

Kulturspezifische Perspektiven interkultureller Kompetenz

Culture-specific Perspectives of Intercultural Competence

Yong Liang

Prof. Dr., Institut für Sino-
logie, Universität Trier

Abstract (Deutsch)

Der Beitrag geht der Frage nach, ob bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in verschiedenen kulturellen Kontexten auch unterschiedliche Anforderungen in Betracht kommen bzw. eine andere Gewichtung einzelner Anforderungsprofile erforderlich ist. Diskutiert wird die Frage am Beispiel der Lernhaltung, der Konfliktbereitschaft und der Dialogfähigkeit, und zwar fokussiert auf die chinesische Gegenwartsgesellschaft und auf die Nachwirkung und Bedeutung der Kulturtradition im heutigen China.

Schlagwörter: Interkulturelle Kompetenz, Lernhaltung, Kritik, Konfliktbereitschaft, Dialogfähigkeit

Abstract (English)

When discussing the question of developing intercultural skills we should be aware of the fact that different cultural contexts entail different conceptions of intercultural competence and of its sub-skills respectively. This paper tries to clarify to what extent aspects like learning attitude, dealing with conflicts and openness to dialogue are culturally conditioned and how this could be taken into consideration when talking about the development of intercultural skills. The focus is set on the social life in nowadays' China and also on the influence of the Chinese cultural tradition on the modern society.

Keywords: Intercultural competence, learning, criticism, conflict, dialogue

1. Fragestellung

Über interkulturelle Kompetenz wurde in den vergangenen zwei Jahrzehnten viel geredet und geschrieben. So gibt es eine Fülle von wissenschaftlichen Forschungsbeiträgen, die sich mit diesem Thema befassen. Auch in zahlreichen beruflichen und nichtberuflichen Praxisfeldern scheint die Situation inzwischen so weit geklärt zu sein, dass die interkulturelle Kompetenz wie selbstverständlich zu den sogenannten Schlüsselqualifikationen gezählt wird.

Fragt man nach konkreten Anforderungsprofilen der interkulturellen Kompetenz und verschafft sich dabei einen Überblick über die Konzepte, die insbesondere in der Handlungs- und Sozialpsychologie, in den Fremdsprachenphilologien sowie in den Wirtschaftswissenschaften entwickelt wurden (siehe hierzu u. a. Thomas 2003, Lüsebrink 2005, Kulich / Prosser 2007, Bolten 2007, Gröschke 2009, Liang 2011), kommt man zu einem umfangreichen Katalog mit Beschreibungen verschiedenster Fähigkeiten, die in aller Regel und stillschweigend als allgemeingültig angesehen werden.

Im vorliegenden Beitrag geht es nicht um die Auseinandersetzung mit einzelnen Konzepten zur interkulturellen Kompetenz, sondern vielmehr um die Frage, ob bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in verschiedenen kulturellen Kontexten auch unterschiedliche Anforderungen in Betracht kommen bzw. eine andere Gewichtung einzelner Anforderungsprofile erforderlich ist. Es soll überprüft werden, ob die Einflussfaktoren, Bedingungen und Prozesse beim Aufbau einer interkulturellen Kompetenz für Chinesen, die interkulturell handeln lernen wollen, ihre kulturspezifische Ausprägung aufweisen.

Diese Frage soll im Folgenden unter dreierlei Aspekten diskutiert werden, und zwar der Lernhaltung, der Konfliktbereitschaft und der Dialogfähigkeit, die für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in China – wie noch gezeigt werden wird – von essentieller Bedeutung sind.

2. Am Anfang war das Lernen...

Der erfolgreiche Erwerb einer interkulturellen Kompetenz hängt entscheidend von unserer Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen ab. Daher soll zunächst die Frage geklärt werden, wie in China (etwa im Vergleich zu Deutschland) im Allgemeinen gelernt wird.

Es ist wohl kein Zufall, dass das allererste Wort in dem konfuzianischen Klassiker *Lunyu* („Gespräche des Konfuzius“) „Lernen“ (*xue*) heißt: „Lernen und das Gelernte immer wieder üben, ist das nicht etwas, was Freude macht?“ (Kap. 1.1).¹

Das Lernen, das Konfuzius hier wie an vielen weiteren Stellen des vor etwa 2500 Jahren entstandenen Werks betont, ist jedoch etwas anders, als das, was wir heute als Lernen wertschätzen (Fung 1966:46). Als Konfuzius im hohen Alter einmal sein Leben Revue passieren lässt und meint, dass er, als er fünfzehn war, seinen ganzen Wille auf das Lernen ausrichtete, geht es ihm wohl in erster Linie nicht um Wissenserwerb im Allgemeinen, sondern um die Suche nach dem Dao (dem rechten Weg). Der Wille zum Lernen ist gleichsam der Wille, dem rechten Weg zu folgen (*Lunyu*, Kap. 2.4; Kap. 7.6).

Bei der alten konfuzianisch geprägten Lerntradition geht es in erster Linie um ein moralisches Lernen, welches auf die Selbstkultivierung abzielt. Dies wird im Klassiker *Daxue* („Das Große Lernen“) folgendermaßen deutlich gemacht: „Nur wenn die Persönlichkeit gebildet ist, dann erst werden die Familienverhältnisse geregelt; wenn die Familienverhältnisse geregelt sind, dann erst wird der Staat geordnet; wenn der Staat geordnet ist, dann erst kommt die Welt in Frieden“ (*Daxue*, Kap. 1).

Die Bildung der Persönlichkeit stellt in den drei Stufen des Kettenarguments somit die Grundlage dar. Die Selbstkultivierung wird dabei allerdings nicht als punktueller Selbstzwang verstanden, der aus einer aktuellen Notwendigkeit zur individuellen Selbstkontrolle heraus erfolgt, sondern stellt einen lebenslan-

gen Lernprozess dar (Liang 2004:89). Das stetige Lernen ist daher auch kein Selbstzweck und dient auch nicht vorrangig dem reinen Erkenntnisgewinn. Vielmehr lernt bzw. übt man eine ethisch-moralische Vervollkommnung, um reif für die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung zu werden. Das heißt, die eigene Kultivierung dient auch dazu, andere zu kultivieren und dem Gemeinwohl zu nützen. Nur der kultivierte Mensch (moralisch und charakterlich) ist dazu berufen, beim Ordnen der Welt mitzuhelfen und mitzuwirken (Pohl 2008:94). Dieser Aspekt der chinesischen Lerntradition, der dem deutschen Bildungsideal in gewisser Hinsicht ähnelt und auch eine gute Grundlage für das interkulturelle Lernen darstellt, scheint in der zunehmend materialistisch ausgerichteten Gesellschaft im gegenwärtigen China jedoch immer mehr in Vergessenheit zu geraten.

Ein weiteres Charakteristikum des Lernens in China steht in enger Verbindung mit dem schon für Konfuzius typischen Glauben an die Macht des Lernens. Basierend auf der Überzeugung, dass Bildung allen zugänglich sein sollte und die Standesunterschiede dabei keinerlei Rolle spielen dürften (*Lunyu*, Kap. 15.38), bot Bildung, im Unterschied zum vormodernen Europa, als solche die Chance nicht nur zu höchstem Ansehen, sondern auch zur höchsten politischen Karriere. Dieser Glaube übte auf die politische Struktur des späteren China einen großen Einfluss aus (Roetz 2006:11) und ist auch im heutigen China tief verwurzelt und weit verbreitet.

Das fleißige Lernen, ob es eher Freude machte, wie es sich Konfuzius wünschte, oder mehr Leid bereitet, bedeutete und bedeutet auch heute noch für Millionen Jugendliche und ihre Familien – und nicht nur für sie – eine hoffnungsvolle Perspektive, sich aus den armen Lebensverhältnissen zu befreien bzw. ein besseres Leben für sich und ihre Nächsten zu erreichen. Für diese Motivation des Lernens kann man sicher viel Verständnis aufbringen. Nicht zu übersehen ist allerdings auch eine damit verbundene

utilitaristische Ausprägung des Lernens, also ein stark auf den praktischen bzw. materiellen Nutzen ausgerichtetes Lernen. Im Vordergrund steht damit nicht mehr die Selbstkultivierung, wie sie die konfuzianisch geprägte Lerntradition verlangt, sondern der gesellschaftliche Aufstieg, sei es in der Politik, in der Wirtschaft oder im akademischen Bereich.

Ein drittes und für unsere Thematik besonders wichtiges Charaktermerkmal der chinesischen Lerntradition ist das nachahmende und perfektionierende Lernen. Im Vordergrund steht nicht das aktive, selbständige Lernen, sondern ein eher zuhörendes, reproduzierendes und geduldig übendes Lernen. Angestrebt ist eine durch stetes Lernen und Üben nach bestimmten Vorbildern erreichte Perfektion, d. h., dass die Ausführung des Gelernten einem zur zweiten Natur wird (Pohl 2008:196f.). Zu beachten ist dabei auch das vorherrschende Lehrer-Schüler-Verhältnis: der Lehrer gilt als Respektperson und Vorbild zugleich, und eine nicht gehorsam folgende Haltung seitens der Schüler gegenüber dem Lehrer und dem von ihm Vermittelten wird nicht gern gesehen.

Diese Lernhaltung wird in der Forschungsliteratur oftmals als Gegensatz zum deutschen Erziehungs- und Schulsystem gesehen, das Originalität, Kritikfähigkeit und persönliche Standpunkte schätzt. Nach Beobachtungen einiger deutscher Akademiker ist das Memorieren von schriftlichem Material nach wie vor die Hauptlernmethode in chinesischen Schulen (z. B. Kuhn et al. 2001:235f.). Selbst in der universitären Unterrichtspraxis von heute, vor allem bei Sprach- und Textübungen ist oft zu beobachten, dass die Studierenden das vom Lehrer Vorgesprochene im Chor laut wiederholen (Lin-Huber 2006:188). Die Wurzel für diese Lernhaltung findet man schon in den alten Dynastien, als die Ausbildung der Beamten als Eliten des Kaiserreichs maßgeblich auf den philosophischen und staatstheoretischen Ideen des Konfuzius fußte, dessen Lehren zu großen Teilen auswendig gelernt werden mussten. Damals wie heute ist eine fragende und

prüfende Einstellung gegenüber Autorität und Tradition eher unerwünscht (Klare 2010:176).

Für diesen heute eher kritisch zu betrachtenden Glaube an das Alte und das Traditionelle wird in der chinesischen Literatur zuweilen wiederum Konfuzius verantwortlich gemacht, weil der Meister einst gesagt haben soll: „Ich pflege Altes zu übermitteln und nichts Neues zu schaffen. Ich glaube an das Alte und liebe es“ (Lunyu, Kap. 7.1). Diese Aussage ist indes im Zusammenhang mit seinem Verhältnis zur alten Tradition und zur Ordnung der Westlichen Zhou-Gesellschaft, um deren Wiedererweckung und -herstellung er zeit seines Lebens bemüht war, zu verstehen. Vor diesem Hintergrund bezeichnet sich Konfuzius ausdrücklich nicht als Verkünder neuer, sondern vielmehr als Überlieferer und Erneuerer uralter Wahrheiten (Bauer 2001:54). Auf der anderen Seite versteht Konfuzius es sehr wohl, das Lernen (*xue*), das in erster Linie der Aneignung des überlieferten, moralisch imprägnierten Kulturwissens gilt, an das eigene Nachdenken (*si*) zu koppeln (Roetz 2006:69) und betont in diesem Sinne: „Lernen ohne zu denken ist sinnlos. Denken ohne zu lernen ist vergebliche Mühe“ (Lunyu, Kap. 2.15).

In der konfuzianischen Lehre stehen Liebe zum Tradierten und kreatives Denken keineswegs im Widerspruch, was so oft übersehen bzw. missverstanden wurde und wird. Schon Hegel attestiert den Chinesen

„eine ungemeine Geschicklichkeit in der Nachahmung, welche nicht bloß im täglichen Leben, sondern auch in der Kunst ausgeübt wird. [...] Die Chinesen sind andererseits zu stolz, um etwas von den Europäern zu lernen, obgleich sie oft deren Vorzüge anerkennen müssen“ (Hegel 1989:173).

Die chinesische Lerntradition steht nun spätestens ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor völlig neuen Herausforderungen. Die Reform- und Modernisierungsbestrebungen, die in China in allen gesellschaftlichen Bereichen tiefgreifende Veränderungen auslösten, waren zutiefst von der materiellen und der geistigen Kultur des Westens beein-

flusst. Das damit verbundene Schicksal des Landes umriss Hans Bethge, ein deutscher Dichter, bereits 1907 sehr genau:

„China wird, das ist ein unabwendliches Schicksal, immer mehr den Einflüssen Europas unterliegen und wird hierbei das Beste und Schönste seiner Eigenart notwendigerweise preisgeben. [...] Auch China wird ein modernes Reich werden. Es wird sich die Vorteile der europäischen Zivilisation aneignen, aber den holden Blütenstaub seiner alten und großen Kultur, auch der dichterischen, wird es hierbei verlieren“ (Bethge 1907:102).

Ist das eine weitsichtige Prophezeiung oder eher Ausdruck eines schon damals weit verbreiteten Überlegenheitsdenkens des Westens?

Auf jeden Fall hat China im Wesentlichen die Position eines Lerners eingenommen. Die Konzeption der Anpassung und Adaption wird auch seit Beginn der Reformära, Ende der 1970er Jahre fortgesetzt, und zwar in einem noch größeren Ausmaß. Die Begeisterung für das Lernen, diese alte Tradition in China, richtet sich dabei vorwiegend auf das, was westlich ist und deshalb als modern angesehen wird. Die westlichen Kulturgüter, von Literatur und Kunst über (Fremd-)Sprachen und alltägliche Umgangsformen bis hin zu wissenschaftlichen Forschungs- und Darstellungsverfahren sowie wirtschaftlichen Konzepten und Methoden, sind heute in China für viele längst ein Bestandteil des alltäglichen Lebens und der Lebensbewältigung (Liang 2000:91).

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Einführung und Aneignung fremder Kulturgüter zwischen China und dem Westen in den letzten fünfzig Jahren fast ausschließlich auf einer Einbahnstraße verlief, wobei die westlichen Kulturen von beiden Seiten als Ursprung und Vorbild der wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und zivilisatorischen Entwicklung gesehen werden. Die Folge dieses fast einseitigen Kulturaustauschs hat Stephan Schmidt folgendermaßen treffend beschrieben:

„Bemerkenswert ist, wie dieses stetig wachsende Interesse des Westens an China offenbar keinen nachhaltigen Einfluss auf

das eklatante Missverhältnis im Wissenstransfer zwischen beiden Kulturkreisen hat, welches auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften besonders auffällig ist. Während in China seit über hundert Jahren die Zeugnisse westlichen Denkens übersetzt, rezipiert und in den eigenen Diskurs eingebracht werden, liegen von den denkerischen, literarischen und wissenschaftlichen Bemühungen chinesischer Autoren nur wenige verstreute Texte vor, die zudem oft zweitausendfünfhundert Jahre alt sind. Während im gegenwärtigen China jedes Jahr eine Flut von Übersetzungen erscheint, welche die aktuellen Diskurse aller möglichen Disziplinen in verschiedenen Sprachen nach China importieren, findet umgekehrt nichts auch nur annähernd Vergleichbares statt“ (Schmidt 2009:9f.).

Es dominiert auch heute in fast allen wissenschaftlichen Bereichen ein *ungleicher* Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden. Dies wird vermutlich auch dadurch begünstigt, dass hierbei eine „chinesische Lernkultur“, wie Karl-Heinz Pohl (2003:115) einmal formuliert hat, einer „abendländischen Belehrungskultur“ gegenübersteht. Im Westen wie im Osten sind wir inzwischen zu lange an diese Rollenverteilung gewöhnt.

Vor diesem Hintergrund sind in letzter Zeit in China zunehmend nachdenkliche und selbstkritische Stimmen zu hören. Das Wort *Sprachverlust* (*shiyu*) macht die Runde. Gemeint ist, dass China im internationalen Kulturaustausch keine eigenen Begrifflichkeiten und damit auch keine eigenen Konzepte hat. Kürzlich beklagte Huang Ping, ein Gelehrter aus Beijing, auf einem deutsch-chinesischen Forum, dass man in China nicht mehr die eigene Sprache verwendet:

„Das moderne Chinesisch, selbst die Alltagssprache, ist verwestlicht, so als wären wir Chinesen die Studenten, die Professoren hingegen kämen alle aus dem Westen. Dadurch ist der Dialog zwischen Europa und China aus dem Gleichgewicht geraten – ein Problem, das wir näher betrachten sollten“ (Stiftung Mercator 2003:40).²

Diese Kritik ist zuweilen auch und vor allem als eine Selbstkritik zu verstehen

und richtet sich nicht zuletzt gegen eine schon seit geraumer Zeit in China weit verbreitete Lernhaltung, nämlich, dass man einerseits selbst keinerlei Interesse an der eigenen Kultur zeigt und andererseits die eingeführten Theorien und Konzepte benutzt, ohne ihren Ursprung in der fremden Ausgangskultur und auch ohne ihre Einordnung in chinesische Kontexte zu berücksichtigen.

Das erlebte auch der Autor des Beitrages im Jahr 2010 auf einer internationalen Fachkonferenz in Berlin zum Thema *Interkulturelle Kommunikation*: Die anwesenden Kollegen aus China schienen alle sehr vertraut auch mit den neuesten Konzepten der interkulturellen Forschung vor allem amerikanischer Provenienz zu sein. Nur auf China und die chinesische Kultur wollten sie nicht zu sprechen kommen.

Der westliche Wissens- und Technologietransfer wird, ob bewusst oder nicht unbewusst, immer auch von einer Art fremdkulturellem Kategorientransfer begleitet. Eine interkulturell qualifizierte Kooperation (und Kommunikation) bedeutet daher nicht die einfache Übernahme westlicher Ausdrucksformen und Methoden, sondern auch und vor allem eine bewusste Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Wertvorstellungen.

Es mangelt in China – vereinfacht gesagt – nicht an der Bereitschaft und Fähigkeit, von anderen Kulturen, vor allem von den westlichen Kulturen, zu lernen. Diese Anforderung, die in den Konzepten zur interkulturellen Kompetenz immer wieder betont wird, ist für Lernende in China eher von sekundärer Bedeutung. Vielmehr muss eine kritische, analytische, nach- und hinterfragende Haltung des Lernens gefördert werden, die nicht bei den Formen und praktischen Anwendungen haltmacht, sondern auf das Substantielle eingeht. Eine solche Lernhaltung ist auch und gerade beim Aufbau einer interkulturellen Kompetenz unabdingbar.

3. Förderung einer Kultur der Kritik und der Konfliktbereitschaft

In China gilt auch heute im Allgemeinen die Verhaltensmaxime, nach der selbst rein verbale Konflikte in sozialen Interaktionen die Partnerbeziehung belasten und beeinträchtigen können. Ein allgemeines Prinzip zur Herstellung bzw. Bewahrung einer harmonischen Partnerbeziehung ist daher die Konfliktvermeidung (Liang 1998:225ff.).

Diese Haltung zum Konflikt im zwischenmenschlichen Umgang scheint kulturhistorisch begründet zu sein, denn sowohl in den konfuzianischen als auch in den daoistischen Klassikern – auch wenn unterschiedlich motiviert und akzentuiert – finden wir zahlreiche Äußerungen, in denen der Streit negativ bewertet wird. Insbesondere in den Werken des philosophischen Daoismus ist an vielen Stellen von *Nicht-Streiten* (*buzheng*) die Rede. Bei Laozi heißt es zum Beispiel: „Der Weg des Himmels streitet nie, und doch bleibt er Sieger; er spricht nicht, und doch gibt er Antwort; er fragt nach nichts, und doch kommt alles von selbst; er wirkt gelassen, und doch verläuft alles nach genauen Plänen“ (*Daodejing*, Kap. 73).³ Die zahlreichen Aussagen von Laozi über das Nicht-Streiten bzw. Nicht-Reden sind im Zusammenhang mit seiner philosophischen Grundidee vom *Nicht-Tun* (*wuwei*) zu verstehen. So wie Nicht-Tun keineswegs völlige Gleichgültigkeit und Untätigkeit bedeutet, sind seine Auffassungen nicht als reine Passivität zu interpretieren, sondern, wie schon dem obigen kurzen Zitat zu entnehmen ist, in enger Verbindung mit aktivem Wirken zu sehen.

Für Zhuangzi darf man zwar etwas beurteilen, jedoch sollte nicht darüber debattiert werden. Hintergrund dieses Postulat sind nicht taktische, sondern prinzipielle Überlegungen: „Der Berufene hat (die Wahrheit) als innere Überzeugung, die Menschen der Masse pflegen endlos zu debattieren, um ihre Meinungen auszutragen. Darum heißt es: Wo debattiert wird, da fehlt sicher

etwas, das einer nicht sieht“ (*Zhuangzi*, Kap. 2).⁴

Nach Konfuzius sollte in erster Linie versucht werden, eine Konfliktsituation überhaupt nicht aufkommen zu lassen. Dazu soll Konfuzius Folgendes gesagt haben: „In einem Streitfall die Standpunkte der Parteien anhören, das kann ich genauso wie andere Leute. Notwendig wäre es aber, dafür zu sorgen, dass Streitigkeiten gar nicht erst entstehen“ (*Lunyu*, Kap. 12.3). Zum *Nicht-Streiten* gehört nach Konfuzius auch, es zu unterlassen, „die Fehler anderer breitzutreten“ (*Lunyu*, Kap. 17.24). Dies hängt mit der oben diskutierten Lernhaltung zusammen. Ein auch heute weit verbreiteter Spruch des Konfuzius besagt: „Unter dreien ist bestimmt einer, von dem ich lernen kann. Ich suche mir Gutes heraus und folge ihm, und was ich schlecht an ihm finde, das bessere ich an mir selbst“ (*Lunyu*, Kap. 7.22). Einem anderen Menschen gegenüber sollte man vor allem daran denken, was man von ihm lernen kann, und man sollte vornehmlich sich selbst verbessern, statt andere wegen ihrer Fehler oder Unzulänglichkeiten zu kritisieren. Mit einem deutschen Sprichwort kann man die Worte des Meisters auch so umformulieren: Man muss erst vor der eigenen Haustür kehren, bevor man andere kritisiert.

Das bei der Kritikvermeidung involvierte Denkmuster, das in der heutigen chinesischen Gesellschaft nach wie vor in verschiedensten Begegnungssituationen zum Ausdruck kommt, lässt sich folgendermaßen kurz charakterisieren:

- a) Wenn ein anderer Mensch Fehler begangen oder etwas nicht richtig gemacht hat, so hat er ganz bestimmt seine Gründe. Man sollte in diesem Fall eher an seine schwierige Lage denken.
- b) Die Fehler, die ein anderer Mensch begangen hat, sollten von ihm selbst erkannt werden und nicht durch fremde Einmischung.
- c) Außerdem muss ein Mensch und seine Leistung immer im Ganzen beurteilt werden. Man kann einen

Menschen deshalb nicht alleine nach seinen eventuellen Fehlleistungen beurteilen.

- d) Was man selbst nicht erreichen kann, kann man auch nicht von anderen verlangen. Schließlich kann niemand so sicher sein, eines Tages nicht auch den gleichen Fehler zu machen (Liang 1996:263).

Konfuzius legt, wie oben schon gesagt, mehr Wert auf Selbstvervollkommnung durch Lernen als darauf, viel von anderen zu verlangen. Diese Verhaltensmaxime, die in der konfuzianischen *Mitmenschlichkeit (ren)* verankert ist, wird von Menzius folgendermaßen erläutert:

„Woran der Edle sich hält, das ist die Kultivierung seines eigenen Lebens; dadurch kommt die ganze Welt zum Frieden. Der Fehler der Menschen ist, dass sie ihre eigenen Fehler liegen lassen und auf anderer Leute Felder Unkraut jäten, dass sie Schweres von andern verlangen und sich selbst nur Geringes zumuten“ (Menzius, Kap. 14.32).

Wenn Konfuzius heute an einem im Westen konzipierten Assessment Center zur interkulturellen Kompetenz teilnehmen würde, hätte er die Prüfung mit einiger Sicherheit nicht bestehen können. Denn die Fähigkeit, soziale Konflikte nicht ins Unterbewusstsein zu verdrängen, sondern sie zur Sprache zu bringen, wird inzwischen in den westlichen Gesellschaften wie etwa auch in Deutschland allgemein als eine positive Eigenschaft betrachtet (Schank / Schwitalla 1987:10). Die Meinungsverschiedenheit bzw. -vielfalt wird grundsätzlich als etwas Positives angesehen, und Konfliktbereitschaft und Streitkultur werden gefördert.

Es wäre allerdings nicht richtig zu meinen, dass die altchinesischen Philosophen überhaupt nichts von Kritik hielten. Auch in China hat die Kritik eine lange Tradition. Zu Lebzeiten des Konfuzius und anderer großer Philosophen und Denker (in der Zeit der Frühlings- und Herbstperiode und der Streitenden Reiche, etwa zwischen dem fünften und Ende des dritten vorchristlichen Jahrhunderts) erlebte die Kunst des Debattierens in China

eine bis dahin nicht gekannte Blütezeit. Die Freiheit des Denkens und Redens, die durch die in dieser Zeit vollzogenen politischen und gesellschaftlichen Umwälzungen ermöglicht wurde, löste unter den zahlreichen, zumeist rivalisierenden Philosophenschulen eifrige Debatten über staatspolitische und moralphilosophische Fragen aus. Der *Wettstreit der hundert Schulen*, wie diese Periode in der chinesischen Kulturgeschichte genannt wird, führte zu einer unvergleichlichen Lebendigkeit des Geisteslebens.

Die beiden Grundströmungen, der Konfuzianismus und der Daoismus, die das Geistesleben Chinas bis in die heutige Zeit am stärksten beeinflusst und geprägt haben, haben sich gerade im Wettstreit mit den anderen philosophischen Schulen herauskristallisiert und weiter entwickelt. Durch die machtvolle Erwidern des Daoismus auf den Konfuzianismus wurde eine Art dualistische Grundstruktur geschaffen, in der die beiden Grundströmungen einander jedoch durchgängig eher ergänzten als ausschlossen (Bauer 2001:95f.).

Kritik ist, wie Roetz (2006:VII) zutreffend bemerkt,

„die Triebkraft der chinesischen Philosophie, die ohne sie nicht entstanden wäre. Sie hat in den Formen der Literatur- und der Historiographiekritik Poesie und Geschichtsschreibung begleitet. Sie hat als Kultur-, Traditions- und Quellenkritik das Verhältnis Chinas zu seinen eigenen historischen Grundlagen beeinflusst. Sie hat als Machtkritik das politische System herausgefordert und zugleich mit geprägt.“

Allerdings war es offenbar eine andere Grundhaltung zum Streit, ein anderes Kritikverständnis und eine andere Art und Weise, Kritik zu üben und zu bewerten, als das, was in Europa als Streitkultur tradiert und gepflegt wird.

Menzius, der sein Leben lang unermüdlich die Lehre des Konfuzius zu verbreiten bemüht war, galt seinerzeit aus der Sicht mancher Gelehrten als streitsüchtig. Als dies einmal in einem Gespräch mit seinen Schülern angesprochen wurde, sagte er:

„Ferne sei es von mir, den Streit zu lieben. Ich kann nicht anders. [...] Auch ich begehre, der Menschen Herzen recht zu machen, ruchlose Rede zum Schweigen zu bringen, verkehrte Werke zu bannen, frechen Worten ein Ziel zu setzen, um so das Werk jener drei Heiligen fortzuführen. Wie sollte es mir nur um Streit zu tun sein! Ich kann nicht anders“ (Menzius, Kap. 6.9).

Menzius führte Streitgespräche also nicht um Streites willen; auch geht es bei ihm nicht darum, die eigenen Meinungen energisch vorzutragen, um zu beweisen, dass der andere unrecht hat.

Die Frage nach *recht* bzw. *unrecht* wird im daoistischen Zhuangzi besonders einleuchtend erklärt:

„Es gibt kein Ding, das nicht vom Standpunkt des Nicht-Ichs aus angesehen werden könnte. Es gibt auch kein Ding, das nicht vom Standpunkt des Ichs aus angesehen werden könnte. [...] Deshalb macht sich der Berufene frei von dieser Betrachtungsweise und sieht die Dinge an im Lichte der Ewigkeit. Allerdings bleibt er subjektiv bedingt. Aber das Ich ist auf diese Weise zugleich Nicht-Ich, das Nicht-Ich ist auf diese Weise zugleich Ich. So zeigt sich, dass von zwei entgegengesetzten Betrachtungsweisen jede in gewissem Sinne recht und in gewissem Sinne unrecht hat“ (Zhuangzi, Kap. 2).

Zhuangzi meint wohl, dass es nicht möglich ist, nur von dem eigenen begrenzten Wissenshorizont aus um *richtig* oder *falsch* zu streiten und ein übereinstimmendes Urteil zu finden. An einer anderen Textstelle wird dieser Gedanke weiter ausgeführt:

„Angenommen ich disputiere mit dir, und du besiegst mich: Hast du nun wirklich recht? Oder aber ich besiege dich: Hab ich nun wirklich recht? Hat einer von uns recht und einer unrecht, oder haben wir beide recht oder beide unrecht? Wir beide können das nicht wissen, und wen sollte man hinzuziehen, um zu entscheiden? [...] Richtig (*shi*) ist nicht richtig, stimmig (*ran*) ist nicht stimmig. Wenn richtig wirklich richtig wäre, so würde es sich von unrichtig so deutlich unterscheiden, dass es keiner Disputation mehr bedürfte, und das gleiche gilt für stimmig“ (Zhuangzi, Kap. 2).⁵

In den konfuzianischen Klassikern finden wir an vielen Stellen Beschreibungen, die zeigen, wie Konfuzius seine Kritik in scheinbar harmlose Bescheidenheitsbezeugungen verpackte. Kritik ist für ihn nicht Verkündung eines Richterspruchs, sondern eine im Grunde wohlgesinnte Haltung mit einem unaufdringlichen Appellcharakter. Hier wird keine Front gebildet, wo der Kritisierte bloßgestellt bzw. diffamiert werden soll. Die Kritik will das Gegenüber nicht ausgrenzen, sondern in einen Wandlungsprozess im Sinne des *ren* mit einbeziehen. Die Kritik hat in diesem Sinne durchaus eine positive Funktion, nämlich auf eine Veränderung zum Besseren hinzuwirken (Liu 2006:8).

Es stellt sich die Frage: wieviel ist von dieser positiven Funktion der tradierten Kultur der Kritik und der Disputation noch übrig geblieben? Im heutigen China lässt sich im Allgemeinen feststellen, dass sich sowohl Personen als auch Institutionen schwertun, Kritik zu üben und Kritik des Anderen zu respektieren bzw. zu akzeptieren. Es ist zwar auch in China schonungslos oder sogar vernichtende Kritik anzutreffen. Dies hat jedoch meist nichts mit der tradierten Kritikkultur zu tun, insbesondere dann nicht, wenn Kritik für machtpolitische Zwecke instrumentalisiert wird (Liang 1998:233).

Es gab im Modernisierungsprozess Chinas immer wieder Appelle und Aktivitäten, die auf die Entwicklung einer neuen Kritik-Kultur abzielten. Man denke etwa an Lu Xun, der bekanntlich die chinesische, vor allem die konfuzianisch geprägte Kulturtradition Chinas scharf kritisierte, oder selbst an den von Lun Xu in dieser Hinsicht heftig angeprangerten Lin Yutang. Anfang der 1930er Jahre hat Lin in einem Vortrag vor Studenten Folgendes gesagt:

„Manche Leute wollen sich mit der Überlegenheit der westlichen Kulturen nicht abfinden und meinen, dass nicht alles, was die Westlichen machen, richtig und alles, was China an Sitten und Gebräuchen hat, falsch wäre. Aber wir müssen wohl zugeben, dass das westliche System von Sitten und Gebräuchen eher in der Lage ist, sich zu verbessern. Wenn

auch die westlichen Kulturen schlechte Sitten und Gebräuche haben, haben sie eher die Chance, Altes abzuschaffen bzw. zu erneuern. Dieser Erneuerungsprozess führt außerdem wesentlich schneller zum Erfolg als bei uns. Der Grund hierfür liegt darin, dass die westliche Zivilisation eine kritische Zivilisation ist“ (Wan 1989:79).

Im Hinblick auf den Erwerb der interkulturellen Kompetenz müsste in China die Entwicklung einer Kultur der Kritik und der Konfliktbereitschaft stärker gewichtet werden. Die Fähigkeit, mit Kritik und Konflikt zivilisiert umzugehen, bedeutet nicht nur, Kritik üben zu können, sondern auch kritische Meinungsäußerungen anderer zu respektieren, kritisch und differenziert zu sehen und zu verstehen. Diese Fähigkeit sollte im Hinblick auf den Aufbau der interkulturellen Kompetenz insbesondere in dreierlei Hinsicht gefördert werden: 1) gegenüber der eigenen Kultur(-tradition) und Gesellschaft, 2) gegenüber fremden Kulturen und den aus fremden Kulturen (insbesondere aus dem Westen) importierten Konzepten und Methoden; 3) gegenüber der Kritik fremder Kulturen an der eigenen.

4. Was ist interkultureller Dialog?

Es gab im 20. Jahrhundert unter europäischen und nordamerikanischen Gelehrten auch Stimmen, die sich einen wahren, d. h. gleichberechtigten Kulturaustausch zwischen China und dem Westen wünschten. So schrieb zum Beispiel Richard Wilhelm (1873-1930), langjähriger Missionar in China und einer der ersten Sinologen in Deutschland: „Der jetzige Zeitpunkt der zum ersten Mal im Laufe der Geschichte die chinesische und die westliche Kultur einander nähert, ist [...] wie kein anderer geeignet, die beiderseitigen Mängel gegenseitig auszugleichen“ (Wilhelm zitiert nach Revers 2010:344). Seine Vorstellung einer gegenseitigen Befruchtung der Geisteswissenschaft und sein Arrangement gegen eine eurozentrische Sichtweise gegenüber China und der chinesischen Kultur bildeten

zur damaligen Zeit allerdings eher eine Ausnahme.

Zu Beginn des letzten Jahrhunderts waren in China ebenfalls Gelehrte zu finden, die sich gegen den Verzicht auf die eigene Kulturtradition und damit gegen eine völlige Verwestlichung Chinas aussprachen. Gu Hongming (1857-1928) zum Beispiel, der mehr als zehn Jahre in Europa studiert hat und einer der profiliertesten chinesischen Gelehrten seiner Zeit war, sagte in einem Vortrag 1924:

„Der berühmte britische Dichter Kipling hat einmal gesagt: ‚East is East, and West is West, and never the twain shall meet‘. Diese Aussage hat in gewissem Sinne ihre Berechtigung. Zwischen Ost und West existieren in der Tat viele Unterschiede. Aber ich bin davon überzeugt, dass diese Unterschiede eines Tages verschwinden werden, und die Zeit eines Verschmelzens und Integrierens wird bald kommen“ (Gu 2001:177).

Dies waren sehr optimistische Vorstellungen, sind aber auch hundert Jahre danach nicht weniger erstrebenswert. In einer Zeit der zunehmenden Globalisierung wird die kulturelle, wirtschaftliche und wissenschaftliche Entwicklung der Welt nicht nach einem reinen östlichen oder westlichen Muster ablaufen können, sondern es wird vielmehr zu einem gegenseitigen Ergänzen und Durchdringen kommen. Hierfür benötigen wir nicht einen monologischen und einseitigen, sondern vielmehr einen dialogischen und wechselseitigen Austausch- und Kooperationsmodus.

Dialog ist in der interkulturellen Forschung und Praxis ein sehr beliebter Ausdruck geworden. Die Dialogfähigkeit wird als eine der wichtigsten Anforderungen der interkulturellen Kompetenz betont. Daiyun Le, Literaturwissenschaftlerin aus Beijing und Herausgeberin der chinesischsprachigen Fachzeitschrift *Cross-cultural Dialogues*, betrachtet die „interkulturellen Dialoge zwischen Ost und West als eine wichtige historische Herausforderung für die Entwicklung der Kulturen in unserer Zeit“ (Le 1998:1f.). Der deutsche Sinologe Karl-Heinz Pohl sieht den Dialog als die Möglichkeit, im Zeitalter unserer globalisierten Welt „verschie-

dene Wertvorstellungen zu teilen“. Mit erfolgreichen Dialogen können wir, so Pohl, „nicht nur eine andere Kultur besser verstehen und respektieren, sondern sie bringen uns auch eine neue Offenheit und Sensibilität, bewusst von einer anderen Kultur zu lernen“ (Pohl 2003:3).

Die Notwendigkeit und Bedeutung interkultureller Dialoge sind gut begründbar. Aber wie soll ein interkultureller Dialog erfolgen? Von den grundlegenden Voraussetzungen, Kriterien und Realisierungsverfahren eines interkulturellen Dialogs wissen wir nur wenig, nicht zuletzt, weil Untersuchungen zu kulturdifferenten europäischen und außereuropäischen Dialog- bzw. Gesprächs-Konzepten bislang weitgehend fehlen (Esselborn 2003:215).

Wenn unser heutiger Dialog-Begriff – so die diesbezügliche Forschungsliteratur – im Wesentlichen durch die philosophische Tradition Europas geprägt ist und stark vom Vorbild des sokratisch-platonischen Dialogs beeinflusst ist (Kümmerle 2002:15), stellt sich die Frage, ob dieser so universalistisch ist, dass er ohne Weiteres auf andere Kommunikationskulturen übertragen werden kann. Des Weiteren ist zu fragen, welche Kulturtradition des Dialogs bzw. Gesprächs es etwa auch in China gibt bzw. welche charakteristischen Merkmale sie konzeptuell wie praktisch aufweist? Mit diesen Fragen möchte der Autor den Diskussionsbeitrag beenden, in der Hoffnung, eine verstärkte Erforschung *interkultureller Dialoge* anzuregen, die die historischen Grundlagen wie die gegenwärtigen Bedingungen der Thematik in den verschiedenen Kulturen mit berücksichtigt und problematisiert.

5. Literatur

Bauer, W. (2001): *Geschichte der chinesischen Philosophie*. München: Verlag C.H. Beck.

Bethge, H. (1907): *Die chinesische Flöte. Nachdichtungen chinesischer Lyrik*. Leipzig: Inselverlag.

Bolten, J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Esselborn, K. (2003): Dialog. In: Wierlacher, A / Bogner, A. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 214-221.

Fung, Y.-L. (1966): *A Short History of Chinese Philosophy*. New York: The Free Press.

Gröschke, D. (2009): *Interkulturelle Kompetenz in Arbeitssituationen*. München: Rainer Hampp Verlag.

Gu, H.-M. (辜鸿铭) (2001): *Spirit of the Chinese People. Chinesische Ausgabe (中国人的精神)*. Guilin: Guangxi Normal University Press.

Hegel, G. W. F. (1989): *Werke 12: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Klare, J. (2010): *Kommunikationsmanagement deutscher Unternehmen in China*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhn, D. / Ning, A. / Shi, H. (2001): *Markt China. Grundwissen zur erfolgreichen Marktöffnung*. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.

Kulich, S. J. / Prosser, M. H. (2007): *Intercultural Perspectives on Chinese Communication*. Shanghai: Foreign Language Education Press.

Kümmerle, H. (2002): *Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.

Lao Tse (1990): *Tao-Te-King. Neu ins Deutsche übertragen von Hans Knosp und Odette Brändli*. Zürich: Diogenes Verlag.

Le, D. Y. (乐黛云) (1998): Geleitwort. *Cross-cultural Dialogues (跨文化对话)*. Nr. 1. Shanghai: Verlag Shanghai Wenhua Chubanshe.

- Liang, Y. (1996): Sprachroutinen und Vermeidungsrituale im Chinesischen. In: Thomas, A. (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 247-268.
- Liang, Y. (1998): *Höflichkeit im Chinesischen. Geschichte, Konzepte, Handlungsmuster*. München: Iudicium.
- Liang, Y. (2000): Werte-Management in deutsch-chinesischen Kooperationen. In: Wiegand, J. (Hrsg.): *Dezentralisierung und weltweite Kooperationen*. Marburg: Metropolis Verlag, S. 87-122.
- Liang, Y. (2004): Das traditionelle chinesische Konzept des Alters und Alterns. In: Herrmann-Otto, E. / Wöhrle, G. / Hardt, R. (Hrsg.): *Die Kultur des Alterns, von der Antike bis zur Gegenwart*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 79-95.
- Liang, Y. (梁镛) (2011): Interkulturelle Perspektiven und Grundsätze des Chinesischen als Fremdsprache (国际汉语教学的跨文化理念和纲要). In: Liang, Y. (Hrsg.): *Sprachlehre und -forschung des Chinesischen als Fremdsprache* (国际汉语教学研究). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, S. 11-28.
- Lin-Huber, M. (2006): *Chinesen verstehen lernen. Wir – die Andern: erfolgreich kommunizieren*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Liu, H. R. (2006): Konfuzius als Kritiker. In: Roetz H. (Hrsg.): *Kritik im alten und modernen China*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, S. 1-19.
- Lüsebrink, H.-J. (2005): *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Pohl, K.-H. (2003): *Intercultural Dialogue with China* (与中国作跨文化对话). Beijing: Zhonghua Shuju.
- Pohl, K.-H. (2008): *China für Anfänger. Eine faszinierende Welt entdecken*. Freiburg: Verlag Herder.
- Revers, P. (2010): Das Lied von der Erde. In: Sponheuer, B. (Hrsg.): *Mahler Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 343-361.
- Roetz, H. (2006): *Kritik im alten und modernen China*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Schank, G. / Schwitalla, J. (1987): *Konflikte in Gesprächen*. Tübingen: Narr.
- Schmidt, S. (2009): Vorwort. In: Schmidt, S. (Hrsg.): *Chun-Chieh Huang. Konfuzianismus: Kontinuität und Entwicklung. Studien zur chinesischen Geistesgeschichte*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9-27.
- Stiftung Mercator (2013): *Aufklärung im Dialog. Eine deutsch-chinesische Annäherung*. Essen.
- Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14 (1), S. 137-150.
- Wan, Jinping (万近平) (1989): *Lin Yutang über die chinesische und die westliche Kultur* (林语堂论中西文化). Shanghai: Verlag Shanghai Shehui Kexueyuan.
- Wilhelm, R. (2009): *Die Lehren des Konfuzius (Chinesisch und Deutsch)*. Übersetzt und erläutert von Richard Wilhelm. Mit einem Vorwort von Hans van Ess. Frankfurt am Main: Zweitausendeins Verlag.
- Zhuangzi (1972): *Das wahre Buch vom südlichen Blütenland*. Aus dem Chinesischen übersetzt und erläutert von Richard Wilhelm. Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag.

Endnoten

1. Die Übersetzung dieser Textstelle sowie weitere Zitate aus den chinesischen Klassikern *Lunyu*, *Daxue* und *Menzius*, wenn nicht gesondert angegeben, ist von Richard Wilhelm, zum Teil mit leichten Modifizierungen. Quelle: Die Lehren des Konfuzius (Chinesisch und Deutsch). Übersetzt und erläutert von Richard Wilhelm. Mit einem Vorwort von Hans van Ess. Frankfurt am Main 2009.
2. Es handelt sich um einen Diskussionsbeitrag im Rahmen der von der Stiftung Mercator initiierten Veranstaltung *Aufklärung im Dialog*.
3. Lao Tse: Tao-Te-King. Übersetzt bei Hans Knospe / Odette Brändli (1990:73).
4. Die deutsche Übersetzung der hier zitierten Textstellen aus dem *Zhuangzi* ist von Richard Wilhelm (1972).
5. Übersetzung von Wolfgang Bauer (2001:85).

