heute gibt es kaum eine Industrie, die nicht mit Blockchain in irgendeiner Form experimentiert. Abgesehen von den Anstrengungen tausender Start-Ups und unabhängiger Entwickler, ist das Interesse auch von institutioneller Seite groß. Sowohl von den weltweit größten Zentralbanken als auch von ASEAN, dem World Economic Forum und der OECD werden seit einigen Jahren Konferenzen abgehalten, Weißpapiere veröffentlicht und Forschungsmittel bereitgestellt, nur um die Frage zu beantworten, auf welche Weise Blockchain in den jeweiligen Anwendungsbereichen adoptiert werden kann. Auch China hat sich dieser Gemeinschaft angeschlossen und muss dabei, im Gegensatz zu den meisten anderen Akteuren, eine wichtige Frage lösen. Wie kann man einen Kompromiss schließen zwischen der dezentralen Struktur konventioneller Blockchain-Systeme und den zentralen Einsicht- und Einflussansprüchen eines autoritären Zentralregimes. Dieser Artikel soll im Folgenden darlegen, wie China diese Frage beantwortet und sich diese Technologie in den vergangenen Jahren mehr und mehr angeeignet hat.

1. DAS BLOCKCHAIN-KONZEPT IST EINE REVOLUTION FÜR INFORMATIONSSYSTEM

Bei dem Versuch, traditionelle Informationssysteme nachhaltig durch rein digital existierende Datenströme sicherzustellen, gilt die Blockchain als der erste funktionierende Lösungsansatz. Die Pionier-Blockchain Bitcoin brachte den Beweis bereits vor über einem Jahrzehnt, indem sie einen vertrauenswürdigen Zahlungsverkehr, nicht wie bei herkömmlichen Währungen von Zentralbanken oder übergeordneten Institutionen (wie IBM oder Facebook) sicherstellte, sondern durch den besonderen dezentralen Aufbau eines Computer-Programms.

»Because Bitcoin is a virtual currency, there are no physical Bitcoins – no Bitcoin bills or Bitcoin coins or anything. There aren't even digital Bitcoins [...] store[d] on a computer's hard drive or a smartphone. Bitcoins simply don't exist.« (Miller 2015)

Zunächst geht aus diesem Zitat hervor, dass alle digitalen Währungen ein grundlegendes Problem lösen müssen, um überhaupt einen Wert erhalten und behalten zu können: Die Bits – digitale Repräsentationen von Informationen – aus denen sie besteht, dürfen nicht reproduzierbar sein. In anderen Worten: damit verhindert wird, dass eine Einheit der digitalen Währung nicht mehr als einmal ausgegeben werden kann, darf sie nicht kopierbar sein (Dwyer 2015: 81-91). Dies wird auch das *Double-Spending Problem* (DSP) genannt und stellt den grundlegenden Prüfstein einer digitalen Währung und damit aller Blockchains dar. Der Lösungsansatz von Bitcoin lautet:

»We propose a solution to the double-spending problem using a peer-to-peer [network]¹ to generate computational proof of the chronological order of transactions.« (Nakamoto 2008: 1-9)

¹ Peer-to-peer-Netzwerke wurden bereits im Jahr 2000 in Programmen zum illegalen Datenaustausch oder in abgewandelter Form von digitalen Kommunikationsprogrammen wie Skype genutzt. Ihre Haupteigenschaft ist der dezentrale Aufbau, denn im Gegensatz zu einem peer-to-client Netzwerk gibt es keine zentralen Server oder Institutionen, die Einsicht in den Datenaustausch oder generelle Kontrolle über das Netzwerk haben. Die Nutzer sind quasi-kreisförmig angeordnet und senden sich Daten reihum von Nutzer zu Nutzer zu. Diese Struktur wird auch als »flache Topologie« bezeichnet, da einerseits alle Nutzer gleichberechtigt an Entscheidungsprozessen beteiligt sind, es andererseits aber keine übergeordnete Einheit gibt, die in rechtlichen Fra-

Während das Peer-to-peer-Netzwerk die dezentrale Infrastruktur der Kommunikation verschiedener Nutzer darstellt, gilt der rechnergestützte Beweis der chronologischen Abfolge von Transaktionen (computational proof of the chronological order of transactions) als das Herzstück der Blockchain. Das Programm der Nutzer beinhaltet neben dem digitalen Geldbeutel ein Hauptbuch,² vergleichbar mit dem einer Bank.³ Zu einem gegebenen Zeitpunkt ist jede Ausgabe des Hauptbuches auf dem gleichen Stand und wird gemeinsam in regelmäßigen Abständen aktualisiert. So können die teilnehmenden Nutzer den Bitcoin-Bestand über alle Transaktionen bis zur ersten Transaktion zurückverfolgen und kontrollieren, woher welcher Bitcoin-Betrag stammt. Da alle Nutzer einsehen können, ob ein Betrag doppelt ausgegeben wurde, gilt das DSP als gelöst.

Die Transaktionen, die nach diesem »aktuellen« Zeitpunkt getätigt werden, müssen in einem neuen Kapitel (oder: Block) zusammengefasst werden und stellen die Aktualisierung des Hauptbuches dar. Damit ein Block nicht willkürlich hinzugefügt werden kann, muss einer der Nutzer ein kryptographisches Rätsel (erstellt durch einen kryptographischen Algorithmus) lösen, weshalb Bitcoin als Kryptowährung bezeichnet wird. Gelingt dies, fügt dieser Nutzer den neuen Block seinem Hauptbuch hinzu und sendet diese neue Version des Buches an alle anderen Nutzer weiter, die ihrerseits diese Version prüfen und übernehmen

gen zur Verantwortung gezogen werden kann. Wenn alle Nutzer das Programm löschen würden, würde das P2P-Netzwerk verschwinden. Neben Daten können die Nutzer über das Internet auch, wie im Fall von Bitcoin, Transaktions-Informationen versenden, deren Transfer durch eine spezielle Verschlüsselungsvariante gesichert wird, die eine Einsicht durch Dritte ausschließt. Im Bitcoin-Netzwerk hat jeder Teilnehmer also ein Programm auf dem Computer bzw. eine App auf dem Smartphone, das u.a. eine digitale, individuelle Adresse beinhaltet.

In der englischen Literatur wird meist der Begriff »Ledger« (Langenscheidt: Hauptbuch) verwendet. Iwamura et al., (2014) behauptet: [The blockchain] more closely resembles a real estate register«. In der deutschen Literatur herrscht Uneinigkeit. Gebauer verwendet in seiner Übersetzung von Casey and Vigna (2014: 159 ff) »Grundbuch«.

³ Antonopoulos (2015) weist darauf hin, dass nicht jeder Nutzer ein vollständiges Hauptbuch in seinem Programm integriert haben muss. Nur vollständige Nutzer (»full nodes«) haben eine komplette Aufzeichnung der Transaktionen. Nutzer, die weniger Wert auf Kontrolle legen, können auch lediglich ihren eigenen Bitcoin-Betrag durch das Programm sichern lassen und die Kontrolle des Hauptbuches Drittanbietern überlassen.

können. Da das Buch aus einer Aneinanderreihung von momentanen Aufzeichnungen über individuelle Kontostände besteht, entstand der Name *Blockchain* (Block Kette). Durch dieses dezentrale Datenmanagement der Blockchain gelten die Transaktionsverläufe als quasi immun gegen Eingriffe einzelner Interessengruppen, wie Hackern oder Banken.

Mining: Das dezentralisierte Verifizierungsverfahren neuer Transaktionen

Diese Blockchain-Technologie ermöglicht es, gleich mehrere, zentrale Mechanismen in verschiedenen Informationssystemen aufrecht zu erhalten. Im Fall von Bitcoin regelt sie erstens die Verbreitung neuer Währungs-Einheiten. Jedem Nutzer, der erfolgreich ein Rätsel löst und somit einen Block erstellt, wird ein bestimmter Bitcoin-Betrag gutgeschrieben. Die Anzahl der vergebenen Bitcoins folgt dabei einem im Design festgelegten Rhythmus. In der ersten Phase zwischen 2008 und 2012 wurden 50 Bitcoin pro erstellten Block vergeben, zwischen 2012 und 2016 nur noch 25 Bitcoins. Aktuell in der dritten Phase werden 12,5 Bitcoins pro erstellten Block vergeben und alle vier Jahre wird die Belohnungsmenge weiter halbiert. So sorgt der Belohnungs-Mechanismus dafür, dass die Geldmenge konstant und vorhersehbar zunimmt bis zu einer mathematischen Obergrenze von 21 Millionen Bitcoins, die ca. im Jahr 2140 erreicht wird⁴. Bitcoin kann daher auch als »deflationär« beschrieben werden (Casey/Vigna 2014b).

Dieser Anreiz führt zur zweiten wichtigen Funktion der Blockchain, denn er motiviert dazu, neue Transaktionen in das Hauptbuch einzuarbeiten und so das Netzwerk laufend zu aktualisieren. Da mit den schrumpfenden Belohnungsbeträgen dieser Anreiz langfristig sinkt, ist es selbst mit immenser Rechenleistung immer weniger profitabel, einen Block zu *finden* (auch *mining* genannt). Deshalb gibt es noch eine weitere Möglichkeit, das Erstellen neuer Blöcke zu belohnen, nämlich durch das Erheben von Transaktionsgebühren, die, abhängig von der Tauschbörse, vom Sender oder Empfänger von Bitcoin-Transaktionen gezahlt werden müssen und an den *Finder* weitergegeben werden.

⁴ Der eigentliche Mechanismus im Programm halbiert die Belohnungsmenge jeweils nach 210.000 erstellten Blöcken. Bei ca. einem Block/10 Min. entspricht dies einem Zeitraum von ca. 4 Jahren.

2. BLOCKCHAINS BOOMEN ZUNÄCHST IN CHINA

Digitale Währungen sind in China nicht neu

Viele Chinesen hatten bereits vor Bitcoin Erfahrungen mit einer digitalen Währung gesammelt. Dafür ist der instant messaging-Anbieter Tencent QQ verantwortlich. Ein Netzwerk, das laut eigenen Angaben im Jahr 2006 über 531 Mio. Nutzer und zu Spitzenzeiten, im Jahr 2016, über 891 Mio. Nutzer verfügte und damit einen Großteil der chinesischen Bevölkerung erreichte. Tencent QQ brachte 2002 seine Q-Coins heraus, die es seinen Nutzern ermöglichten, über die Bank, Telefon oder Q-Card einen Q-Coin für einen Yuan zu erwerben. Diese konnte man dann für hauseigene Online-Dienste eintauschen, wie etwa für Grußkarten oder Online-Minispiele. Kriminelle Aktivitäten und Geldwäsche zwangen die chinesische Regierung 2007 zu regulatorischen Gegenmaßnahmen (Zheng 2014: 157-194, 158). Da aber der kommerzielle Austausch von Nutzern untereinander weiter erlaubt war, nahmen Händler Q-Coins bald als Bezahlung entgegen, und das Handelsvolumen der Q-Coins-Transaktionen stieg um fast 20 Prozent jährlich (MOFCOM 2016). Als es erste Anzeichen ernstzunehmender Auswirkungen u.a. auf Steuereinnahmen gab (Zheng 2014: 157-194, 164; Hu 2015:90-99, 97), sah sich die chinesische Zentralbank (People's Bank of China, PBoC) dazu gezwungen, den Tausch von O-Coins gegen echte Güter zu verbieten, um »den Einfluss auf den realen Finanzmarkt zu beschränken« (ECB 2012).

Von Dominanz zu Regulierungen zwischen 2013 und 2017

Nach dem weltweiten Raketenstart des Bitcoin-Wechselkurses 2013 entwickelte sich auch in China das Interesse explosionsartig. Der chinesische Markt wuchs in den ersten Monaten rasant. Bitcoin China (BTCC) übernahm die Rolle der weltweit größten Tauschbörse, und in keinem anderen Land wurde die Bitcoin-Software häufiger heruntergeladen als in China (Hileman/Rauchs 2017). Auch chinesische Miningpools betraten zum ersten Mal die Bühne (Southurst 2013: 1-6). Ab dem 14. Oktober 2013 akzeptierte Baidu, die größte digitale Suchmaschine Chinas, Bitcoin als Zahlungsmittel. Damit standen dem Bitcoin-Netzwerk ca. 570 Million potentielle Nutzer zur Verfügung. Anleger weltweit schöpften zunächst Zuversicht und innerhalb der nächsten 14 Tage stieg der Wechselkurs um weitere 37 Prozent von 124 USD auf 170 USD (Hendrickson/Hogan/Luther 2016: 925-939, 925).

Die erste Äußerung von offizieller Seite kam von Yi Gang (易纲), Vizepräsident der PBoC. Auf einem Wirtschaftsforum am 22. November 2013 gab Yi an, dass es der PBoC wohl nicht möglich sei, Bitcoin als gesetzliches Zahlungsmittel anzuerkennen, es Privatpersonen wohl aber weiterhin möglich sei, Bitcoins zu halten (Xinhua 2016: 9-12). Darauf folgte am 3. Dezember 2013 die offizielle »Notiz zur Risikoprävention von Bitcoin« (ab hier: Bitcoin-Notiz) der PBoC:

»Auch wenn [Bitcoin] ›Währung‹ genannt wird, ist es keine Währung im eigentlichen Sinn, weil es nicht von einer Währungsbehörde ausgestellt wird und dazu weder über den Status eines gesetzlichen Zahlungsmittels noch die Zahlungswege einer Währung verfügt. Bitcoin soll deshalb als ›besonderes, digitales Gut‹ behandelt werden und nicht mit dem legalen Status einer Währung gleichgestellt werden. Bitcoin kann und soll nicht als Währung auf dem Markt zirkulieren.«⁵

Neben der Definition von Bitcoin als besonderes, digitales Gut wurde darüber hinaus Vizepräsident Yis Einschätzung bestätigt:

»Gegenwärtig dürfen Finanz- und Zahlungsinstitute die Preise ihrer Waren und Dienstleistungen nicht in BTC angeben; sie dürfen Bitcoin nicht handeln oder einen Markt für Bitcoin schaffen; sie dürfen keine Versicherungen annehmen, die mit Bitcoin verknüpft sind oder deren Haftungsumfang Bitcoin mit einbezieht. Außerdem dürfen sie weder direkt noch indirekt Dienste in Bezug auf Bitcoin anbieten, dies bezieht sich auf: Registrierung, Handel, Verrechnung und Abwicklung. Bitcoin darf [von Finanz- und Zahlungsinstituten] nicht als Zahlungs- und Abwicklungsmittel akzeptiert werden und es dürfen keine Währungstauschdienstleistungen für BTC zu RMB oder anderen Währungen eröffnet werden. Ferner dürfen keine Spareinlagen-, Fond- oder Hypotheken-Dienstleistungen angeboten werden. Zuletzt dürfen keine mit Bitcoin verwandten Finanzprodukte oder Fonds benutzt werden.«

Diese Formulierung wurde sowohl von englischsprachigen Medien (Whitwam 2013: 1-3) als auch von chinesischen Nachrichtendiensten (Deng 2013: 1-3) als »vollkommenes Verbot« interpretiert, was nach der schlechten Erfahrung mit den Q-Coins wenige Jahre zuvor plausibel erschien. Darauf folgte zwei Tage später die Veröffentlichung eines Interviews mit PBoC Präsident Zhou Xiao-

⁵ Ursprünglich unter dem Titel »Yinfa [2013] 289 hao 银发〔2013〕289 号« (Ankündigung der PBoC No. 289 [2013]) veröffentlicht, nicht wie oft angenommen No. 239. Heute: PBoC (2013, online), Guanyu fangfan bitebi fengxian de tongzhi 关于防范比特币风险的通知 (Notiz zur Risikoprävention von Bitcoin), Zhongguo renmin yinhang 中国人民银行 (Peoples Bank of China) (2013), Eigene Übersetzung

⁶ Ebd.

chuan (周小川), in dem er die zentrale Frage, zu welchen Kontrollmaßnahmen die PBoC in Bezug auf den Bitcoin-Handel greifen werde, folgendermaßen beantwortete: »Bitcoin verhält sich wie eine Art Handelsgut des E-Commerce. Privatpersonen haben die Freiheit, [Bitcoin] zu halten« (Miller 2015). Aber Hendrickson et al. (2015) merken an, dass erstens ein besonderes, digitales Gut rechtlich nicht festgelegt und zweitens die rechtliche Abgrenzung zwischen Privatpersonen und Unternehmen undeutlich gewesen sei. Auch Johnson (2015: 12) beschreibt die Politik der PBoC in Bezug auf Bitcoin und digitale Währung als »schwammig« und macht sie verantwortlich für die große Unsicherheit auf dem chinesischen Bitcoin-Markt, die darauf folgte: Der Wechselkurs brach in den folgenden Tagen um 20 Prozent ein, was laut Riley und Dayu (2013: S. 1-3) dafür spricht, dass der Eingriff der chinesischen Zentralbank tatsächlich weiter als Verbot gesehen wurde. Auch innerhalb Chinas wurde die Nachricht anfangs überbewertet. Die meisten Chinesen gingen davon aus, dass »Bitcoin verboten und der Besitz komplett illegal war« (Johnson 2015: 14).

Nach diesem ersten Berührungspunkt zwischen der PBoC und Bitcoin war klar, dass Banken ihre Transaktionen nicht mehr in Bitcoin abwickeln konnten. Damit wurde auch die Möglichkeit genommen, Bitcoin als Zahlungsmittel einzusetzen und als Rechenmedium zu verwenden. Allein in der Grundfunktion von Geld, der langfristigen Wertaufbewahrung, konnte Bitcoin in China für Privatpersonen weiter bestehen. In anderen Worten, in Bitcoin zu investieren und vom volatilen Wechselkurs zu profitieren war weiterhin möglich.

Noch zu Jahresbeginn 2013 lag das Handelsvolumen BTC/RMB bei weit unter zehn Prozent im Vergleich zu anderen Währungspaaren. Als der Wechselkurs im März 2013 jedoch zum ersten Mal dramatisch anstieg, wofür auch die chinesischen Medien die Finanzflucht aus Zypern verantwortlich machten (Zhang 2013), schoss das Tauschvolumen BTC/RMB in den nächsten Wochen auf über 50 Prozent (Ferro 2015). BTC China, die große Tauschbörse Chinas, hatte am 20. September 2013 um 204 Prozent an Handelsvolumen im Vergleich zum Vormonat zugenommen, von durchschnittlich 18.474 BTC auf 56.273 BTC pro Tag. Auch die nächst größeren Plattformen OKCoin und HuoBi hatten um ganze 407 bzw. 581 Prozent zugelegt, von einem durchschnittlichen Tageshandelsvolumen von 6 BTC auf 31 BTC und von 5 BTC auf 34 BTC, respektive (N.A. 2013). Wurde Anfang 2013 das Handelsvolumen noch vom Dollar dominiert, übernahm der Yuan gegen Ende des Jahres die Führung. Im März 2014 übernahm der Yuan ein Handelsvolumen von über 79 Prozent, während der Dollar auf ein vorläufiges Tief von 16 Prozent sackte.

Dieser Trend setzte sich auch 2016 fort. Es wurden konstant über 90 Prozent aller Transaktionen auf einer der drei größten chinesischen Tauschbörsen getätigt, und die Zahl chinesischer Investoren hat 2016 die 100 Mio. Marke überschritten. Der Spekulationshunger chinesischer Investoren diktierte den globalen Wechselkurs. Gleichzeitig weist Mu (2013) daraufhin, dass diese Zahlen eventuell etwas überschätzt würden, da Anleger An- und Verkaufsanfragen auf mehreren Plattformen gleichzeitig anbieten und Tauschbörsen ihre Handelsdaten selbst erstellen. Es wurden zudem Vorwürfe erhoben, dass chinesische Investoren durch ein Punktesystem mancher Handelsplattformen dazu motiviert werden, mit sich selbst zu handeln, um ihre Limits zu erhöhen (*Washtrade*).7 Dennoch geht Arthur Hayes, Gründer der Tauschbörse BitMEX, von einer klaren Dominanz aus:

»China definitely is number one, but quantifying its lead is debatable. But I don't doubt that China trades more bitcoin than any nation globally.« (Wong 2014)

Auf die Frage, warum Bitcoin auf das Interesse so vieler Chinesen stieß, gibt es mehrere Antworten. Als Hauptgrund werden die mangelnden Investitionsmöglichkeiten innerhalb Chinas genannt, was dazu führte, dass Bitcoin wie ein Ventil wirkte für das Investitionsverlangen einer wachsenden Mittelschicht. Der in den 1980er Jahren eingeleitete Reformprozess erreichte erst mit einigen Jahren Verzögerung den Finanzmarkt und schaffte zwar eine Vertiefung der Investitionen, jedoch keine Ausweitung (Naughton 2007: 449). So hinkt z.B. der Aktienmarkt, der noch in den 1990er Jahren als »gescheitertes Experiment« bezeichnet wurde (Pißler 1999: 79-106, 81), auch heute noch im internationalen Vergleich hinterher (Naughton 2007, S. 467). Changpeng Zhao (赵长鹏), leitender Technologie-Manager von OKCoin, einer der größten chinesischen Tauschbörsen, meinte Ende 2014:

»There is not much else one can invest in, [...] combined with the increase in buying power – people naturally look to Bitcoins.« (Wong 2014)

Hinzu kommen strikte Kapitalverkehrskontrollen, wonach Chinesen nur maximal einen Betrag von 50.000 USD über Landesgrenzen transferieren dürfen (Johnson 2015: 9). Andere Faktoren sind die große Bevölkerung, ein internetfreundliches Bankenwesen (Wong 2014), eine rasch wachsende Internet-Penetrationsrate, ein schnelles Wachstum der Online-Community und eine ra-

⁷ Siehe Wong (2014). Diese Vorwürfe wurden jedoch von Li Lin, CEO von Huobi, bestritten (Wangyi caijing 网易财经 (money163.com) 2016: S. 1-6).

sante Expansionsrate des E-Commerce (Zheng 2014: 157-194). Gosh (2015) fügt ferner hinzu, dass viele Chinesen aufgrund der O-Coins-Erfahrung Bitcoin gegenüber wohl weniger skeptisch gegenüberstanden, was »zu dessen Erfolg beitrug«.

2.1 Chinesische Miner übernehmen die Kontrolle

In der Anfangsphase der chinesischen Begeisterung für Bitcoin (2013) wurden pro Block 25 Bitcoins an einen erfolgreichen Miner vergeben. Gleichzeitig schwankte der Wechselkurs allein im ersten Jahr zwischen 315 USD und 1.183 USD, was zu damaligen Wechselkursen 1.933 RMB respektive 7.246 RMB entsprach. Der Gewinn, der durch das Lösen eines einzigen Blocks erzielt werden konnte, lag demnach zwischen 48.000 RMB und 181.000 RMB und wurde alle zehn Minuten vergeben. Verglichen mit einem jährlichen Pro-Kopf-Einkommen von 56.360 RMB (NBSC 2015, Kap. 4.11) ist es kaum verwunderlich, dass das Interesse am Bitcoin-Mining in China von Anfang an groß war (Tradeblock 2013). Doch zunächst blieb die Unsicherheit auch unter Privatunternehmern groß, und erst langsam übernahm der chinesische Mining-Pionier F2Pool 2014 einen größeren Anteil der Rechenleistung. Bis August hatte sich F2Pool zum unumstritten größten Mining-Pool mit insgesamt ca. 25 Prozent der Gesamtleistung vorgearbeitet. Gegen Ende des Jahres nahmen noch zwei weitere chinesische Unternehmen, Antpool und BTCC Pool, und Anfang 2015 BW.COM das Mining-Geschäft in China auf. Von da an teilten sich die vier die Spitzenpositionen, wie auch die Aufzeichnungen der Website blockchain.info beweisen: Zusammengerechnet kontrollierten die chinesischen Mining-Pools seit 2015 zwischen 50 und 70 Prozent der Rechenleistung. In großräumigen Lagerhallen u.a. in der südwestlichen Provinz Sichuan (Murray 2016) oder im Norden Chinas, wo niedrige Temperaturen die hohen Kühlungskosten der Rechner senken, wurden tausende von Maschinen in Betrieb genommen (Franco 2015).

Ein entscheidender Vorteil kann durch das Modell des Marktein- und austritts erläutert werden (siehe Iwamura 2014). Demnach sind Rechenleistung und Strompreis die entscheidenden Variablen. Wohingegen Energieversorger in Deutschland und den USA bei der Preisgestaltung im Wettbewerb miteinander stehen, sind Entscheidungen in Bezug auf Stromerzeugung und Preisgestaltung in China in staatlicher Hand (AHK 2016), Auch wenn die Preise innerhalb Chinas variieren, zahlen chinesische Verbraucher für eine Kilowattstunde in dem vergleichsweise teuren Raum Peking vier Cent (EUR) weniger als US-

amerikanische (U.S. Energy Information Administration 2015) und ganze 18 Cent (EUR) weniger als deutsche Durchschnittsverbraucher (BDEW 2015).⁸

Auch bei der Rechenleistung lag der Produktionsvorteil im Reich der Mitte. Zum einen hatte sich die chinesische Firma Bitmain, Inhaber des aktuell drittgrößten Mining-Pools Antpool, zum größten Produzenten von Mining-Hardware entwickelt. Zum anderen gibt es Berichte über den Betrieb von Mining-Anlagen, die über das Stromnetzwerk von *State-owned Enterprises* (SOEs) gefüttert wurden (Casey/Vigna 2014a). Neben den staatlich subventionierten Energiepreisen und günstigen Hardwarepreisen wurde die Kostenseite laut Johnson (2015: 10) aber auch durch günstige Lohnstrukturen gesenkt.

Nicht nur sinkende Mining-Belohnungen und Unsicherheiten in Bezug auf die Strompreissubventionen ließen jedoch die Zukunft des Bitcoin-Minings in China als ungewiss erscheinen, auch die Entscheidung in der Blocksize-Debatte wirkte sich auf chinesische Mining-Pools aus. F2Pool (Buntinx 2016) und BTCCHINA (Lee 2015) haben sich für eine Erhöhung auf acht MB ausgesprochen und sogar eine gemeinsame Erklärung unterzeichnet, um zu erläutern, warum eine 20 MB-Blockgröße für chinesische Pools nicht in Frage kam ((Bite Dalu 比特大陆 (Bitmain) 2015)). Hauptgründe seien eine mangelnde Internet-Infrastruktur und die Ausgangsbeschränkung der Bandbreite würde zu Verzögerungen führen. Eine Erhöhung würde die ohnehin schon langsame Geschwindigkeit, mit der Transaktionen übermittelt werden können, weiter verschlechtern.

2.2 Ab 2017 werden internationale Blockchains verboten

So bemerkenswert Chinas Übernahme von Bitcoin auch erscheint, die enormen Geldmengen, die täglich gehandelt wurden, ließen auch Ängste über einen möglichen Verlust der finanziellen Kontrolle wach werden. Bereits die erste mysteriöse Bitcoin-Notiz im Jahr 2013 ließ eine Grundskepsis der PBoC erahnen. Spätestens 2017 wurde deutlich, dass man internationale Blockchains von staatlicher Seite vollkommen zu verbieten versuchte. Zunächst wurden im Januar das Margin-Trading verboten und Handelsbörsen dazu aufgefordert Transaktionengebühren einzuführen. Diese Maßnahmen wurden gegen Ende des Jahres noch

⁸ Der Vergleich mit Deutschland wurde allein zur Veranschaulichung des Preisvorteils gewählt. Denn obwohl Deutschland (mit € 29 Cent/kWh für Haushalte) als eines der teuersten Länder im europäischen Vergleich gilt, liegt der Preis auch in Bulgarien, dem Land mit den niedrigsten Strompreisen Europas, mit € 8 Cent/kWh über den Preisen in Peking. Siehe Eurostat (2014).

einmal deutlich verschärft, indem alle chinesischen Tauschbörsen dazu aufgefordert wurden »ihre Türen freiwillig zu schließen« (Chuan/O'Leary 2017). In den darauffolgenden Monaten wurden diese Verbotsmaßnahmen weiter ergänzt, z.B. durch das Verbot von Blockchain Crowdfunding (ICO's), oder der Schließung diverser öffentlicher WeChat-Accounts, die in direktem Zusammenhang mit Blockchain Projekten stehen.

Der wohl aktuell größte Meilenstein chinesischer Blockchain-Regulierung sind jedoch die 2019 herausgebrachten Gesetze in Sachen Cybersicherheit und Verschlüsselung. Der chinesischen Cyber-Administration zufolge werden chinesische Blockchain Unternehmen dazu verpflichtet ihre Nutzer zu identifizieren und bei den Behörden anzumelden (CAC 2019a). Im März wurde bekannt gegeben, dass bis dato 197 Unternehmen erfolgreich diesen Prozess durchlaufen haben (CAC 2019b). Im Oktober 2019 folgte dann das Verschlüsselungsgesetz, das u.A. Sicherheitsunternehmen dazu verpflichtet ihre Verschlüsselungsmethoden, sowie den Inhalt verschlüsselter Botschaften an die State Cryptography Administration (SCA) auszuliefern (Dickinson 2019). Beide Gesetze sind ein klares Zeichen, dass chinesische Blockchains immer ein gewisses Maß an zentraler Einsicht und Einflussnahme garantieren müssen.

3. CHINAS SPEZIELLE ENTWICKLUNG

Im gleichen Zeitraum häuften sich jedoch auch positive Anzeichen von Seiten der Regierung, die auf ein klares Interesse an der Technologie hinweisen und auf eine feste Integration der Blockchain-Technologie in Chinas Innovationsoffensive schließen lassen. So wurden 2016 und 2018 zwei Weißpapiere gemeinsam von PBoC und dem Ministerium für Industrie und Informations-Technologie (MIIT) veröffentlicht, die Kommunistische Partei brachte 2018 ein Handbuch heraus, mit dem Beamte über den Aufbau und mögliche Anwendungsbereiche aufgeklärt werden sollen, und 2017 eröffnete das Blockchain-Forschungsinstitut in Shanghai. Wohl am bemerkenswertesten ist aber, dass die Technologie im 13. Fünfjahrplan als eine der bahnbrechenden Technologien erwähnt wird und Xi Jinping selbst sich häufiger positiv über Blockchain äußerte (Cheng 2018). Kern seiner Aussagen ist die Erwartung an Blockchain China zu einer internationalen digitalen Supermacht zu verhelfen (Xinhua (新华网) 2019). So steht die PBoC derzeit im Begriff demnächst eine eigene digitale Währung herauszubringen, die zum Teil auf Blockchain Technologie beruhen soll (Caixin 2019).

Diese Mischung aus enormem finanziellen und technischen Interesse der Bevölkerung, strikten Verboten gegenüber internationalen Blockchains und Mining und gleichzeitiger staatlicher Förderung und Kontrolle von eigenen, heimischen Projekten hat zu einem höchst lebendigen – wenn auch limitierten – Innovations-Klima geführt. 2017 meldete China weltweit die meisten Blockchain-Patente an (insgesamt 225, v.a. von Alibaba und der PBoC; gefolgt von den USA mit 91 und Australien mit 13). Die englischsprachige parteistaatliche Zeitung ChinaDaily geht davon aus, dass es in keinem anderen Land mehr laufende Blockchain-Projekte gibt (Yang 2019) als in China. Einer PWC-Umfrage zufolge weisen chinesische Unternehmen weltweit die höchste Bereitschaft auf, in diese Technologie zu investieren (PWC 2018).

Die Blockchain Lösungen, die dabei entstehen, heben sich jedoch entschieden vom Rest der Blockchain-Gemeinde ab und werden die internationale Gemeinschaft bald vor neue Möglichkeiten und Herausforderungen stellen. Zum einen betrifft dies Blockchains in Logistik und Wertschöpfungsketten, die grenzübergreifend Chinas digitale Ambitionen unterstützen (Beispiel 1). Zum anderen werden die Blockchain-Projekte, mit denen auf staatlicher Seite experimentiert wird, Fragen in Sachen Datenschutz und Privatsphäre aufwerfen (Beispiel 2).

Beispiel 1: Blockchain-Adaption von einem der weltweit größten Logistikkonzerne

Der erste Fall zeigt, dass China die Blockchain als ein wichtiges Element seiner globalen Wirtschaftsexpansion, vor allem entlang der Neuen Seidenstraße, zur Anwendung bringt. Der Logistikkonzern Yuanben beispielsweise gibt an, bereits knapp fünf Millionen Güter über die hauseigene Blockchain zu sichern. E-Commerce-Gigant Alibaba bietet chinesischen Kunden an, Produkte aus über 50 Ländern zu verfolgen. Dies eröffnet zum einen eine günstigere und effizientere Abwicklung von grenzüberschreitendem Transport. Darüber hinaus bietet die Akkumulation von Blockchain-Daten ein bisher unerreichtes Maß an großflächiger und vertrauenswürdiger Transparenz. Zuletzt bedeutet das Wachstum chinesischer Blockchains auf internationale Ebene auch, dass man mit einer Vielzahl von technischen Standards, Legislativen, Kulturen und geografischen Anforderungen umgehen muss. Dieser Verantwortung widmet sich seit Januar 2018 das sogenannte Belt and Road Blockchain Consortium unter dem Motto »One Belt, One Road, One Blockchain« (一带一路一链).

Beispiel 2: Pilotprojekt in Südchina

Der zweite Fall zeigt, dass ein wichtiger Testbereich der Blockchain die zivile Administration und Überwachung ist. In dem Distrikt Chancheng der Stadt Foshan, südwestlich von Guangzhou, gab es bereits 2014 erste Bestrebungen, die

örtliche Ziviladministration flächendeckend zu digitalisieren. Zunächst wurde das »Eine Tor« (—) vorgestellt: eine integrierte Software, die es der Bevölkerung erlaubte, eine Vielzahl von öffentlichen Dienstleistungen auf einer digitalen Plattform abzuwickeln (You 2017). Nach einer höchst erfolgreichen Anfangszeit entschloss sich die lokale Regierung unter Aufsicht von Liu Donghao (刘东豪), Sekretär des Chancheng Distriktkomitee, dazu das System um digitale Identitäten zu erweitern, die sogenannte Intelligent Multifunctional Identities (IMI), und die Transaktions-Verifizierung auf eine internationale Blockchain zu transferieren. ⁹ Damit wurde jede öffentliche Interaktion zwischen 1,3 Millionen Chinesen und dem Staat (und zum Teil auch untereinander) über eine öffentliche Blockchain abgewickelt (Morris 2017). Im Mai 2018 gab es ein weiteres Update der IMI: die sogenannte Blockchain für Gemeinschaftskorrektur (区块链+社区 矫正), welche das Bewegungsmuster von ca. 1500 ehemaligen Insassen überprüft und mit Bewährungsauflagen abgleicht (Yang Bo (杨博) 2018). Viele der chinesischen Blockchains orientieren sich an ähnlichen Administrationsanwendungen. Wie zum Beispiel ein Pilotprojekt mit Blockchain in Shenzhen, das Händlern und Kunden anbietet, ihre digitalen Rechnungen auf einer lokalen Blockchain zu speichern (Chen Yili (陈伊莉) 2018). Oder diverse Internet-Gerichtshöfe, die bereits damit begonnen haben, schriftliche Beweise über eine eigene Blockchain zu verifizieren (Barley 2018). Derartige Administrations-Blockchains sind auch in anderen Ländern zu finden. Jedoch ist ein solches Ausmaß an staatlicher Blockchain-Integration und der daraus folgende Einfluss auf das Leben der Bürger aus anderen Ländern nicht bekannt.

AUSBLICK

Das Blockchain-Konzept fand 2013 über Bitcoin erstmals seinen Weg nach China. Es dauerte nicht lange, bis die technische Innovation eine riesige Spekulationswelle auslöste. Die immensen Kapitalströme, die dadurch freigesetzt wurden, führten zunächst zu landesweiten Verboten, weckten aber auch das Interesse der Behörden. Sie wollten Blockchain für administrative und wirtschaftliche Zwecke

^{9 »}You'd be able to see who was holding things up, and who had actually done what they claimed and jumped on it and done their damn job for a change. What a deal! No more getting more than one report on a traffic incident, or property complaint. No more being told you didn't file the right paperwork for a building permit, or a business license. You could actually see every step of the process« (You 2017)

entwickeln und fördern. In vielen Bereichen, in denen Blockchain-Aktivitäten zugelassen sind, zählt China mittlerweile zum weltweiten Vorreiter, was Umfang und Entwicklungsgeschwindigkeit angeht. Es bleibt jedoch abzuwarten, ob technische Eigenheiten der Blockchain mit den politischen Zielsetzungen Pekings langfristig kompatibel sind. So stellt die zunehmende Einflussnahme der chinesischen Behörden und der damit einhergehende veränderte strukturelle Aufbau chinesischer Blockchains ein potentielles Risiko für die Funktionstüchtigkeit der Technologie dar. Außerdem gefährden verschiedene Regulierungen (siehe CAC Regulierung vom Januar 2019) die Interoperabilität zwischen chinesischen und internationalen Blockchains (von Carnap 2019). Ziel Pekings scheint es zu sein, sich einerseits den Datenmanagement-Fähigkeiten der Blockchain eigen zu machen, um Chinas Ambitionen zur digitalen Weltmacht aufzusteigen zu verhelfen. Andererseits soll vermieden werden sich den dezentralen und quasi Kontrollimmunen Verschlüsselungsmethoden sowie den finanziellen Spekulationsrisiken der Kryptowährungen auszusetzen.

LITERATURVERZEICHNIS

- AHK (2016): Factsheet AHK-Geschäftsreise, China 2016.
- Antonopoulos, A. M. (2015): Mastering Bitcoin. E-Book. Sebastopol, CA: O'Reilly. Verfügbar unter: hmp://proquest.tech.safaribooksonline.de/9781 491902639.
- Barley, M. (2018): »Chinese court launches blockchain evidence platform«, Ledger Insight, September. Verfügbar unter: https://www.ledgerinsights.com/chinese-court-blockchain-evidence-platform/.
- BDEW (2015): BDEW-Strompreisanalyse August 2015. Berlin.
- Bite Dalu 比特大陆 (Bitmain) (2015): »Kuangchi jishu yantao hui —— qukuai kuorong cao'an 矿池技术研讨会——区块扩容草案 (Tech Seminar der Mining-Pools Entwurf zur Block-Vergrösserung)«, 8btc.com, 16 Juni. Verfügbar unter: www.8btc.com/blocksize-increase-2.
- Buntinx, J. (2016): »F2Pool Statement Indicates Plan To Hard Fork 2MB Bitcoin Block Size«, Bitcoinist.net, 18 Januar. Verfügbar unter: http://bitcoinist.net/f2pool-statement-indicates-plan-to-hard-fork-2mb-bitcoin-block-size/.
- CAC (2019a): China's Internet Regulator Unveils the First Batch of 197 Registered Blockchain Projects | NEWS. 8BTC.COM. Verfügbar unter: https://news.8btc.com/chinas-internet-regulator-unveils-the-first-batch-of-197-registered-blockchain-projects.

- CAC (2019b): Jingnei Oukuailian xinxi fuwu bei'an qingdian 境内区块链信息 服务备案清单 (第一批) (Meldeliste der inländischen Blockchain-Informationsdienstleister (1. Runde). Verfügbar unter: www.cac.gov. cn/1124305122 15539349948111n.pdf.
- Caixin (2019): »Zhou Chuanwei: Dui renmin yinhang DC/EPde chubu fenxi 鄧 传伟:对人民银行 DC/EP 的初步分析 (Zhou Chuanwei: Vorläufige Analyse der DC/EP der Chinesischen Zentralbank)«, Caixin, 1 November.
- von Carnap, K. (2019): Worried about Huawei? Then worry about Chinese blockchains, too, MERICS. Verfügbar unter: https://www.merics.org/en/ blog/worried-about-huawei-then-worry-about-chinese-blockchains-too.
- Casey, M. und Vigna, P. (2014a): »BitBeat: More Pain For Bitcoin Prices; Are Chinese Miners To Blame?«, The Wallstreet Journal, 19 September.
- Casey, M. und Vigna, P. (2014b): Cryptocurrency Wie virtuelles Geld unsere Gesellschaft verändert. Herausgegeben von Übers.: Stephan Gebauer. Berlin: Econ.
- Chen Yili (陈伊莉) (2018): Qukualian dianzi fapiao loudi Shenzhen, Tengxun qukuailian yinying you tian yi mei »ding zi« 区块链电子发票落地深圳, 腾讯区块链应用又添一枚»钉子« Elektronische Blockchain Lösungen kommen in Shenzhen an, Tencent's Blockchain-App hat dabei mitgeholfen, Leiphone. Verfügbar unter: https://www.leiphone.com/news/201808/Wd UJLAvOef93Wzpb.html.
- Cheng, E. (2018): Chinese President Xi Jinping calls blockchain a »breakthrough« technology, CNBC. Verfügbar unter: https://www.cnbc.com/ 2018/05/30/chinese-president-xi-jinping-calls-blockchain-a-breakthroughtechnology.html.
- Chuan, T. und O'Leary, R.-R. (2017): »China's Bitcoin Exchanges Receive Shutdown Orders and Closure Timeline«, Coindesk, 16 September. Verfügbar unter: https://www.coindesk.com/document-lists-closure-stepsfor-chinas-bitcoin-exchanges.
- Deng Yongsheng, (邓永胜) (2013): »Zhongguo yanghang jinzhi bitebi zuowei huobi liutong bizhi yingsheng xiadie 中国央行禁止比特币作为货币流通 币值应声下跌 2013 PBoC verbietet Bitcoin als Währung«, Zhongguo xinwen wang 中国新闻网 (ChinaNews), 6 Dezember: S. 1-3. Verfügbar unter: ttp://finance.chinanews.com/fortune/2013/12-06/5586776.shtml.
- Dickinson, S. (2019): »China's New Cryptography Law: Still No Place to Hide«, China Law Blog, 7 November. Verfügbar unter: https://www.chinalaw blog.com/2019/11/chinas-new-cryptography-law-still-no-place-to-hide.html.
- Dwyer, G. P. (2015): "The economics of Bitcoin and similar private digital currencies«, Journal of Financial Stability. Elsevier B.V., 17: S. 81-91.

- ECB (2012): Virtual Currency Schemes.
- Eurostat (2015): Strompreise für Haushalte in der EU stiegen 2014 um 2,9 %.
- Ferro, S. (2015): "The future of Bitcoin is China", Business Insider, 11 März. Verfügbar unter: www.businessinsider.com/bitcoins-future-is-china-2015-3?IR=T.
- Franco, E. (2015): »Zu Besuch in Chinas geheimer Bitcoin- Mine«, Vice, 9 Februar.
- Gosh, A. (2015): »Why Bitcoin Can Flourish in China Why Bitcoin Can Flourish in China«, Coindesk, 26 September. Verfügbar unter: www.coindesk.com/why-china-is-the-perfect-place-for-bitcoin/.
- Hendrickson, J. R., Hogan, T. L. und Luther, W. J. (2016): »The Political Economy of Bitcoin«, Economic Inquiry, 54(2): S. 925-939.
- Hileman, G. und Rauchs, M. (2017): »2017 Global Cryptocurrency Benchmarking Study«, SSRN Electronic Journal.
- Hu Zaiyong, (胡再勇) (2015): »Dianzi huobi he xuni huobi yingxiang zhubi shui de lilun ji lianghua yanjiu 电子货币和虚拟货币影响铸币税的理论及量化研究 (Theoretische und quantitative Untersuchung über den Einfluss elektronischer und digitaler Währungen auf Seignorage)«, Xibu Luntan 西部论坛 (Journal of Chongqing Technology and Business University, West Forum), Vol.25, No.2, 25(2): S. 90-99.
- Iwamura, M. u.a. (2014): Can We Stabilize the Prie of a Cryptocurrency?, Institute of Economic Research, Hitotsubashi University, Discussion paper series: A. Verfügbar unter: http://hdl.handle.net/10086/26940.
- Johnson, J. R. (2015): Research on Bitcoin Policy In China and Globally. Xiamen daxue 厦门大学 (Xiamen Universität).
- Lee, B. (2015): BTCChina Lends Support to BIP 100, BTCC.com.
- Miller, M. (2015): The Ultimate Guide to Bitcoin. Indianapolis, IN: Que. Verfügbar unter: http://proquest.tech.safaribooksonline.de/9780133580969.
- MOFCOM (2016): China bars use of virtual money for trading in real goods.
- Morris, M. R. (2017): Ironically, Communist China May Be First To Move Government to Blockchain with Intelligent, Multifunctional Identities Steemit, Steemit. Verfügbar unter: https://steemit.com/bitcoin/@mark rmorrisjr/ironically-communist-china-may-be-first-to-move-government-to-blockchain-with-intelligent-multifunctional-identities.
- Mu, E. (2013): »Chinese Bitcoin Exchange OKCoin Accused of Faking Trading Data«, Coindesk, 21 Dezember. Verfügbar unter: www.coindesk.com/ chinese-bitcoin-exchange-okcoin-accused-faking-trading-data/.

- Murray, L. (2016): »China's secret Bitcoin mine«, Financial Review, 7 Juli. Verfügbar unter: www.afr.com/technology/lisa-kangding-story-20160706-gp zx7e.
- N.A. (2013): »Yanghang fuxingzhang huiying bitebi da re: zhan bu hui chengren qi hefaxing 央行副行长回应比特币大热: 暂不会承认其合法性 (Der Vizepräsident der PBoC geht auf dringende Fragen um Bitcoin ein: Die Legitimität wird vorübergehend nicht anerkannt)«, 21 CN Caijing 21CN 财 经 (2013, online), 22 November.
- Nakamoto, S. (2008): »Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System«, N.A., : S. 1-9.
- Naughton, B. (2007): Transitions and Growth, Transitions and Growth. MIT press.
- NBSC (2015): China Statistical Yearbook 2015.
- Pißler, K. B. (1999): »Der innerchinesische Aktienmarkt«, Verfassung und Recht in Übersee/Law and Politics in Africa, Asia and Latin America, 32(1): S. 79-106. Verfügbar unter: www.jstor.org/stable/43110267.
- PWC (2018): 2018 Market Survey Report for (Non-financial) Application of Blockchain in China. Verfügbar unter: https://www.pwccn.com/en/riskassurance/2018-china-blockchain-survery-report-en.pdf.
- Riley, C. und Dayu, Z. (2013): »China cracks down on Bitcoin«, CNN, : S. 1-3. Verfügbar unter: http://money.cnn.com/2013/12/05/investing/china-bitcoin/.
- Southurst, J. (2013): »Why China is Leading the Global Rise of Bitcoin«, Coindesk, 18 November: S. 1-6. Verfügbar unter: www.coindesk.com/ china-leading-global-rise-bitcoin/.
- Tradeblock (2013): »Trading Volume Indicates \$1M+ Revenue to BTC China in First Week With Fees«, 5 Dezember. Verfügbar unter: https://tradeblock. com/blog/pboc-addresses-bitcoin-tgb-measures-chinas-behind-scenes-inter es.
- U.S. Energy Information Administration (2015): Electric Power Monthly with Data for November 2014.
- Wangyi caijing 网易财经 (money163.com) (2016): »Huobiwang Li Lin: Women bushua jiaoyiliang ye bu dakou shuizhang 火币网李林: 我们不刷 交易量 也不打口水仗 (Li Lin von Huobi: Wir haben unsere Geschäftszahlen nicht gefälscht und auch kein »Washtrade« betrieben«, : S. 1-6.
- Whitwam, B. R. (2013): »China bans Bitcoin, lowering the ceiling of the currency's potential«, ExtremeTech, 5 Dezember: S. 1-3.
- Wong, I. J. (2014): »China's Market Dominance Poses Questions About Global Bitcoin Trading Flows«, Coindesk, 27 September. Verfügbar unter: www.

- coindes k. com/chinese-markets-dominance-poses-questions-global-bit cointrading-flow/.
- Xinhua (2013): »Bitebi shi xin huobi haishi xin pianju? 比特币是新货币还是新骗局? (Ist Bitcoin eine neue Währung oder ein neues Betrugsschema?)«, Xinhua, 24 November. Verfügbar unter: http://news.xinhuanet.com/finance/2013-11/24/c 125752221.htm.
- Xinhua (新华网) (2019): »Xijinping zai zhongyang zhengzhi ju di shiba ci jiti xuexi shi qiangdiao ba qu kuai lian zuowei hexin zizhu chuangxin zhongyao tupokou jiakuai tuidong qukuailian jishu he chanye chuangxin fazhan 习近平在中央政治局第十八次集体学习时强调 把区块链作为核心 自主创新重要突破口 加快推动区块链技术和产业创新发展 (In«, 25 Oktober.
- Yang Bo (杨博) (2018): »Quanguo shouge »Qukuailian+Shequ jiaozheng« yingyong luodi Chancheng 全国首个 »区块链 + 社区矫正«应用落地禅城 Die«, Renminwang (人民网) People's Daily Online, 14 Mai. Verfügbar unter: capital.people.com.cn/n1/2018/0514/c417685-29985560.html?_dt_push=1.
- Yang, H. (2019): Nation leads world in blockchain projects, ChinaDaily. Verfügbar unter: www.chinadaily.com.cn/a/201904/02/WS5ca2b016a 3104842260b3ce7.html.
- You, L. (2017): »Chancheng District Ambraces High-Tech in its bid to cut red tape«, Chinadaily. Verfügbar unter: www.chinadaily.com.cn/specials/ chancheng.pdf.
- Zhang Wei, (张威) (2013): »Bitebi »gaoshao« butui touzizhe budao yi nian da zhuan 20 bei 比特币'高烧'不退 投资者不到一年大赚 20 倍"(Das Bitcoin Fieber hält an, Investoren verzwanzigfachen ihre Gewinne in einem Jahr)«, Meiri jingji xinwen 张威,每日经济新闻 (National Business Daily), 4 Oktober. Verfügbar unter: http://it.sohu.com/20130411/n372285439.shtml.
- Zheng Xinde, (鄭信德) (2014): »Xuni huobi fazhan yu zhuyao guojia yinying duice zhi tantao 虛擬貨幣發展與主要國家因應對策之探討 (Die Entwicklung der digitalen Währungen und Diskussion der Gegenmaßnahmen wichtiger Länder)«, 綜合規劃研究 (Zonghe guihua yanjiu/Zusammenfassende Planungsforschung),: S. 157-194.
- Zhongguo renmin yinhang 中国人民银行 (Peoples Bank of China) (2013): Guanyu fangfan bitebi fengxian de tongzhi 关于防范比特币风险的通知 (Notiz zur Risikoprävention von Bitcoin). Verfügbar unter: http://www.miit.gov.cn/n1146295/n1652858/n1652930/n3757016/c3762245/conte nt.html.

Die Öffnung des chinesischen Bildungssektors und Chinas wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung

Jiang Bo¹

ZUSAMMENFASSUNG

Bei dem folgenden Beitrag handelt es sich um eine Eröffnungsrede, die während der Konferenz »Interdisziplinäre Zugänge zur Wissenschaftlichen Zusammenarbeit China-Deutschland in transkultureller Perspektive« im November 2018 gehalten worden ist.

Inhaltlich beschäftigt sich die Rede mit der historischen Entwicklung der Zusammenarbeit des Bildungssektors in China und Deutschland in den letzten 40 Jahren und ist dabei in drei Phasen gegliedert. Dabei wird jedoch nicht nur die Entwicklung dieser besonderen Zusammenarbeit des deutschen und chinesischen Bildungssektors beleuchtet, sondern es sollen auch die Chancen, Potentiale und aktuellen Herausforderungen aufgezeigt werden, die diese besondere Kooperation für beide Länder mit sich bringt.

¹ Der Artikel stammt von Dr. Jiang Bo, Vizepräsident der Tongji-Universität in Shanghai und basiert auf seinem Vortrag im Cluster II »Bildungs- und kulturwissenschaftliche Perspektiven auf gesellschaftliche Transformationsprozesse« bei der Konferenz »Interdisziplinäre Zugänge zur wissenschaftlichen Zusammenarbeit China-Deutschland in transkultureller Perspektive«, die am 7. November 2018 vom Leibniz-Konfuzius-Institut Hannover abgehalten wurde.

Vortrag

Es ist mir eine große Ehre, an der Konferenz »Interdisziplinäre Zugänge zur wissenschaftlichen Zusammenarbeit China – Deutschland in transkultureller Perspektive« sprechen zu können. Ich möchte den Organisatoren dieser Konferenz von ganzem Herzen danken und wünsche der Konferenz viel Erfolg!

Die Tongji-Universität, von der ich komme, ist eine renommierte Universität mit einer 111-jährigen Geschichte, die im Moment aktiv daran arbeitet, eine Universität von Weltrang zu werden. Internationaler Austausch und internationale Zusammenarbeit bilden eine wichtige Strategie für die Entwicklung der Universität. Jedes Jahr kommen 5.000 internationale Studierende als Austauschstudenten für einen kürzeren oder längeren Aufenthalt an die Tongji-Universität, während 10.000 Studierende der Tongji-Universität für ein länger- oder kurzfristiges Studium ins Ausland gehen.

Der Austausch und die Zusammenarbeit mit der deutschen Bildungs-, Wissenschafts- und Technik-Gemeinschaft sind ein wichtiger Faktor bei der Internationalisierung unserer Universität. Wir haben eine »Deutsch-Abteilung« mit einer Reihe von Einrichtungen, die Austausch und Kooperation mit Deutschland in verschiedenen Formen durchführen. Unsere Kooperation mit der Leibniz Universität Hannover (insbesondere die Kooperation mit dem dortigen Leibniz-Konfuzius-Institut) ist dabei ein wichtiger Bestandteil. Unser Chinesisch-Deutsches Zentrum ist das einzige seiner Art an einer chinesischen Universität.

Ich möchte Sie im Namen der Universität und auch des Chinesisch-Deutschen Instituts herzlich willkommen heißen, die Tongji-Universität zu besuchen!

Das Thema der heutigen Konferenz steht in engem Zusammenhang mit der eine Million chinesischer Zeichen umfassenden Buchreihe »Chinesische Studierende in Frankreich«², die ich gemeinsam mit vielen hervorragenden chinesischen Studierenden, die in Frankreich studierten, herausgegeben habe. Diese drei Bände liefern aus der Perspektive des Bildungsaustauschs und der Zusammenarbeit zwischen China und Frankreich viele anschauliche Beispiele für die Öffnung des chinesischen Bildungswesens und die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung Chinas.

² Etudiants Chinois en France. 40 ans de souvenirs (1978-2018), China Economic Publishing House, 2018 (Chinesische Studenten in Frankreich. Erinnerungen an 40 Jahre, 1978-2018)

Was bedeutet »vierzig Jahre« in diesem Kontext? Der Begriff bezieht sich auf die vor 40 Jahren eingeleitete Politik der Reform und Öffnung Chinas, die von größter Bedeutung für China war und ist. Vor 40 Jahren, genauer im Jahr 1978, traf Deng Xiaoping, der in den 1920er-Jahren selbst als Auslandsstudent in Frankreich studierte und lebte (er war »Werkstudent«), die historische Entscheidung, eine Politik der Reform und Öffnung einzuleiten. Er gilt als Hauptarchitekt der Reform und Öffnung und der Modernisierung Chinas. Ein wichtiges Symbol dieser Politik war seine strategische Entscheidung, die Zahl der im Ausland studierenden chinesischen Studenten und Studentinnen zu erhöhen. Das führte dazu, dass so viele chinesische Studierende wie nie zuvor in den unterschiedlichsten Bereichen im Ausland studieren konnten.³

Dass chinesische Studierende seit 40 Jahren im Ausland studieren können, wäre ohne den vor 40 Jahren begonnenen Reform- und Öffnungsprozess unmöglich gewesen. Lassen Sie mich dies anhand einiger Zahlen illustrieren: Von 1978 bis 2018 stieg die Anzahl der im Ausland studierenden chinesischen Studierenden kontinuierlich: Insgesamt studierten in diesem Zeitraum mehr als fünf Millionen Chinesen im Ausland. Waren es im Jahr 1978 um die 600, so waren es im Jahr 2018 bereits 600.000 Personen. Bisher sind insgesamt mehr als drei Millionen chinesische Studierende nach Abschluss ihres Studiums nach China zurückgekehrt, um hier Karriere zu machen oder dem Land zu dienen, was maßgeblich zur Entwicklung und zum Wandel der chinesischen Gesellschaft beigetragen hat.4

Nach der Entscheidung Deng Xiaopings und entsprechender Arrangements beider Regierungen gehörte der Autor selbst zur ersten Gruppe von Austauschstudenten, die im Oktober 1978 zum Studium nach Frankreich gingen. In jenem Jahr wurden 19 chinesische Studenten nach Frankreich entsandt, insgesamt studierten damals lediglich 60 Personen in Frankreich.

Seit zehn Jahren steigt die Zahl der chinesischen Studierenden, die nach China zurückkehren, weiter an. Die Differenz zwischen denen, die das Land verlassen, und jenen, die zurückkehren, verringert sich allmählich. Im Jahr 2017 gingen mehr als 600.000 Personen zum Studium ins Ausland, und im selben Jahr kehrten mehr als 480.000 aus dem Ausland zurück. Die hier genannten Daten stammen aus Gesprächen mit Beamten der chinesischen Bildungsbehörden sowie chinesischen Zeitungen und Jahrbüchern zur chinesischen Bildungsstatistik.

I.

Austausch und Zusammenarbeit im Bildungssektor sind historisch in China und Deutschland in der Geschichte und Kultur verwurzelt und erreichten in den vergangenen 40 Jahren einen neuen Höhepunkt.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts spielten die chinesischen Studierenden sowie Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die in Deutschland studierten, eine historisch herausragende Rolle bei diesem kulturellen Austausch. Unter diesen Studierenden befanden sich viele herausragende Köpfe: Zhu De, Cai Yuanpei, Li Yulin, Chen Yiluo, Lin Yutang usw., die alle einen enormen Einfluss auf die Entwicklung des modernen China ausübten. Als Vertreter der Tongji-Universität sollten wir Li Guohao nicht vergessen, der von 1938 bis 1945 in Darmstadt studierte und arbeitete. Nach 1978 war er Präsident der Tongji-Universität.

Die chinesisch-deutsche Zusammenarbeit im Bereich Bildung, Wissenschaft und Technik wurde in der Zeit zwischen der Gründung der Volksrepublik China 1949 und den späten 1970er-Jahren von vielen Faktoren bestimmt, vermochte aber keine signifikanten Ergebnisse hervorzubringen. Aber in den letzten vierzig Jahren fanden grundlegende Veränderungen statt, worauf diese Kooperation ein sehr großes Ausmaß annahm. In diesen 40 Jahren erbrachten chinesische Studierende im Ausland, darunter auch jene in Deutschland, dank ihrer Lerndisziplin herausragende Leistungen. Unter ihnen befindet sich eine Vielzahl herausragender Persönlichkeiten, darunter auch der frühere Präsident der Tongji-Universität und frühere Forschungsminister, Wan Gang. In diesen 40 Jahren hat das Auslandsstudium in China drei Phasen durchlaufen: von 1978 bis 1991 die Phase des »Öffnens und Vorantreibens«, von 1992 bis 2012 die Phase des »Entwickelns und Vertiefens« und von 2012 bis heute die Phase »der neuen Ära«. Diese drei Phasen spiegeln auch die Merkmale der verschiedenen Phasen in der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung Chinas und des Modernisierungsprozesses wider.⁵ Im Folgenden möchte ich anhand der Entwicklung des Auslandsstudiums einen kurzen Überblick über die drei Phasen geben, die die Öffnung im Bereich der Bildung in China während der letzten 40 Jahre durchlief.

⁵ Siehe das »Vorwort« des Autors in Etudiants Chinois en France. 40 ans de souvenirs (1978-2018), China Economic Publishing House, 2018 (Chinesische Studenten in Frankreich. Erinnerungen an 40 Jahre, 1978-2018).

I.1. 1978 - 1991: Öffnen und Vorantreiben

Der Zeitraum von 1978 bis in die 1980er-Jahre markierte den Beginn und die Phase des Vorantreibens der Reform- und Öffnungspolitik Chinas. Der Bildungssektor war einer der ersten Bereiche, der sich an dieser Öffnung nach außen beteiligte. Da damals alle Wirtschaftsbereiche auf einen Aufschwung hofften, sah der Staat den dringenden Bedarf, die Ausbildung von herausragenden Talenten durch die Öffnung der Bildung zu fördern. Deng Xiaoping gab die Marschrichtung vor:

»Dies ist eine der wichtigsten Maßnahmen, um das Niveau unserer naturwissenschaftlichen Ausbildung zu verbessern. Wenn wir unser Land durch Wissenschaft und Technik stärken wollen, darf Geld hier keine Rolle spielen. Jedes Volk, jedes Land sollte von den anderen Völkern, von den Stärken anderer Staaten und der fortschrittlichen Wissenschaft und Technik anderer lernen. Wir müssen eine korrekte Politik der Öffnung verfolgen, um die vier Modernisierungen zu verwirklichen. [...] Es ist keine Option, sich aus der internationalen Zusammenarbeit zurückzuziehen. Unser Land muss die fortschrittlichen Länder der Welt einholen, und eine konkrete Maßnahme, um dieses Ziel zu erreichen, ist es. Menschen im Ausland studieren zu lassen.«

Gemäß der Entscheidung von Deng Xiaoping und des Zentralkomitees definierte China Regelungen für ein Auslandsstudium, wobei folgende Prinzipien zur Anwendung kamen: »Studierende hauptsächlich in westliche Länder entsenden«; »die Gelegenheit nutzen, aktiv auswählen, neue Kanäle erschließen, möglichst viele Studierende entsenden, sich auf Wissenschaft und Technologie konzentrieren, aber auch andere Gebiete berücksichtigen«; »aktiv vorgehen, die Besten auswählen, Qualität sicherstellen«; »Schwerpunkte formulieren und Gesamtpläne erstellen«. Die Regierung beschloss, pro Jahr 3.000 Studierende ins Ausland zu schicken (wobei es sich dabei in erster Linie um Gastwissenschaftler*innen sowie Fortbildungsstipendiat*innen handelte). Der Schwerpunkt lag auf dem Personal von Hochschulen und wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen, und es wurden bevorzugt Personen und Spezialisten aus den Natur- und Ingenieurwissenschaften (einschließlich Land- und Forstwirtschaft sowie Medizin) entsandt.

In den 13 Jahren zwischen 1978 und 1991 stieg die Zahl der chinesischen Studierenden in Deutschland von einigen Dutzend im Jahr 1978 (hauptsächlich Studierende mit staatlichem Stipendium) auf fast 1.000 im Jahr 1991 (einschließlich der auf eigene Kosten im Ausland Studierenden bzw. der von der jeweiligen Einheit entsandten Studierenden). In diesem Zeitraum gingen meiner Schätzung nach insgesamt 10.000 Studierende nach Deutschland.⁶ Verglichen mit anderen Ländern fand in diesen Jahren ein relativ reger Austausch zwischen China und Deutschland im Bildungsbereich statt und auch die Anzahl von entsandten Delegationen war relativ hoch. Mit dieser Zunahme der Zahl der Auslandsstudierenden intensivierten sich auch der deutsch-chinesische Austausch und die Zusammenarbeit in allen Bereichen, insbesondere im Bereich der Hochschulbildung. Die Kooperation zwischen Deutschland und der Tongji-Universität ist ein gutes Beispiel dafür.

Chinas umfangreiches Programm für Auslandsstudien war damals beispiellos. Die chinesische Politik der Auslandsstudien sah sich mit sehr konkreten Problemen konfrontiert, denen die chinesische Regierung auch große Bedeutung beimaß. Im Sinne der Forderungen des Zentralkomitees und der entsprechenden Sitzung genehmigte der Staatsrat die von der Nationalen Bildungskommission am 12. Dezember 1986 vorgelegte »Vorläufige Regelung für die Arbeit ausländischer Studierender im Ausland« in Form einer »Mitteilung des Staatsrates [1986] Nr. 107« und einer »Bekanntmachung«, die die Nachrichtenagentur Xinhua am 11. Juni 1987 in der *Volkszeitung* und anderen nationalen Zeitungen und Zeitschriften veröffentlichte. Dies sollten die ersten nach der Gründung der Volksrepublik China öffentlich zugänglichen Richtlinien in Sachen Auslandsstudium werden.

Um die Ausbildung der im Ausland Studierenden und die damit verbundenen Dienstleistungen und die Verwaltung weiter zu stärken, beschloss die Regierung, in den chinesischen Botschaften und Konsulaten der betreffenden Länder eine Abteilung für das Bildungswesen einzurichten. Die Kernaufgabe dieser Abteilungen bestand darin, sich der im Ausland Studierenden anzunehmen. Sie spielten eine aktive Rolle bei der Betreuung von Auslandsstudierenden und bildeten die Basis für die weitere Öffnung des Bildungssektors. Damals hielten das Bildungsministerium und die zuständigen Abteilungen mehrere Sondersitzungen ab, um zu untersuchen, wie diese Abteilungen vorteilhafter gestaltet werden könnten. Auch an der chinesischen Botschaft in Bonn (die später nach Berlin umzog) wurde eine Abteilung für das Bildungswesen eingerichtet.

⁶ Der Autor konnte keine Statistik über die Zahl jener Studierenden finden, die von 1978 bis 1991 jährlich nach Deutschland gingen. Die oben genannten Daten sind Schätzungen, die auf Interviews des Autors mit ausländischen Studierenden beruhen. Siehe Anmerkung 7

I.2. 1992-2012: Entwickeln und Vertiefen

1992 wurden Deng Xiaopings berühmte »Reden auf der Inspektionsreise nach Süden« veröffentlicht, in denen er die Richtung für die Vertiefung der Reform und die Öffnung Chinas vorgab. In einer Passage, in der Deng Xiaoping auf die Öffnung nach außen einging, erwähnte er auch die Auslandsstudierenden und forderte weitere Anstrengungen in diesem Bereich. Entsprechend dem Geist dieser Reden und nach der Evaluation der Erfahrungen, die in diesem Bereich seit Beginn der Reform und Öffnung gesammelt wurden, bekannte sich die chinesische Regierung zu einer Politik der »Förderung des Auslandsstudiums, der Ermutigung zur Rückkehr und der Freiheit bei der Ein- und Ausreise«. Unter dieser Politik begann ein neues Kapitel in Sachen Auslandsstudium chinesischer Studierender

Von 1998 bis 2012 stieg die Zahl der chinesischen Studierenden, die Jahr für Jahr nach Deutschland kamen, von rund 960 auf 4.952.

Jahr	1998	'99	2000	'01	'02	'03	'04	'05
Anzahl	960	1.321	1.027	1.573	1.452	1.382	2.437	1.826
der Stu-								
denten								
Jahr	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
Anzahl	3.015	3.760	3.709	3.413	3.372	5.539	4.952	
der Stu-								
denten								

Tabelle 1: Anzahl der chinesischen Studenten in Deutschland (1998-2012)

(In den Zahlen für 1998 bis 2005 fehlt ein Teil der auf eigene Kosten im Ausland Studierenden; ab 2006 sind die Angaben über die Zahl der Studierenden in Deutschland jedoch relativ genau.)

Der Autor konnte die offiziellen chinesischen Statistiken für 1992 bis 1997 nicht finden. In der Zeit von 1978 bis 1997 studierten 21,296 chinesische Studenten in Deutschland. Die hier angegebenen Daten stammen aus chinesischen Zeitungen und Jahrbüchern zur chinesischen Bildungsstatistik sowie Gesprächen mit Beamten der chinesischen Bildungsbehörden.

Von 1992 bis 2012 wurden die Reform- und Öffnungsmaßnahmen auf alle Bereiche ausgeweitet und auf höchster Ebene implementiert. Das Auslandsstudium genoss in China seit jeher die Aufmerksamkeit der Staatsspitze, und auch die Präsidenten Jiang Zemin und Hu Jintao nahmen sich dieser Angelegenheit persönlich an.

Chinas System und Politik für das Studium im Ausland wurde kontinuierlich weiterentwickelt. (1) Nach 1992 unterlag das selbstfinanzierte Auslandsstudium keinerlei politischen Regulierungen mehr. (2) Das staatlich finanzierte Auslandsstudium wurde von Grund auf reformiert und der »China Scholarship Council« eingerichtet. Außerdem wurde für Regierungsstipendiaten eine Reihe von Prinzipien aufgestellt: »Bewerbung durch die Studierenden, Empfehlung durch die Einheit, Begutachtung durch Experten, Zulassung der Besten, Vertragsunterzeichnung und Entsendung, Entschädigung im Falle eines Vertragsbruchs«. Darüber hinaus wurden konkrete Verfahren formuliert. (3) Chinas großes Ziel, eine moderat wohlhabende Gesellschaft aufzubauen, eröffnete den vielen Auslandsstudenten und -studentinnen, einschließlich der in Deutschland Studierenden, ungeahnte Möglichkeiten, ihre Talente unter Beweis zu stellen und war ein Aufruf, dem Land noch besser zu dienen und Unternehmergeist an den Tag zu legen. Ein wichtiger Teil der Talente-Strategie der chinesischen Regierung bestand darin, im Ausland Studierende anzuwerben und adäquat einzusetzen. Sie verbesserte kontinuierlich und je nach Umständen die politischen Maßnahmen sowie die entsprechenden Dienstleistungen und schuf aktiv ein positives Umfeld, das Auslandsstudenten und -studentinnen ermutigte zurückzukehren, unternehmerisch tätig zu sein und sich zu entfalten.

Vor diesem Hintergrund haben sich auch der chinesisch-deutsche Studierendenaustausch sowie die Zusammenarbeit im Bildungsbereich stetig weiterentwickelt. Während dieser Phase kam es zu regelmäßigen Treffen zwischen höchsten Vertretern aus dem Bildungsbereich der beiden Länder, und die Regierungen unterzeichneten eine Reihe von Kooperations- und Austauschvereinbarungen. Insbesondere zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurden Austausch und Zusammenarbeit im Bildungsbereich von der Führung beider Länder stark gefördert. China und Deutschland richteten einen Konsultationsmechanismus für den regelmäßigen Austausch ein und unterzeichneten eine Reihe von Abkommen, insbesondere im Bereich der chinesisch-deutschen Berufsausbildung. Generell maß Deutschland der Aufnahme chinesischer Auslandsstudenten große Bedeutung bei. Die Zusammenarbeit zwischen chinesischen und deutschen Institutionen wurde intensiviert, und Deutschland begann sogar, in China einige Schulen gemeinsam mit chinesischen Partnern zu betreiben.

I.3. 2012 bis heute: Eine neue Ära

2012 begann eine neue Ära in Chinas Entwicklung. Chinas Öffnung des Bildungswesens geht Hand in Hand mit der allgemeinen Öffnung des Landes, die auf allen Ebenen stattfindet. Von 2012 bis 2018 stieg die Zahl der chinesischen Studierenden in Deutschland Jahr für Jahr weiter an, und seit 2015 kommen jedes Jahr mehr als 10.000 Personen nach Deutschland.

Tabelle 2: Chinesische Auslandsstudenten in Deutschland (2012-2018)⁸

Jahr	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Anzahl	4.952	5.824	5.171	7.715	10.315	11.214	9.188

Präsident Xi Jinping misst der Öffnung der Bildung nach außen und dem Studium im Ausland große Bedeutung bei. Die diesbezüglichen Prinzipien und Richtlinien der chinesischen Regierung sind sehr klar. Am 21. Oktober 2013, anlässlich des 100. Jahrestages der Gründung der »Western Returned Scholars Association«, hielt Xi Jinping eine wichtige Rede, in der er auf Grundlage der ursprünglichen Strategie für das Auslandsstudium die Forderung aufstellte, Auslandsstudenten und -studentinnen mögen »Wirkung entfalten«, und diese dementsprechend erweiterte: »Förderung des Auslandsstudiums, Ermutigung zur Rückkehr, Freiheit bei der Ein- und Ausreise und Entfalten von Wirkung«. Xi Jinping hat immer wieder bei verschiedenen Anlässen diesbezügliche Anweisungen gegeben.

Der hochrangige Dialog und Austausch zwischen China und Deutschland geht auch heute weiter: Beide Seiten arbeiten bei globalen Angelegenheiten noch enger zusammen, und es finden regelmäßig Treffen im Rahmen des Deutsch-Chinesischen Gesellschaftlich-Kulturellen Austauschs statt. So wird die Kooperation im Bildungsbereich stetig erweitert und vertieft. Präsident Xi Jinping, Premierminister Li Keqiang und Kanzlerin Merkel halten regelmäßige Treffen

⁸ Quellen: 1. Daten aus chinesischen Zeitungen und Jahrbüchern zur chinesischen Bildungsstatistik. 2. Interviews mit Beamten der chinesischen Bildungsbehörden. Laut den Interviews mit Vertretern der chinesischen Bildungsbehörden hat in dieser Tabelle die Zahl der chinesischen Studierenden, die aus eigenen Mitteln oder mit Stipendien deutscher Universitäten nach Deutschland gehen, von Jahr zu Jahr zugenommen, dementsprechend hat sich der Anteil von Studierenden mit Stipendien chinesischer Regierungen auf allen Ebenen abgenommen.

ab, um der Bildungszusammenarbeit und dem Studierendenaustausch zwischen beiden Ländern neue Impulse zu verleihen. China und Deutschland sind entschlossen, am Prinzip der globalen Governance durch gemeinsame Konsultation, gemeinsamen Aufbau und gemeinsame Teilhabe festzuhalten. Beide Länder treten für eine Reform der globalen Governance ein, sind Verfechter einer offenen Weltwirtschaft und bekämpfen alle Formen des Protektionismus. Sie wollen die wirtschaftliche Globalisierung offener, inklusiver und ausgewogener gestalten, sodass alle Beteiligten einen Gewinn daraus ziehen können. Beide Seiten treten ein für einen engeren Dialog in allen Bereichen, für die Stärkung der wirtschaftlichen Beziehungen sowie für die Verbesserung des Bildungs- und Kulturaustauschs und wollen so ein neues Kapitel in der chinesisch-deutschen Zusammenarbeit aufschlagen. Der Austausch und die Zusammenarbeit im Bildungsbereich sowie der Studentenaustausch haben sich positiv weiterentwickelt. Der enge Kontakt zwischen Angehörigen der beiden Regierungen sowie regelmäßige Delegationen von Hochschulvertretern sind zur Norm geworden.

Die Zukunftsperspektiven für den chinesisch-deutschen Studentenaustausch und die Zusammenarbeit zwischen den beiden Ländern im Bildungswesen sind sehr viel versprechend. Ganz gleich, ob es sich um den allgemeinen Austausch zwischen den beiden Ländern oder um den Austausch mit den besten chinesischen Universitäten handelt – wie zum Beispiel um die spezifische Kooperation mit der Tongji-Universität: Es besteht kein Zweifel, dass sich sowohl der Studierendenaustausch als auch die Bildungszusammenarbeit zwischen den beiden Ländern in den letzten Jahren rasant weiterentwickelt haben. Die Staats- und Regierungschefs Chinas und Deutschlands sowie die Bildungsexperten sind sich zunehmend bewusst, dass die Bildungssysteme der beiden Länder ihre jeweiligen Vorteile haben, einander ergänzen und daher ein großes Kooperationspotenzial mit guten Perspektiven aufweisen.

Seit Beginn der neuen Ära hat sich die Bildungskooperation im Zuge der Reform und Öffnung auf allen Ebenen weiterentwickelt. Die beiden Systeme haben jeweils ihre eigenen Stärken und ergänzen einander, wodurch sich ein breiter Raum für Austausch und Zusammenarbeit eröffnet. Dies ist eine wichtige Grundlage für die kontinuierliche Ausweitung und Vertiefung des Austauschs und der Zusammenarbeit auf Hochschul-, aber auch auf anderer Ebene. Die Kooperation Deutschlands mit der Tongji-Universität ist ein Beispiel mit Signalwirkung: Man denke nur an die Chinesisch-Deutsche Hochschule, an die Chinesisch-Deutsche Hochschule für angewandte Wissenschaften, an das Chinesisch-Deutsche Institut für Berufsbildung und das von der Tongji-Universität und der Universität Hannover gemeinsam gegründete Leibniz-Konfuzius-Institut.

II.

China und Deutschland zählen in punkto Forschung und Innovation weltweit zu den bedeutendsten Ländern und sollten ihre Zusammenarbeit weiter stärken, um Lösungen für globale Herausforderungen zu finden.

II.1. Die größte Gruppe ausländischer Studierenden an deutschen Hochschulen kommt aus China.

Von 1978 bis 2018 studierten mehr als 110,000 chinesische Studenten und Studentinnen in Deutschland. Im Jahr 2017 waren es rund 35,000, was einem Anteil von mehr als 13 Prozent aller ausländischen Studierenden entspricht. Es folgten Indien (ca. 15.000 Studenten, weniger als die Hälfte des chinesischen Anteils) und Russland (ca. 11.000 Personen). Chinesische Studierende sind vor allem in den Naturwissenschaften, im Ingenieurwesen sowie in den Geistes- und Sozialwissenschaften stark vertreten

Seit 1978 haben die chinesischen Studenten und Studentinnen, die in Deutschland studieren, durchweg ausgezeichnete Leistungen erbracht. Sie überwanden viele sprachliche und kulturelle Schwierigkeiten und konnten in vielen Bereichen große Erfolge verzeichnen. Seit 2000 wurden von deutscher Seite die Deutsch-Prüfungen für Studierende aus China und anderen Ländern ausgebaut und verbessert, wodurch auch die Sprachlernfähigkeit der jungen Studierendengeneration zunahm. Ein Beispiel für die akademischen Erfolge: Von den an deutschen Universitäten tätigen ausländischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen stammen an die 3.000 aus China. China bildet damit eines der wichtigsten Ursprungsländer ausländischer Forscher und Forscherinnen in Deutschland. Gegenwärtig arbeiten an deutschen Universitäten jedoch nur sehr wenige aus China stammende Professoren und Professorinnen, ich hoffe aber, dass sich auch diese Situation allmählich ändern wird.

Vor dem aktuellen Hintergrund des Studierendenaustauschs zwischen China und Deutschland und der Vertiefung der chinesisch-deutschen Bildungszusammenarbeit können wir ein positives Phänomen beobachten: Der Austausch zwischen chinesischen und deutschen Studierenden ist nicht länger eine »Einbahnstraße«, sondern funktioniert in beiden Richtungen: Die Zahl der deutschen Studenten und Studentinnen in China steigt. China begrüßt es, dass immer mehr deutsche Studierende sowie Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in China studieren, forschen oder lehren. Die folgende Tabelle veranschaulicht diese Entwicklung.

Tabelle 3: Deutsche Studierende in China (2012-2017)9

Jahr	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Anzahl	6.271	7.058	8.193	7.536	8.213	7.814	8.079

Natürlich bleibt noch viel zu tun. China bildet zwar das wichtigste Herkunftsland von ausländischen Studierenden in Deutschland, die Situation in China ist allerdings eine ganz andere: Im Jahr 2015 haben nur etwas mehr als 8.000 Deutsche an chinesischen Universitäten studiert, was etwa sechs Prozent aller deutschen ausländischen Studierenden entspricht. Unter den Ländern, die deutsche Studierende bevorzugen, belegt China nach Österreich, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten – aber noch vor Frankreich – den sechsten Platz.

Die Sprache mag dabei eines der Hauptprobleme sein: Zwei Drittel der deutschen Auslandsstudierenden gehen in ein Land, in dem Deutsch, Englisch oder eine verwandte Sprache gesprochen wird (20 Prozent nach Österreich, 11 Prozent in die Schweiz, 15 Prozent in die Niederlande, 11 Prozent nach Großbritannien, 7 Prozent in die USA). Für die chinesische Seite wird es notwendig sein, die Erwartungen und Bedürfnisse deutscher Studierender, die in China studieren, besser zu verstehen. Einige Studien zeigen zum Beispiel, dass 92 Prozent der Studierenden die chinesische Kultur verstehen wollen, 68 Prozent sich einen Karriereschub versprechen, 34 Prozent nach dem Studium in China Karriere machen und 38 Prozent ein spezielles Fachwissen erwerben wollen. ¹⁰

III.

Die deutsch-chinesische Bildungszusammenarbeit und die intensive Zusammenarbeit in Wissenschaft und Technologie sind untrennbar miteinander verbunden und leisten einen wichtigen Beitrag zu den Beziehungen zwischen den beiden Ländern

⁹ Quellen: 1. Daten aus chinesischen Zeitungen und Jahrbüchern zur chinesischen Bildungsstatistik. 2. Interviews mit Beamten der chinesischen Bildungsbehörden.

¹⁰ Dies basiert auf Gesprächen mit Beamten des deutschen Generalkonsulats in Shanghai und mit deutschen Studierenden.

Bereits 1974, also zwei Jahre nach Aufnahme der diplomatischen Beziehungen zwischen der Volksrepublik China und der Bundesrepublik Deutschland, unterzeichnete die Max-Planck-Gesellschaft das erste Kooperationsabkommen mit der Chinesischen Akademie der Wissenschaften. Wenige Jahre später, am 9. Oktober 1978, schloss der deutsche Forschungsminister Volker Hauff mit dem chinesischen Vizepremier Fang Yi ein »Abkommen über wissenschaftlichtechnische Zusammenarbeit« ab. Bald danach kamen rund 300 Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, 50 Doktoranden und Doktorandinnen sowie 100 Stipendiaten und Stipendiatinnen nach Deutschland, um zu studieren, sich fortzubilden oder wissenschaftlich zu arbeiten. Schwerpunkte der Zusammenarbeit waren damals Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Medizin. Zur gleichen Zeit gingen auch die ersten deutschen Studierenden sowie Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen im Rahmen von Austauschprogrammen nach China. Seitdem wurden Austausch und Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen und Universitäten auf allen Ebenen verstärkt, und einige deutsche Universitäten haben in China Repräsentanzen eingerichtet, darunter an der Tongji-Universität, an der ich arbeite.

In den letzten 40 Jahren kam es dank gemeinsamer Projekte und Forschung und des Austauschs von Forschern und Forscherinnen sowie Studierenden zu einem sehr regen Dialog in Bildung, Wissenschaft und Technik. Die konkreten Projekte umfassen ein sehr breites Spektrum: Wasseraufbereitung, Umwelt, Nachhaltigkeits, Meeres- und Polarforschung, Innovation, Biowissenschaften, Berufsausbildung, Hochschulbildung und mehr. Schätzungen zufolge gibt es rund 1.300 Kooperations- und Austauschvereinbarungen zwischen Universitäten, technischen Universitäten und Fachhochschulen in China und Deutschland.

Heute steht die deutsch-chinesische Zusammenarbeit vor neuen Herausforderungen, aber es tun sich auch neue Chancen auf. Deutschland misst der Bildungs- und Technologiekooperation mit China einen hohen Stellenwert bei. 2015 kündigte das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine »China-Strategie« an. Demnach bilde die Zusammenarbeit mit China eine notwendige Voraussetzung für die gemeinsame Entwicklung von Wissen und Technologie. Nur so könne der Forschungs- und Innovationsstandort Deutschland gestärkt, der chinesische Markt für deutsche Unternehmen geöffnet und Lösungen für die großen Probleme unserer Zeit gefunden sowie die sozialen und ökologischen Herausforderungen gemeistert werden. Für Deutschland bilde die Zusammenarbeit mit China eine Chance, die man nutzen müsse. Es sei notwendig, das »China-Wissen« zu vertiefen und zu verbessern und langfristige Forschung in China zu fördern.

2016 hat das chinesische Ministerium für Wissenschaft und Technologie seinerseits eine »Deutschland-Strategie« verabschiedet, die ebenfalls dem Austausch und der Zusammenarbeit mit Deutschland große Bedeutung beimisst. Die Zusammenarbeit in Bildung, Wissenschaft und Technik stößt aber auch viele andere Entwicklungen an: So forschen immer mehr deutsche Unternehmen in China, und einige haben in China sogar ganze Forschungszentren eingerichtet: Der Innovation Campus Shanghai von BASF ist beispielsweise eine der größten Forschungs- und Entwicklungsstätten von BASF. 2015 arbeiteten mehr als 700 deutsche Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in China, und China war nach den USA das Land mit den meisten deutschen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen auf der Welt.

Sowohl China als auch Deutschland sollten diesen Austausch und diese Zusammenarbeit weiter fördern, aktiv eine nachhaltige, institutionalisierte Kooperationsstruktur aufbauen und auch den Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern intensivieren. Mehr Gewicht sollte auf gemeinsames Lernen, doppelte Abschlüsse, gemeinsame Ausbildung von Doktoranden und Doktorandinnen, gegenseitige Anerkennung von erworbenen Hochschulqualifikationen, auf gemeinsame Forschung und die Einrichtung gemeinsamer Institute usw. gelegt werden. Beide Seiten haben bereits vielversprechende Erfahrungen mit der Mobilität von Studierenden gesammelt, beispielsweise bei »Doppelabschlüssen«, bei denen Studierende an Universitäten in beiden Ländern studieren. Universitäten in China und Deutschland bieten eine ganze Reihe von Doppel-Master-Abschlüssen an und werden von einschlägigen Institutionen in China und Deutschland unterstützt. Die Tongji-Universität betreibt erfolgreich derartige Projekte, und andere Universitäten in China bieten ebenfalls solche Abschlüsse an.

IV.

Mit Blick auf die Zukunft darf man nicht nur die Herausforderungen, sondern muss vor allem auch die Chancen sehen.

Das Thema »Sprache« bildet eine große Herausforderung. China und Deutschland weisen unterschiedliche Ausgangslagen auf: Laut Statistik gibt es in China mehr als 60 Schulen, die hoch qualifizierten Deutschunterricht anbieten (möglicherweise sind es auch mehr), und in Deutschland unterrichten etwa 80 Schulen Chinesisch (allerdings ist die Anzahl der Schüler sehr gering). An deutschen Universitäten stagniert die Zahl der Sinologiestudierenden. Aufgrund der

Sprachschwierigkeiten und der kulturellen Unterschiede tendieren deutsche Studierende dazu, sich nur für kürzere Perioden in China aufzuhalten und de facto ist die Zahl der deutschen Studierenden sowie Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die sich für einen längeren Aufenthalt in China entscheiden, zurückgegangen.

Einige Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen (einschließlich des ehemaligen deutschen Generalkonsuls in Shanghai) haben Vorschläge unterbreitet, die Beachtung verdienen, z.B. mehr Chinesisch-Unterricht an deutschen Schulen bzw. mehr Deutsch-Unterricht an chinesischen Schulen; mehr Mittel für alle Schultvoen, um den Austausch weiter zu stärken; Verstehen der Bedürfnisse der Studierenden, Berücksichtigung ihrer Erwartungen bei der Erstellung von Curricula; adäquatere Werbung und zielgruppengerechtere Gestaltung von Austauschprogrammen; Verbesserung des Serviceniveaus und Vereinfachung der Visabeantragung. Das von der Tongji-Universität und der Universität Hannover gemeinsam organisierte Leibniz-Konfuzius-Institut könnte einer der geeignetsten Kanäle sein, um diese Probleme zu lösen.

Generell kann die deutsche Hochschulbildung auf eine lange Geschichte zurückblicken und verfügt über ein umfassendes, spezielles System zur Förderung eines hoch qualifizierten Nachwuchses. Die chinesische Hochschulbildung hat sich im letzten Jahrzehnt rasant entwickelt und umfasst viele gesonderte Programme, die für Deutschland von besonderem Interesse sind, vor allem der bereits umgesetzte »985-Plan« und der sich in der Umsetzung befindliche »Double First Class University Plan«, der speziell auf Reformen der chinesischen Hochschulbildung abzielt.

Sowohl China als auch Deutschland haben jeweils positive Erfahrungen mit Bildungskonzepten, internationalen innovativen Ausbildungsmodi für den akademischen Nachwuchs mit breiter Querschnittsqualifikation und dem internationalisierten Schulbetrieb gemacht und können in vielen Bereichen voneinander lernen. Während die deutschen Universitäten weiterhin darauf hoffen, herausragende chinesische Studierende anzuziehen, und die chinesischen Universitäten darauf hoffen, bei der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innenenger zusammenzuarbeiten, sind sich beide Seiten der Bedeutung einer umfassenden Stärkung der kooperativen Forschung bewusst. Derzeit ist eine positive Entwicklung bei Forschungskooperationen, bei der gemeinsamen Nachwuchsförderung und der Gestaltung gemeinsamer Lehrgänge zu beobachten. Die Bildungszusammenarbeit zwischen China und Deutschland ist dank ihrer Komplementarität für beide Länder von Nutzen und birgt ein großes Potenzial. Die Intensivierung des Austauschs zwischen China und Deutschland ist von großer Bedeutung, wenn man bei der Ausbildung der Studierenden Innovation fördern und dabei auf Bewährtem aufbauen will.

In den 40 Jahren der Reform und Öffnung Chinas stieg die Zahl der chinesischen Studierenden sowie Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in Deutschland dank der Bemühungen beider Länder kontinuierlich an, ihr Niveau verbesserte sich kontinuierlich und ihre Beiträge wurden qualitativ immer besser. Der Studierendenaustausch zwischen China und Deutschland ist nicht nur ein essentieller Bestandteil des Bildungsaustauschs und der Zusammenarbeit zwischen China und Deutschland, sondern auch ein wichtiger Motor für die Entwicklung dieser Form der Kooperation.

Immer deutlicher wird auch, wie wichtig die Rolle ist, die chinesische Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen nach ihrer Rückkehr aus Deutschland im Dienste Chinas spielen, und wie wichtig sie bei der Förderung des gegenseitigen Verständnisses und der Freundschaft sowie bei der Festigung der gesellschaftlichen Akzeptanz der Zusammenarbeit zwischen beiden Ländern sind. Sie sind bereits zu unverzichtbaren Bindegliedern und Brückenbauern geworden, was die Freundschaft, den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen China und Deutschland betrifft. Der rege Austausch zwischen China und Deutschland in Sachen Auslandsstudierende hat die rasche und umfassende Entwicklung der Bildungskooperation zwischen beiden Ländern gefördert.

٧.

Die Öffnung der Bildung hat die Entwicklung Chinas vorangetrieben.

Historisch gesehen, förderte das Phänomen des »Studierens im Ausland« sowohl in China als auch im Rest der Welt den Austausch und die kulturelle gegenseitige Befruchtung, und es ist ein wichtiger Ausdruck der Offenheit und Toleranz eines Landes. Die 1978 in China initiierte Öffnung der Bildung steht in engem Zusammenhang mit der heutigen gesellschaftlichen Entwicklung Chinas. Ich denke, dass es heute noch dringlicher ist, voneinander zu lernen und in einem anderen Land zu studieren, vor allem, wenn wir eine gemeinsame Heimat aufbauen wollen – unsere gemeinsame Welt. In der heutigen vernetzten Welt sollten wir mehr Studierende sowie Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ermutigen, im Ausland zu studieren und zu arbeiten. Die Erfahrungen, die wir beim Zusammenstellen der Reihe »Vierzig Jahre Studium in Frankreich« gesammelt haben, zeigen, dass der Studentenaustausch und die breitere Zusammenarbeit im

Bildungsbereich genau für die Themen, die wir heute diskutieren, von großer Bedeutung sind.

In den letzten 40 Jahren hat die Öffnung der Bildung, die vom Auslandsstudium initiiert und vorangetrieben wurde, einen enormen intellektuellen Beitrag zur Reform und Entwicklung des chinesischen Bildungswesens sowie zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung geleistet und in China eine Elite in Lehre, Wissenschaft, Technik und Management hervorgebracht. Die Kluft zwischen China und den Industrieländern in Sachen Bildung, Wissenschaft und Technologie wurde verringert, die internationale Wettbewerbsfähigkeit der chinesischen Bildung ausgebaut und die Bedeutung des Landes im Allgemeinen sowie sein Mitspracherecht auf der internationalen Bühne gestärkt. Es wurden auch der Internationalisierungsprozess und die Globalisierung Chinas beschleunigt und große Veränderungen in der chinesischen Gesellschaft angestoßen.

Gegenwärtig befinden sich chinesische Studierende in den meisten Ländern und Regionen der Welt. Die Mehrzahl konzentriert sich allerdings in einigen wenigen Ländern und Regionen. Im Jahr 2016 studierten etwa 90 Prozent der Studenten in den Vereinigten Staaten, im Vereinigten Königreich, in Australien und weiteren zehn Ländern, wobei insgesamt fast 80 Prozent in englischsprachigen Ländern studierten. Die Anrainerländer der Neuen Seidenstraße sind als neue, stark wachsende Destinationen für Studierende im Ausland dazugekommen. Im Jahr 2017 studierten 66.100 Chinesen in diesen Ländern, das ist ein Plus von 15,7 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Die meisten Studierenden gehen erst nach dem Grundstudium ins Ausland, um einen höheren Abschluss zu erwerben. Im Jahr 2016 befanden sich mehr als 65 Prozent der Auslandsstudenten im Aufbaustudium (30,56 Prozent im Grundstudium, 35,51 Prozent im Masterbzw. PhD-Studium).

Wenn wir auf die Entwicklung des Auslandsstudiums und die Öffnung der Bildung während der vergangenen 40 Jahre zurückblicken und uns die Entwicklungsperspektiven für das Auslandsstudium und das Bildungswesen in der neuen Ära der Öffnung vor Auge führen, so stimmt mich dies sehr positiv. Die Tatsache, dass Deng Xiaoping die Expansion des Auslandsstudiums persönlich vorantrieb und darauf hinwies, dass Bildung »dreifach ausgerichtet« sein müsse (»Modernisierung, Zukunftsorientierung, Weltoffenheit«), zeigt, wie beständig sich die Reform und Öffnung Chinas entwickelt. Die Tatsache, dass Präsident Xi Jinping persönlich den Aufbau von »zwei Gemeinschaften« (»Chinesische Gemeinschaft«, »Schicksalsgemeinschaft der Menschheit«) vorantreibt und betont, dass sich »Chinas geöffnetes Tor nicht schließen, sondern sich immer weiter öffnen wird«, bestärkt unser Vertrauen in eine weitere Öffnung. Wir haben in der Ära der Reform und Öffnung auch deutlich erfahren, wie sehr sich östliche und westliche Kultur gegenseitig befruchten können. Man könnte sagen, dass China einen Weg des Auslandsstudiums und der Bildung mit chinesischen Merkmalen eingeschlagen hat. Im Zuge der Erarbeitung und Praxis von »Öffnung der Bildung mit chinesischen Merkmalen und Förderung des Auslandsstudiums« wurden spezielle Prinzipien und Konzepte entwickelt. Diese Prinzipien, Richtlinien, Gesetze und Vorschriften wurden auf Basis der spezifisch chinesischen Gegebenheiten und unter Einbeziehung internationaler Erfahrungen formuliert und umgesetzt und werden in der Praxis ständig an die konkreten Erfordernisse angepasst.

Um zukunftsfähig zu bleiben und die Reform und Entwicklung des Auslandsstudiums umfassend voranzutreiben, müssen wir einerseits die in den 40 Jahren in China gesammelten Erfahrungen berücksichtigen und daran festhalten und andererseits unsere Innovationsfähigkeit entwickeln. Nur so können wir sicherstellen, dass wir in Zukunft auch tatsächlich einen Durchbruch erreichen können. Mit Blick auf die Zukunft müssen wir das Auslandsstudium weiter stärken, das Bildungswesen noch weiter öffnen und konkrete Maßnahmen zur Reform und Öffnung umsetzen. Wir sollten uns außerdem fragen: Welche Rolle spielten Bildungsaustausch und Kooperation zwischen beiden Ländern bei der Entwicklung Chinas während der letzten hundert Jahre? Welche Auswirkungen haben sie gehabt? Welchen Einfluss hat die deutsch-chinesische Zusammenarbeit im Zeitalter von Reform und Öffnung und in einer multipolaren Welt auf China, Deutschland, ja, auf die Welt? Welche historische Bedeutung haben der deutsch-chinesische Bildungsaustausch und die Zusammenarbeit in der neuen Ära?

Die Antworten auf diese Fragen können sehr unterschiedlich ausfallen, aber vielleicht gibt es trotz aller Unterschiede auch Gemeinsamkeiten. Wir haben allen Grund zur Annahme, dass der deutsch-chinesische Bildungsaustausch und die Zusammenarbeit vielversprechende Perspektiven eröffnen und auch in Zukunft herausragende Ergebnisse erzielt werden können. Ich bin der festen Überzeugung, dass die Errungenschaften der letzten vier Jahrzehnte nicht das Ende der Entwicklung darstellen, sondern die Grundlage und einen neuen Ausgangspunkt für die künftige Entwicklung bilden.

Lassen Sie mich abschließend einen Ausspruch von Präsident Xi Jinping zitieren:

»In der heutigen Welt ist es der Fluss von Waren, Informationen, Technologien, Talenten und Kulturen, der die wirtschaftliche Globalisierung und die Vergesellschaftung von Informationen hervorbringt, wie das Wasser des Jangtse-Flusses: Er kann nicht aufgehalten werden. Wenn ein Land für die Außenwelt offen sein will, muss es zuerst die Öffnung der

Menschen nach außen fördern, insbesondere bei seinen besten Köpfen. Wenn dem Denken der Menschen Grenzen gesetzt und sie in ihrer Ausdrucksfähigkeit eingeschränkt werden, können sie sich nicht der Außenwelt öffnen. Eine Öffnung nach außen muss daher bei den Menschen ansetzen und sich auf die Menschen konzentrieren. Sie muss sie ihren Horizont, ihr Wissen, ihre Fertigkeiten entfalten lassen. Indem wir uns das fortschrittlichste Wissen und die fortschrittlichste Technologie aneignen, werden wir auch die Öffnung nach außen auf eine neue Stufe heben.«

Herzlichen Dank!

Studiengewinn und Studienzufriedenheit chinesischer Studierender an deutschen Universitäten

Eine explorative Fallstudie in Berlin

Ning Haiqin und Sun Jin

ZUSAMMENFASSUNG

Der folgende Beitrag beschäftigt sich inhaltlich mit der Frage, weshalb chinesische Studierende an deutschen Hochschulen eine höhere Studienabbruchsquote vorweisen als ihre deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen und setzt sich vor diesem Hintergrund mit den Aspekten des Studiengewinns sowie der Zufriedenheit mit dem Studienangebot und dem Alltagsleben chinesischer Studierender in Deutschland auseinander.

In der hier dargestellten quantitativen Studie konnte festgestellt werden, dass chinesische Studierende an deutschen Hochschulen hinsichtlich des Studiengewinns lediglich einen geringen Fortschritt im Bereich der Allgemeinbildung vorweisen und eine große Mehrheit zwar mit ihrer Studienortswahl und akademischen Betreuung zufrieden sind, jedoch Verbesserungsbedarf in der Unterstützung chinesischer Studierender hinsichtlich alltäglicher Belange besteht.

PROBLEMSTELLUNG

Mit der gestiegenen internationalen Mobilität im Prozess der Globalisierung ist die Zahl ausländischer Studierender in den letzten Jahrzehnten weltweit stark angewachsen. 2015 waren laut OECD rund 4,7 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben. Dies entspricht einem Anstieg von rund 2,6

Millionen international mobilen Studierender bzw. 123,8 % im Vergleich zum Jahr 2000 (OECD 2018: 289).

Deutschland zählt zu den fünf beliebtesten Zielländern für internationale Studierende. Das ist insofern bemerkenswert, da Deutschland weder umfangreiche englischsprachige Studienangebote wie die U.S.A., Großbritannien und Australien, noch eine lange koloniale Geschichte wie Frankreich besitzt (Sun/Ning 2015). Nach Angaben des Statistischen Bundesamts sind 2017 insgesamt 358.900 ausländische Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben. Damit wurde die vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern (GWK) 2013 gestreckte Zielmarke von 350.000 (BMBF 2013: 8) bereits drei Jahre früher übertroffen (DAAD/DZHW 2018: 52).

Wie auf der globalen Ebene machen chinesische Studierende an deutschen Hochschulen ebenfalls die größte nationale Gruppe aller Bildungsausländerinnen und -ausländer aus. Dem Statistischen Bundesamt gemäß beträgt 2017 die Anzahl der Studierenden aus China, die einen Studienabschluss an deutschen Hochschulen anstreben, rund 32.500. Das entspricht einem Anteil von ungefähr 13,6 % aller Bildungsausländerinnen und -ausländer in Deutschland und zugleich einem Anstieg von rund 31 % im Vergleich zu zehn Jahren zuvor (2007: ca. 24.800) (DAAD/DZHW 2018: 62).

Dieser quantitativ steigenden Bedeutung ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen steht allerdings ein besorgniserregendes Problem in qualitativer Hinsicht gegenüber, dass an der Abbruchsquote ablesbar wird: Wie die Abb. 1 zeigt, brechen die Bildungsausländerinnen und -ausländer, die an deutschen Hochschulen einen Abschluss anstreben, viel häufiger als deutsche Studierende ihr Studium ab. Obwohl chinesische Studierende eine niedrigere Abbruchquote als andere ausländische Studierende haben, ist ihre Abbruchquote in Deutschland (36 %) viel höher als die von deutschen Studierenden (28 %). Im Masterstudium ist diese Differenz kleiner, aber dennoch haben 23 % der chinesischen Studierenden ihr Studium nicht erfolgreich abgeschlossen.

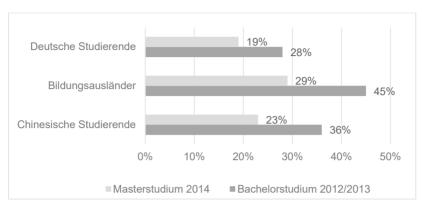


Abb. 1: Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und -ausländern, deutschen Studierenden und chinesischen Studierenden nach Studienabschlüssen

Quelle: DAAD/DZHW 2018: 66f.

Der Studienerfolg lässt sich selbstverständlich nicht allein an einer Abbruchquote messen. Die Wahrnehmung und Erfahrung der Studierenden im Studienalltag sind ebenso wichtige Indikatoren dafür. In dieser Studie stehen deswegen zwei Fragen im Zentrum: Was haben chinesische Studierende durch das Studium in Deutschland gewonnen? Sind sie mit dem Studium zufrieden? Mit anderen Worten, es geht in dieser Studie um die Ermittlung des Studiengewinns sowie der Studienzufriedenheit von chinesischen Studierenden in Deutschland. Die untersuchungsleitenden Fragen sind dabei wie folgt: Wie bewerten chinesische Studierende die Studienangebote und den Studienalltag an deutschen Universitäten? Inwiefern haben sie von dem Studium profitiert? Inwieweit sind sie mit ihrem Studium zufrieden?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wird eine explorative Studie an drei Berliner Universitäten durchgeführt, deren methodische Anlagen und Ergebnisse im dritten und vierten Abschnitt dargestellt werden. Im zweiten Abschnitt wird der Forschungsstand in diesem Bereich skizziert. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und ein Ausblick auf weitere Forschungen gegeben.

1. FORSCHUNGSSTAND

Bisher haben verschiedene Forscherinnen und Forscher sich mit der Thematik »Chinesische Studierende in Deutschland« beschäftigt. Aus den zahlreichen Studien ergibt sich, dass chinesische Studierende während des Aufenthalts in Deutschland mit einer Reihe von Schwierigkeiten und Belastungen konfrontiert sind. Beispiele dafür sind Sprachschwierigkeiten (Liu 2002), Orientierungslosigkeit und Identitätsprobleme (Guan 2007: 20ff.), soziale und kulturelle Isolierung (Zhao/Stork 2007), finanzielle und psychische Probleme (Guan 2007: 23ff., Chen 2001). Was das Studium an deutschen Hochschulen angeht, haben chinesische Studierende vor allem in der Diskussionsbeteiligung im Unterricht Probleme (Stork/Zhao 2009) sowie mit dem kooperativen Lernen mit anderen Studierenden (Zhu 2012: 120) und dem Verfassen wissenschaftlicher Hausarbeiten (Stork/Zhao 2008).

In den bisherigen Untersuchungen haben Forscherinnen und Forscher verschiedene interkulturelle Differenzen im Hochschulstudium zwischen China und Deutschland identifiziert, die für die negativen Studienerfahrungen von chinesischen Studierenden verantwortlich sein könnten. So hat Sun (2010: 274) in einer an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführten Untersuchung die von chinesischen Studierenden erlebten Differenzen im Studienalltag der deutschen Universität rekonstruiert und entlang von zehn Dimensionen kategorisiert, wie z.B. das Modell der zentralen Studienorganisation in China versus das Modell der Selbstorganisation des Studiums in Deutschland, entlang der Dimension Studienorganisation, das Modell der sozial eng vernetzten Universität in China versus das Modell der sozial lose gekoppelten Universität in Deutschland, entlang der Dimension Gestaltung der sozialen Beziehungen und Kontakte. Luo und Kück (2011) zufolge verfügen deutsche und chinesische Studierende über unterschiedliche und kulturspezifische Lernstile. Im Großen und Ganzen zeichnet sich das Lernverhalten der deutschen Studierenden durch Selbstständigkeit, Kompetenzorientiertheit, kritisches Denken, Bereitschaft zur Diskussion sowie Gruppenarbeit und balanciertes Lernen aus, während die Lernstile chinesischer Studierender die Merkmale wie Diszipliniertheit, Prüfungsorientiertheit, Ziel- und Konkurrenzbewusstsein sowie kontinuierliches und intensives Lernen aufweisen.

Anregungen für die Praxis und Maßnahmen zur besseren Integration chinesischer Studierender in Deutschland wurden ebenfalls unter besonderer Rücksicht auf interkulturelle Differenzen vorgestellt. Frühzeitige Vorbereitung auf die deutsche Sprache und die Kulturspezifika des deutschen Bildungssystems werden für chinesische Studierende empfohlen (Guan 2007: 20f.; Liu 2012: 248ff.). Von Seiten der deutschen Hochschulen besteht dabei auch Handlungsbedarf hin-

sichtlich der Unterstützung bei der psychosozialen und kulturellen Integration chinesischer Studierender in Deutschland (Qi 2007: 282ff.; Guan 2007: 206ff.). Auch vom DAAD wird erwartet, dass dieser aufgrund der Kenntnisse über interkulturelle Differenzen maßgeschneiderte Betreuungsmaßnahmen für chinesische Studierende entwickelt, um ihre Erfolgschancen im Studium zu erhöhen und dadurch den Studien- und Forschungsstandort Deutschland attraktiver zu machen (Sun 2010: 284).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich die bisherigen Forschungen zu chinesischen Studierenden in Deutschland überwiegend auf die interkulturelle Anpassung und Integration chinesischer Studierender in Deutschland konzentrieren. Die Fragen nach dem Studiengewinn chinesischer Studierender während des Studiums in Deutschland sowie ihrer Zufriedenheit mit dem Studienangebot und dem Alltagsleben bleiben allerdings noch nicht hinreichend beantwortet. Genau hier setzt die vorliegende Untersuchung an.

2. METHODISCHES VORGEHEN

Die Entwicklung des Fragebogens sowie die Durchführung der Untersuchung an drei Berliner Universitäten werden im Folgenden dargestellt.

2.1 Erhebungsinstrument

Bei der Konzeption von Fragen zum Studiengewinn und zur Studienzufriedenheit wird auf unterschiedliche einschlägige Untersuchungen Bezug genommen, vor allem auf den »College Student Experience Questionnaire« (CSEQ)¹ und den »National Survey of Student Engagement« (NSSE)², wobei gleichzeitig Anpassungen aufgrund der Besonderheiten deutscher Universitäten sowie chinesischer Studierender vorgenommen werden.

Der Studiengewinn bezieht sich hier auf die Fragen, was den Studierenden in den Veranstaltungen der Universitäten vermittelt wird bzw. ob die Studierenden Fortschritte in der eigenen Entwicklung wahrgenommen haben. Zur Ermittlung des Studiengewinns werden insgesamt 27 Fragen gestellt, wobei jede Frage sich

http://cseq.indiana.edu/cseq_closeInfo.cfm vom 05.06.2019.

Mit einer Teilnahme von 511 hochschulischen Institutionen und rund 290.000 Studierenden im Jahr 2018 gilt NSSE als der wichtigsten Studie zur Studienerfahrung mit den meisten Teilnehmern in den USA (Siehe http://nsse.indiana.edu/).

auf eine bestimmte Kompetenz aus sechs Kompetenzbereichen bezieht (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Studiengewinn in sechs Kompetenzbereichen

Kompetenzbereich	Kompetenzen
Soziale Kompetenz	Können mit unterschiedlichen Menschen
	umgehen
	Können mit anderen Menschen effektiv zu-
	sammenarbeiten
	Können gesunde Lebensgewohnheiten entwick- eln
	Können sich Veränderungen im Lebensumfeld
	anpassen
Intellektuelle Kompetenz	Gut im wissenschaftlichen Schreiben
	Gut im mündlichen Ausdruck
	Gut bei der Anwendung von Informationstech-
	niken
	Gut im kritischen Denken
	Gut bei dem Zusammenfassen und Vergleichen
	Gut im selbstständigen Lernen
	Gut im Problemlösen im realen Kontext
	Gut im kreativen Denken
Selbstentwicklung	Etablierung eigener Lebensanschauungen und
	Wertvorstellungen
	Selbstkenntnis
	Erweiterung des eigenen geistig-kulturellen Ho-
	rizonts
Wissenschaft & Technolo-	Können den Kerngedanken von Experimenten
gie	erfassen
	Können neue Entwicklungstrends der Wissen- Total Control
	schaft und Technologien erkennen
D 01:1 77 1 1:	Können große Menge der Daten analysieren
Berufliche Vorbereitung	Können arbeitsbezogene Praxiskenntnisse und
	Fertigkeiten erwerben
	Können beschäftigungsbezogene Informationen
	bekommen
	Können fachliche Kenntnisse für eine weitere Beschäftigen in der Wiesenschaft gewahlt.
	Beschäftigung in der Wissenschaft erwerben

Allgemeinbildung	Können Wissen aus unterschiedlichen Gebieten		
(General Education)	umfassend erwerben		
	Können Kunst verstehen und schätzen lernen		
	Können Literatur verstehen und schätzen lernen		
	Können die Bedeutung der Geschichte für die		
	Vergangenheit und Gegenwart erkennen		
	Können Menschen aus unterschiedlichen Staa-		
ten, Gebieten und Ethnien kennenlerner • Können unterschiedliche Religionen, K			
			und Lebensweisen verstehen

Quelle: eigene Darstellung

Beispielfragen sind in der folgenden Tabelle 2 zu finden.

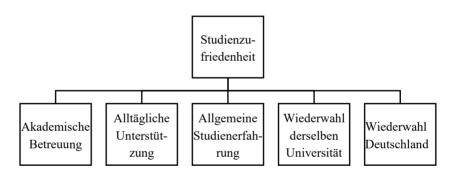
Tab. 2: Beispielfragen zum Studiengewinn

	Inwieweit haben Sie während des Studiums in den folgenden Bereichen Fortschritte gemacht?						
Nr.	Kompetenz	sehr viel	viel	wenig	sehr wenig		
1.	Können arbeitsbezogene Pra- xiskenntnissen und Fertigkei- ten erwerben						
2.	Können Wissen aus unter- schiedlichen Gebieten umfas- send erwerben						
3.	Gut im wissenschaftlichen Schreiben						
•••							
27.	Können Menschen aus unter- schiedlichen Staaten, Gebieten und Ethnien kennenlernen						

Quelle: eigene Darstellung

Mit der Studienzufriedenheit wird in dieser Studie die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium bzw. mit dem ganzen Studienaufenthalt bezeichnet. In Anlehnung an die 2006 in Bochum durchgeführte Befragung zur kulturellen Differenzerfahrung von chinesischen Studierenden an einer deutschen Universität (Sun 2010: 289ff.) sowie die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks (BMBF 2014: 52ff.) umfasst die Studienzufriedenheit hier vor allem folgende drei Aspekte: die Betreuung im akademischen Bereich, die Unterstützung bei alltäglichen Angelegenheiten sowie die allgemeinen Studienerfahrungen. Hinzu kommen noch die zwei hypothetischen Fragen, ob die Studierenden wieder an derselben Universität oder in Deutschland studieren möchten, falls sie eine Gelegenheit zur Wiederwahl bekommen würden. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Fragen zur Studienzufriedenheit.

Abb. 2: Studienzufriedenheit



Quelle: eigene Darstellung

2.2 Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebung wurde im Zeitraum zwischen Mai und Oktober 2016 an drei Berliner Universitäten durchgeführt: Humboldt-Universität zu Berlin, Freie Universität Berlin und Technische Universität Berlin. Die Grundgesamtheit der Befragung bilden die chinesischen Bachelor- und Masterstudierenden, die in der damaligen Zeit an den obengenannten Universitäten studierten, entweder mit einem Abschlussziel oder zum Austausch für mindestens drei Monate. Dabei wurden Bildungsinländerinnen und -inländer mit chinesischer Herkunft ausgeschlossen. Nur die Studierenden, die die chinesische Staatsangehörigkeit besitzen und ihre Hochschulzugangsberechtigung in der VR China erworben haben (einschließlich Studienkolleg), nämlich die Bildungsausländerinnen und -ausländer

aus der VR China, waren in der Grundgesamtheit enthalten (Definitionen von Bildungsinländer/innen und Bildungsausländer/innen siehe Statistisches Bundesamt 2009: 11).

Mithilfe von Schneeballverfahren (Gabler 1992) und Zielstichproben (Robinson 2014) wurden insgesamt 112 Bachelor- und Masterstudierende aus China befragt, die zu dieser Zeit an den obengenannten Universitäten in Berlin immatrikuliert waren. Gemäß dem Statistischen Informationssystems Berlin-Brandenburg (StatlS-BBB) waren zu der Zeit insgesamt 962 Bildungsausländer/innen an HU, FU und TU Berlin immatrikuliert, die einen Bachelor-, Masterabschluss anstrebten oder als Austauschstudierende in denselben Phasen studierten³. Daher wurde in unserer Untersuchung eine Teilnahmequote von 11.6 % erreicht. Da die Stichprobenziehung nicht nach dem Zufalls- oder Quotenprinzip erfolgte, erhebt diese Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität.

2.3 Analyse der Daten

Da fehlende Werte der Daten in der Untersuchung gemäß der MVA (Missing Value Analysis) nur eine Quote von 2,3 % erreicht hat und rein zufällig entstanden sind, wurden sie durch den EM-Algorithmus (Expectation-Maximization) ersetzt.

Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wird Cronbachs Alpha für die Subskalen positiver Affekt berechnet. Die interne Konsistenz von der Skala zum Studiengewinn ist exzellent, mit Cronbachs Alpha = .93 für positiven Affekt (Blanz 2016: 255ff.). Und die von der Skala zur Studienzufriedenheit ist hoch, mit Cronbachs Alpha = .81 für positiven Affekt (ebd.).

Um den Vergleich zwischen unterschiedlichen Bereichen zu standardisieren, wurden die Originaldaten nach Wang (2011) in das Hundertpunktsystem umgerechnet. Anschließend wurden die umgerechneten Daten mit SPSS 19.0 ausgewertet. Was den Studiengewinn angeht, sind die Werte der sechs Kompetenzbereiche Durchschnittswerte ihrer untergeordneten Fragen (Siehe Tab. 1). Ein durchschnittlicher Wert aller Kompetenzbereiche bildet die Gesamtzahl des Studiengewinns.

Siehe https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/webapi/jsf/tableView/tableView. xhtml#.

3. ERGEBNISSE

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Befragung skizziert.

3.1 Studiengewinn

Wie die Abb. 3 zeigt, variiert der Studiengewinn chinesischer Studierender an Berliner Universitäten je nach Kompetenzbereich sehr stark. Unter allen Kompetenzbereichen trägt ihr Studium in Berlin am meisten zur Förderung sozialer Kompetenzen bei. Darüber hinaus erzielt die Bewertung in den Bereichen intellektueller Kompetenz und Selbstentwicklung ebenfalls einen überdurchschnittlichen Wert. Im Gegensatz dazu bezeichnen die Befragten den Zugewinn an Kompetenz in den Feldern beruflicher Vorbereitung und Wissenschaft & Technologie als unterdurchschnittlich. Die geringste Anreicherung der Kompetenzen weist schließlich der Bereich der Allgemeinbildung auf.

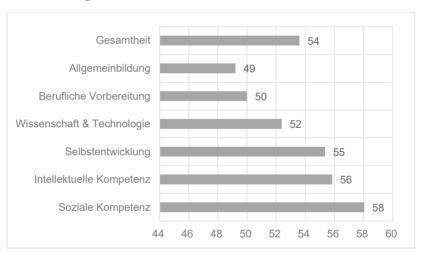


Abb. 3: Studiengewinn chinesischer Studierender an drei Berliner Universitäten

Quelle: eigene Darstellung

Um die Kompetenzen schwerpunktmäßig zu identifizieren, an denen chinesische Studierende an Berliner Universitäten größere Fortschritte von sich erwartet haben, wird hierbei ein genauer Blick auf die beiden Bereiche geworfen, die sie als am geringsten progressiv bewertet haben, nämlich: Allgemeinbildung und berufliche Vorbereitung.

Bei der Untersuchung umfasst der Bereich Allgemeinbildung insgesamt sechs Kompetenzen. Detaillierte Angaben der Befragten zu den einzelnen Kompetenzen sind der Abb. 4 zu entnehmen. Daraus geht hervor, dass große Unterschiede im Zugewinn der Allgemeinbildung je nach der Kompetenz bestehen. Während insgesamt 68 % der Befragten ihre Fortschritte beim Kennenlernen mit Menschen aus unterschiedlichen Staaten, Gebieten und Ethnien als »sehr viel« oder »viel« bezeichnen, beträgt der Anteil der Studierenden, die »wenig« oder »sehr wenig« Zugewinn am Lernen vom Verstehen und Schätzen der Literatur sowie der Kunst haben, jeweils 69,7 % und 74,1 %. Hinsichtlich des Erwerbs von Wissen aus unterschiedlichen Gebieten haben diesen 65 von den 112 Befragten positiv (»sehr viel« und »viel«) bewertet. Das entspricht einem Anteil von 58 %. Allerdings hat weniger als die Hälfte (42,9 %) der chinesischen Studierenden die Frage hinsichtlich des Erkennens der Bedeutung der Geschichte für die Vergangenheit und Gegenwart positiv beantwortet.

Können unterschiedliche Religionen. 41,1 32 1 9.8 Kulturen und Lebensweisen verstehen Können Menschen aus unterschiedlichen 38 4 259 63 Staaten, Gebieten und Ethnien... Können die Bedeutung der Geschichte für 35.7 21,4 die Vergangenheit und Gegenwart... Können Literatur verstehen und schätzen 42.0 27,7 lernen Können Kunst verstehen und schätzen 39.3 34.8 Können Wissen aus unterschiedlichen 40.2 Gebieten umfassend erwerben 50 60 70 80 90 100 10 20 30 40 ■ sehr viel ■ viel ■ wenig ■ sehr wenig

Abb. 4: Angaben der Befragten zum Kompetenzbereich Allgemeinbildung in %

Quelle: eigene Darstellung

Im Kompetenzbereich beruflicher Vorbereitung trägt das Studium in Berlin aus Sicht der chinesischen Studierenden am meisten zum Erwerb fachlicher Kenntnisse für eine weitere Beschäftigung in der Wissenschaft bei. 67,9 % der Befragten haben ihre Fortschritte in diesem Bereich als »sehr viel« oder »viel« bezeichnet. Im Gegensatz dazu bezeichnen 58 % der Befragten ihre Fortschritte bei dem Erwerb von arbeitsbezogenen Praxiskenntnissen und Fertigkeiten als »wenig« oder »sehr wenig«. Nur 32,1 % der Befragten sind der Meinung, dass sie bei dem Erwerb von beschäftigungsbezogenen Informationen »sehr viel« oder »viel« Fortschritte gemacht haben.

Können fachliche Kenntnisse für eine 30.4 42.9 weitere Beschäftigung in der... Können beschäftigungsbezogene 47.3 20.5 Informationen bekommen Können arbeitsbezogene 45.5 12.5 Praxiskenntnissen und Fertigkeiten... 0.0 20.0 40.0 60.0 80.0 100.0 ■ sehr viel ■ viel ■ wenia sehr wenia

Abb. 5: Angaben der Befragten zum Kompetenzbereich berufliche Vorbereitung in $\%^4$

Quelle: eigene Darstellung

3.2 Studienzufriedenheit

In der Tabelle 3 werden Angaben der Befragten zur Studienzufriedenheit präsentiert. Dabei wird zuerst deutlich, dass 99 der Befragten (88,4 %) ihre allgemeine Studienerfahrung in Berlin für »gut« oder »sehr gut« halten. Der Anteil positiver Bewertungen bei der akademischen Betreuung liegt auf einem noch höheren Niveau (89,2 %). Allerdings ist die Zufriedenheit chinesischer Studierender mit der Unterstützung bei alltäglichen Gelegenheiten vergleichbar niedrig. 41 Befragten (36,6 %) haben ihre Erfahrung in diesem Bereich als »befriedigend« oder sogar »schlecht« bewertet.

⁴ Bei den Angaben zur Frage »können arbeitsbezogenen Praxiskenntnissen und Fertigkeiten erwerben« gibt es in den ursprünglichen Daten 0.9 % fehlenden Wert (hellblau am rechten Ende der Säule).

Tab. 3: Angaben der Befragten zur Studienzufriedenheit in %

Wie bewerten Sie	schlecht	be- friedi- gend	gut	sehr gut
die allgemeine Studienerfahrung an Ihrer Universität?	0,0	11,6	64,3	24,1 %
die akademische Betreuung Ihrer Universität?	0,9 %	9,8 %	62,5	26,8 %
die Unterstützung bei alltäglichen Gelegenheiten während ihres Studienaufenthalts in Berlin?	1,8 %	34,8	52,7 %	10,7 %
Falls sie eine Gelegenheit zur Wiederwahl bekommen hätten, möchten Sie	keines- wegs	viel- leicht	wahr- schein lich	jeden- falls
wieder in Deutschland studieren?	2,7 %	15,2	38,4	43,7 %
wieder an derselben Universität studieren?	2,7 %	7,1 %	52,7 %	37,5 %

Quelle: eigene Darstellung

Bei der ersten hypothetischen Frage, ob chinesische Studierende wieder in Deutschland studieren möchten, wenn sie eine Gelegenheit dazu bekommen würden, geben die meisten Befragten (82,1 %) eine positive Antwort (siehe Tab.3). Fragt man danach, ob sie wieder an derselben Universität studieren möchten, bekommt man ein ähnliches Ergebnis. Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Mehrheit der Befragten mit dem Studium in Berlin zufrieden ist.

4. SCHLUSS UND AUSBLICK

Als die größte nationale Gruppe von Bildungsausländerinnen und -ausländer in Deutschland gewinnt die Diskussion um die Studienerfahrung chinesischer Studierender immer mehr an Bedeutung. In diesem Beitrag wurden die Untersuchungsergebnisse zum Studiengewinn bzw. zur Studienzufriedenheit chinesischer Studierender an drei Berliner Universitäten dargestellt.

Was den Studiengewinn anbelangt, haben chinesische Studierende in der Befragung unter anderem von geringen Fortschritten im Bereich der Allgemeinbildung berichtet. Dies trifft insbesondere für die zwei folgenden Kompetenzen zu, nämlich: Kunst und Literatur verstehen und schätzen lernen sowie die Bedeutung der Geschichte für die Vergangenheit und Gegenwart erkennen. Dies lässt sich wahrscheinlich auf die Studienbereiche der Befragten zurückführen. Unter den 112 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Untersuchung stammen 30 % aus Ingenieurwissenschaften, 17 % aus Rechts-, Wirtschaft- und Sozialwissenschaften, 9 % aus Mathematik und Naturwissenschaften. Nur 28 % der befragten chinesischen Bildungsausländer/innen studierten Sprach- und Kulturwissenschaften und 12 % Kunstwissenschaften.

Im Bereich der beruflichen Vorbereitung haben die chinesischen Befragten auch von wenigen Fortschritten berichtet. Dabei bestehen die Defizite besonders bei dem Erwerb von arbeitsbezogenen Praxiskenntnissen und Fertigkeiten sowie von beschäftigungsbezogenen Informationen. Bereits im Jahr 2007 hat eine an der Universität Bremen durchgeführte Studie gezeigt, dass einen »Job zu finden« eine der als »sehr schwer zu bewältigenden bezeichneten« (Guan 2007, S. 126) Schwierigkeiten für chinesische Studierende in Deutschland darstellt. Die neueste Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks hat diesbezüglich auch festgestellt, dass Studierende aus Asien (Ostasien und übriges Asien) in vielen Bereichen vergleichsweise häufig von (sehr großen) Schwierigkeiten berichten. Einer der wesentlichen Problembereiche der ostasiatischen Studierenden in Deutschland ist die Erlangung einer Arbeitserlaubnis (BMBF 2018: 64). Dem

⁵ Die Verteilung der Studienbereiche der Resten ist wie gefolgt: 1 % in Sportwissenschaft, -pädagogik und -psychologie, 2 % in Medizin und Gesundheitswissenschaften und 1 % sonstiges.

Studierendenwerk gemäß werden ausländischen Studierenden zahlreiche Unterstützungen zum Studium, Leben und zur Arbeit angeboten. Ein wichtiger Befund dafür ist allerdings, dass

»nicht alle ausländischen Studierenden, die das Vorhandensein bestimmter Unterstützungsangebote als (sehr) wichtig erachten, haben diese auch tatsächlich in Anspruch genommen« (BMBF 2018: 69).

Über 60 % der Befragten halten z.B. die Beratung/Informationen zum Aufenthaltsrecht nach Studienabschluss und zu Fragen der Arbeitserlaubnis für (sehr) wichtig, während nur 11 % diese Unterstützungsangebote tatsächlich genutzt haben (BMBF 2018: 68). Dass chinesische Befragte bei der beruflichen Vorbereitung wenig Fortschritte erzielt haben, liegt vielleicht darin begründet, dass sich manche Studierende nicht aktiv um Unterstützung bemüht haben oder noch nicht angefangen haben, sich um die Arbeitssuche zu kümmern, da sie sich noch mitten im Studium befinden. Hinsichtlich des Angebots ist es auch fraglich, ob diese am Hochschulort vorhanden sind und den Studierenden bekannt gemacht werden

Zur Studienzufriedenheit lässt sich zusammenfassen, dass knapp 90 % aller chinesischen Befragten die akademische Betreuung und die allgemeine Studienerfahrung an Berliner Universitären für (sehr) gut halten. Außerdem würden 82 % der Befragten Deutschland wieder als Studienstandort wählen. Dies steht auch mit dem Ergebnis der 21. Sozialerhebung des Studierendenwerks im Einklang, in der 74 % der Studierenden aus Ostasien ihren Freunden und Bekannten empfehlen würden, in Deutschland zu studieren (BMBF 2018: 70-71). Jedoch sind die ostasiatischen Studierenden im Vergleich zu Studierenden aus anderen Herkunftsregionen generell unzufriedener mit dem Leben in Deutschland. Beispielweise stimmen sie nur 48 % der Aussage (voll und ganz) »Ich fühle mich in Deutschland willkommen« zu und 56 % der Aussage »Ich fühle mich in Deutschland sicher«. Diese stellen unter allen Herkunftsregionen die niedrigsten Zustimmungsquoten dar. Bei der Aussage »Mit meinem Leben in Deutschland bin ich zufrieden« beträgt die Zustimmungsquote von ostasiatischen Studierenden zwar 67 %, ist aber viel niedriger als z.B. die von Studierenden aus Westeuropa (82 %) und Amerika (79 %) (BMBF 2018: 72). Dieser Befund wird in dieser Untersuchung zu chinesischen Studierenden in Berlin auch bestätigt, in der 36,66 % der Befragten die alltägliche Unterstützung für schlecht oder nur befriedigend halten. In diesem Bereich besteht offenbar Verbesserungsbedarf. Die deutschen Universitäten sollen in Zukunft gezielt dieser Gruppe von ausländischen Studierenden mehr Unterstützung anbieten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Blanz, Mathias (Hg.) (2015): Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit. Grundlagen und Anwendungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland, [online] https://www.bmbf.de/files/aaaInternationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf [01. 06.2019].
- BMBF (2014): Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), [online] https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/51_soz20_auslaender bericht.pdf [24.07.2019].
- BMBF (2018): Ausländische Studierende in Deutschland 2016. Ergebnisse der Befragung bildungsausländischer Studierender im Rahmen der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom DZHW, online unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/se21_ba-bericht_web_ 18_06_25.pdf [13.09.2019].Chen, Qixun (2001): Youguan jinqi Zhongguo xuesheng zifei fude liuxue de diaocha yanjiu baogao (Ein Untersuchungsbericht zu den chinesischen Studierenden, die auf eigene Kosten in Deutschland studieren). In: Deguo Yanjiu (Deutschlandstudien) 2: S. 65-70+80.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Hg.) (2018): Wissenschaft weltoffen 2018. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Gabler, Siegfried (1992): Schneeballverfahren und verwandte Stichprobendesigns. In: ZUMA Nachrichten 16(31): S. 47-69.
- Guan, Huiping (2007): Anpassung und Integration der chinesischen Studierenden in Deutschland. Eine Untersuchung anhand des Beispiels an der Universität Bremen. Unveröffentlichte Dissertation, Bremen, S. 20-23.
- Liu, Huaiyu (2002): Zoujin xinyidai liude xuezi. Dangdai liude xuesheng qingkuang pouxi (Annährung an die neue Generation chinesischer Studierender in Deutschland. Analyse der aktuellen Situation chinesischer Studierender in Deutschland). In: Deguo Yanjiu (Deutschlandstudien) 1: S. 66-69+80.
- Liu, Yue (2010): »Kulturspezifisches« Kommunikationsverhalten? Eine empirische Untersuchung zu aktuellen Tendenzen in chinesisch-deutschen Begegnungen. München: Iudicium Verlag.

- OECD (Hg.) (2018): Bildung auf einen Blick 2018: OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Oi, Jiafu (2007): Renji juli de kuawenhua yanjiu (Eine interkulturelle Untersuchung zur interpersonellen Distanz). Unveröffentliche Dissertation, Beijing, S. 282.
- Robinson, Rebecca S. (2014): »Purposive Sampling«. In: Michalos, Alex C. (Hg.), Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research, Dordrecht: Springer, S. 5243-5245.
- Statistisches Bundesamt (2009): Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen im Wintersemester 2008/2009. Online: https://www.destatis. de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft derivate 00012162/2 110410137004.pdf vom 26.09.2013.
- Stork, Antje/Zhao, Jin (2008): Chinesische Studierende an deutschen Hochschulen. »Terra Incognita« wissenschaftliche Hausarbeit. In: Das Hochschulwesen 4, S. 112-117.
- Stork, Antje/Zhao, Jin (2009): Schweigsame chinesische Seminarteilnehmer. Angst vor Gesichtsverlust? In: Zielsprache Deutsch 36, S. 31-49.
- Sun, Jin (2010): Die Universität als Raum kultureller Differenzerfahrung. Chinesische Studenten an einer deutschen Hochschule. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Sun, Jin/Ning, Haiqin (2015): Deguo zuowei liuxue mudiguo zhi meili suyuan. jianxi Deguo xiyin liuxuesheng de guojihua zhengce (Erläuterung zur Anziehungskraft Deutschlands als Zielland des Auslandsstudiums. Eine Analyse zur Politik der Internationalisierung im Kontext der Schaffung von Anreizen für ausländische Studenten). In: Comparative Education Review, 12: S. 1-8.
- Wang, Shu (2011): Yanjiuxing daxue xuesheng xuexixing touru dui xuexi shouhuo de yingxiang jizhi yanjiu. Jiyu 2009 nian »Zhongguo Daxuesheng Xueqing Diaocha« de shuju fenxi (Erforschung des Einflussmechanismus von Studentischem Engagement auf Studiengewinn. Eine Datenanalyse basierend auf NSSE-China 2009). In: Tsinghua Journal of Education, 32(4): S. 24-32.
- Zhao, Jin/Stork, Antje (2007): Hauptprobleme chinesischer Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer Vorstudie zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. In: Deutsch als Fremdsprache 3, S. 166-173.
- Zhu, Jiani (2012): Chinese students at German universities. Academic adjustment at an international learning environment. Unveröffentlichte Dissertation, Berlin, S. 120.

Changing values and worlds of experience in late modern China

What are the beliefs of adolescents in Shanghai and rural areas between the ages of 14 and 17?^{1,2}

Boris Zizek and Soon-won Jung

INTRODUCTION

With globalization, processes of cultural exchange have expanded dramatically, based mainly on communication activities between and among members of society (Herding/Aschauer 2013: 2). Cultural habits are deeply grounded in society, transmitted from generation to generation and clearly reflected in certain basic values of the citizens (ibid.: 2). Values provide an important gateway for deciphering the hidden dimension of culture because values are >key aspects of variations in human culture. What individuals' value is strongly influenced by the specific culture in which they happen to live (Giddens 1997: 586).

Through the process of socialization, the human becomes a member of society by learning the knowledge and behavioral patterns needed for social life, such as values, norms, and languages in their society. As one of the primary agents of socialization during adolescence, schools have become an important place. Supposedly, the simplest concept of adolescence is the transition from childhood to adulthood. Adolescence represents itself as a development phase of increased,

¹ We would like to thank Xu Zhao (University of Calgary) for allowing us to work with these materials.

² All translations in the body text were made by the authors.

potentially innovative and at the same time fragile means of dealing with social reality and with oneself (Zizek 2017).

China has undergone profound changes dating back to the nineteenth century, including a contemporary period of rapid modernization that began in the 1980s. The result has been dramatic social, cultural, and economic shifts influencing the daily lives of Chinese people (Sun/Ryder 2016: 2). These economic and demographic shifts are interwoven with numerous sociocultural changes. Since China is undergoing an extreme process of change, it is receiving great attention from a scientific perspective (Schoon 2007: 10). Interests of social science and cultural studies include investigations of newer phenomena such as one-child problems, migration, the growing gap between rich and poor. Chinese sociological research has focused on the new generation of single children in Shanghai (Schoon 2007: 10). Since the introduction of the one-child policy in Shanghai in 1976, single children have been observed more than any other population group in Shanghai, both nationally and internationally (ibid.: 11). Furthermore, there are numerous studies on the internal Chinese migration problem, which deal mainly with the situations, opportunities, gender issues etc. of migrant workers (ibid.: 11). What has been lacking in research on Shanghai's transformation of the values and worlds of experience so far are micro-perspective ethnological studies that capture Shanghai as a dynamic place and examine its effects on particular groups of people (ibid.: 11). Social scientist, too, have long regarded the change in values as central to modernization, and have paid great attention to association between social modernization and the adoption of individualistic values (e.g., Inkeles/Smith 1974; Hofstede 2001; Greenfield 2009; Sun/Ryder 2016: 3).

In view of that, this explorative study aims at the reconstruction of attitudes and values that could represent generalized types. The purpose of this study is to identify different attitudes and values to different levels of intersubjectivity³, based on 11 semi-open interviews with female and male 8th (14 years old) and 11th (17 years old) graders from rural and urban Chinese schools. The interviews were conducted from November 2011 to December 2011 in Chinese and translated into English. In addition, this study explains the influence of the age differences in reconstructing their attitudes and values and their respective development. To this end, the collected data was analyzed according to objective-

³ Different levels of intersubjectivity mean such as community interaction relationships, in which one grows up and participates as a whole, and societal interaction relationships, the rules of which one learns, and in which one acts professionally as an adult.

hermeneutical sequence-analysis. Objective-hermeneutical sequence-analysis (Oevermann 2004; Garz 2010; Wernet 2014; Zizek 2017) focuses on persons' inter-subjectivity. Its main purpose is to discover a person's intentions and the latent meaning in actions.

CHINA AND SHANGHAI IN CULTURAL-HISTORICAL PERSPECTIVE; AN ACCELERATED MODERNIZATION

Long-lasting cultural traditions

In this chapter, we will look at cultural roots like Confucianism. Confucianism has long been the mainstream of traditional Chinese culture and deals with human relationships and how to handle them. Confucius repeatedly stressed the necessity of the balance between humaneness, ritual propriety, righteousness and filial piety, which, according to him, correlated with the concept of a virtuous government, harmonious society (Chan 1963), and later came to be perceived as directly connected to the idea of Five Cardinal Relationships (parent-child, rulerminister, husband-wife, elder-younger, and friend-friend). These are in turn frequently concluded, at least partially, to constitute the core of extant Confucian values in East Asia and embody the set of rules by which an individual is bound in his or her interactions with the rest of society (Kim/Lee 1994; Sleziak 2014: 209). Harmony being most precious requires a harmonious existence between individuals, between individuals and society, and between nations. It promotes stability and balance, maintains a harmonious interpersonal relationship, which can avoid and overcome antagonism and conflicts between persons, between people and society and between nations (Li/Qian 2012: 108).

Specific aspects of late modernity in China socialization spaces and youth cultures in transition

If we look at China from the macro perspective, the country allows the study of accelerated modernization. After the Mao era China has »switched within a short time of socialist leveling on functional differentiation« (Vogelsang 2012: 580). Another characteristic of Chinese modernity is the suppression of the democratic process. The army crushed the pro-democracy movement in 1989. Yu Hua (2014) describes a remarkable almost complete displacement of democratization efforts, and Kai Vogelsang emphasizes that the massacre of 4 July 1989 in China represents a taboo (2012: 599).

Paul Clark (2012) has traced or reconstructed the emergence, development and specific development of Chinese youth culture. The emergence of Chinese youth culture in the cultural revolution in the shadow would be with developments in these years laid the groundwork for the emergence of youth popular culture in the 1980s and later« (ibid.: 10). This emerging youth culture was very limited by authoritarian and bureaucratic control in many areas of life. However, young people found an outlet by participating in performance troupes and other cultural activities (ibid.: 10). In 1968, the first groups of young urban Chinese left their homes in Beijing, Shanghai, and other centers for the remote countryside. There they would >learn from the peasants< and bring urban enlightenment to undeveloped parts of the nation (ibid.: 11). Within this movement, however, many people moved to a steady stream of young people found reasons to shift back to their urban homes (ibid.: 12). Moreover, they have formed urban salons. Here he sees »the beginning of distinctive youth popular culture in China« (ibid.: 12). One can speak of delayed development of youth culture. A process that had been taking place over several generations in Western societies got started only in the late 1960s in the People's Republic (ibid.: 12). One side of a heroic probation, they had been taught to admire the heroic sacrifice of model soldiers such as Lei Feng and Dong Cunrui (ibid.: 12), and »in addition to the inspirations from Chines authors, foreign novels and films also had an influence in shaping this heroic self-image that many Red Guards cherished« (ibid.: 14). These foreign novels and films »reflected their own frustrations and idealism« (ibid.: 14). Then in 1980, urban Chinese families began to develop prosperity that enabled youth culture. Nevertheless, most young Chinese were not politically engaged. The Democracy Wall movement only lasted from 1978-1979. Despite the student protests and the breathtaking boldness of these youths in occupying Tiananmen Square in spring 1989, the mapping out of boundaries in a new sense of publicness did not mean a Habermasian progression to pressure for a democratic space (ibid.: 194). Twenty years further on, the Chinese political landscape had ostensibly not changed (ibid.: 194). Instead, a wave of consuming and material concerns seemed to have taken over. As an economic reform widened and deepened as public material expectation rose, politics plays a secondary or subordinate role (ibid.: 195).

Modernization evolves mainly in the cities. While »China's cities are oriented at the world, a growing gap between them and the rural lower classes develops« (Vogelsang 2012: 580). If we look from a micro perspective on China, we can characterize with Vogelsang a profound change in the structure of the socialization spaces in the urban cities in China.

»In the cities of the 1980s village structures were often still observed: extended families. intensive social interaction and a strong sense of community; at the same time low mobility and restriction to a closed environment. That all changed: narrow residential area hutong in Beijing and lilong in Shanghai - were replaced by modern apartment blocks with sanitary facilities and more living space. There no longer live two or three generations together, but couples or singles. One hardly meets in the streets, because they are dominated by motor traffic, many do not even get to know their neighbors. The urban society has become more mobile, individual, anonymous.« (Vogelsang 2012: 606-607)

The metropolis of Shanghai has 23 million people and a GDP of over 300 billion dollars and is the most populous and richest city in China with the two major urban poles: Beijing, in the north and the entire Pearl Delta Canton-Hong Kong, in the south. Shanghai has become the symbol of modernization and growth of Chinese power after economic reforms launched in 1978 (Dobrescu/Dobre 2015). A term as »Paris of the East« of the 1920s and 1930s, neglected under the Mao Zedong era, can be traced since the time of reform and opening, but especially since the beginning of the 1990s, as Shanghai again approaches its former glory (Schoon 2007: 9). The Chinese state has promoted development in the second part of the ambitious urban projects for Shanghai over the past century. The nationalist power of Guomindang has founded the »Grand Shanghai« in the northeast of the city, on the concessions which were founded here in the late 20s of the last century (Dobrescu/Dobre 2015). Terms such as »World Capital of Superlatives« and »Megacity« in the same breath as other metropolises such as Tokyo, New York, and Hong Kong are now common stylizations in Western Shanghai perception (Schoon 2007: 9). The year 1992 marks the beginning of Shanghai's real upswing, and from that point on conscious development can be assumed by the younger generation (Schoon 2007: 12). The descriptions make it clear that the urbanization process in which Shanghai is located is unique and that traditional terms such as »city«, »metropolis« or »megacity« do not adequately capture Shanghai and do not meet the specifics of its developments (Schoon 2007: 13).

The change in the structure of the socialization spaces seems to resemble the attitudes and values of adolescence. Sun and Wang (2010) assessed value differences in four generations of Shanghai residents. Compared to older generations, people in the younger generations were more likely to nominate selfdevelopment as being the most important life priority, whereas political engagement was least important. In addition, more than half of the participants between the ages of 14 and 18 strongly agreed with the statement that one should live according to one's own style regardless of what others think (Sun/Ryder 2016: 5). They do this by comparing generations. This study adds generation historical perspective on this phenomenon while we compare past and present by looking at rural and urban contexts.

Now we want to look at the perceptions of Shanghai based on the voices of young generations in Shanghai. The followings are extracts from the book Shanghai XXL (Schoon 2007): »Since Chinese reform and opening, Shanghai has been the best city to absorb change.«, »Shanghai is quite open and ready to accept many new things.«, »There is a lot of old and new, everything is mixed together. I also think that Shanghai is a very tolerant city«, »Shanghai really has its past. It's a charming city. The real Shanghai has not changed, its history has continuity.«, »Shanghai has a special Shanghai culture, it values internationality. Quite a lot of friends abroad, in England, America, Germany, they all locate themselves in Shanghai and have only looked abroad.«, »Today's Shanghai is like a cocktail, because many different countries have come to Shanghai, so there are different tastes, different feelings.«, »Development is too fast.«, »Shanghai is more advanced in every way than other cities.«.

Furthermore, we examined how the city of Shanghai and its representatives view the city itself by analyzing an example of a film for the China International Import Expo4. We analyzed the video scene itself, what the video shows, from what point of view and how the scenes are connected in the flow of the video. One interviewee presented in Schoon's book (2007: 124) mentions Shanghai as a place where there is no culture and no root. However, the video that we analyzed shows that Shanghai is harmonizing the traditional with the new on the historical foundation and cultural roots. It shows the nature of Shanghai, educational traditions, how the old and new towns coexist, how the western heritage of the modern era remains on the landscape by showing different architectural style, how Shanghai developed by showing the artistic side and the development of high technology, cultural heritage, lifestyle and so on. It gives a glimpse into the daily lives of people living in Shanghai amid the changing time of day and night. During the day, people are busy with various business activities, but during the night, people can take a rest. Shanghai is a dynamic city, a place where everything is possible and where various cultures exist. Not only the development of the city but also the city where history and tradition coexist, the harmony of all of these shows today's Shanghai.

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=L4MnzgISIyI : Shanghai to host first China International Import Expo

INTERVIEW ANALYSIS

Hereafter we present a summary of the results of our detailed in-depth analyzes. The following questions were posed to all 8th and 11th Graders and then supplemented with a request for an explanation.

»I.: Do you like all your classmates?«

With Parsons, a class community can be regarded as a transitional form between the first form of community and the impersonal, role-driven society. Therefore, the first question addresses the relationship to this.

The value of harmony-oriented conflict avoidance

Both the 11th graders from the rural as well as two of the three 11th graders from the urban school said that they »get along well« or »very well« with their classmates. Only one 11th grader from the urban school answered in a more casual and qualified way, saying »It is OK«, causing some concern for the interviewer. For while the interviewer always usually just asked »why«, here she asked »Oh, why?« It becomes clear that it is a taboo to mention conflicts within the community, and thus we can identify a value of harmony-oriented conflict avoidance. The rural and urban 8th graders also said that they got along well with their classmates. In this, it looks as if we have a quite strong culturespecific value. Insofar as it limits or directs perception against experienced reality, we can call this an ideological pattern of interpretation.

Self-attribution of conflicts

The 11th and the 8th graders from the rural school justify their getting along well with the community due to their own positive qualities: »Basically, we get along well with each other. (Why?) I have a good interpersonal relationship.«

This implies that conflicts are automatically attributed to a lack of such positive personal characteristics. The students of the rural school justify their good getting along with the community with their own positive qualities. The female student replies: »Because I have an optimistic personality and I can get along well with them«. This implies that conflicts are automatically attributed to the lack of such positive personal characteristics. The male student attributes his getting along with the class community to his status as »vice class monitor« and »class leader«. In this respect, this position, which, as he says in the episode, was given to him by the teacher, shows that he defines the judgment of the authorities as infallible.

Among the urban students, a female student mentions a personal quality. All, however, do a situational evaluation of their good getting along with the community. Currently there are no big conflicts and the male student explains the good relationship with his classmates: »We share a common goal, which is to succeed in gaokao.«⁵ The success or failure here is not automatically attributed to the self.

In contrast to the rural students, the urban 11th and 8th graders do not justify their getting along well with the community due to their own positive qualities. Thus, their success or failure here is not automatically attributed to the self. Instead, all urban students offer a situational evaluation of their reasons for getting along well with the community: »We get along well with each other. (why?) Because all my classmates are friendly to others. And they would help other students in need. I think they are all very nice people.«

The female rural 8th grader shows a quite anticipatory, disciplined answer, which is already more concerned with external effects: »I have a good interpersonal relationship.« One might characterize it as an outer-directed answer (what do members of the system want to hear from me?). In contrast, the male rural 8th grader speaks more from ideological values: »They also like to listen to my jokes. So we hang out together.« These characteristics are aligned with the criteria of the peer group.

»I: Among the people you know, who do you admire?«

The second question asks for idols, role models, for action ideals in concrete incarnation by people known.

The rural specific values of selfless self-sacrifice

Among the rural 11th graders we find the following specific response. What is admired is hard, dedicated work, but success should not emphasize the individual first:

»I admire those students who study hard and those teachers who treat every classmate equally and do not have discrimination against anyone. Also, I admire people working in

⁵ Gaokao is a national college entrance examination in China. For all students in urban or rural contexts, achieving good grades on the gaokao will be a common goal. Although this is not about the content of a situational evaluation, it can be noted that it could play a role here that the male student in the 11th grade goes to school in an urban context.

the school canteen. They get up early every day. And the cleaners. There are two cleaners in our school. They are responsible for clearing the garbage bin. They are a couple who come from another area. (Why do you admire them?) They are hard-working and selfless.«

The male student, for example, admired cleaners who inconspicuously serve the community. In addition, the female student admires her classmate who gets high marks, even though »she doesn't work hard at home«. There seems to be the value of selfless self-sacrifice.

Rural specific: idols from the extended form of the community and unreflective, devotion to authority

The rural 11th graders only choose people from the school collective as role models, such as teachers, cleaners or classmates. All idols are part of the simple extended form of community. In contrast, among the urban 11th graders these are not named at all. Besides, the rural 8th graders choose people from the school. The female rural student chooses the »class monitor«. In their justification, however, personal, non-ideological motifs dominate: »Because he has a very warm heart and likes to help people. And he is also my good friend.« The male 8th grader chooses »teacher Zhang«. However, the reasoning for his choice erodes. First, he mentions, »she had taught a class of students from the powerful families«, which indicates unreflective devotion to authority. Secondly, he stresses that "she teaches mathematics well" and "she does not have much hair. This is certainly due to the fact that she teaches mathematics and has to think too hard«. Here he adds the value of selfless self-sacrifice. However, in the end, he answers the question »Do you like her class?« with »Sometimes we couldn't stand her. She could be very ferocious«.

The urban specific value of successful and independent problem solving

In contrast, the urban 11th graders admire other people if they are successful and independent problem solving: »Coco Channel. (Why?) She is very successful. I have read her biography. As a woman, she is very successful in her career. What's more, she always overcomes the challenge by herself.« Most striking here is probably a student who designates Coco Chanel as her idol whose biography she has read. Chanel was successful as a woman and has mastered challenges herself. From her point of view, it is important to be able to be alone in order to be successful. Here, success is admired for the first time and the individual is seen as its precondition. In radical contrast to the rural students, success has become an individual attribute.

Urban specific: parents as idols

Another difference is that the urban 11th graders call their parents idols, namely because they are successful and solve problems independently. The female urban 8th grader chose one of her parents as an idol: »My father is very brave. It is not easy to feed all the family. He comes home late every day but still he cares for my study«. This focus, which typically becomes an urban focus with the 11th grade, is combined here with the rural value of selfless self-sacrifice identified above. Here, we have a combination of urban and rural or traditional values. The same applies to another rural female 8th grader, who mentions her mother and justifies this by emphasizing the rural value of selfless self-sacrifice: »I think it might be my mother in daily life. (Why?) Because I think she is a strong woman. She never says how hard she works. I think she is a strong woman in her career. « The reason why she chooses her mother is not because of her success or independent problem solving, but because she can withstand stress under tough living conditions.

»I.: What kind of things do you do that might be admired by your friends?«

These patterns of interpretation also determine the answers to the third question. Using the example of the response of an urban female 11th grader, we see that a society-orientation does not exclude a very pure community orientation: »Helping people in need wholeheartedly or knowing others without any personal purpose.«

The following statement by a rural female 11th grader is another impressive example of the value of harmony-oriented conflict avoidance: »If I feel wronged by other students, I would just swallow it.« Selfless self-sacrifice is admired. Impulses towards self-emphasizing performance are attributed as a personal deficit: »I want other people to know I helped others. I have these thoughts, but I know it is not good.«

In contrast to the rural 11th graders both rural 8th graders utter no answer which would stress the value of harmony-oriented conflict avoidance.

The urban specific attitude of self-emphasizing motivation for performance

The urban students tend to self-emphasizing motivation for performance and think that being a successful actor is admirable. The female 8th grader answers:

»It is not necessary to admire your friends.« She argues for equal relations. Here a potential admiration-asymmetry is dismantled. An ideologically very elaborate rural 11th grader, for example, put this asymmetry in motion following the logic of the incentive to selfless self-sacrifice: »For example, when I do cleaning, I clean every corner carefully. When other students don't want to do the job, I will do it. And I do things that others hate to do.«

»I.: What do you think is a good person? How do you know that is good?«

The criterion of principles-orientation

Only among the urban 11th graders do we find the criterion principlesorientation. One female student mentions principles-orientation as being of equal importance as getting along well with others: »I think a good person gets along with others and has principles at the same time.« The second urban schoolgirl puts reflexive principles-orientation at the center of her social ideals: »A good person will have a clear conscience no matter what others talk about them.« Here principles-orientation is a value that would be jeopardized by harmonyorientated conflict avoidance.

Neither rural 11th grader reflects on their values. For the male rural 11th grader the fact that the teachers convey the values is tantamount to their validity.

The answer of the female rural 8th grader remains abstract: »A good person should do good things.« The male rural student, on the one hand, becomes more concrete: »When others have difficulty, he will help.« On the other hand, he is again developing a more peer-related perspective: »A good person does not have to be too strong in academics« and »besides being helpful, he needs to have some specialties«. Here once again the criterion of entertainment through shared interesting activities seems to be addressed.

Which value development occurs between the ages of 14 and 17?

In strong contrast to the 11th graders, a good mastery of a sport is a property, which in addition to a leadership position can ensure trustworthiness and popularity for both the rural and the urban 8th grader's students. In contrast, the 11th graders always respond negatively to the following question: »Are there students in your class who are not leaders, but other students trust their advice.«

Concerning the question of providing a justification for the answer, both the urban and the rural 8th graders claim to have been strongly influenced by their parents in their judgment. The female urban 8th grader stresses the importance of the implementation of virtues: »They should help people in need, and they should not act like bystanders.« The male urban student claims his own judgment: »Because I think it's my own definition of a good person.« Neither rural nor urban 8th graders reflect on their values. However, in comparison, the urban 8th graders appear more self-conscious and active by emphasizing a stand for values and an emerging sense of the value of their own opinion.

»I.: If you had a friend who was doing something you thought wasn't good, how would you advise them?«

Among rural 11th graders, harmony-oriented conflict avoidance also dominates this question. There is a concern that criticism could be understood as a personal insult, as a loss of face:

»I would advise him not to do it in an indirect way. But I would worry it upsets him. After all, my friend would be upset to hear what I say. I can then talk about it with my friend. I am still afraid that he would be upset after he listened to my suggestions. I would say I don't want to see you do that, but I don't want to harm our friendship. I hope my friend can understand. If the friend knows me, she should be able to understand it.«

The answers from the urban 11th graders show a strong contrast. They hardly seem inhibited by the harmony-oriented conflict prevention value. The male student replies: »I will ask him to do it differently... That is it.« The female student replies »Just tell him it is not good to do that.«

In their answers to this question, both rural 8th graders hardly seem to be inhibited by the harmony-oriented conflict prevention value. The female rural student would »just talk to him directly. Tell him what he did wrong and he should change«. The male rural student would even »report him to the teacher«, which puts more weight on the institution.

Even the urban 8th graders would talk to their friend directly and advise him to change. The female student would also explain the consequences of the action and she even sees a commitment to constructive criticism as being part of the friendship: »Because he is my friend, I should lead him back to the right way.« Here, too, we have hints of greater activity, not to say more autonomy, among the urban students.

CONCLUSION: DOMINANT VALUES IN RURAL AND URBAN CONTEXTS AND ITS INFLUENCE ON ADOLESCENTS

In the following, we will once again present the identified values and their changes as related to the change in the lifeworld of the adolescents and provide an overview.

In a second step, we will emphasize the phase between the age of 14 and 17 as a significant stage of life for the differentiated appropriation and internalization of these values (and illustrate this with an overview). According to our research, this phase of life also seems to be highly significant for the emergence of generations.

Third, we will characterize the values that play different roles in rural and urban areas in their influence on the evolving self.

The connected change of values and the lifeworld

We are dealing with patterns of interpretation and values that can, but do not necessarily have to, be put into practice. A female student mentioned her departure from her values. Of course, the values mentioned have cultural roots like Confucianism. Recently the Chinese Communist Party (CCP) has built on this again with the slogan of a harmonious society.

Summarizing the interviews-analysis, we can stress a change in the internal social structure of the lifeworld in urban students. The rural students find their role models in the wider simple form of community. The urban students chose their parents as role models. This speaks for the growing importance of the parents in the modern urban lifeworld. The simple form of community has declined. In addition, the parents are admired as successful actors in the modern rolestructured society. The male urban 11th grader, for example, admires his father because he is charismatic, eloquent and straightforward. Moreover, the female 11th grader admires her parents, because »they can handle things well«. Complementary to the contraction of the simple form community we see an increasing orientation towards society.

The only value that has been found among all students regardless of their origin, age or gender is harmony-oriented conflict avoidance. This confirms the well-known juxtaposition of individualistic and collectivist societies (Hofstede, 2001). This appears to be a strong ideological orientation here. As can be seen above, however, this interpretation scheme (Deutungsmuster) is very differently adapted and internalized depending on origin and age.

Table 1: Overview of the results

	The age of 14: 8th Graders		The age of 17: 11th Graders		
	Rural	Urban	Rural	Urban	
a. the social structure of the lifeworld	Role models from the ex- tended form of the com- munity	Parents as role models	Role models from the ex- tended form of the com- munity	Parents as role models: → growing importance in the modern urban envi- ronment → admired as successful actors in a modern role- structured society	
b. the individual in relation to the simple form of community	Harmony- oriented con- flict avoidance	Harmony- oriented con- flict avoidance	Harmony- oriented con- flict avoidance	Harmony- oriented con- flict avoidance	
c. ethics of individual performance	Self- attribution of successful or conflictual relations to the simple form of community	Self- emphasizing motivation for perfor- mance	Selfless self-sacrifice Self-attribution of successful or conflictual relations to the simple form of community	Self- emphasizing motivation for perfor- mance	
d. the legiti- macy of the values	Unreflective, devotion to authority	Recognition of individual performance	Tendency towards representative ideologues	Tendency towards prin- ciple- orientation	

8 and 11 Graders in Comparison – A Crystallization Phase of Ego Development and Generation?

Certainly, the most important separation crisis in the emergence of a generation is adolescence. This is the phase in which young people have to develop a concept of life that establishes them as independent adults and gives meaning to their life as part of the life of their community and humankind (Oevermann 2001; Franzmann 2005: 2). The age comparison shows that the values and attitudes observed among the 11th graders: 1. are not fully embraced, they have not vet been incorporated into all areas of life (lack incorporation as values), 2. Secondly, they are combined with values (combination with essentially different values), which later are only dominant in the opposite life world (city/country), 3. Thirdly, the values are supported by justifications (lack of correspondence between value-application and its justification) which do not fit the ideological character of the value. For example, harmony-oriented conflict avoidance requires a strong external orientation, but is justified from a peer-related internal perspective here. At this age, entertaining and mastery of a popular sport are still highly valued. The data also strongly suggests that the female students are ahead of the male students in the acquisition of such outer orientation.

Among the 8th graders, ideological values still have a fragmentary character and are not yet anchored and incorporated. They resemble garments, parts of a uniform for example, which are still too large and ill-fitting but are worn proudly nevertheless. Accordingly, in contrast to the rural 11th graders, there are no representative ideologues and no principle-oriented critics as found among the urban 11th graders.

The following next three years will decide whether these fragmentary, ideological pieces are incorporated and internalized, or relativized and integrated into a new overall form. Concerning this impending fork in the road, we already find embryonic attitudes and convictions among the 8th graders, which have a transitional but still fragmentary character.

Between self-weakening and self-strengthening values – Two different paths in the rural and urban lifeworld

The values of self-attribution of successful or conflictual relations to the simple form of community, selfless self-sacrifice, and the corresponding lack of self-emphasizing motivation for performance which were identified above among the rural 8th graders can be characterized as self-weakening tendencies.

In contrast, the absence of self-attribution of successful or conflictual relations to the simple form of community and the recognition of individual performance, which were identified among the urban 8th graders, have a self-strengthening character. Accordingly, the urban students appear more self-assured, more active and autonomous, when they articulate, for example, a stand-in for values and the value of their own opinions.

It is not surprising that we only find among the urban 11th graders an openness to debate and argument, situational evaluation and a tendency towards principle-orientation. Both of these challenge the value of harmony-oriented conflict avoidance, which is also present in the urban context. Perhaps a restrained harmony-oriented pursuit of personal interest is a China-specific character of a modern attitude in the sense of a synthesis of the above-mentioned pre-modern and modern values.

LITERATURE LIST

- Chan, Wing-Tsit (1963): A Source Book in Chinese Philosophy. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Clark, Paul (2012): Marking Out New Spaces. In: Youth Culture in China: From Red Guards to Netizens. Cambridge: Cambridge University Press, S. 10-56. doi:10.1017/CBO9781139061162.002
- Dobrescu, Emilian M./Dobre, Edith Mihaela (2015): Shanghai an Important Growth Pole of China's and for The Planet. In: Procedia Economics and Finance, 22, S. 20-25.
- Franzmann, Manuel. (2005): Generation and secularisation in Germany: the succession of generations up to the youngest adult generation and the advancing process of secularization. In: Z. S. Jozefčiaková (Ed.): Moderné náboženstvo/Modern Religion, Bratislava: Institute for State-Church Relations, S. 44-54. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-54889
- Garz, Detlef (2010): Objektive Hermeneutik. In: Babara Frieb Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.) (Eds.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa Verlag, S. 249-262.
- Giddens, Anthony (1997): Sociology (3rd Edn). Cambridge: Polity Press.
- Greenfield, Patricia Marks (2009): Linking social change and developmental change: shifting pathways of human development. In: Dev Psychol. 45(2), S. 401-418. doi: 10.1037/a0014726

- Herdin, Thomas/Aschauer, Wolfgang (2013): Values changes in transforming China. In: An International Journal of Pure Communication Inquiry, 1(2), S. 1-22.
- Hofstede, Geert H. (2001): Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations (2nd Edn). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Hua, Yu (2014): China in Ten Words. Anchor.
- Inkeles, Alex/Smith, David H. (1974): Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kim, Uichol/Lee, Seung-whan (1994): The Confucian Model of Morality, Justice, Selfhood and Society: Implications for Modern Society. In: The Universal and Particular Natures of Confucianism, Proceedings of the 8th International Conference on Korean Studies, The Academy of Korean Studies, S. 167-209.
- LI, Yunlong/Qian, Zhen (2012): Confucian Culture and Human Rights Development. In: Cultural Traditions, Values and Human Rights, S. 106-109.
- Oevermann, Ulrich. (2001): Die Soziologie der Generationsbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik, In: Rolf-Torsten Kramer/Werner Helsper/Susann Busse (Eds.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen: Leske+Budrich, S. 78-128.
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Dieter Geulen/Hermann Veith (Eds.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 155-183.
- Schoon, Sonia (2007): Shanghai XXL: Alltag und Identitätsfindung im Spannungsfeld extremer Urbanisierung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Shanghai to host first China International Import Expo (https://www.youtube. com/watch?v=L4MnzgISIyI)
- Sleziak, Tomasz (2013): The Role of Confucianism in Contemporary South Korean Society. In: Annual of Oriental Studies - Rocznik Orientalistyczny, Polish Academy of Sciences (PAN), 66(1), S. 27-46.
- Sun, Jiahong/Ryder, Andrew G. (2016): The Chinese Experience of Rapid Modernization: Sociocultural Changes, Psychological Consequences? In: Frontiers in psychology, 7, 477.
- Sun, Jiaming/Wang, Xun (2010): Value differences between generations in China: a study in Shanghai. In: Journal of Youth Studies, 13(1), S. 65-81.
- Vogelsang, Kai (2012): Geschichte Chinas. Reclam Verlag.

- Wernet, Andreas (2014): Hermeneutics and objective hermeneutics. In: Uwe Flick (Ed.), The SAGE handbook of qualitative data analysis. London: SAGE, S. 234-246.
- Zizek, Boris (2017): Digital Socialization? An Exploratory Sequential Analysis of Anonymous Adolescent Internet-Social Interaction. In: Human Development, 60, S. 203-232, doi:10.1159/000479082

Inklusive Bildung

Rolf Werning

Seit 2006 gibt es die UN Behindertenrechtskonvention. Seit 2009 ist sie in Deutschland rechtsgültig. 15 Jahre zuvor gab es die Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994). Und 20 Jahre davor das Gutachten des Deutschen Bildungsrates (1974). Überall geht es um die Minimierung von exkludierenden Prozessen in der Bildung, um die Maximierung von sozialer Partizipation und die Verbesserung von Bildungschancen. Mal geht es um Kinder mit Behinderungen mal um alle Kinder mit Risikomerkmalen, oder einfach um alle Kinder.

Bis heute ist es nicht gelungen, eine klare Inklusionsdefinition zu entwickeln. Und bis heute ist es auch nicht gelungen, den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Förderschulen unterrichtet werden, substantiell zu senken. Im Gegenteil: wurden 1961 noch 2,4 % der vollzeitschulpflichtigen Schüler in Förderschulen unterrichtet, stieg diese Quote auf 4,6 % im Jahr 2000/01 an und beträgt auch noch 2014/2015 4,6 %. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, denen – unabhängig vom Förderort – ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugschrieben wird, stieg von 2000/2001 mit 5.3 % auf 7 % aller vollzeitschulpflichtigen Kinder im Jahr 2014/15 an.

Die Zahlen machen auch deutlich, dass in den letzten 15 Jahren kein nennenswerter Rückgang der Förderschulbesuchsquote in fast allen Bundesländern (Ausnahmen sind Bremen und Schleswig-Holstein) zu verzeichnen ist. Gleichzeitig steigt die Zahl der Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grund- und Sekundarschulen, was insgesamt zu einem deutlichen Anstieg der Förderquote (Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrem Förderort) führt. Es entwickelt sich so in vielen Bundesländern eine Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung im Rahmen eines zwei-Säulen-Modells: Neben der Säule der Förderschülerinnen und Förderschüler etabliert sich (zusätzlich) eine

kleinere Säule von integrativ unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen.

Insgesamt kann auch nicht davon gesprochen werden, dass ein »inklusiver Ruck« durch das deutsche Bildungssystem gegangen ist. Ab der Sekundarstufe I zeigen sich immer noch sehr deutlich die Züge einer strukturellen Selektivität – Immer noch zeigen sich auch deutliche Bildungsbenachteiligungen aufgrund der sozialen und kulturellen Herkunft und der Sprache (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 34ff.).

An vielen Stellen werden die sehr konkreten und praktischen Schwierigkeiten bei der Umsetzung von inklusiver Bildung deutlich. Lehrkräfte fühlen sich – unter den gegebenen Bedingungen – überfordert. Sonderpädagog*innen klagen über die Zerrissenheit ihrer Tätigkeit, wenn sie an mehreren Schulen eingesetzt sind und von Klasse zu Klasse hetzen.

Hier stellen nicht wenige die Frage, warum eigentlich das Bildungssystem inklusiv werden soll und warum Kinder und Jugendliche in einer Schule für alle unterrichtet werden sollen. Für die Antwort soll zunächst in Blick auf die UNESCO Leitlinie für die inklusive Bildungspolitik von 2009 und dann auf Ergebnisse der Bildungsforschung geworfen werden. In der UNESCO Leitlinie werden drei Begründungen für eine inklusive Schulentwicklung formuliert:

Zunächst wird ein pädagogisches Argument angeführt: Da inklusive Schulen alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichten, müssen sie Wege finden, beim Unterrichten auf individuelle Unterschiede einzugehen. Davon profitieren alle Kinder und Jugendlichen. Zweitens gibt es eine soziale Begründung: Inklusive Schulen können Einstellungen zu Vielfalt verändern, wenn alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Sie bilden damit die Basis für eine gerechte und diskriminierungsfreie Gesellschaft. Drittens wird eine ökonomische Begründung aufgeführt: Es ist weniger kostenintensiv, Schulen einzuführen und zu erhalten, die alle Schüler*innen gemeinsam unterrichten, als ein komplexes System unterschiedlicher Schultypen zu errichten, die jeweils auf verschiedene Gruppen spezialisiert sind (ebd.: 9).

Auch empirische Befunde zeigen, dass die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit unterschiedlichen Eigenschaften, Kompetenzen, Interessen etc. positive Effekte hat – wenn man es richtigmacht. Die Studien machen deutlich, dass gerade benachteiligte, lernschwächere Schülerinnen und Schüler vom gemeinsamen Unterricht profitieren. Problematisch wird es immer dann, wenn Kinder und Jugendliche mit multiplen Problemlagen (geringere Leistungsfähigkeit, sozio-ökonomische Benachteiligungen, geringere Bildungsorientierung) zusammen unterrichtet werden. In den USA spricht man hier von »low tracks«. Heterogenität wirkt leistungsförderlich – wenn dabei auch hinreichend viele leis-

tungsstärkere und bildungsorientierte Schülerinnen und Schüler in den Lerngruppen sind. Wir wissen zudem, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zielgleich unterrichtet werden, weil sie z.B. eine Sehbehinderung, eine Körperbehinderung oder eine Hörbeeinträchtigung haben, im gemeinsamen Unterricht mit größerer Wahrscheinlichkeit einen höheren Bildungsabschluss erreichen können. Gemeinsames Lernen minimiert somit Bildungsbenachteiligungen (ausführlich zu den empirischen Befunden: Werning/Avci-Werning 2015). Diese Perspektiven sind ermutigend. Inklusion zeigt effektive Perspektiven für die Verbesserung der Bildungspartizipation und der Bildungsgerechtigkeit auf.

Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass die inklusiven Perspektiven im deutschen Schulsystem auf selektive Strukturen treffen. Und dies erzeugt Widersprüche, Merkwürdigkeiten und auch Frust. So dürfen Kinder mit Förderbedarf an einem Gymnasium unterrichtet werden; Realschüler aber nicht. Und wenn die Schülerinnen und Schüler gut gefördert werden und evtl. ihren »Förderstatus« verlieren, müssen sie das Gymnasium wieder verlassen. Genauso problematisch ist es, wenn Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorrangig an Hauptschule integriert werden. Die Zusammenführung lern- und leistungsschwächerer Regelschüler mit lern- und leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf ist sicherlich keine Inklusion, sondern die Erzeugung von Lerngruppen, die sich durch ihre Zusammensetzung negativ auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Solche »low tracks« sind meist keine anregungsreichen und fordernden, sondern abstumpfende Lernmilieus.

Inklusion trifft auch auf eine »Standard-Agenda« mit den Folgen der »empirischen Verobjektivierung« (Heinrich 2010: 129) der Leistungen z.B. durch schulformbezogene Bildungsstandards. Die Lehrkräfte erleben diese Widersprüche jeden Tag. Die bildungspolitischen Vorgaben sind – durch die weiterbestehende Selektivität des Schulsystems – uneindeutig und die Umsetzung von Inklusion wird quasi an die Schulen und die Lehrkräfte durchgereicht. Sie sollen in der Praxis die Widersprüche lösen, die auf der bildungspolitischen Ebene nur sehr langsam bearbeitet werden. Zudem ist die gegenwärtige Inklusionsdebatte durch eine Entwicklung gekennzeichnet, die Fullan (2009) als »negative pressure« gekennzeichnet hat. Negative Preasure ist u.a. gekennzeichnet durch:

- blind sense of urgency: es wird ein Handlungsdruck aufgebaut, der zu unproduktivem Aktionismus führt, begleitet von Angst, Ärger und Frustration
- preassure without means: das bedeutet Druck ohne eine konkrete Theorie oder Strategie, wie die definierten Ziele erreicht werden können

Dies bedeutet, dass die Umsetzung von inklusiver Bildung nicht in erster Linie durch die Erwartung realisiert werden kann, in kurzer Zeit inklusive Schulen zu schaffen. Hierfür gibt es z.Z. noch viel zu viele Widersprüche. Die Entwicklung inklusiver Schulen beginnt mit der Reflexion, welche konkreten und unter den gegebenen Bedingungen realisierbare Maßnahmen dazu beitragen können an dieser konkreten Schule einen Schritt zu weiter hin zu mehr sozialer Partizipation und zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen machen zu. Positive preasure – als entwicklungsförderlicher Zustand – kann nur aufgebaut werden, wenn die beteiligten Akteure – und hier besonders die Lehrkräfte, die Schulleitung, die Eltern und die Schülerinnen und Schüler – positive, konkrete und erreichbare Ziele vor Augen haben, deren Umsetzung unter den je spezifischen Bedingungen möglich sind.

Dies soll im Folgenden für die Bereiche Unterricht, Lehrerkooperation und Organisationsentwicklung skizziert werden.

INKLUSIVER UNTERRICHT

Zunächst ist festzustellen, dass Inklusion die bisherigen Erkenntnisse zu gutem Unterricht nicht in Frage stellt. Vielmehr kann man sagen, dass guter Unterricht allgemein – wie er aus einer Vielzahl von Befunden beschrieben werden kann – die Grundlage für inklusiven Unterricht darstellt. Das Lernen von und mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf genauso wie mit unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen unterscheidet sich nicht prinzipiell vom Lernen von Kindern in einer Grundschul- oder Gymnasialklasse. Produktiver Umgang mit Heterogenität ist in jeder Schulform ein wesentlicher Bestandteil qualitativ hochwertigen Unterrichts. Damit verbunden ist ein hohes Maß an Adaptivität und Individualisierung. Inklusive Schulen tendieren - wie andere erfolgreiche Schulen auch - zu flexibleren und weniger segregierenden Unterrichtsformen und mehr pädagogischer Flexibilität was individuelle Lernpläne, Individualisierung und Differenzierung im Unterricht und den Einsatz von Sozialformen etc. betrifft (vgl. Dyson 2010). Mitchell (2014) hat 27 erfolgreiche (evidenzbasierte) Strategien für inklusiven Unterricht beschreiben und macht damit die didaktische Bandbreite zum Umgang mit Heterogenität in inklusiven Lerngruppen deutlich. Dazu gehören u.a.: Kooperatives Lernen, Peer Tutoring, Elterneinbindung, direkte Instruktion, soziales Lernen, selbstgesteuertes Lernen, gutes Klassenklima, Wiederholung und Übung. All dies sind keine neuen didaktischen Formate, sondern vielmehr bewährte Konzepte für guten Unterricht. Ferner werden häufig »formatives Assessment« und »informationshaltiges Feedback« als weitere erfolgreiche Strategien für einen adaptiven Unterricht benannt. Formatives Assessment beinhaltet verschiedenste Formen der individuellen Lernstandserfassung. Es geht darum genau zu erfassen, was ein Schüler/eine Schülerin bezogen auf konkrete Lernbereiche weiß (und nicht weiß), kann (und nicht kann) und welche Lernerfahrung er/sie bisher erfolgreich absolviert hat. Hierzu gehören u.a. systematische Beobachtung, diagnostische Aufgabensammlungen, Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler anhand von Lösungen und Gespräche. Formatives Assessment dient dazu, neue Lernangebote auf den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler hin auszurichten. Es erfolgt lernbegleitend und zielt darauf ab, die Lernentwicklung in einem bestimmten Lernbereich zu optimieren. Dies bedeutet, im Prozess des Lernens im Rahmen des Unterrichts immer wieder durch verschiedene Maßnahmen zu prüfen, ob der Schüler/die Schülerin neue Konzepte verstanden und gespeichert hat und anwenden kann. Hierdurch wird ein besseres Verständnis über die Unterstützungsbedürfnisse des Schülers/der Schüler erreicht und ermöglicht so ein adaptives Fördern (vgl. Mitchell, a.a.O.: 184)

Informationshaltiges Feedback baut auf dem formativen Assessment auf und zielt darauf, die Schülerinnen und Schüler über ihre Lernentwicklung zu informieren und nächste Lernschritte aufzuzeigen. Dazu sollte es drei Fragen beantworten: a) Was ist dein Ziel? Was sollst du tun? b) Was hast du geschafft? Welchen Fortschritt hast du gemacht? c) Was ist dein nächster Lernschritt? Was kannst du tun, um weiteren Fortschritt zu erreichen? (vgl. Hattie & Timperley 2007). Natürlich brauchen einige Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht auch sehr spezifische Anpassungen, die meist durch SonderpädagogInnen vorgenommen werden. Hierzu gehören z.B. die Bereiche der Unterstützten Kommunikation, der Gebärdensprache oder der Braille-Schrift.

Ein weiterer Aspekt guten Unterrichts ist effiziente Klassenführung. Sie umfasst die Einführung von klaren, nachvollziehbaren Regeln, eine effiziente Nutzung der Lernzeitzeit und die Prävention von Störungen. Dies gilt für guten Unterricht allgemein (vgl. Helmke 2014: 172ff) genauso wie für inklusiven Unterricht (vgl. Emmer und Stough 2001: 108). Zusammenfassend kann man feststellen, dass inklusiver Unterricht sich nicht prinzipiell von den Merkmalen guten Unterrichts allgemein unterscheidet. Ein wesentlicher Akzent liegt auf dem produktiven und lernförderlichen Umgang mit Heterogenität (Werning & Avci-Werning, 2015).

KOOPERATION VON LEHRKRÄFTEN

Dies kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich viele Lehrkräfte dennoch überfordert und/oder schlecht ausgebildet fühlen für inklusiven Unterricht. Ein wesentliches Problem stellt die immer noch überwiegende Alleinverantwortlichkeit einer Lehrkraft für ihren Unterricht dar. Dabei scheint es so zu sein, das in nachweislich guten Schulen mehr und vor allem anspruchsvollere Kooperation zwischen den Lehrkräften stattfindet (Terhart und Klieme 2006: 163). Besonders pädagogisch wirksam ist Kooperation dann, wenn sie sich konkret auf die gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht bezieht, wenn sie in der Schule strukturell verankert und über mehrere Schuljahre angelegt ist. Befunde zeigen, dass hierdurch positive Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität und auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler nachweisbar sind (vgl. Lee & Smith 1996, Visscher & Witziers 2004). Wenn Kooperation bisher sinnvoll und lernförderlich war, wird sie im Zuge der inklusiven Schulentwicklung unverzichtbar. Dabei zeigen vorliegende Befunde auf, dass Kooperation einerseits als wesentliche Problemlösung, andererseits selbst als Problem beschrieben wird. Hier kommen verschiedene Aspekte zusammen:

- 1. Wie sehen strukturelle Rahmenbedingungen aus?
- 2. Wollen Lehrkräfte kooperieren?
- 3. Können Lehrkräfte kooperieren?

Die Rahmenbedingungen müssen Zusammenarbeit ermöglichen. Dazu gehören definierte Zeitfenster für Kooperation und eine strukturelle Verankerung im schulischen Kontext. Ein Beispiel ist hier das Unterrichtsteam:

»Ein Unterrichtsteam besteht aus drei bis acht Lehrpersonen aus mindestens zwei Klassen der gleichen Schule (oder aus mehreren benachbarten kleinen Schulen). Die Lehrpersonen arbeiten mehrere Schuljahre in fester Zusammensetzung und verstehen das Unterrichtsteam als Arbeits-, Lern- und Qualitätsteam. Ein Unterrichtsteam ist eine Organisationseinheit innerhalb der Schule [...]. Die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen einander im Unterrichtsalltag und planen die Entwicklung ihres Unterrichts gezielt.« (Eschelmüller 2013: 136).

Der positive Einfluss von langfristig etablierten und strukturell verankerten Teamstrukturen wird in einer schweizerischen Evaluationsstudie deutlich (vgl. Eschelmüller 2013). So zeigt diese Untersuchung, dass Unterrichtsteams in inklusiven Schulen eine wichtige Funktion einnehmen, weil darüber Unterrichts-

entwicklung systematisch vorangebracht werden kann. Die Etablierung einer Schulkultur, in der Kooperation zwischen den Lehrkräften fest und nachhaltig verankert wird, hat somit eine hohe Relevanz. Dies macht deutlich, dass hierfür Ressourcen eingesetzt werden müssen. Insbesondere ist es wichtig, dass Zeit für gemeinsame Unterrichtsvorbereitung im Team zur Verfügung steht (vgl. Arndt/Werning 2013). Kooperationszeiten sind somit fest im Stundenplan zu verankern. Ob Lehrkräfte kooperieren können, hängt somit stark von den strukturellen Bedingungen an den jeweiligen Schulen ab. Hier müssen klare Regelungen – auch von der Bildungspolitik – erlassen werden.

Ob Lehrkräfte kooperieren wollen ist nicht einfach zu beantworten. Auf Basis ihrer Befragung von Lehrkräften von allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I gehen Richter und Pant (2016: 36) von einem »gewissen ›Kooperationsdruck«« angesichts der veränderten Aufgaben aus: Im Vergleich zu Schulen ohne gemeinsamen Lernen von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf wird an Schulen mit gemeinsamen Lernen verstärkt eine Zusammenarbeit »beim kollaborativen Unterrichten, beim Austausch von Lehrmaterial, bei der Besprechung von Lernentwicklungen und der Erarbeitung gemeinsamer Bewertungsstandards« beschrieben (ebd.: 28). Hierfür ist aus Sicht der Autor*innen das gemeinsame Unterrichten von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen wesentlich. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Förder- und Regelschullehrkräften und die geteilte Verantwortung für alle Schüler*innen- unabhängig vom Förderbedarf wird in der nationalen und internationalen Literatur als äußerst relevant für die gelingende Umsetzung von inklusivem Unterricht herausgestellt (vgl. z.B. Löser 2013; Perner & Porter 2008). Dennoch funktioniert die Kooperation von Förder- und Regelschullehrkräften nicht ohne weiteres gut (vgl. Scruggs u.a. 2007). Lehrkräften allgemein eine Kooperationsunwilligkeit zu unterstellen greift jedoch zu kurz. Eine zentrale Voraussetzung ist die oben beschriebene strukturelle Einbettung von Kooperation in den Kontext Schule. Kooperation wird damit kein »nice-to-have«, sondern gehört zu den Grundlagen eines professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften. Ziel ist es, das Lehrkräfte im Team mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen gemeinsam für die Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler einer inklusiven Lerngruppe zuständig sind. Von besonderer Relevanz wird dabei die unterschiedliche Expertise angesehen. Dabei erhält die Differenz der Sichtweisen in Folge der unterschiedlichen Ausbildung von Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen eine besondere Bedeutung. Diese Differenz der Sichtweisen wird einerseits als Konfliktpotential, andererseits als Motor für die Schulentwicklung thematisiert. Es kann somit nicht vorausgesetzt werden, dass die Kooperation von Förder- und Regelschullehrkräften von vornherein gut funktioniert. Die unterschiedlichen Sichtweisen können Konflikte auslösen: Diese können sich auf Unterrichtsziele oder auf didaktischmethodische Aspekte beziehen. Konflikte können über die Frage entstehen, wer »das Sagen« im Unterricht hat, oder sie liegen in der zwischenmenschlichen Beziehung. Dies alles macht deutlich, dass Kooperation nicht vom Himmel fällt (Lütje-Klose & Willenbring, 1999), sondern gemeinsam im Kollegium entwickelt werden muss.

Und natürlich können Lehrkräfte auf vielfältige Weise kooperieren. Dabei zeigt sich jedoch, dass eine anspruchsvolle Zusammenarbeit im Unterricht auf der gemeinsamen Planung aufbaut (Arndt/Werning 2013). Hier können die verschiedenen Formen – je nach Zielsetzung – vorbereitet werden. Für die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichtens von Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog/innen, wird vielfach die Unterscheidung von sechs Kooperationsformen nach Friend et al. (2010) herangezogen: Während in der Kooperationsform »One teach, one assist« eine Lehrkraft die Hauptverantwortung hat und die andere Lehrperson einigen Schülerinnen und Schülern individuell zur Seite steht, befindet sich in der Kooperationsform »One teach, one observe« eine Lehrkraft ausschließlich in der Beobachterfunktion. Hier ist der Vorteil, dass sich die Lehrkraft ganz aus dem Unterrichtsgeschehen herausziehen und einen neuen Einblick in die Interaktionen erhalten kann. Konträr dazu ermöglicht das »Alternative Teaching« auch während des Klassengeschehens die Förderung einer kleinen Gruppe. Beim »Station Teaching« wird der Unterrichtsinhalt auf verschiedene Stationen verteilt. Darüber hinaus kann der Unterrichtsinhalt von den Lehrpersonen arbeitsteilig vorbereitet werden und dann an der jeweiligen Station zum Einsatz kommen. Das »Parallel Teaching« teilt die Klasse in zwei Hälften. Beide Lehrpersonen unterrichten je eine Hälfte der Klasse innerhalb des Klassenraums. Beim »Team Teaching« sind beide Lehrpersonen aktiv in die Vermittlung des Unterrichtsinhalts eingebunden. Diese Form stellt besonders hohe Anforderungen an die Kooperationskompetenzen, da eine Gleichberechtigung beider Lehrkräfte in dem Unterrichtsgeschehen vorausgesetzt wird (vgl. Friend et al. 2010).

Schulentwicklung

Hier soll auf eine aktuelle Studie (vgl. Arndt/Werning 2016) zu den Qualitätskriterien und Schulentwicklungsprozessen an zehn Schulen eingegangen werden, die mit dem Jakob-Muth-Preis für inklusive Schulen ausgezeichnet wurden. Grundlagen waren Interviews und Gruppendiskussionen mit Lehrkräften, Schulleitung, Eltern und Schülern. Die Schulen zeigten die Folgenden zentralen Charakteristika, die zum Gelingen der inklusiven Bildung essentiell waren: Die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens zielen auf die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Hierbei sind ein »individualisierter Leis-

tungsgedanke« sowie eine hohe Aufmerksamkeit für die soziale Eingebundenheit von grundlegender Bedeutung. Inklusion ist kein Additum, sondern betrifft die gesamte Schule. Es zeigt sich ein Zusammenspiel von verlässlichen Strukturen und kontinuierlicher Reflexion. Die Strukturen umfassen schulinterne Absprachen, die Verbindlichkeit ermöglichen. Gleichzeitig ist es wesentlich, die eigene Praxis immer wieder kritisch zu hinterfragen und ggf. anzupassen. Beides basiert auf einer engen Kooperation von Leitung und Kollegium. Funktionierende inklusive Schulen sind lernende Organisationen. In Verbindung mit einer Partizipation an Entscheidungsprozessen kennzeichnet die Schulen eine intensive Zusammenarbeit in – multiprofessionellen – Teams (Arndt & Werning, 2016) sowie darüber hinaus mit den Familien. Die Schulen zeigen eine große Offenheit für externe z.B. therapeutische Fachkräfte sowie die Vernetzung v.a. an Übergängen. Insgesamt stellen die inklusive Haltung, die Kompetenz und das Engagement der einzelnen Professionellen die Basis dar. Während die genannten Aspekte von den Schulen beeinflusst werden können, gilt dies für die Ressourcenausstattung nur sehr begrenzt, jedoch hat diese ebenso einen zentralen Stellenwert. (Schrittweise) Kürzungen sowie eine Unsicherheit über zukünftige Ressourcen werden an den Schulen problematisiert (Arndt & Werning, 2014). Hier zeigt sich wiederum die Relevanz einer Unterstützung inklusiver Schulentwicklung durch die Bildungspolitik und -verwaltung.

SCHLUSS

Die Debatte um inklusive Schulen hat im deutschen Schulsystem einiges in Bewegung gebracht. Nicht überall hat sich jedoch eine »inklusive Aufbruchstimmung« eingestellt. Konkrete Widersprüche, Ängste und Überforderungen führen nicht selten zu einer abwartenden bis ablehnenden Einstellung. Inklusion wird nicht gelingen, wenn man vorrangig die – auf globaler Ebene – vorgegebenen (sehr diffusen) Zielvorstellungen fokussiert. Von einer Schule für alle sind wir im Sekundarstufenbereich in Deutschland noch weit entfernt. Inklusion kann nur gelingen, wenn die dahinterliegende Idee der Minimierung von Diskriminierung und der Maximierung von sozialer Partizipation und Bildungsgerechtigkeit als Reflexionsfolie für konkrete, realisierbare Schulentwicklungsschritte genommen wird. Inklusion fällt auch nicht vom Himmel. Sie beginnt dort, wo man überlegt, wie man für alle Schülerinnen und Schüler besser werden kann. Ob man dann bei der Weiterentwicklung der adaptiven Unterrichtsgestaltung, bei der Weiterentwicklung des Schulprofils anfängt ist zweitranig. Die Frage ist, ob man sich auf den Weg

macht. Jeder Schritt in einem Bereich – dies zeigen die Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen – wird Auswirkungen auf die gesamte Schule haben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Arndt, Ann -Kathrin & Werning, Rolf. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: R. Werning & A.-K. Arndt (Hg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2016): Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie »Gute inklusive Schule«. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. Gütersloh: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichtersattung (2018): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn.
- Dyson, Alan (2010): Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. Die deutsche Schule, 102(2), S. 115 126.
- Edmund T. Emmer & Laura M. Stough (2001). Classroom management. A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. Educational Psychologist, 36, 103-112.
- Eschelmüller, Michele (2013): Unterrichtsentwicklung mit Unterrichtsteams in integrativen Schulen. In: Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn, S. 125-149.
- Marilyn Friend PhD, Lynne Cook PhD, DeAnna Hurley-Chamberlain & Cynthia Shamberger MEd (2010): Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20:1, pp. 9-27.

- Fullan, Michael. (2009): Positive pressure. In: Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Ed.): Second international handbook of educational change, pp. 119-130. Springer international handbooks of education 23. Dordrecht.
- Hattie, John., & Timperley, Helen. (2007): The Power of Feedback. Review of Educational Research 77, 81-112.
- Heinrich, Martin (2010): Testen, prüfen, vergleichen und dann? Über die Auswirkungen von Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten auf die Lehrerarbeit. Friedrich Jahresheft, Seelze: Friedrich, S. 116-119.
- Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Mitchell, David (2014): What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. London, New York.
- Löser, Jessica. M. (2013): »Support Teacher Model« Eine internationale Perspektive auf Lehrerkooperation an inklusiven Schulen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hg.), Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln (S. 107-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Perner, Darlene E., & Porter, Gordon L. (2008): Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies. In H. P. Parette & G. R. Peterson-Karlan (Hg.), Researched-Based Practices in Developmental Disabilities (2. Aufl., S. 527-532). Austin.
- Richter, Dirk & Pant, Hans A. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I (Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom Stiftung, Hg.). Auf: https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/lehrerkooperation-in-deutschland/.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007): Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. Exceptional Children, 73(4), S. 392-415.
- Terhart, Ewald & Klieme, Eckhardt (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), S. 163-166.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Auf: http://bidok.uibk.ac.at/library/unescosalamanca.html. zuletzt abgerufen am 9.Juli 2015.
- Werning, Rolf & Avci-Werning, Meltem (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Kallmeyer.

Critical Factors of Quality Assurance in China Online Higher Education

Bai Bin and Chen Li

ABSTRACT

From OCW (Open Course Ware) to online courses and further to MOOC (Massive Open Online Courses) and SPOC (Small Private Online Course), online education has exerted a growing impact on the whole higher education system. As online education develops and with open universities established in China, the quality of online education is attracting more and more attention from the general public. Scholars are paying more attention to questions such as whether the quality of online education can be fully ensured, what is the difference between the quality assurance for online education and conventional higher education, and what are the core factors in quality assurance. Adopting the qualitative paradigm, this research is based on semi-structured interviews with 29 staff members of different roles from online education institutions at different levels. Such interviews were carried out in online education colleges of various campus-based universities, open universities to have in-depth communication with online lectures, management staff, academic staff, academic-related staff and tutor counselors in 12 online institutes. Information gathered through such interviews which include 31 hours and 35 minutes in length, and 415,823 characters transcription were then analyzed with the qualitative research tool to sort and code the transcripts with qualitative research tools to reveal the critical factors affecting the quality assurance of online higher education in China. This research also elaborates recommendations for future research for the formulation of quality standards of online education and lays the grounds for the improvement of the quality in open universities and online education colleges in China.

1. RESEARCH BACKGROUND AND QUESTIONS

Since 1998, China Ministry of Education launched a pilot project named »Modern e-learning pilot project« which covered 67 excellent conventional universities plus the Open University of China (previously known as the Central Radio and Television University). Based on data released on the official website of the Ministry of Education, by 2018, there were a total of 8.26 million enrolled students in online college and junior college programs, accounting for 18.26 % of all higher education student's population nationwide (Student Statistics 2018). Online education has taken a foothold in China's education system and is undergoing rapid development, making significant contributions to the popularization of higher education in China and the building of a society of lifelong learning (Perris 2015: 274-305). In the meantime, the quality of online education is drawing more attention from the government, education researchers and the general public.

Quality is the lifeline of distance education. In developed countries like the US and the UK, distance education has gradually obtained a status equal to that of on-campus education (Koul 2006: 135-148). As a means of education, distance education offers diplomas that are of the same value as those obtained through on-campus education (Richard 2010). In comparison, modern distance education remains in the preliminary developmental stage in China. The quality of online education in tertiary education is not broadly acknowledged. It has not yet earned a status equal to that of conventional higher education, social recognition for it remains low, and the diplomas thus obtained are differentiated from others by a seal indicating »online education« or »adult education«.

Education quality lies in the center of online education. In recent years, quality issues concerning distance education have drawn wide attention or even raised concerns and doubts from the general public once in a while. This is a problem we cannot evade, because it is the key to the long-term development of distance online education.

Quality assurance is that all those planned and systematic activities to provide adequate confidence that a product or service will satisfy given requirements for quality (HEFCE 1994). A study on education quality is a very complex question that involves the quality assurance system, quality management system, quality assurance factors, quality standards, quality evaluation, and various other aspects (Xinyi/Lirun/Li 2014: 78-84). Educational quality also has a close relationship with the education system, economic development, social environment, and system building. No complete solution can be provided within a

In this research, the research question focuses on »What are the critical factors of quality assurance in online higher education in China?« Follow this question, researchers also pay much more attention to »What reasons underpin interviewees' opinions about these critical factors?«, »What conclusions can we draw from these critical factors and how to improve the quality of Chinese online education?«

2. METHODOLOGY

A mix of qualitative and quantitative analyses is enlisted throughout the study. The focus group for the research was set up by professionals with different roles in online education. Begin with a statement of design, a descriptive study which draws together the data from purposefully selected case studies of a range of experts from different universities in an effort to discern the crucial elements necessary to assure and improve the quality of online degree across disciples and a statement of the purpose or goals. To pursue these goals, in-depth interviews of a purposeful sample of a range of professionals involved in online education were undertaken. Twenty-nine staff members of different roles from online education institutions at different levels were interviewed.

During the interviews, the questions deepen as the dialogue evolves, offering more information that sheds light on the complicated issues concerned in this more and more detail about critical factors of online education were explored then deeper into the issues. Samples are predetermined for this research to include more online education professionals of different roles wherever possible and distribute them into different sample units in a balanced manner so as to obtain typical cases for each role (Flick 2011: 97).

Fifteen interviewees are selected from four open education institutions which belonged to the Chinese open universities system for this research. Namely, there are the Open University of China, Beijing Open University, Beijing Haidian Radio and TV University, and Beijing Chaoyang Radio, and TV University. These four open education institutions reflect the organizational structure at the central government level, provincial level, city level of open universities. Fourteen interviewees are selected from eight online colleges which affiliated conventional universities for this research. (See Table 1)

Table 1: Samples distribution of online education institute

Туре	Samples of Online Education Institute
	The School of Distance Education of the University of International Business and Economics
	School of E-learning of Beijing University of Posts and Telecommunications
	School of Distance Learning and Continuing Education of Beijing Jiaotong University
Online	School of Continuing Education of Peking University
College	Peking University School of Distance Learning for Medical Education
	Online Education College of Beijing Language and Culture University
	Online college of China Agricultural University
	Distance Education College of East China Normal University
Open Uni-	The Open University of China
	Beijing Open University
versity	Beijing Haidian Radio and TV University
	Beijing Chaoyang Radio and TV University

The interviewees' roles include online education managers, researchers, online lectures, academic-related staff, tutor and tutor counselor. These roles covered most of the positions of China online education (Zhuhua 2013: 14). These interviewees present a good picture of the multi-level structure of open education in China. Twenty-nine interviewees accepted our face to face interview. Among them, there were 14 males and 15 females. The total interview time in this research was about 31.6 hours and each interview lasted 65 minutes and 23 seconds on average.

			Ger	nder
Role	Interviewee	Interview Time	Male	Female
Manager	7	275m56s	3	4
Tutor	5	300m	3	2
Researcher	2	174m44s	1	1
Online Lecture	4	309m42s	2	2
Tutor Counselor	8	631m43s	5	3
Academic-related Staff	3	203m45s	0	3
Total	29	1,895m50s	14	15

Table 2: Interviewees Information Statistic

Interviewees were recommended by experts in the distance education research center of Beijing Normal University in online education or other interviewees and all 29 interviews were conducted face to face. With consent from the interviewees, all interviews have been recorded by a digital voice recorder. Questions raised during the interviews mainly involve two parts, structural questions, and open questions. Structural questions are to determine the basic profile, work experience, and workplace roles of the interviewees. Open questions mainly seek information related to the critical factors of quality assurance perceived by the professional.

There is no strictly question framework and pre-judgments for this research. Interviewees can talk freely about their opinions about the critical factors of online education. If they like, they can refer to an interview guideline. The interview guideline mainly covered the following aspects: professionals' general perspective about the factors of online education quality assurance, the relationship between teaching materials and online education quality, the relationship between student support services and online education quality, the relationship between technology and online education quality, the relationship between management and online education quality. Researchers referred to different literatures from China and other countries in quality research of online education to design the guideline (see Ireland 2009; Inglis 2005; Xingfu 2005; Daniel 1998).

In the research process, we first listen to the opinions of interviewees about the critical factors of quality assurance for online education. If the opinion expressed involves any of the above-mentioned aspects, we probe for the reason why the interviewee identified or mentioned that factor as a critical factor for quality assurance. If the interviewee raises any factor other than the abovementioned ones, we ask them to explain their opinions and elaborate.

To conduct an in-depth analysis of information collected through the interviews, all interview recordings are made into transcription and formal texts. After sorting out all the information collected, statistics are made for all recordings and texts. The recordings time is a total 31 hours and 35 minutes in length and the transcription contains 415,823 Chinese characters.

Qualitative analyzing software Nvivo 8.0 is used for data processing in this research to encode interview data by theme and level. First, free node coding is used to determine the topics covered by the interviewee. As the coding proceeds, similar viewpoints accumulate and free nodes are transformed into tree nodes to classify related viewpoints and gradually form an analysis framework (Miles/Huberman 2008).

The validity of the research is mainly guaranteed with the expert validity method and the participant's validity method. Text coding for this research is completed by two researchers together. If researchers had different opinions, they stop coding and discuss more detail to get an agreement. After the transcriptions were made from the recordings, they were sent to the interviewees and 26 of them gave feedback and made few corrections, which ensured the participant validity of the research.

3. RESEARCH FINDINGS

Research findings mainly come from the result of data analyzing through interviews with professionals. The interviewees' behavior and meanings are mainly understood in an explanatory manner through how the interviewees interact with the interviewer (Xiangming 2004: 31). Therefore, a very important issue in this process is how to identify the critical factors of quality assurance amid complicated viewpoints expressed by different interviewees. To identify the critical factors, the research mainly follows three principles. Firstly, the factor shall be acknowledged by most interviewees. If a certain factor is recognized by what counts as most during the interviews, the factor is believed to be a common factor and it shows the internal validity of the research. So it will be identified as a critical factor of quality assurance. Secondly, a factor acknowledged by most interviewees shall also have a research foundation in historical documents to ensure its external validity. If such factors are also recognized by other experts, their expert validity is ensured.

Throughout the interview and analyses, research's own engagements may have influenced guiding the interview and discerning patterns. To avoid such impacts researchers' comments followed rather than preceded the interviewees' comments and during analyses more than one expert was enlisted to ensure concurrence in those critical factors that were discerned. And it is possible that a comment mentioned by just a few could be an important factor.

By sorting out, analyzing and screening through the texts of the interviews, four critical factors from the interview data of 415,823 characters were extracted, namely, course resources, learning support services, learning outcome evaluation, and online education teachers. See Figure 1.

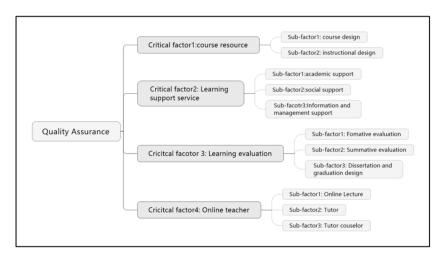


Figure 1: Critical factors of quality assurance in online education

3.1. Course Resources

In online education, it is important to create an environment that is conducive to effective learning for learners. According to our research, when interviewees were asked »What do you think are the critical factors of quality assurance in online higher education in China«, 22 of them mentioned course resources as a critical factor, accounting for 75.9 % of all interviewees. Here are some opinions from our interviewees.

»For online course development, I believe practicality is the most important, and then comes the students' needs. For example, we have a course named >How to develop key account, it offers two credit points. It involves both theories and practice course and we invite teachers from large enterprises in society. The teachers tell students how to develop key accounts through their work experience. In the past, this course taught by face-to-face in conventional universities, contained high percentage theory knowledge by university teachers, teachers themselves have no experience in key account development. Considering about most of our students are adult learners with employment, we design online course to be practical orientation toward real scenarios at work. In an accounting program, we refer to the real business experience from a large store >Gome of for our case study. We start from the very beginning of Gome's establishment and capital operation, and track its development up till now. The course is full of cases. Theories and practices knowledge are integrated. Theories knowledge accounts for only a small part of these courses. I mean the theories like what is taught in regular colleges. The majority of the courses is cases that come from what really happened in practice. When a course is designed in this way, the courses are very popular among students.« (Cai Jiawei, a manager staff at The School of Distance Education of the University of International Business and Economics)

When all viewpoints involving course resources were collected, sorted out and analyzed, we found that interviewees mainly mentioned two aspects in this regard, namely, course design and instructional design. Course design involves how a course is formed. It takes the perspective of teaching. In comparison, the instructional design focuses on how a course is taught and it takes the perspective of learning (Fati 2007: 4). Interviewees believe that only when both of these two aspects are completed in a scientific and reasonable way can the quality of course resources be guaranteed. Course design determines course objective, course contents, teaching methods, learning evaluation and other important parts of a course. Since online education aims mainly to cultivate application-oriented talents, the learning needs of employed adult learners should be taken into full consideration when setting the objectives of online courses. Compared with similar courses in a conventional university, these courses should be fewer theories and more practice-orientated so as to meet practical needs and solve authentic problems that learners meet in their work. Interviewees also regarded that online courses should have a wide coverage of professional knowledge, which should incorporate the latest development in relevant fields, and the course content should closely connect to real work.

Since face-to-face communication between teachers and students is quite limited in online education, students need to spend much time learning on their own using course resources. Interviewees thought good instructional design makes up for the lack of face-to-face interaction and enables students to complete their learning tasks efficiently. Therefore, in online education, the design of teaching strategies must give full consideration to the characteristics and needs of adult students. The online course should be divided into smaller units and seek timely feedback, so as to help students maintain a high sense of fulfillment throughout the learning process. Also, the learning conditions and current levels of the learners should be considered to follow a reasonable order and ensure sufficient attention to details and adequate revisits. In instructional design, the use of media should match the teaching content, the content selections should base on the teaching objectives and the special features of different learning tasks. This will develop students' ability to learn on their own and helps them learn effectively.

Regarding learning activity design, interviewees believe that currently static web pages courses are still dominant in online education in China, instructional design in online course still needs to be improved, and the interactions and activity design should play more important roles. In the future, course development should shift its focus from static web pages resources to activity-based learning courses.

3.2. Learning Support Services

Our research shows that when answering the question of »What do you think are the critical factors of quality assurance in online higher education in China«, up to 26 interviewees, or 89.7 % of all, named learning support services as a critical factor. Specifically, academic support, social support, and information and management support attracted the most attention.

»First, we have to ensure the quality of distance learning services. Regardless of what the students' conditions are when they are enrolled, we distance education institutions should first ask ourselves: Have you provided the services that the students paid for? It is up to the students how much effort they devote to learning, but as teachers, we should do all we can to help them learn. The most important factor in ensuring teaching quality is to see if the teachers have fulfilled their responsibilities and if education institutions have done everything we should have done.« (Lian Wenjie, manager from Open University of China)

In terms of academic support, interviewees believe learning guides, O&A and face-to-face tutoring are the most important components. Learning guide service helps online learners adapt to the online learning environment and situation for online learning quickly. Q&A sessions are an effective way for teachers to know how well the online learners are learning (Xingfu 2002: 226). It promotes communication between teachers and students and helps students learn and better understand what has been taught.

During the interviews, 15 interviewees put special emphasis on face-to-face tutoring, accounting for 51.7 % of the total. Due to the influence of cultural traditions, Chinese online learners are more used to attending collective lectures rather than learning independently. They are less motivated for and less competency inself-regulated learning. Face-to-face teaching provides a better guide and assistance to them. Face-to-face teaching provides direct support for students, allowing them to have direct communication and discussions with teachers, reducing their exploration process and saving them time and energy. In addition, through face-to-face teaching, teachers can also help students clarify their thoughts and conquer difficulties and bottlenecks in learning. Especially, it plays an irreplaceable role in the teaching process of English and higher mathematics subjects. However, face-to-face tutoring has encountered some challenges now. Students are not very keen on the sessions, the attendance rate is not very high and the teaching efficiency not been very good. Moreover, the cost is another important reason why some online education institutions are reluctant to include face-to-face sessions as a compulsory part of the learning process.

In terms of social support, since online education provides little interpersonal communication, students are likely to feel isolated in the learning process, and therefore become less motivated or may even give up on it. The emotional support provided timely can help online learners creating a facilitating learning environment, building the cohesion of teams, and nurturing a sense of belonging in students. Emotional support is an important part of a tutor counselor's work. Their main role is to understand, care for, and encourage students, help them solve mental problems that occur during the learning process, and offer them an effective way to pour their emotions out and reduce pressures.

In terms of information and management support, since most online learners are adults with employment, they are busy at daily work and bear heavier pressures from work and life. Sometimes they find it difficult to spare a fixed period of time for learning every day and thus may fail to check messages from school promptly. To tackle such situations, tutor counselors remind them and keep them updated with technical ways, such as telephone, email, instant message software and learning management system. Through providing information and consulting services to students, it will help students develop a sense of belonging. By monitoring and managing the learning process of students, teachers can find out how they are learning and what difficulties they have, and then provide individual learning support and guide so that they can complete their studies successfully.

3.3. Learning Evaluation

In our research, 14 interviewees, or 48.3 % of the total, mentioned »learning evaluation« as a critical factor when asked »What do you think are the critical factors of quality assurance in online higher education in China«.

»Formative evaluation monitors students' learning process. My courses have a relatively high attendance rate perhaps because I require them to do some practice on the computer and give scores accordingly every time. These scores count as daily performance scores, specifically the experiment score. If students don't come to attend, they will lose that part in their total score. They also get scores from homework and group discussions. I can see from students' homework whether you have mastered related knowledge and taking notes carefully.

If the formative evaluation is thoroughly implemented and the goals are fully met at every stage, students are bound to fulfill their general goal in the end. However, in online education, we still meet some challenges to achieve the goal. Student management is difficult and improvement cannot be fully achieved with the effort of only one or two people. Because of so many students, the management cost is very high. It takes manpower, as well as material resources.« (Ouyang Jing, Tutor of Beijing Open University)

Interviewees emphasize the important role of homework, examination, and papers on teaching quality in terms of formative evaluation, summative evaluation, dissertation, and graduation design. According to the interviewees, homework and examination show how well the students learn in the learning process, while dissertation and graduation design are the final evaluation for the learning results.

Interviewees believe that formative evaluation monitors students' learning process and checks their progress in a different phase. In some liberal courses, different evaluation methods shift the emphasis away from rote knowledge to competency fostering and adult learners' burdens are greatly reduced. Formative evaluation promotes the combination of theories with realities at the workplace and it is proved effective in the teaching process. However, interviewees also express concerns about the difficulties in managing formative evaluations and the possibility of student cheating. If formative evaluations cannot be closely monitored and controlled, it will not play the role as it is supposed to.

Regarding summary evaluation, interviewees believe that strict examination control and unified scoring criteria are effective ways to ensure the quality of online education. Strictly supervision during the examination may help improve the quality of exams of online education and polish the image of online education in society. Random questions drawing from questions bank and unified scoring criteria may help improve the reliability and fairness of examination.

Regarding dissertation and graduation design, since online education is aimed at cultivating application-oriented talents, graduation designs should have a close relationship with students' work. Interviewees believe to solve authentic work task should be the aim of graduation designs. If students intend to finish a dissertation, relevant standards should be maintained rigorously to ensure compliance with academic standards and to prevent cheating and plagiarism.

3.4. Online Teachers

Our research shows that 89.7 % of all interviewees maintain that despite the form of distance teaching in online and open education, online teachers still play an indispensable role in the teaching and learning process. Regarding the different roles of teachers, interviewees believe that lecturers, tutors, and homeroom teachers are the most important roles.

»Online lecturers are very important and they are also the major problem faced by online universities. Online universities should have their own academic researchers, scholars and subject teachers, and they should be cultivated by online universities themselves. Due to historical reasons, online lectures mainly come from conventional universities who work as part-time lecturers in online education. Teachers within the Open University of China mainly work as tutors, now commonly known as academic-related teachers. They are mainly to assist lecturers in delivering their courses, but these teachers alone cannot design and develop online courses. Sometimes they engage online education research, but mainly focus on the teaching methods or some other topics related to distance education. The Open University of China does not have a professional team who does research on specific disciplines. This is a major factor affecting teaching quality.« (Wang Donghong, Academic-related Staff at the Open University of China)

In online education, online lecturers are the core figures in course resources development, and how they understand online education and what extent they involve online education determines the content and form of course resources. According to our interviewees, most lecturers currently come from campus-based universities and may have a limited understanding of how online education differs from on-campus education and what adult learners differ from general universities young students. Therefore, when developing online courses, they tend to simply copy the teaching mode they use in conventional universities, thus resulting in poor compatibility with the needs of online learners. Therefore, it is

critically important to recruit online lecturers who also understand online education and online learners well. Those online teachers should have high academic attainment, and rich practical experience. Especially, they should be willing to devote time and energy to the development of online courses that fit adult learners. In addition, most of the part-time staff regard that online education is one of their jobs to earn money and it not necessary to go all out. The lack of appropriate incentive mechanisms and management measures also make online lecturers under-motivated and no committed. As a result, the online courses they develop are lack of highlights and are highly similar to what is used in conventional universities, usually far away from the real needs that adult learners face at work.

Tutors play crucial roles in encouraging, guiding and helping online learners. They provide academic support and emotional support. By communicating with students, tutors make up for the lack of interactivities between students and teachers in distance learning. Through keeping track of how well the students are doing, they help online education institutions improve their course resources and teaching methods. They are the bridge between students and online education institutions. Meanwhile, students raise very high demands for tutors. Since most online learners are adults with employment, and they have highly experience in their respective industries, they usually bring practical questions they met in authentic work to tutors for discussion. In response, tutors are required to have rich practical experience in their own field, so in their teaching process, they can help students solve authentic problems.

Research shows, tutor counselors are critical to student management. They help online learners to reduce the sense of isolation in online learners' processes and build their sense of belonging by providing social support. Interviews showed that classes with outstanding tutor counselors had a high examination pass rate and graduation rate much higher than those of other classes. Tutor counselors mainly play roles in teacher-student communication, student management, and provide information and social services. By communicating with students, they help students flow learning progress, keep them motivated, and build their confidence. In student management, they keep track of how well students are learning, assist them to grasp suitable learning methods for online learning, build their sense of belonging, and decrease the student dropout rate. Through providing information and consulting services to students, they can keep them updated to school information and teaching arrangements. Through organizing learning groups and out-school activities, tutor counselors help students get in touch with the campus culture and develop their sense of belonging and collective honor. Research shows that many tutor counselors choose to engage in online education because they love their students and have enthusiasm for education and they usually do not care too much for income very much.

3.5. Non-critical factors

Besides the critical factors of course resources, student support services, learning evaluation, and online teachers, interviewees also mentioned some other factors as critical factors. They are investment, entrance examination, teaching management, and technology as critical factors of quality assurance in online education. However, these factors were only mentioned by a small proportion of interviewees and therefore do not fit the standards which this research sets as critical factors.

With regard to technology, interviewees believe it supports the development of online education. It plays the foundation function of online education, especially the learning platform and the online management platform. Among the 18 interviewees who talked about the relationship between technology and the quality of online education, 5 of them believe it to be a critical factor while 13 believe it should be a foundational supporting factor or infrastructure to online learning, but not a critical factor. Therefore, technology does not qualify as a critical factor because it fails to meet the first criterion in this research.

But still, interview data reveals some problems existing in the application of technologies in online education in China. Rather than pursuing top-notch technologies, interviewees prefer stable, reliable and compatible technologies. Before using them in the real teaching environment, technologies must be carefully tested because immature and unstable technologies will hamper the teaching process.

4. CONCLUSION

4. 1 Work-process-orientated course reform in online course should give priority to the development

According to our research, online education professionals believe that the most striking problem in current online course design is that the courses are simply copied from what is used in conventional universities. In many online education institutions, courses of conventional universities are simply copied and digitalize after only minor changes and then used as online courses. Such courses are usually far away from what adult online learners expect and need.

Since most online learners are adults with employment, they have great interests to pursue better career development by taking online courses. Moreover, the Ministry of Education has defined clearly that online education is applicationoriented education for employed adults. This means that online courses should give more consideration to the needs of adult learners. Online courses should solve authentic problems they encounter at work, help with their career development. Therefore, online courses should be developed with the orientation toward the work process. In course content choosing and design, it should be built actual learning situations with work and learning tasks should consider students' competency and learning time. Courses content should balance knowledge basics, professionalism, and practical working tasks. In instructional design, the starting point should follow learners' real needs and real tasks. It should focus more on learners' career development rather than keeping the focus on structured and systematic knowledge.

4.2 Face-to-face teaching and guidance from tutor counselors are indispensable

The interviews suggested that most interviewees believe face-to-face teaching is critical in online education and it may even be a must for some disciplines. As network infrastructure rapidly develops and relevant technologies improve in the recent ten years, technology is no longer a bottleneck for the development of online education in China. It would seem based upon these comments technology can't replace the interpersonal activities or the emotional interactions between the teacher and the students and among students. Face-to-face teaching activities provide well-targeted guidance for students to solve their problems and answer their questions. Face-to-face communication also builds a collective learning atmosphere and develops students' sense of belonging.

Student learning is at the center of the ODL experience (Kirkpatrick 2008). Most interviewees believe that though online learners are adults, interpersonal support and in-person guidance are still necessary for them. They need to be recognized, help, and attention from teachers all the same. In the Chinese educational environment, in particular, all learners are guided and supervised by tutor counselors when they are younger and they are familiar with such a learning culture. Amid fierce career competitions, family conflicts, and life pressures, adult learners require more support, understanding, and care. So tutor counselors are an indispensable role in any successful case of online education and an important guarantee for decreasing student dropout rate.

4.3 Learning evaluation needs to be reformed and innovation is needed

According to our research, many online education professionals believe that the current way of examination and evaluation needs to be reformed. In both national unified examination for online education and subject-specific exams, the assessment focus remains on knowledge. Most examinations are mainly targeted to test how well a student master the content of knowledge, and some exams are even no more than a test of reciting and repeating what is in the textbook. Students have no chance to develop their competency in the learning process. Adult learners have rich experiences and are good at understanding things but they have not a very good memory. In many examinations of online education, online learners had to recite much more learning content and repeat from memory in the examination. Most of the online learners really hate this kind of evaluation. And it is also a wrong way to achieve application-oriented talents objective. The key to evaluation reform now lies in the change of the goal and orientation of online education. For application-oriented talents, should we assess their knowledge or capabilities? If we intend to assess student's competency, what is the best way to do so? Can we assess one's competency just by requiring students to repeat what is learned? These are questions worth pondering.

4.4 Full-time online teaching faculty is an important guarantee for the long-term development of online education

According to this research, most interviewees emphasized the importance of teachers in online education to a different extent. In China, most of the online teachers work as part-time employees. Most online lecturers, tutors and tutor counselors are actually teachers from conventional universities or hired elsewhere. This keeps the low human cost and the flexible labor relationship. However, the obvious facts are that most online courses are developed by teachers from conventional universities. Those teachers are more familiar with academic orientated education and face-to-face teaching because they engage in teaching at conventional universities for a long time. But they learn very few about the nature and characteristics of distance education and it is hard to say to devotion to it.

On the contrary, the UK Open University sets up a professional full-time faculty team at the very beginning. As its first Chancellor, Walter Perry put it, »A full-time faculty is critical to the open university. Full-time teachers devote themselves fully to distance education because their own interests and future are

closely tied to how well the Open University develops, (Perry (1977: 92) This shows that a professional full-time online education faculty team is critical to the development and quality of online education. Compared with part-time teachers, full-time faculty are more familiar with the characteristics of distance education and the needs of learners, more responsible, and more devoted to their work. Such a faculty should include four different roles: online lecturers, academicrelated staff, and tutor counselors. Online lecturers and academic-related staff are mainly responsible for course development, tutors and tutor counselors are responsible for learning support services, providing academic and emotional support respectively to students.

LITERATURE LIST

- Alistair Inglis. (2005): Ouality Improvement, Ouality Assurance, and Benchmarking: Comparing two frameworks for managing quality processes in open and distance learning, International Review of Research in Open and Distance Learning, 6, 1.
- Badri N. Koul. (2006): Asha Kanwar. Perspective on Distance Education: Towards a Culture of Quality. Commonwealth of Learning, pp. 135-148.
- Chen Li. (2004): Basics of Distance Education. Beijing: Higher Education Press, 163.
- Chen Xiangming. (2004): Sojourned People and »Foreigners«: A Study on the Cross-cultural Interpersonal Interaction of Chinese Students in the US. Beijing: Educational Science Publishing House, 31.
- Denise Kirkpatrick. (2008): Quality Assurance in Open and Distance Learning. Knowledge Series. A Topical, Start-Up Guide to Distance Education Practice and Delivery. Commonwealth of Learning.
- Ding Xingfu. (2005): International Comparison on Quality Assurance of Distance Education and Its Main Conclusions: Findings of the Research on International Comparison of Quality Assurance, Quality Evaluation, and Certification of Distance Education (1). Distance Education in China, 2, pp. 9-13.
- Ding Xingfu. (2002): Distance Education Research. Beijing: Capital Normal University Press, 226.
- HEFCE (1994): The Quality Assessment Method from April 1995, Circular 39/94, Dec, HEFCE, Bristol.
- John Daniel. (translated by Ding Xingfu). (1998): Mega-universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education. Open Education Research, 5, pp. 46-49.

- Jennifer Ireland, Helen Mary Correia & Tim Mark Griffin (2009): Developing quality in e-learning: a framework in three parts', Quality Assurance in Education.17(3), pp. 250-263.
- Matthew B. Miles & A. Michael Huberman, translated by Zhang Fenfen and Lu Huilin. (2008): Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Chongqing: Chongqing University Press.
- Perry, W. (1977): The Open University-History and evaluation of a dynamic innovation in higher education. The Open University Press, 92.
- Roe, Richard (2010): "Considering Quality Control in Distance and Online Education: A Commentary," Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning: Vol. 8, Article 7.
- Student Statistics by Level of Formal Education and School Category 2014 of the Ministry of Education, www.moe.edu.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2014/2014_qg/201509/t20150902_205106.html, 2016-01-10.
- Shen Xinyi, Yang Lirun, Chen Li. (2014): A research of national level policy framework of quality assurance in distance education. China Educational Technology. Volume 6, pp. 78-84.
- Wu Fati. (2007): Online Course Design and Development. Beijing: Higher Education Press.
- Uwe Flick, translated by Sun Jin. (2011): An Introduction to Qualitative Research. Chongqing: Chongqing University Press, 97.

China-Kompetenz in Deutschland

Stand und Ausblick

Matthias Stepan und Andrea Frenzel

1. DAS GEGENWÄRTIGE CHINA – RAUS AUS DEM TOTEN WINKEL DER BILDUNGSPOLITIK

Die Auseinandersetzung mit China, sei es in Hinblick auf Sprache, Kultur, Geschichte oder gegenwärtigen Rolle in globalem Handel oder der Weltpolitik, bleibt bislang im deutschen Bildungssystem ein Randthema. Besondere Wertschätzung oder Aufmerksamkeit für China-Kompetenz sind noch nicht etabliert. Unwissenheit oder tradierte Sichtweisen über das ferne China werden selbst in Elitenkreisen gerne toleriert. Dabei bietet die Auseinandersetzung mit der dynamischen Entwicklung Chinas angesichts der Größe und Ambitionen des Landes Einblicke in wichtige Zukunftsentwicklungen. Die große Bedeutung Chinas für Deutschland ist vielen unbekannt. Vor allem auf wirtschaftlichem, technologischem und politischem Gebiet ist das Land ein unverzichtbares, aber auch unumgängliches Gegenüber. Vor diesem Hintergrund besteht ein großes Interesse herauszufinden, wie es um China-Kompetenz in Deutschland bestellt ist und wie ihr Ausbau gefördert werden kann.

In den vergangenen Jahrzehnten hat die europäische Integration einen großen Beitrag dazu geleistet, dass Wissen über andere Mitgliedsstaaten der Europäischen Union und deren aktuelle Entwicklungen sowie länderübergreifende Herausforderungen und Potentiale in der Breite der deutschen Bevölkerung stärker verankert ist.

Expertengruppen diskutieren und fordern seit Langem, dass es gleichfalls zu einem Ausbau des Wissens über fernere Länder und Regionen kommt – insbesondere die aufstrebenden Schwellenländer. Im Fokus dieser Diskussionen steht häufig das Konzept der »Regional-« oder »Länderkompetenz«. Das Bundesmi-

nisterium für Bildung und Forschung (BMBF) ist eine der Triebkräfte, die insbesondere den Ausbau von China-Kompetenz forcieren.

Über mehrere Jahre arbeitete das Ministerium mit Expertenkomitees an der Ausarbeitung einer China-Strategie. Als diese im Jahr 2015 veröffentlicht wurde, definierten die Autorinnen und Autoren den Begriff China-Kompetenz als all jene Fähigkeiten und Kenntnisse, die für eine erfolgreiche Kooperation mit China entscheidend sind (BMBF 2016¹). Dazu gehören neben Sprachkenntnissen und interkultureller Kompetenz auch ein Grundverständnis von Chinas Wirtschaft, Politik, moderner Geschichte und Gesellschaft sowie berufsspezifisches Wissen. Seit der Verabschiedung der Strategie hat das BMBF gezielt Initiativen gefördert, um China-Kompetenz in Deutschland auszubauen. Mittlerweile erhielten verschiedene Hochschulen die Zusage für insgesamt elf umfassende Projekte (BMBF o.J.b). An dieser Stelle selektiv zwei Beispiele:

- Das Projekt »China-Kompetenz in Hohenheim« (CHIKOH) der Universität Hohenheim umfasst verschiedene Maßnahmen und adressiert diverse Zielgruppen. Studierenden, Nachwuchs- und erfahrenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern soll mehr Wissen über China vermittelt werden. Die Förderung von Vernetzung und der Ausbau von Strukturen mit Partnereinrichtungen in China soll nicht zuletzt auch der regionalen Wirtschaft zugutekommen (CHIKOH 2019).
- Das Dortmunder Kompetenzzentrum für die praxisorientierte Hochschul-Unternehmenskooperation mit China (DoKoChi) legt den Schwerpunkt auf einen Aufbau von China-Kompetenz in den Zentralbereichen der Fachhochschule. Vor allem Mitarbeitende im Wissenschaftsbereich und in der Verwaltung sowie Lehrende sollen mit den Angeboten erreicht werden (BMBF o.J.b).

Der folgende Beitrag basiert auf zwei Forschungsarbeiten, die in den Jahren 2017 bis 2019 am Mercator Institute for China Studies (MERICS) erstellt wurden und neue Erkenntnisse zum Stand von China-Kompetenz in Deutschland sowie dem deutsch-chinesischen Schüler- und Jugendaustausch lieferten (Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a sowie Frenzel/Stepan 2019). Die folgenden neun Unterkapitel setzen sich mit drei Themenkomplexen auseinander: Unterkapitel 2 und 3 behandeln das Konzept »China-Kompetenz« und erörtern den Bedarf. In den Unterkapiteln 4 bis 7 stellen die Autoren bestehende Angebote für den Erwerb von China-Kompetenz vor. Handlungsempfehlungen und einen

¹ Siehe auch BMBF 2015: 39.

Ausblick liefern die Kapitel 8 bis 10. Bereits an dieser Stelle soll festgehalten werden, dass die bestehenden Ansätze zum Ausbau von China-Kompetenz in der sekundären Bildung nicht ausreichen. Während es in Hochschulen schon mehr vielversprechende Ansätze gibt, fehlt es im Schulbereich an integrierten, aufeinander aufbauenden Angeboten, um bereits Kinder und Jugendliche an ein fundiertes, differenziertes und realitätsnahes Verständnis des gegenwärtigen China heranzuführen.

2. CHINA KENNEN, CHINA KÖNNEN: EINE LÄNGST ÜBERFÄLLIGE BESTANDSAUFNAHME DER CHINA-KOMPETENZ

Auf Basis der China-Strategie ist eine neue, gemeinsame Initiative von BMBF, Kultusministerkonferenz und Auswärtigem Amt entstanden, die einen Ansatz der Stärkung von China-Kompetenz in Deutschland verfolgt – mit den staatlichen Bildungseinrichtungen als Ausgangspunkt. Auszüge aus der daraus hervorgegangenen Studie, die eine Bestandsaufnahme von China-Kompetenz in Deutschland aus bildungspolitischer Sicht vornimmt und auf dieser Grundlage Handlungsempfehlungen ausspricht, sind in diesem Beitrag verarbeitet worden.

Im Rahmen der Studie hat ein Team von vier Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über ein halbes Jahr hinweg den Blick auf deutsche Schulen, Hochschulen sowie die Forschungs- und Wissenschaftslandschaft geworfen. Ziel des Unterfangens war es, aufzuzeigen, wo China-Kompetenz vorhanden ist, in welchen Bereichen es ungedeckten Bedarf gibt und welche Potentiale für den Ausbau von China-Kompetenz aktiviert werden könnten.

Neben der systematischen Analyse von frei verfügbaren Materialien wurden mehr als 70 Gespräche mit Bildungsexperten, Lehrkräften und im Austausch mit China aktiven Personen geführt. Um ein klares Bild des Bedarfs an China-Kompetenz zu zeichnen und die größten Lücken benennen zu können, wurden darüber hinaus mehr als 50 Expertinnen und Experten aus Politik, Gesellschaft und Wirtschaft zu ihren Einschätzungen befragt. Die Auswahl von Gesprächspartnern reichte von Führungskräften in Ministerien über Interessensvertreter von Start-up-Unternehmen bis hin zu Leitungspersonal von Sozialverbänden und Kulturschaffenden.

3. DER BLICK DER PRAKTIKER AUF CHINA-KOMPETENZ: AUFHOLEN, UM NICHT ABGEHÄNGT ZU WERDEN

Das Konzept und die Bestandteile von China-Kompetenz sind unter China-Experten nicht unumstritten. Anstatt den Expertendiskurs zu kanalisieren, kamen Praktikerinnen und Praktiker aus Wirtschaftsunternehmen, Verbänden sowie Politik und Verwaltung zu Wort. Aus ihrer Sicht ist für Aufbau und Pflege von Länder-Kompetenz eine Kombination von Sprachkenntnissen und langfristigen Aufenthalten im entsprechenden Land entscheidend.

Im direkten Vergleich der beiden Länder attestierten bei der Frage der Einordnung von Deutschland-Kompetenz von Chinesen mehr als Dreiviertel der Befragten, die hierzu Stellung nahmen, ihren chinesischen Gegenübern eine Deutschland-Kompetenz, die ihr eigenes Wissen über China übertreffe. Sie machten diese Einordnung in erster Linie an den deutlich besseren Sprachkenntnissen und der großen Anzahl an Chinesen fest, die in Deutschland studiert und Abschlüsse erworben haben.

In Hinblick auf die Bewertung von Sprachkenntnissen sagten die Befragten, die selbst über keine oder nur geringe Chinesisch-Kenntnisse verfügen, dass diese Fähigkeiten zu erwerben sehr schwierig bis nahezu unmöglich sei. Praktikerinnen und Praktiker mit Chinesisch-Kenntnissen unterstrichen allerdings, dass China zu verstehen, ohne die Sprache auf einem gewissen Niveau zu beherrschen, kaum möglich sei.

Abbildung 1



Quelle: Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 26

Hinsichtlich des Bedarfs an China-Kompetenz ging ein noch höherer Anteil der Respondenten davon aus, dass der bereits hohe Stellenwert für ihre Organisationen gleichbleiben oder gar noch steigen werde.

Vertreter von Wirtschaftsverbänden, aber auch Gewerkschaften unterstrichen, dass der Bedarf an China-Kompetenz insbesondere aufgrund der zunehmenden Präsenz von chinesischen Firmen in Deutschland steige. Firmenleitungen, aber auch Angestellte in Betrieben, möchten mehr über chinesische Wettbewerber, Märkte oder gar neue Inhaber wissen.

Über Gruppengrenzen hinweg wurde der größte Bedarf an China-Kompetenz bei Wissen über das Land festgemacht. Denn, so die Interviewten, Klischees oder veraltetes Wissen seien weit verbreitet.

Wirtschaftliche Akteure rechnen mit steigender Bedeutung Chinas³
Resultate der Interviews mit Experten aus Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Verwaltung
Tendenz
abnehmend gleichbleibend wachsend

Wirtschaft
Gesellschaft
Politik und
Verwaltung

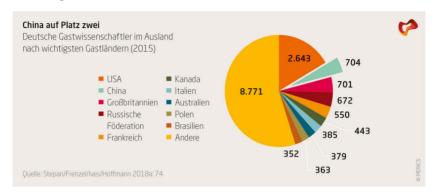
Pust

Abbildung 2

Quelle: Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 23

Auf viele Forscher übt China ebenfalls eine Anziehungskraft aus: Das Land lockt sowohl als Studienobjekt für Urbanisierungs- oder Umweltforscher, als auch aufgrund der Forschungsinfrastruktur beispielsweise für Physiker oder Chemiker. Zählt man die Anzahl der Gastaufenthalte von Wissenschaftlern deutscher Forschungseinrichtungen im Ausland, so belegte China im Jahr 2015 bereits den zweiten Platz, wenn auch mit großem Abstand zu den USA.

Abbildung 3



Quelle: Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 74

Bei Forschern, die noch keine Kontakte zu China haben, gibt es weiterhin Berührungsängste: Für Verunsicherung sorgen unter anderem Fälle von ungewolltem Wissensabfluss oder die Ungewissheit, ob Forschungsergebnisse nicht zuletzt in China auch für militärische Zwecke eingesetzt werden könnten. Selbst Sozial- und Geisteswissenschaftler mit langjähriger Kooperationserfahrung sorgen sich um politische Einflussnahme von Seiten der chinesischen Regierung (Interview_HS_10; Interview_For_11). Die Selbstzensur westlicher Verlage hinsichtlich ihrer Angebote in China hat diese Debatte weiter befeuert. Während Cambridge University Press nach wenigen Wochen die zensierten Artikel wieder freischaltete, bleiben mehr als 1000 Artikel von Springer Nature, die für die chinesische Regierung sensible Schlüsselworte beinhalten, in China weiterhin nicht zugänglich (Hernandez 2017).

Ob eine Zusammenarbeit mit chinesischen Forschungsinstitutionen gelingt, hängt stark von individuellem Engagement und den jeweiligen Kenntnissen über das chinesische Forschungs- und Hochschulsystem ab. Fundiertes Wissen der Beteiligten über Strukturen, rechtliche Bedingungen und Gepflogenheiten in China ist in der Forschungskooperation ebenso essenziell wie in der wirtschaftlichen Zusammenarbeit. Dies beinhaltet die Fähigkeit, die eigenen Prinzipien zu verteidigen und gemeinsame Lösungen zu finden.

4. VERMITTLUNG VON CHINA-WISSEN AN SCHULEN

In den folgenden Abschnitten zeigen wir, wo und in welcher Form im deutschen Bildungssystem »China-Kompetenz« vermittelt wird. Wir beginnen mit den schulischen Angeboten ab der Sekundarstufe² und behandeln hier die Vermittlung von China-Wissen im Fachunterricht und die Sprachvermittlung im Chinesischunterricht getrennt. Den Abschluss bilden Studienangebote an Hochschulen. Schulen sind der Abschnitt der Ausbildung, bei dem Wissens-Grundsteine gelegt werden, um Klischees und Unwissen deutlich entgegentreten zu können.

Allgemeinbildende Schulen - China-Wissen

Aus dem Blick in die Lehr- und Bildungspläne und aus Gesprächen mit Lehrkräften lässt sich schließen, dass im Unterricht nur bedingt mehr Raum besteht, China-spezifischen Themen mehr Zeit einzuräumen (Stepan/Frenzel/Ives/ Hoffmann 2018a: 31. Interview_Pro_17; Interview_Pro_08). In einer online verfügbaren Übersichtstabelle ist eine Auswahl von Fächern in Bildungsplänen dargestellt, in denen China bereits oder in naher Zukunft eine zentrale Rolle spielt (Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018b). In den meisten Fächern wird China nur als möglicher Vergleichsfall angeführt.

In den Experteninterviews mahnten die Gesprächspartner an, dass jungen Menschen nicht allein das Wissen über China fehle, sondern generell die Fähigkeit, die Rolle außereuropäischer Länder hinsichtlich Internationalisierung bzw. Globalisierung einzuordnen.

Um Inhalte zum gegenwärtigen China zu vermitteln, ist für Lehrer daher der Zugang zu aktuellen und für Schülerinnen und Schüler aufbereitete Materialien entscheidend, um nicht hinter diesen Entwicklungen hinterherzuhinken. Da es außerordentlich schwierig ist, Platz für neue Inhalte in Lehrplänen zu schaffen, bietet sich hier der Weg der Konzeption von Seminarkursen für die Oberstufe an. Authentische, didaktisch aufbereitete Materialien insbesondere auf höheren Lernstufen fehlen auch im Sprachunterricht, wie viele Chinesischlehrerinnen und -lehrer bemängelten (Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 48. Interview_Sp02; Interview Sp06).

² In Großstädten wie Berlin gibt es heute bereits Kindergärten und Grundschulen, die erste Sprachkenntnisse vermitteln. Aufgrund der geringen Anzahl ließen wir diesen Aspekt allerdings außen vor.

Berufsbildende Schulen

Vor dem Hintergrund der engen wirtschaftlichen Kontakte zwischen Deutschland und China ist der Erwerb von Wissen über globale Wertschöpfungsketten, aber auch zum Stand der Produktion in China an beruflichen Schulen wichtiger geworden (Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 35. Interview Exp 52).

Sichtbar wird der Einbezug der Vermittlung von China-Kompetenz an beruflichen Schulen allerdings bislang nur selten, zum Beispiel bei der Zusatzqualifikation China-Kaufmann bzw. China-Kauffrau in einigen wenigen Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen (Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 36). Das Engagement von Lehrkräften gibt hier den Ausschlag für den Erfolg der Maßnahmen, die noch nicht genügend strukturell verankert sind.

Noch stärker als in den anderen Teilbereichen des Bildungssystems ist ein radikales Umdenken erforderlich, um China-Kompetenz in der Beruflichen Bildung zu steigern. Eine positive Entwicklung ist daher das vom BMBF 2017 eingerichtete Förderprogramm »Ausbildung Weltweit«, über das Auszubildende dualer und bundesrechtlich geregelter Ausbildungsberufe bei Lernaufenthalten im Ausland finanziell unterstützt werden. So wird mehr Auslandserfahrung während der Ausbildung ermöglicht, auch in Ländern wie China. Bis dahin gab es in diesem Bildungsbereich nur das europäische Förderprogramm Erasmus+, das allerdings China und andere außereuropäische Zielländer nicht beinhaltete (BMBF o.J.a).

Die umfangreiche Kooperation mit China im Bereich der beruflichen Bildung wurde lange vom Blick dominiert, was China von Deutschland lernen kann. Bei der vorliegenden Bestandsaufnahme ging es hingegen explizit um die deutsche Seite und wie viel China-Kompetenz deutsche Akteure aufweisen. Mit Blick auf die technologischen Innovationsschübe in China wird auch diese Frage neu gewichtet.

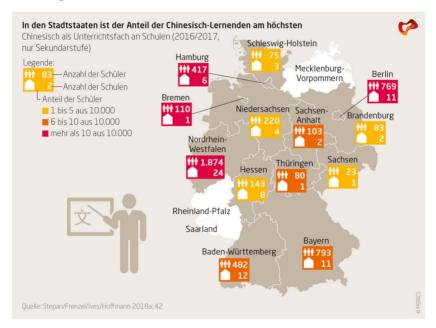
Die strukturelle Verankerung von China-Kompetenz käme letztlich Unternehmen, aber auch Auszubildenden zugute, die sich verstärkt mit chinesischen Unternehmen auseinandersetzen müssen.

5. CHINESISCHUNTERRICHT

Der chinesische Sprachunterricht an Schulen weist Potentiale für einen gezielten Ausbau auf: Zwar hat sich das Fach Chinesisch in den vergangenen 20 Jahren vom Zusatzangebot in nahezu allen Bundesländern zum festen Bestandteil des Regelunterrichts entwickelt. Doch die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die

sich der herausfordernden Sprache stellen, stagniert seit einiger Zeit bei etwa 5000 (Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 43). Nur ein Schüler unter 1000 besucht Chinesisch als Regelfach. Abbildung 4 stellt dar, wie sich diese Zahlen auf die einzelnen deutschen Bundesländer verteilen.

Abbildung 4



Quelle: Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 42

Andere EU-Staaten haben einen deutlichen Vorsprung. In Frankreich zum Beispiel lernen rund 38.000 Schülerinnen und Schüler Chinesisch (Ministerium für nationale Bildung/Ministerium für Höhere Bildung, Forschung und Innovation der Republik Frankreich 2017: 115). Auch Großbritannien hat eine staatlich geförderte, allerdings nicht unumstrittene Chinesisch-Offensive gestartet, wonach bis 2020 5000 Schülerinnen und Schüler bereits vor Aufnahme eines Studiums über exzellente chinesische Sprachkenntnisse verfügen sollen (Department for Education 2016. Siehe auch Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 46).

Abbildung 5



Quelle: Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 47

6. HOCHSCHULEN

China-Kooperation im Hochschulbereich ist nicht auf Sinologische Institute beschränkt. Ganz im Gegenteil, wie Abbildung 6 verdeutlicht, herrscht bei den sogenannten MINT-Fächern der Technischen Universitäten große Nachfrage, in Forschung und Lehre zusammenzuarbeiten.

Insgesamt 1.347 Kooperationsvereinbarungen bestanden laut Zahlen der Hochschulrektorenkonferenz Ende 2017 (Hochschulrektorenkonferenz o.J. Siehe auch Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 54). Die Gesamtzahl dürfte deutlich höher ausfallen, da nicht nur den Hochschulen, sondern in vielen Fällen auch Fachbereichen freigestellt ist, mit welchem ausländischen Institut sie Kooperationen eingehen. Eine Melde- oder Genehmigungspflicht besteht nicht.

Eine Zahl, die hingegen in der letzten Dekade beinahe kontinuierlich rückläufig war, ist die der Studienanfänger der Sinologie. Sie lag im Wintersemester 2016/17 bei 484 und bleibt damit weit hinter der Japanologie zurück (Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 57). Die Zahl derjenigen, die sich für andere Studienangebote mit China-Schwerpunkt oder einen Aufenthalt von mehr als einem Semester entscheiden, stagniert. Attraktiv für Studierende sind Abschlüsse, die in Deutschland und China anerkannt werden. Doch hier fehlen den Hochschulen oft die Informationen und Möglichkeiten, geeignete chinesische Partner zu finden.

Es gibt bereits Best-Practice Modelle einer neuen Generation von Doppel-Abschlussprogrammen, welche die Bedürfnisse von deutschen Studierenden stärker mitgedacht haben. Beispiele sind die Studiengänge »Chinesisches Recht Rechtsvergleichung« – eine Kooperation der Universität Nanjing und der Universität Göttingen, sowie »Urban Design«- der von den Partnern Tongji Universität und Technische Universität Berlin getragen wird (DAAD 2019a).

Abgesehen von Doppelabschlussprogrammen sollten auch Sprachtalente gefördert werden. Für eine erfolgreiche bilaterale Kommunikation etwa in wirtschaftlichen oder politischen Kontexten braucht es eine Sprachausbildung auf hohem Niveau. Hier zeichnen sich beispielsweise bei den deutschen Kandidaten für Dolmetscherstudiengänge bereits heute Engpässe ab (Interview Sp09).

Ein Problem im Bereich der Forschung ist das Anfang 2017 in Kraft getretene Gesetz zur Regulierung der Aktivitäten von ausländischen Nichtregierungsorganisationen (NGOs), das die Aktivitäten deutscher Forschungseinrichtungen in China generell in Frage stellt und einzuschränken droht. Bei den China-Büros von zwei deutschen Forschungsorganisationen zog sich die von den chinesischen Behörden geforderte Neuregistrierung über anderthalb Jahre hin (Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 77).

Abbildung 6



Quelle: Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 65

7. AUSTAUSCH

Angesichts der komplexen chinesischen Schriftsprache und der großen kulturellen Unterschiede zwischen Deutschland und China sind Aufenthalte vor Ort unverzichtbar für die Entwicklung einer umfassenden China-Kompetenz. Es gibt

inzwischen eine große Zahl von Fördermöglichkeiten, die China-Aufenthalte von unterschiedlicher Dauer unterstützen. Zu den Zielgruppen gehören Schülerinnen und Schüler, Studierende, Absolventinnen und Absolventen, Freiwillige, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie junge Berufstätige. Diverse Akteure beteiligen sich daran, von Bundesministerien, gemeinnützigen Organisationen wie öffentlichen und privaten Stiftungen bis hin zu Privatunternehmen. Eine neuere Entwicklung ist, dass auch chinesische Akteure Mittel bereitstellen.

Die Vielzahl von Akteuren – ob öffentlich oder privat, ob auf Ebene des Bundes, der Länder oder der Kommunen – trägt durch die finanzielle oder organisatorische Förderung von China-Aufenthalten dazu bei, dass die China-Kompetenz in Deutschland wächst. Die größten privaten und öffentlichen sowie alle politischen Stiftungen Deutschlands haben China mehr oder minder prominent in ihrem Förderportfolio. Exemplarisch sei die Studienstiftung des deutschen Volkes genannt, die gemeinsam mit der Alfried Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung 1986 eine Vorreiterrolle übernahm und das erste China-Stipendienprogramm für Nicht-Sinologen auflegte. Im Jahr 2016 feierte es, ebenso wie das Erasmus-Programm, sein 30-jähriges Jubiläum. Das Programm ist heute aus der China-Stipendienlandschaft nicht mehr wegzudenken.

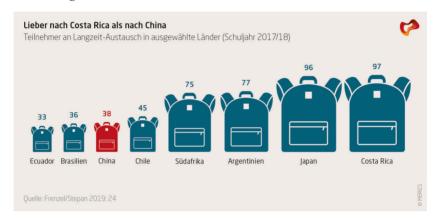
Insgesamt scheinen sich jedoch Angebot und Nachfrage bei den Austauschprogrammen sowie das Ziel des nachhaltigen Aufbaus von China-Kompetenz in Deutschland nicht zu decken. Über alle Zielgruppen hinweg zeigt sich, dass das Interesse, in der Gruppe und für kurze Zeit das Land zu erkunden, weiterhin hoch ist. Bei den Unterstützungsangeboten für langfristige Aufenthalte droht das Angebot die Nachfrage qualifizierter Bewerber anhaltend zu übersteigen. Neben Visa-Problemen schreckt vor allem der wahrgenommene Mangel an Lebensqualität in chinesischen Großstädten und die hohe Luftverschmutzung potentielle Kandidaten ab. Kurzaufenthalte, in denen die Teilnehmenden nicht notwendigerweise gefordert sind, völlig in das Land einzutauchen und ihre Komfortzone zu verlassen, garantieren jedoch keinen ausreichenden Gewinn an China-Kompetenz.

Schülerinnen und Schüler

Für deutsche Schülerinnen und Schüler gibt es inzwischen ein vielfältiges Angebot von halb- oder ganzjährigen Austauschaufenthalten in China. Trotz der Größe des Landes erreichte China im Schuljahr 2017/18 aber lediglich einen Platz im hinteren Mittelfeld bei den »exotischeren«, weiter entfernten Zielländern für mehrmonatige Gastaufenthalte deutscher Schülerinnen und Schüler im Ausland. Demnach verbrachten 38 Jugendliche über eine deutsche Austauschorganisation

einen Gastfamilienaufenthalt in China und besuchten dort eine öffentliche Schule. Damit lag das Zielland China weit abgeschlagen hinter Japan, wohin es dreimal so viele Schülerinnen und Schüler zog. Insgesamt sind die Zahlen für China seit 2012 rückläufig (Weltweiser 2019: 13; Siehe auch Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 84).

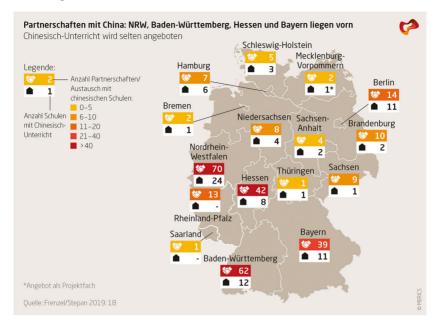
Abbildung 7



Quelle: Frenzel/Stepan 2019: 24

Gruppenaustausche sind hingegen weiterhin gefragt. Schulpartnerschaften mit China entstehen oft über Initiativen wie Städtepartnerschaften, dem individuellen Engagement von Einzelnen. Nur wenige Bundesländer erheben systematisch Teilnehmendenzahlen von Schüleraustauschen. Auf Basis unserer Erhebungen schätzen wir, dass etwa 250 bis 300 deutsche Schulen derzeit einen Austausch mit dem Zielland China unterhalten. Die Austausche werden im Regelfall im Zweijahresrhythmus veranstaltet, jährlich besuchen rund 3000 deutsche Schülerinnen und Schüler in diesem Rahmen China (Frenzel/Stepan 2019: 18). Aufenthalte in China dauern sieben bis 14 Tage an und beinhalten neben dem Aufenthalt an einer Partnerschule auch oft Tagesprogramme in den Millionenstädten Peking und Shanghai. Im Rahmen einer von der Stiftung Mercator geförderten Studie führte das Autorenteam Fokusgruppen mit an Austauschen beteiligten Lehrkräften, Begleitpersonen und Eltern durch. Es wurde hierbei deutlich, dass die Reisen oft nicht im Klassenverband, sondern jahrgangsübergreifend und/oder an eine Arbeitsgruppe geknüpft veranstaltet werden. Dies liegt auch daran, dass Austauschmaßnahmen mit chinesischen Schulen oft nicht jährlich angeboten werden und in Konkurrenz mit anderen Zielländern stehen.

Abbildung 8



Quelle: Frenzel/Stepan 2019: 18

Studierende

Der DAAD hat zahlreiche Förderformate für Einzelne sowie im Rahmen von Projekten aufgelegt (DAAD 2019b). Die Förderungen reichen von Mobilitätshilfen für die Teilnahme an Kongressen in China, bis hin zu dem Programm Sprache und Praxis in China (für einen Gesamtüberblick der Förderung von Deutschen in Richtung China siehe Abbildung 9 und 10). Der DAAD bietet dieses betreuungsintensive Eliteförderprogramm seit 1996 für China an. Herausragende deutsche Graduierte werden in dem 16-monatigen Programm für Führungsaufgaben in der deutsch-chinesischen Wirtschaft qualifiziert. Es herrscht weiterhin eine gute Nachfrage für die Förderung, allerdings sind auch hier die Zahlen rückläufig. Als problematisch wird der Wunsch vieler Studierender nach Kurzaufenthalten von maximal zwei bis drei Monaten gesehen, da sie dem Streben nach erweiterter China-Kompetenz in Deutschland nicht zuträglich sei (Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 87; Interview Exp 39; Interview Pro 24).

Abbildung 9

Status	Geförderte aus Deutschland		
1. nach Status	Gesamt	Neu in 2016	
Studierende auf Bachelor-Niveau	55	41	
Studierende auf Master-Niveau	32	17	
Doktoranden	44	38	
Wissenschaftler und Hochschullehrer (inkl. Postdoktoranden)	89	55	
2. nach Förderdauer			
< 1 Monat	75	74	
1-6 Monate	30	27	
> 6 Monate (Langzeitförderung)	115	50	
3. Ausgewählte Programme **			
Lektoren-Programm	34	7	
Jahresstipendien für deutsche Studierende	24	14	
Jahresstipendien für deutsche Graduierte und Promovierende (Aufb./Ergänz/Forschg.)	20	10	

Quelle: Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 87

Status	Gesamt	neu
Studierende auf Bachelor-Niveau	384	350
Studierende auf Master-Niveau	492	432
Doktoranden		102
Wissenschaftler und Hochschullehrer (inkl. Postdoktoranden)	277	199
andere Geförderte*	20	12
nach Förderdauer:		
< 1 Monat	612	529
1-6 Monate	545	497
> 6 Monate (Langzeitförderung)	133	69
Ausgewählte Programme:		
Strategische Partnerschaften/Thematische Netzwerke	330	280
PROMOS – Programm zur Steigerung der Mobilität deutscher Studierender	476	476
ISAP – Internationale Studien- und Ausbildungspartnerschaften	104	65
Integrierte Internationale Studiengänge mit Doppelabschluss	97	57
PPP – Programme des Projektbezogenen Personenaustauschs	94	75
CDHK	32	15

Quelle: Stepan/Frenzel/Ives/Hoffmann 2018a: 88

Orientierung nach Schul- oder Studienabschluss

Eine besondere Gelegenheit für einen längeren Auslandsaufenthalt stellen sogenannte »Gap years« dar. Die Zeit nach dem Schulabschluss oder zwischen zwei Studienprogrammen nutzen viele junge Menschen, um ihren Horizont durch Reisen oder erste Arbeitserfahrungen in anderen Ländern zu erweitern.

Einige Anbieter von Freiwilligendiensten mit Zielland China haben ihre Programme mittlerweile ausgesetzt, da durch die neue NGO-Gesetzgebung und strengere Visavorgaben seitens der chinesischen Regierung nahezu unüberwindbare Hürden entstanden sind (Frenzel/Stepan 2019: 27). Ebenfalls problematisch stellen sich Praktika dar, da auch hier eine strengere Visa-Vergabe viele Möglichkeiten verbaut.

8. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN – ANGEBOTE FÜR DIE BREITE UND SPITZE

China-Kompetenz im Bildungsbereich muss in Hinblick auf China-Wissen, Sprachkenntnisse und interkulturelle Kompetenz sowohl in der Breite der Bevölkerung als auch in der Spitze der Begabten und Entscheidungsträger mit differenzierten Angeboten ausgebaut werden. Die Berührung mit der chinesischen Sprache und Kultur sollte möglichst früh erfolgen, damit Hemmschwellen abgebaut werden und ein differenzierter Umgang mit dem Land erleichtert wird, aber auch um mehr Möglichkeiten zum Spracherwerb auf hohem Niveau zu schaffen. Dafür sind auch aufeinander aufbauende, strukturell verankerte Angebote auf verschiedenen Ausbildungsstufen nötig, genau wie verbesserte Zugänge zu Informationen, Vernetzung und Erfahrungsaustausch.

Im Einzelnen empfehlen wir folgende Maßnahmen:

- Langjähriger, schulisch voll integrierter und etablierter Chinesischunterricht schafft die Voraussetzungen für mehr China-Kompetenz in der Gesellschaft und die Heranbildung chinakompetenter Fachleute. Chinesisch sollte als reguläres Unterrichtsfach in jedem Bundesland etabliert sein. Mehr Schulen sollten möglichst frühzeitig Chinesisch als zweite oder dritte Fremdsprache anbieten.
- Begegnungen im Rahmen von Austausch und Partnerschaften mit stimmigen inhaltlichen und didaktischen Konzepten fördern Interesse und Lernmotivation. Die Vernetzung der lokalen Akteure aller Austauschbereiche – staatliche und private Bildungseinrichtungen, Vereine – könnte helfen, Angebote qualitativ zu verbessern. Regelmäßiger Erfahrungsaustausch und gegenseitige Unterstützung bei der Organisation von Austausch stellt einen Mehrwert für alle Beteiligten dar.
- Angebote zur Erhöhung von China-Kompetenzen sollten von staatlicher deutscher Seite gezielt begleitet und gefördert werden. Bildungsangebote chinesischer Anbieter können eine sinnvolle Ergänzung darstellen.
- Eine eigenständige Service-Stelle »China-Kompetenz« könnte dazu beitragen, vorhandene China-Expertise systematisch zu bündeln und Informationen in ansprechender und leicht zugänglicher Form anzubieten. Derzeit liegen Informationen häufig lediglich dezentral vor und sind für Interessierte mitunter schwer auffindbar. Diese Stelle sollte außerhalb von bestehenden Strukturen eingerichtet werden, um mit hoher Sichtbarkeit zu agieren.
- Für die Sichtbarkeit von Ansprechpartnern und Programmen wäre eine Datenbank mit allen Angeboten für China-Stipendien, Informationen über China

- und zu wichtigen Akteuren, wie etwa Ministerien, Förderinstitutionen oder für die Wirtschaft – Handelskammern mit China-Schwerpunkt sinnvoll.
- Hinsichtlich der Informations- und Veranstaltungsangebote gibt es eine Konzentration in wenigen Großstädten. In Kooperation mit den Landeszentralen für politische Bildung und China-Experten aus Hochschulen und der Wirtschaft könnten Veranstaltungen (»China-Roadshows«) in einem ersten Schritt in mittelgroße deutsche Städte gebracht werden.
- Ähnliche regionale Ansätze könnten auch der besseren Vernetzung von China-Erfahrenen dienen: Eine China-Alumni-Plattform, die Stipendiaten verschiedener Programme in den Regionen zusammenbringt, könnte helfen, den Austausch zu aktuellen China-Themen zu intensivieren. Diese Maßnahme ist direkt anschlussfähig an die vom BMBF geförderte DCHAN-Initiative (Deutsch-chinesische Alumni-Fachnetzwerke).

9. IN DEUTSCHLAND BEGINNT DER GEZIELTE AUSBAU

Im Anschluss an die Veröffentlichung der Studie »China kennen, China können« gab und gibt es verschiedene Initiativen staatlicher und nichtstaatlicher Akteure, die den Ausbau der China-Kompetenz im Bildungsbereich vorantreiben:

- Die Fachveranstaltung »China-Kompetenz in Deutschland« im Mai 2018 hat klare Impulse gesetzt: mehr als 200 Teilnehmende aus Bildung, Wissenschaft und Politik traten in konstruktiven Austausch in drei Workshops; Multiplikatoren tragen die Ergebnisse in die einzelnen Bundesländer.
- Es gibt aktive Bestrebungen, unter Berücksichtigung der föderalen Struktur Maßnahmen zum Ausbau der China-Kompetenz dauerhaft im Bereich der allgemeinen und beruflichen Schulbildung zu implementieren. Ein Beispiel ist die Erarbeitung eines Seminarkurses, der an interessierten Schulen angeboten werden könnte.
- In einer Nachfolgestudie wurden Herausforderungen und Potentiale des deutsch-chinesischen Schüler- und Jugendaustauschs untersucht und konkrete Handlungsempfehlungen erarbeitet.
- Die Diskussionen über die Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für den Schul- und Austauschbereich sind in fortgeschrittenem Stadium.

10. DEUTSCHLAND-KOMPETENZ IN CHINA – MIT EINER SPIEGELSTUDIE GEMEINSAM EINEN SCHRITT NACH VORNE GEHEN

Ansätze, wie etwa Veranstaltungen und eine Veröffentlichung der Tongji-Universität (Hu 2019), die einen direkten Bezug zwischen *China-Kompetenz in Deutschland* und *Deutschland-Kompetenz in China* herstellen, begrüßen wir explizit. Die Studien, auf denen dieser Beitrag basiert, haben den Mehrwert gezeigt, Praktiker zu Wort kommen zu lassen und mögliche Ansatzpunkte für Kooperationen über Grenzen innerhalb des staatlichen Bildungssystems hinaus zu identifizieren.

Eine umfassende »Spiegelstudie zu Deutschland-Kompetenz in China« könnte wichtige Erkenntnisse liefern, wie bestehende Angebote für Kooperationspartner auf beiden Seiten anders, besser gedacht und umgesetzt werden könnten. Ein solches Projekt muss durchaus keine exakte Replikation des Forschungsansatzes sein, der in Deutschland gewählt wurde. Es sollte jedoch im Ergebnis Fakten liefern, die auch auf deutscher Seite Anreize bieten, die eigene Herangehensweise zu reflektieren. In diesem Sinne würde die Studie zu Deutschland-Kompetenz in China Akzente für die Weiterentwicklung und den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland setzen.

LITERATURVERZEICHNIS

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Bekanntmachung im Rahmen der Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung. Richtlinie zur Förderung von »Innovativen Konzepten zum Ausbau der China-Kompetenz an deutschen Hochschulen« Bundesanzeiger vom 24.11.2016. Auf: https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1276.html, zuletzt abgerufen am 7. November 2017.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): China-Strategie des BMBF 2015-2020. Strategischer Rahmen für die Zusammenarbeit mit China in Forschung, Wissenschaft und Bildung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.a): Ausbildung weltweit. https://www.ausbildung-weltweit.de/, zuletzt abgerufen am 05.07.2019.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.b): Projekte der BMBF-Fördermaßnahme »Ausbau der China-Kompetenz an deutschen Hochschulen«. Auf: https://www.internationales-buero.de/de/china_kompetenz_an_deutschen hochschulen.php, zuletzt abgerufen am 26.09.2019.

- Department for Education, Nick Gibb (2016): Press Release: Pupils across England start intensive lessons in Mandarin. Auf: https://www.gov.uk/ government/news/pupils-across-england-start-intensive-lessons-in-mandarin vom 07.09.2016, zuletzt abgerufen am 23. Januar 2018.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2019a): Integrierte internationale Studiengänge mit Doppelabschluss: Geförderte Projekte im Hochschuljahr 2019-2010. Auf: https://www.daad.de/medien/hochschulen/ww/studiengaen ge/doppelabschlussprogramm/2019 20 projektliste.pdf von 06/2019, zuletzt abgerufen am 05.07.2019.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2019b): Länderinformationen China. Auf: https://www.daad.de/laenderinformationen/china/de/, zuletzt abgerufen am 14.07.2019.
- Frenzel, Andrea/Stepan, Matthias (2019): Der weite Weg nach China. Herausforderungen und Potentiale des deutsch-chinesischen Schüler- und Jugendaustauschs (= MERICS China Monitor, Nr. 52). Berlin: Mercator Institute for China Studies (MERICS).
- Hernandez, Javier C. (2017): »Leading Western Publisher Bows to Chinese Censorship«, in: The New York Times vom 01.11.2017. Auf: https:// www.nytimes.com/2017/11/01/world/asia/china-springer-nature-censorship. html, zuletzt abgerufen am 07.07.2019.
- Hochschulrektorenkonferenz (o.J.): Internationale Hochschulkooperationen: Statistik. Auf: https://www.internationale-hochschulkooperationen.de/statistik. html, zuletzt abgerufen am 01.12.2017.
- Hu, Chunchun (Hg.) (2019): China-Kompetenz in Deutschland und Deutschland-Kompetenz in China. Peking: Social Sciences Academic Press.
- Interview Exp 39: Leitfadeninterview mit Vertreter von Ministerium, Wirtschaftsverband, gesellschaftlicher Vereinigung, Stiftung oder Unternehmen
- Interview Exp 52: Leitfadeninterview mit Vertreter von Ministerium, Wirtschaftsverband, gesellschaftlicher Vereinigung, Stiftung oder Unternehmen
- Interview For 11: Hintergrungespräch mit Vertreter von deutscher Forschungseinrichtung oder Organisation zur Forschungsförderung
- Interview HS 10: Hintergrundgespräch mit Lehre beauftragter Person an einer deutschen Hochschule.
- Interview Pro 08: Hintergrundgespräch zu Programminhalten mit Vertreter von Organisation, die Austauschaktivitäten anbietet oder Lehrkraft an allgemeinbildender oder beruflicher Schule.
- Interview Pro 17: Hintergrundgespräch zu Programminhalten mit Vertreter von Organisation, die Austauschaktivitäten anbietet oder Lehrkraft an allgemeinbildender oder beruflicher Schule.

- Interview_Pro_24: Hintergrundgespräch zu Programminhalten mit Vertreter von Organisation, die Austauschaktivitäten anbietet oder Lehrkraft an allgemeinbildender oder beruflicher Schule.
- Interview Sp02: Leitfadeninterview mit Experte für Chinesischunterricht.
- Interview Sp06: Leitfadeninterview mit Experte für Chinesischunterricht.
- Interview Sp09: Leitfadeninterview mit Experte für Chinesischunterricht.
- Ministerium für nationale Bildung/Ministerium für Höhere Bildung, Forschung und Innovation der Republik Frankreich (2017): Repères & Références Statistiques. enseignements formation recherche 2017, Paris.
- Stepan, Matthias/Frenzel, Andrea/Ives, Jaqueline/Hoffmann, Marie (2018a): China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompentenz in Deutschland (= MERICS China Monitor, Nr. 45), Berlin: Mercator Institute for China Studies (MERICS).
- Stepan, Matthias/Frenzel, Andrea/Ives, Jaqueline/Hoffmann, Marie (2018b): China in den Lehr- und Bildungsplänen der Länder (= Online-Anhang 1 zu MERICS China Monitor, Nr. 45), Auf: https://www.merics.org/sites/default/files/2018-05/180511_CKID_Anhang1und2 %20f %C3 %BCr %20 Webversion.pdf, zuletzt abgerufen am 04.07.2019.
- Universität Hohenheim (2019): Über CHIKOH. Auf: https://chikoh.uni-hohenheim.de/ueber_chikoh vom 27.06.2019, zuletzt abgerufen am 04.07. 2019.
- Weltweiser (2019): Weltweiser-Studie 2019. Schüleraustausch, High School, Auslandsjahr. Bonn: Weltweiser-Verlag.

Kategorisierungen, Diversity und komparative Perspektiven

China-Kompetenz und deren Abhängigkeit von der Wahrnehmung der »Anderen«

Anno Dederichs

ABSTRACT

Die Wahrnehmung und Darstellung gesellschaftlicher Heterogenität baut auf soziale Konstrukte der Differenzierung auf. Eine alltägliche Form sozialer Differenzierung ist die Zuordnung von Akteuren zu Humankategorien. Solche Kategorien beruhen nicht einfach auf neutralen oder objektiven Klassifikationen, sondern sind eingebunden in reziproke Beziehungsgeflechte, Diskurse, Wahrnehmungs- und Machtstrukturen. Kultur ist solch eine Kategorie. Mit dem analytischen Konzept der Mitgliedschaftskategorien wird gezeigt, wie Entsendenarrative deutscher Expatriates in China zwischen symmetrischen und asymmetrischen kulturellen Differenzierungen changieren, letztlich aber in hierarchisierenden Darstellungen kultureller Unterschiede münden.

1. EINLEITUNG

Bei einer komparativen Perspektive auf chinesisch-deutsche Zusammenarbeit stellt sich unweigerlich die Frage, welche Kategorie diesem Vergleich zugrunde gelegt wird. »Kultur« ist nach wie vor eine gebräuchliche Kategorie, um zunächst vorgestellte Entitäten voneinander abzugrenzen, um dann eine transkulturelle Perspektive einzunehmen. Andere Vergleichskategorien sind denkbar.

So stellte sich der Baseler Missionar Martin Maier in der Einleitung seines 1905 erschienenen Bändchens mit dem Titel *Die Gelbe Gefahr und ihre Abwehr* die Frage wie folgt: »Ist die gelbe Rasse der weißen Rasse feindlich gesinnt und überlegen und kann deshalb mit Recht von einer ›Gelben Gefahr‹ geredet werden?« Auch Maier strebt mit dieser Frage nach Über- bzw. Unterlegenheit einen Vergleich an. Er benutzt dazu die aus heutiger Perspektive absurd anmutenden ›Rassetypen‹, die er mit geistigen Fähigkeiten verknüpft sieht. Maier argumentiert weiter:

»Es ist also durchaus unrichtig, wenn man daraus, daß China vor so und so viel Jahrhunderten einen Konfuzius hervorgebracht hat, daß die Chinesen den Kompaß und das Schießpulver erfunden und lange vor den Europäern die Kunst, Bücher zu drucken, verstanden haben, die größere Intelligenz der Chinesen von heute ableiten will. Soweit ich diese kenne, möchte ich behaupten, daß sie uns auf dem wissenschaftlichen Gebiete, im rein geistigen Können, einmal nicht schlagen werden. [...] Wenn erst die einseitige Betonung des Auswendiglernens einmal aufhören und unter europäischem, christlichen Einfluß eine reinigende und befreiende Luft durch Hörsäle und Köpfe der Chinesen wehen wird, dann werden vielleicht auch hier neue Triebe und Kräfte zur Entfaltung kommen, ähnlich wie auf dem jungfräulichen Boden eines frisch ausgerodeten Urwaldes.« (Maier 1905: 9)

Maiers Ausführungen stehen im Kontext damals aktueller anthropologischer Diskurse und unter dem Eindruck des Boxeraufstands (1898-1901). Der Missionar Maier schöpft aus dem (wissenschaftlichen) deutschen Zeitgeist um 1900. Das Beziehungsverhältnis zu China in jener Zeit war stark hierarchisch zugunsten Europas bzw. des Westens geprägt, was sich auch in Maiers Einschätzung der Überlegenheit der »weißen Rasse« niederschlägt. Er betrachtet den europäischen und christlichen Einfluss auf China als Befreiung der chinesischen Köpfe, und erinnert damit an eine zivilisatorische Mission Europas gegenüber China. Obwohl aus seinen Überlegungen unter dem Schlagwort der »gelben Gefahr« im Lichte seiner Zeit eine gewisse Naivität spricht, so war er mit Bezug auf die öffentliche Diskussion eines Semi-Kolonialismus in China doch »up-to-date«, und als China-Erfahrener sozusagen »kompetent«; auch wenn es zu dieser Zeit schon Stimmen gab, die vor den Gefahren der Intoleranz gegenüber China warnten. ¹

Die Klassifizierungen nach »Rassen« wie im obigen Beispiel, sowie deren Verknüpfung mit Charakterisierungen der »Anderen« waren unterdessen schon länger gebräuchlich. Die Chinesen wurden aus europäischer bzw. westlicher Per-

¹ So in Die Gelbe Gefahr als Moralproblem (Samson-Himmelstjerna 1901).

spektive bereits seit Mitte des 18. Jahrhunderts zunehmend als rückständig gegenüber dem sich industrialisierenden Europa wahrgenommen und selbst in wohlwollenden Beschreibungen² fast beiläufig mit einer Fülle pejorativer Adiektive beschrieben. (Fisch 1984)

Aus unserer heutigen Perspektive und in einer Gesellschaft, in der normative Konzepte von positiv betrachteter (kultureller) Diversität in der Öffentlichkeit Verbreitung gefunden haben, ist es natürlich ein Leichtes, Autoren des 19. und frühen 20. Jahrhunderts Eurozentrismus nachzuweisen oder ihre wissenschaftlichen Konzepte als imaginierte Konstrukte zu entlarven. Es ist aber ebensoleicht auch die Voraussetzungen der eigenen Perspektive zu übersehen: Ein Diskurs über eine bedrohliche Ausbreitung des »Chinesischen« existiert auch heute und in der medialen Darstellung Chinas werden Stereotype und Vorurteile mitunter nicht einmal kaschiert.3

Im Folgenden wird »Kultur« als Vergleichskategorie in den Entsendenarrativen deutscher Expatriates in China genauer betrachtet. Entsendenarrative bezeichnen die von den interviewten Expatriates in den Leitfadeninterviews hervorgebrachten Erzählungen über die Entsendung. Für die Analyse von Kultur als Vergleichskategorie werden zunächst diskursive Voraussetzungen dieser Kategorie diskutiert: zum einen die Bedeutung des Kulturbegriffs, die dieser für den interkulturellen Vergleich in wirtschaftswissenschaftlicher Literatur einnimmt, zum anderen das ebenfalls an Kultur anknüpfende Konzept der Beschreibung von Heterogenität als diversity.

An diese Diskurse knüpft die Analyse von drei Interviewausschnitten an, an der gezeigt wird, wie Differenzierung sprachlich vollzogen wird, wie mithilfe der Kulturkategorie Grenzen gezogen werden, und wie aus einer symmetrisch angelegten Kategorie eine hierarchische Unterscheidung entsteht.

2. VERGLEICHE UND KATEGORIEN

Um überhaupt eine komparative Perspektive auf Deutschland und China zu entwickeln, bedarf es zunächst einmal genereller Vergleichsmöglichkeiten. Soziologisch beschreibt Bettina Heintz Vergleiche als

² Etwa in Chinese Characteristics (Smith 1894).

So titelte Der Spiegel (2007) in Zusammenhang mit dem Vorwurf der Industriespionage gegenüber chinesischen Angestellten in deutschen Unternehmen: »Die gelben Spione«.

»Beobachtungsinstrumente, die zwischen Einheiten oder Ereignissen eine Beziehung herstellen. Sie beruhen auf der Annahme, dass die verglichenen Einheiten in mindestens einer grundlegenden Hinsicht gleich sind, und setzen andererseits ein Vergleichskriterium voraus, das die Verschiedenheit des (partiell) Gleichen beobachtbar macht. « (2010: 164)

Durch den Vergleich werden sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede der Vergleichsgegenstände hergestellt.

Eine Hierarchisierung ist durch Vergleiche nicht notwendigerweise impliziert. So können, je nachdem, welche Kulturdefinition angelegt wird, mit dem Kulturvergleich die verglichenen Einheiten in ein symmetrisches Verhältnis gesetzt werden. Somit kann die Vorstellung von Gleichheit mit der Feststellung von Differenz kombiniert werden (Luhmann 1995: 31ff.). Doch auch solche auf den ersten Blick symmetrischen Vergleiche sind nicht neutral, weil bereits die Wahl eines Vergleichsgesichtspunktes kontingent ist und daher in der Regel die definierende Seite bevorzugt, auch wenn dies sachlich begründet dargestellt wird (Heintz 2010: 165). Für den Vergleich werden außerdem Klassifikationssysteme benötigt,

»um die vermessenen Einheiten in größeren Kategorien (Berufe, ethnische Gruppen, Konfessionen etc.) zusammenzufassen. Solche Kategorien sind keine natürlichen Größen, sondern soziale Konstrukte, die unter Umständen in die Selbstbeschreibungen der betroffenen Personen einfließen und damit soziale Faktizität erhalten.« (Ebd.: 169)

Wenn solche konstruierten Kategorien als objektive Untersuchungseinheiten einer Analyse zugrunde gelegt werden, spricht man von Reifizierung.

Fremd- und Selbstbeschreibungen von sozialen Kollektiven zeigen in der Regel an, innerhalb welcher Kategorien Differenzen wahrgenommen und dargestellt werden, im obigen Zitat von Maier etwa in der Kategorie »Rasse«. Sprachlich sind aber auch Differenzierungen ohne konkrete Kategorien (z.B. »wir« und »die«) möglich. Solche Kategorien der Wahrnehmung und Beschreibung unterliegen temporalen Konjunkturen. Galt das Konzept Rasse beispielsweise im 18. und 19. Jahrhundert noch überwiegend als fortschrittlich, so geriet es bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in die Kritik, verlor in den 1930er Jahren durch wissenschafts-politische Bemühungen in den USA, England und Frankreich immer mehr an wissenschaftlicher Glaubwürdigkeit und wurde Ende der 1960er Jahre von den Vereinten Nationen (UN) als diskriminierend verworfen und moralisch

diskreditiert (Müller 2014: 409: Barkan 1992). Als legitimes Konzept zur Bestimmung von Differenz zwischen Gruppen wurde »Rasse« in der Folge abgelöst von Konzepten, die ihrerseits aus ganz unterschiedlichen Entstehungskontexten kollektiver Selbstdeutung oder analytischer Beobachtung stammen: namentlich Nationalität, Ethnizität und Kultur.

Solche Humandifferenzierungen finden ebenso in wissenschaftlichen wie in politischen und öffentlichen Diskursen, sowie alltagsweltlich statt. In den folgenden Interviewauszügen kommt vor allem die national-kulturelle Kategorie zum Tragen.

3. WAHRNEHMUNG VON NATIONALKULTUR ALS PROBLEM UND ALS CHANCE

In der internationalen Managementforschung wird Kultur heute als wichtiger Einflussfaktor auf internationale Unternehmungen verstanden. Dazu hat sich die national-kulturelle Unterscheidung als eine dominante Unterscheidungskategorie durchgesetzt. Kulturelle Differenzen wurden und werden sowohl zur ursächlichen Erklärung von allerlei festgestellten oder vermuteten Unterschieden, als auch selbst als Forschungsgegenstand herangezogen. Als Aspekt von Zusammenarbeit wird Interkulturalität einerseits häufig problematisiert, unter dem Stichwort »Diversität« wird Interkulturalität aber auch als positiver Faktor betrachtet.

Vor allem Geert Hofstedes Studie Culture's consequences (1980) trug wesentlich dazu bei, in den Wirtschaftswissenschaften die Aufmerksamkeit auf »Kultur« als ernstzunehmenden Einflussfaktor auf unternehmerisches Handeln zu lenken. In der Folge entwickelte sich umfangreiche kulturvergleichende Forschung (z.B. Trompenaars 1993; Thomas 2003) die, ebenso wie Hofstede, am Nationalstaat als Untersuchungseinheit festhielt, der ihnen Garant genug schien, um universale Vergleichbarkeit herzustellen und kulturelle Spezifik einzugrenzen.⁵ Spätere kulturvergleichende Studien in der Managementforschung entwi-

⁴ Obwohl bereits seit den 1950er Jahren von der UNESCO versucht wurde, ›Rasse‹ als wissenschaftliche Kategorie zu de-legitimieren (Barkan 1992), wurde die Kategorie >Rasse(als Entität erst im Abschlussdokument der UN-Konferenz 2001 in Frage gestellt (Müller 2014: 410).

In seiner Studie, die der Veröffentlichung von Culture's Consequences (1980) zugrunde liegt, ermittelte Hofstede die kulturellen Charakteristiken Chinas anhand der

ckelten aus dem Ansatz des methodischen Nationalismus heraus selbst neue Kulturtaxonomien, in denen nach verschiedenen Kriterien die Wirkungsweise näher definierter »Kulturen« für festgelegte Räume oder Bevölkerungsgruppen bestimmt wurde.⁶ Mit dieser Forschung etablierte sich national-kulturelle Zugehörigkeit als objektive Variable in wirtschaftswissenschaftlichen Diskursen und unternehmerischer Praxis.

Das Kulturverständnis dieser Art der Forschung stützt sich auf den Herderschen Kulturbegriff, der Kulturen als »spezifische Lebensformen einzelner Kollektive« (Reckwitz 2004: 22) voneinander abgrenzt, und den Reckwitz als totalitätsorientierten Kulturbegriff bezeichnet. Dieser Kulturbegriff war konstitutiv für die Anthropologie der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wurde aber seit Ende der 1960er Jahre in der anthropologischen Debatte heftiger Kritik unterzogen, die in dieser Disziplin die Frage aufwarf, ob man sich nicht gänzlich vom Kulturbegriff als analytischem Konzept trennen solle (vgl. Lentz 2009). Trotz dieser Diskussion und der Kritik an den »unhinterfragten Denkschemata« (Gruber/Rothfuß 2016: 119) in der interkulturellen Managementforschung, gibt es bislang weder dort noch in der interkulturellen Kommunikationsforschung ein neues Denkmodell, das »die Nische des kokettierenden Alternativvorschlags« (Busch/Möller-Kiero 2016: 43) verlassen hätte. Aus dem Verständnis dieses dominanten Kulturdiskurses in der internationalen Wirtschaftsforschung werden Akteure verschiedener Nationalstaaten als Ausführende ihrer jeweils distinkten (National-)Kulturen betrachtet, deren Handeln durch die Kultur weitgehend determiniert ist (>cultural dopes< im Sinne Harold Garfinkels (1984)). Der Einfluss der Kulturen sei dabei größtenteils unsichtbar, was zur Veranschaulichung häufig die Allegorie des Aufeinandertreffens zweier Eisberge auf den Plan ruft. In diesem Bild kommt es bei Annäherung fast zwangsläufig zum »clash«.

An diese Forschung schließt eine breite Didaktisierung der Thematik mit wissenschaftlicher und populärwissenschaftlicher Literatur sowie einer Industrie für Mitarbeiterschulungen an. Diese interkulturellen Trainings sollen zu einem kultursensiblen Umgang mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Ziellandes befähigen und Kommunikationsproblemen vorbeugen. Ziel solcher Trai-

Auswertung von 88 Fragebögen, die während der Siebzigerjahre in Hongkong, zu diesem Zeitpunkt noch britische Kronkolonie, erhoben wurden. Kritik an Hofstedes Vorgehen blieb nicht aus (z.B. McSweeney 2002; Kirkman et al. 2006).

⁶ Die so genannten *regional cluster*, etwa das *Confucian-Asian Cluster* oder das *Sub-Saharan Africa Cluster* (Gupta/Hanges 2004).

nings sind häufig zukünftige Expatriates, die auf ihre Auslandsaufenthalte vorbereitet werden sollen.

Diese Problematisierung von Kultur steht einem normativen sowohl alltagsund arbeitspraktischen als auch wissenschaftlichen Diversitätsdiskurs gegenüber, der Vielfalt als positiven Aspekt des Zusammenlebens und der Zusammenarbeit etabliert. Ein Bekenntnis von Organisationen zu Diversität wird in vielen Zusammenhängen erwartet oder sogar vorausgesetzt. Das gilt z.B. für den Bereich der Öffentlichkeitsarbeit von Unternehmen, in der die Darstellung von Diversität bereits zum Mainstream gehört (z.B. in den Kategorien Geschlecht, Alter, Ethnizität), und ein positives Image der jeweiligen Organisation vermitteln soll. Aber auch in der wissenschaftlichen Literatur wird Diversität mitunter als normatives Konzept verwendet, wenn z.B. an der Zusammensetzung von >perfekten < Teams geforscht wird. Im wirtschaftswissenschaftlichen wie im unternehmerischen Bereich sind diese Aspekte unter dem Begriff des diversity management versammelt: »The >main message< of the approach [diversity management] is that organizations must see the human diversity within them as a strength rather than as a problem.« (Wrench 2014: 254)

In Bezug auf Kultur stützt sich der wirtschaftswissenschaftliche Diversitätsdiskurs zwar im Prinzip auf das gleiche reifizierende Kulturverständnis distinkter und homogener Kulturen, betont aber die potentiellen Synergien von Differenz und unterstreicht den im dominanten Diskurs formulierten Kulturrelativismus. In diesem Sinne wird Diversität also als festgelegte Differenz, als »fixed difference« (Wimmer 2009, nach: Vertovec 2015: 7), betrachtet. Als analytischer Begriff in den Sozialwissenschaften wird Diversität aber auch als »diversity as overlapping multiplicities« (Glick-Schiller 2009, nach Vertovec 2015: 7) diskutiert, wodurch essentialistische Vorstellungen von Kategorien vermieden werden können, und der Blick für multiple Positionierungen geöffnet wird, die Akteure selbst vornehmen oder die ihnen »widerfahren«.

4. KULTURELLE DIFFERENZ VS. KULTURELLE DIFFERENZIERUNG

Der Fokus der Forschung im Sinne des dominanten Diskurses der Managementforschung lag vor allem auf den durch kulturelle Differenzen erzeugten Problemen der internationalen Zusammenarbeit. Als Unterscheidungskategorien dienen dabei Nationalkulturen, die den Forschenden bei weiteren Datenerhebungen als alltagspraktische Unterscheidungskategorien wieder entgegentreten. Kultur wird dabei zum »bequemen Kürzel« (Moosmüller 2009) der Charakterisierung von Menschengruppen entlang wahrgenommener Unterschiede und Typiken. Die konzeptionelle Vorstrukturierung entlang des Begriffs der Kultur verstellt den Blick auf die Konstruktion von kultureller Differenz.

Um die reifizierende Perspektive auf Kulturen und deren Unterscheidung zu umgehen, habe ich in meiner Studie die Unterscheidung selbst zum Thema gemacht (Dederichs 2018). Das Forschungsinteresse richtet sich auf die Konstruktionen der Relevanz von Kultur bzw. kultureller Unterschiede als relevanter Differenzierungskategorie in Entsendenarrativen. Der analytische Fokus verschiebt sich dadurch von kultureller *Differenz* auf kulturelle *Differenzierung*.

Hilfreich bei der Überwindung des dominanten Kulturdiskurses ist das theoretische Konzept der Mitgliedschaftskategorien, dem *Membership Categorization Device*, nach Harvey Sacks (Sacks 1992). Mit diesem Konzept betrachtet Sacks aus ethnomethodologischer Perspektive die Zugehörigkeit zu sozialen Kategorien als *Herstellungsleistung* der Akteure, anstatt sie als gegebene »vermeintlich entscheidungsfreie« Variable (Hirschauer 2014: 172) vorauszusetzen.

An diesen sprachwissenschaftlichen Ansatz kann Diversity in der Lesart als »overlapping multiplicities« anknüpfen und als konzeptueller Rahmen dienen, um binäre Unterscheidungen nach dem Muster wir/die, eigenes/anderes, vertraut/fremd zu überwinden und stattdessen zum Beispiel zu fragen, warum welche Kategorien der Unterscheidung herangezogen werden.

Daraus ergeben sich dann die Fragen, wie Differenz organisiert wird, also welche Differenzkategorien konstruiert, benutzt, internalisiert und sozial reproduziert werden? Welche Art von politischen, sozialen und anderen Implikationen bringen das mit sich? Betrachtet man die Komplexität der möglichen Modi von Differenzen, kann man außerdem nach deren Verhältnis zueinander fragen. Konkret also: Warum ist Kultur als Differenzkategorie etabliert und wird von Akteuren immer wieder herangezogen, andere Kategorien aber nicht? Wie kommen die Klassifikationen zustande, und wie werden sie sprachlich voneinander abgegrenzt, reproduziert und aufrechterhalten? An welche diskursiv vorhandenen Vorstellungen von Differenz knüpfen sie dabei an?

Um diese Fragen zu beantworten wurden im Forschungsstil der Grounded Theory (Strauss 1998; Clarke 2012) 30 halbstandardisierte Leitfadeninterviews in deutscher, englischer und chinesischer Sprache erhoben, von denen 20 in die Analyse eingingen. Im Folgenden wird anhand dreier Interviewauszüge zunächst gezeigt, wie symmetrische und asymmetrische Differenzierungen entlang der national-kulturellen Kategorie sprachlich organisiert werden. Anschließend wird gezeigt, wie aus der neutral intendierten Differenzierung mit der Kategorie Kultur eine hierarchische Differenzierung gemacht wird.

4.1 Moralischer Imperativ und symmetrisierende Beschreibung

Rassismus ist heute offiziell diskreditiert und sozial unerwünscht. Für Wirtschaftsunternehmen kann der Vorwurf rassistischer Unternehmenspolitik schwerwiegende rechtliche und wirtschaftliche Konsequenzen haben. Das im Folgenden gezeigte symmetrische Konzept der Darstellung von Andersartigkeit lässt sich daher vor dem Hintergrund eines normativen Diskurses verstehen, in dem ein positives Verständnis von Vielfalt propagiert wird. Während »Rasse« (insbesondere im deutschsprachigen Raum) eine negative Konnotation hat, bietet das Konzept der »Kultur« eine vergleichsweise unbelastete Rahmung für den Umgang mit Differenz.

Der erste Auszug stammt aus einem Interview mit einer Personaldirektorin eines mittelständischen deutschen Unternehmens mit mehreren Tochtergesellschaften in Asien. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet DB7 seit eineinhalb Jahren als HR-Direktorin in der Asien-Zentrale des Unternehmens in Shanghai. Als Vorbereitung auf die Entsendung gehören »kulturelle Trainings« zum Standardprogramm. Auf die Frage hin, wie sie inzwischen mit ihrem Leben in China zurechtkomme, antwortet DB7:

»O.k. es ist nunmal so ehm, man muss offen sein, dass oder tolerant genug sein, man muss offen sein, dass Dinge vielleicht auch anders laufen können, und man darf das nicht verurteilen, glaube ich. (I: Mhm) Und is immer schnell dabei zu sagen: Was ist denn das fürn Blödsinn hier, warum macht man das denn so aufwendig (I: Mhm), ehm man kommt dann schnell auch in die überhebliche Reaktion zu sagen, äh sind se zu blöd oder zu rückständig, wenn man aber mal in sich geht ehm, merkt man dann irgendwann, dass wir sind eigentlich ziemlich/oder passiert schnell, dass man überheblich wird, und und denkt das ist rückständig, es ist halt einfach anders. (I: Mhm) Es passt hier genau rein, es ist kulturell und geschichtlich einfach so geprägt worden, und es ist anders (I: Mhm) es ist ne andere Denkweise, und äh das muss man akzeptieren, und manchmal kann man sogar was von lernen.« (DB7: 256-266)

In diesem Interviewausschnitt konstruiert DB7 wahrgenommene Unterschiede als *kulturelle* Differenzen. Damit einher geht ein moralischer Imperativ der Tole-

⁷ So erlitt Dolce & Gabbana im Herbst 2018 einen erheblichen Imageschaden und Umsatzeinbußen in China, nachdem die Modemarke sich aufgrund eines mit Ethnoklischees kokettierenden Marketingvideos dem Rassismus-Vorwurf ausgesetzt sah, und der Streit in den sozialen Medien darüber eskalierte (vgl. Ihring 2018).

ranz und die Vorstellung der Gleichwertigkeit von Kulturen, der Abwertungen der empfundenen Andersartigkeit explizit ablehnt: »Man darf das nicht verurteilen«. Stattdessen wird Offenheit gegenüber der Andersartigkeit gefordert: »das muss man akzeptieren«. Aus dem Redezug geht nicht hervor, wie es überhaupt zu der überheblichen – und von DB7 ja abgelehnten – Reaktion kommt, was also der Auslöser für das Empfinden von Rückständigkeit ist.

Auffällig in diesem Redezug ist außerdem der Satzabbruch (»dass wir sind eigentlich ziemlich/oder passiert schnell, dass man überheblich wird...«), der in einer redundanten Formulierung mündet. DB7 versäumt es dabei, eine von ihr als negativ markierte Reaktion (»äh sind se zu blöd oder zu rückständig«) auch argumentativ zu entkräften. Auch auf negative Eigencharakterisierungen verzichtet DB7. Damit ist die Relativierung der eigenen Denkweise zwar nicht zurückgenommen, andererseits wird die Bewertung der Anderen als »blöd« oder »rückständig« aber auch nicht wiederlegt. Stattdessen wird ein wertfreier Unterschied konstatiert (»es ist halt einfach anders«) und mit einem wiederholten Imperativ zur Akzeptanz (»das darf man nicht verurteilen«, »das muss man akzeptieren«) versehen.

Gleichzeitig ist die wahrgenommene Rückständigkeit Bezugspunkt sowohl der symmetrischen als auch der hierarchischen Beschreibungen Chinas sowie der chinesischen Kollegen durch die deutschen Interviewten. Für die symmetrische Beschreibung wird die empfundene Rückständigkeit Chinas zum Problem, weil sie nicht zu der symmetrisierenden Ausrichtung der Beschreibung passt. Sie ist auch deshalb ein Problem, weil Kultur als Vergleichskategorie in der Erzählung von DB7 zu unspezifisch ist, um zwischen verschiedenen Ursachen für Unterschiede zu differenzieren. Aus kultureller und geschichtlicher Prägung entstehe eine »andere Denkweise«. Diese Prägung, und nicht etwa aktuelles wirtschaftliches Niveau des Landes, der Lebensstandard der Bevölkerung oder andere Unterschiede sind die Ursache der »anderen Denkweise«. Der Redezug endet mit einer positiven Steigerung (»manchmal kann man sogar was davon lernen«). Von der Andersartigkeit etwas lernen zu können schließt an die im Diversity-Management propagierte Vorstellung von Synergien, der positiven Rückkopplungseffekte von (kultureller) Differenz, an. Allerdings liefert DB7 dafür keine konkreten Beispiele.

4.2 Asymmetrische Differenzierung

Die von DB7 propagierte positive Offenheit gegenüber kultureller Differenz wird von anderen Interviewten im Allgemeinen geteilt und ist auch Bestandteil interkultureller Trainings, in denen sie den Kursteilnehmern vermittelt wird. Auf diese Weise für seinen Arbeitsaufenthalt in China gewappnet ist auch DB8. Als Projektingenieur ist DB8 in der gleichen deutschen Mutterfirma wie DB7 tätig. Er ist angesiedelt in einer Tochtergesellschaft im Großraum Shanghai. Er sagt:

»Hongkong is eh was anderes, ehm, ja und, es is halt schon/ich sag immer: Wenn/wenn/wenn hier [China] mal alle Ausländer weg sind, äh, das Land bricht innerhalb von nem halben Jahr zusammen. Also, des is wirklich so. Ich kann hier mit allen Expats/also wir tauschen uns da auch viel aus, auch mit anderen deutschen Firmen (I: Ja) (seufzt) sagen alle natürlich, das is das Gleiche. Wenn/wenn mal en Prozess steht und/und so, dann dann, und se den befolgen können, aber wehe es passiert mal irgendwas Unerwartetes oder so. Dann stehen die da, und wissen nimmer, was tun. Und die sind da schon au äh abhängig von uns. (...)« (DB8: 493-500)

DB8 vertritt in diesem Redezug die Meinung, dass »die« [Chinesen] zwingend auf die Anwesenheit von Ausländern angewiesen seien, weil das Land sonst innerhalb kurzer Zeit »zusammenbreche«. DB8 geht es mit dieser Aussage aber nicht um einen Hinweis auf internationale Verstrickungen in einer globalisierten Welt. Vielmehr will er damit auf ein konkretes Charakteristikum »der Chinesen« hinweisen, auf deren Unfähigkeit zur eigenständigen Planung und Durchführung von Arbeitsprozessen, woraus sich eine Abhängigkeit von den Europäern ergebe. Aus dem Auszug wird nicht klar, ob DB8 sich dabei auf die chinesische Kultur oder andere Ursachen für die Abhängigkeit bezieht. Er unterscheidet zwischen China, Ausländern, wir und die.

Hierarchisierende Fremdbeschreibungen sind für die Sprecher angesichts des oben genannten Diversitätsdiskurses mit einem höheren Risiko sozialer Inakzeptanz verbunden, und werden möglicherweise deswegen anders gerahmt. So wie in diesem Auszug, in dem abwesende Dritte als Zeugen für die eigene Aussage aufgerufen werden. Gleichzeitig gibt dieser Versuch der Legitimitätssteigerung der Aussagen in diesem Abschnitt auch Hinweise auf die Entstehung einer unter Expatriates geteilten Sichtweise auf »die Chinesen« (»wir tauschen uns da auch viel aus«). Solche asymmetrischen Differenzierungen sind in den von mir erhobenen Entsendenarrativen durchgängig vertreten.

4.3 Kulturelle Hierarchisierung

Nachdem nun einige Aspekte symmetrischer und asymmetrischer Differenzierung beleuchtet wurden, wird anhand des dritten und letzten Interviewauszugs aufgezeigt, wie mit dem relativistisch angelegten Kulturkonzept dennoch eine Hierarchisierung der kulturellen Kategorien konstruiert wird. Dazu ein weiterer Auszug aus dem Interview mit der HR-Direktorin DB7.

»I: Und was sind denn konkrete Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit?

DB7: Nummer eins, Sprache (I: Mhm) (.) Ehm Nummer zwei (...) ehm es sind komplett andere Kulturen im Sinne von Hintergrund. Wir wurden erzogen ehm im Sinne von kreativ sein, selber Zusammenhänge erkennen, gewisse Strukturen aufzubauen, also im Prinzip pro aktiv strukturell zu denken (I: Mhm) und das Schulsystem hier ist darauf basierend, dass einem eine/jemand Struktur gibt und man die einfach so akzeptiert. Es wird im Prinzip komplett gehemmt, eigene Kreativität, eigene Ideen kon/äh äh Schlussfolgerungen ziehen und eigene Vorschläge zu unterbreiten, und ehm, wenn man dann erwartet, der andere denkt genauso wie ich, dann geht man fehl (I: Mhm) im Prinzip (.). Ja, das/das ist die große Herausforderung ehm/ehm [...] ehm jemand zu ermutigen, das Ganze selber auch zu machen und nicht nur darauf zu warten das jemand anders mit ner Anweisung kommt (I: Mhm) das ist so, ganz pauschal gesehen, über/über/über viele Sparten anwendbar. (I: Mhm) Nich/nicht nur bei Personal, nicht nur bei den Kollegen, das/das kann ich jetzt im Prinzip stellvertretend für sämtliche Freunde, Bekannte sagen die ich kennengelernt habe, die vor genau derselben Schwierigkeit stehen [...] Und das wiederspiegelt sich dann in ganz ganz vielen verschiedenen Situationen, im Alltag wie auch im Berufsleben dann.2 (DB7: 261-267)

DB7 unterscheidet in dieser Paarsequenz zwischen zwei Ursachen für Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit mit chinesischen Kollegen, nämlich »Sprache« und »kulturelle Hintergründe«. Die lingua franca zwischen Expats und chinesischen Angestellten ist in der Regel Englisch. Dass deutsche Expatriates chinesisch Sprechen können ist eher die Ausnahme. Das Thema Sprache wird von DB7 nicht weiter erläutert. Es bleibt daher unklar, ob und wem hier ein Mangel an Sprachfähigkeit zugeschrieben wird.

Obwohl nach »konkreten Schwierigkeiten« gefragt, antwortet DB7 mit einer eher abstrakten und recht elaborierten Theorie über Differenzen zwischen »wir« und »hier«, also zwischen Deutschland und China bzw. zwischen Deutschen und Chinesen. Aus dem von DB7 vertretenen Kulturverständnis wirken Kulturen aus dem Hintergrund. Die chinesische und deutsche Kultur werden als extrem unterschiedlich wahrgenommen, nämlich »komplett ander[s]«. Die Wirksamkeit kultureller Hintergründe plausibilisiert DB7 anhand der Ausrichtung der Schulsysteme. Es geht DB7 dabei nicht um die Unterscheidung praktischer Unterrichtsformen, sondern allein um die den Schulsystemen zugrundeliegenden, unterschiedlichen Ideen, die ihrer Meinung nach jeweils für eine Gleichförmigkeit in

der Erziehung sorgen, und aus denen sich homogene, distinkte »kulturelle« Verhaltensweisen entwickeln.

In einer Gegenüberstellung erläutert DB7 sodann die jeweils zugrundeliegenden Ideen: Der deutschen Seite werden die positiven Eigenschaften Kreativität, Selbstständigkeit und strukturelles Denken zugeschrieben, und in der Phrase »proaktiv strukturell« gebündelt. Demgegenüber steht die Passivität, die durch das chinesische System vermittelt wird, in dem Struktur nur vorgegeben und unhinterfragt akzeptiert wird. Durch die einleitende Betonung des Unterschieds und die Gegenüberstellung entsteht der Eindruck eines impliziten Antagonismus, bei dem die Eigenschaften von *Alter* bei *Ego* jeweils in umgekehrter Ausprägung vorliegen: dem kreativen, selbstständigen deutschen Mitarbeiter steht also der unkreative, unselbstständige chinesische Mitarbeiter gegenüber. Ausdrücklich formuliert DB7 dies auch für die chinesische Seite, wenn sie sagt: »Es wird im Prinzip komplett gehemmt, eigene Kreativität, eigene Ideen kon/äh äh Schlussfolgerungen ziehen und eigene Vorschläge zu unterbreiten [...].« Der hierarchisierende Ansatz spiegelt sich bereits in der negativen Formulierung wieder.

Dieser Aussage zufolge hemmt das chinesische Schulsystem durch die Erziehung etwas, das eigentlich und natürlicherweise vorhanden ist. Darin besteht ein wichtiger Unterschied zu einer biologistischen Argumentation in Bezug auf Humandifferenz: deutschen und chinesischen Schülern wird das gleiche kognitive Ausgangspotential zugesprochen. Auf diese Weise wird eine im engen Sinne rassistische Unterscheidung vermieden, bei der ein Zusammenhang zwischen geistigen Fähigkeiten und rassischer Herkunft konstruiert wird. Der Wirksamkeit der schulisch vermittelten Struktur können die Mitglieder einer Kultur nach DB7 Darstellung, zumindest ohne Hilfe von außen, aber dennoch nicht entkommen: Das Verhalten der Mitglieder der Kategorie ist kulturell determiniert.

Zugleich vermittelt DB7 durch ihre Beschreibung aber nicht einfach nur eine Unterscheidung, sondern formuliert die chinesische Spezifik als defizitär oder als kulturellen Mangel. Dieses »kulturelle« Handicap legitimiert in ihrer Darstellung einen pädagogischen Paternalismus auf Seiten der Expats, wenn die chinesischen Kollegen dazu ermutigt werden müssen, »das ganze selber zu machen«. Als Expatriate ist DB7 aktiv darum bemüht das Niveau der chinesischen Mitarbeiter anzuheben; sie befindet sich also auf einer Art Zivilisierungsmission. Das Motiv der Anleitung und Belehrung ist in den Entsendenarrativen durchgängig vertreten. Das kommt auch daher, weil der Grund der Entsendung zum Teil die Schulung chinesischer Mitarbeiter (etwa im Umgang mit Maschinen oder Anlagen) ist.

5. SCHLUSS

Wie an den Interviewauszügen deutlich geworden ist, changieren die Entsendenarrative deutscher Expatriates in China bei der Darstellung der Kooperation in China und mit chinesischen Kollegen zwischen symmetrischen und asymmetrischen Vergleichen. Die Wahl von Kultur als vermeintlich egalitärer Vergleichskategorie schützt dabei nicht vor einer hierarchisierenden kategorialen Darstellung: In den Entsendenarrativen ist – je nach Bedarf – die deutsche, europäische oder westliche Kultur der chinesischen Kultur letzten Endes überlegen. Dazu bedarf es der Verwendung der Kategorie »Rasse« nicht. Vielmehr verlaufen etablierte Wahrnehmungsmuster quer durch mehrere Kategorien der Unterscheidung.

Die Entsendenarrative stehen im Spannungsfeld zwischen einem die Kultur problematisierenden Diskurs und der Forderung der Toleranz gegenüber (kultureller) Diversität. Im Gegensatz zu »Rasse« eröffnet Kultur als Mitgliedschaftskategorie den Interviewten die Flexibilität, zwischen symmetrischen und asymmetrischen Vergleichen zu wechseln. In den Entsendenarrativen koppelt Kultur als Differenzierungskategorie - anders als Rasse - von einer biodeterministischen Argumentation der Zugehörigkeit ab, was aber eine kulturdeterministische Sichtweise nicht verhindert. In der explizit formulierten Forderung nach Akzeptanz und Gleichwertigkeit von Andersartigkeit lassen sich Bezüge zum Diversity-Diskurs erkennen. Doch trotz des Imperativs der Toleranz ist das Verhalten der chinesischen Mitarbeiter aus Perspektive der Entsendenarrative der deutschen Expatriates ein kulturell begründeter Mangel, ein kulturelles Handicap. Diese Sichtweise referiert insofern auf die interkulturelle Managementforschung, als das dort kulturelle Unterschiede ebenfalls vor allem als Problem beschrieben werden, das mithilfe der (westlichen) Forschung gelöst werden kann. Die Feststellung »chinesischer Rückständigkeit« kann von den deutschen Expatriates gleichzeitig als Legitimierungsstrategie für die eigene Anwesenheit, hierarchische Überlegenheit und Kontrollfunktion verwendet werden.

Ein deutlich wiedererkennbares Darstellungsmuster findet sich in der vermeintlich unterlegenen geistigen Fähigkeit der Chinesen gegenüber dem Westen. Maier (1905) legt dazu die Vergleichskategorie »Rasse« zugrunde, DB7 plausibilisiert mangelnde Kreativität und Initiative bei chinesischen Kollegen über die kulturellen Grundlagen im Erziehungssystem. Das Bild des auswendiglernenden und nur ausführenden Chinesen hat den Transfer von »Rasse« zu Kultur unbeschadet überstanden. Auch Kultur ist als Kategorie der Humandifferenzierung also nicht neutral, vielmehr ist sie geprägt durch gesellschaftliche Diskurse, Assoziationen mit Stereotypen und anderen Kategorien sowie impliziten Bewertungsmaßstäben. Die Schwierigkeiten beim Vergleichen beginnen daher in der

Regel nicht mit dem Feststellen von Differenzen (die zweifellos vorhanden sind), sondern mit dem Zuordnen dieser Differenzen zu Kategorien bei einer gleichzeitigen Hierarchisierung, und damit dem Messen des einen an den Wertmaßstäben des anderen.

Als analytische Konzepte ermöglichen sowohl Mitgliedschaftskategorien als auch Diversity, den Blick bei der Analyse der Entsendenarrative auf andere mögliche Kategorisierungen zu lenken, die bei einem Vergleich möglich gewesen wären, aber nicht aufgerufen wurden. »Rasse« wird in den Entsendenarrativen streng gemieden. Aber auch Hierarchieposition, Einkommen, Bildungsabschluss etc. kommen für vergleichende Betrachtungen in Frage, spielen aber für die Interviewten bei der Erklärung von Differenzen hier keine Rolle.⁸ Dass Kulturkonzept bietet den Befragten eine Möglichkeit, zwischen dem Ideal einer egalitären Zusammenarbeit und tatsächlich hierarchischen Beziehungskonfigurationen zu moderieren. Wie gezeigt, hält es als scheinbar neutrale Vergleichskategorie aber auch Fallstricke bereit, die bei einer komparativen Perspektive auf chinesisch-deutsche Kooperationen berücksichtigt werden müssen.

LITERATURVERZEICHNIS

Barkan, Elazar (2000): The retreat of scientific racism: changing concepts of race in Britain and the United States between the world wars: Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Busch, Dominik; Möller-Kiero, Jana (2016): Interkulturalität neu denken erfordert moralische Bekenntnisse. Die Analyse einer Debatte zwischen Vertreter* innen von Konvivialismus, Interkulturalismus, Kosmopolitismus sowie Autor* innen zur interkulturellen Kommunikation. In: Interculture Journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien 15, S. 43-58.

Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse, (Hg.) Reiner Keller. Wiesbaden: Springer VS.

Dederichs, Anno (2018): Kulturelle Differenzierung in Wirtschaftskooperationen: Deutsche und chinesische Entsendenarrative und diskursive Einflüsse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

In den Interviews mit chinesischen Entsandten tritt das genau umgekehrte Phänomen auf, dort sind die kulturellen Unterschiede für die Befragten kaum von Belang für die tägliche Zusammenarbeit (vgl. Dederichs 2018).

- Der Spiegel (2007): Die Gelben Spione. Wie China deutsche Technologie ausspäht. In: Der Spiegel 27.08.2007: Titel.
- Fisch, Jörg (1984): Der märchenhafte Orient. In: Saeculum 35: S. 246-266.
- Garfinkel, Harold (1984): Studies in ethnomethodology. Repr. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gruber, Valerie; Rothfuß, Eberhard (2016): Interkulturelle Managemenforschung. Reflexive Gedanken über eine unreflektierte Denkschule. In: Interculture Journal 15, S. 117-137.
- Gupta, Vipin/Hanges, Paul J. (2004): Regional and climate clustering of societal cultures. In: Robert J. House (Hg.): Culture, leadership, and organizations. The GLOBE study of 62 societies. Thousand Oaks; California: SAGE Publications, S. 178-218.
- Heintz, Bettina (2010): Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs. In: Zeitschrift für Soziologie 39, S. 162-181.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences: die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43, S. 170-191.
- Hofstede, Geert H. (1980): Culture's consequences. Beverly Hills, California: SAGE Publications.
- House, Robert J./Hanges, Paul J./Javidan, Mansour/Dorfman, Peter W./Gupta, Vipin (Hg.) (2004): Culture, leadership, and organizations. Thousand Oaks; California: SAGE Publications.
- Ihring, Silvia (2018): China und Dolce & Gabbana: Ein Rassismusskandal zeigt, wie die Modewelt heute funktioniert. In: Die Welt online, 26.11.2018, https://www.welt.de/icon/mode/article184467244/China-und-Dolce-Gabbana-Ein-Rassismusskandal-zeigt-wie-die-Modewelt-heute-funktioniert.html, zuletzt abgerufen am 05.09.2019.
- Kirkman, Bradley L./Lowe, Kevin B./Gibson, Cristina B. (2006): »A quarter century of Culture's Consequences«. In: Journal of International Business Studies 37, S. 285-320.
- Lentz, Carola (2009): Der Kampf um die Kultur. In: Soziale Welt 60, S. 305-323.
- Luhmann, Niklas (1995): Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft (Band 4). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 31ff.
- Maier, Martin (1905): Die »gelbe Gefahr« und ihre Abwehr, Verlag der Missionsbuchhandlung.
- McSweeney, Brendan (2002): Hofstede's Model of National Cultural Differences and their Consequences. In: Human Relations 55, S. 89-118.

- Moosmüller, Alois (Hg.) (2009): Konzepte kultureller Differenz. Münster; New York, N: München: Berlin: Waxmann.
- Müller, Marion (2014): The evils of racism and the wealth of diversity Zum Bedeutungswandel der Rassenkategorie bei den UN-Weltkonferenzen gegen Rassismus. In: Zeitschrift für Soziologie 43, S. 402-420.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der ›Kultur‹. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Handbuch der Kulturwissenschaften (Band 3), S. 1-20.
- Sacks, Harvey (1992): Lectures on Conversation, Oxford: Blackwell.
- von Samson-Himmelstierna, Hermann (1902): Die gelbe Gefahr als Moralproblem, Deutscher Kolonial-Verlag (G. Meinecke).
- Smith, Arthur H. (1894): Chinese Characteristics, 2. Aufl. New York: Fleming H. Revell.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink.
- Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) (2003): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Trompenaars, Alfons/Hampden-Turner, Charles (2000): Riding the waves of culture, 2nd ed. London: Nicholas Brealey Pub.
- Vertovec, Steven (Hg.) (2015): Routledge international handbook of diversity studies. New York: Routledge.
- Wrench, John (2015): Diversity management. In: Steven Vertovec, Routledge International Handbook of Diversity Studies. New York, S. 262.

Transkulturelle China-Kompetenz

Interdisziplinäre und bildungswissenschaftliche Einlassungen¹

Steffi Robak

EINLEITUNG

Zunehmende Kooperationen in vielfältigen gesellschaftsrelevanten Sektoren, vor allem die wirtschaftliche Zusammenarbeit mit China, beschäftigen nicht nur die verschiedenen Wirtschaftsbereiche, sondern auch die Bildungsbereiche mit der Frage, wie das wechselseitige Verstehen und die Zusammenarbeit verbessert werden können. In den Hochschulen, der Berufsbildung, der Weiterbildung, aber auch bereits in der Schule werden diesbezügliche Themenstellungen in unterschiedlicher Weise adressiert. Die Aneignung von China-Kompetenz wird jüngst als Schlüssel für eine verbesserte Zusammenarbeit gesehen. Eine Konjunktur erhält dieses Thema auch durch die Medien, die vom Aufstieg Chinas und globalstrategischen einschneidenden Veränderungen berichten. Im Wissenschaftsbereich in Deutschland soll die Beschäftigung mit China-Kompetenz insbesondere durch die in 2015 erschienene China-Strategie (BMBF 2015) beflügelt werden, die die Bereiche für mögliche Förderungen in Forschung und wissenschaftlicher Zusammenarbeit definiert und einen wissenschaftlichen Austausch auf Augen-

Dieser Artikel ist in einer kürzeren Fassung in folgendem Buch erschienen: Robak, Steffi (2019): Transkulturelle China-Kompetenz – interdisziplinäre und bildungswissenschaftliche Einlassungen. Erscheint in: Hu, C. C.; Yu, Z. M. (Hg.): Deguo de Zhongguo Nengli he Zhongguo de Deguo Nengli (China-Kompetenz in Deutschland und Deutschland-Kompetenz in China), Bd. I der Schriftenreihe Studien zum chinesisch-deutschen gesellschaftlich-kulturellen Austausch, Peking: Social Sciences Academic Press (China), S. 126-143.

höhe nahelegt. Mit dem Erscheinen der Merics-Studie zur China-Kompetenz (Stepan u.a. 2018) hat der Begriff in Deutschland (bildungs-)politisch nochmal stärkere Bedeutung erlangt. Es gibt ein großes Interesse, den Begriff auszudifferenzieren und zu konkretisieren, was für beide Begriffsbestandteile, d.h. sowohl für »China« als auch für »Kompetenz«, wenn man dies gemeinsam aus bildungswissenschaftlicher Perspektive anstrebt, eine Herausforderung darstellt. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht sind Überlegungen zur Konzeptualisierung und Aneignung von China-Kompetenz systematisch in der interkulturellen bzw. transkulturellen Bildung verortet. Damit eröffnet sich der Blick auf Bildungsund Qualifizierungsprozesse, die sich in den thematischen Schnittstellen der Aneignung von systematischem Wissen in unterschiedlichen Fächern, zur Kultur, im Umgang mit kultureller Differenz sowie der kommunikativen Gestaltung von Handlungssituationen in unterschiedlichen beruflichen Kontexten befassen.

Der Beitrag widmet sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive dem Thema transkulturelle China-Kompetenz. Er beginnt mit einer Einordnung des Begriffs Kompetenz unter Einbeziehung des Bildungsbegriffs und systematisiert verschiedene Auslegungen. Daran anschließend werden auf dieser Grundlage Spezifizierungen für den Begriff China-Kompetenz vorgenommen und es wird die Option der Formulierung von Kompetenzlevel eruiert. Es folgt eine Einordnung unter Hinzuziehung des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen. Daraus resultiert eine Fokussierung von relevanten Wissensstrukturen sowie Bildungsinhalten, die dann als Teil einer transkulturellen Bildung platziert werden. Es ergibt sich ein komplexes Konstrukt transkultureller China-Kompetenz, das aus verschiedenen Elementen konzeptualisiert wird und somit für weiterführende Konkretisierungen geöffnet ist.

1. GRUNDLEGENDE BEGRIFFLICHE BETRACHTUNGEN: KOMPETENZ, BILDUNG, QUALIFIKATION, SCHLÜSSELQUALIFIKATION

1.1. Kompetenz und Bildung

Der Kompetenzbegriff hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine turbulente Geschichte um Begriffsauslegungen und Konzepte hinter sich. Ein Einblick kann nur ausgewählt und exemplarisch erfolgen. Derzeitig ist ein grundlegender Diskurs zum Erliegen gekommen. Der Begriff selbst wird nur noch wenig hinterfragt oder wissenschaftlich kritisch diskutiert, er ist vielmehr etabliert. In der Hochschulbildung wurde durch die Bologna-Reform die kompetenzorientierte

Lehre zum Standard und findet sich grundlegend in jeder Studiengangentwicklung und Akkreditierung. Nicht zuletzt hat der erzielte Konsens auf europäischer Ebene dazu geführt, dass der Kompetenzbegriff in Deutschland bildungspolitisch forciert und eingeführt wurde, wie etwa im Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und dem daraus abgeleiteten und für Deutschland weiterentwickelten Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) festgelegt (siehe auch https:// www.dqr.de/content/2323.php). Betrachten wir den Qualifikationsrahmen mit seinen acht Kompetenzstufen und den damit verbundenen bildungspolitisch initiierten Übersetzungsprozess in den DOR (z.B. Ast 2011) wird sichtbar, dass eine pragmatische Übersetzung, etwa bei der Konzipierung von Modulen und Kompetenzlevel u.a. daran scheitert, dass sich notwendige Bildungsprozesse nicht in den Kompetenzbegriff einordnen lassen. Die Resolution des Deutschen Hochschulverbandes von 2010 zeigt wichtige Kritikpunkte auf, warum dieser Weg für die Hochschulen als nicht zielführend betrachtet und im Grunde abgelehnt wurde:

- 1. Bürokratisches Monstrum mit Scheingenauigkeit,
- 2. Neue Kategorisierungen und verkürzter Bildungsbegriff,
- 3. Definitions- und Messprobleme.
- 4. Unklare Verbindlichkeit.
- 5. Autonomiefeindlichkeit.
- 6. Mangelnde Oualitätssicherung.
- 7. Dirigistische Kategorisierung von Menschen (https://www.hochschulver band.de/778.html#).

Auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung² (EB/WB), die im vorliegenden Artikel besonders interessiert, wurde die Übersetzung und Transferierung des EQR in den DQR intensiv begleitet und durchgeführt.

Die folgenden Erläuterungen werden vor dem Hintergrund der Beobachtung von Diskursen und Entwicklungen im breiten Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung vorgenommen. Für den interessierten Leser und die interessierte Leserin ist es an dieser Stelle wichtig zu wissen, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland umfangreich entwickelt ist und von der öffentlich finanzierten Erwachsenenbildung über die private und betriebliche Weiterbildung bis hin zur wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen reicht. Regelmäßige Bildungsmonitoringstudien belegen, dass sich 50 % der deutschen Bevölkerung jedes Jahr regelmäßig weiterbilden (BMBF 2017: 13).

Bezüglich unseres Themas der China-Kompetenz begründet sich ein Unbehagen im Begriff der Kompetenz, dem es nur schwer gelingt, Konnotationen des Bildungsbegriffs, der in Deutschland eine eigene Tradition hat, aufzunehmen (Horkheimer/Adorno 1969; Bollenbeck 1996).

Es kann an dieser Stelle nur daran erinnert werden, dass der Bildungsbegriff die Bildungsdiskurse bis in die 1960iger Jahre hinein dominierte. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Verarbeitung der NS-Vergangenheit in Deutschland wurde der Bildungsbegriff, der besonders gegen Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts entwickelt wurde, in seinen Bedeutungen der Aufklärung, Selbstentfaltung, Befreiung von überkommenen Verhältnissen und Auseinandersetzung mit der vorhandenen Kultur aufgegriffen. In der EB/WB bildet er die Grundlage für die Gestaltung von Institutionen, Programmstrukturen und Bildungsangeboten, die in der allgemeinen, beruflichen, kulturellen, politischen und beruflichen Bildung entwickelt wurden und werden. Inzwischen werden bereichsspezifische Auslegungen des Bildungsbegriffes vorgenommen, wie etwa in der kulturellen, interkulturellen und transkulturellen Bildung. Auf die transkulturelle Bildung wird später noch eingegangen. Die Planung und Konzipierung von Angeboten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, etwa als Angebote der Hochschulen für Berufstätige, orientiert sich teils am Bildungsverständnis und teils an den Standards der Hochschulbildung. Auch für die Entwicklung von Veranstaltungen und Modulen der China-Kompetenz an der Hochschule, die für Studierende und ggf. (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler freiwillig anwählbar sein sollen, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Kompetenz und Bildung.

Bildung steht auch aus heutiger Sicht als einziger Begriff für eine Orientierung am Subjekt, d.h. am einzelnen Individuum in seinen Bezügen der beruflichen und privaten Lebenswelt, an den individuellen Lerninteressen, Bildungssowie Qualifizierungsbedürfnissen. Gleichzeitig fließen Bedarfe in Bildungsauslegungen ein. Bedarfe greifen die verschiedenen Perspektiven und Anforderungen des Arbeitsmarktes, der Branchen, der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, der Berufe und auch die sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen auf. Gesellschaftlich formulierte Bedarfe werden dabei für Angebots-, Projektund Programmentwicklungen, die freiwillig angewählt werden, mit individuellen Bildungsinteressen und Nutzenerwartungen abgeglichen und entsprechend adressatenspezifisch konzipiert und geplant (Gieseke 2008; Fleige u.a. 2018). Jenseits der Institution Schule, wo Bildung in Form von Lehrplänen vorgeplant ist,

leben Bildungsinhalte im Weiterbildungs- und auch im Hochschulbereich von bedarfs- und interessenorientierten sowie zielgruppenspezifischen Angebotsund Modulplanungen. Dies gilt vor allem, wenn sie nicht zum Pflichtteil gehören und fakultativ oder im Wahlpflichtbereich angewählt werden können. Sind Inhalte also nicht Bestandteil von Pflichtmodulen, stellt sich die Frage, wie Interesse für Angebote so geweckt werden kann, dass sie auf Seiten der Adressatinnen und Adressaten (Studierende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Beschäftigte etc.) zu einer positiven Bildungsentscheidung führen.

Der Kompetenzbegriff verweist nun auf eine berufliche Engführung: Die Platzierung des Kompetenzbegriffes ist eng mit einer europäisch abgestimmten Fokussierung auf Beschäftigungsfähigkeit verbunden, womit eine Ausrichtung an beruflichen Anforderungen nochmals forciert und befördert wurde (Hof 2009). Die berufliche, insbesondere die betriebliche (Weiter-)Bildung hat dadurch eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Der Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung gerät erst jetzt stärker in den Blick, da einerseits erkannt wird, dass, um innovativ zu bleiben, wissenschaftliche Ergebnisse schneller in die Organisationen gelangen müssen. Andererseits gerät ins Bewusstsein, dass die Bevölkerung immer qualifizierter wird: Immer mehr Menschen erlangen mittlere und höhere Abschlüsse. Berufliche Verwertbarkeit und eine unmittelbare Umsetzungsorientierung sind seit etwa zwanzig Jahren mit hoher Bedeutsamkeit versehen (vgl. Schiermann 2006). Bildungsprozesse, die mit komplexen Lern- und Bildungsaktivitäten, sukzessiver Wissensverarbeitung und Erfahrungsgenerierung verbunden sind, geraten dadurch aus dem Blick (siehe die Analyse von Meyer-Drawe 2008).

Betrachten wir zunächst Kompetenzauslegungen und prüfen ihre Konnotationen für den Begriff der China-Kompetenz.

1.2 Kompetenzauslegungen

In den verschiedenen Institutionen beruflich(-betrieblicher), kultureller oder wissenschaftlicher Weiterbildung kommen Themen mit Chinabezug bislang in unterschiedlichen Zuschnitten und Angebotsformaten vor. Das Angebot konzentriert sich oft auf Sprachkurse und es finden sich spezifische Einzelveranstaltungen zu aktuellen Themen in Literatur, Gesellschaft, Kunst, Politik, Architektur, Geschichte etc. In großen und auch mittelgroßen Unternehmen wird China-Kompetenz etwa als interkulturelles Training oder z.B. als ein Thema der internationalen Personalentwicklung platziert (Robak 2012, 2017). Die Themenentwicklung verweist einerseits seit den 1980er Jahren im Zuge der schrittweisen Öffnung Chinas für internationale Kooperationen auf den Bedarf an instrumentellem Handlungs- und Orientierungswissen im Rahmen beruflicher Anforderungen und andererseits auf individuelle Interessen der kulturell interessierten Bevölkerung. Für die beruflichen Anforderungen verspricht der Kompetenzbegriff ein Mindestmaß an Orientierung für gelingende Kommunikation in der deutsch-chinesischen Zusammenarbeit. Zur Konzipierung von China-Kompetenz zwischen Bildung und Kompetenz ist eine Vergegenwärtigung der Reichweite des Kompetenzbegriffs hilfreich. Wir finden mindestens fünf Auslegungen:

- a) Kompetenz als werteorientiertes und dispositives Handeln,
- b) Kompetenz als tätigkeitsbezogene situative Handlungsfähigkeit,
- c) Kompetenz als Persönlichkeitsmerkmal,
- d) Kompetenz als umfassende kommunikative, soziale, emotionale Fähigkeiten (z.B. des Selbstmanagements, der Selbstregulation),
- e) Kompetenz als Anwendungs- und Reflexionsfähigkeit mit Bezug zu spezifischen Bereichen (z.B. interkulturelle Kompetenz und jüngst digitale Kompetenz).

Auslegung a), Kompetenz als werteorientiertes und dispositives Handeln, verortet sich historisch in der Vereinigung von Ost- und Westdeutschland mit dem Ziel, diesen Prozess des Zusammenwachsens mit der Vermittlung von Wertestrukturen zu verbinden, indem etwa entsprechende Trainingskonzepte und informelle Lernformen entwickelt wurden (siehe Erpenbeck 1996: 1). Diese Auslegung erwies sich als nicht tragfähig, da die angestrebten Identitätsbildungen so nicht unterstützt werden konnten und Wissensstrukturen sowie komplexere Aneignungs- und Verarbeitungsformen nicht mitgedacht wurden, und wird deshalb hier nicht weiter ausgeführt.

Auslegung b), Kompetenz als tätigkeitsbezogene situative Handlungskompetenz, hat ihren Ursprung in einer »alten« Auslegung von Kompetenz: Chomsky unterscheidet zwischen Kompetenz und Performanz (vgl. Ingendahl 1975). Empirisch fundierte Überlegungen zeigen feldspezifische komplexere Koppelungsanforderungen zwischen Wissen, situativem Entscheiden und Handeln. Kompetenz umfasst – in den hier untersuchten Feldern – das Wissen über eine Sprache und das Wissen über die regelgeleitete Umsetzung. Performanz ist die Anwendung von Sprache in einer Situation und Kommunikation. Das heißt, Kompetenz kann in unterschiedlichen Aktualisierungsräumen aktiviert werden. Da Kompetenz nicht nur Wissen ist, sondern situationsgebundenes Handeln umfasst, ist die Verbindung von Wissen und Performanz in unterschiedlichen Aktualisierungsräumen als Kompetenz zu verstehen. Basis bleibt jedoch das Wissen, da Performanz ohne Wissen nicht möglich ist. Wenn wir China-Kompetenz für die Hoch-

schulen und für Unternehmen diskutieren, ist dieser Ansatz im Rahmen beruflichen Handelns relevant. Es geht dann darum, neue Abstraktionsebenen des Wissens zu generieren, um situatives Handeln überhaupt zu ermöglichen.

Auslegung c), Kompetenz als Persönlichkeitsmerkmal, ist insbesondere sozialisatorisch begründet. Kompetenz verortet sich hier im Konzept der Persönlichkeitstheorie (siehe Faulstich 1997: 151) und lässt sich verstehen als ein System der innerpsychischen Voraussetzungen, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt und diese reguliert. »Kompetenz bezeichnet also die Verlaufsqualität der psychischen Tätigkeit und als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit.« (Baitsch 1996: 6f.) Wir wissen bereits aus der Sozialisationsforschung und jüngst aus der Emotionsforschung, dass individuelle Werte, Verhalten und emotionale Muster vor allem in der Erstsozialisation herausgebildet werden. Als lebenslanger Prozess betrachtet entwickeln sich diese in anschließenden lebensweltlichen und institutionellen Sozialisationszusammenhängen in begrenztem Maße. Emotionale Muster können jedoch über Bildungsprozesse ausdifferenziert werden (Gieseke 2007). Damit rückt eher in den Blick, dass Persönlichkeitsentwicklung mit Wertestrukturentwicklungen emotionale Bildungsprozesse braucht und diese in dialogischen Aushandlungsprozessen mit Beziehungsqualität stattfinden (ebd.).

Kompetenz entsteht dann für die verschiedenen Lebenszusammenhänge, so lässt sich zwischenbilanzieren, wenn Auslegung b) und c) zusammengedacht werden. Dies braucht Zeit für die Aneignung von Wissen, die Verarbeitung und Auswertung der Erfahrungen sowie den Aufbau entsprechender Deutungen. Kompetenz steht dann am Ende eines Qualifikations- und Bildungsprozesses, wobei beides aufeinander bezogen ist.

Auslegung d), Kompetenz als umfassende kommunikative, soziale, emotionale Fähigkeiten, zielt auf grundlegende Fähigkeiten, die zeithistorisch immer neu ausgelegt werden. Eine nachvollziehbare Definition versteht Sozialkompetenz als die Fähigkeit, die Folgen des eigenen Handelns für andere Menschen zu bedenken und auf gemeinschaftliche Ziele hin zu orientieren (vgl. Krüger 1993, zit. in Gieseke 1996). Ein wichtiger Aspekt daran ist die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln im Hinblick auf die Gesellschaft, wie auch bereits Negt (1997) als Schlüsselqualifikation gefordert hat. Für viele Berufszweige, angefangen etwa bei der Pflege bis hin zu international kooperierenden Teams in Unternehmen in unterschiedlichen Branchen, wird es immer wichtiger, dass Kommunikation mit vertrauensvollen Beziehungen verbunden wird und das eigene Verhalten und Empfinden wahrgenommen, analysiert und reflexiv bearbeitet sowie reguliert werden kann (Gieseke 2007). Dabei soll das in Erscheinung treten, was Heller (1980) als die Fähigkeit zum »Sich-Involvieren« beschrieben

hat. Sich involvieren kann sich jeweils auf etwas Anderes beziehen: Es bedeutet Wissen für das eigene Tun emotional mit sich und dem Gegenüber abzustimmen, wenn es um Verstehensprozesse geht oder gar um Entscheidungen, wie es im beruflichen Kontext der Fall ist. Durch den Verweis auf emotionales Lernen (Arnold 2003) bzw. emotionale Kompetenz müssen bildungstheoretische Diskurse komplexer geführt werden.

Hier schließen Überlegungen für Auslegung e), Kompetenz als Anwendungsund Reflexionsfähigkeit mit Bezug zu spezifischen Bereichen, an, die momentan z.B. besonders relevant für die interkulturelle Kompetenz und digitale Kompetenz ist. Für die interkulturelle Kompetenz gibt es unterschiedliche Vorstellungen, wie diese zu beschreiben ist: als kulturspezifisches Wissen, als kulturübergreifende Kompetenz, als allgemeine Sozialkompetenz oder als Transferfähigkeit allgemeiner Handlungskompetenz (Rathje 2006). Aus der Perspektive der Wirtschafts- und interkulturellen Kommunikation sollte eine gelingende und zufriedenstellende Kommunikation gewährleistet werden (Bolten 2007). Interkulturelle Kompetenz ist demzufolge das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten (ebd.: 87). Die Begrenzung dieser Ansätze liegt in der instrumentellen Umsetzbarkeit von Handlungswissen, wenn es nicht prozessiert, mit neuen Erfahrungen abgeglichen und für weiterführende Interpretationen anschlussfähig wird. Für den Bereich der digitalen Kompetenz soll nun exemplarisch ein aktuelles Modell betrachtet werden, das sehr gefragt ist, wie der durch die EU platzierte DigComp 2.1 im Rahmen eines europäischen Referenzrahmens: Dieser Kompetenzrahmen ist ein Instrument zur Einschätzung und Verbesserung der digitalen Kompetenzen und wird als Referenz für digitale Kompetenzinitiativen auf europäischer Ebene genutzt. Fünf Bereiche sind zur Einschätzung der Kompetenzen definiert: 1) Informations- und Datenkompetenz, 2) Kommunikation und Kooperation, 3) Erstellung digitaler Inhalte, 4) Sicherheit, 5) Problemlösung.

Innerhalb dieser Stufen wird nicht nur eine zunehmende Fähigkeit in der Nutzung von digitalen Medien platziert, sondern die Autonomie erhöht sich durch die eigene Kreierung von Inhalten und die reflexive und kritische Bewertung des eigenen Kommunikationsverhaltens in Relation zu den gesellschaftlichen Folgewirkungen. Die Anwendung von digitalen Medien wird schrittweise mit Wissensaufbau, Reflexion und Gestaltung von Realität gekoppelt und die Komplexität weiter gesteigert, sodass Expertise mit Aufklärung in Verbindung gebracht werden kann.

Welche Ableitungen können wir bis hierher für China-Kompetenz treffen?

1.3 Ableitungen für China-Kompetenz – eine Annäherung

In Auslegung b), Kompetenz als tätigkeitsbezogene situative Handlungsfähigkeit, sind wichtige Hinweise für den Zusammenhang von Wissen und Entscheidungsprozessen in der beruflichen Handlungssituation gegeben, die für die Verbindung mit Fachlichkeit und den beruflichen Handlungsanforderungen in den verschiedenen Fächern relevant sind.

Auslegung c), Kompetenz als Persönlichkeitsmerkmal, verweist auf die Rolle von Sozialisation in institutionellen Kontexten mit einer Zeitschiene. Die andere Kultur muss erlebt werden können, denn es braucht Zeit und Erfahrungen, um das angeeignete Wissen mit Erfahrungen zu verbinden und diese zu verarbeiten. Eine alleinige Personalisierung als psychisches Merkmal ist vor dem Hintergrund der Ausgestaltung individueller Biographien nicht ausreichend, um Kompetenz bildungswissenschaftlich zu fassen. Diese Auslegung ist aber in dem Sinne wichtig, dass die Verantwortung des Einzelnen für die Gestaltung von Zusammenarbeit und beruflichem Handeln von hoher Bedeutung ist.

Die Auslegungen d), Kompetenz als umfassende kommunikative, soziale, emotionale Fähigkeiten (z.B. des Selbstmanagements, der Selbstregulation), und e), Kompetenz als Anwendungs- und Reflexionsfähigkeit mit Bezug zu spezifischen Bereichen (z.B. interkulturelle Kompetenz und jüngst digitale Kompetenz), können mit Blick auf Bildungsprozesse insbesondere für eine Relevanzprüfung hinzugezogen werden. Es wird weniger eine berufliche Situations- und Problembewältigung in und mit China fokussiert, sondern die Aufnahme von Beziehungen als emotionale Involvierung im Umgang mit Fremdheit und Fremde begründbar und platziert. In Auslegung e) wird dabei der Aufbau von Anwendungsexpertise und Reflexion gekoppelt. Der schrittweise Aufbau von Wissen, etwa verbunden mit Anwendungssituationen bezüglich Digitalisierung, und die Reflexion und kritische Bilanzierung von Folgewirkungen verbunden mit dem Ziel, Realität gemeinsam zu gestalten und für die Gesellschaft verantwortlich zu handeln, haben viele Anknüpfungspunkte für Bildung. Empfehlenswert ist, den Aufbau von Kompetenzstufen näher zu beschreiben.

Es fehlen nun jedoch verobjektivierbare Aspekte. Wie kann festgelegt werden, was in der Zusammenarbeit mit China in den verschiedenen institutionellen Kontexten die passenden Inhalte und Themen sind? Welche Prozesse führen zum Kompetenzaufbau? Was sind relevante Bildungsprozesse und wo können sie verortet werden?

1.4 Qualifikation und Schlüsselgualifikation

Eine Grundlage zur Begründung von verobjektivierbaren Inhalten und Wissensstrukturen bietet der abgelöste Vorgängerbegriff der Qualifikation, welcher Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter, in der Regel beruflicher Anforderungssituationen (Arnold 2001) meint. Dieser aufgrund seiner Verwendungsfokussierung verworfene Begriff bietet die Möglichkeit, am Beispiel konkreter Anwendungssituationen Fähigkeiten zu definieren. Verobjektivierbare Wissensstrukturen fließen darin ein.

Der darauffolgende Begriff der Schlüsselqualifikationen stellte sich der Situation schnelleren Wissensverfalls in den 1970er Jahren. Mertens (1974) prägte diesen Begriff, um Fähigkeiten zu formulieren, die es dem Einzelnen ermöglichen, sich schneller umzuorientieren und sich selbst in neue Anforderungen einzuarbeiten. Die Frage war, wie das Wissen der Einzelnen vor Überalterung geschützt und die Flexibilität der Verwendbarkeit erhöht werden kann. Er verstand unter Schlüsselqualifikationen die Qualifikationen, die als »Schlüssel« zur Erschließung von sich schnell änderndem Fachwissen dienen können. Qualifikatorisches Wissen und übergeordnete Bildungselemente zielen dementsprechend auf einen flexiblen Wechsel zwischen Berufen und Fachrichtungen. Hier geht es noch um die Vorbereitung auf anstehende Veränderungen. Gewollt war eine Verzahnung von beruflicher und allgemeiner Bildung mit dem Arbeitsmarkt. Dieser Gedanke der Trennung von qualifikatorischem Wissen und Bildungselementen sowie der Gedanke der Transferierung sind übertragbar auf den Wechsel zwischen verschiedenen Anwendungs- und Handlungssituationen für die nähere Konzeptualisierung von China-Kompetenz. Die Wissensstrukturen (qualifikatorisches Wissen) können nach systematischem, fachlichem Wissen, historischem und im umfassenderen Sinne kulturellem Wissen differenziert werden. Hinzu kommen Wissensstrukturen, die sich mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen in China sowie mit Prozessen der Erschließung, der Interpretation und dem Deutungsaufbau befassen.

Die durch den Kompetenzbegriff hervorgehobene Subjektorientierung ermöglicht es daran anschließend, so die Argumentation von Arnold (2010), die individuelle Transferfähigkeit einzubeziehen. Damit wird der Kompetenzbegriff gegenüber dem Qualifikations- und dem Schlüsselqualifikationsbegriff als ganzheitlichere Auslegung betrachtet. In einem nächsten Schritt werden Kompetenzauslegungen mit dem Bezug China diskutiert sowie Überlegungen für die Integration des Schlüsselqualifikationsansatzes mit der Unterteilung in Wissensstrukturen und Bildungselemente vorgenommen.

2. RAHMEN ZUR KONZEPTUALISIERUNG **VON CHINA-KOMPETENZ**

Als Elemente einer Auslegung von Kompetenz mit Blick auf China-Kompetenz können Aspekte der Auslegungen b) bis e) sowie Aspekte der Auslegung von Schlüsselqualifikation, unterteilt in qualifikatorisches Wissen und Bildungselemente, als relevant herangezogen werden:

Auslegung b), Kompetenz als tätigkeitsbezogene situative Handlungsfähigkeit, verweist auf die Anforderung der Bestimmung des relevanten Wissens über China, des fachspezifischen relevanten Wissens – dies ist den jeweiligen fachspezifischen Systematiken zu entnehmen bzw. von den Fachvertretern zu bestimmen-, und auf die Regeln der Umsetzung des fachspezifischen Wissens. Die Regeln der Umsetzung dieses fachspezifischen Wissens für den Kontext der Entwicklung von Wissensstrukturen, gedacht in Bezug auf Veranstaltungs- und Modulentwicklung an einer Universität, sind zu übersetzen als die relevanten Praxen und Praktiken der Wissensgenerierung, der Vermittlung, der Aneignung sowie als Transferstrategien für die konkrete Anwendung in der Forschungspraxis, im Wissenschaftsaustausch bzw. in der beruflichen und unternehmerischen Praxis. Bezogen auf China-Kompetenz ergibt sich die Performanz daraus, dass die Praktiken der Wissensgenerierung und des Wissensaustausches in ihrer Kulturspezifik sichtbar gemacht und aufeinander bezogen werden können, um sie situationsspezifisch einzusetzen. Der vom BMBF platzierte Kompetenzbegriff sowie der von der Merics-Studie (Stepan u.a. 2018) verwendete Kompetenzbegriff haben hier ihren Platz. Die Merics-Studie hält den Begriff bewusst offen: China-Kompetenz umfasst all jene Fähigkeiten und Kenntnisse, die für eine erfolgreiche Kooperation mit China entscheidend sind. Sie schließt an die im BMBF-Strategiepapier identifizierten Sprachkenntnisse und an interkulturelle Kompetenz als entscheidende Bestandteile für die wissenschaftliche Zusammenarbeit mit China an. Demnach beinhaltet China-Kompetenz auch Basiswissen zu Wirtschaft, Politik, moderner Geschichte und Gesellschaft. Auch berufsspezifisches Fachwissen wird für die Tätigkeit mit und in China vorausgesetzt (Stepan u.a. 2018: 21). Es findet sich darin der kleinste gemeinsame Nenner für Kompetenz wieder. Er folgt einem instrumentellen Verständnis im Rahmen der Gestaltung von Zusammenarbeit in beruflichen Bezügen, d.h. Auslegung b).

Das gewonnene Wissen und die gewonnenen Erfahrungen sind aufzuarbeiten und reflexiv verfügbar zu machen, um sie für andere Anwendungssituationen transferierbar zu gestalten. Dann erst kann von einer Kompetenz in diesem Sinne gesprochen werden.

Auslegung c), Kompetenz als Persönlichkeitsmerkmal, bezieht sich auf die Prozesse aus Auslegung a), hinterfragt aber die wirkenden emotionalen Muster im Hinblick auf die Reflexion von Wertestrukturen und Deutungen. Damit wird Kompetenzentwicklung als Persönlichkeitsbildung ausgelegt. Erfahrungen in den Anwendungssituationen, die sich auf die (differenten) Praxen und Praktiken sowie ihre leitenden Wissensstrukturen in fachsystematischer und kultureller Hinsicht beziehen, werden vor dem Hintergrund der eigenen Wissensstrukturen, Emotionsmuster und Deutungszusammenhänge reflektiert, um sie reflexiv in die Gestaltung der Anwendungskontexte einbringen zu können. Persönlichkeitsbildung kann sich dann schrittweise mit dem Prozess des Erfahrungsaufbaus im Hinblick auf die eingesetzten Praktiken entwickeln. Dies braucht Zeit.

Wie oben bereits erwähnt, wird für den Kontext der Entwicklung von China-Kompetenz von einer notwendigen Koppelung der beiden Kompetenzauslegungen b) und c) ausgegangen.

Bezüglich Auslegung d), Kompetenz als umfassende kommunikative, soziale, emotionale Fähigkeiten (z.B. des Selbstmanagements, der Selbstregulation) werden auch mit Blick auf China umfangreiche kommunikative, soziale und emotionale Fähigkeiten angesprochen. Diese greifen teils auf systematisches Wissen, teils auf instrumentelles Wissen und teils auf die in b), Kompetenz als tätigkeitsbezogene situative Handlungsfähigkeit, angesprochenen beruflichen Handlungs- und Entscheidungssituationen sowie auf die in c) angesprochenen umfangreichen emotionalen Bildungsprozesse zurück. Unabhängig davon, welcher Kompetenzvorstellung mit Bezug zu China gefolgt wird, finden sich kommunikative Grundlagen des Handelns in der Vermittlung der Kulturdimensionen (Hofstede 1993) und/oder der Kulturstandards (Thomas 1996). Diese bilden eine, meist die zentrale Grundlage der Wissensaneignung über China, wenn es um kommunikatives Verständigen geht. Ziel dieser Ansätze ist es, die Kommunikationssituationen überhaupt oder besser zu bewältigen. Diese Zielstellung ist oft auch ein Ziel der in Auslegung e), Kompetenz als Anwendungs- und Reflexionsfähigkeit mit Bezug zu spezifischen Bereichen, angesprochenen interkulturellen Kompetenz, wenn man sie als allgemeine Handlungskompetenz betrachtet. Auch Einführungs- und Ratgeberbücher zeugen einerseits von einem Interesse an allgemeinem Handlungswissen über China und andererseits, je nach Anlass, von der Bereitschaft sich komprimiert und zeitlich begrenzt, zugleich aber auch interessiert mit China zu befassen (z.B. Häring-Kuan/Kuan 2008).

In beruflichen Kontexten werden besonders die Kulturstandards von Thomas (1996) genutzt, um sich Wissen für konkrete kommunikativ zu lösende Handlungssituationen anzueignen. Diese sind empirisch analysiert und theoretisch rückgebunden, sie lauten: Gesicht wahren, Hierarchieorientierung, soziale Har-

monie, Bürokratie, Etikette, Danwei (Einheit, Arbeitseinheit oder Studiengruppe), Guanxi (Beziehungsnetz), List und Taktieren sowie Humor (siehe Thomas 1996: 125). Folgt man seinen Auslegungen, wird deutlich, dass diese konsequent einem Ansatz der Kompetenzentwicklung für verbesserte Kommunikation und, wie in Auslegung b), dem situativen Einsatz in konkreten Handlungsfeldern folgen. Sie bergen aber auch mehr Potenziale für Persönlichkeitsentwicklung (Auslegung c) und auch für Auslegung e), wenn man diese als Einstiegspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung nutzt: Kulturstandards sind für Thomas der sozialisierte Kern des kulturellen Orientierungssystems. Sie regulieren und leiten die alltägliche Kommunikation und das Handeln. Thomas geht davon aus, dass die Wirkmächtigkeit der Kulturstandards besonders in kritischen Interaktionssituationen zum Vorschein kommt, da in diesen Situationen Bewältigungsschwierigkeiten auftreten (ebd.). Interkulturelles Lernen besteht in dieser Konzeptualisierung im Wissenserwerb über die andere Kultur anhand von Kulturstandards und in der Verarbeitung von Erfahrungen, die, geleitet durch dieses kulturspezifische Wissen, ermöglicht werden. Interkulturelle Kompetenz liegt dann in der Fähigkeit, dieses Wissen in Interaktionssituationen anzuwenden und es als Erfahrungsressource für ähnliche Situationen einzulagern. Kulturelles Wissen wird mit Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit kombiniert:

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen, produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung. (Thomas 2003, S. 143).

Diese Auslegung interkultureller Kompetenz ist sehr voraussetzungsvoll, indem sie wechselseitige Lern- und Bildungsprozesse wie auch die Gestaltung gemeinsamer Perspektiven für Zusammenarbeit und Kulturgestaltung anspricht. Auch wenn es viele Kritikpunkte an diesem Ansatz gibt, stellt er für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten den Zusammenhang zwischen Anwendungssituationen und Wissensstrukturen über China her. Als solche behält diese Auslegung von Kompetenz im Rahmen einer weiter entwickelten Konzeption inter-/ transkultureller Bildung im Kontext China ihre Relevanz, da die beruflichen Anforderungen auf eine schnelle Aneignung von Wissensstrukturen drängen, die in beruflichen Zusammenhängen schnell in Transferprozesse eingebunden werden sollen.

Dieser Ansatz berücksichtigt iedoch nicht, dass es eine intensivere Auseinandersetzung, Beschäftigung und Erfahrungsbearbeitung braucht, da Prozesse des Deutungsaufbaus mit Prozessen der Interpretation und Bilanzierung von Erfahrungen verbunden sind und dies Wissen und einen kommunikativen Austausch als auch mehr Zeit benötigt. In eigenen Forschungen zeigte sich zudem, dass die angesprochenen Kulturstandards sehr milieuspezifisch und individuell ausgeformt sind und sichtbar werden, mit anderen Worten: Sie sind kollektive Deutungsmuster, die individuelle Ausformungen in der Sozialisation annehmen. Insofern sind sie als Ressource für die Beschreibung natio-ethno-kultureller Spezifika (zum Begriff siehe Mecheril 2003) für China nur als Orientierungswissen verwendbar (vgl. Robak 2012). Als besonders relevant und als Zugewinn für Verstehens- und Erfahrungsprozesse zeigten sich in den Befragungen deutschsprachiger Expatriate Gruppen bzw. Migrantinnen und Migranten in China die Kulturstandards Beziehungen gestalten und Gesicht waren. Damit verbundene Formen der Kommunikation wurden als funktional einerseits, aber auch als persönliche Erweiterung, als Zugewinn für soziale Partizipation andererseits interpretiert und ermöglichten einen Zugang zur chinesischen Lebenswelt.

Ziehen wir nun Auslegung e), Kompetenz als Anwendungs- und Reflexionsfähigkeit mit Bezug zu spezifischen Bereichen wie z.B. interkulturelle Kompetenz und jüngst digitale Kompetenz, heran, können die Kompetenzlevel als eine Grundlage dienen, um Wissensgrundlagen, Anwendungsbezug und Reflexionsprozesse in ihren Komplexitätszunahmen besser zu beschreiben. Zur Erinnerung: Innerhalb dieser Stufen wird sowohl eine zunehmende Fähigkeit in der Nutzung von digitalen Medien platziert, als auch die Erhöhung der Reflexion und der Gestaltungsautonomie durch die eigene Kreierung von Inhalten und die reflexive und kritische Bewertung des eigenen Kommunikationsverhaltens in Relation zu den gesellschaftlichen Folgewirkungen evoziert.

Wie könnten nun Kompetenzlevel aufgebaut sein? Für China-Kompetenz an der Universität könnten Angebote mit Strukturen, die *Basiskenntnisse* (Level 1) und *fortgeschrittene Basiskenntnisse* (Level 2) adressieren, kombiniert werden, z.B. Grundlagen zur Geschichte Chinas und zu aktuellen Themen sowie fachwissenschaftliches Wissen aus den jeweiligen Disziplinen, das als Ergänzung zum fachwissenschaftlichen Wissen unter Internationalisierungsperspektiven integriert wird. Ein Sprachstudium ohne Anwendungsbezug für spätere Arbeitsfelder in Wirtschaft, Dienstleistungen und Wissenschaft wird ohne besonderes Interesse, das über den beruflichen Bezug hinausgeht, nicht zu einer Teilnahme an Seminaren führen. Denkbar sind hier übergreifende Angebotsformate, die allgemeine Sprachfähigkeiten für den Alltag und fachwissenschaftliche Themen gleichermaßen ermöglichen. In China wurden dazu bereits medial gestützte

Sprachlernmodule entwickelt, die reale Situationen simulieren. Eine Prozessierung des Kompetenzaufbaus setzt dann ein, wenn es Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens mit chinesischen Studierenden oder für Praktika in China gibt. Inwieweit Kompetenzentwicklung für berufliche Kontexte vom Aufbau von Sprachfähigkeiten entkoppelt werden kann, etwa in großen Unternehmen, die Englisch als Unternehmenssprache führen, ist im Rahmen weiterer Begleitforschungen zu untersuchen. Eigene Untersuchungen zeigen, dass deutschsprachige Führungskräfte in China Wissen über das Arbeits- und Lernverhalten des Personals und die zeithistorischen Hintergründe, in denen die Personen aufgewachsen sind, benötigen, Große Unterschiede gibt es zwischen Personen, die bereits Internationalisierungserfahrungen haben und die ausschließlich in China aufgewachsen sind. Darüber hinaus haben die chinesischen Fach- und Führungskräfte Fähigkeiten entwickelt, wie am Beispiel der vielen chinesischen Großprojekte sichtbar wird, die von Seiten der deutschen Führungskräfte zu antizipieren und zu integrieren sind. Diese Perspektive können viele nicht einnehmen. Hier liegen vielfältige Kompetenzdefizite vor, die einerseits mit mangelndem Sprachkenntnissen und Kulturwissen zusammenhängen, andererseits mit Vorstellungen von Interkulturalität, die im Rahmen von Führung als Durchsetzung der eigenen Interessen, gekoppelt an Unternehmensziele zu beschreiben sind. Darüber hinaus wurden grundsätzliche unterschiedliche Deutungen bezüglich Selbstständigkeit und selbstständigem Arbeiten sichtbar, die in China nach wie vor mit anderen Vorstellungen von Hierarchie verbunden sind.

Kenntnisse, die den fortgeschrittenen Kompetenzlevel entsprechen (fortgeschrittenes Wissen und hochspezialisierte Kenntnisse), sind außerhalb eines sinologischen Studiums und ohne umfangreiche Aufenthalte in China bei gleichzeitiger Weiterbildung in sprachlicher, fachlicher und kultureller Hinsicht nicht zu erwarten. Sie könnten für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Rahmen von begleitenden Promotionen und Forschungsprojekten und im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung für Unternehmen entwickelt werden.

Elemente der Kompetenzauslegungen, insbesondere die Entwicklung der Kompetenzlevel können ein Schritt für die Konkretisierung von China-Kompetenz sein, welche, wie im nächsten Kapitel weiter dargelegt wird, mit den Aspekten Wissensstrukturen sowie Bildungselemente erweitert wird. Diese stammen zwar aus den Überlegungen der Konzipierung von Schlüsselqualifikationen, werden jedoch begrifflich nicht mit den bei Mertens (1974) verwendeten Begriffen unterlegt, sondern mit bildungswissenschaftlich diskutierten Begriffen erweitert. Schlussendlich wird solch eine Konzeption in der inter-/transkulturellen Bildung verortet und kulturwissenschaftlich verankert.

Im Folgenden wird schrittweise eine Definition transkultureller Chinakompetenz entwickelt; Dabei werden die Perspektiven eines transkulturellen und eines zugleich chinaspezifischen Zugangs der Entwicklung von Kompetenz aufeinander bezogen:

Abbildung 1: Transkulturelle Chinakompetenz

Chinakompetenz Transkulturelle Kompetenzentwicklung						
Transkulturelle Kompetenzentwicklung	Lern- und Bildungsprozess	Hybridisierungs- und Transkulturalisierungs- prozesse				
Wissensaufbau	Verstehens- und Reflexionsprozesse (Bildungselemente)	Kulturformung perspektivieren und einschalten				
Basiswissen (klassische und moderne Geschichte, Gesellschaft, Wirtschaft, Politik	Differenzen verstehen → Interkulturelle Sichtweisen einnehmen können	Differente und eigene (kulturelle) Praktiken wahrnehmen bzw. einbringen				
Vertiefungswissen Berufsspezifisches Wissen	Wissensstrukturen aufbauen und aneignen	Perspektive der Kulturformung einnehme (Transkulturalität)				
Disziplinspezifisches Wissen aus den jeweiligen Wissenschaften	Reflexionsfähigkeiten in Bezug auf Fremdheit erhöhen, Emotionen verstehen und reflektieren	Interaktionsräume als kulturelle Zwischenräum verstehen für Hybridisierung				
Wissen über Kulturstandards, kulturelle Spezifika		*				
Vertieftes Wissen über gesellschaftliche Hybridisierungsprozesse (Auswirkungen Konfuzianismus und gesellschaftspolitische Konstruktionen)	Neue Erfahrungen im fremdkulturellen Kontext machen Deutungen aufbauen, eigene und fremde Deutungen verstehen	Wissensaufbau u. Reflexion → Deutungsaufbau Im Modus der Transkulturalisierung bzw Hybridisierung				
Gesellschaftliche und individuelle Deutungsmuster in Bezug auf Transformations-prozesse, Chinabilder und Deutschlandbilder	Sich positionieren zwischen gesellschaftlichen Hybridisierungsprozessen und individueller	Praktiken einbringen Gemeinsame Wissensgenerierung u. hybrider Praktikenaufbau				
Deutschlahublider	Beziehungsaufnahme					

Quelle: eigene Darstellung

Der transkulturelle Kompetenzansatz bedient sich des Prozesses der Hybridisierung (Reckwitz 2006). Unter Hybridisierungen werden Prozesse der kulturellen Neuformungen durch Praktiken verstanden, die Strukturen und Prozesse der Modernisierung durchziehen und Kultur permanent verändern (Reckwitz 2006; vgl. Robak 2012, 2019). Transkulturelle Kompetenz schließt, was Wissensstrukturen und Verstehensprozesse betrifft, an Auslegungen interkultureller Kompetenz an. Dies gilt etwa bezüglich der Rolle von Basiswissen zu Wirtschaft, Politik, moderner Geschichte und Gesellschaft sowie, für unseren Kontext relevant, insbesondere berufsspezifisches Wissen (Stepan u.a. 2018) und disziplinspezifisches Wissen. Sie berücksichtigt auch das Grundverständnis, dass dieses Wissen auf verschiedene Situationen bezogen werden kann und dabei auch Unterschiede im Wahrnehmen und Urteilen erkannt sowie Kulturstandards in der Zusammenarbeit respektiert werden (Thomas 2003). Als weitere wichtige Wissensstrukturen kommen Kenntnisse über gesellschaftliche Transformationsprozesse und den Umgang mit diesen in China (Schmidt-Glintzer 2018) und in Deutschland hinzu. China- und Deutschlandbilder als kollektive Deutungsmuster fließen in die Auslegungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse ein.

Transkulturelle Kompetenz(entwicklung) bezieht all diese Auslegungen ein, setzt aber am Verständnis der Transkultur (Welsch 2005) an und richtet die Perspektive, die interkulturelle Sichtweise übersteigend, auf die gemeinsame Produktion (Reckwitz 2017) und Gestaltung von Kultur. Sie umfasst die notwendigen Wissensressourcen, Praktiken, Fähigkeiten, Deutungen sowie Lern- und Bildungsprozesse für die Ausgestaltung unter Nutzung der verschiedenen kulturellen Ressourcen. Kulturen nehmen die Gestalt von Transkulturen an und werden geformt durch Hybridbildungen (Bhabha 2000; Reckwitz 2006). Hybridisierungspraktiken sind dabei zentraler Motor; Wissenschaft und Zusammenarbeit stellen dafür zentrale kulturelle Zwischenräume dar, in denen sich hybridisierende Transkulturen ausgestaltet werden können. Dies geschieht im Universitätskontext über die Ausformung gemeinsamer Wissenschaftspraktiken, geteilte sich aufeinander beziehende Wissensstrukturen und Prozesse der Wissensgenerierung, gemeinsame Erfahrungsprozesse, die zu neuen Deutungen reflexiv verarbeitet werden können (Schüßler 2000). Transkulturelle Kompetenz zeichnet sich aus durch den reflexiven Einsatz kulturell gebundener Wissensstrukturen und Praktiken und die Fähigkeit, diese Ressourcen in Hybridisierungsprozesse einzubringen, neu zu verknüpfen und zu reflektieren (Robak 2012, 2019). Die Akteure in Wissenschaftsaustausch, Forschung und Zusammenarbeit sind so beteiligt an gesellschaftlicher (Re)produktion.

Die Ausformung hybrider Praktiken kann durch Bildung und Qualifizierung, so ein Ausgangspunkt von Bedarfserhebungen mit dem Ziel der Gestaltung von Angeboten für transkulturelle China-Kompetenz, gestaltend beeinflusst werden (siehe Robak 2012).

Wir schauen im Folgenden zunächst auf den Teil der Definition, der sich mit der Konzeptualisierung von China-Kompetenz befasst und sich aus verschiedenen Wissensressourcen zusammensetzen kann.

3. WISSENSSTRUKTUREN FÜR DIE KONZEPTUALISIERUNG VON CHINA-KOMPETENZ

Wissensstrukturen sind sowohl aus sinologischer als auch aus fachwissenschaftlicher Sicht zu bestimmen, wenn es um berufliche Handlungsfähigkeit geht. Eine besonders hohe Nachfrage besteht darin, aktuelle Entwicklungen zu erfahren, einzuordnen und interpretieren zu können. Vor allem die Entwicklungen, die weitreichende Transformationen der Gesellschaft betreffen, sind schwer einsehbar und verstehbar. Ein Unbehagen mit China resultiert daraus, dass zu wenig Wissen vorliegt sowie die Beobachtungen und Berichterstattungen nicht gut eingeordnet werden können. China erzeugt emotional eine große Fremdheit. Deshalb benötigt es umfangreichere Einordnungen, um gesellschaftliche Transformationen in China ansatzweise zu verstehen. Doch wie können wir diese Transformationen überhaupt fassen?

Eine Zuordnung zu westlichen Kategorien ist hilfreich, da Anschlüsse zu bestehenden Deutungssystemen hergestellt werden und so gesellschaftliche Transformationsprozesse besser eingeordnet werden können. Dafür wird im nächsten Schritt der Ansatz der Hybridisierung herangezogen.

Wollen wir Entwicklungen und Transformationen in Deutschland besser verstehen, um sie bildungswissenschaftlich anschlussfähig zu machen, greifen wir z.B. auf die soziologisch und kulturwissenschaftlich entwickelte Theorie der Hybridisierung nach Reckwitz (2006) zurück: Unter Hybridisierungen werden Prozesse der kulturellen Neuformungen durch Praktiken verstanden, welche Strukturen und Prozesse der Modernisierung durchziehen und Kultur permanent verändern (Reckwitz 2006; vgl. Robak 2012). Reckwitz beschreibt Hybridbildungen innerhalb »westlicher« Gesellschaften über verschiedene Praktikenbereiche – Praktiken der Arbeit, der intimen Beziehungen und Technologien des Selbst. Er zeigt in seiner Kulturanalyse, wie sich diese Subjektkulturen seit dem 18. Jahrhundert bis in die heutige Zeit verändert haben und wie dabei Elemente der vorherigen Subjektkultur immer neu verknüpft werden. Dies verdeutlicht er an den drei Phasen der bürgerlichen Moderne des 18. und 19. Jahrhunderts, der organisierten Moderne des 20. Jahrhunderts bis in die 1980er Jahre und der an-

schließenden Postmoderne, die in die Gegenwart hineinreicht. Hybridbildungen über Praktiken vollziehen sich in Form von Umkodierungen, die vorgenommen werden. Diese Umkodierungen beziehen sich auf Normen und Bewertungen von Praktiken, die sich verändern. So war das Angestelltensubjekt mit konkreten Tätigkeiten bis in die 1980iger Jahre erstrebenswert und hochgeachtet. Im Übergang zur Postmoderne ist es das kreative Subjekt, das seine Kreativität in die projektförmigen Arbeiten und in die Konstruktion des eigenen Selbst einbringt.

Als Teil der gegenwärtigen Hybridbildungen in Deutschland können neben den Prozessen, die Reckwitz (ebd.) historisch beschreibt, unterschiedliche Elemente mit unterschiedlichen kulturellen Ressourcen identifiziert werden (siehe Robak 2012), z.B.: (1) Elemente kultureller Optimierungsprogramme, die sich an globalen kapitalistischen Arbeitsstrukturen und Politiken orientieren, wie das genannte globale projektförmige Arbeiten (vgl. Sennett 2005; Boltansky/ Chiapello 2003); (2) Kulturelle Ressourcen, deren Ursprünge in der ehemaligen DDR zu verorten sind (etwa hierarchische Strukturen und wenig freie Meinungsbildung); (3) Elemente ursprünglich natio-ethno-kultureller Ressourcen, die aus den verschiedenen Phasen der Migration nach Deutschland resultieren – beginnend in den 1960iger Jahren bis hin zur Fluchtmigration der letzten Jahre -: (4) sowie milieuspezifische und habituelle Elemente (Bourdieu 1994: von Rosenberg 2011), die sich tief ins Individuum einsozialisieren.

Die Digitalisierung prägt die Praktiken in allen Lebensbereichen, weitere Hybridbildungen sind also durch die Kultur der Digitalität (Stalder 2017) zu erwarten, die von sich stetig erweiternden Möglichkeiten der Kommunikation ausgehen und in die Kulturformung eingehen. Die seit den 1980er Jahren voranschreitende Individualisierung mündet in einer Singularisierung (Reckwitz 2017), was vielfältige Auswirkungen auf gesellschaftliche Normen- und Wertebildungen nehmen wird, bis hin zu Veränderungen in allen sozialen Organisationsformen des Zusammenlebens. Kulturformung wird nun nicht mehr ausschließlich von Eliten befördert, sondern jedes einzelne Individuum ist daran beteiligt, indem etwa über soziale Medien gesellschaftlich relevanten Ereignissen, Entscheidungen, Entwicklungen über Kommunikation Bedeutung gegeben wird oder Uminterpretationen vorgenommen werden.

Interessante Ansätze der Hybridisierung werden ebenfalls für die chinesische Gesellschaft festgestellt. Diese sind historisch spezifisch gewachsen und entsprechend aktuell anders ausgeformt. In Deutschland mangelt es an orientierendem Wissen über China, an Einblicken, um zu verstehen, dass China spezifische gesellschaftliche Transformationsprozesse durchläuft.

Dass China vom Konfuzianismus geprägt ist, kann ggf. noch als Information in interkulturellen Trainings über die oben genannten Kulturstandards und deren historische Ursprünge vermittelt werden. Welche Transformationen der Konfuzianismus durchläuft bzw. in welcher Form er Bestandteil von Transformationen bzw. Hybridisierungen ist, ist von außen jedoch schwer nachvollziehbar. Es braucht differenzierteres Wissen und Analysen über die chinesische Gesellschaft mit ihren Teilsystemen und über damit verbundene gesellschaftliche Veränderungsprozesse und deren Folgewirkungen. Im Folgenden werden zwei analytische Perspektiven eingeführt:

Heubel (2016) analysiert für China eine Dynamik chinesischer Modernisierung seit dem 19. Jahrhundert, die sich als hybride Modernisierung in einer Spannung zwischen Revolution und Transformation vollzieht. Hybride Modernisierung meint hier zwei grundlegende Strukturbildungsperspektiven: Er unterscheidet eine externe Modernisierung, die sich aus dem Verhältnis von China und »dem Westen« speist und eine interne Modernisierung, die sich aus dem Verhältnis von altem und neuem China speist (ebd.: 24). Diese hybride Modernisierung hat umfassende Phänomene und bringt, so seine zentrale These, eine transkulturelle Dynamik hervor, in der Altes und Neues, Östliches und Westliches miteinander verschlungen werden. Politisch und kulturell unterscheidet er drei revolutionäre Momente, d.h. drei zeithistorische Etappen, in denen versucht wurde, die Herausforderungen hybrider Modernisierung revolutionär zu bewältigen: (1) eine konservative Revolution (Hundert-Tage-Revolution von 1898, inspiriert von Kang Youwei) und eine Revolution der Wissensordnung (Die drei Volksprinzipien von Sun Yat-sen – Begründer der Republik China- in 1905); (2) eine liberale (bürgerlich-demokratische) Revolution der Republiksgründung (1911) sowie eine Kulturrevolution der 4. Mai-Bewegung (1919); (3) eine sozialistische (kommunistische) Revolution mit der Gründung der Volksrepublik China (1949) sowie die große proletarische Kulturrevolution (1966-1976) (ebd.: 27). Die Revolutionen enthalten jeweils Elemente der vorangehenden in sich und finden sich auch mit Paradoxien in der Demokratiebewegung von 1989 bis in die Gegenwart wieder. Heubel hinterfragt unauflösbare Paradoxien und ihre Wirkungen auf Ideale und Normen, auch im Hinblick auf destruktive Effekte im 20. Jahrhundert (ebd.: 32f.). Dabei entspinnt sich die Hybridität an der Dynamik der Interaktion zwischen Konservatismus, Liberalismus und Sozialismus. Keine dieser Perspektiven kann die andere integrieren (ebd.: 88). Leidet China an einer kulturellen Schizophrenie, wie der kulturnationalistische Diskurs nahelegt, der eine Spaltung in die chinesische und westliche Seite heilen möchte, indem China zu einer kulturellen und politischen Identität zurückfindet? (ebd.: 34). Heubel verfolgt die Argumentation, dass paradoxe Konstellationen nicht durch Revolutionen wegzuschaffen sind, sondern sie vielmehr ins Denken aufgenommen werden sollten. Die Auslegungen und Verwobenheiten des Konfuzianismus sind darin ein wichtiger Kernbestandteil, der der konservativen Seite zuzuschlagen ist, sich aber immer wieder neu in gesellschaftliche Transformationen einwebt, wenn man sie nicht revolutionär fassen möchte. So scheint es wichtig, Grundlagen der Lehre zu verstehen, aber auch die Ausformungen und Wirkungen in ihren Transformationen bis in die Gegenwart, etwa die Allianz aus Konfuzianismus und Sozialismus oder Konfuzianismus und Liberalismus unter Berücksichtigung des Sozialismus als Alternative zu den liberal-demokratischen westlichen Gesellschaften (ebd.: 78). Auch ein Verstehen der oben genannten Kulturstandards wird dadurch befördert.

Schmidt-Glintzer (2018) geht historisch weiter zurück und schildert China auf der Suche nach einer eigenen Identität zur Sicherung von Harmonie, die sich aus einem Fehlen ihrer Mitte speist. Die leere Mitte ist in seinen Beschreibungen ein Hybrid: Sie ist einerseits der Ort der Suche nach dem gemeinsamen Selbst, was seinen Ursprung in der Vielfalt und Vielheit der Kulturen und Sprachen hat und historisch betrachtet auch der Völker und Bestrebungen der Ordnungssysteme nach Macht und Herrschaft. Die leere Mitte ist andererseits auch der Ort der Lebendigkeit, weil die Suche nach einer eigenen Identität viele neue Wege beschreiten lässt. So existiert historisch betrachtet eine Gleichzeitigkeit, die der Idee eines Vielstaatensystems (bis vor 2000 Jahren prägend) und seit der Han-Zeit (206 v. Chr. bis 220 n. Chr.) die Idee der Zentralität, die vor allem als Blick nach innen gemeint war und ist. Das Konzept der »weltprägenden kulturellen Zentralität« scheint demnach mehr eine Deutung des Westens über China und die Konstruktion einer Zentralitätsvorstellung zu sein. China ist in Schmidt-Glintzers Analyse in verschiedener Hinsicht eine Hybridbildung: Sowohl die Sprache Mandarin ist ein gestalteter Hybrid, welcher aus verschiedenen Sprachen zusammengeführt ist. Es finden sich parallel verschiedene Ordnungs- und Sinnsysteme, die integriert werden und zugleich in ihrer Vielfalt weiter bestehen. Auch die Wahlfreiheit der Götter wird als Teil der Hybridisierung eingeordnet. Die Dynamik aus Akkulturation und Vielfalt bzw. Einheit und Vielheit ist als historisch prägend nachweisbar und formt hybride Strukturen (ebd.: 24ff.). Die Rolle des ehemals Edlen (zentral in der Lehre des Konfuzius), des Kaders, der Elite zur Gestaltung der Mitte als Norm, als Grundlage für Hybridisierungen ist unklar (ebd.: 42). Lassen sich die Werte der harmonischen Modernisierung mit Weltgestaltung als chinesischen Weg der Hybridisierung vereinen? Rückblickend lag historisch, da das Vielstaatensystem mit der Idee einer multipolaren Welt scheiterte, die Stabilität bringende Einigkeit in den Ideen des Konfuzianismus, wie sie von Konfuzius (551-479 v. Chr.) zuerst geprägt und dann als Einheitsstaatskonzept in der Qin-Zeit im Jahre 221 v. Chr. vorübergehend realisiert wurde (ebd.: 72). Aus dem korrelativen Denken, das sich aus den Werten des rechten Weges (dao) wie etwa Tugenden und Mitmenschlichkeit, aber auch weiteren ethischen Werten (das li – die Sitte) speiste, wurden immer wieder kollektive Transformationen für kollektives Handeln abgeleitet.

Derzeitig sind vielfältige Formen von Vielfalt in Transformationen eingewoben, die es zu verstehen gilt. China hat sich vom Traum eines gesamtgesellschaftlichen Subjektes verabschiedet. So lassen sich der Große Sprung nach vorn (1958 bis 1961) und die Kulturrevolution (1966-1976) wie auch die 4. Mai-Bewegung von 1919 noch als Versuche der Herstellung eines solchen gesamtgesellschaftlichen Subjektes einordnen (ebd.: 35), wie heute auch als Versuche der Herstellung eines kollektiven Selbst. Diese Revolutionen hinterlassen Traumatisierungen, aus denen heraus eine neue Leere entstanden ist. In China entsteht nun ein neuer Mittelstand, Urbanisierung und Digitalisierung befeuern Transformationen der Gesellschaft. Hu (2019) analysiert, dass aktuell die neuen hybriden Formen unklar sind; Es gibt eine Sehnsucht und auch einen Drang, konfuzianische Werte neu zu platzieren. Dabei werden Gegensätze in Deutungsmustern sichtbar, die mit einer Kontrastierung zwischen dem Westen und dem Osten verbunden sind und sich u.a. in einem chinesischen Diskurs über die Moderne wiederfinden. Dabei vertritt Hu (ebd.) die Position, dass die Entwicklung einer chinesischen Identität als ein langjähriges Gesamtkonzept zu verstehen ist, wofür die Erfahrungen der Individuen ausgewertet und in einem neu ausgelegten Moderne-Konzept als Ausgangspunkt platziert werden müssen. Die Beschreibung bzw. Konzeptualisierung einer »modernen chinesischen Identität« ist eine der erklärten zentralen aktuellen Herausforderungen (siehe auch Wang 2016:4), die mit der Suche nach einem tragfähigen spezifischen Modernekonzept verbunden ist.

Teil gesellschaftlicher Transformationsprozesse in China ist auch, dass Entwicklungen, wie etwa die Digitalisierung und ihre Auswirkungen, anders eingeordnet und bewertet werden als in Deutschland oder Europa. Wir erkennen daran große Unterschiede in den kulturellen Deutungsmustern, die kollektive Ausprägungen aufweisen. Dies ist etwa ersichtlich an den Ergebnissen der sogenannten Huawei-Studie (Noesselt/Schüller/Schüler-Zhou 2016): 60 % der Deutschen glauben, dass durch fortschreitende Digitalisierung bestehende Arbeitsplätze abgebaut werden. Die Sichtweise der Chinesen verläuft entgegengesetzt, sie sind sehr wenig skeptisch: 57 % gehen von neuen Arbeitsplätze aus (ebd., S. 76). 82 % der Chinesen stehen digitalen Innovationen eher positiv gegenüber, dies deckt sich mit Fremdbild der befragten Deutschen auf China. Jedoch schreiben 33 % der befragten Deutschen Deutschland eine eher ablehnende Haltung ge-

genüber digitalen Innovationen zu, wobei 81 % der befragten Chinesen meinen, dass die Deutschen eher aufgeschlossen sind. Wir finden hier unterschiedliche Selbst- und Fremdwahrnehmungen in den jeweiligen Bildern wieder, die sich bei diesem hochaktuellen Thema und voranschreitenden digitalen Wandlungsprozessen finden.

Bildungswissenschaftlich betrachtet, stellt sich für die gesellschaftlichen Veränderungen und beschriebenen Hybridisierungsprozesse die Frage, welche Rolle dem Individuum darin gegeben werden soll. Im Westen hat sich Individualisierung als Figur des Zwanges durchgesetzt, in der durch die Verortung in der Demokratie und in der geschichtlichen Verwurzelung der Aufklärung auch Potenziale der Freiheit liegen. Dies sind keine Kategorien zur Bestimmung von Moderne in China, Vielmehr ist der Einzelne, sind die Interessen Einzelner immer dem Kriterium der Stabilitätssicherung in ganz China untergeordnet (Baron/Yin-Baron 2018: 314). Im chinesischen Menschenbild stehen nicht die kulturell gewachsenen Rechte des subjektiven Individuums im Vordergrund, sondern die interdependenten Individuen, die durch Verpflichtungen aufeinander bezogen sind (ebd.: 315). Die Entwicklungen der letzten Jahre verweisen auf ein gesteigertes Interesse an den Werten des Konfuzianismus und einer Neubewertung klassischen Kulturerbes in seiner Bedeutung für aktuelle gesellschaftliche Gestaltungsprozesse.

China ist jedenfalls auf der Suche. Wo befindet sich der Westen? Wo befindet sich Europa? Wie verändert der Blick auf China den Blick auf sich selbst? Jullien (2006) sieht im Umweg über China Chancen, sich selbst besser zu verstehen.

Im Kontext der Diskussion über relevante Wissensstrukturen ist auch zu hinterfragen welche Chinabilder es gibt. Woraus setzen sie sich zusammen? Betrachten wir historische und aktuelle Chinabilder der Deutschen finden sich Phasen, die positiv von Bewunderung aber auch Rückschrittlichkeit oder anderen negativen Konnotationen bestimmt und mit historischen Ereignissen sowie Entwicklungen verbunden sind (siehe Pohl 2008). Seit den 1950er Jahren lässt sich ein ambivalentes Chinabild feststellen zwischen Bewunderung bzw. Faszination und Furcht, aktuell sind es einerseits die wirtschaftlichen Entwicklungen, die mit Faszination bewundert werden, vor allem aber dominiert die Thematisierung von Menschenrechtsfragen und die Frage nach der Wahrung geistigen Eigentums, die für die Bewertung Chinas und damit als prägend für Chinabilder herangezogen werden; Diese entstammen überwiegend den Medien (Thimm u.a. 2014). Auffällig ist dabei, dass die Bewertungen der Deutschen über China im globalen Vergleich besonders negativ ausfallen (Baron/Yin-Baron 2018). Ist es vor allem die Angst vor der eigenen Abwertung (ebd.: 58), die das Autorenpaar zu der Einschätzung führt, dass China auch als Projektionsfläche für die eigene Befindlichkeit dient (ebd.: 59)? Während das Chinabild in der beschriebenen Ambivalenz changiert, ist das Deutschlandbild in China überwiegend positiv, wenn auch hinterfragt wird, wohin die Demokratie führen wird: Die Entwicklungen in Deutschland im Kontext Migration können offenbar in China nicht mehr ausreichend verstanden werden.

Neu hinzugekommen sind die Projekte der neuen Seidenstraße und der maritimen Seidenstraße, die als globalstrategische Entwicklungen nach Einordnung suchen. Vielfältige Befürchtungen und Sorgen sind damit verbunden, in sozialer, politischer, kultureller, vor allem aber auch wirtschaftlicher Hinsicht (Stiftung Asienhaus 2017). Die Einschätzungen bezüglich wirtschaftlicher Möglichkeiten, auch für deutsche Unternehmen, fallen unterschiedlich aus (GTAI 2018). Letztlich steht dahinter die Frage, welche Rolle China im globalstrategischen Gefüge einnehmen möchte und wird. Wird es ein Modell der »harmonischen Modernisierung mit Weltgestaltung« sein, wie von Helwig Schmidt-Glintzer (2018) beschrieben? Wird der dominierende Binnenbezug Chinas, der in einer Sorge um China selbst und seinen Weg (der Stabilität, der Harmonie) basiert, ergänzt durch eine transnational-transkulturelle Perspektive? Die abrufbaren Informationen aus China führen nicht zu einer Klärung der Frage, in welcher Form China seine Großmachtstellung gestalten möchte. Diese gesellschaftspolitisch relevanten Themen beeinflussen Bilder und Deutungsmuster. Sie können zu einer Beschäftigung mit China herausfordern oder aber das Gegenteil bewirken, dass eine weitere Beschäftigung abgelehnt und Vorurteile verfestigt werden.

4. TRANSKULTURELLE BILDUNG ALS RAHMEN FÜR BILDUNGSELEMENTE MIT DEM ZIEL DER TRANSKULTURELLEN KOMPETENZENTWICKLUNG

Eine Beschäftigung mit China und der Aufbau von China-Kompetenz mit Bildungsanteilen sind, so die These für die kommenden Aspekte, im Rahmen einer transkulturellen Bildung anzusiedeln, die auch Elemente einer interkulturellen Bildung mitdenkt. Ziel ist die Konzeptualisierung und Entwicklung einer transkulturellen China-Kompetenz.

Die Kulturvorstellung der Interkultur hat die längste Geschichte und dient(e) als Paradigma zur Beschreibung interkultureller Bildung und interkultureller Kompetenz. Konzepte und Theoretisierungen innerhalb dieses Paradigmas bewegen sich zwischen emphatischer Annäherung an kulturelle Differenz, Begegnung, institutioneller Öffnung, Adaption und nutzenrelevanter Kompetenzaneig-

nung. Die engen Bezüge zwischen Interkultur und Bildung im Begriff der interkulturellen Bildung ergeben folgende entwickelte Definition: Im Bereich interkultureller Bildung werden Angebote kommunikativer Verständigung, identitärer Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen (Kaschuba 1995) sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken (Robak 2012) konzeptioniert. Durch die Teilhabe an Kultur wird Ambiguitätstoleranz und Empathie erlernt, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken anderer Kulturen, entwickelt wird. Unter diesem Kulturbegriff werden auch Themen wie Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus bis hin zum Umgang mit Folgewirkungen von Kolonialisierung platziert. Interkulturelle Bildung veranlasst damit strukturell die Aufnahme des Anderen und setzt über entsprechende Angebote die Konfrontation mit Fremdem und die Vorbereitung auf Fremde um. »Interkultur« ist daher ein notwendiger Bezugsansatz, um kritisch-reflexive Auseinandersetzungen mit Fremde und kultureller Differenz als solcher, und konkreten Phänomenen, wie etwa mit Diskriminierung, zu ermöglichen und angebotsstrukturell zu verankern (Robak 2013, 2017).

Auch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit China ist es das bevorzugte Paradigma, indem die kulturellen Unterschiede einer Bearbeitung etwa in Form interkultureller Trainings unterzogen werden.

Als weitreichendere zukünftige Perspektive soll Transkultur als Ansatz herangezogen werden: Zunächst ist Transkulturalität (Welsch 1988 a,b) als ein perspektivisch weitender Horizont zur Erfassung kultureller Entwicklungen und Dynamiken zu verstehen, die auf kulturelle Neuformungen verweisen:

Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet. Diese neue Struktur suche ich durch den Terminus >Transkulturalität« zu fassen. Er soll darauf hinweisen, dass die heutigen kulturellen Determinanten über den herkömmlichen Kulturbegriff hinaus- und durch die alten Kulturabgrenzungen wie selbstverständlich hindurchgehen. (Welsch 2005: 322).

Die Texte von Welsch, die sich direkt dem Thema Transkulturalität widmen, beschreiben und begründen makro- und mikrosoziologische Diagnosen über die Verfasstheit von Kultur und platzieren den Aspekt der Pluralität als zentral für gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen (Welsch 1998: 214). Welsch Anliegen ist eine veränderte Geisteshaltung gegenüber kulturellen Differenzen in der Gesellschaft. Mit der Beschreibung kultureller Neuformungen und wirksamer fremdkultureller Elemente kündigt sich hier der Übergang zum Verständnis hybrider Kulturen an.

Über Beschreibungen von Kultur hinausgehend berücksichtigt Transkulturalität die Entfaltung des Individuums und platziert die Fähigkeit zur Gestaltung als Teil kultureller Reproduktion einer Gesellschaft. Transkulturalität eröffnet konzeptionell die Option in Zeiten des Übergangs transversale Fähigkeiten zu unterstützen, d.h. Fähigkeiten, die es den Individuen ermöglichen, Dynamiken auszuhalten, dabei verschiedene Lebensformen und Sinnwelten zu durchschreiten und sich aktiv gestaltend einzubringen. Damit sind Fähigkeiten der Wissensaneignung, der Selbstregulierung, der Orientierung und vor allem der Schärfung von Wahrnehmungsfähigkeit angesprochen. Bildung und Kompetenzentwicklung sind als zentrale Eckpfeiler für die kulturelle Reproduktion von Gesellschaft eingeführt. Diese Fähigkeit zur kulturellen Reproduktion bezieht sich ebenfalls auf globale weltgesellschaftliche Zusammenhänge und kann ein Rahmen für die Gestaltung kultureller Räume für transnationale Zusammenarbeit sein (siehe Robak 2012: Kap. 3.3).

Die angedeuteten Übergänge zwischen Transkultur und Hybridkultur sind besonders für die Gestaltung transnationaler Zusammenarbeit von Bedeutung, indem nicht nur Wissensstrukturen und Handlungsorientierungen für kulturdifferente Situationen vermittelt und angeeignet werden, sondern die Perspektive auf gemeinsame Kulturgestaltungsprozesse gelenkt wird. Gemeinsame Gestaltungsprozesse setzen an den konkreten Handlungszusammenhängen an, diese werden als kulturelle Räume gefasst, und für Hybridbildungsprozesse offen gehalten. Das heißt, Transkulturen werden durch Hybridbildungen geformt und bilden hybride Strukturen aus.

Eine transkulturelle Kompetenzentwicklung setzt perspektivisch an der gemeinsamen Gestaltung von Wissenschaftspraktiken zur Wissensgenerierung und zum Wissenschaftsaustausch an. Lernkulturen werden dabei als Orte des Lernens und der Kompetenzentwicklung verstanden, an denen die Wissensstrukturen, Wissensressourcen und Lernhandlungen kennen gelernt und eingeordnet werden können sowie entsprechende Möglichkeiten der gemeinsamen Kulturformung diskutiert, erprobt und reflektiert werden.

Transkulturelle Kompetenzentwicklung enthält darüber hinaus Elemente einer Transkulturellen Bildung, die die gemeinsame Kulturgestaltung adressiert.

Transkultur konzeptualisiert über eine Fülle von Aneignungsformen und Wissensformen Angebote für Bildung und Kompetenzentwicklung, die auf Bildungsbedürfnisse reagieren, welche aufgrund sich modifizierender Kulturen, veränderter Wahrnehmungsformen und Bedeutungsproduktionen entstehen. In der Auslegung transkultureller Bildung thematisieren oder bearbeiten Bildungs-

angebote, die diesem Ansatz folgen, z.B. Anforderungen der Identitätsentwicklung im Kontext verschiedener kultureller Zugehörigkeiten und unterstützen die Erarbeitung und Reflexion von (kulturdifferenten) Deutungen, Wahrnehmungsformen, etwa Fremdheit, und Möglichkeiten individueller Bedeutungsproduktion.

Transkulturelle Bildung fördert die Persönlichkeitsentwicklung, klärt aber gleichzeitig über die kulturellen Wurzeln auf, reflektiert die Bedeutungen von Praktiken und hinterfragt damit verbundene Deutungsmuster (vgl. Robak 2012 b, c; Robak/Fleige 2013).

Folgende Bildungselemente sind Teil einer transkulturellen Kompetenzentwicklung, die sich auf ausgewählte Auslegungen von Kompetenz und Schlüsselqualifikationen bezieht:

4.1 Bildungselement Fremdheit/Fremde

Die Kategorie des Fremden ist ein bildungswissenschaftlich zentraler Aspekt für inter- und transkulturelle Bildungsprozesse und als solche für transkulturelle Kompetenzentwicklung einzubeziehen. Wie Kristeva (1991) nachzeichnet, sind Fremdheit und die Konstruktion des Fremden dem Zivilisationsprozess eingeschrieben, wobei diese Konstruktionsprozesse häufig mit Gewalt gegen Fremde oder das Fremde verbunden sind. Soziale Prozesse und politische Ordnungsbildung sind historisch immer an die Herstellung und Zuordnung von Fremdem gebunden. Eine andere Bezeichnung des Fremden ist die des Kosmopoliten oder der Kosmopolitin als jemandem, der/die an verschiedenen Orten leben kann bzw. sich dafür entschieden hat, als »Fremde/r« zu leben.

Kristeva (ebd.) rekonstruiert die Ausschlussmechanismen, die mit der Konstruktion von Fremdheit und der Zuschreibung gegenüber Fremden verbunden sind.

Seit Freuds Auslegung ist das Fremde als natürlicher Teil der Psyche zu verstehen, der das Andere sowohl biologisch als auch symbolisch im Inneren abbildet. Das Fremde ist nicht mehr Rasse und Nation, sondern Teil des Selbst. Als das Unheimliche ist das Fremde inhärenter Teil der Psyche, ein Unbehagen, das Freud im Leiden am anderen zu begreifen versucht. Entwicklungspsychologisch betrachtet sind das Fremde einerseits und das Eigene andererseits Grundkategorien, die beschreiben, wie man in der Entwicklung durch Erfahrungen die Wirklichkeit zu Eigenem und Fremdem strukturiert (Boesch 1996: 87). Für Kulturbegegnungen ist interessant, und hier ist eine wichtige Überleitung zum Thema China-Kompetenz gegeben, dass der Prozess der Konstitution des Eigenen mit einer Interaktion mit dem Fremden verbunden ist. Das Selbst konstituiert sich, indem es sich zum Fremden verhält. Die Frage ist, wie und unter welchen Umständen die Deutung des äußeren Fremden das innere Eigene präzisieren und ergänzen kann, sodass das Fremde Bestandteil einer lebendigen Wirklichkeit werden kann, ohne dass sich innere Fremdheit äußere Symbolisierungen sucht oder herstellt, die nur in Abgrenzung münden.

Das Eigene entsteht durch ein Wechselspiel von Identifikation und Absetzung. Damit sind komplexe Prozesse verbunden, die es erlauben, das Gleichgewicht zwischen dem Ich und dem Wir herzustellen und zu erhalten. Die Zuordnung von Eigenem und dem Anderen, dem Fremden, ist ein grundlegender Prozess, der die erfahrene Welt ordnet und innerlich verarbeitbar macht. Das Andere stellt für Boesch die Oberkategorie all dessen dar, was anders ist oder unerreichbar scheint. Das Fremde ist ein Bereich des Anderen. Es schließt aber Gefühlsqualitäten ein und hat gewissermaßen zwei Seiten: Das Fremde ist als unvertraut empfindbar, es kann sowohl ängstigen als auch anziehen. Das Fremde ist nicht nur außen, sondern auch innen, eine »heimliche Komponente des Selbst« (ebd.: 90).

Die innere Fremdheit scheint wiederum zwei Seiten in sich zu bergen: Das Unbewusste kann zum einen initiieren, sich ihrer entledigen und sie als etwas »Schmutziges« zu deuten. Hier liegen die Ursachen für Diskriminierung und Rassismus. Indem das innere Fremde abgewehrt und in einer spezifischen Weise nach außen getragen wird, entstehen im Äußeren Symbolisierungen, die das Abgewehrte darstellen sollen. In Bildungsprozessen werden diese Konstruktionen etwa über Fremd- und Selbstbilder bearbeitet. Fremdheit erschließt sich erst, wenn eine Beziehung zum Eigenen hergestellt werden kann, dies ist verbunden mit der Reflexion der begleitenden Emotionen in Bezug auf das Fremde. Schäffter (1991, 1997) greift entwicklungspsychologische Prämissen auf und entwickelt grundlegende Beziehungsweisen als vier Deutungsmodi des Fremderlebens, die durch weitere Forschungen in Bezug auf China ausdifferenziert werden müssten:

Modus eins: Grenzdiffusion – Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen: Es kommt zu einer Grenzdiffusion zwischen Eigenem und Fremdem. Ein Verstehen von Fremdheit findet auf dem Weg über Verständnis, Affinität, Einfühlung und Empathie statt. Eigenes und Fremdes resonieren miteinander, indem von einer allgemeinen Gemeinsamkeit ausgegangen wird und davon, dass eine grundlegende Verstehbarkeit aller menschlichen Ausdrucksformen möglich ist durch Empathie. Ein grundlegendes Verständnis über Auseinandersetzung wird aber nicht hergestellt.

Modus zwei: Ausgrenzung - Fremdheit als Gegenbild: Dieser Modus ist gekennzeichnet durch Ausgrenzung des Fremden. Fremdheit bleibt das Gegenbild, das äußere Fremde wird als artfremd betrachtet. In der Abgrenzung wird die eigene Identität gestärkt. Das innere Fremde wird nach außen symbolisiert und als bedrohlich stigmatisiert. Diesen Modus als Konstruktion finden wir in Deutschland gegenwärtig etwa in den Forderungen von Pegida und der AfD.

Modus drei: Grenzerweiterung - die Vereinnahmung des Fremden oder Fremdheit als Ergänzung: Dieser Modus ist ein Erfahrungsmodus, der durch Fremdheit erhofft das Eigene durch Neues oder fehlende Anteile ergänzen zu können. Die unausgeschöpften Potentiale des Eigenen suchen nach einer Erweiterung. Es geht um die Entdeckung ungeahnter Möglichkeiten der Entfaltung. Dieses Deutungsmuster speist sich aus Neugier, Wissenstransfer und Interesse. Das Fremde wird hier zum Lernanlass.

Modus vier: Beidseitigkeit der Grenze - Fremdheit als Komplementarität: In diesem Deutungsmuster wird von einer sich wechselseitig hervorrufenden Fremdheit ausgegangen. Das Fremde wird nicht für die Konstitution des Eigenen vereinnahmt. Dieser Modus lebt von einem Oszillieren zwischen Positionen der Eigenheit und der Fremdheit, die sich im wechselseitigen Kontakt gegenseitig immer wieder hervorrufen. Diese Deutung setzt auf Anerkennung von Fremdheit und geht davon aus, dass das Fremde nicht angeeignet werden kann.

Gegenwärtig ist über die vier Modi von Schäffter (ebd.) hinaus von einem fünften Modus auszugehen, der durch transnationale Zusammenarbeit und Migration ausgelöst wird - Fremdheit als wechselseitige hybride Ergänzung (siehe Robak 2012: 256): Durch einen engen kulturellen Kontakt in der Zusammenarbeit, die durch gemeinsame Gestaltungsprozesse und vertrauensvolle Beziehungen strukturiert ist, findet über neue Erfahrungen, Deutungsaufbau und die Gestaltung von Transnationalisierung eine faktische Entwicklung von Hybridkulturen statt. Diese Erfahrungen und Deutungen strukturieren, wenn sie zudem mit Wissensstrukturen ergänzt und abgeglichen werden, einen Deutungsmodus der Hybridisierung, der von einer permanenten produktiven Interaktion von Fremdem und Eigenem auf beiden Seiten, d.h. der deutschen und chinesischen Seite ausgeht. Die Auseinandersetzung mit den Strukturen des Fremden wird produktiver Teil des Selbst. Hybride Identitäten formen einen Modus aus, der die kulturellen Ressourcen, etwa in Form von Praktiken, einer Reflexion unterzieht und mit den eigenen abgleicht.

4.2 Bildungselemente Erfahrungen und Deutungsaufbau

Erfahrungen und Deutungen sind konstitutiv für Lern- und Bildungsprozesse in allen relevanten Bildungsbereichen des Lernens Erwachsener (Dybowski und Thomssen 1976; Arnold 1985; Schüssler 2000; Gieseke 2010), dies sowohl an den Hochschulen als auch in den verschiedenen Kontexten wissenschaftlicher, betrieblicher und kultureller Weiterbildung. Dabei gibt es einen engen Zusammenhang zwischen Erfahrungen, Deutungen und Deutungsmustern. Über Deutungen und Deutungsmuster sichern sich Erwachsene eine Kontinuität im eigenen Handeln. Deutungen basieren auf Erfahrungen, die individuell gemacht, subjektiv verarbeitet und dann für sich interpretiert und bilanziert, d.h. gedeutet werden. Erfahrungen werden dann im Rahmen dieser objektivieren Deutungen verarbeitet und dort eingeordnet. Nur neue Erfahrungen können zu erweiterten oder neuen Deutungen führen, wenn ein aktiver Prozess neuer Erfahrungsgenerierung und der Verarbeitung zu neuen Deutungen zugelassen wird. Neue Erfahrungen speisen sich aus emotional als wichtig erachteten Erlebnissen und (Alltags)wissensbeständen, die verschiedene Ursprünge haben können und das In-Beziehung-Setzen dieser sowie das Resonieren mit Deutungen, die eine Zuordnung der Erfahrungen zulassen. Neue Deutungen werden ausgeformt, wenn Erfahrungen nicht mehr eingeordnet werden können. Dieser Prozess ist oftmals von der Auseinandersetzung und Aneignung von Wissen begleitet und eine aktive Konstruktionsleistung, die wiederum in der Interaktion mit dem Umfeld geschieht. Dadurch wird Realität mitkonstruiert (Meyer-Drawe 2008). Sowohl die Erfahrungen selbst als auch die Deutungen können etwas Neues hervorbringen. Erst die Deutung bettet jedoch die Erfahrungen in den gesellschaftlichen Horizont, indem Interpretationen hervorgebracht und Interpretationsmuster in Interaktionen eingebracht werden, die dann wiederum eine Folie für Handeln darstellen. Erfahrungen und Deutungen sind immer kulturell gebunden, sie haben generationsspezifische Prägungen, unterliegen familiären Sozialisationsprozessen und sind letztendlich auch milieuspezifisch sowie individuell ausgeprägt.

Für die Entwicklung einer transkulturellen China-Kompetenz wird es relevant, Deutungsmodi im Umgang mit Fremdheit zu entwickeln, Erfahrungen und Deutungen in Bezug auf die Generierung von Wissensstrukturen, Wissenschaftsaustausch und Zusammenarbeit in allen organisationalen Zusammenhängen zu realisieren und zu reflektieren.

Eine weitreichend entwickelte Fähigkeit stellt der transkulturelle Perspektivwechsel dar. Die Fähigkeit zum transkulturellen Perspektivwechsel ist ein Prozess langsamen Verstehens der anderen Deutungen und eines Wahrnehmens von Deutungsmustern, die fremdkulturellen Deutungssystemen entstammen. Ein

letzter Schritt ist der aktive Wechsel zwischen den Deutungssystemen und die Fähigkeit sich in den fremdkulturellen Deutungssystemen interaktiv zu bewegen (vgl. Robak 2012). Das heißt, die Fähigkeit zum transkulturellen Perspektivwechsel bedeutet flexibel zwischen den Deutungssystemen und kulturellen Praktiken verschiedener Kulturen wechseln zu können. Dies ist höchst voraussetzungsvoll, erfordert viel Wissen sowie viele Erfahrungen und Deutungen, die in den verschiedenen Kulturen gemacht werden.

Der Zusammenhang der Aneignung und Gewinnung von Wissensstrukturen sowie des Erfahrungs- und Deutungsaufbau im Rahmen der Entwicklung einer transkulturellen China-Kompetenz erfordert komplexe Übersetzungsleistungen, die eine Balance zwischen den folgenden bereits genannten Lern- und Bildungsprozessen realisieren: Verstehen, Wissensaufbau, Erfahrungsaufbau und Deutungsaufbau.

Folgende Fragen werden relevant:

- Was gehört in den Bereich des Verstehens? Wie ordnen sich Fremdheit und die Deutung von Fremdheit hier ein?
- Was sind wichtige Wissensressourcen? Was gehört in den Bereich der Vermittlung und Aneignung von Wissen?
- Wann handelt es sich um Wissensressourcen, Erfahrungen und/oder Deutungen und wie können diese ausdifferenziert werden?
- Welche Erfahrungen und Deutungen liegen vor? Was ist einer kritischen Analyse zu unterziehen? Was gehört in den Bereich der gemeinsamen Reflexion und Auseinandersetzung?
- Wie können Wissensaufbau, Erfahrungsgenerierung und Deutungsaufbau so angelegt werden, dass sie die Entwicklung von Forschungspraktiken in den Disziplinen so unterstützen, dass die kulturellen Ressourcen darin immanent wirken können.

Bezieht man die Deutungsmodi von Schäffter (1991) ein, kann grundlegend gefragt werden:

• Wo ist China Partner auf einem gemeinsamen Weg mit einem gemeinsamen Ziel? Wo ist China ein Komplementär, das für uns eine Bereicherung darstellt und umgekehrt? Wo bleibt China das Gegenüber, das sich als Spiegel präsentiert oder von uns so gesehen wird und darüber die Differenz markiert? Welche Überschneidungen können entwickelt und in welcher Weise kann China als Ressource für transkulturelle Entwicklungen genutzt werden?

4.3 Bildungselement Kreativität

Kreativität wird für transkulturelle Kompetenzentwicklung in mindestens zweifacher Hinsicht relevant: Einerseits in Bezug auf die *Innovationsentwicklung*, andererseits mit Blick auf die *kreative Entwicklung des Selbst*, als Persönlichkeitsentwicklung, die der individuellen Entfaltung von Interesse dient. Unter dem Eindruck der geschilderten Entwicklungen von Individualisierung, Beschleunigung, Digitalisierung, Migration und veränderten bis hin zu unsicheren politischen geostrategischen Verhältnissen wird eruiert, welche Fähigkeiten die Bevölkerung haben muss und welchen Stellenwert Internationalisierung in Bildung und Kultur haben kann. Nicht nur aus bildungspolitischer, sondern auch aus unternehmerischer Perspektive gibt es eine permanente Suche nach Wegen, die Bevölkerung bzw. das Personal innovationsfähig zu halten oder sie innovationsfähig zu machen. Dies zeigen auch Ansätze der kulturellen Bildung in Unternehmen (Gerdiken 2017).

Die Fähigkeit zur Kreativität (Reckwitz 2012, 2013), inklusive der Suche nach dem Neuen, soll über Bildungsprozesse unterstützt werden. Menke spricht von der schöpferischen »Kraft« (Menke 2013), die jedem Individuum mitgegeben ist. Es ist davon auszugehen, dass dies kulturunabhängig für alle Individuen gilt. Wie kann diese schöpferische Kraft über Bildung aktiviert werden? Über Bildung entkommt das Individuum dem ökonomischen Leistungsdruck, dem es seine Kreativität unmittelbar unterordnen soll. Kreativität bedeutet auch die Erfahrung erweiterter Wahrnehmungsfähigkeit und darin das Finden einer eigenen Position - das Selbst (Fleige/Gieseke/Robak 2015). In China wird die Frage nach Identität gestellt (Schmidt-Glintzer 2018). Diese wird in Deutschland zunehmend verworfen, da Identität als so individuell wahrgenommen wird, dass sie als nicht mehr abbildbar gilt, sondern konstruiert werden kann (Weymann 2004). Das Selbst sucht etwa über Kreativität immer wieder neue Ausformungen. Kreativität kann auch im Umgang mit dem Fremdem entstehen, im Zulassen von Kontingenz als einmalige Erfahrungen (Welsch 2012). In der Fremdheit unerwartete, nicht vorgeformte Erfahrungen zu machen, schafft dann eine Distanz, die sowohl den Blick auf das Fremde als auch auf das Eigene mit positiven Gefühlen belegen kann. Julliens Beschreibungen des Umweges über China (2002) etwa kann unter einer derartigen Perspektivierung auch als Bildungs- oder zumindest Lernprozess interpretiert werden, als die Eröffnung eines Raumes, in dem Kreativität über eine neue Perspektive entsteht. Oder ist seine Beschreibung der besonderen Nutzung von Situationen als Kenntnis einer Kompetenz oder gar als Kompetenz zu verstehen? Jullien beschreibt, dass Situationen Potenziale und Risiken bergen, die in keiner Weise abschätzbar sind. Eine Person ist in eine Situation involviert, die entsteht und sich entfalten kann und deren Fortgang unsicher ist. In diesen Situationen stehen die meisten Möglichkeiten offen. Wirksamkeit ist in ihnen die Konstellation eines Zeitpunkts, in einem Raum und an einem Ort, innerhalb von Situationen, in denen die meisten Möglichkeiten gegeben sind (siehe Jullien 2002: 11). Die Wirksamkeit, ohne dass die Richtung von vornherein klar ist, erwächst aus der Form der Nutzung der Situation. Die Kunst der Situationsbeherrschung besteht darin, sich in die betreffende Situation hineinzubegeben und ihren Fortgang zu antizipieren. Eine solche Beschreibung kann auch als Hinweis genutzt werden, dass das, was wir u.U. als Handlungskompetenz fassen, keine Kompetenz für Handeln in China ist. Vielmehr deutet die Beschreibung auf eine Haltung hin, dass die Perspektivierung und Konstellierung einer Situation offen und kontingent ist und darin Raum für Kreativität gegeben ist. Immanent ist eine Zieloffenheit in Situationen, welche auch Bedingung für kreative Prozesse ist.

5. AUSBLICK

Die dargestellten Kompetenzauslegungen und Bildungselemente können als Ausgangspunkt herangezogen werden, um transkulturelle China-Kompetenz weiterzuentwickeln und reflexiv und kritisch zu befragen, wie diese in universitäre Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung eingebunden werden kann. Dies ist nur als vernetzter Abstimmungsprozess zwischen den verschiedenen mit Forschung, Lehre und Weiterbildung Befassten zu realisieren.

LITERATURVERZEICHNIS

- Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrun/Obb.: Klinkhardt.
- Arnold, Rolf (2001): »Qualifikation«. In: Sigrid Nolda/Rolf Arnold/Ekkehard Nuissl (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Arnold, Rolf (2003): »Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung«. In: Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern Bd. 18.

- Arnold, Rolf (2010): »Kompetenz«. In: Rolf Arnold/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. 2010, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ast, Susanne (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Stand und Weiterentwicklung, unter: www.die-bonn.de/doks/2011-dqr-01.pdf (12.10. 2018).
- Baitsch, Christof (1996): »Kompetenz von Individuen, Gruppen und Organisationen. Psychologische Überlegungen zu einem Analyse- und Bewertungskonzept«. In: Karin Denisow/Werner Fricke/Brigitte Stieler-Lorenz (Hg.): Partizipation und Produktivität. Zu einigen kulturellen Aspekten der Ökonomie. Forum Zukunft der Arbeit, Heft 5. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 102-112.
- Baron, Stefan/Yin-Baron, Guangyan (2018): Die Chinesen. Psychogramm einer Weltmacht. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn.
- BMBF (2015): China-Strategie des BMBF 2015-2020: Strategischer Rahmen für die Zusammenarbeit mit China in Forschung, Wissenschaft und Bildung, unter: https://www.bmbf.de/pub/china_strategie_bmbf_kurzfassung.pdf (12.10. 2018).
- BMBF (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht, unter: https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016.pdf (12.10.2018).
- BMBF (2018): DQR und EQR unter: https://www.dqr.de/content/2323.php (12.10.2018).
- Boesch, Ernst E. (1996): »Das Fremde und das Eigene«. In: Alexander Thomas (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe, S. 87-106.
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (Hgg.) (2007): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Bolten, Jürgen (2007a): Interkulturelle Kommunikation. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bolten, Jürgen (2007b): »Was heißt ›Interkulturelle Kompetenz? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung In: Vera Künzer/Jutta Berninghausen (Hg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt a.M.: IKO, S. 21-42.
- Bourdieu, Pierre (1994): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Dybowski, Gisela/Thomssen, Wilke (Hg.) (1976): Praxis und Weiterbildung. Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von innerbetrieblichen Interessenvertretern. Berlin.
- Erpenbeck, Volker (1996): Kompetenzentwicklung im Transformationsprozess der neuen Länder. Berlin: MS.
- Faulstich, Peter (1997): »Kompetenz Zertifikate Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung«. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen. Berlin.
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen - Partizipationsformen - Domänen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (Hgg. im Druck): »Einleitung. Verortung von Programmplanung und Programmforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.« In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (Hgg.): Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung). Bielefeld: wbv Publikationen.
- Gerdiken, Ulrike (2017): Zwischen Emanzipation und Optimierung. Kulturelle Bildung in der Personalentwicklung. München: kopaed.
- Gieseke, Wiltrud (1996): »Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt. Wie die berufliche Weiterbildung immer allgemeiner wird«. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 67-87.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (Hgg.) (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1). Münster: Waxmann.
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: wbv Media.
- Gieseke, Wiltrud (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, Wiltrud (2010): »Erfahrungsorientierung Erfahrung«. In: Rolf Arnold/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: utb, S. 76-78.
- GTAI (Germany Trade & Invest): Im Fokus. Neue Seidenstraße Chinas Investitutionsprogramm. 2018 Online: https://www.gtai.de/ GTAI/Content/DE/Trade/Fachdaten/PUB/2018/01/pub201801308001 20959 china-im-fokus---neue-seidenstrasse.pdf?v=12018: (30.6.2019)

- Heubel, Fabian (2016): Chinesische Gegenwartsphilosophie zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofstede, Geert (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen Organisationen Management. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theordor (Hgg.) (1947): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Häring-Kuan, Petra/Kuan, Yu (Hgg.) (2008): Der China-Knigge. Eine Gebrauchsanweisung für das Reich der Mitte. 6. Aufl., Frankfurt a.M.: Fischer.
- Heller, Agnes (1980): Theorie der Gefühle. Hamburg: VSA.
- Hu, Chunchun (2019): »Projekt China oder was ist chinesisch?« In: Hu, C. C.; Yu, Z. M. (Hg.): Deguo de Zhongguo Nengli he Zhongguo de Deguo Nengli (China-Kompetenz in Deutschland und Deutschland-Kompetenz in China), Bd. I der Schriftenreihe Studien zum chinesisch-deutschen gesellschaftlichkulturellen Austausch. Peking: Social Sciences Academic Press (China), 2019, S. 35-54.
- Ingendahl, Werner (1975): Sprechen und Schreiben. Studienbuch zur Didaktik der sprachlichen Äußerung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Jullien, François (2002): Umweg über China. Berlin: Merve Verlag.
- Kaschuba, Wolfgang (1995): »Kulturalismus: Kultur statt Gesellschaft?« In: Geschichte und Gesellschaft 21, S. 80-95.
- Kristeva, Julia (1991): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krüger, Eberhardt (1993): Kompetenz zur Vermittlung von humanen Haltungen im Ausbildungs- und Trainingsbereich Erwachsener. Moers: Agst Verlag.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Menke, Christoph (2013): Die Kraft der Kunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mertens, Dieter (1974): »Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft«. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, S. 36-43.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.
- Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt a.M. Europäische Verlagsanstalt.
- Noesselt, Nele; Schüller, Margot; Schüler-Zhou, Yun (2016): Deutschland und China Wahrnehmung und Realität. Die Huawei-Studie 2016. Fokus Digitalisierung und digitale Innovation. In Zusammenarbeit mit GIGA German Institute of Global and Area Studies, der Universität Duisburg-Essen und TNS

- Emnid. Online: www.huawei-studie.de/downloads/Huawei-Studie-2016-DE.pdf. (30.6.2019).
- Pohl, Karl-Heinz (2008): Unser Chinabild von Marco Polo bis heute. In: Zeitschrift für Qigong Yangsheng, S. 78-90. online: https://www.uni-trier. de/fileadmin/fb2/SIN/Pohl Publikation/Chinabild von Marco Polo bis he ute.pdf (30.6.2019).
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2013): »Die Erfindung der Kreativität: Kreativitätsdispositiv und Kulturpolitik«. In: Kulturpolitische Mitteilungen Heft II/2013, S. 23-34.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Robak, Steffi (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China - die versäumte Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Robak, Steffi (2013): »Interkultur Transkultur Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen«. In: Hessische Blätter für die Volksbildung 1/2013, S. 14-28.
- Robak, Steffi/Fleige, Marion (2013): »Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung«. Der pädagogische Blick, 19 (4), 233-248.
- Robak, Steffi (2017): »Entwicklungen und Akzente in der Inter- und Transkulturellen Bildung. Der verstehend-kommunikative Zugang kultureller Bildungsangebote«. In: Hessische Blätter für Volksbildung: Kulturelle Erwachsenenbildung, 4/2017, S. 333-351.
- Robak, Steffi (2019): Transkulturelle China-Kompetenz interdisziplinäre und bildungswissenschaftliche Einlassungen. Erscheint in: Hu, C. C.; Yu, Z. M. (Hg.): Deguo de Zhongguo Nengli he Zhongguo de Deguo Nengli (China-Kompetenz in Deutschland und Deutschland-Kompetenz in China), Bd. I der Schriftenreihe Studien zum chinesisch-deutschen gesellschaftlich-kulturellen Austausch, Peking: Social Sciences Academic Press (China).
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Schäffter, Ortfried (1991): »Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit«. In: Ortfried Schäffter (Hg.): Das Fremde. Erfahrungs-

- möglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: VS Verlag, S. 11-42.
- Schäffter, Ortfried (1997a): »Lob der Grenze. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel«. In: Doron Kiesel/Astrid Messerschmidt (Hg.): Pädagogische Grenzüberschreitungen. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M., S. 23-60.
- Schäffter, Ortfried (1997b): »Das Fremde als Lernanlass: Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust«. In: Rainer Brödel (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen: VS Verlag, S. 91-129.
- Schiersmann, Christiane (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld: wbv.
- Schmidt-Glintzer, Helwig (2018): Chinas leere Mitte. Die Identität Chinas und die globale Moderne. Berlin: Matthes & Seitz Berlin Verlag.
- Schüssler, Ingeborg (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sennett, Richard (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Stepan, Matthias; Frenzel, Andrea; Ives, Jaqueline; Hoffmann, Marie (2018): China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland. MERICS Mercator Institute for China Studies Bon 2018, unter: https://www.merics.org/de/china-monitor/china-kompetenz (12.10.2018).
- Thimm, Caja; Bürger, Tobias/Kuh, Phyllis (2014): China im Spiegel der deutschen Gesellschaft. Images, Einstellungen und Erwartungen in Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur. Bonner Akademie für Forschung und Lehre praktischer Politik. Online: https://www.bapp-bonn.de/medien/downloads/publikation_forschungsergebnisse/china %20im %20spiegel %20der %20 deutschen %20gesellschaft_reduziert.pdf (30.6.2019).
- Thomas, Alexander (1996): »Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards«. In: Thomas, Alexander (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe, S. 107-135.
- Thomas, Alexander (2003): »Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte«. In: Erwägen, Wissen, Ethik 14, Heft 1, 137-150.
- Wang, Hui (2016): Chinas Twentieth Century. Revolution, Retreat and the Road to Equality. London, New York: Verso.

- Welsch, Wolfgang (1988a): »Einleitung«. In: Wolfgang, Welsch (Hg.): Wege aus der Postmoderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim: VCH. Acta humaniora, S. 1-46.
- Welsch, Wolfgang (1988b): Postmoderne. Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln: Bachem.
- Welsch, Wolfgang (1998): Ästhetisches Denken. 5. Aufl., Stuttgart: Reclam.
- Welsch, Wolfgang (2005): »Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften«. In: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheuer/Arne Manzeschke (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 314-341.
- Welsch, Wolfgang (2012): Blickwechsel Neue Wege der Ästhetik. Stuttgart: Reclam.
- Weymann, Ansgar (2004): Individuum Institution Gesellschaft. Erwachsenensozialisation im Lebenslauf. Wiesbaden: VS Verlag.

China-Kompetenz an der Leibniz Universität Hannover

Ergebnisbericht zur Bedarfserschließung

Maria Stroth

EINLEITUNG

Die Entwicklung zunehmender Kooperationen zwischen Deutschland und China in vielfältigen gesellschaftsrelevanten Zusammenhängen, insbesondere auch die wirtschaftliche Zusammenarbeit mit China, beschäftigen nicht nur die verschiedenen Wirtschaftsbereiche, sondern auch die Bildungsbereiche. Dies ist häufig gekoppelt an die Frage wie wechselseitiges Verstehen und fruchtbarer Austausch verbessert werden können, d.h. in den Hochschulen, in der Berufsbildung, Weiterbildung, aber auch bereits in der Schule werden diesbezügliche Themenstellungen in unterschiedlicher Weise adressiert. Dies bestätigt die zunehmende Relevanz diverser Themenstellungen im Bereich China, beflügelt beispielsweise durch die 2015 erschienene China-Strategie des Bundes (vgl. BMBF 2015), sowie die 2018 erschienene Studie des Mercator Institute for China Studies (vgl. Stepan/Frenzel 2018).

Auch an der Leibniz Universität Hannover (im folgenden LUH) stellte sich die Frage, wie der wissenschaftliche Austausch mit China befördert werden kann. Einen Anlass, diese Möglichkeiten neu auszuloten, bietet die 2017 vollzogene Ansiedelung des Leibniz-Konfuzius-Instituts (im folgenden LKIH) an die LUH. Die Kooperation zwischen LUH und LKIH, mit der eine Kooperation mit der Tongji-Universität in Shanghai verbunden ist, bietet neue Möglichkeiten und auch Ressourcen für den Aufbau von China-Kompetenz für die LUH. Dafür wurden vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur Niedersachsen (MWK) in 2018 Projektgelder bewilligt, die die Entwicklung von China-Kompetenz für die

LUH im Rahmen einer Bedarfserschließung zur China-Kompetenz an der LUH wissenschaftlich begleiten sollte.

Der hier vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse dieser Bedarfserschließung vor. Dem vorgelagert werden Fragestellung und Vorgehensweise erläutert. Die Ergebnisse der Bedarfserschließung bilden eine Grundlage für die Entwicklung spezifischer Vermittlungsformen von China-Kompetenz an der LUH. Eine universitätsweite Studienbescheinigung konnte entwickelt und implementiert werden.

1. DIE BEDARFSERSCHLIEßUNG

Zur Annäherung an den Bedarfsbegriff und dem Aufbau der Bedarfserschließung für die LUH erfolgte zunächst die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ebenen einer Bedarfsbestimmung und der Übertragung dieser auf den angegebenen Kontext.

Zunächst ist es wichtig sich vor Augen zu führen, dass Bedarfsbestimmungen im Bildungskontext sich in gesellschaftlichen Transformationsprozessen verorten und dazu dienen notwendige Wissensstrukturen zu eruieren, die für die Gesellschaft und die in ihr handelnden Individuen einen Mehrwert und einen Nutzen haben und gleichzeitig zur Gestaltung der Gesellschaft beitragen. Die Hochschulen als Institutionen akademischer Bildung im Übergang zum Lebenslangen Lernen bereiten auf akademische Berufe vor und übernehmen eine Scharnierstelle für die Gestaltung innergesellschaftlicher und globaler Entwicklungen. Neues Wissen gilt es durch Forschungen zu generieren, zugleich sind diese gesellschaftlich relevanten Wissensbedarfe zu identifizieren, die dann in der Lehre für Studierende und auch im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung platziert werden. Hier ordnet sich die Beschäftigung mit China-Kompetenz und die Bestimmung eines Bedarfs an China-Kompetenz ein. Ein Bedarf kann in den wenigsten Fällen ausschließlich normativ gesetzt werden, vielmehr ist er zu erheben, zu analysieren und kommunikativ auszuhandeln. Insbesondere dann, wenn zu wenige Kenntnisse über aktuelle Bedarfe vorliegen, müssen Bedarfsfeststellungen einer Programm- und Angebotsentwicklung vorgeschaltet oder darin eingebunden sein (vgl. Fleige u.a. 2018).

Weiter ist zu überlegen, dass die Beschäftigung mit China seit vielen Jahren fester Bestandteil von Forschung und Lehre an den Hochschulen ist. Dies erfolgt in unterschiedlicher Tiefe und Spezifizierung, so werden Sprachkurse angeboten und Einzelveranstaltungen zu relevanten Themen wie Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Geschichte u.ä. offeriert. Einige Hochschulen verfolgen eine intensi-

ve Forschung mit und über China, z.B. in Form einer fest angesiedelten Sinologie. Seit sich China in den 1980er Jahren schrittweise öffnete, entwickeln sich die Themen stetig weiter und die wissenschaftliche Zusammenarbeit intensiviert sich zusehends. Dies zeigt sich insbesondere in der internationalen Ausrichtung der Hochschulen, die mehr und mehr mit der Relevanz Chinas konfrontiert werden, besonders auch in den wirtschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächern, z.B. in den Schwerpunkten Digitalisierung, Mobilität und Innovation. Oft bestehen in diesen Fächern keine Vorerfahrungen in der Kooperation mit China, die die Zusammenarbeit erleichtern könnte. Fehlt es einer Hochschule zusätzlich an einer etablierten sinologischen Forschung, gestaltet es sich oft schwer eine Zusammenarbeit mit China voranzubringen und zu erhalten, da spezifisches Handlungs- und Orientierungswissen für den Umgang mit China nicht ausreichend zur Verfügung steht (Stepan/Frenzel 2018: 12). Dies bedeutet für Hochschulen ohne Sinologie, also auch für die LUH, eine besondere Fokussierung auf die Bedarfe an »instrumentellem« Handlungs- und Orientierungswissen im Rahmen beruflicher Anforderungen für Studierende aller Fächer und den Einbezug der spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen und Ressourcen zur Vermittlung dieser Wissensstrukturen.

Für die Identifizierung eines Bedarfs an Kompetenzen, die im Umgang mit China für wichtig befunden werden an einer Universität ohne eine Sinologie, werden daher Überlegungen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene relevant. Auf der Makroebene ist die Universität als gesellschaftlicher Handlungszusammenhang zu begreifen, d.h. die Beschäftigung mit China kann aus verschiedenen systemischen Perspektiven betrachtet werden, z.B. gesellschaftlich, politisch und wirtschaftlich.

Ein weiterer Teil der Makroebene ist die Relevanz der eigenen Profilbildung, also welche Zugänge der Beschäftigung mit China-Kompetenz präferiert werden. Forschungszusammenarbeit und Austausch von Studierenden bzw. die Gewinnung ausländischer Studierender stehen hier im Mittelpunkt. Insofern ist die Perspektive der Hochschulleitung, die Verankerung in der Internationalisierungsstrategie von Bedeutung. Hinzu kommen auf dieser Ebene die Sichtweisen von Verbänden und auch die potentieller Arbeitgeber, die eine Verbindung zwischen der Entwicklung von Fächern, Berufsgruppen und Tätigkeitsfeldern in Organisationen und Unternehmen herstellen.

Auf der Mesoebene werden Angebote und Programmstrukturen selbst entwickelt und geplant. Inhalte, die Wissen über China und Kompetenzen im kulturellen Austausch betreffen, können so zusätzlich zu den Pflichtmodulen, fakultativ im Wahlpflichtbereich, etwa als Schlüsselkompetenzen, oder im Pflichtbereich platziert werden. Eine Konkretisierung dessen obliegt den Fachvertretern, d.h. den Studiengangs- und Modulverantwortlichen. Deren Perspektiven sind entscheidend, um notwendige Wissensstrukturen und Kompetenzen für die Studierenden näher zu bestimmen und in Angebote zu überführen. Im Übergang zur Mikroebene sind für die einzelnen Angebote die konkreten Themen, Kompetenzen, Lernziele, Adressaten und Lernformen zu bestimmen (vgl. Fleige u.a. 2018).

1.1. Der Bedarfsbegriff und die einbezogenen Ebenen

Die zu identifizierenden Bedarfe für China-Kompetenz können demnach die verschiedenen Handlungsfelder und Perspektiven in der Universität, bezogen auf die unterschiedlichen Zielgruppen, betreffen:

- · Bezüglich der Forschung für die Wissenschaftler
- Bezüglich der Lehre adressiert an die Studierenden
- Bezüglich der akademischen Weiterbildung in Vorbereitung auf das Berufsleben an die Studierenden
- · Bezüglich des Wissenschaftsaustauschs

Außerdem sind die Bedarfe auf unterschiedlichen Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) zu berücksichtigen.

Aufgrund des Projektcharakters und der spezifischen Strukturen und damit verbundenen Anforderungen an der LUH wurde gegenstandsbezogen ein qualitatives exploratives Vorgehen (nach Lamnek 1989) gewählt. Die Untersuchung geht von folgendem offenen Begriff des Bedarfs aus: Demnach kann das Wissen um Bedarfe als eine Identifikation von Lücken und den zur Füllung der Lücken benötigten Fähigkeiten (vgl. Gieseke 2018: 30) verstanden werden. Bedarfe sind mittelbar verfügbar und zukunftsbezogen, da sie auf antizipierte gegenwärtige wie auch zukünftige Anforderungen verweisen (vgl. Gieseke 2018: 32). In anderen Worten hängen Bedarfe mit differierenden und vielfältigen Perspektiven und Verwertungsinteressen zusammen (vgl. Gieseke 2008: 30).

1.2. Konzeption der Bedarfserschließung unter den Rahmenbedingungen der LUH

Nachdem die einzelnen Ebenen der Bedarfserschließung identifiziert wurden und ein Bedarfsbegriff bestimmt wurde, an dem sich die Untersuchung orientiert, galt es nun die Rahmenbedingen der LUH für die Zusammenarbeit mit China herauszuarbeiten.

Diese ist im Hochschulbüro für Internationales der LUH mit einer Regionalkoordinatorin für Asien fest etabliert. Die LUH kooperiert seit mehr als 20 Jahren mit diversen chinesischen Universitäten. Es wird darauf geachtet, dass die Partneruniversitäten alle zu den sogenannten »985«-Universitäten, d.h. zu den Eliteeinrichtungen, gehören. Des Weiteren verfügen die einzelnen Fakultäten über verschiedene Kooperationen mit chinesischen Universitäten, die nicht gesondert aufgeführt und daher einzeln zu erheben wären. Genannt werden hier die Fakultäten Architektur und Landschaft, Bauingenieurwesen und Geodäsie, Elektrotechnik und Informatik, Naturwissenschaften, Mathematik und Physik sowie Philosophie (vgl. LUH 2020). Darüber hinaus wurde 2017 das LKIH in Kooperation mit der Tongji Universität Shanghai an der LUH eingerichtet, dass die Kultur- und Sprachbildung und den akademischen Austausch an der Universität fördern soll (vgl. LKIH 2020).

Aus dem Abgleich mit den Rahmenbedingungen der LUH und den oben benannten Ebenen der Bedarfserschließung, ergaben sich folgende Fragestellungen für die Untersuchung:

- 1. Was wird für China-Kompetenz als wichtig befunden?
- 2. Welches Wissen und welche Fähigkeiten brauchen Studierende, um in und mit China kompetent agieren zu können?
- 3. Welche zusätzlichen Angebote können an der LUH geschaffen werden, um China-Kompetenz zu fördern?

Zu beachten ist, dass dies für die einzelnen Fachbereiche und Fakultäten sehr unterschiedlich ausfallen kann, weshalb diese offenen und explorativen Fragestellungen gewählt wurden.

Die Diversität der Fachbereiche und Kooperationen an der LUH führten auch dazu, dass für die Untersuchung ein induktives und exploratives Vorgehen gewählt wurde, das auf qualitativer Sozialforschung basiert und mittels leitfadengestützter Experteninterviews (Meuser/Nagel 1991) die Daten erhebt.

Die Befragung sollte sich dabei auf die verschiedenen Ebenen und Institutionen der LUH konzentrieren. Dazu wurden für die Interviews Mitarbeiter*innen auf strategischer Basis gewählt, also auf der Leitungsebene von Studiengängen, auf der Verwaltungsebene und der Ebene des wissenschaftlichen Mittelbaus. Voraussetzung war, dass die zu befragende Person bereits mit und in China gearbeitet hatte, also über spezifisches Handlungs- und Erfahrungswissen im Kontext China verfügte und mit dem internen Organisationswissen der LUH vertraut ist.

Im Anschluss an die Interviews erfolgte eine Analyse in Anlehnung an das Schema zur Auswertung qualitativer Interviews nach Lamnek (2005) und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), deren Ergebnisse in diesem Text beschrieben werden.

Hieran anknüpfend wurde, den Ergebnissen folgend, ein Konzept für eine Interdisziplinäre Studienbescheinigung China-Kompetenz entwickelt, das ebenfalls kurz vorgestellt werden soll.

2. DIE METHODE

2.1. Das leitfadengestützte Experteninterview

Das Erkenntnisziel der Untersuchung bestand darin, Wissensbedarfe in Bezug auf China zu erheben und Einschätzungen über benötigte Kompetenzen in Bezug auf China zu erfragen. Die Untersuchung schließt an bereits vorhandene Erhebungen wie die Studie von Stepan und Frenzel aus 2018 (Merics-Studie China können – China kennen) sowie Robak 2012 an und bezieht deren Ergebnisse in die Interpretationen mit ein.

Es wurden leitfadengestützte Experteninterviews (Meuser/Nagel 1991) als Methode zur explorativen Erhebung der Daten gewählt. Dies erlaubt zum einen die spezifische Vorbereitung der Leitfäden, unter Einbezug der theoretischen Überlegungen aus den eben erwähnten Studien, zum anderen wird durch den Leitfaden ein Mindestgrad an Standardisierung geschaffen. Die Fragen wurden möglichst offen formuliert, sodass den Interviewten die Möglichkeit gegeben wird, ihrem Wissen und Interessen entsprechend zu antworten (vgl. Helfferich 2011: 11). Als Expert*in gilt der methodologischen Begründung (vgl. Meuser/Nagel 1991: 460) zufolge derjenige, dem vom Forscher bzw. von der Forscherin dieser Status zugewiesen wird, da davon ausgegangen wird, dass diese Person über Wissen verfügt, das nicht jedem in diesem Handlungsfeld zugänglich ist (vgl. ebd. 460f.).

Somit wird über die Generierung eines spezifischen Leitfadens und die Auswahl geeigneter Personen konzentriertes Wissen zu einem eingegrenzten Themenbereich abgefragt, wobei dem Leitfaden eine Strukturierungsfunktion in Bezug auf Inhalte und Ablauf der Gespräche zukommt.

2.2. Auswahl der Expert*innen

Als Expert*innen wurden in dieser Studie diejenigen Personen bzw. Mitarbeiter*innen der LUH bezeichnet, die bereits mit China zusammengearbeitet haben, dort einen Aufenthalt hatten und somit über das spezifische Handlungs- und Er-

fahrungswissen im Kontext China verfügen. Darüber hinaus sind sie mit Strukturabläufen und Organisationswissen der Universität vertraut.

Die Auswahl der Expert*innen richtete sich dem Prinzip des Theoretical Sampling (Glaser/Strauss 1967) entsprechend nach folgenden Kriterien:

- Erfahrung mit China in der Zusammenarbeit und durch Aufenthalte an chinesischen Universitäten
- Mitarbeiter*innen in unterschiedlichen Funktionen und auf unterschiedlichen Ebenen (Professor*innen, Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, Mitarbeiter*innen des Hochschulbüros für Internationales) sowie Mitarbeiter*innen mit »deutschem« und »chinesischem« Hintergrund
- Möglichkeit der Einflussnahme an relevanten Entscheidungen bzw. an Forschungsprozessen

Die Befragung verschiedener Expert*innen aus verschiedenen Fakultäten bzw. Instituten der LUH bezieht alternative Wahrnehmungen, Interessen, Positionen und Sichtweisen mit ein und kontrastiert und perspektiviert diese, sodass ein mehrperspektivischer Blick möglich wird.

Insgesamt wurden sechzehn Interviews durchgeführt. Dabei entfielen zwei Interviews auf das Hochschulbüro für Internationales als Expert*innen für den Austausch und die fakultätsübergreifende Zusammenarbeit mit China sowie dem Blick für den Verwaltungsaspekt. Eine der Befragten hat darüber hinaus einen chinesischen Hintergrund. Acht Interviews wurden mit Professor*innen durchgeführt, die gleichzeitig auch Leitungen ihres Instituts sind. Davon waren zwei Professoren Externe, einer von der Technischen Universität Clausthal und der andere von der Tongji Universität Shanghai. Von diesen acht Professor*innen haben drei einen chinesischen Hintergrund. Sechs Interviews wurden mit wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen geführt, die allesamt der LUH angehören. Von ihnen sind drei mit chinesischem und drei mit deutschem Hintergrund, Hinsichtlich der Fachbereiche waren besonders stark die Naturwissenschaftliche Fakultät und die Fakultät Bauingenieurwesen und Geodäsie sowie Mathematik und Physik vertreten. Die Mitarbeiter*innen aus dem Hochschulbüro für Internationales haben einen geisteswissenschaftlichen Hintergrund.

Um die Anonymität der Befragten sicherzustellen, wurden die Interviews in der Reihenfolge ihrer Durchführung mit Zahlen versehen. Da später im Text Zitate aus den Interviews erfolgen, werden diese mit der Interviewnummer, dem Status der/des Befragten und der Fakultät sowie dem kulturellen Hintergrund der Mitarbeiterin bzw. des Mitarbeiters versehen. Der kulturelle Hintergrund der Mitarbeiter*innen (»deutscher Hintergrund« oder »chinesischer Hintergrund«) wird insbesondere deshalb aufgeführt, da eine Kulturgebundenheit von Wahrnehmung, Denken und Handeln der Befragten nicht ausgeschlossen werden kann (vgl. Bolten 2007: 29). Diese beinhalten keinerlei Wertung und werden in Anführungszeichen gesetzt, da keine Nationalkulturen im Sinne eines engen Kulturbegriffs reproduziert werden sollen, sondern lediglich auf unterschiedliche Sichtweisen im Sinne eines offenen lebensweltlich orientierten Kulturbegriffs hingewiesen wird (vgl. Bolten 2007: 14ff.).

2.3. Vorbereitung und Erstellung des Leitfadens

Um den Besonderheiten dieser Studie im Kontext der Organisation LUH gerecht werden und bereits vorhandenes Wissen bedarfsgerecht einsetzen zu können, erfolgt die Strukturierung des Leitfadens in Kernkategorien (Strauss 1987: 34) unter Einbezug weiterer wissenschaftlicher Arbeiten (Stepan/Frenzel 2018, Robak 2012) und organisationsspezifischer Besonderheiten der LUH. Dabei wurden folgende fünf Kernkategorien eruiert:

- Vorwissen und Erfahrungen in Bezug auf China
- 2. Forschung in Kooperation mit China
- 3. Lehre und Internationaler Austausch in den Fakultäten
- 4. Internationaler Arbeitsmarkt
- 5. Angebote (Nutzung und Wünsche)

Diese Kernkategorien wurden wiederum in die Fragen des Leitfadens transferiert. Zunächst wurden persönliche Daten abgefragt, um einordnen zu können welchem Fachbereich die zu interviewende Person angehört, welche Größe dieser Fachbereich hat und deren Arbeits- und Forschungsschwerpunkte. In der ersten Kernkategorie wurde das Vorwissen ermittelt, welches die Person im Bereich China besitzt und in welchem Kontext die interviewte Person in China war. Dies erfolgte einerseits auf der professionellen Ebene, um Motivationen der Zusammenarbeit und strategische Überlegungen aufzunehmen, andererseits auch auf der persönlichen Ebene, wobei sich die Fragen insbesondere auf den Blick auf China fokussierten.

Daraufhin folgten in der zweiten Kategorie mit dem Bezug Forschung Fragen, die Hinweise auf die Abläufe, Modi und Vorteile internationaler Forschungskooperationen liefern sollten, dies insbesondere im Kontext chinesischer Forschungskooperationen. Darüber hinaus war mit den Fragen angestrebt, Anhaltspunkte zu finden, wie Forschungsergebnisse für die Lehre genutzt werden könnten. Dies diente der Eruierung welche Gestaltungsmöglichkeiten For-

schungskooperationen bieten und welche Prozesse besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

In der dritten Kategorie konzentrierten sich die Fragen zum einen darauf Hinweise auf die Internationalisierungsstrategien in der Lehre einzelner Fakultäten zu liefern sowie die Gestaltung transnationaler Lehr-/Lernarrangements näher zu beleuchten. Zum anderen wurde das Nachfrageverhalten Studierender in der Lehre, speziell zu chinabezogenen Themen eruiert und auch das Wissen der Expert*innen zu Studier- und Lernverhalten in den unterschiedlichen Lernkulturen erfasst. Zum Ende wurde im Bereich Internationaler Austausch der Häufigkeit von Austauschen, der individuellen Vorbereitung hierauf und der Beurteilung des Auslandsaufenthalts durch die Studierenden nachgegangen.

Die vorletzte Kategorie des Fragebogens beschäftigte sich mit dem Themenkomplex des Internationalen Arbeitsmarktes und sollte Aufschluss darüber geben, in welchen Arbeitsfeldern die Studierenden nach ihrem Studium tätig sind. Überdies wurden Wissensstrukturen im Berufskontext erfragt, die essentielle Fähigkeiten und Kompetenzen benennen.

Die letzte Kategorie behandelte schließlich die Nutzung bereits bestehender Angebote durch die Studierenden und fragte explizit ab, welche Zusatzangebote für die Fachbereiche im Bereich China-Kompetenz gewünscht werden.

Durch die Befragung unterschiedlicher Expert*innen aus unterschiedlichen Fakultäten und Organisationseinheiten der Universität und der ausgewählten verschiedenen Beschäftigungshintergründe und auch kultureller Hintergründe, ergaben sich leichte Modifizierungen in den einzelnen Leitfäden. So wurden bei Mitarbeiter*innen mit »chinesischem Hintergrund« die Fragen der ersten Kategorie in Bezug auf Erfahrungen und Vorwissen mit China zu Erfahrungen und Vorwissen mit Deutschland umgewandelt. Bei den Mitarbeiter*innen des Hochschulbüros für Internationales wurden die Fragen zu Forschungen im Bereich China bzw. der Lehre über und mit China teilweise weggelassen, da diese nicht ihrem Arbeitsbereich entsprechen, während Fragen zu internationalem Austausch und differenten Lernkulturen ausführlicher beantwortet werden konnten.

2.4. Auswertungsverfahren und Vorgehensweise

Die Aufbereitung und Auswertung der gewonnenen Daten erfolgte in Anlehnung an das Schema zur Auswertung qualitativer Interviews von Lamnek (2005: 402-407). Dieses unterteilt sich grundsätzlich in vier Phasen, die bei der Interviewauswertung vollzogen werden:

- 1. Transkription
- 2. Einzelanalyse
- 3. Generalisierende Analyse
- 4. Kontrollphase

Diese wurden leicht modifiziert herangezogen. Dazu wurden in Phase 1 aus den aufgenommenen Interviews zunächst rein inhaltliche Transkriptionen erstellt. Dann wurden die Interviews in der zweiten Phase einzeln gelesen und systematisch kategorisiert und zusammengefasst, sodass die Datenmenge reduziert und vergleichbar wurde. Der dritte Schritt bestand aus dem Vergleich der Interviewaussagen und erfolgte anhand der Kernkategorien, welche die Basis des Leitfadens bildeten, und dem Strukturieren der einzelnen Passagen, indem wiederkehrende Aussagen herausgegriffen und daraus eine Themenmatrix in Anlehnung an Lamnek erstellt wurde. Die Detailinterpretation erfolgte dann anhand einer Kodierung der Inhalte, die ganze Textabschnitte erfasste und den zuvor gebildeten Kategorien der Themenmatrix zugeordnet wurde.

Die erstellte Themenmatrix wurde dann in einem vierten Schritt in einen Gesamtzusammenhang gebracht, da die vorherigen Schritte aus einer stetigen Reduktion des Datenmaterials bestanden, was mit dem Risiko von Fehlinterpretationen einhergeht. Daher wurden die bisherigen Ergebnisse durch einen Rückbezug zum ursprünglichen Datenmaterial erneut überprüft, um zu belastbaren Aussagen zu gelangen.

3. ERGEBNISBESCHREIBUNG UND INTERPRETATION

Die Interpretation leitet sich aus der Themenmatrix, die mit den fünf Kernkategorien gekoppelt ist, ab. Dazu wurden zu jeder Kernkategorie mit den dazugehörigen Fragen wiederkehrende Aussagen in einer Themenmatrix extrahiert, sortiert und später mit dem ursprünglichen Datenmaterial abgeglichen, sodass aus ihnen Kernaussagen gebildet werden konnten. Im Folgenden werden diese fünfzehn Kernaussagen vorgestellt. Die Deutungen, die in ihnen zum Ausdruck kommen, sind das gewonnene Erfahrungswissen der befragten Wissenschaftler*innen bzw. Mitarbeiter*innen der LUH und geben Auskunft über ihre Handlungsorientierungen. Das heißt, dass die folgenden Kernaussagen, sortiert nach vier Kernkategorien, Beobachtungen beschreiben, bei denen eine überwiegende Übereinstimmung in den Interviews besteht. Die fünfte Kernkategorie der »Nutzung bereits bestehender Angebote und der Wünsche nach weiteren Angeboten« ergab keine gesonderten Kernaussagen, da hier keine Aussagen zu den Fähigkei-

ten und dem Wissen, die für China-Kompetenz als wichtig erachtet werden, getroffen wurden. Dies kann einerseits an zu eng gestellten Fragen, andererseits an einer bisher geringen Auseinandersetzung mit spezifischen und übergreifenden Angeboten an der LUH für den Themenkomplex China-Kompetenz liegen. Es konnten jedoch Punkte gesammelt werden, die für die Entwicklung eines Zusatzangebots von Relevanz sind, diese werden in der Beschreibung der Ergebnisse in Kapitel 4 aufgenommen. Als letzte Kernaussage wurde eine übergreifende Beobachtung verschriftlicht, die sich durch alle Kernkategorien hindurchzieht.

Im Anschluss an die Darstellung der Kernaussagen erfolgt im nächsten Teil eine ausführliche Darlegung dieser durch eine Deutung anhand des Interviewmaterials. Daraufhin werden die Kernaussagen im darauffolgenden Kapitel 4 zusammengefasst und es wird eruiert welchen Mehrwert sie im Hinblick auf die ursprünglichen Forschungsfragen bieten und inwiefern sie in die Förderung von China-Kompetenz mit einbezogen werden können.

Kernkategorie 1:Vorwissen und Erfahrungen in Bezug auf China

- 1. Kernaussage: Mitarbeiter*innen und Wissenschaftler*innen mit »deutschem Hintergrund« empfinden China als sehr fortschrittlich und weit entwickelt, schauen jedoch mit Sorge auf soziale und politische Entwicklungen sowie den Datenschutz.
- 2. Kernaussage: Mitarbeiter*innen und Wissenschaftler*innen mit »chinesischem Hintergrund« empfinden Deutschland als sehr weit entwickeltes Land, welches jedoch stark auf den eigenen Einflussbereich schaut und wenig global agiert.

Kernkategorie 2: Forschung in Kooperation mit China

- 3. Kernaussage: Für die deutschen Universitäten ist eine Internationalisierungsstrategie unabdingbar, um sich in Forschung und Ausbildung weiterzuentwickeln und global wettbewerbsfähig sowie exzellent zu sein. Dies gilt ebenfalls für die chinesischen Universitäten, sodass dort Synergien entstehen.
- 4. Kernaussage: In der Forschungszusammenarbeit unterscheiden sich die Kommunikationsformen in China und Deutschland. Von der chinesischen Seite aus werden Kontakte erst dann weiterverfolgt, wenn es konkrete Schritte und Vorgehensweisen gibt. Bevorzugt wird über WeChat kommuniziert, aber auch per E-Mail, wobei die Antworten dann länger dauern. Kommunikation findet auch in der Freizeit statt, sodass jederzeit kommuniziert werden kann. Jedoch wird von chinesischer Seite aus mehr sortiert, worauf unverzüglich geantwortet wird. Darüber hinaus ist

die Beantragung der Gelder zeitlich anders geregelt. Bevorzugt werden Projekte mit konkretem Anwendungsbezug. Außerdem erfolgt die Antragstellung sehr viel schneller und teilweise weniger detailliert ausgearbeitet als in Deutschland. Die Ausarbeitung erfolgt dann während des Projekts, wenn die Gelder schon geflossen sind. In der Forschung unterscheiden sich auch die Zielvorstellungen: Während im deutschen System gerne Grundlagenforschung betrieben wird, steht in China der praktische Nutzen von Forschungsergebnissen im Fokus.

- 5. Kernaussage: Um Kooperationen aufzubauen, muss das Wissen über das chinesische Hochschulsystem vorhanden sein. Dazu gehören der Aufbau von Beziehungen auf chinesischer Seite nach dem Guanxi-System¹ und das Wissen über Hierarchien und Strukturen, die letztlich auch auf dem Prinzip des »Gesicht wahren«² beruhen. Darüber hinaus sollte Wissen zu verschiedenen Handlungsweisen und Kommunikationsmustern (Verhandlungsstil) vorhanden sein.
- 6. Kernaussage: Der administrative Aufwand für die chinesischen Wissenschaftler ist um einiges höher und sie sind mit vielen verschiedenen Aufgaben betraut. Das Hochschulsystem ist dafür flexibler und es stehen mehr Ressourcen zur Verfügung. Die chinesischen Universitäten sind allgemein besser mit Sachmitteln ausgestattet.

¹ Das Guanxi-System beruht auf der Vorstellung von einem umfassenden Beziehungsnetzwerk, dass sich gegenseitig beeinflusst und auf unterschiedlichen Loyalitäten fußt. Das primäre Beziehungsnetz ist die Kernfamilie. Darauf folgen Kategorien wie die gemeinsame Herkunft, der gemeinsame Dialekt, der gemeinsame Schulbesuch oder auch der gemeinsame Familiennname. Des Weiteren sind Kategorien wie der zeitgleiche Parteieintritt, der Besuch derselben Parteischule etc. zentral (vgl. Thomas/ Schenk/Heisel 2015: 117f.).

² Das Gesicht zu wahren ist eines der ältesten Etikette-Prinzipien in der chinesischen Gesellschaft in Bezug auf Sozialverhalten und moralischem Verhalten. Es bezeichnet, allgemein gesprochen, die Vermeidung von Peinlichkeiten im Umgang mit anderen und kann auf Einzelpersonen sowie Gruppen angewandt werden. Dazu gehören Werte wie z.B. Pietät, Loyalität und Einhaltung der Hierarchien (vgl. Thomas/Schenk/Heisel 2015: 75ff.).

Kernkategorie 3: Lehre und Internationaler Austausch in den Fakultäten

- 7. Kernaussage: Die LUH muss sich darin verbessern englische Lehrangebote anzubieten sowie mehr Kurzaufenthalte im Ausland zu fördern. Dem entsprechend sollten mehr Mobilitätsfenster in das Curriculum eingebaut sowie die Anerkennung von im Ausland erworbenen Studienleistungen vereinfacht werden. Die Universität muss international mehr Sichtbarkeit erreichen.
- 8. Kernaussage: Die Sprache ist weiterhin eine große Barriere im Studium, auch bei Incomings.³
- 9. Kernaussage: Wer einen Aufenthalt in China anstrebt bzw. sich mit China befassen möchte, sollte zumindest grundlegende Sprachkenntnisse erwerben, da die Sprache einen wichtigen Zugang zum kulturellen Verständnis darstellt.
- 10. Kernaussage: Die deutschen Studierenden an der LUH gehen selten für eine längere Zeit ins Ausland. Zudem wurde beobachtet, dass die Sprachbarriere und unterschiedliche Lernkulturen auch in der Zusammenarbeit von deutschen und ausländischen Studierenden hinderlich sind.
- 11. Kernaussage: Die chinesischen Studierenden werden in Bezug auf Fleiß und Durchhaltevermögen als sehr positiv wahrgenommen. Sie brauchen, der Wahrnehmung der Interviewten zufolge, darüber hinaus allerdings viel Übung, klare Anweisungen und sind weniger selbstständig in der Problemlösefähigkeit.
- 12. Kernaussage: Die deutschen Studierenden, die bereits in China waren, nehmen diesen Aufenthalt als eine sehr positive Erfahrung wahr.

Kernkategorie 4: Internationaler Arbeitsmarkt

- 13. Kernaussage: Internationalisierung spielt in der heutigen Arbeitswelt eine sehr große Rolle. Aufenthalte in und Erfahrungen mit China können als sehr positiv für eine Karriere gesehen werden.
- 14. Kernaussage: Die Studierenden sollten an der Universität die Möglichkeit erhalten Fähigkeiten zu erwerben, die sie für ein internationales Berufsleben vorbereiten. Dazu gehören sprachliche, fachliche, persönliche und

³ Hier sind die Gaststudierenden aus dem Ausland gemeint, in diesem Fall die chinesischen Studierenden, die für einen Auslandsaufenthalt an die LUH kommen.

selbstreflexive Kompetenzen. Im Bereich China sollten Angebote in das Curriculum integriert sein, um zunächst ein allgemeines Verständnis für China und die Zusammenarbeit mit China zu ermöglichen. So sollte ein Einblick in die Sprache eröffnet, Überblickswissen generiert und der Kontakt zu Chinesen und China hergestellt werden. Darüber hinaus müsste über unterschiedliche Lernkulturen, Wissensstrukturen und Methoden aufgeklärt werden. Die Angebote sollten zudem nicht punktueller Natur sein, sondern regelmäßig stattfinden. Somit sind besondere fachliche Kompetenzen zusätzlich zu den Fachkompetenzen im Studium nicht vonnöten, es gilt eher die interkulturelle Kompetenz in Bezug auf China zu fördern. Sollte der Wunsch bestehen spezielle fachliche Kompetenzen zu erwerben, wird eher empfohlen nach China zu gehen und diese dort zu erwerben, aufgebaut auf den Grundkursen, die an der LUH angeboten werden könnten.

Übergreifende Kernaussage: Wechselseitige Erkundung

15. Kernaussage: China-Kompetenz ist ohne eine wechselseitig vermittelte Deutschland-Kompetenz für die chinesischen Studierenden zu eng gedacht. Um einen Austausch auf Augenhöhe zu fördern, der beiden Seiten Verständnis füreinander und eine Auseinandersetzung miteinander einbringt, muss das Prinzip der Kompetenzvermittlung auf Gegenseitigkeit gedacht werden. Für den Kompetenzaufbau ist zudem die persönliche Komponente, die die Lernwilligkeit und das Verständnis unterstützt, nicht zu unterschätzen. Gerade gemeinsame Projekte oder Doppelabschlüsse eignen sich deshalb gut, um diese Kompetenzen zu erwerben.

3.1. Kernkategorie 1: Vorwissen und Erfahrungen in Bezug auf China – Kernaussagen 1-2

Im Fragenblock zur ersten Kernkategorie wurden bei Mitarbeiter*innen mit deutschem Hintergrund Vorwissen und Erfahrungen in Bezug auf China und bei Mitarbeiter*innen mit chinesischem Hintergrund Vorwissen und Erfahrungen in Bezug auf Deutschland erfragt. Die Fragen waren so gestellt, dass sie einen persönlichen Rahmen schaffen und somit die Meinungen, Einstellungen, Erfahrungen und Deutungsmuster der Befragten in Bezug auf das jeweilige Land in Erfahrung bringen. Dieser Fragenblock sollte zum einen den Einstieg in die Interviewsituation erleichtern und zum anderen die Offenheit in Bezug auf das Thema eruieren.

Auffallend war, dass alle Befragten einen überwiegend positiven Blick auf das jeweils andere Land aufweisen. Dies erstreckt sich sowohl über den privaten wie den beruflichen Bereich. Das könnte damit zusammenhängen, dass alle Befragten sich mit dem jeweiligen Land (China oder Deutschland) intensiv auseinandersetzen bzw. auseinandergesetzt haben und längere Aufenthalte in den Ländern absolviert worden sind bzw. werden.

China wurde hierbei als ein Land beschrieben, das zahlreiche Möglichkeiten in der Zusammenarbeit sowie im alltäglichen Leben (genannt wurde z.B. kontaktloses Bezahlen per Handy) bietet und in vielen Regelungen, gerade was die Digitalisierung betrifft, flexibler wahrgenommen wird als Deutschland. Hier werden besonders für gemeinsame Forschungsprojekte viele Anknüpfungspunkte und Erweiterungen von Möglichkeiten und Untersuchungen gesehen. Demgegenüber werden gesellschaftliche Entwicklungen, auch in Bezug auf Entwicklungen wie das Social Credit System, teilweise mit Sorge betrachtet. Dies ergibt sich insbesondere aus unterschiedlichen kulturellen Prägungen und Perspektiven auf Datensicherheit, Umgang mit persönlichen Daten und der Gestaltung sozialer Strukturen. Hier zeigen sich auch Ansatzpunkte für Wissensstrukturen, die in Seminaren über China gelehrt werden könnten, sodass ein Verständnis für soziale Strukturen und den unterschiedlichen Umgang mit digitalen Daten geschaffen werden kann.

Umgekehrt beschreiben die Mitarbeiter*innen mit »chinesischem Hintergrund« Deutschland als ein ebenfalls weit entwickeltes Land mit einer gut funktionierenden Wirtschaft und einem elaborierten sozialen und politischen System. Ein Punkt, der von den Mitarbeiter*innen mit »chinesischem Hintergrund« kritisch geschildert wurde, war die globale Haltung Deutschlands:

»Viele Deutsche denken, dass sie so gut aufgestellt sind, dass sie nicht mehr von den anderen lernen müssen. Und das sehe ich als total falsch. Weil die Deutschen nicht merken, dass mittlerweile viele andere Länder schon auf Augenhöhe mit Deutschland sind, wenn nicht sogar schon überholt haben [...]« (Interview 5: 2, Mitarbeiter*in, Hochschulbüro für Internationales, »chinesischer Hintergrund«)

Weitere Faktoren, die auch im späteren Verlauf der Interviews noch genannt wurden, sind ein offener und flexibler Umgang und Austausch in China, der von den Mitarbeiter*innen mit »deutschem Hintergrund« als sehr positiv empfunden wird. Viele äußerten außerdem den Eindruck, dass die chinesische Seite für neue Ideen sehr aufgeschlossen ist. Dennoch berichten einige Befragte, dass sie die chinesischen Studierenden als nicht gut in das Universitätsleben in Deutschland integriert wahrnehmen. Von den Mitarbeiter*innen mit »chinesischem Hintergrund« werden hingegen teilweise Schwierigkeiten in der Interaktion beschrieben. Dies scheint jedoch erst geäußert zu werden, wenn ein Vertrauensverhältnis zwischen Kolleg*innen besteht:

»Ich habe das auch mitbekommen, dass [ein Chinese] in Dresden mit dem Essen nicht zurechtkam und sich auch nicht integrieren konnte, weil es ihm einfach zu kalt war, was ihm da begegnet ist.« (Interview 7: 19, Professor*in, Fakultät Bauingenieurwesen und Geodäsie, »deutscher Hintergrund«)

Daraus wird ersichtlich, dass Vorurteile und das Nicht-Verstehen von Verhaltensweisen immer noch einen großen Teil des deutsch-chinesischen Umgangs ausmachen, was sich auch in späteren Teilausschnitten der Interviews bestätigt. Dies müsste ebenfalls in Überlegungen zur Erstellung von Kursprogrammen zur Verbesserung des wechselseitigen Verstehens einfließen, um das Verständnis füreinander auf beiden Seiten zu intensivieren und die Aufnahme und Erhaltung von Kontakten miteinander zu erleichtern. Darauf nimmt auch die letzte These dieses Ergebnisberichts Bezug, die einen wechselseitigen Kompetenzaufbau in stetigem Austausch empfiehlt.

Interessant ist hier noch anzumerken, dass die Einstellungen und Meinungen, die mit diesen Fragen eingefangen werden konnten, sich mit denen der Huawei-Studie von 2016 (Noesselt/Schüller/Schüler-Zhou 2016) weitgehend decken. Diese Studie stellte persönliche Wahrnehmungen und Erfahrungen der Deutschen mit China und der Chinesen mit Deutschland gegenüber. Hier ist anzunehmen, dass das bestehende Chinabild der Deutschen und das Deutschlandbild der Chinesen sich in den letzten Jahren kaum geändert haben dürfte.

3.2. Kernkategorie 2: Forschung in Kooperation mit China – Kernaussagen 3-6

Unter der Kernkategorie 2 »Forschung in Kooperation mit China« wurden mehrere Ebenen der Forschungszusammenarbeit abgefragt, darunter fielen die internationale Ausrichtung von Forschung und der Mehrwert, den die Zusammenarbeit bringen kann. Dazu wurden der Aufbau von Kooperationen und die unterschiedlichen (verwaltungstechnischen) Systeme, die damit verbunden sind, betrachtet. Weiterhin wurde nach Vorgehensweisen, kulturellen Differenzen in der Zusammenarbeit und Kommunikationsformen gefragt. Auch die hier gesammel-

ten Aussagen fangen persönliche Meinungen und Einsichten der Befragten ein und stützen sich dabei zum größten Teil auf jahrelange Erfahrungen.⁴

Hier zeigte sich deutlich, dass die Internationalisierung in der Forschungszusammenarbeit auf beiden Seiten für immer wichtiger erachtet wird, um weiterhin exzellente Forschung betreiben und wettbewerbsfähig bleiben, aber auch um auf neue Ressourcen zugreifen und Studierende anwerben zu können.

Zu dem ersten Punkt des Mehrwerts und der internationalen Ausrichtung von Forschung kamen von beiden Seiten positive Implikationen für die deutschchinesische Zusammenarbeit. Es wird sichtbar, dass die Partnerschaft zwischen Deutschland und China an der LUH in den letzten Jahren stetig gewachsen ist und gleiche Themen identifiziert werden konnten, die in der kooperativen Beforschung unter gemeinsamer Nutzung der jeweiligen Ressourcen bzw. Stärken große Synergien schaffen:

»Wobei unheimlich viel dabei rauskommt, weil die Kollegen aus China eben sehr zielorientiert sind und die haben ganz straffe Forderungen Ergebnisse abzuliefern, was für uns natürlich hochinteressant ist und wir dann sehen, dass wir zusammen etwas entwickeln, dass einen hohen Impact hat. Und dadurch, dass wir zusammenarbeiten, nutzen wir halt Synergien aus und veröffentlichen dadurch, sage ich mal, auch wieder höherwertige Publikationen, die einen größeren Impact bringen und dadurch, dass wir mit China und dem Rest der Welt verankert sind, verbreitet sich das dann natürlich auch viel besser. Das kommt noch dazu dann. Letztendlich ist das ein Gewinn auf allen Seiten.« (Interview 7: 2, Professor*in, Fakultät Bauingenieurwesen und Geodäsie, »deutscher Hintergrund«)

Dabei wird der Aufbau von Kooperationen von den Fächern recht unterschiedlich bewertet. Im Bereich Bauingenieurwesen und Geodäsie wird dieser als recht unproblematisch und zuverlässig geschildert, wenn er sich über längere Zeit erstreckt. Dies deckt sich auch mit den Erfahrungen in anderen Fachbereichen, es wird stets betont, dass die Kooperationen sukzessive wachsen und sich über einzelne Kooperationspartner verstetigen.

⁴ Zum Abgleich empfehlen sich hier wissenschaftliche Studien und Berichte, wie die Dissertation von Stephanie Christmann-Budian (2013) zur chinesischen Wissenschaftspolitik seit den 1990er Jahren und die DAAD-Analyse zum Wissenschaftsstandort China von 2019. Diese stützen auch die hier genannten Aussagen der befragten Wissenschaftler*innen und Mitarbeiter*innen.

»Ja, und das ist aber sukzessive gewachsen, also ich habe das sehr schätzen gelernt, die Zusammenarbeit mit den chinesischen Kollegen, insbesondere einen Kollegen dort, der auch sehr viel Energie investiert, sodass wir das stetig ausgebaut haben. Das Ganze ist also nicht irgendwie immer auf gleichen Niveau geblieben, sondern das ist schon stetig gewachsen.« (Interview 13: 3, Professor*in, Fakultät Bauingenieurwesen und Geodäsie, deutscher Hintergrund)

Von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wird China darüber hinaus als ein Kooperationspartner gesehen, der sie in ihren Themen vorantreibt und neue Perspektiven aufzeigt.

»Also die Frage um die Diskussion wie die Globalisierung funktioniert und wie sie sich auswirkt und wie sich die Theorien und Konzepte die in den letzten Jahren entstanden sind und wie sie sich räumlich auswirkt wäre weder in ihrer Art noch in ihrem Umfang so gewesen wäre China nicht gewesen. Da bin ich mir ganz sicher. Also thematisch hat China einen riesigen Einfluss.« (Interview 9: 6, Professor*in, Fakultät Naturwissenschaften, »deutscher Hintergrund«)

Als ein wesentlicher Unterschied in der Herangehensweise an Forschung wird die Ausrichtung von Forschungsprojekten genannt. Hier wird in mehreren Interviews darauf hingewiesen, dass deutsche Forscherinnen und Forscher sich sehr auf Grundlagenforschung und theoretische Modelle konzentrieren, während die Forschung in China besonders auf die Anwendbarkeit der Ergebnisse ausgerichtet ist

»In China the people are more concentrate on the obligations. They want to investigate something, because afterwards it can be obligated in the engineer or industry. They want to progress very fast before the investigation and afterwards the obligation. The research progress here is not so fast as in China, because the Germans concentrate on the theoretical background and on the basics.« (Interview 12: 5, wissenschaftliche/r Mitarbeiter*in, Fakultät Mathematik und Physik, »chinesischer Hintergrund«)

Was darüber hinaus jedoch auch oft zur Sprache gebracht wird, sind unterschiedliche verwaltungstechnische Systeme, die die Zusammenarbeit teilweise sehr erschweren. So wird immer wieder berichtet, dass in der Zusammenarbeit mit China oft eine doppelte Antragstellung vonnöten ist, auf deutscher und chinesischer Seite. Da sich hier Bearbeitungszeiten wesentlich unterscheiden, kann es öfter mal vorkommen, dass Projekte nicht realisiert werden können. Auch die Arbeitsverteilung ist an deutschen und chinesischen Universitäten unterschiedlich strukturiert, da chinesische Professoren häufig auch mit Verwaltungsarbeit be-

traut und in einen größeren Kontext eingebunden sind und ihre Zeit anders verwalten müssen als deutsche Professor*innen.

»If a Chinese group wants to collaborate with me and we try to apply for some joint project and the final outcome will be I get the money from DFG, they get the money from Chinese National Science Foundation, then the money is totally separated. It will not be like I can get founding from China, which flows into Germany. This not going to happen.« (Interview 14: 5, Professor*in, Fakultät Naturwissenschaften, »chinesischer Hintergrund«)

»Und in China ist das alles ein bisschen anders, weil natürlich sehr viel mehr Leute eingebunden sind in die Erwartungen von Vorgesetzten oder anderen Leuten im Institut. Sie haben einen viel größeren Haufen an Verpflichtungen, den sie erfüllen müssen. Deswegen ist das schon von den Arbeitsabläufen her ein bisschen so, dass man sich stärker mit den Zwängen auseinandersetzen muss. Auch mit den Zwängen, die die haben. Und deswegen muss man ein bisschen näher dran sein, sich besser gegenseitig informieren, über Zeitpläne, Umsetzbarkeiten und sowas. Es lässt sicher weniger nach meiner Erfahrung vorher planen und dann so wie geplant umsetzen.« (Interview 9: 12, Professor*in, Fakultät Naturwissenschaften, »deutscher Hintergrund«)

Hinsichtlich unterschiedlicher Vorgehensweisen in der Kommunikation und Forschungszusammenarbeit, aber auch im Hinblick auf kulturelle Differenzen, äußern sich die Kolleginnen und Kollegen eher zurückhaltend. Viele von ihnen sind schon lange in der internationalen Hochschulzusammenarbeit im Bereich China tätig und sehen dahingehend keine großen Kulturunterschiede mehr. Sie sind als »Postmoderne Kosmopoliten« (Robak 2012: 436) einzuordnen:

»Die Postmodernen Kosmopoliten werden dadurch zu Transporteuren für die eigene Kultur und zu Konstrukteuren einer geteilten Lebenswelt. Sie bringen sich interaktiv ein und haben dadurch die Möglichkeit, Erfahrungsprozesse zu durchlaufen, indem sie Prozess und Ergebnis des eigenen Handelns von Anfang bis Ende verfolgen und gestalten. Die nicht intendierte Erweiterung des Selbst steht in mittelbarem Zusammenhang mit den Praktiken der Angleichung und Durchsetzung, die den Einzelnen zum Kulturtransporteur werden lassen.«

Das lässt sich an einigen Passagen in den Interviews festmachen, z.B.:

»But for us, the scientific and technological international cooperation, unity is very smooth. Maybe it's easier for us to understand each other, because we have the same language of scientific.« (Interview 6: 8, Professor*in, Tongji Universität, Kooperation mit der Fakultät Bauingenieurwesen und Geodäsie der LUH, »chinesischer Hintergrund«)

»Mittlerweile kenne ich auch den Burschen da drüben so gut, wenn der irgendwie sagt so, we will see, dann sage ich ok, das heißt nein. Das weiß man dann irgendwie, deswegen haben sich vielleicht auch die Unterschiede, die es da gibt abgebaut über die Zeit oder die Wahrnehmung ist einfach besser geworden, die Gegenseitige, sodass ich glaube, dass da keine großen Hürden bestehen, im Moment.« (Interview 13: 16, Professor*in, Fakultät Bauingenieurwesen und Geodäsie, »deutscher Hintergrund«)

Es gibt aber trotzdem Äußerungen, die kulturelle Differenzen, insbesondere in den Kommunikationsmustern, festmachen:

»Das ist glaube ich immer wieder schwierig um herauszukriegen, haben wir jetzt eigentlich alle das Gleiche verstanden. [...] Gerade, wenn es so um Absprachen geht, wenn man etwas Neues machen will und neues initiieren will und weitere Planungsschritte braucht. Haben wir jetzt alle das gleiche Grundverständnis, oder hat der Chinese gerade gesagt, dass er eigentlich gar kein Interesse hat. Das ist glaube ich etwas ganz Schwieriges. Und von daher ist diese China Kompetenz für mich sehr viel Kommunikation und Verstehen.« (Interview 4: 15, Führungskraft, Hochschulbüro für Internationales, »deutscher Hintergrund«)

Des Weiteren wird von Kommunikationsproblemen anhand des Beispiels eines jungen chinesischen Mannes berichtet, der an der LUH promovieren wollte:

»[...] und als er dann hier war, irgendwie hat er dann gar nicht den Kontakt gesucht, oder wenn wir dann gesprochen haben, hat er halt gesagt ok, interessant, aber ich mache lieber meine eigene Sachen, also es war für mich jetzt, also ich habe den halt eingeladen, er kann bei uns arbeiten, es war mit keinen finanziellen Versprechungen oder irgendwelchen Sachen verbunden, aber ich fand es irgendwie schade [...] ich glaube das hätte ich jetzt bei einem Landsmann raus gekriegt, was dahinter steht, vielleicht hätte ich direkter gefragt, ich hätte mal seinen Betreuer gefragt, aber auch da war ich dann zurückhaltend. [...] Da wusste ich nicht, ist er vielleicht sogar einfach von seinem Betreuer hierher geschickt worden, was soll er hier, und das macht es jetzt ein bisschen schwierig, dass man nicht weiß, wie man jetzt tatsächlich bestimmte Dinge handhaben sollte.« (Interview 3: 8, Professor*in, Fakultät Bauingenieurwesen und Geodäsie, »deutscher Hintergrund«)

Eine besondere Form der transnationalen Kommunikation stellen viele Kolleg*innen hinsichtlich des stetigen Kontakts fest. Hier ist die App WeChat (mit WhatsApp vergleichbar) die bevorzugte und schnellste Kommunikationsform mit den chinesischen Kolleg*innen, da hier die Antworten meist zeitnah erfolgen. Der E-Mail-Kontakt wird zwar auch viel genutzt, jedoch sind die chinesischen Kolleg*innen so eingebunden in interne Hochschulsysteme und ihren

Verwaltungs- und Lehraufgaben, die sich stark von den Tätigkeiten und Verpflichtungen deutscher Professor*innen unterscheiden, dass nicht immer zeitnahe Antworten erfolgen. Oftmals können Antworten auch erst erfolgen, wenn hochschulintern Absprachen getroffen worden sind, die oft über mehrere Stellen erfolgen müssen. Den Kolleg*innen der LUH ist zudem aufgefallen, dass die chinesischen Partner*innen häufig erst antworten, wenn sie etwas Konkretes vorweisen oder anbieten können und nicht dazu neigen sich zwischendurch zu melden:

»Wenn es eher so eine allgemeine E-Mail war, ohne konkrete Vorschläge, dann haben das die chinesischen Professoren zur Kenntnis genommen, aber sie haben halt im Vergleich zu den deutschen Professoren einen viel höheren administrativen Aufwand. Und dass sie einfach keine Zeit mehr haben. [...] Sie haben Interesse, aber sie melden sich natürlich erst, wenn es jetzt einen nächsten konkreten Schritt gibt. Sie haben einmal gesagt, wir kommen im März und dann werden sie auch kommen. Sonst hätten sie sich schon gemeldet.« (Interview 5: 7, Mitarbeiter*in, Hochschulbüro für Internationales, »chinesischer Hintergrund«)

Gerade der zeitliche Aspekt wird bei der Forschungszusammenarbeit offensichtlich stark unterschätzt, da dies in allen geführten Interviews thematisiert wurde. Hier scheint ein grundlegend anderes Zeitempfinden aber auch eine unterschiedliche Zeitplanung vorzuliegen, was vor allem in der Antragstellung problematisch ist:

»Und wie man Forschungsgelder bekommt, ist es auch eher anders. Also in China gilt immer noch sehr viel dieses Top Down Prinzip und es muss auch immer sehr schnell gehen. Also in Deutschland will man eigentlich immer ganz solide Grundlagen haben und erst dann baut man da etwas auf. Und das ist natürlich für die Chinesen schon zu langsam.« (Interview 5: 7, Mitarbeiter*in, Hochschulbüro für Internationales, »chinesischer Hintergrund«)

Zudem zeigt sich das unterschiedliche Zeitverständnis auch in der Planung von Veranstaltungen und Projekten:

»Chinesen machen ja wie manche andere Kulturen auch, viele Sachen gerne auf den letzten Drücker und das ist einfach der Kulturunterschied. Da wir als Deutsche ja extrem sicherheitsbedürftig sind und alles schon ein Jahr vorher planen ist es am einfachsten für uns mit Japanern zu planen, weil die ja noch schlimmer sind als wir.« (Interview 4: 15, Führungskraft, Hochschulbüro für Internationales, »deutscher Hintergrund«)

Sind diese Aspekte bekannt und zuzüglich dazu auch Wissen zum chinesischen Hochschulsystem vorhanden hinsichtlich unterschiedlicher Hierarchien, Verwaltungsstrukturen, Aufgabenbereichen von Professor*innen und das Wissen über den langwierigen Vertrauensaufbau in den gegenseitigen Kooperationsbeziehungen, so gestalten sich die chinesisch-deutschen Forschungskooperationen auf beiden Seiten als sehr fruchtbar und zufriedenstellend.

Dies sind wiederum Aspekte, die für einen gegenseitigen vertrauensvollen Kooperationsaufbau aufbereitet und weitergegeben werden können, allerdings sind diese Informationen nicht für alle Zielgruppen der LUH relevant. Die hier zusammengetragenen Inhalte sind insbesondere auf der Ebene der Leitungen sowie Studiengangs- und Modulverantwortlichen interessant und könnten in Überlegungen zur Weiterbildung des Personals an der LUH einfließen.

3.3. Kernkategorie 3: Lehre und internationaler Austausch in den Fakultäten – Kernaussagen 7-12

Die Kernkategorie 3, die Fragen zum internationalen Lehrangebot und dem gegenseitigen Studierenden- und Dozierendenaustausch beinhaltete, bezog sich insbesondere auf das Angebot internationaler Lehrveranstaltungen und die Herausforderungen im Zusammenhang mit der Studierenden- und Lehrendenmobilität an der LUH und spiegelt hiermit Erfahrungen und Ansichten der LUH-Mitarbeiter*innen wieder.

Es wurde deutlich, dass die englischen Lehrangebote an der LUH als zu wenig wahrgenommen werden und dass Zeitfenster für Auslandsaufenthalte im Curriculum der Studiengänge stärker vertreten sein könnten. Darüber hinaus gingen viele Interviewpartner auf die Wichtigkeit der Sprachkompetenz bei den Studierenden ein und verwiesen auf differente Lernkulturen in verschiedenen Ländern, auf die Lehrende und Studierende in der sich diversifizierenden akademischen Landschaft vorbereitet werden sollten.

Vor allem wissenschaftliche Mitarbeiter*innen bewerteten das internationale Lehrangebot an der LUH als noch nicht ausreichend, insbesondere in den Bachelorstudiengängen. Im Master gäbe es schon mehr fremdsprachige Veranstaltungen, allerdings nur auf Englisch:

»Ja, wir haben jetzt im Master fremdsprachige Lehrveranstaltungen eingeführt, damit auch Leute aus dem Ausland sich angesprochen fühlen. Aber nur in Englisch dann. Und das noch in relativ geringem Umfang.« (Interview 8: 7, wissenschaftliche/r Mitarbeiter*in, Fakultät Naturwissenschaften, »deutscher Hintergrund«)

Im Bereich der Studierendenmobilität stellten einige Befragte fest, dass die Studierenden der LUH zögerlich sind, wenn es um längere Auslandsaufenthalte geht. Dementsprechend sollte es mehr Mobilitätszeitfenster im Kerncurriculum geben und auch die Anerkennung von Studienleistungen aus dem Ausland sollte vereinfacht werden, um die Attraktivität von Auslandsaufenthalten im Studium zu erhöhen

»Die Wirtschaftswissenschaften haben das toll gemacht, die haben das fünfte Semester zu einem sehr flexiblen Semester gemacht, das nennt man Mobilitätssemester. In dem Semester können Studierende ins Ausland gehen. Das geht dann relativ einfach, weil es nicht so viele Pflichtveranstaltungen gibt und sie erkennen jeden Auslandsaufenthalt an, wenn Studierende an bestimmten Universitäten waren, die in ANABIN sind. Das ist so ein System, da werden Hochschulen der ganzen Welt geranked. Das ist Online, wo man reingucken kann. Und wenn die an einer Hochschule waren, die A oder B+ geranked wurde, werden alle Leistungen automatisch anerkannt. Weil das ist nämlich das andere Thema. Das ist erstmal überhaupt Mobilität ermöglichen und das andere ist die Anerkennung der Studienleistung.« (Interview 4: 16, Führungskraft, Hochschulbüro für Internationales, »deutscher Hintergrund«)

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in allen Interviews als zentraler Punkt der Internationalisierung kategorisiert wurde, sind die Sprachkenntnisse der Studierenden. Hier wird zum einen darauf hingewiesen, dass unzureichende Sprachkenntnisse die Studierfähigkeit in hohem Maße beeinträchtigen und zum anderen die Sprache den elementarsten Zugang zum kulturellen Verständnis darstellt. Sind also keine Sprachkenntnisse in der Sprache des Austauschlandes vorhanden, kann auch der Zugang zur lokalen Bevölkerung und damit die Erfahrung einer fremden Kultur an sich erschwert sein. Für das Studium an einer deutschen Universität ist es zumeist verpflichtend ein bestimmtes Sprachniveau nachzuweisen, da es bisher vergleichsweise wenige Studienangebote komplett auf Englisch gibt. Hier ist vielen Mitarbeiter*innen der Universität aufgefallen, dass unzureichende Deutsch- und teilweise auch Englischkenntnisse immer noch ein großes Problem bei chinesischen Incoming-Studierenden sind. Dementsprechend wird auch die Integration der chinesischen Studierenden an der Universität im Allgemeinen als eher schwierig bewertet. Es wird beobachtet, dass die chinesischen Studierenden oft unter sich bleiben.

»[...] Aber der Großteil ist wirklich schwer zu integrieren. [...] Und wir haben immer die Sprachprobleme mit den Chinesen. Also, dass sie nicht genügend Deutsch können, selbst wenn sie dieses C1 Niveau haben, was sie ja haben müssen, damit sie hier studieren können. [...] Grammatikalisch haben sie da ihre Tests gut bestanden, aber wenn sie reden müssen, dann versteht man kein Wort. Oder auch wenn sie lesen müssen, die deutsche Fachsprache. Das ist ein Problem.« (Interview 4: 19, Führungskraft, Hochschulbüro für Internationales, »deutscher Hintergrund«)

In Bezug auf unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen können alle Interviewpartner*innen deutliche Unterschiede zwischen den deutschen und den chinesischen Studierenden ausmachen. Hier stellten die Professor*innen aber auch Mitarbeiter*innen der LUH fest, dass die chinesischen Studierenden aus einer Lernkultur kommen, in der die Lehrenden nicht in Frage gestellt werden, sodass Zweifel oder Anmerkungen zu den Aussagen der Lehrperson nicht gemacht werden. Auch sind die chinesischen Studierenden daran gewöhnt viel auswendig zu lernen und genaue Anweisungen und Übungen zu erhalten. Hierzu steht im Vergleich die deutsche Lernkultur gegenüber, in der es erwünscht ist, dass Studierende ihre eigene Meinung zu, aber auch Zweifel an den Lehrinhalten äußern und sehr eigenständig ihr Studium absolvieren, sowohl in der Zusammenstellung des Stundenplans, als auch in der Bearbeitung der Aufgaben. Auch das eigenständige Erarbeiten von Lösungsansätzen zu Problemstellungen ist eine wichtige Studienkompetenz der deutschen Studierenden, die den chinesischen Studierenden, der Beobachtung zufolge, eher nicht bekannt ist und erst gelernt werden muss. Demgegenüber werden die chinesischen Studierenden als sehr strukturiert und fleißig beschrieben und verfügen oft über ein umfangreiches Grundlagenwissen.

»Naja, grundlegender Unterschied in allen asiatischen Ländern ist so, dass man den Lehrenden erstmal gar nicht in Frage stellt. Und man das einfach aufnimmt, was man gesagt bekommt ohne das zu hinterfragen. Das ist ein Punkt, den ich denen sage wenn sie hier sind, dass sie das ruhig machen dürfen auf einem vernünftigen Level. Also wenn sie Fragen haben, gerne nachfragen und wenn sie Zweifel haben, dürfen sie diese auch gerne äußern. Das machen sie von alleine nicht. Andererseits muss ich sagen, dass sie durch dieses auswendig lernen ein außerordentliches Wissen anhäufen.« (Interview 7: 18, Professor*in, Fachbereich Naturwissenschaften, »deutscher Hintergrund«)

In Bezug auf den Studierendenaustausch insgesamt nehmen viele Mitarbeiter*innen der LUH die Bereitschaft für einen längeren Auslandsaufenthalt als gering wahr. Es scheinen eher Kurzaufenthalte gewünscht zu sein, was auch dafür spricht mehr Mobilitätszeitfenster in die einzelnen Studiencurricula einzubauen. Ein Problem für die deutschen Studierenden besteht auch weiterhin in der Sprache und dem Studienangebot der chinesischen Universitäten. Die Schwie-

rigkeit hierin ist das Auffinden von Kursen auf Englisch bzw. äquivalente Kurse. die im deutschen Curriculum anerkannt werden können. Wenn die Studierenden jedoch Aufenthalte in China absolviert haben, werden diese sehr positiv von ihnen bewertet.

»Ich glaube die größte Hürde ist, dass nicht so viele englischsprachige Angebote in äquivalenten Kursen vorhanden sind. Aber das ist ja hier auch nicht anders. Es ist tatsächlich so überraschend, wie viele Studierende, weil irgendwie denken sie, sie können einfach ins Ausland gehen und das Gleiche auf Englisch studieren und kommen zurück und werden anerkannt. Das ist leider nicht so leicht, wie sie sich das vorgestellt haben. Es ist bei manchen Fakultäten schon besser geregelt mit so pauschaler Anrechnung oder Mobilitätfenstern, ne? Aber es ist immer noch nicht so, dass sie alles anerkannt bekommen. « (Interview 5: 13, Mitarbeiter*in, Hochschulbüro für Internationales, »chinesischer Hintergrund«)

An den hier aufgeführten Aussagen lassen sich einige Potenziale für die LUH ableiten, die insbesondere im Ausbau des internationalen Lehrangebots und der internationalen Studierendenmobilität bestehen. Dies wäre auch für die Vermittlung von China-Kompetenz ein wichtiger Aspekt, speziell in Fragen der Anrechenbarkeit der Kurse. Es zeigt sich außerdem, dass die differenten Lernkulturen und kulturellen Prägungen eine wichtige Rolle im Studienalltag spielen und sich zu einem Hinderungsgrund für ein erfolgreiches Studium erweisen können. Hier sollten Angebote zum gegenseitigen Verständnis und zum Umgang mit unterschiedlichen Lernkulturen ansetzen.

3.4. Kernkategorie 3: Lehre und internationaler Austausch in den Fakultäten und Kernkategorie 4: Internationaler Arbeitsmarkt -Kernaussagen 13-14

Die Kernaussagen 13 und 14 beziehen sich auf die Kernkategorie 3 (in Bezug auf Lehr-, Lernarrangements) und die Kernkategorie 4 (Internationaler Arbeitsmarkt) und sind in dieser Auswertung bereits zusammengefasst worden, da sich in der Analyse der Interviews ergab, dass zusätzliche Qualifikationsangebote im Bereich China-Kompetenz an der LUH insbesondere berufsqualifizierend erfolgen sollten. Dies entstand aus den Angaben der Professor*innen, die zu speziellen Lerninhalten bezüglich China befragt wurden. Demnach könnten die Studieninhalte der einzelnen Fächer fachspezifisch zugeschnitten und chinabezogene Inhalte eher beispielhaft im Kontext des Fachwissens angebracht werden. Demgegenüber ergab die Befragung im Bereich der Arbeitsmarktsituation, dass Aufenthalte in China und Erfahrungen mit China eine berufsrelevante Qualifikation

darstellen können: Fachliche Kompetenzen, die zusätzlich zu den Fachkompetenzen im jeweiligen Studium erworben werden könnten, beziehen sich eher auf interkulturelle Kompetenzen im Bereich China. Hier scheint eine akademische Qualifizierung gefragt zu sein, die das Wissen im Bereich Sprache, Gesellschaft, Politik und Wirtschaft potenziert und soziale, selbstreflexive Kompetenzen stärkt. Darunter wird verstanden, einen Einblick in die chinesische Sprache zu geben, allgemeines Überblickswissen zu unterschiedlichen Themenbereichen zu generieren und den Kontakt zu China und Chinesen aufzubauen und zu erleichtern, indem zum Beispiel auch spezielle Inhalte zu Lehr- und Lernkulturen, Wissensstrukturen und Methoden vermittelt werden. Diese Qualifizierung müsste in das Curriculum integrierbar sein, ohne eine Zusatzbelastung aufzuweisen, die die Kapazitäten der Studierenden übersteigt. Besteht darüber hinaus auf Seiten der Studierenden weiterführendes, auch fachspezifisches Interesse, empfehlen die Professor*innen und Mitarbeiter*innen dann einen längeren Auslandsaufenthalt in China, verbunden mit einem Projekt oder einer Qualifikationsarbeit.

Die Fragen im Hinblick auf die Internationalität des Arbeitsmarktes und den Anforderungen an die zukünftigen Arbeitnehmer*innen bezogen sich insbesondere auf die Branchen, in denen die Studierenden nach erfolgreichem Abschluss arbeiten und welche Rolle China in diesen Branchen einnimmt. Die Fragen zu den Zusatzangeboten fokussierten die Attraktivität china-spezifischer Inhalte und ihren möglichen Umfang an der LUH.

Die Ergebnisse, die die Internationalität des Arbeitsmarktes betreffen, sind sehr eindeutig. Hier hat jede befragte Person bestätigt, dass die Internationalisierung des Arbeitsmarktes voranschreitet und gerade die großen, weltweit agierenden Firmen nach Absolventen suchen, die bereits Auslandserfahrung gesammelt haben und so neben ihren Fachkenntnissen weitere soft skills, wie Interkulturelle Kompetenzen und Sprachkompetenzen, für den Beruf mitbringen. Da China branchenspezifisch im technischen Bereich eine zunehmend große Rolle in den Unternehmen spielt, sind die meisten Befragten überzeugt, dass Wissen über und Erfahrungen mit China sich positiv auf eine spätere Berufstätigkeit auswirken können.

»Es gibt sicherlich etliche deutsche Firmen, die in China ihre Zweige haben und da auch für den chinesischen Markt produzieren. Und dann gibt es sicherlich auch Firmen, die für den weltweiten Markt produzieren lassen. Dann gibt es sicherlich auch die Firmen, die durch den chinesischen Markt einfach immens beeinflussen. [...] Ob ich da hingehen will oder nicht, ich denke als Maschinenbauer oder Naturwissenschaftler ist wichtig, dass ich weiß was in China passiert. So wie ich generell wissen muss, was passiert in meinem Bereich in der Welt. Wie sind da die Entwicklungen und da darf man China auf gar keinen

Fall übersehen.« (Interview 4: 27f., Führungskraft, Hochschulbüro für Internationales, »deutscher Hintergrund«)

Jedoch wurde beobachtet, dass chinesische Muttersprachler*innen für die Positionen eingesetzt werden, in denen Sprachkompetenzen eine herausragende Rolle spielen.

»Ich kenne allerdings eine Chinesin, die hier ihren Masterabschluss in Elektrotechnik gemacht hat und bei der Continental als Elektroingenieurin in Hannover arbeitet. Sie wurde extra eingestellt, weil sie Chinesin ist und ziemlich gut Deutsch spricht und Conti auch Kollaborationen mit China hat.« (Interview 16: 9, wissenschaftliche/r Mitarbeiter*in, Fakultät Bauingenieurwesen und Geodäsie, »deutscher Hintergrund«)

Die Befragten sehen dementsprechend eher einen Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften, die transkulturelle Verstehens- und Handlungskompetenzen aufweisen, das heißt, sich in den Kulturkreisen jeweils gut auskennen und dieses Wissen in ihrem Beruf einsetzen können, um beispielsweise gut in internationalen Teams arbeiten zu können, bestimmte Verhaltensweisen zu verstehen und mit anderen örtlichen Gegebenheiten und Gewohnheiten zurechtzukommen.

»Die Kombination aus den beiden Hintergründen ist schon wichtig, dass die mit beiden Kulturkreisen gut umgehen können und ein Verständnis für die Synergien haben und diese auch nutzen können.« (Interview 7: 21, Professor*in, Fakultät Bauingenieurwesen und Geodäsie, »deutscher Hintergrund«)

»Und was ich oft wahrnehme ist oft so eine Hilflosigkeit oder Uninformiertheit. Wie gehen wir denn jetzt auf China zu? Was machen wir und wie gehen wir vor? Da ist ganz viel fehlendes Wissen glaube ich. Wie trete ich einem Chinesen gegenüber auf? Weil viele glaube ich immer noch dieses Bild haben, Chinesen sind so strikt im Verhandeln und ich kriege da keinen Schuh rein und die sind so ganz anders und die machen eh nur Spionage und stehlen mein Produkt und dann ist es aus. Aber da muss man dann auch mal die Perspektive wechseln und sagen was können wir denn da mit dem Chinesen machen? Wie können wir da profitieren? Und wie treten wir auf? Dazu muss ich natürlich die anderen auch gut kennen.« (Interview 4: 27, Führungskraft, Hochschulbüro für Internationales, deutscher Hintergrund)

Nachdem in diesem Zusammenhang noch einmal deutlicher nachgefragt wurde, welche Kompetenzen darunter genau zu verstehen sind, stellen viele heraus, dass sie vor allem kulturelles und kommunikatives Hintergrundwissen sinnvoll finden. Insbesondere für den beruflichen Bereich ist es wichtig zu wissen welche Hierarchien vorherrschen und wie mit diesen umgegangen wird, welche besonderen kulturell geprägten Arbeitsformen es gibt, z.B. den typischen 9-to-5-Takt in Europa oder das Arbeiten im 9-9-6-Takt wie in China, aber auch wie die Arbeit im Team funktioniert, ob es hier speziell geprägte Arbeitspraktiken gibt, wie sich begrüßt oder die Zeit eingeschätzt wird, wie Abläufe geplant werden etc. Darüber hinaus sei es wichtig, bestimmte Kommunikationsstrukturen zu kennen, z.B. wie ein »Nein« in China ausgedrückt wird, warum und wie in China das Gesicht gewahrt wird, wie Arbeitsanweisungen gegeben werden etc. Wichtig wäre es demnach, ein solches Wissen zu vermitteln und es so in die Praxis der Vermittlung zu überführen, dass die Studierenden ihr erworbenes Wissen handlungsorientiert anwenden können. Die Befragten sehen dahin seitens der Firmen nur teilweise eine adäquate Vorbereitung oder Weiterbildung, sodass diese berufsvorbereitend und praxisorientiert an der Universität erfolgen müsste:

»Also haben wir den Widerspruch, dass China immer wichtiger für Unternehmen wird, sie aber gleichzeitig schlecht darauf vorbereitet sind. [...] Ich kenne welche bei Tesa, und die bekommen da vorher schon interkulturelle Trainings. Ich denke schon, dass die ihre Leute darauf ein bisschen vorbereiten, nur hilft das nicht so viel, weil ich denke, dass man sich da einfühlen muss. Nur weil einer jemandem was erzählt, heißt es nicht, dass es verstanden wurde.« (Interview 8: 15, wissenschaftliche/r Mitarbeiter*in, Fakultät Naturwissenschaften, »deutscher Hintergrund«)

Zudem hat die Universität das Potenzial tiefergehendes Wissen in den Bereichen Gesellschaft, Politik, Geschichte und Wirtschaft zu vermitteln, welches die Studierenden ganzheitlich ausbildet. In den weiteren Fragen lag der Fokus daher auf den Kriterien für eine Umsetzbarkeit einer solchen Zusatzqualifikation, vor allem angesichts der bereits stark ausgelasteten Semesterpläne der Studierenden. Alle Befragten haben hierbei zurückgemeldet, dass es wichtig ist in ein solches Angebot Leistungspunkte zu integrieren und einen sichtbaren Mehrwert in Form einer Bescheinigung oder eines Zertifikats zu generieren. Darüber hinaus sollte es kein Angebot sein, was nur punktuelle und kurze Veranstaltungen anbietet, sondern strategisch, zielgerichtet und langfristig Veranstaltungen offeriert. Es wurde auch angeraten, das bestehende Angebot stärker zu integrieren und zu bewerben und somit Synergien zwischen dem herzustellen, was schon vorhanden ist und dieses sinnvoll zu ergänzen, sodass ein einheitliches Ausbildungsprogramm an der LUH entsteht. Dies ist auch im Hinblick auf die Vernetzung und Verzahnung bereits bestehender Ressourcen wichtig, um eine Bereichsspezifik zu bündeln, die bisher durch eine nicht vorhandene Sinologie an der LUH nicht abgedeckt werden kann.

3.5. Übergreifende Kernaussage der Kernkategorien 1-5

Im Zuge der Interviews ergab sich in der Analyse eine übergreifende Beobachtung hinsichtlich der strategischen Kooperationen mit China auf Augenhöhe, die in der Auswertung schließlich als eigene Kernaussage ausformuliert wurde. Diese Beobachtung basiert auf den Formulierungen der Befragten hinsichtlich der wertebasierten Zusammenarbeit, die beide Partner gleichberechtigt und offen aufeinander zugehen lässt. Gemeint ist hiermit eine innere Haltung mit der dem jeweiligen Gesprächspartner begegnet wird, die auf Ebenbürtigkeit bzw. Gleichwertigkeit basiert. Dabei versuchen beide Parteien sich gegenseitig zu verstehen. Das macht es notwendig, sich von den eigenen Bewertungen zu lösen und Vorurteile beiseite zu lassen. Erst dadurch wird es möglich, sich für die Sichtweise des anderen zu öffnen, ohne dass dafür der eigene Standpunkt bzw. die eigenen Werte aufgegeben werden müssen. Im Gegenteil sollen beide Standpunkte gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Um zu diesem Punkt zu gelangen, der gleichzeitig auch als übergeordnetes Lernziel für internationale Kooperationen gewertet werden kann, sollte das Prinzip des Kompetenzerwerbs beidseitig gedacht und ausgerichtet werden. Dazu ist es zunächst wichtig, dass beide Projektpartner auch persönlich miteinander kooperieren und ihre Studierenden in gemeinsame Projekte einbinden, wo diese dann auch miteinander in Kontakt kommen können. Schon nach einem Auslandsaufenthalt ist zu bemerken wie sich Studierende, wenn sie einen positiven Eindruck hatten, anschließend sehr gerne weiter mit dem jeweiligen Land beschäftigen und somit positive Emotionen und Lernbereitschaft verknüpft werden, aber auch ein Perspektivenwechsel stattgefunden hat.

»Also ich glaube, ich würde sagen 95 Prozent sind positiv. Es ist tatsächlich, also dadurch, dass die Berichterstattung der Medien über China eher negativ ist, sind die meisten eher positiv überrascht. [...] Ja, was das Land betrifft, ist es wirklich sehr sehr positiv. Klar es gibt auch manchmal so Sachen, die gewöhnungsbedürftig für sie sind, aber dadurch, dass unsere Deutsche nur für ein Semester oder für ein Jahr weggehen ist das alles nicht schlimm für sie. Dafür sind sie ja im Ausland, um diese andere Seite kennenzulernen.« (Interview 5: 14, Mitarbeiter*in, Hochschulbüro für Internationales, »chinesischer Hintergrund«)

Deshalb ist es wichtig, dass die Studierenden, die sich für China interessieren im Erwerb der China-Kompetenzen zunächst einen niedrigschwelligen Zugang finden, der das Verständnis für gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Zusammenhänge fördert. Letztlich sollte dieser Wissenserwerb von einer persönlichen Begegnung mit der Kultur begleitet werden, idealerweise durch einen Auslandsaufenthalt, der das Gelernte anwendbar macht.

»Vieles können sie theoretisch lernen, aber wenn sie dann im Land sind ist es anders. Ich hatte das mal mit einer Kollegin, die in Indien war, und zum ersten Mal im europäischen Ausland war. Und ich war mit ihr in Neu-Delhi und es war dreckig, laut und die Leute liegen auf der Straße: Es war Indien pur. Und sie stand auf einmal da und sagte, ich habe viel gelesen und es ist ja wirklich so. Die hatte so einen Kulturschock, das habe ich noch nie erlebt. [...] Es ist sicherlich ganz wichtig sich vorzubereiten, sich mit dem Ort/Land auseinanderzusetzen, aber möglichst, sagen wir mal, Deutsche und Chinesen zusammenzubringen und zu gucken, was können die hier vor Ort voneinander lernen. Weil ich muss es praktisch erfahren. Ich kann mir ein theoretisches Verhandlungsseminar angucken, aber dann macht der Chinese nicht das, was er tun soll. Da macht der irgendwas anderes und dann kann ich meinen Katalog durchgehen und gucken, ja was ist das denn jetzt? Oder das einfach zu erkennen, wirklich zu hören, das ist ganz viel Übung. Deswegen denke ich, ist es wichtig bei China Kompetenz immer an beide Seiten zu denken und versuchen zusammenzubringen. Weil das ja auch für unsere Chinesischgruppe Vorteile haben kann. Vielleicht lernen die ja auch was.« (Interview 4: 28, Führungskraft, Hochschulbüro für Internationales, »deutscher Hintergrund«)

An diesem Zitat wird deutlich, wie wichtig praktische Erfahrungen im Erwerb kulturellen Handlungs- und Deutungswissens sind. Es wird jedoch auch gezeigt, wie dieses Erfahrungswissen nicht immer über einen Auslandsaufenthalt generiert werden muss, sondern auch über »Internationalization at home« erfolgen kann. Dabei benennt »Internationalization at Home« ein Konzept, welches ein umfassendes Verständnis von Internationalisierung anstrebt und alle Aktivitäten und Maßnahmen an einer Hochschule, die dazu geeignet sind, die Weltoffenheit von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden und den kompetenten Umgang mit kultureller Vielfalt zu fördern, sowie interkulturelle Begegnungen und den Erwerb interkultureller Handlungskompetenz zu ermöglichen, umfasst (vgl. Beelen/Jones 2015). Damit bezieht sich der Begriff auf alle international orientierten Aktivitäten, die auf dem heimatlichen Campus stattfinden. Dies können Aktivitäten sein, die dazu beitragen, internationale Bezüge ins Curriculum zu integrieren, eine Lehr- und Lernkultur zu etablieren, die die zunehmende Heterogenität der Studierenden berücksichtigt; genauso wie Aktivitäten und extracurriculare Angebote, die geeignet sind, die Integration und den konstruktiven Austausch unter den Studierenden sowie den Erwerb interkultureller Kompetenzen zu fördern. Dazu gehören beispielsweise aktuell auch Doppelabschlüsse und studienbezogene Projekte, die internationale Studierende zur gemeinsamen Arbeit anregen. In

Bezug auf China-Kompetenz und der Förderung der Integration chinesischer Studierender an deutschen Hochschulen wäre es somit von Vorteil, deutsche und chinesische Studierende in Studiengruppen, Projekten und Doppelabschlüssen zusammenzubringen, um den gegenseitigen Kompetenzerwerb im Sinne eines transkulturellen Kompetenzansatzes (siehe den Artikel von Steffi Robak in diesem Buch) zu fördern.

4. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Bezüglich der Ergebnisse der vorliegenden Bedarfserschließung und ihrer Auswertung zeigt sich, dass die Kooperation mit China bereits einen wichtigen Bestandteil der Internationalisierungsstrategie der LUH ausmacht. Dies zeigen die vielfältigen und langjährigen Kooperationen der Befragten und die umfangreichen Erfahrungen, die sich in den Kernaussagen widerspiegeln.

Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse aus der vorgestellten Analyse in Tabellenform zusammengefasst. Auf dieser Grundlage können Aussagen darüber getroffen werden, was die Befragten für China-Kompetenz für wichtig erachten und welches Wissen und welche Fähigkeiten demnach für die Zielgruppe der Studierenden zu vermitteln wären. Lediglich in der 2. Kernkategorie wechselt die Zielgruppe der Vermittlung von Wissen mit China-Bezug von den Studierenden auf das Personal der LUH. In der 5. und 6. Kategorie werden Hinweise zusammengefasst, die in die Entwicklung einer Zusatzqualifikation mit einfließen sollten. Es sei angemerkt, dass die unten aufgeführten Aussagen einen spezifischen Charakter besitzen, da sie auf den Erfahrungswerten der Professor*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen beruhen.

Kernkategorie: Vorwissen und Erfahrungen in Bezug auf China	Wichtige Aspekte für China-Kompetenz:
	 Bereits bestehende Chinabilder in Deutschland sowie Deutschlandbilder in China sind immer noch aktiv. Intensive Beschäftigung und längere Aufenthalte im Land fördern das wechselseitige Verständnis.
	Wissen und Fähigkeiten:
	 Wichtig ist die Vermittlung von Wissensstrukturen zu kulturellen Prägungen und sozialen Strukturen. Ein Fokus sollte auf der Förderung von Kontakten untereinanderliegen, um Vorurteile abzubauen.
2. Kernkategorie:	Wichtige Aspekte für China-Kompetenz:
Forschung in Ko- operation mit China	Förderlich ist es, Themen in der kooperati- ven Forschung aufeinander abzustimmen und auszuloten.
	Es muss eine gemeinsame Ausrichtung von Forschungsprojekten gefunden werden.
	Es sind ein sukzessives Wachsen von Ko- operationen und der langjährige Aufbau von Vertrauen nötig.
	 Verwaltungstechnische Systeme unterscheiden sich signifikant.
	Es wirken differente Kommunikationsmuster.
	 Die unterschiedliche Zeitplanung muss mit einbezogen werden.
	Wissen und Fähigkeiten:
	Es müssen Wissensstrukturen aufgebaut werden hinsichtlich des Hochschulsystems

4. Kernkategorie: Internationaler Arbeitsmarkt Der Arbeitsmarkt wird immer internationaler. Fachwissen wird im Studium erworben, spezielle soft skills sollten darüber hinaus erworben werden. Als im Arbeitsleben relevant werden kulturelles und kommunikatives Wissen beschrieben. Interkulturelle Kompetenz gilt ebenfalls als berufsrelevant. Wissen und Fähigkeiten: Aufenthalte in China erhöhen die Attraktivität von potenziellen Arbeitnehmern und fördern interkulturelle Kompetenzen. Soft skills wie selbstreflexive Kompeten-	Internationaler Arbeitsmarkt	htig	chen Faktor für den Zugang zu einer Kultur, ihrer Denkweise und den Kontakt zu den Einheimischen dar. Es fehlt Wissen über unterschiedliche Lernkulturen und den Umgang mit diesen. Viele scheinen unvorbereitet in den Auslandsaufenthalt zu gehen und werden wenig dabei begleitet sich in die Lernkultur des jeweils anderen Landes einzufinden. Hier können Aufklärung, Übung und die begleitete Zusammenarbeit (z.B. über gemeinsame Reflexion) in gemischten deutsch-chinesischen Gruppen Abhilfe schaffen. Umfangreiches Überblickswissen zu unterschiedlichen Themenbereichen in Bezug auf China sollte vermittelt werden.
flexion) in gemischten deutsch-chinesischen Gruppen Abhilfe schaffen. Umfangreiches Überblickswissen zu unterschiedlichen Themenbereichen in Bezug auf China sollte vermittelt werden. Wichtige Aspekte für China-Kompetenz: Internationaler Arbeitsmarkt Der Arbeitsmarkt wird immer internationaler. Fachwissen wird im Studium erworben, spezielle soft skills sollten darüber hinaus erworben werden. Als im Arbeitsleben relevant werden kulturelles und kommunikatives Wissen beschrieben. Interkulturelle Kompetenz gilt ebenfalls als berufsrelevant. Wissen und Fähigkeiten: Aufenthalte in China erhöhen die Attraktivität von potenziellen Arbeitnehmern und fördern interkulturelle Kompetenzen. Soft skills wie selbstreflexive Kompeten-	Internationaler Arbeitsmarkt	chtig	flexion) in gemischten deutsch-chinesischen Gruppen Abhilfe schaffen. Umfangreiches Überblickswissen zu unter- schiedlichen Themenbereichen in Bezug auf China sollte vermittelt werden.
4. Kernkategorie: Internationaler Arbeitsmarkt Der Arbeitsmarkt wird immer internationaler. Fachwissen wird im Studium erworben, spezielle soft skills sollten darüber hinaus erworben werden. Als im Arbeitsleben relevant werden kulturelles und kommunikatives Wissen beschrieben. Interkulturelle Kompetenz gilt ebenfalls als berufsrelevant. Wissen und Fähigkeiten: Aufenthalte in China erhöhen die Attraktivität von potenziellen Arbeitnehmern und fördern interkulturelle Kompetenzen. Soft skills wie selbstreflexive Kompeten-	Internationaler Arbeitsmarkt		
Internationaler beitsmarkt Der Arbeitsmarkt wird immer internationaler. Fachwissen wird im Studium erworben, spezielle soft skills sollten darüber hinaus erworben werden. Als im Arbeitsleben relevant werden kulturelles und kommunikatives Wissen beschrieben. Interkulturelle Kompetenz gilt ebenfalls als berufsrelevant. Wissen und Fähigkeiten: Aufenthalte in China erhöhen die Attraktivität von potenziellen Arbeitnehmern und fördern interkulturelle Kompetenzen. Soft skills wie selbstreflexive Kompeten-	Internationaler Arbeitsmarkt		ge Aspekte für China-Kompetenz:
 Der Arbeitsmarkt wird immer internationaler. Fachwissen wird im Studium erworben, spezielle soft skills sollten darüber hinaus erworben werden. Als im Arbeitsleben relevant werden kulturelles und kommunikatives Wissen beschrieben. Interkulturelle Kompetenz gilt ebenfalls als berufsrelevant. Wissen und Fähigkeiten: Aufenthalte in China erhöhen die Attraktivität von potenziellen Arbeitnehmern und fördern interkulturelle Kompetenzen. Soft skills wie selbstreflexive Kompeten- 	beitsmarkt	>	
erworben werden. Als im Arbeitsleben relevant werden kulturelles und kommunikatives Wissen beschrieben. Interkulturelle Kompetenz gilt ebenfalls als berufsrelevant. Wissen und Fähigkeiten: Aufenthalte in China erhöhen die Attraktivität von potenziellen Arbeitnehmern und fördern interkulturelle Kompetenzen. Soft skills wie selbstreflexive Kompeten-	Wis	>	ler.
relles und kommunikatives Wissen beschrieben. Interkulturelle Kompetenz gilt ebenfalls als berufsrelevant. Wissen und Fähigkeiten: Aufenthalte in China erhöhen die Attraktivität von potenziellen Arbeitnehmern und fördern interkulturelle Kompetenzen. Soft skills wie selbstreflexive Kompeten-	Wis	<i>b</i>	erworben werden.
berufsrelevant. Wissen und Fähigkeiten: Aufenthalte in China erhöhen die Attraktivität von potenziellen Arbeitnehmern und fördern interkulturelle Kompetenzen. Soft skills wie selbstreflexive Kompeten-	Wis	~	relles und kommunikatives Wissen be-
Wissen und Fähigkeiten: Aufenthalte in China erhöhen die Attraktivität von potenziellen Arbeitnehmern und fördern interkulturelle Kompetenzen. Soft skills wie selbstreflexive Kompeten-	Wis	>	
 Aufenthalte in China erhöhen die Attraktivität von potenziellen Arbeitnehmern und fördern interkulturelle Kompetenzen. Soft skills wie selbstreflexive Kompeten- 	Wis	sen	
tät von potenziellen Arbeitnehmern und fördern interkulturelle Kompetenzen. ➤ Soft skills wie selbstreflexive Kompeten-		3611	-
Soft skills wie selbstreflexive Kompeten-		>	
zen, interkulturelle Kompetenzen und trans-			tat von potenziehen Arbeithenmen und
kulturelle Verstehens- und Handlungskom-		>	fördern interkulturelle Kompetenzen.
petenz sollten zusätzlich erworben werden.		>	fördern interkulturelle Kompetenzen. Soft skills wie selbstreflexive Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen und trans-

	T
	Berufskontext wie Arbeitspraktiken, Hierar-
	chien etc. und kommunikativen und kultu-
	rellen Wissens.
5. Kernkategorie:	Die Anrechenbarkeit von Kursen muss mit-
Angebote (Nutzung	bedacht werden.
und Wünsche)	Es sollten Veranstaltungen mit zu erwer-
	benden Leistungspunkten angeboten wer-
	den.
	Attraktiv wäre die Etablierung eines lang-
	fristigen Angebots in Form von einer Be-
	scheinigung oder einem Zertifikat.
	Bestehende Angebote sollten integriert wer-
	den.
6. Übergreifendes	 Niedrigschwellige Wissensvermittlung ge-
Kernaussage:	meinsam mit persönlichen Begegnungen
Wechselseitige	mit Chines*innen fördern die praktische
Erkundung	Anwendbarkeit des Gelernten.
	Der Kompetenzerwerb sollte gegenseitig er-
	folgen, damit voneinander gelernt werden
	kann.
	 Ein gegenseitiger Austausch bzw. Kennen-
	lernen kann auch über »Internationalization
	at home« erfolgen.

5. KONZEPT FÜR EINE INTERDISZIPLINÄRE STUDIENBESCHEINIGUNG CHINA-KOMPETENZ

Anknüpfend an die hier vorgestellten Ergebnisse der Bedarfserschließung an der LUH wurde eine Studienbescheinigung »Interdisziplinäre China-Kompetenz« in Kooperation mit dem LKIH entwickelt, die im Verlauf weiterer Forschungen aktualisiert und angepasst werden soll. Die Studienbescheinigung ist so aufgebaut, dass sie alle Aspekte berücksichtigt, die in der Tabelle genannt wurden.

Dazu gehört, dass sie den Studierenden die größtmögliche Gestaltungsfreiheit lässt, einen niedrigschwelligen Zugang zu dem Themenkomplex China bietet und die Zusatzbelastung der Studierenden eher gering ausfällt. Sie erlaubt den Studierenden eine Schwerpunkt-Bildung China-Kompetenz, die auf eine frühe Begegnung mit China und Chines*innen über die bereits bestehenden Angebote des LKIH und den Ausbau dieser aufsetzt.

Das Studienprogramm ist für alle Studierenden aller Fachrichtungen sowie Gasthörende geöffnet und bietet vier Teilmodule an. Das erste Teilmodul ist interdisziplinär in Form einer Ringvorlesung ausgerichtet und bietet den Studierenden einen ersten übergreifenden Einblick in verschiedene Themenbereiche in Bezug auf China. Hierzu werden externe deutsche und chinesische Expert*innen für fünf-sechs Vorträge im Semester eingeladen, die den Studierenden sachliche und fundierte Informationen präsentieren und im Anschluss Fragen beantworten. Die Studienleistung beinhaltet ein Essay zu einem selbstgewählten Thema der Ringvorlesung und wird mit einem Leistungspunkt bewertet. Da dieses Teilmodul den niedrigschwelligsten Einstieg ermöglicht, ist es für den Erwerb der Studienbescheinigung verpflichtend. Dies knüpft an die oben genannten Rahmungen für eine Zusatzqualifikation an, wie die Ermöglichung eines niedrigschwelligen Einstiegs und den Erwerb umfangreichen Überblickwissens zu verschiedenen Themenbereichen. Da die Ringvorlesung jedes Semester in neue Thematiken einführt und wechselnde chinesische und deutsche Expert*innen einlädt, erlaubt sie sowohl breite Einblicke in china-bezogene Themenstellungen als auch das Kennenlernen unterschiedlicher Sichtweisen.

Das zweite Teilmodul bezieht das bereits bestehende Angebot des Fachsprachenzentrums ein, welches Chinesisch-Kurse auf verschiedenen Niveaustufen über das LKIH anbietet. Die hier abzulegenden Prüfungen werden mit variierenden Leistungspunkten bewertet, beispielsweise kann auch noch ein Tandem⁵ mit angerechnet werden. Dies orientiert sich an dem Ergebnis aus der Kernkategorie 3, dass Sprachkompetenzen in eine Zusatzqualifikation China-Kompetenz einfließen sollten. Durch das Angebot eines Tandems werden überdies Kontakte zwischen deutschen und chinesischen Studierenden in einem festen Rahmen hergestellt, die zu einem weiteren Austausch führen und im Bereich »Internationalization at home« angesiedelt werden können.

Teilmodul drei beinhaltet Seminare zu den zwei sich abwechselnden Schwerpunktbereichen »Wirtschaft und Politik« sowie »Gesellschaft und Identität«. Diese Seminare werden in Block-Form von chinesischen Dozierenden der Partneruniversitäten in Shanghai und Peking gegeben. Somit erhalten die Studierenden, in Anlehnung an die Ergebnisse aus der 3. und 4. Kernkategorie, einen

⁵ Dies ist eine Lernpartnerschaft zwischen zwei Studierenden mit unterschiedlichen Muttersprachen, die sich gegenseitig darin unterstützen die jeweils andere Sprache zu lernen. Dazu treffen sie sich regelmäßig und werden über das LKIH in ihrem autonomen Lernprozess begleitet.

Zugang zu unterschiedlichen Lehrkulturen und lernen die Perspektiven der chinesischen Dozierenden zu verschiedenen Themenbereichen kennen. In den Seminaren besteht über diese Vermittlungsform zudem die Möglichkeit soft skills wie interkulturelle oder selbstreflexive Kompetenzen zu erwerben. Die Seminare sind mit jeweils zwei Leistungspunkten bewertet. Um das Modul abzuschließen, müssen zwei Seminare besucht werden.

Das letzte Modul umfasst praktische Inhalte, schwerpunktmäßig eine bereits bestehende, jährlich angebotene Summer School in Shanghai, die vom LKIH durchgeführt wird, es sind jedoch auch weitere Leistungen anrechenbar. Dazu gehören Angebote des Hochschulbüros für Internationales, beispielsweise das Study Buddy-Programm⁶, bei dem ausländische Studierende von einheimischen Studierenden in ihrem Ankommensprozess begleitet werden. Aber auch Angebote des LKIHs, wie die Mitarbeit bei Projekten, verschiedene Kurse, Auslandsaufenthalte oder teilweise Angebote externer Anbieter können hier anerkannt werden. Von besonderer Relevanz ist hierbei der persönliche Kontakt zwischen Deutschen und Chines*innen sowie die praktische Anwendbarkeit des erworbenen Wissens. Das Angebot der Summer School bietet zudem ein weiteres Mobilitätsfenster, das in den Semesterferien genutzt werden kann. In diesem Modul werden vier Leistungspunkte erworben.

Die Studienbescheinigung kann im Verlauf von drei Semestern erworben werden und fordert eine Mindestanzahl von neun Leistungspunkten. Es ist jedoch möglich bis zu siebenundzwanzig Leistungspunkte zu erwerben. Dabei sollten drei der vier Teilmodule absolviert und bis zu drei, bei Absolvierung des Teilmoduls drei bis zu vier, qualifizierte Leistungsnachweise erworben werden.

Somit bietet die Studienbescheinigung ein langfristiges Zusatzangebot an, dass es den Studierenden ermöglicht ihre China-Kompetenz auszubauen und vielfältige Kontakte zu knüpfen. Dabei werden bereits bestehende Angebote gebündelt und um weitere Angebote ergänzt. Was in Anbetracht der Ergebnisse noch fehlt wären eine zusätzliche Veranstaltung zu berufsrelevantem Wissen bzw. eine spezielle Vorbereitung auf ein Auslandssemester in China. Zudem könnten Seminare entwickelt werden, die der Zielgruppe des Personals die relevanten Informationen zu deutsch-chinesischen Forschungskooperationen vermitteln, wie sie in der 2. Kernkategorie zusammengetragen wurden.

⁶ Nähere Informationen hierzu unter: https://www.uni-hannover.de/de/studium/imstudium/international/internationale-studierende/betreuungsangebote/study-buddy/

Kurze Übersicht der Module

- Themenmodul 1: Ringvorlesung (verpflichtend)
- Themenmodul 2: Einführung in Themen des gegenwärtigen und historischen China mit den Schwerpunkten Wirtschaft, Politik und Gesellschaft (Zwei Seminare im Modul, Themenschwerpunkt wechselt in jedem Semester)
- Themenmodul 3: Grundlagen des Chinesischen (Sprachkurs am Fachsprachenzentrum der Universität oder LKIH)
- Themenmodul 4: Praxismodul (Veranstaltungen des LKIH: z.B. Teilnahme an der Summer School)

An dieser Stelle möchte ich mich für die Förderung des niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur ausdrücklich bedanken.

LITERATURVERZEICHNIS

- Beelen J./Jones E. (2015): Redefining Internationalization at Home. In: Curaj A. et al. (Hg.): The European Higher Education Area. Springer, Cham.
- Bolten, J. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. Erfurt: Druckerei Sömmerda.
- Bossmann, H./Wertmann, P. (2019): China. Daten & Analysen zum Hochschulund Wissenschaftsstandort. Auf: https://www.daad.de/app/bsa/pdf/long/45/ current/, zuletzt abgerufen am 21.04.2020.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): China-Strategie des BMBF 2015-2018. Strategischer Rahmen für die Zusammenarbeit mit China in Forschung, Wissenschaft und Bildung. Auf: https://innovation.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/interman/china_strategie_bmbf.pdf, zuletzt abgerufen am 07.04.2020
- Christmann-Budian, S. (2013): Chinesische Wissenschaftspolitik seit den 1990er Jahren. Eine empirische Untersuchung zur praxispolitischen und ideologischen Funktionalisierung von Wissenschaft in einer transformativen Gesellschaft der Globalisierungsära. Auf: https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub 188/6423, zuletzt abgerufen am 21.04.2020.
- Fleige, M. et al. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung (Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde Diskurse Transfer. München: UTB.
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Gieseke, W. (2018b): Forschungen zum Programmplanungshandeln. In: M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, utb, S. 52-63.
- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Weinheim: Beltz Ver-
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag.
- Leibniz Universität Hannover (2020): Hochschulbüro für Internationales. China. Auf: https://www.uni-hannover.de/de/studium/im-studium/international/out going/auslandsprogramme/asien/china/, zuletzt abgerufen am 21.04.2020.
- Leibniz Universität Hannover (2020): Hochschulbüro für Internationales. Study Buddy Programm. Auf: https://www.uni-hannover.de/de/studium/im-studi um/international/internationale-studierende/betreuungsangebote/study-bud dy/, zuletzt abgerufen am 27.04.2020.
- Leibniz-Konfuzius-Institut Hannover (2020): Über uns. Auf: https://www. lkih.de/lkih/, zuletzt abgerufen am 21.04.2020.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey G./Mruck K. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./ Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdt. Verl., S. 441-471.
- Noesselt, N./Schüller, M./Schüler-Zhou, Y. (2016): Deutschland und China. Wahrnehmung und Realität. Die huawei-Studie 2016. Fokus: Digitalisierung und digitale Innovation. Auf: www.huawei-studie.de/downloads/Huawei-Studie-2016-DE.pdf, zuletzt abgerufen am 21.04.2020
- Robak, Steffi (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China - die versäumte Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Stepan, M./Frenzel, A. (2018): China kennen, China können. Eine MERICS-Analyse zur China-Kompetenz in Deutschland. Auf: https://www.merics. org/sites/default/files/2018-05/MERICS China Monitor 45 China kennen China koennen.pdf, zuletzt abgerufen 16.04.2020.

- Strauss, A. L./Glaser B. G. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: De Gruyter.
- Strauss, A. L. (1987): Qualitative analysis for social scientists. Cambridge University Press.
- Thomas, A./Schenk, E./Heisel, W. (2015): Beruflich in China. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Autorinnen und Autoren

Bai Bin ist Assistenzprofessor am Institut für Berufs- und Erwachsenenbildung der Beijing Normal Universität. Seine Hauptforschungsgebiete sind: E-Learning, Lernen am Arbeitsplatz, berufliche Bildung und Erwachsenenbildung.

Bo Jiang ist Professor für Pädagogik an der Tongji Universität in Shanghai. Er ist Vizepräsident der China Adult Education Association und Mitglied des Akademischen Komitees der China Education Development Strategy Society, Co-Dekan des National Modernization Research Institute der Tongji Universität sowie chinesischer Vorsitzender des Leibniz-Konfuzius-Instituts der Tongji Universität-Leibniz Universität Hannover. Er beschäftigt sich mit theoretischer Forschung und praktischer Arbeit auf dem Gebiet der vergleichenden Bildung und der Bildungspolitik. Sein aktueller Schwerpunkt liegt auf Forschungen im Zusammenhang mit chinesischen Studierenden, die im Ausland studieren.

Chen Li ist Professorin an der School of Educational Technology der Beijing Normal Universität. Ihre Hauptforschungsgebiete sind Theorie und Praxis des modernen Fernunterrichts, Online-Bildung und lebenslanges Lernen.

Dederichs, Anno ist Projektkoordinator des durch das BMBF geförderten Projektes ChinaForum Tübingen an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Kultur, Diversität und Humandifferenzierung sowie gesellschaftliche Transformation und deren Wahrnehmungsdiskurse in und über China.

Frenzel, Andrea (M.A.) ist Sinologin und arbeitet als Forschungsassistentin bei der Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP) in Berlin. Sie forscht u.a. zu Themen der China-Kompetenz im Schulbereich und zur außenpolitischen Bedeutung von China-Kompetenz im Kontext China-EU.

Hagemann, Jenny (M.A.) studierte Historisch orientierte Kulturwissenschaften sowie Geschichte. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Demokratie (Leibniz Universität Hannover) und promoviert im Rahmen des Forschungsverbundes »CHER: Cultural Heritage als Ressource?« zu vergleichenden Fragen nach Rural Heritage in den Regionen Wendland und Lausitz.

Hu Chunchun ist Associate Professor für Germanistik am Institute for German und EU Studies, School of Foreign Languages, Tongji Universität in Shanghai, VR China. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Neuere deutsche Literatur, deutsche Kultur, deutsche Ideengeschichte und chinesisch-deutsche Kulturbeziehungen.

Hu Xiaotian ist Assistenzprofessor am Shanghai Customs College und erforscht die sozialen Übergänge in China aus der psychosozialen Perspektive. Er konzentriert sich auf die Transformation der Arbeit und des Lebens des Einzelnen. Zu seinen aktuellen Forschungsprogrammen gehört »Vom eisernen Mädchen zur grünen Hausfrau: Erwachsenenbildung und Technologie im Alltagsleben« und die Transition der Arbeit von Veteranen und ihre Nachhaltigkeit.

Jung, Soon-won (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialisations- und Adoleszenzforschung an der Leibniz Universität Hannover. Ihr aktueller Forschungsschwerpunkt liegt auf der Rekonstruktion der Lebenswelten von Jugendlichen in Südkorea.

Meng Hong ist Professorin für deutsche Kultur in der Germanistikabteilung und im Forschungszentrum für Deutschlandstudien sowie Europastudien an der Renmin-Universität China in Beijing. Ihre Forschungsschwerpunkte sind kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung in den deutschsprachigen Ländern, deutsch-chinesische und sino-europäische Beziehungen, deutsche Erinnerungskultur, Parlamentarismus sowie das Auslandsstudium von Chinesen.

Ning Haiqin ist Doktorandin an der Humboldt-Universität zu Berlin am Institut für Erziehungswissenschaften. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Transferforschung und Vergleichende Bildungsforschung zwischen Deutschland und China.

Robak, Steffi ist Professorin für Bildung im Erwachsenenalter an der Leibniz Universität Hannover. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kulturelle und Interkulturelle Bildung, Bildungsmanagement und Programm(planungs)forschung in

der Erwachsenen- und Weiterbildung, Lernkulturforschung und transnationale Lernkulturentwicklungen in Unternehmen sowie internationale Personalentwicklung.

Schmidt-Glintzer, Helwig ist Sinologe und Publizist und seit 2016 Seniorprofessor der Universität Tübingen und Gründungsdirektor des China Centrum Tübingen (CCT). Seine Forschungsthemen sind Geschichte Chinas sowie die europäische Beschäftigung mit China; Ungleichzeitigkeit von Modernisierungsprozessen unter besonderer Berücksichtigung von Wertsphärenverschiebungen.

Schmiechen-Ackermann, Detlef ist Direktor des Institutes für Didaktik der Demokratie und apl. Prof. am Historischen Seminar der Leibniz Universität Hannover. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Diktaturen (insbesondere der Nationalsozialismus und die Auseinandersetzung mit seinen Nachwirkungen nach 1945 sowie die SED-Diktatur und DDR-Geschichte), Cultural Heritage, Public History und Erinnerungskultur.

Stepan, Matthias ist Leiter des Büros der Stiftung Mercator in Peking. Zuvor hatte er verschiedene Stellen in Think Tanks und Forschungseinrichtungen inne. Die Schwerpunkte seiner Forschungsarbeiten sind Politikgestaltung in China, China-Kompetenz und der Wandel von Systemen der sozialen Sicherheit im internationalen Vergleich. Seine Artikel erschienen unter anderem in führenden akademischen Zeitschriften wie »The China Quarterly« und »Public Administration and Development«.

Stroth, Maria (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Interkulturellen Bildung und Zusammenarbeit mit dem Fokus auf China.

Sun Jin ist Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Beijing Normal University am Institute of International and Comparative Education (IICE), VR China. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Bildung und Erziehung in China und Deutschland, Bildungstraditionen und -kulturen in China und im Westen, Interkulturelles Lernen sowie Theorien und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Vogelsang, Kai ist Professor für Sinologie an der Universität Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Geschichte Chinas, speziell in der Begriffsgeschichte des Alten China sowie des frühen 20. Jahrhunderts.

von Carnap, Kai ist Junioranalyst am Mercator Institut für China-Studien in Berlin im Forschungsprogramm zu gesellschafts- und medienbezogenen Themen. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf technologischen Trends und digitalen Entwicklungen in China, mit Expertise in Kryptowährungen und Blockchain-Technologie.

Werning, Rolf ist Professor im Lehrgebiet Inklusive Schulentwicklung an der Leibniz Universität Hannover. Seine Forschungsschwerpunkte sind inklusive schulische Bildung und die pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen im Lern-, Leistungs- und Verhaltensbereich sowie systemisch-konstruktivistische Theorie- und Handlungsansätze.

Xin Fang ist Masterstudent mit der Fachrichtung deutsche Kultur und Gesellschaft in der Germanistikabteilung der Renmin-Universität China in Beijing.

Zizek, Boris ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialisations- und Adoleszenzforschung an der Leibniz Universität Hannover. Seine Forschungsinteressen liegen in der internationalen Beforschung von Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, beispielsweise über kooperative Projekte in Israel, Südkorea und China.

Pädagogik



Kay Biesel, Felix Brandhorst, Regina Rätz, Hans-Ullrich Krause **Deutschland schützt seine Kinder!**Eine Streitschrift zum Kinderschutz

2019, 242 S., kart., 1 SW-Abbildung 22,99 € (DE), 978-3-8376-4248-3 E-Book: 20,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4248-7 EPUB: 20,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4248-3



Julia Heisig, Ivana Scharf, Heide Schönfeld **Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!**Ein Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen

Februar 2020, 216 S., französische Broschur, durchgängig vierfarbig 27,99 € (DE), 978-3-8376-4985-7 E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation, ISBN 978-3-8394-4985-1



Nadja Köffler, Petra Steinmair-Pösel, Thomas Sojer, Peter Stöger (Hg.) **Bildung und Liebe** Interdisziplinäre Perspektiven

2018, 412 S., kart., 11 SW-Abbildungen 39,99 € (DE), 978-3-8376-4359-6 E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4359-0

Pädagogik



Robert Wunsch

Pädagogik der Bildungslandschaften Ein Arbeitsbuch

Januar 2020, 210 S., kart., Dispersionsbindung, 1 SW-Abbildung 29,99 € (DE), 978-3-8376-5119-5 E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5119-9



Jasmin Donlic, Elisabeth Jaksche-Hoffman, Hans Karl Peterlini (Hg.)

Ist inklusive Schule möglich?

Nationale und internationale Perspektiven

2019, 312 S., kart., Dispersionsbindung, 11 SW-Abbildungen 29,99 € (DE), 978-3-8376-4312-1 E-Book; 26.99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4312-5



Sybille Wiescholek

Textile Bildung im Zeitalter der Digitalisierung Vermittlungschancen zwischen Handarbeit und Technisierung

2019, 258 S., kart., Dispersionsbindung, 53 SW-Abbildungen 39,99 € (DE), 978-3-8376-4687-0 E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4687-4