

Macht mehr Chinesisch!



Macht mehr Chinesisch!

Wirklichkeiten und Möglichkeiten des Schulfachs in Deutschland

Grüßwort

Die Volksrepublik China ist in den letzten Jahrzehnten zu einem Global Player aufgestiegen und ihre Rolle als wirtschaftlicher und politischer Akteur in der Welt ist weitergewachsen. Ein Ende dieser Entwicklung ist nicht in Sicht. Gleichzeitig wird die chinesische Regierung deutlich kritisiert. Menschenrechtsverletzungen, der Umgang mit gesellschaftlichen und religiösen Minderheiten oder die Achtung demokratischer Prinzipien stehen dabei im Mittelpunkt des politischen und gesellschaftlichen Diskurses. Das Spannungsfeld dieser beiden Entwicklungen bei der Erhaltung, Förderung und beim Ausbau der Beziehungen unserer beiden Staaten nicht aus dem Blick zu verlieren, muss uns ein wichtiges Anliegen sein. Bildung kann hierzu einen gewichtigen Beitrag leisten. Konkret bedeutet das, Wissen und Kenntnisse über die Volksrepublik bei Kindern und Jugendlichen konsequent zu fördern und ihr Interesse an Sprache, Menschen und Land zu wecken.

Das Erlernen von Fremdsprachen führt dazu, dass sich die Lernenden mit Kultur, Menschen und der Gesellschaft des Landes auseinandersetzen. Gute Kenntnisse der chinesischen Sprache verschaffen den Lernenden damit nicht nur einen strategischen Vorteil auf dem globalen Arbeits- und Wirtschaftsmarkt. Sie ermöglichen auch den unmittelbaren Zugang zu den Menschen und ihrer Kultur. Perspektiven werden dabei oft erweitert und Vorurteile überwunden.

Wiederholt wurde daher im Rahmen Deutsch-Chinesischer Regierungskonsultationen die gemeinsame Absicht unterstrichen, die Erhöhung der kommunikativen und der interkulturellen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern als Grundlage für die weitere Vertiefung der Beziehungen zwischen unseren beiden Ländern zu fördern. In Deutschland lernen aktuell etwa 5.000 Schülerinnen und Schüler an rund 100 Schulen Chinesisch. Angesichts der Bedeutung Chinas und auch im Vergleich mit anderen europäischen Ländern sollte es unser erklärtes Ziel sein, diese Zahl zu erhöhen. 2019 wurde daher auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Kultusministerkonferenz und des Auswärtigen Amts ein Maßnahmenpapier zur Stärkung der chinesischen Sprache und der China-Kompetenz in Schule und Ausbildung auf den Weg gebracht. Die Stärkung des Spracherwerbs mithilfe von Sprachunterricht und durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit China in Projekten oder im Fachunterricht werden hier als geeignete Instrumente und Methoden vorgeschlagen, das Interesse von

Schülerinnen und Schülern an Land und Sprache zu fördern. Gleichzeitig werden dabei auch der Schüler:innenaustausch und das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte in den Blick genommen.

Dem 2020 gegründeten Bildungsnetzwerk China kommt bei der Umsetzung des Maßnahmenpapiers als zentrale Anlaufstelle für die Bundesländer eine entscheidende Rolle zu. Das Netzwerk unterstützt in diesem Zusammenhang vor allem Tätigkeiten, die das Erlernen der chinesischen Sprache sowie die Vermittlung von China-Kompetenz im schulischen Kontext fördern und steigern.

Im Rahmen der Arbeit des Netzwerks ordnet sich auch die Ihnen vorliegende Broschüre ein. Mithilfe vielseitiger Einblicke in die Chancen und Herausforderungen der weiteren Etablierung des Unterrichtsfachs Chinesisch in der Bundesrepublik Deutschland leistet sie einen wertvollen Beitrag, die China-Kompetenz in Schule und Ausbildung zu fördern und zu stärken. Sie enthält sowohl Anregungen für die Ausgestaltung von Lehramtsstudiengängen als auch für die Weiterentwicklung von Rahmenlehrplänen und Lehrmaterialien und trägt auf diese Weise dazu bei, das Fundament für den Erwerb sprachlicher und interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern zu legen und sie auf die Zukunft vorzubereiten.



Britta Ernst
Präsidentin der Kultusministerkonferenz



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

Inhalt

02 Grußwort

06 Executive Summary

11 Einblicke 概览

12 Studie zum Schulfach Chinesisch

15 Status quo 现状

16 Diverses Unterrichtsangebot

18 Motivationen für das Fach Chinesisch

21 Lernerfolge im Sprachunterricht

27 Unterrichtsmethoden und didaktische Konzepte

31 Externe Unterstützung des Unterrichts

33 Herausforderungen 挑战

34 Schriftsystem, Töne und Digitalisierung

38 Herkunftssprecher:innen

40 Curricula, Lehrwerke und Fortbildungen

44 Verbindungen 关联

45 China jenseits der Sprache

49 Austauschreisen mit China

52 Quellennachweise

53 Autor:innen

54 Bildungsnetzwerk China

55 Danksagung

56 Impressum

Executive Summary

Warum mehr Chinesisch?

China hat in den letzten vier Jahrzehnten seine Stellung als Welt- und Wirtschaftsmacht immer mehr ausgebaut. Auf der politischen Bühne fordert es die USA und Europa heraus, gleichzeitig pflegt es strategische Beziehungen zu Russland, Saudi-Arabien und anderen Ländern. Damit schafft das Reich der Mitte ein Gegengewicht zum westlichen Demokratie- und Wertemodell. Mit der „Neuen Seidenstraßen-Initiative“ demonstriert China eindrucksvoll seine enorme Investitionskraft und zeigt, dass auch die wirtschaftlichen Ziele des Landes langfristig angelegt sind. Auch auf technologischem Gebiet hat China kräftig aufgeholt, sowohl was Innovationskraft als auch Militärtechnologie angeht. Kurz: China ist aus allen Bereichen nicht mehr wegzudenken.

Und trotzdem wird China in unserer Öffentlichkeit immer noch sehr klischeehaft wahrgenommen: Konfuzius, Kalligrafie und Kung-Fu auf der einen Seite – Überwachung, Autokratie und Unterdrückung auf der anderen Seite. Oberflächliche und insbesondere fehlende Informationen führen zu Vorurteilen und Unverständnis. Wie können wir die neue Weltmacht China tiefgreifender verstehen, um auf Augenhöhe mit ihr zu handeln und zu verhandeln und so zu gemeinsam vertretbaren Zielen zu kommen?

Expert:innen, die mittels fundierter Sprachkenntnisse und Landeserfahrungen ein differenziertes Bild von China in der Öffentlichkeit zeichnen können, sind in Deutschland rar. Um China besser einschätzen zu können, benötigen wir mehr Chinesischkenntnisse und mehr Chinawissen in der breiten Masse. Und diese Wissensvermittlung beginnt in den Schulen.

Das Thema China wird in deutschen Schulen nicht zuletzt über die Sprache vermittelt. Das relativ junge Unterrichtsfach Chinesisch hat sich seit den 1990er Jahren zunehmend entwickelt und verbreitet. Immerhin wurde laut Fachverband Chinesisch im Jahr 2020 an 121 weiterführenden Schulen in Deutschland Chinesischunterricht als Wahlpflichtfach angeboten. Nordrhein-Westfalen führt als größtes Bundesland die Liste mit 34 Schulen an, danach folgt Baden-Württemberg mit 13. Überraschend ist, dass in Berlin (12) fast genauso viele Schulen Chinesisch im Curriculum haben wie in ganz Bayern (13). Es gibt aber auch Bundesländer, wo das Wahlpflichtfach Chinesisch noch nicht existiert. (Abb. 1)

Es passiert etwas in Deutschland, aber im Vergleich zu Italien und Frankreich eben nur sehr zaghafte. In Frankreich beispielsweise boten bereits im Schuljahr 2015/16 mehr als 660 Schulen Chinesisch als Unterrichtsfach an.¹ Entsprechend hoch ist die Anzahl der Schüler:innen: An die 46.000 lernen Chinesisch in Frankreich, das sind neun Mal so viele wie in Deutschland. Hierzulande stagniert die Zahl der Chinesisch-Lernenden seit einigen Jahren bei ungefähr 5.000.

Warum ist das so?

Die Gründe dafür sind vielfältig. Möglicherweise spielt das öffentliche China-Bild eine große Rolle. Das autokratische Auftreten Chinas gegenüber Minderheiten und Dissidenten, auf das sich die deutsche Berichterstattung fokussiert, motiviert weder Eltern noch Schüler:innen, sich eingehender mit Chinesisch zu befassen, noch Schulleitungen, das Fach in das Fächerangebot der Schule aufzunehmen. Auch hält sich hartnäckig ein Mythos der „Unerlernbarkeit“ des Chinesischen.

Das fehlende Angebot am Unterrichtsfach Chinesisch hat aber vor allem strukturelle Ursachen, bei deren Beseitigung insbesondere die Bildungspolitik gefragt ist. Die hier vorliegende Studie zeichnet den Status quo des Chinesischunterrichts

Die detaillierte Liste der weiterführenden Schulen mit Chinesischangebot finden Sie hier.

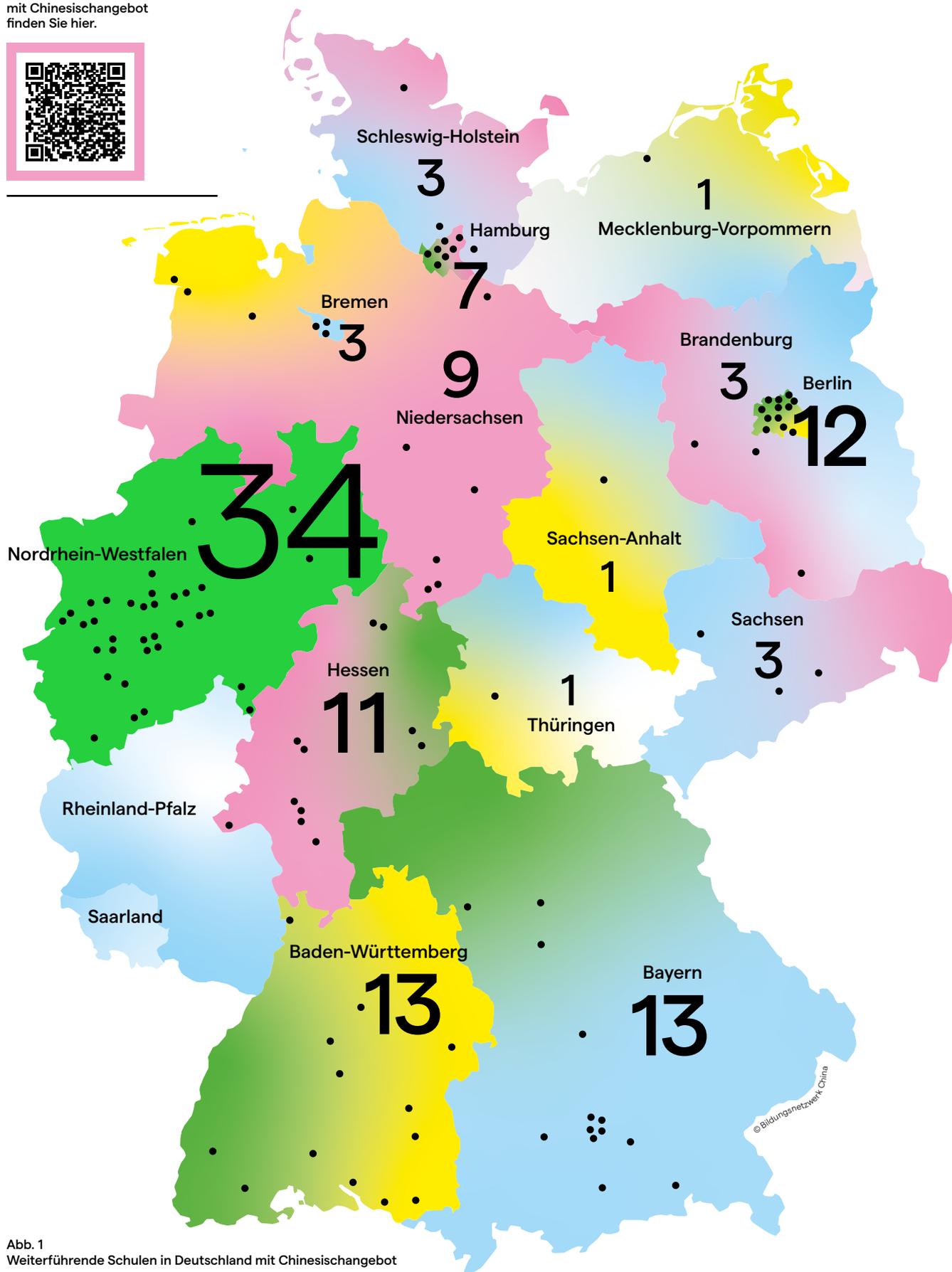


Abb. 1
Weiterführende Schulen in Deutschland mit Chinesischangebot

Die Grafik zeigt (private und staatliche) Gymnasien, Gesamtschulen sowie Berufsschulen, die Chinesisch als Wahlpflichtfach oder als Zusatzqualifikation anbieten. Schulen mit Chinesisch-AGs sind nicht erfasst.²

in deutschen Schulen nach und benennt die Probleme und Potenziale, um darauf aufbauend Lösungsansätze vorzuschlagen, mithilfe derer Bildungsakteur:innen, Schulleitungen und Lehrende aktiv werden können.

Das Chinesisch-Angebot ist nicht nur je nach Bundesland, sondern auch von Schule zu Schule unterschiedlich: Einige weiterführende Schulen bieten Chinesisch ab der 5. oder 6. Klasse bereits als zweite Fremdsprache an, häufiger aber erst ab der 8. oder 9. Klasse als dritte Fremdsprache oder ab der 10. oder 11. Klasse als so genannte spät beginnende bzw. neu einsetzende Fremdsprache. Bereits etablierte Sprachfächer wie Französisch, Spanisch, Latein, Russisch oder Italienisch sind eine starke Konkurrenz mit deutlich höheren Schüler:innenzahlen. Wo Chinesisch noch keinen Platz gefunden hat, können chinabezogene Arbeitsgemeinschaften (AGs), Workshops, Thementage sowie Austauschreisen Interesse am Fach wecken. Unterstützung und Förderung bietet hier unter anderem das Bildungsnetzwerk China.

Ist das Fach einmal an einer Schule etabliert, hat die Unterrichtspraxis ihre eigenen Herausforderungen. Die inhaltlich sehr diversen Rahmenlehrpläne der jeweiligen Bundesländer geben zwar Lernziele vor, doch sind sie teils vage formuliert und eher an den europäischen Sprachen orientiert als an den Spezifika der chinesischen Sprache. Und Spezifika gibt es viele im Chinesischen. Die Sprache basiert auf Morphemen und Schriftzeichen, die für Lernende nur mit einer lateinischen Transkription, dem *Hanyu Pinyin*, lesbar und aussprechbar sind. Dieses *Pinyin* kann vor allem in den ersten Lernjahren als Hilfsmittel beim Erwerb des gesprochenen Chinesisch dienen, Lernziel ist es aber natürlich auch, die Schriftzeichen aktiv und ohne *Pinyin* lesen und schreiben zu können.

Um das zu erreichen, benötigen die Lehrkräfte jedoch viel mehr Unterrichtszeit allein für die Schriftzeichenvermittlung, doch das wird im Curriculum nicht ausreichend berücksichtigt. Auch die Spezifika der digitalen Kommunikation, die im Chinesischen deutlich einfacher ist als das manuelle Schreiben, schlagen sich in den Curricula noch nicht nieder. Digitale Wörterbücher sind in Prüfungen nicht erlaubt, und digitale Unterrichtsangebote basieren meist auf Eigeninitiativen von engagierten Lehrkräften.

„In Zukunft benötigt Deutschland auf vielen politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Feldern noch mehr Fachleute mit China-Kompetenz.“

(Bildungsnetzwerk China)

Warum mehr investieren?

Wenn wir mit China als Wirtschaftspartner und auf der politischen Bühne sachkundig umgehen und ihm differenziert und kompetent begegnen wollen, braucht es einen umfassenden Ansatz – und mehr Einsatz für das Schulfach Chinesisch. Die Sprache ist der Schlüssel zum Verständnis, doch die Erfahrung zeigt auch, dass der Aufwand sie zu lernen oft unterschätzt wird.

I Unterrichtsstunden

Wenn dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) vergleichbare Chinesischkenntnisse angestrebt werden, sollten Schüler:innen mindestens 400 Unterrichtsstunden in Chinesisch erhalten – das sind bei drei Schulstunden pro Woche etwa vier Schuljahre. Daher ist es wichtig, früh anzufangen und das Fach Chinesisch konsequent und mit eigenständigen Konzepten in der deutschen Schullandschaft zu beheimaten, als Ausgangsbasis für eine Vertiefung von China-Kompetenz im Erwachsenenleben.

II Lehrwerke

Das Angebot an Chinesisch-Lehrbüchern und ergänzenden Lernmaterialien ist überschaubar und ist geprägt von in China konzipierten und ins Deutsche übertragenen Lehrwerken. Nur wenige werden im deutschsprachigen Raum entwickelt, da dies viel Aufwand seitens der Autor:innen erfordert. Zudem ist die Herstellung von Chinesisch-Lehrwerken für Verlage aufgrund der geringen Schüler:innenzahl bis dato unrentabel. Das ist wohl auch der Grund, warum Lehrwerke aus China eingeführt werden bzw. auch Lehrbücher aus den europäischen Nachbarländern bisher wenig ins Deutsche übertragen wurden. Hier sind konzertierte bildungspolitische, im Idealfall länderübergreifende Investitionen geboten.

III Fortbildungen für Lehrkräfte

Neben dem reinen Spracherwerb eignen sich die Schüler:innen im Chinesischunterricht auch soziokulturelles Orientierungswissen an. Es bildet die Grundlage für ein tieferes Verständnis der chinesischen Kultur, der Geschichte, der Menschen und der politischen sowie gesellschaftlichen Diskurse im China des 21. Jahrhunderts. Allerdings können diese Themen im Sprachunterricht bestenfalls angerissen werden. Viele chinabezogene Themen sollten daher in anderen Fächern wie Geschichte, Geografie, Politik oder Religion auf dem Lehrplan stehen, doch zum Teil fehlt den entsprechenden Lehrkräften das nötige Fachwissen und geeignetes Unterrichtsmaterial. Oder sie haben Ressentiments gegenüber China, eben weil kein differenziertes öffentliches China-Bild existiert. Hier können Fortbildungen für Lehrkräfte zu China-Themen Abhilfe schaffen, wie sie etwa von der China-Schul-Akademie Heidelberg angeboten werden. Es lohnt sich, mehr in solche Angebote und deren Sichtbarkeit zu investieren.

IV Austauschreisen

Schulpartnerschaften und Austauschbegegnungen bilden den Höhepunkt eines jeden Sprachunterrichts. Dass sie die sprachlichen sowie interkulturellen Kompetenzen befeuern und zur Persönlichkeitsbildung der Schüler:innen beitragen, steht außer Frage. Allerdings können es sich nicht alle Familien leisten, kostspielige Reisen nach China zu finanzieren. So kommt es an einigen Schulen vor, dass Reisen nicht angeboten werden, um soziale Ungleichheiten gar nicht erst zu Tage treten zu lassen. Dabei gibt es von öffentlichen Einrichtungen, Stiftungen und privatwirtschaftlichen Trägern Förderprogramme für Austauschreisen, nur sind sie nicht allen Schulen bekannt. Zudem sind die bürokratischen Hürden zur Beantragung der Gelder oft hoch, was die ohnehin strapazierten Ressourcen der Lehrkräfte und Schulleitungen weiter belastet. Hier könnten vereinfachte Antragsverfahren und mehr Informations- und Beratungsangebote zu Fördermitteln Türen öffnen.

Wir brauchen kompetente Akteur:innen, um China in Zukunft kenntnisreich und sprachgewandt gegenüberzutreten zu können. Der Weg, sie auszubilden, beginnt in unseren Schulen. Wenn wir hier investieren, wird sich dies auf der weltpolitischen Bühne, im Wissenstransfer und bei wirtschaftlichen Verhandlungen auszahlen. Aber auch die ganz einfachen Begegnungen zwischen Menschen einer globalisierten Welt werden von mehr gegenseitigem Verständnis und Respekt geprägt sein.

Minh An Szabó de Bucs
und die Autor:innen

Handlungsempfehlungen

➔ Chinesisch an mehr Schulen als zweite oder dritte Fremdsprache verankern.

➔ Um das Niveau A2 des GER zu erreichen, sollte das Schulfach Chinesisch mindestens 400 Unterrichtsstunden umfassen.

➔ Die Rahmenlehrpläne in den Bundesländern den spezifischen Anforderungen des Chinesischen anpassen.

➔ Digitale Unterrichtsmethoden in das Curriculum aufnehmen und finanziell fördern.

➔ Lehrwerke für den schulischen Chinesischunterricht im deutschsprachigen Raum initiieren und finanziell fördern, gegebenenfalls in Kooperationen auf europäischer Ebene.

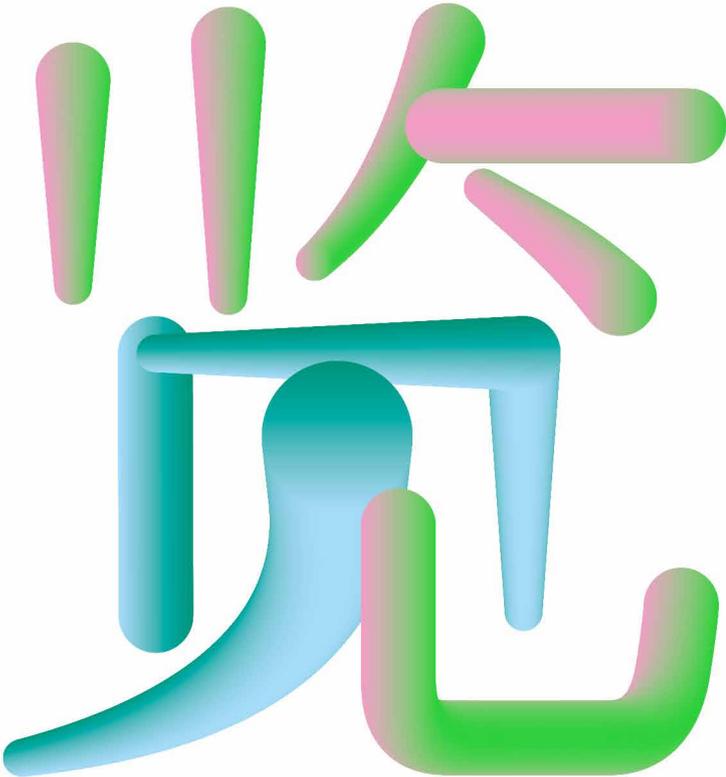
➔ Chinabezogene Themen vermehrt in anderen Fächern behandeln.

➔ Lehrkräfte anderer (insbesondere gesellschaftswissenschaftlicher) Fächer in China-Themen fortbilden.

➔ Austauschreisen in chinesischsprachige Regionen finanziell fördern und Lehrende bei der Organisation unterstützen.

➔ Deutschlandweite Netzwerkplattform für Lehrkräfte etablieren, um dort gebündelt Informationen über Förderprogramme, Einrichtungen, Fortbildungen, Expert:innen und Ansprechpartner:innen zu China anzubieten.

Einblicke



Studie zum Schulfach Chinesisch

Chinesisch ist die Sprache mit den meisten muttersprachlichen Sprecher:innen der Welt. Infolge der zunehmenden globalen Bedeutung Chinas hält Chinesisch seit einigen Jahrzehnten als Fremdsprachenfach an deutschen Schulen Einzug. Das vergleichsweise junge Schulfach „Chinesisch“ ist aktuell in Deutschland bereits an 121 Schulen in 14 Bundesländern als Wahlpflichtfach etabliert – an vielen davon auch als Abiturfach.³ Gleichzeitig sind grundlegende Fragen zu Inhalten und Lernzielen des Fachs noch ungeklärt. Die vorliegende Studie erhebt über eine Befragung von Chinesisch-Lehrkräften an Schulen zum ersten Mal bundesweit Daten und Erfahrungen zum Chinesischunterricht, um aus den Ergebnissen Forschungsdesiderate und Handlungsempfehlungen für Wissenschaft und Bildungspolitik für eine intensivere fachliche Auseinandersetzung mit diesem Schulfach ableiten zu können.

Rahmenbedingungen des Schulfachs

Die strukturellen Rahmenbedingungen des Schulfachs Chinesisch wurden seit seiner Einführung kontinuierlich ausgebaut: Vorläufer für das Unterrichtsfach waren in den 1980er/90er Jahren Chinesisch- oder China-AGs, die auch heute noch an vielen Schulen als Einstiegs- und Ergänzungsformat bestehen und einen wichtigen Beitrag zur China-Kompetenz oder bei der Begleitung von Austauschaktivitäten leisten. In den frühen 1990er Jahren begannen die ersten Bundesländer, Lehrpläne für Chinesisch zu entwickeln, seit 1998 existieren einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) der Kultusministerkonferenz (KMK) für das Fach Chinesisch.⁴ Infolge der zunehmenden Nachfrage wurden seit 2012 an einigen Universitäten mit chinawissenschaftlichen Instituten Lehramtsstudiengänge für die Ausbildung von Chinesisch-Lehrkräften eingerichtet, wie etwa in den Universitäten Göttingen, Tübingen, Bochum, Heidelberg, Freiburg sowie Freie Universität Berlin.⁵ (Nähere Informationen siehe QR-Code auf S. 14)

Da Chinesisch keine indoeuropäische Sprache ist, nicht mit Buchstaben geschrieben wird und auch eine vergleichsweise große kulturelle Distanz zu Europa aufweist, müssen Fragen zu sprachlichen und nichtsprachlichen Lehrzielen und Inhalten des Fachs Chinesisch zum Teil neu und anders als für europäische Fremdsprachenfächer gestellt werden.

Gleichzeitig ist das Fach in Deutschland, auch bedingt durch die föderale Struktur des Bildungssystems, hinsichtlich Inhalten, Zielen, Methoden sowie personeller und institutioneller Gegebenheiten ausgesprochen heterogen aufgestellt. Erst eine – im Idealfall bundesweit – konsensfähige Curriculums- und Lehrwerksgestaltung sowie eine qualifizierende Lehrkräfteausbildung würden aber der Spezifik und Komplexität dieses Fachs gerecht.

Ansatz und Ziele der Befragung

Als Grundlage für solche konzeptionellen Überlegungen bedarf es zunächst einer Erfassung des derzeitigen Status quo des Unterrichtsfachs Chinesisch an deutschen Schulen, wobei Einschätzungen von Akteur:innen aus der schulischen Praxis, die über die notwendige fachliche und fachdidaktische Erfahrung und Expertise verfügen, besonders aufschlussreich sind. Diese Bestandsaufnahme sollte Einblicke in die Unterrichtsinhalte, die Lehr- und Lernziele sowie in die fachimmanenten und fachübergreifenden Herausforderungen des Schulfachs Chinesisch beinhalten.

Zu diesem Zweck haben wir bundesweit eine umfassende qualitative und quantitative empirische Untersuchung bei Chinesisch-Lehrkräften durchgeführt, die wir als eine erste Kartierung des Schulfachs verstanden wissen wollen. Auf Basis von sich im Rahmen der Etablierung einer Fachdidaktik Chinesisch immer wieder abzeichnenden Themen, Erfahrungen und Diskussionen innerhalb des Fachverbands wurde im Sommer 2020 am Institut für Chinastudien der Freien Universität Berlin ein umfangreicher Fragenkatalog entwickelt, dessen zentrale Erkenntnisse in dieser Broschüre zusammengefasst sind.

Nach einer Erfassung grundlegender Daten zur eigenen Biographie und zur Situation des Fachs an der Schule beantworteten die teilnehmenden Lehrkräfte insgesamt ca. 100 geschlossene und offene Fragen zu den zugrunde liegenden Lehrplänen, den verwendeten Lehrwerken und sonstigen Ressourcen, zu analogen und digitalen Unterrichtsmethoden und -konzepten, den erreichbaren sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen, dem Umgang mit der chinesischen Schrift, den Formen der Leistungsmessung, Aspekten des Schüler:innenaustauschs, dem Umgang mit Herkunftssprecher:innen und der Vernetzung mit anderen Schulfächern. Zu jedem Inhaltsbereich bestand die Möglichkeit einer

abschließenden Kommentierung und Ergänzung weiterer Einschätzungen. Die Gesamtdauer einer gründlichen Beantwortung des Fragebogens betrug ca. 90–120 Minuten. Der gesamte Fragebogen wurde zweisprachig auf Deutsch und Chinesisch angelegt.

Die Studie erfolgte online über einen anonymen Zugang via Unipark im Zeitraum Oktober 2020 bis einschließlich Januar 2021. Zur Teilnahme an der Befragung wurden bundesweit die Lehrkräfte des Wahlpflichtfachs Chinesisch über den Mailverteiler des Fachverbands Chinesisch e.V. durch den Vorstand eingeladen. Außerdem wurden die Lehrkräfte gebeten, den Link zur Befragung an Kolleg:innen an anderen Schulen weiterzuleiten.

Die Ergebnisse der Untersuchung sollen Lehrkräften und Schulleitungen als Grundlage für die notwendigen inhaltlich-fachdidaktischen Diskussionen dienen. Sie können auch eine Basis bei der Konzeption der nächsten Generation von Rahmenlehrplänen und schulinternen Curricula sowie für die Ausgestaltung von Lehrmaterialien bieten. Auch für die mit der Ausbildung von Chinesisch-Lehrkräften befassten Kolleg:innen ergeben sich hilfreiche Fragestellungen für die noch im Aufbau befindliche fachdidaktische Forschung und Ausbildung. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse auch bildungspolitischen Akteur:innen wichtige Hinweise zu Möglichkeiten und Problemen bei der Etablierung des in mehrfacher Hinsicht Grenzen überschreitenden Schulfachs Chinesisch.⁶

Übersicht über die Datengrundlage und die Befragten

An der Befragung nahmen insgesamt 40 Lehrkräfte aus neun Bundesländern teil. Vor dem Hintergrund, dass derzeit erst an 121 weiterführenden Schulen Chinesisch als Wahlpflichtfach etabliert ist und davon ausgegangen werden kann, dass in der Regel lediglich ein bis zwei Chinesisch-Lehrkräfte an einer Schule unterrichten, erreichten wir mit unserer Studie eine zufriedenstellende Rücklaufquote auf Schulebene von geschätzt 22%. (Abb. 3)

Unter den befragten Lehrkräften sind alle Altersgruppen von unter 30 bis über 60 vertreten, wobei eine überproportional große Gruppe (etwa die Hälfte) über 50 Jahre alt ist. (Abb. 2)

Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte gibt an, ausschließlich mit Deutsch als Erst- und Bildungssprache aufgewachsen zu sein, etwas weniger als ein Drittel ist in einem chinesischsprachigen Bildungssystem und mit Chinesisch bzw. einer chinesischen Regionalsprache aufgewachsen. Fünf der 40 Befragten mit Deutsch als Bildungssprache besitzen einen bilingualen Hintergrund, davon drei mit einer chinesischen Erstsprache.

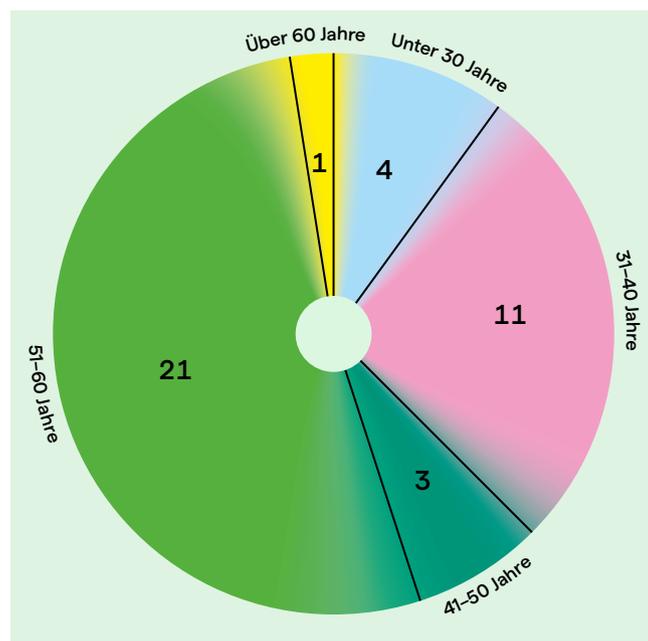


Abb. 2
Alter der Teilnehmer:innen der Studie

[N = 40]

Zehn Befragte geben an, ausschließlich das Fach Chinesisch zu unterrichten, die Mehrheit unterrichtet mindestens ein weiteres Schulfach (am häufigsten Deutsch oder Englisch). Etwa die Hälfte der teilnehmenden Lehrkräfte verfügt über ein Lehramtsstaatsexamen oder einen Master of Education, alle anderen über einen anderen akademischen Abschluss (vor allem Magister/Master of Arts). Nur ein Drittel ist bereits seit mehr als zehn Jahren im Schuldienst, dennoch ist etwa die Hälfte an ihrer Schule auch Fachbetreuer:in für Chinesisch – auch ein Hinweis darauf, dass meist nur eine, maximal zwei Lehrkräfte für Chinesisch an einer Schule arbeiten.

Bundesland	Anzahl Teilnehmer:innen der Studie	Gesamtzahl Schulen mit Wahlpflichtfach Chinesisch, inkl. Berufsschulen, in Deutschland (lt. FaCh 2020 ⁷)
Baden-Württemberg	5	13
Bayern	3	13
Berlin	5	12
Brandenburg	-	3
Bremen	2	3
Hamburg	3	7
Hessen	3	11
Mecklenburg-Vorpommern	-	1
Niedersachsen	8	9
Nordrhein-Westfalen	9	34
Rheinland-Pfalz	-	-
Saarland	-	-
Sachsen	-	3
Sachsen-Anhalt	-	1
Schleswig-Holstein	-	3
Thüringen	1	1
Ohne Angabe	1	
Gesamt	40	121

© Bildungsnetzwerk China

Abb. 3
Teilnahme der Lehrkräfte nach Bundesland

[N=40]

Die Anlage 1 zur
„Lehrkräfteausbildung
Chinesisch“ finden Sie hier.



Status quo

现状

状况

Diverses Unterrichtsangebot

Für einen ersten Überblick über das Fach Chinesisch an deutschen Schulen wurden die Lehrkräfte gebeten anzugeben, in welchen Jahrgangsstufen und in welchem Umfang das Fach Chinesisch an ihren Schulen stattfindet. Nach der Auswertung der Angaben der 40 befragten Lehrkräfte gestalten sich sowohl der Zeitpunkt des Beginns als auch die Stundenzahlen des Wahlpflichtfachs Chinesisch bundesweit außerordentlich divers.

Erwartungsgemäß wird die Fremdsprache Chinesisch vor allem an Gymnasien angeboten: Knapp drei Viertel der befragten Lehrkräfte unterrichten dort, acht weitere an Sekundar-, Real- oder Gesamtschulen, einzelne Lehrkräfte arbeiten an verschiedenen Formen berufsbildender Schulen.

Unabhängig von der Schulart kann der Chinesischunterricht praktisch in jedem Schuljahr einsetzen: Bei Beginn in der 5.–7. Jahrgangsstufe ist Chinesisch

im Allgemeinen zweite Fremdsprache nach Englisch, in der 8./9. Jahrgangsstufe dritte Fremdsprache, bei späterem Beginn wird meistens von „neu einsetzender“ oder „spät beginnender“ Fremdsprache gesprochen. An zwei privaten Schulen wird Chinesisch bereits in der angegliederten Primarstufe (ab 3. Klasse) fakultativ angeboten. (Abb. 4)

An einigen Schulen der Befragten kann Chinesisch ab der 5., 6. oder 7. Klasse durchgängig (zumeist als zweite Fremdsprache) bis zum Abitur belegt werden, wodurch die entsprechenden Schüler:innen mehr als 600 Stunden (max. ca. 840 Stunden) konsekutiven Chinesischunterricht erhalten. An vielen Schulen hingegen setzt das Fach erst ab der 10. Klasse ein und stellt damit ein Angebot dar, das für die teilnehmenden Schüler:innen auf drei oder vier Schuljahre (250 – max. 400 Stunden) beschränkt ist.

Diejenigen Schulen, die erst in der 11. Klasse mit Chinesisch beginnen, sind zumeist G9-Schulen

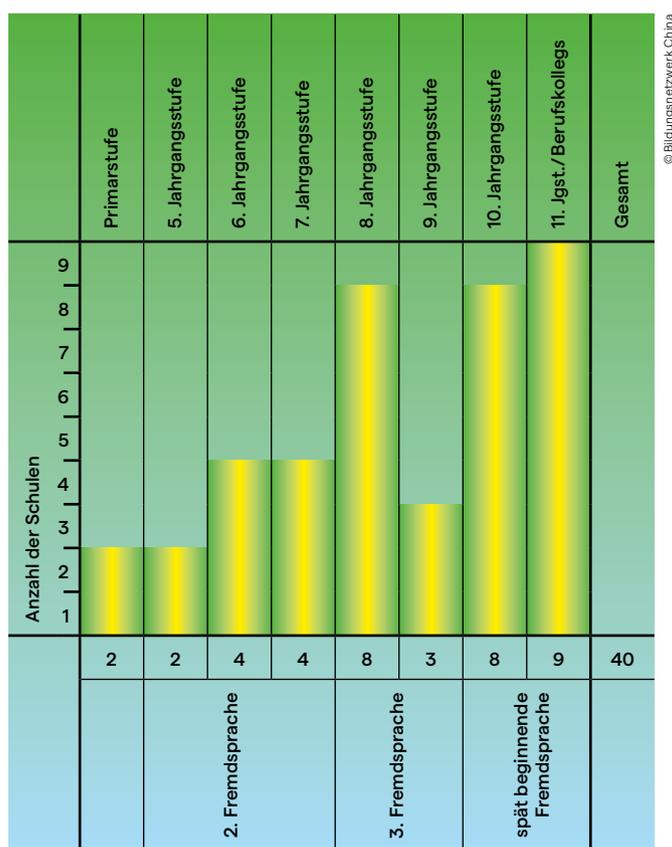


Abb. 4 Einsatz des Fachs nach Jahrgangsstufe und Art [N = 40]

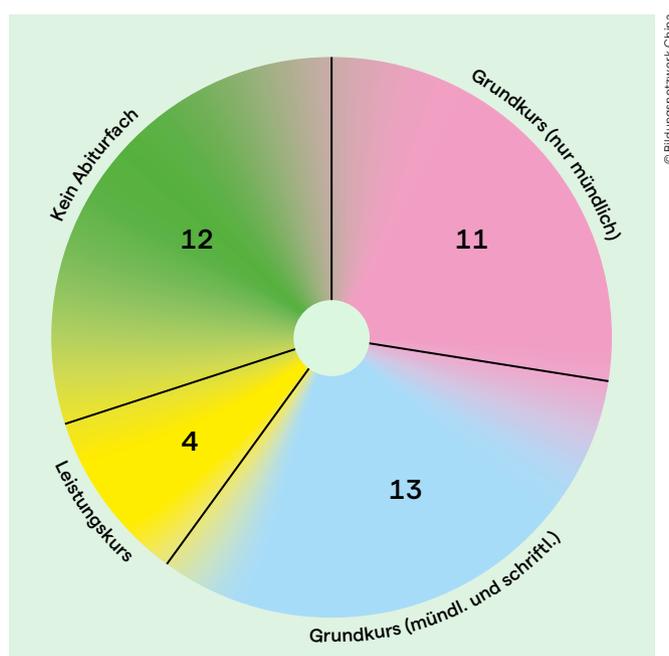


Abb. 5 Chinesisch als Abiturfach [N = 40]

Jahrgangsstufe	1 UE 45–60 min pro Woche	2 UE 70–100 min pro Woche	3 UE 110–150 min pro Woche	4 UE 160–200 min pro Woche	5 UE 210+ min pro Woche	Schulen gesamt
Jahrgangsstufe 5	2	1	1			4
Jahrgangsstufe 6	1	3	3	3	1	8
Jahrgangsstufe 7		1	4	6	1	12
Jahrgangsstufe 8		3	10	8		21
Jahrgangsstufe 9		3	12	8		23
Jahrgangsstufe 10		3	13	10		26
Jahrgangsstufe 11		2	16	9	2	29
Jahrgangsstufe 12		2	15	9	1	27
Jahrgangsstufe 13		2	4	7	1	14
Grundkurs 11/12 bzw. 12/13		1	12	7	1	21
Leistungskurs 11/12 bzw. 12/13				1	2	3

Abb. 6
Anzahl der Unterrichtseinheiten im Fach Chinesisch nach Jahrgangsstufen

[N = 40]

(d. h. mit 13 Schuljahren) oder berufsorientierte Sekundarschulen/Berufskollegs.

Eine Aufschlüsselung nach Bundesländern lässt keine regionalen Spezifika erkennen. In allen Bundesländern, aus denen mehrere Fragebögen eingingen, werden auch verschiedene Einsatzzeitpunkte genannt.

Drei Viertel der Lehrkräfte geben an, dass an ihren Schulen Chinesisch auch als Abiturfach belegt werden kann. In elf Fällen besteht dabei lediglich die Option, Chinesisch als mündliches Abiturfach zu wählen, in den anderen Fällen ist es auch möglich, eine schriftliche Abiturprüfung in Chinesisch abzulegen. Vier Lehrkräfte (aus vier verschiedenen Bundesländern) geben an, dass sie Chinesisch an ihrer Schule als Leistungskurs unterrichten. (Abb. 5)

Um sich ein genaueres Bild über den Umfang des Chinesischunterrichts zu machen, wurden die Unterrichtseinheiten je Jahrgangsstufe nach Minuten pro Woche betrachtet. Da eine Unterrichtseinheit nicht an allen Schulen 45 Minuten beträgt, wurde in dieser Darstellung die Unterrichtszeit in Minuten hinzugefügt. (Abb. 6)

Es zeigt sich, dass das Fach an den meisten Schulen unabhängig vom Zeitpunkt des Einstiegs durchgehend drei- bis vierstündig angeboten wird.

Von fünf Lehrkräften lagen keine auswertbaren Daten zu einzelnen Jahrgängen vor; an einigen Schulen ist das Fach erst im Aufbau, so dass über den Stundenumfang in den höheren Jahrgangsstufen noch keine Informationen vorliegen.

Ein umfassendes Chinesischangebot bedeutet nicht, dass die Sprache auch durchgängig von allen teilnehmenden Schüler:innen belegt wird: An manchen Schulen wählt eine Mehrheit der Schüler:innen das Fach trotz weiterführendem Angebot nach einigen Jahren ab, an anderen gelingt es, 80% der Lernenden auch in den Grundkurs Chinesisch der SEK II mitzunehmen.

Motivationen für das Fach Chinesisch

Situation des Schulfachs Chinesisch

Die von MERICS im Jahr 2018 veröffentlichte Bestandsaufnahme zu China-Kompetenz in Deutschland „China kennen, China können“ hat ergeben, dass die Chinesisch-Schüler:innenzahlen bundesweit seit einigen Jahren bei rund 5.000 stagnieren.⁸ Ein Vergleich der Erhebungen des Fachverbands zeigt aber auch, dass gegenüber 74 Schulen im Jahr 2015 fünf Jahre später schon 121 Schulen das Wahlpflichtfach Chinesisch anbieten. Um zu erfahren, ob und wie sich die Situation aus der Perspektive der Lehrenden in jüngerer Zeit verändert hat, wurden die Befragten gebeten, die Entwicklung der Nachfrage nach dem Schulfach Chinesisch an ihrer Schule in den letzten fünf Jahren zu beurteilen und danach in einer offenen Frage mögliche Faktoren für diese (Nicht-)Veränderung zu benennen. Ihre Angaben zeigen, dass die Nachfrage seit 2015 zwar nicht zurückgegangen ist, aber auch nicht stark zugenommen hat. (Abb. 7)

„Der China-Austausch, der für viele Kinder ein Anreiz ist, Chinesisch zu lernen, musste 2020 und voraussichtlich auch 2021 aussetzen, was sich negativ auf die Nachfrage nach Chinesischunterricht auswirken könnte. Auch sehen viele Schülerinnen und Schüler die in den Medien berichteten Probleme, wie z. B. Menschenrechtsverletzungen und Beschränkungen der Meinungsfreiheit, kritisch.“

Etwa ein Drittel der befragten Lehrkräfte gibt an, dass sie das schlechte Image Chinas in der öffentlichen Wahrnehmung und insbesondere „die negativen Medienberichte über China“ als Entwicklungshemmnis des Schulfachs Chinesisch wahrnehmen. Außerdem betonen viele Befragte, dass die Konkurrenz mit anderen Fremdsprachen, wie etwa Spanisch und Latein, auch zum Rückgang bzw. der Stagnation der Chinesisch-Schüler:innenzahlen beitrage. So kommt in einer Anmerkung zum Ausdruck, dass „die Kolleg:innen anderer Fachschaften befürchten, dass sie durch Chinesisch Schüler:innen verlieren könnten“.

Ein weiterer negativer Faktor sei der Ausbruch der Corona-Pandemie, der die wichtigen Austauschprogramme zum Erliegen gebracht habe. Als positive Faktoren wurden hingegen auch Schüler:innen chinesischer Herkunft an der Schule, schulübergreifende Kooperationen und Schnupperkurse/AGs in den unteren Klassen genannt.

Argumente für das Fach

Auf die offene Frage, wie die Lehrkräfte das Schulfach bewerben und Schüler:innen, Eltern sowie Politik von der Relevanz des Fachs überzeugen, nannten die Befragten eine Vielzahl von Argumenten, die sich in vier Kategorien unterteilen lassen:

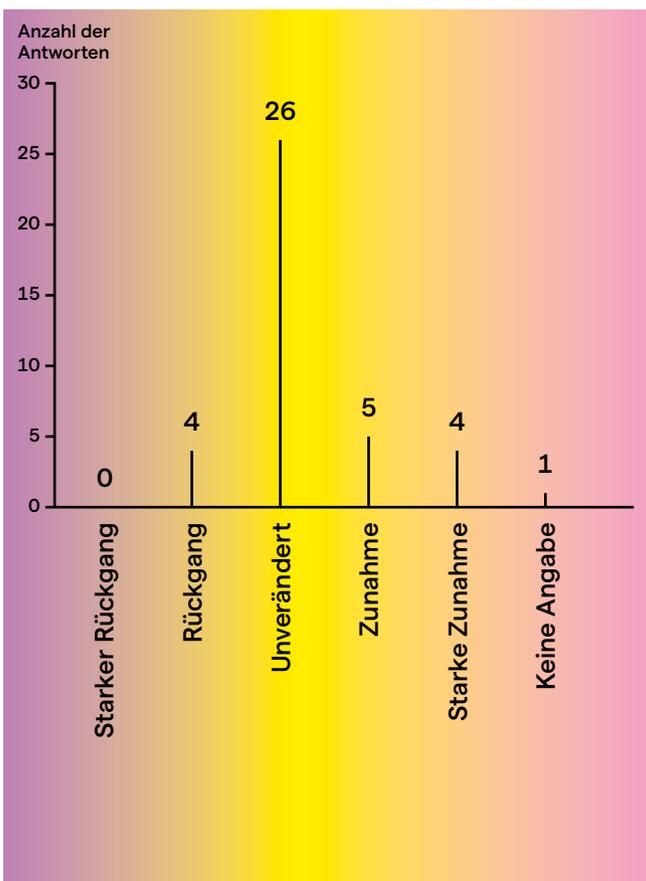


Abb. 7
Einschätzung der Lehrkräfte zur Nachfrage nach dem Fach Chinesisch in den Jahren 2015–2020

[N = 40]

1. Der (inter-)kulturelle Aspekt
Die Mehrheit der Befragten sieht das Chinesischlernen als positiven Impulsgeber für die Entwicklung und Erweiterung interkultureller Kompetenz. Der Chinesischunterricht ermöglicht es, den Schüler:innen eine distante Kultur und Sprache näher zu bringen und dabei ihre Fähigkeit des Perspektivwechsels zu erweitern, der weit über die Grenzen Europas hinausgeht. Die Schüler:innen ließen sich auf ein interessantes, fremdes Land mit spannender Geschichte, Kultur, Bräuchen und Menschen ein und „lernen sich selber von einer ganz anderen Seite kennen“. Ein von den Befragten mehrmals wiederholtes Stichwort ist die Erweiterung des Horizonts.

„ Die für das 21. Jahrhundert entscheidende interkulturelle Kompetenz und Selbstreflexion, die in der Beschäftigung mit China, seiner Kultur und seiner Sprache erreicht werden, stellen einen entscheidenden Mehrwert für den Lernenden dar – nicht nur im Sinne der Mehrsprachigkeit, sondern auch im Sinne der interkulturellen Handlungsfähigkeit.“

2. Die globale Bedeutung Chinas
Die meisten befragten Lehrkräfte unterstreichen die zunehmende Bedeutung von China in der Welt. Die Tatsache, dass Chinesisch die meistgesprochene

Muttersprache der Welt ist und China auf globaler Ebene ein immer wichtigerer Akteur wird, macht die Sprache für die Schulen und die Schüler:innen besonders interessant und relevant.

„ Die wirtschaftliche und politische Bedeutung Chinas in der heutigen Welt erfordern in Deutschland Menschen, die Chinesisch beherrschen und die mit der Geschichte und Kultur dieses Landes vertraut sind.“

3. Berufliche und zukunftsweisende Potenziale
Dieses Argument steht in engem Zusammenhang mit dem vorigen. Viele Befragte sprechen vom Zukunftspotenzial des Fachs: Zum einen sei China eine aufstrebende Wirtschaftsmacht und weise selbst im Jahr der Corona-Pandemie ein positives Wirtschaftswachstum auf, zum anderen bestünden zwischen China und Deutschland zahlreiche wirtschaftliche Kooperationen und Handelsbeziehungen. Unter diesem Aspekt sei das Chinesischlernen das Alleinstellungsmerkmal für erfolgreiche Berufs- und Studienwahl, es trage zu einer verbesserten individuellen Profilbildung bei und erleichtere möglicherweise die Arbeitsplatzsuche.

4. Besondere Anreize
Die auffälligste Besonderheit der chinesischen Sprache ist natürlich ihr Schriftsystem. Viele Befragte

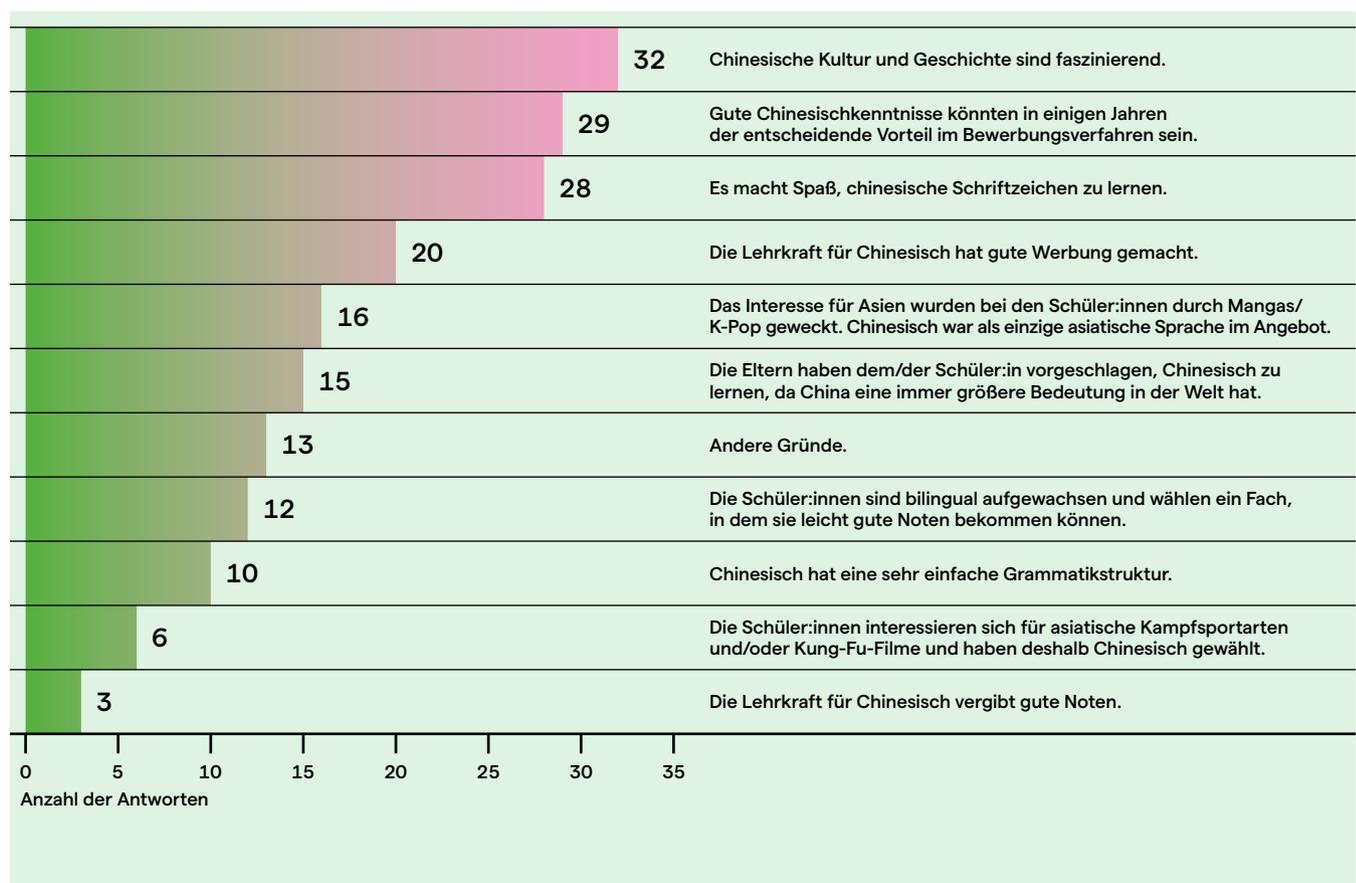


Abb. 8
 Gründe für die Wahl des Schulfachs Chinesisch aus Sicht der Lehrkräfte

[Mehrfachnennungen möglich] [N = 40]

vertreten die Ansicht, dass das Schriftzeichenlernen zwar eine große Herausforderung für die deutschen Schüler:innen bedeute, aber diese Sprache eben besonders interessant und faszinierend mache und auch „andere Regionen im Gehirn“ aktiviere.

Einige Lehrkräfte stellen fest, dass Chinesisch eine einfache Grammatikstruktur habe und die gesprochene Sprache daher leicht zu erlernen sei. Darüber hinaus biete das Schulfach Chinesisch eine „gleiche Chance für alle“, da diese Sprache für alle Schüler:innen gleich neu und fremdartig sei.

» Die im Lernprozess gemachten Erfahrungen mit der distanten Kultur und Sprache und deren Reflexion leisten einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und Vertiefung der Sprachlernkompetenz.«

Motivation der Schüler:innen

An keiner deutschen Schule ist Chinesisch Pflichtfach, sondern es wird von den Schülerinnen und Schülern bewusst gewählt. Die befragten Lehrkräfte wurden gebeten, in einer Mehrfachauswahlfrage die ihnen bekannten Gründe anzukreuzen, aus denen ihre Schüler:innen das Fach gewählt haben. Die drei am häufigsten genannten Punkte decken sich weitestgehend mit den Argumenten der Lehrkräfte für das Schulfach Chinesisch: 1. generelles Interesse an chinesischer Kultur und Geschichte, 2. berufliche Perspektiven, 3. Freude am chinesischen Schriftsystem bzw. an der Sprache. (Abb. 8) Ob diese Annahmen der Lehrkräfte die tatsächliche Motivation der Schüler:innen widerspiegeln, lässt sich allerdings nicht beantworten.

Handlungsempfehlungen

➔ Chinesisch und China im Schulprofil verankern.

Eine öffentlich sichtbare und argumentativ untermauerte Integration des Fachs (z. B. als einzige außereuropäische Fremdsprache) und gegebenenfalls einer China-Orientierung in das Schulprofil befördert die Akzeptanz von Chinesisch im Sprachangebot.

➔ China-Interesse durch AGs und Thementage wecken.

Chinesisch-AGs in unteren Klassen sowie eine frühzeitige Hinführung zum Schulfach Chinesisch (wie etwa kleine Einführungen ins Chinesische in Vertretungsstunden in jüngeren Klassen) können Interesse wecken und Missverständnisse oder Ängste vor der Sprache und Kultur abbauen. Auch an einem Tag der offenen Tür kann das Fach den Kindern und Eltern mit spielerischen Aktionen vorgestellt werden.

➔ Chinesischunterricht aktiv und vielfältig gestalten.

Chinesischunterricht sollte möglichst mit Aktivitäten (z. B. Projekten, Exkursionen, spielerischem Lernen, Austauschprogrammen) verknüpft werden, um Lernmotivation zu wecken und zu fördern.

Lernerfolge im Sprachunterricht

In der Bundesrepublik Deutschland wird im Allgemeinen in zweiten oder fortgeführten Fremdsprachen zum Schulabschluss das Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER, Europarat 2001) in mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten angestrebt, bei spät beginnenden Fremdsprachen das Niveau B1.⁹ Unabhängig davon kann es in den Bundesländern andere Vorgaben geben.

Fachdidaktik und Unterrichtspraxis gehen weithin davon aus, dass für Chinesisch niedrigere Lehr- und Lernziele angesetzt werden müssen. Wie diese jedoch auszugestalten sind, darüber finden sich in den Rahmenlehrplänen sehr diverse und z. T. vage Formulierungen (vgl. Kapitel zu Curricula, S. 40). Im Rahmen der Befragung wurden daher den Lehrkräften verschiedene Kann-Beschreibungen aus dem GER (2001 u. 2018, Niveau A1–B2) vorgelegt. Die Befragten sollten beurteilen, ob und wie viele ihrer Lerner:innen im Rahmen des entsprechenden Unterrichtskonzepts die beschriebenen Fertigkeiten erreichen können.

Da Lernerfolge von Schüler:innen nur vor dem Hintergrund der absolvierten Lernzeit sinnvoll interpretiert werden können, wurden die Befragten zunächst gebeten anzugeben, auf wie viele Schuljahre und Unterrichtsstunden sich ihre Angaben in Bezug auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler beziehen. Auf Grundlage dieser Angaben wurden die Befragten fünf Gruppen zugeordnet, die als Schulkategorie A+ (konsekutiver Chinesischunterricht von mehr als 600 Stunden, mindestens fünf Schuljahre), A, B+, B und C (weniger als 150 Unterrichtsstunden und max. zwei Schuljahre) bezeichnet wurden. (Abb. 9)

Im Ergebnis finden sich in den folgenden Tabellen diejenigen Schulkategorien und Unterrichtsumfänge, deren Lehrkräfte mehrheitlich angaben, dass nach ihrer Einschätzung „alle“ oder „die Mehrheit“ ihrer Schülerinnen und Schüler das entsprechende Kompetenzniveau erreichen würden.

Schulkategorie nach Umfang	Umfang konsekutives Angebot Chinesisch in Unterrichtseinheiten/ Schulstunden	Umfang Schuljahre	Anzahl Befragte
C	unter 150 UE	Fach noch im Aufbau	4
B	150–300 UE	2–3 Jahre, meist 3 Stunden/Woche	10
B+	300–450 UE	meist 3 Schuljahre, mehr als 3 Stunden/Woche	9
A	450–600 UE	4–5 konsekutive Jahre	8
A+	600–840 UE	5–8 konsekutive Jahre	9
Gesamt	60–840 UE	0,5–8 konsekutive Schuljahre	40

UE = Unterrichtseinheiten

© Bildungsnetzwerk China

Abb. 9 Kategorien von Schulen bzgl. Umfang des konsekutiven und von den Befragten jeweils beurteilten Chinesischunterrichts

[N = 40]

Mündliche Kompetenzen

Die Bildungsstandards räumen der Mündlichkeit, also dem Hörverstehen und der mündlichen Kommunikation, im Fremdsprachenunterricht eine besondere Rolle ein. Die Angaben der Chinesisch-Lehrkräfte zeigen, dass die Kompetenzen hinsichtlich mündlicher Kommunikation des Niveaus A1 (z. B. das Verstehen einfacher Informationen bei langsam gesprochenem Input, oder das Formulieren einfacher Fragen und Antworten zu sehr vertrauten Themen und unmittelbaren Bedürfnissen) offenbar erst ab 300 Stunden Unterricht (Schulkategorien B+/A/A+) auch bei der Mehrheit der Schüler:innen erreicht werden. Für das höhere Niveau A2 erscheinen die entsprechenden Lernziele (Hörverstehen und mündliche Kommunikation zu unmittelbaren Bedürfnissen und Themen wie Personen, Lebensbedingungen, Freizeit, Familie oder Einkauf) nur in Schulen mit mindestens 450 Stunden Chinesischunterricht (Schulen A und A+) realistisch zu sein. Nur einzelne Lehrkräfte geben an, dass die Mehrheit ihrer Schüler:innen auch B1-Niveau in mündlichen Kompetenzen erreicht. (Abb. 10)

„ Im schulischen Kontext bleibt wegen der Dominanz schriftlicher Prüfungsformen (Klausuren) generell zu wenig Unterrichtszeit für die Stärkung z. B. eines angemessenen Hör-/Hör-Seh-Verstehens und der kultursensiblen Kommunikation. “

Niveau	Hörverstehen	Mündliche Produktion und Interaktion
A1	ca. ab 300 UE	ca. ab 300 UE
A2	ca. ab 450 UE	ca. ab 450 UE
B1	ca. ab 450 UE, nur einzelne Schulen	ca. ab 600 UE, nur einzelne Schulen

©Bildungsnetzwerk China

Abb. 10
Einschätzung der Lehrkräfte bzgl. erreichbarer GER-Stufen: Hörverstehen, mündl. Produktion und Interaktion

Schriftliche Kompetenzen

Die im GER vorgesehenen Deskriptoren für schriftliche Kompetenzen sind aufgrund des chinesischen Schriftsystems auf das Lesen und Schreiben chinesischer Texte nicht ohne weiteres anwendbar, denn im Chinesischen erfordert jedes Wort beim Lesen die rezeptive, für das manuelle Schreiben auch die produktive Kenntnis der entsprechenden Schriftzeichen (meist eines oder zwei pro Wort). Diese besonderen Anforderungen zeigen sich in den Antworten, die für Niveau A1 und A2 fast identisch ausfallen: Erst die Beherrschung von vielen hundert Schriftzeichen ermöglicht im Chinesischen den Umgang mit auch den einfachsten zu lesenden Texten. Auf der anderen Seite steht das Lesen offensichtlich etwas stärker im Fokus als das Hören, denn hier geben auch die B+-Schulen (300 Unterrichtseinheiten) an, mehrheitlich das Niveau A2 zu erreichen, dass ihre Lernenden also kurze, einfache Lesetexte zu vertrauten, konkreten Themen in einfacher Sprache verstehen können. Nur drei Lehrkräfte behaupten, dass die Mehrheit ihrer Schüler:innen nach vier oder mehr Schuljahren auch dem Niveau B1 entsprechende Lesefähigkeiten erreicht.

Die Komplexität des Schriftzeichensystems im Chinesischen trägt dazu bei, dass dem Schrifterwerb viel zusätzliche Zeit gewidmet werden muss, und so erscheint es nachvollziehbar, dass die Lehrkräfte die Schreibkompetenz ihrer Schüler:innen generell am schlechtesten bewerten. Die Mehrheit der Lehrkräfte an B+-Schulen (drei Schuljahre Chinesisch) muss zugeben, dass der Großteil ihrer Schüler:innen selbst dem Niveau A1 entsprechende Schreibkompetenzen nicht erreichen kann. Offenbar wird hier erst nach über 450 Stunden eine Art „Schreibschwelle“ überschritten, ab der die Schüler:innen auch befähigt sind, erste Texte selbst in Schriftzeichen zu verfassen. (Abb. 11)

Auf der anderen Seite stellt das Schreiben auf digitalen Geräten, bei denen die Schriftzeichen nur über eine alphabetische Tastatur aufgerufen und somit nur passiv beherrscht, d. h. wiedererkannt, werden müssen, eine enorme Erleichterung dar. Aus diesem Grund wurden Schreibkompetenzen sowohl für „manuelles Schreiben“ wie für „digitales

„Schreiben“ erfragt. Das Ergebnis fiel jedoch nicht besser aus. Auffällig ist lediglich, dass an den A- und A+-Schulen dem digitalen Schreiben offenbar sehr unterschiedliche Relevanz beigemessen wird: Einige Lehrkräfte an Schulen mit dem meisten Chinesischunterricht (A+-Schulen) schreiben ihren Schüler:innen bessere *digitale* Schreibkompetenzen zu, während einige A-Schulen für ihre Schüler:innen eine höhere *manuelle* Schreibkompetenz annehmen.

Mit der Technik des die Textproduktion im Chinesischen stark vereinfachenden digitalen Schreibens wird also sehr unterschiedlich umgegangen: An einer Schule können die Schüler:innen nach mehr als drei Jahren Unterricht überhaupt nicht digital Chinesisch schreiben, an einer anderen Schule überhaupt nicht manuell. Mehrere Lehrkräfte geben jedoch an, dass ihre Schüler:innen besser digital als manuell schriftliche Texte produzieren können, und der Wunsch nach einer Berücksichtigung digitalen Arbeitens in den Rahmenplänen wurde an verschiedenen Stellen der Studie geäußert:

„Um auch in den Anfängerklassen schnell zu in Schriftzeichen geschriebenen Texten kommen zu können, sollte das digitale Schreiben einen höheren Stellenwert bekommen.“

Insgesamt wird bisher das manuelle Schreiben des Chinesischen bevorzugt. Dies entspricht sowohl in Europa wie in China dem traditionellen Zugang zur Welt der Schrift und fördert die kognitiven Fähigkeiten und Behaltensleistungen für die Struktur der Zeichen. Außerdem dürfen an deutschen Schulen Prüfungen (insbesondere auch schriftliche Abiturprüfungen) im Allgemeinen nicht am PC geschrieben werden.

Niveau	Leseverstehen	Schreiben (manuell und digital)
A1	ca. ab 300 UE	ca. ab 450 UE
A2	ca. ab 300 UE	ca. ab 450 UE
B1	ca. ab 450 UE, nur einzelne Schulen	ca. ab 450 UE, nur einzelne Schulen

©Bildungsnetzwerk China

Abb. 11
Einschätzung der Lehrkräfte bzgl. erreichbarer GER-Stufen: Leseverstehen und Schreibproduktion

Sprachmittlungskompetenz und interkulturelle Kompetenz

Das Aufgabenfeld der Sprachmittlung beschreibt die Fähigkeit der Lerner:innen, Kommunikations- oder Textinhalte in der jeweils anderen Sprache wiederzugeben. Dieser erst in jüngerer Zeit wieder verstärkt in den Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts tretende Bereich interkultureller Kommunikation scheint im Chinesischunterricht sehr unterschiedlich gehandhabt zu werden und ist auch nicht immer explizit Teil der Curricula, weshalb die Angaben zum Anteil der Schüler:innen, die die entsprechenden Anforderungen erfüllen, sehr stark divergieren. Auch in diesem Kompetenzbereich erreichen in den Augen ihrer Lehrkräfte nur Schüler:innen an A- und A+-Schulen mehrheitlich das Niveau A2.

Am positivsten fällt das Urteil zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz aus, wie sie im 2018 (dt. 2020) neu erschienenen Begleitband des GER als „plurikulturelles Repertoire“¹⁰ beschrieben wird: Die Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass ihre Schüler:innen grundlegende kulturelle Konventionen wie den Umgang mit unterschiedlichen Formen der Begrüßung, des Dankes oder der Entschuldigung erkennen sowie ein Bewusstsein für kulturbezogene Kommunikationsschwierigkeiten besitzen, ebenso wie die Fähigkeit zur Erkenntnis, dass sich im interkulturellen Kontakt beabsichtigte von tatsächlich verstandenen Botschaften unterscheiden können. Viele Lehrkräfte

Niveau	Sprachmittlung	Interkulturelle Kompetenz
A1	an vielen Schulen ab 150 UE	ca. ab 150 UE
A2	ca. ab 450 UE	ca. ab 150 UE
B1	wird nicht erreicht	ca. ab 300 UE

Abb. 12
Einschätzung der Lehrkräfte bzgl. erreichbarer GER-Stufen: Sprachmittlung und interkulturelle Kompetenz

bescheinigen hier ihren Schüler:innen auch Kompetenzen auf Niveau B1, d. h. beispielsweise die Fähigkeit, körperliche Signale angemessen zu deuten und Kulturunterschiede im interkulturellen Dialog erläutern zu können. (Abb. 12)

Insgesamt zeigt sich deutlich, dass auch Chinesischkenntnisse grundsätzlich mit den Deskriptoren des GER beschrieben werden können, dass das Erreichen bestimmter Kompetenzniveaus jedoch deutlich mehr Zeit in Anspruch nimmt als in europäischen Sprachen. Insbesondere das aktive Schreiben von Texten kann zumeist erst im vierten Lernjahr ernsthaft angegangen werden. Auf der anderen Seite führt Chinesischunterricht schon in den ersten zwei Jahren zu einem

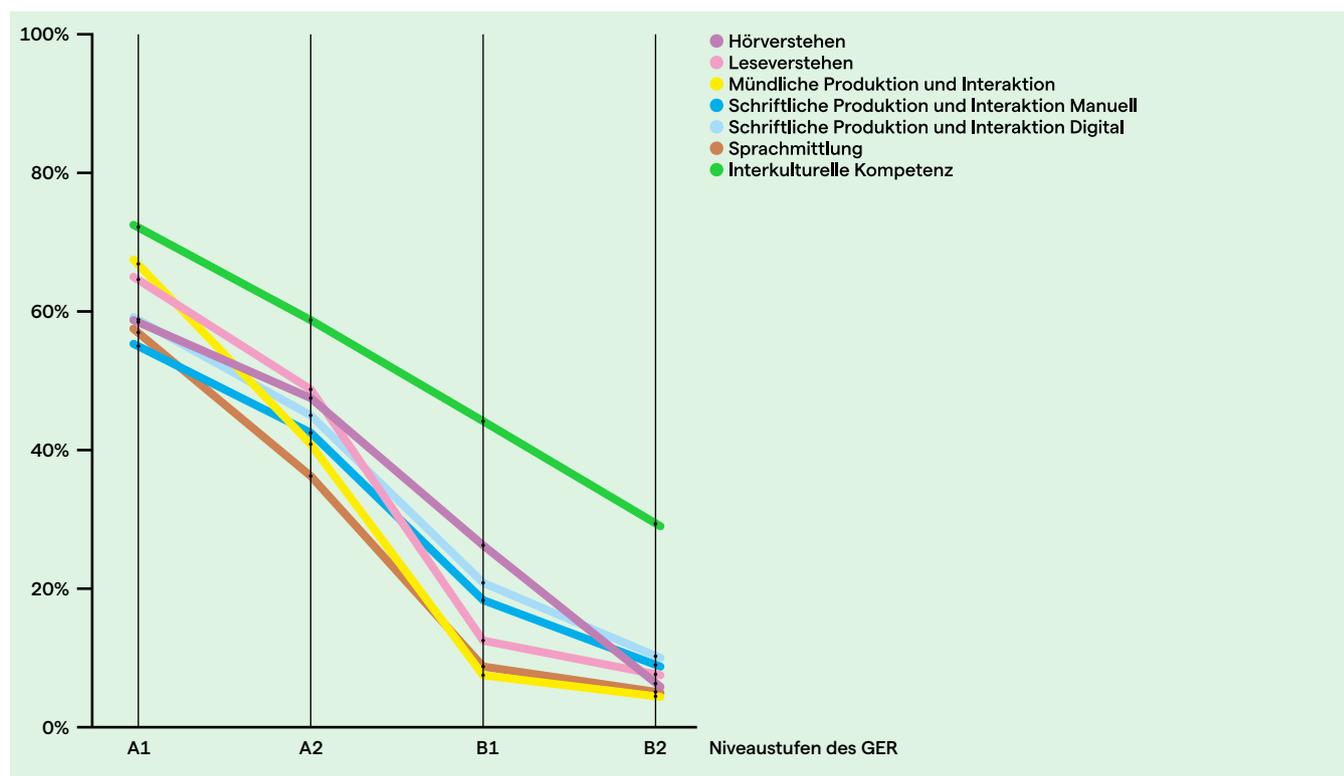


Abb. 13
Einschätzung der Lehrkräfte zu Lernzuwächsen in den jeweiligen Kompetenzen

[N = 40]

Die Grafik zeigt die Prozentzahl derjenigen Lehrkräfte, die der Ansicht waren, dass alle oder die Mehrheit ihrer Lernenden im Rahmen des von ihnen verantworteten Chinesischunterrichts das jeweilige Niveau in der jeweiligen Kompetenz erreichen.

Gewinn an interkulturellen Kompetenzen, die möglicherweise umfangreicher sind als in europäischen Fremdsprachen. (Abb. 13)

Auffällig ist die hohe Diversität der Antworten. So gibt es Lehrkräfte, die angeben, dass auch nach acht Jahren Unterricht nur wenige ihrer Schüler:innen „sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern“ (A1) können. Andere geben an, dass zum gleichen Zeitpunkt die Mehrheit der Schüler:innen „ohne Vorbereitung an Gesprächen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen [kann] über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen“ (B1). Sehr unterschiedlich gestalten sich auch die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Lese- und Schreibkompetenzen ihrer Schüler:innen im Rahmen des im Grunde gleichen Unterrichtsumfangs.

Zahlreiche Faktoren können für dieses heterogene Bild verantwortlich sein: Die Deskriptoren wurden teilweise als recht abstrakt, von manchen auch als ungeeignet empfunden. Auch die Tatsache, dass Chinesisch als spät beginnende oder neu einsetzende Fremdsprache bei älteren Schüler:innen eine schnellere Progression erlaubt als dies bei Chinesisch als zweiter Fremdsprache in der 6. bis 9. Klasse möglich ist, spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle. Trotz dieser vielfältigen Faktoren zeigt sich im Gesamtbild jedoch eine deutliche Korrelation

zwischen den Niveaustufen des Referenzrahmens und dem jeweiligen Umfang an Chinesischunterricht.

„Erst nach den vier Jahren in der Mittelstufe können die Schüler:innen in Chinesisch durchstarten und auch ein gutes Niveau erreichen.“

Fazit

In allen Bundesländern mit schulischem Chinesischunterricht werden sämtliche sprachlichen Kompetenzen unterrichtet und bewertet. Das Niveau B2 des GER, das die KMK in ihren Bildungsstandards für die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch für die Allgemeine Hochschulreife definiert¹¹, kann auch an Schulen, die sechs oder mehr Jahre Chinesischunterricht anbieten, eindeutig nicht erreicht werden. Auch die 2012 vom Fachverband Chinesisch formulierte These, dass nach fünf Jahren (in dieser Studie A- und A+-Schulen) Kompetenzen auf Niveau B1 „angestrebt werden können“¹², scheint für die Mehrheit der Schulen nicht zuzutreffen bzw. nur für einzelne Schülergruppen realistisch zu sein: Das angestrebte und auch in vielen Curricula formulierte Ziel einer „selbständigen Sprachverwendung“ (ab GER B1) im Chinesischen scheint nur mit einem noch früheren Fremdsprachenbeginn (d. h. in der Primarstufe oder 5./6. Klasse) realisierbar.

Handlungsempfehlungen

➔ Fachspezifische Lernziele für Chinesisch festlegen und vereinheitlichen.

Das Schulfach Chinesisch benötigt aufgrund seiner linguistischen und kulturellen Distanz zu europäischen Fremdsprachen eine eigenständige Diskussion hinsichtlich sprachlicher und übergeordneter Lernziele, die idealerweise auf Bundesebene (mit Unterstützung der KMK) erfolgen sollte.

Eine entsprechende Diskussion fachspezifischer Lernziele müsste folgende Punkte umfassen:

- differenzierte Definition realistischer Lernziele sowohl für unterschiedliche Zeitpunkte des Einsatzbeginns von Chinesisch im Schulsystem als auch für die einzelnen Kompetenzbereiche
- Definition aktiver und passiver, manueller und digitaler Lernziele in Bezug auf das Schriftzeichensystem
- Problematisierung digitaler Schreibkompetenz und gegebenenfalls entsprechende Prüfungskonzeptionen
- Definition und stärkere Integration (inter)kultureller Lernziele des Fachs Chinesisch

Der GER ist nicht in jeder Hinsicht geeignet, den durch das Schriftsystem, aber auch durch phonologische und kulturelle Eigenschaften bedingten Spezifika der chinesischen Sprache zu entsprechen. In diesen Bereichen sind Veränderungen von Deskriptoren erforderlich, für die beispielsweise das Projekt „European Benchmarks for the Chinese Language“¹³ erste Anregungen liefern könnte.

Niveaustufe des GER	HSK (Chinese Proficiency Test); Zuordnung durch Fachverband Chinesisch 2010	Test of Chinese as a Foreign Language (TOCFL, Taiwan)
A1	HSK Level 3 (600 lexikalische Einheiten)	Band A Level 1 (500 lexikalische Einheiten)
A2	HSK Level 4 (1.200 lexikalische Einheiten)	Band A Level 2 (1.000 lexikalische Einheiten)
B1	HSK Level 5 (2.500 lexikalische Einheiten)	Band B Level 1 (2.500 lexikalische Einheiten)
B2	HSK Level 6 (über 5.000 lexikalische Einheiten)	Band B Level 2 (5.000 lexikalische Einheiten)
C1/C2	HSK Level 7–9 (in Planung)	Band C (8.000 lexikalische Einheiten)

Abb. 14
Gegenüberstellung der Niveaustufen des GER und der standardisierten Chinesischprüfungen HSK und TOCFL

Standardisierte Prüfungen

In Deutschland werden aktuell zwei unterschiedliche standardisierte Prüfungen für Hochchinesisch angeboten:

Die *Hanyu Shuiping Kaoshi* (汉语水平考试, HSK, „Chinese Proficiency Test“) der VR China wird an den meisten deutschen Konfuzius-Instituten und derzeit in sechs Stufen (HSK 1–6) angeboten. Die schriftliche HSK besteht in den Stufen 1–4 primär aus rezeptiven Hörverstehens- und Leseverstehenskompetenzen, erst in HSK 5 wird auch (in sehr knappem Umfang) eine schriftliche Textproduktion gefordert. Eine mündliche Prüfung „HSKK“ wird in drei Niveaustufen separat angeboten.¹⁴

Der in Taiwan entwickelte *Huayuwen nengli ceyan* (華語文能力測驗, TOCFL, „Test of Chinese as a Foreign Language“) kann in vier Stufen (Novice, Band A, B und C), die in etwa den Kompetenzstufen A1, A2, B1/2 und C1/2 des GER entsprechen, an ausgewählten Standorten in Deutschland abgelegt werden (sowohl in den in Taiwan verwendeten traditionellen Langzeichen als auch in den in der Volksrepublik standardisierten Kurzzeichen). Hier gibt es eine meist als zentrale Prüfung verstandene Hör- und Leseverstehensprüfung (auch in digitaler Form) sowie separate Schreibprüfungen (nicht bei Novice/A1) und Sprechprüfungen für die vier verschiedenen Niveaustufen. Der TOCFL wird an keiner der erfassten Schulen als Prüfung zur Sprachstandsmessung wahrgenommen.

Die Meinungen zur deutlich stärker verbreiteten HSK-Prüfung sind geteilt. Während mehrere Lehrkräfte sie als motivationsfördernd betrachten (an drei Schulen ist die Teilnahme an einer HSK-Prüfung sogar obligatorisch, weitere Schulen organisieren eine freiwillige Teilnahme an HSK-Prüfungen), sehen andere bei ihren Schüler:innen wenig Interesse an diesen externen Prüfungsformaten. Als Gründe werden u. a. die hohen Kosten und die Begrenztheit der Gültigkeit der HSK-Zertifikate auf zwei Jahre angeführt.

Hinsichtlich der mit den sechs Niveaustufen des GER scheinbar korrespondierenden sechs HSK-Stufen vertritt der deutsche Fachverband Chinesisch eine andere Ansicht als die offiziell von China verbreiteten chinesischen HSK-Dokumente und hat hierzu bereits im Juni 2010 eine bis heute gültige „Erklärung zur HSK-Prüfung“ veröffentlicht, in der er der HSK Stufe 3 das Niveau A1, HSK 4 das Niveau A2 und HSK 5 das Niveau B1 zuweist, so dass sich wie in Abb. 14 gegenübergestellte Niveauzuweisungen ergeben.

Auf die Frage, welche HSK-Prüfungslevels erfahrungsgemäß im Schulfach Chinesisch erreicht werden, ergibt sich folgendes Bild:

- HSK 2 (Wortschatz 300 lexikalische Einheiten, wobei Schriftzeichenkenntnisse fakultativ sind – alle Aufgaben werden in *Pinyin* angegeben und können auch in *Pinyin* gelöst werden) kann insbesondere im spät beginnenden Chinesischunterricht bereits am

Ende des zweiten Lernjahres bestanden werden. Für früher beginnende Chinesischkurse mit jüngeren Teilnehmer:innen wird die Prüfung teilweise auch erst für das dritte oder vierte Lernjahr als angemessen betrachtet.

- HSK 3 (lt. Fachverband Chinesisch A1, Wortschatz 600 lexikalische Einheiten, entsprechende Kenntnisse von ca. 600 Schriftzeichen erforderlich) wird an manchen Schulen nach etwa 300 Unterrichtsstunden, also im dritten oder vierten Lernjahr als angemessen empfunden. An einigen früh oder als zweite Fremdsprache mit Chinesisch beginnenden Schulen wird sie auch als geeignete Prüfung nach fünf bis sieben Lernjahren betrachtet.
- HSK 4 (lt. Fachverband Chinesisch A2, Wortschatz ca. 1.200 lexikalische Einheiten, Kenntnisse von ca. 1.000 Schriftzeichen erforderlich) wird im Grunde nur noch im Zusammenhang mit herausragenden Schüler:innenpersönlichkeiten oder Herkunftssprecher:innen genannt, die diese Prüfung erfolgreich absolvieren.

Die Äußerungen der befragten Lehrkräfte zu den standardisierten HSK-Prüfungen und den Kompetenzerfolgen der eigenen Lerner:innen unterstreichen noch einmal in mehrfacher Hinsicht die Komplexität des Fachs, wobei folgende Überlegungen bei der Auswertung ebenfalls berücksichtigt werden sollten:

- Zum einen mögen die mündlichen Leistungen der Lerner:innen durchaus höher liegen als dies mit den standardisierten, Schriftzeichenkenntnisse erfordernden Prüfungen belegbar ist.
- Die standardisierten Sprachprüfungen sind in ihrer aktuellen Fassung stark an rezeptiven Hör- und Lesekenntnissen orientiert, weshalb ihre Aufgaben oft nicht den stärker handlungsorientierten Lernzielen modernen Fremdsprachenunterrichts entsprechen.
- Dennoch sind die Zertifikate der standardisierten Chinesischprüfungen grundsätzlich geeignet, Aussagen über Chinesischkompetenzen zu treffen.

Handlungsempfehlungen

➔ Standardisierte Prüfungen für mündliche und schriftliche Chinesischkenntnisse einführen.

Derzeit gibt es keine standardisierten Chinesischprüfungen, die Hörverstehenskompetenzen klar von Lese- und Schreibkompetenzen trennen, da bisher jede schriftliche Chinesischprüfung auch Lesekenntnisse in Schriftzeichen erfordert. Auch gibt es keine einfachen Prüfungen mit deutschsprachigen Anweisungen. Die Entwicklung von standardisierten, kompetenzorientierten (europäischen) Prüfungen für mündliche und schriftliche Kenntnisse für die Fremdsprache wie auch die Erstsprache Chinesisch wäre ein dringend gebotener Schritt hin zu einer realistischen Bewertung von Chinesischkenntnissen in Deutschland und Europa.¹⁵

Unterrichtsmethoden und didaktische Konzepte

Fremdsprachenunterricht verfolgt bestimmte, zu- meist in Rahmenlehrplänen und Curricula festgelegte Lernziele. Auf deren Grundlage wählen die Lehr- kräfte die Inhalte, Lehrwerke und Gegenstände sowie Methoden für den Unterricht aus. Um Lernerfolge zu erzielen und Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Voraussetzungen zu fördern, gibt es eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Gestaltungsmöglichkeiten. Den Lehrkräften wurde eine Liste verschiedener Unterrichtskonzepte vorgelegt. Die Befragten sollten auf einer fünfstufigen Skala einschätzen, wie häufig sie diese Methoden in ihrem Unterricht im ersten, zweiten und dritten Jahr anwenden (fast nie, mindes- tens einmal im Jahr, mindestens einmal im Halbjahr, jeden Monat, jede Woche).

Die Ergebnisse zeigen, dass die didaktisch-methodi- sche Unterrichtsgestaltung durchaus vielfältig ist: So dominiert auch im Fach Chinesisch nicht der traditionelle Frontalunterricht, sondern Paar- und Gruppenarbeiten sind bei der großen Mehrheit der Lehrkräfte selbstverständliche und regelmäßige Bestandteile des Unterrichtskonzepts. Drei Viertel der Lehrkräfte führen mindestens einmal im Halbjahr eine Projektarbeit durch, viele deutlich häufiger. Auch dramapädagogische Konzepte bzw. performative Sprachpraxis zur Aktivierung der Sprachhand- lungskompetenz sind fester Bestandteil des Chinesischunterrichts: Chinesisch-Lehrkräfte arbeiten viel mit Rollenspielen und kurzen Szenen – im ersten Jahr vielfach jede Woche. Aber auch im dritten Jahr geben 85% der Lehrkräfte an, zumindest einmal im Monat Rollenspiele auf Chinesisch im Unterricht zu praktizieren.

Etwas weniger verbreitet ist das offene Konzept des Stationenlernens, mit dem jedoch etwa die Hälfte der Lehrkräfte ebenfalls mindestens einmal im Halbjahr experimentiert. Sprachenportfolios und komplexe Lernaufgaben, die eine Vielfalt an Fähig- keiten und Fertigkeiten, Wissen und Strategien aktivieren, haben sich hingegen bisher nur an weni- gen Schulen bzw. bei einem kleinen Anteil an Lehr- kräften etabliert.

Spezielle Unterrichtsformen: Diktate und das Sprechen im Chor

Im Unterricht der europäischen Fremdsprachen hat die Übungsform des Diktats deutlich an Popularität verloren, da aktuelle Konzeptionalisierungen von

Fremdsprachenunterricht grundsätzlich auf produk- tivere Schreibprozesse setzen.¹⁶

Für die Orthographie des fremden, hochkomple- xen chinesischen Schriftsystems haben Diktate eine wichtige Funktion: *Pinyin*-Diktate unterstützen den Lernprozess des *Pinyin*-Transkriptionssystems und der Desambiguierung von Lauten und Tönen. Schrift- zeichendiktate von sowohl Einzelvokabeln als auch kurzen Texten dienen der unterstützenden Aktivie- rung der manuellen, graphemorientierten (also auf die einzelnen Schriftzeichen, nicht auf die Texte bezogenen) Schreibkompetenz. Diktate werden da- her von einem Teil der Lehrkräfte regelmäßig durch- geführt, im ersten Lernjahr verzichtet nur ein Viertel, im dritten Lernjahr die Hälfte der befragten Lehr- kräfte auf das traditionelle Format Diktat. (Abb. 15)

Eine weitere Besonderheit ist das Sprechen von neuen Wörtern oder Sätzen im Chor, das im ersten Lernjahr bei so gut wie allen Lehrkräften jede Woche

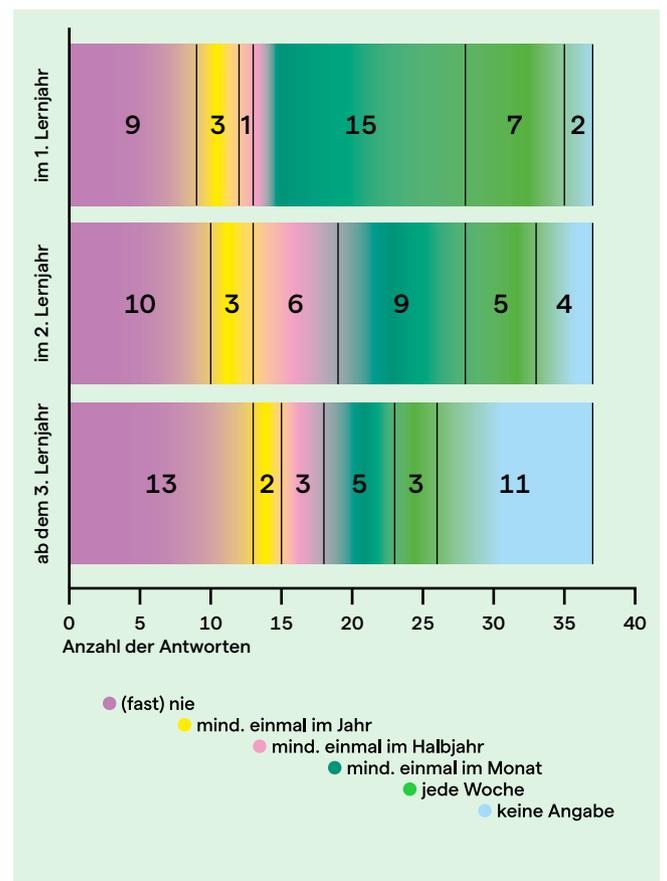


Abb. 15 Angaben der Lehrkräfte zur Häufigkeit der Verwendung von Diktaten im Chinesischunterricht nach Lernjahren

[N = 37]

praktiziert wird, um die Lernenden an die fremden Laute und Intonationsmuster zu gewöhnen. Zwar nimmt diese Praxis im Lernprozess leicht ab, wird aber selbst im dritten Lernjahr noch von drei Vierteln der Lehrkräfte mindestens einmal im Monat angewendet. (Abb. 16)

Vokabeln lernen und andere Hausaufgaben

Drei Viertel der Lehrkräfte geben im ersten Lernjahr wöchentliche Hausaufgaben, die die Erweiterung des Wortschatzes betreffen („Vokabeln lernen“), dies verschiebt sich ab dem zweiten Lernjahr nur geringfügig in Richtung größerer Abstände. Auch das Lernen von Vokabeln erfordert allerdings einen deutlich höheren zeitlichen Aufwand als bei europäischen Fremdsprachen: Zum einen fügen die chinesischen Schriftzeichen dem Vokabellernen eine vollkommen neue, grafisch-manuelle Dimension hinzu. Zum anderen bestehen – anders als in europäischen Fremdsprachen – keinerlei Anknüpfungspunkte an Morpheme, die aus dem deutschen, englischen oder dem griechisch-lateinisch basierten Wortschatz vertraut wären.

Jenseits des Lernauftrags für Vokabeln und Schriftzeichen geben deutlich mehr als die Hälfte der Lehrkräfte weitere mündliche und schriftliche Hausaufgaben zur Übung und Festigung des Gelernten. Diese reichen von den am häufigsten genannten Aussprache- und Grammatikübungen bis zu china-kundlichen Recherchen für Kurzreferate (in deutscher Sprache) bzw. Aufgaben zur Erweiterung kultureller und damit verbundener lexikalischer Kenntnisse. Etwa ein Drittel gibt Schreibübungen auf, wie etwa Texte verfassen, übersetzen oder zusammenfassen. Beispiele für kreatives Schreiben sind Briefe, Kurzgeschichten und Erfahrungsberichte, Kommentare, E-Mails oder Blogbeiträge. Einige Lehrkräfte nennen auch Leseaufgaben, Lückentexte oder sogenannte „Schriftzeichen-Sudoku“ als Hausaufgaben. Die Wichtigkeit von Hausaufgaben für den Lernfortschritt wird von fast allen Lehrkräften betont, lediglich an einzelnen berufsorientierten Schulen oder Ganztagschulen wird auf Hausaufgaben im Fach Chinesisch verzichtet.

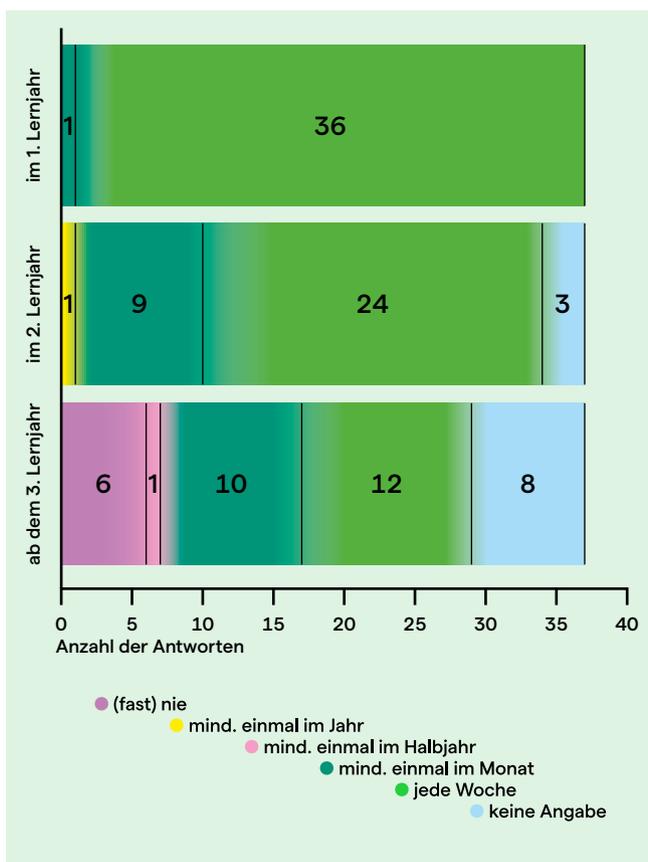


Abb. 16 [N = 37]
Angaben der Lehrkräfte zur Häufigkeit des gemeinsamen Sprechens im Chor im Chinesischunterricht nach Lernjahren

Lernzielkontrollen

Wie jedes Unterrichtsfach erfordert auch das Wahlpflichtfach Chinesisch zur Lernzielkontrolle regelmäßige schriftliche Klassenarbeiten, zumeist zwei, manchmal nur eine pro Halbjahr, die oft 40–50% der Halbjahresnote ergeben. Neben dem häufigen mündlichen Abfragen von Vokabeln im Plenum (manche Lehrkräfte verwenden auch *Quizlet*) sind kleine, meist etwa monatliche Tests oder z. T. schriftzeichenbezogene Lernzielkontrollen ebenfalls bei etwa zwei Dritteln der befragten Lehrkräfte üblich. Je nach Vorgaben durch das Bundesland oder die Schule selbst werden in sehr unterschiedlichem Umfang mündliche Leistungen und kleinere Tests bewertet, wozu auch individuelle Präsentationen in deutscher und chinesischer Sprache gehören können; die aktive Mitarbeit kann dabei je nach Schulkonzept und Bundesland zwischen 0% und 50% der Halbjahresnote ausmachen.

Unterrichtssprache Chinesisch

Die große Mehrheit der Lehrkräfte bemüht sich, Chinesisch als Unterrichtssprache zu etablieren, d. h. Anweisungen, Erläuterungen oder Feedback möglichst auf Chinesisch zu geben. In den ersten beiden Unterrichtsjahren findet durchschnittlich 33,5% des Unterrichts auf Chinesisch statt, im dritten und vierten Lernjahr 54,2%. Der Anteil von Chinesisch als Unterrichtssprache gestaltet sich allerdings ausgesprochen divers, wie auch aus der Grafik ersichtlich: In den ersten beiden Lernjahren liegt er bei einem Drittel der Lehrkräfte bei 20% oder niedriger, bei einem anderen Drittel bei 50% oder höher. Für das dritte und vierte Lernjahr differieren die Angaben zwischen 20% und 90% Chinesisch-Anteil. (Abb. 17)

Überraschenderweise lässt sich jedoch kein Zusammenhang zwischen der Erstsprache/Bildungssprache der Lehrenden und dem Umfang der Verwendung der Zielsprache im Unterricht feststellen – der angegebene Anteil des Chinesischen im Unterricht lag bei deutschen Muttersprachler:innen sogar leicht höher als bei Lehrkräften chinesischer Muttersprache.

Generell steigt der Anteil der chinesischen Sprache als Instruktionssprache vor allem jenseits der ersten 300 Stunden Chinesischunterricht, also an denjenigen Schulen, wo das Fach länger als drei aufeinanderfolgende Schuljahre angeboten wird, laut Angaben der Lehrkräfte auf deutlich über 50% (vgl. Kapitel „Lernerfolge“, S. 21).

Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass die Durchführung von Chinesischunterricht sich zunächst in vielen Aspekten wenig von Unterrichtsformen anderer Fremdsprachenfächer unterscheidet. Das Schulfach Chinesisch ist methodisch breit aufgestellt, und die Lernenden werden wie in europäischen Fremdsprachen über eine große Vielfalt didaktisch-methodischer Konzepte an die Sprache herangeführt. In diesem Sinne prägen die Erkenntnisse der auf europäische Sprachen bezogenen Fremdsprachen- und Unterrichtsforschung im Sinne eines kommunikativen, lebensnahen Unterrichts auch den Chinesischunterricht grundsätzlich positiv.

Vergleichsweise verbreitet sind aber auch einige sprachspezifische Übungsformen wie Diktate zur Einübung von Schriftzeichen, *Pinyin*-Diktate als Übungsform des Hörtrainings für die sprachspezifischen Laut- und Tonfolgen oder das laute Sprechen von Vokabeln im Chor.

Insgesamt zeigen die Analysen auch, dass Lehrkräfte, deren Bildungs- oder Erstsprache nicht Chinesisch ist, alle Unterrichtsmethoden in gleicher Häufigkeit einsetzen wie Lehrkräfte, deren Bildungs- oder Erstsprache Chinesisch ist. Ein Zusammenhang zwischen der Bildungs- und Erstsprache und der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Unterrichtsmethoden ließ sich nicht nachweisen.

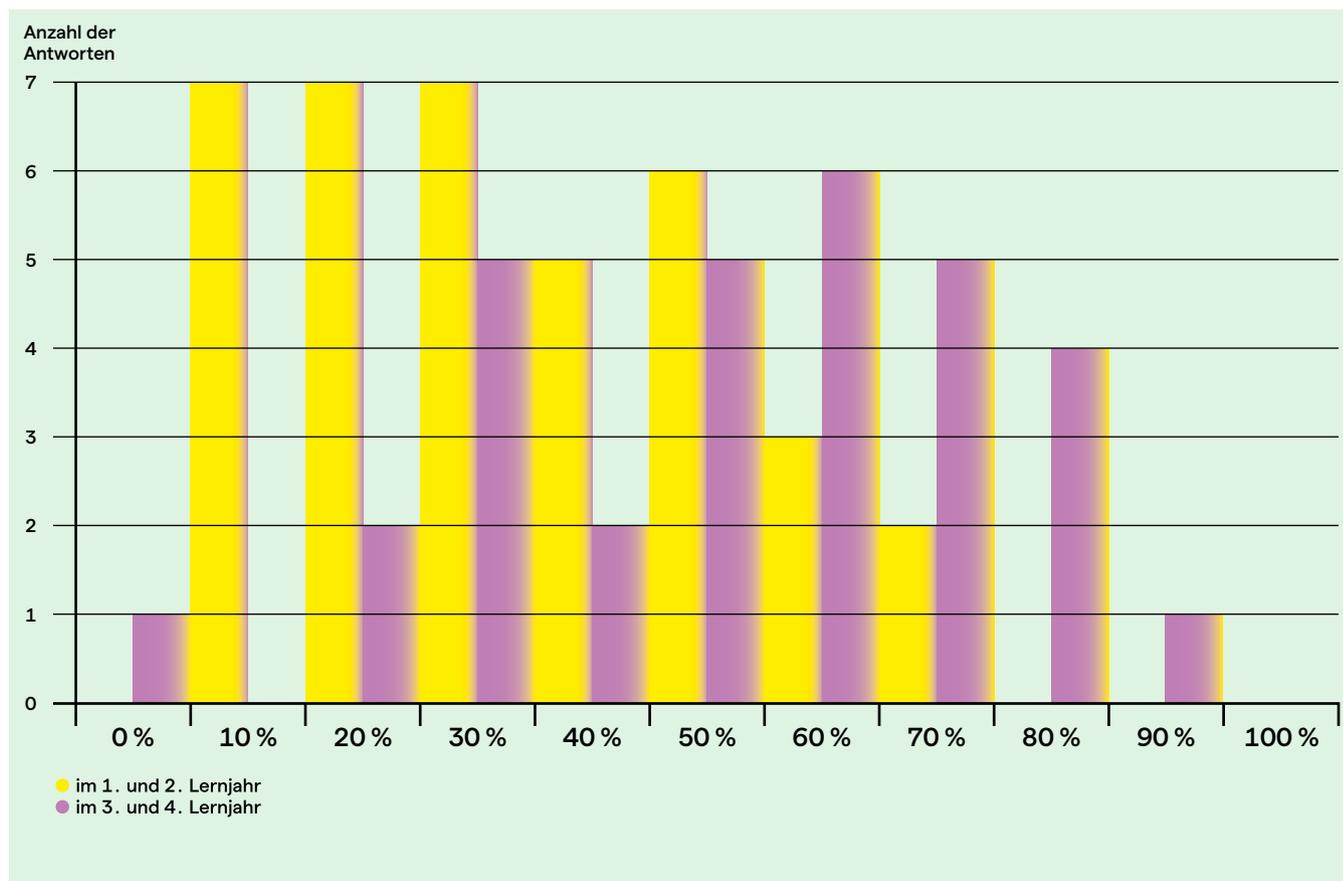


Abb. 17
Anzahl der Lehrkräfte und Selbsteinschätzung zur Häufigkeit der Verwendung von Chinesisch als Unterrichtssprache im 1./2. vs. 3./4. Lernjahr

[1./2. Lernjahr: N = 37] [3./4. Lernjahr: N=31]

Als problematisch erweist sich das Ziel einer kommunikativen Unterrichtsgestaltung wegen des chinesischen Schriftsystems. Auch die geringe Anwendung von Sprachenportfolios wie das Fehlen von Vorlagen für komplexe Lernaufgaben dürfte zumindest teilweise im Schriftsystem begründet liegen, das sowohl die Aufgabengestaltung als auch die Realisierbarkeit mündlicher Aufgabenformate beeinträchtigt, so dass auch auf fortgeschrittenem Niveau schriftlich eine vergleichsweise umfangreiche Annotierung mittels Deutsch bzw. *Pinyin* erforderlich ist. Dieses Themenfeld wird im Kapitel „Schriftsystem“, S. 34, noch einmal aufgegriffen.

Handlungsempfehlungen

➔ Einen Pool von Lernaufgaben entwickeln.

Viele Lehrkräfte beklagen den enormen Aufwand, der mit der Entwicklung komplexer(er) Lernaufgaben verbunden sei, die für das Niveau A1/A2 geeignet sind und zudem eine wahlweise Bearbeitung in *Pinyin* und in Schriftzeichen ermöglichen. Hier besteht Bedarf an der Entwicklung eines Pools von Lernaufgaben für verschiedene Niveaustufen, dessen Aufgaben zum einen Binnendifferenzierung ermöglichen und zum anderen auf möglichst authentischem Material basieren sollen.

➔ Wirksamkeit von Übungsformen erforschen.

Es liegen kaum Erkenntnisse zur Wirksamkeit allgemein üblicher wie auch sprachspezifischer Unterrichtsmethoden für den Sprach- und Schrifterwerb Chinesisch vor, z. B. zur möglicherweise anders oder stärker als in europäischen Fremdsprachen lernunterstützenden Funktion von Diktaten oder zur Wirkung des in der chinesischen Unterrichtstradition weit verbreiteten Sprechens im Chor.

➔ Ein zweisprachiges Handbuch für Lehrkräfte einführen.

Ein zweisprachiges Handbuch für die Verwendung von Chinesisch als Unterrichtssprache könnte das Unterrichtsmanagement nicht nur für deutschsprachige, sondern vice versa auch für chinesischsprachige Lehrkräfte unterstützen. Ein solches Handbuch liefert idealerweise wichtige chinesische und deutsche Phrasen sowie entsprechendes Fachvokabular für die diversen Unterrichts- und Sozialformen.

Externe Unterstützung des Unterrichts

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Chinesischunterricht durch externe Partner:innen unterstützen zu lassen, etwa mit Geldmitteln (Aktivitätsfonds), Lehrmaterialien oder Personal. Eine besondere Rolle spielt hier die staatliche chinesische Organisation Hanban bzw. ihre Nachfolgeorganisation Center for Language Education and Cooperation (CLEC).

In der Befragung wurden die Lehrkräfte gebeten, sich zu Art und Umfang der externen Unterstützung ihres Unterrichts zu äußern. Etwa ein Drittel der Befragten gibt an, dass sie in den letzten fünf Jahren von chinesischer Seite Unterstützung erhielten: Fünf Befragte bekamen einmalig Lehrwerke und Bücher durch ein Konfuzius-Institut bzw. Hanban gespendet. Sofern es sich um Konfuzius-Klassenzimmer handelt, von denen es in Deutschland zurzeit drei¹⁷ gibt, erhält die Schule jährlich kostenlos neue Lehrwerke von chinesischer Seite. Außerdem beinhaltet dieses Modell ein Budget für Veranstaltungen und andere Aktivitäten des Chinesischunterrichts. Drei Lehrkräfte bekommen im Rahmen des Schüler:innen-austauschs organisatorische und finanzielle Unterstützung aus China.

„Meine Schule erhielt eine Spende des Konfuzius-Instituts (Zeitungen und englische Bücher über berühmte chinesische Persönlichkeiten etc.), und obwohl diese Materialien nicht wirklich im Unterricht verwendet werden, war es meiner Ansicht nach hilfreich, zu Beginn der Etablierung von Chinesisch an der Schule eine Ecke im „Materialienraum“ der Schule zu haben.“

Die am meisten genannte und geschätzte Form ist die Unterstützung durch chinesischsprachige Assistenzlehrer:innen, die bei knapp einem Fünftel der Befragten im Einsatz sind. Diese Assistenzen sind meist direkt aus China durch Hanban/CLEC bezahlte Gastlektor:innen¹⁸ oder über den Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz (PAD) beantragte Fremdsprachenassistentenkräfte (FSA) aus China.¹⁹

Sie unterstützen als Muttersprachler:innen die Lehrkräfte im Chinesischunterricht bei der Vermittlung der Sprache und Kultur und werden auch bei der Organisation kultureller Veranstaltungen als große Hilfe geschätzt.

„Wir haben jedes Jahr eine FSA, die mal von Deutschland, mal von China bezahlt wird. Das ist für die Schüler:innen und natürlich auch für uns Lehrer:innen eine unglaubliche Bereicherung.“

Eine Schule beschäftigt pro Halbjahr eine:n Praktikant:in aus Taiwan, der/die im Rahmen eines Masterstudiums Chinesisch als Fremdsprache ein Praxissemester absolviert.

Info-Box

China ist eines von derzeit 13 Ländern, die in Koordination mit dem PAD Fremdsprachenassistentenkräfte (FSA) im Allgemeinen für ein Jahr nach Deutschland entsenden. Diese werden teils aus Deutschland, teils aus China (durch CLEC) finanziert. In den letzten zehn Jahren kamen im Allgemeinen jährlich zwischen 20 und 30 chinesische FSA nach Deutschland. Laut PAD „assistieren [sie] ca. 12 Stunden wöchentlich im Unterricht ihrer Muttersprache. So tragen sie zu einem lebendigen und motivierenden Unterricht bei.“ Interessierte Schulen bewerben sich über ihre zuständige Kultusbehörde.

Eine gemeinsame Initiative des Auswärtigen Amtes und des PAD bietet deutschsprachigen Ortslehrkräften aus anderen Ländern die Möglichkeit, für ein Jahr an einer deutschen Schule im Rahmen eines Weiterbildungsprogramms zu hospitieren. Da aus China jedoch jährlich höchstens zwei Lehrkräfte pro Jahr dieses Programm nutzen, fällt es bisher kaum ins Gewicht.

Die Anlage 2 „Assistentenkräfte zur Unterstützung des Chinesischunterrichts“ finden Sie hier.



Handlungsempfehlungen

➔ Deutsche Programme zur Finanzierung der Gastlehrkräfte stärker ausbauen.

Die Unterstützung des Unterrichts durch Gastlehrkräfte aus dem chinesischsprachigen Raum wird grundsätzlich als große Bereicherung empfunden und sollte von deutscher Seite weiterhin unterstützt werden. Es wäre zu begrüßen, wenn die bestehenden Programme des PAD und des Auswärtigen Amts wegen ihres kooperativen Charakters noch ausgebaut würden.

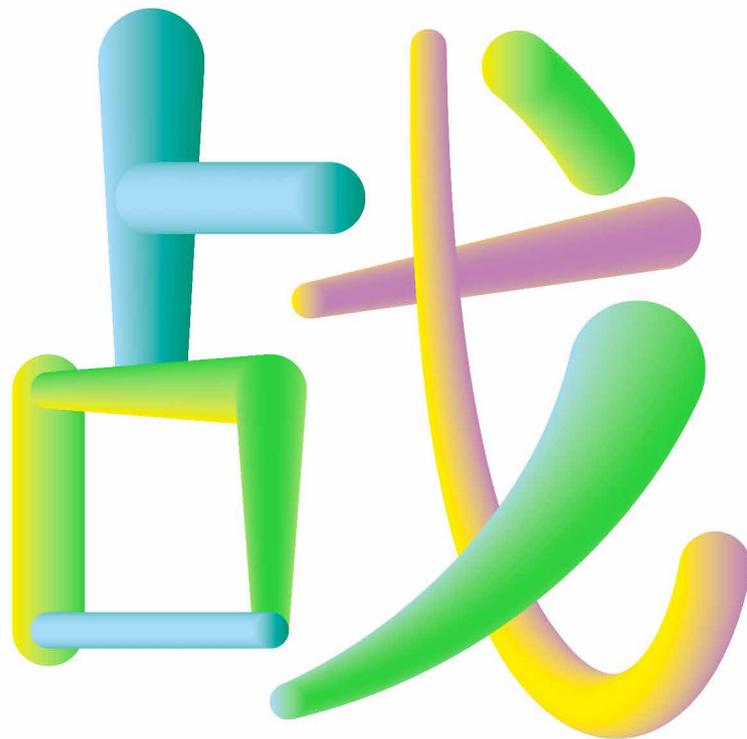
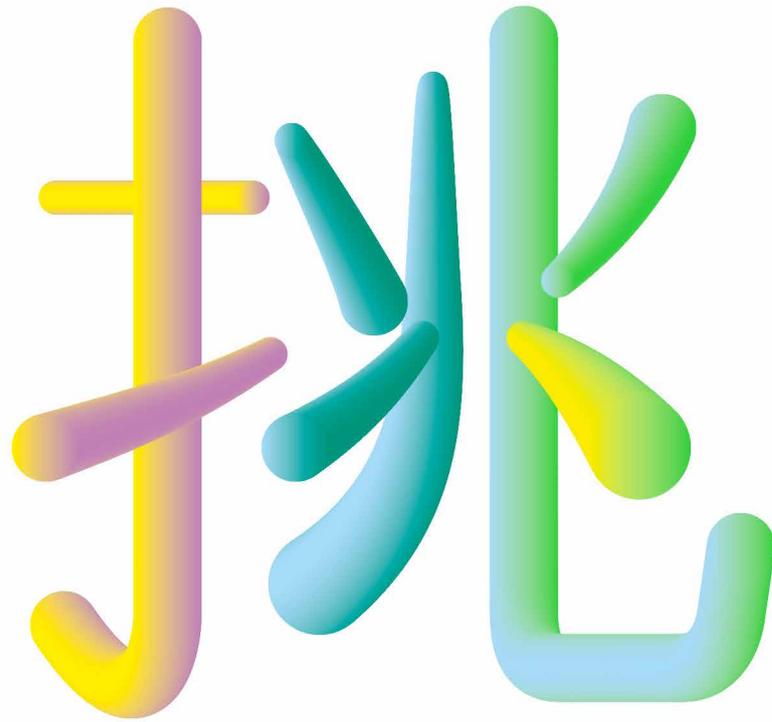
➔ Mehr Projektgelder von deutscher Seite stellen.

Abgesehen von solchen bilateralen Projekten versuchen die meisten Schulen, die Abhängigkeit von chinesischen Geldgebern zu vermeiden. Wenn das Fach Chinesisch allerdings ohne finanzielle Unterstützung Chinas erfolgreich werden soll, sind Projektmittel von deutscher Seite erforderlich, mit denen sich Lehrmittel, kulturelle Ausflüge oder Chinareisen entsprechend unterstützen ließen.

➔ Deutsche Wirtschaftsunternehmen als Sponsoren einbinden.

Die lokale, mit China kooperierende Wirtschaft sollte Interesse am Aufbau von China-Kompetenz in ihrer Region haben. Ein Weg dahin wäre, die vergleichsweise aufwendigen Austauschprojekte mit China oder auch Exkursionen und weitere Projekte finanziell oder durch Ressourcen zu unterstützen.

Herausforderungen



Schriftsystem, Töne und Digitalisierung

Als Fremdsprache, die nicht dem indoeuropäischen Sprachraum zugehört, unterscheidet sich Chinesisch in mehrfacher Hinsicht von vertrauten sprachlichen Mustern: Neben seiner stark morphembasierten und isolierten Sprachstruktur sowie dem Phänomen einer Tonsprache ist es vor allem die Verschriftung in Schriftzeichen (*Hanzi* 汉字), die die chinesische Sprache grundlegend von europäischen Fremdsprachen unterscheidet. Mehrere Publikationen sehen die Schwelle zur Fähigkeit, Texte zu lesen und zu schreiben, erst bei etwa 1.500 Schriftzeichen erreicht.²⁰

Wie geht moderner Chinesischunterricht mit dem zeitintensiven Erwerb der chinesischen Schriftzeichen und dem ebenfalls benötigten lateinischen Transkriptionssystem ohne Töne *Hanyu Pinyin* 汉语拼音 um?

Zeitaufwand für das chinesische Schriftzeichensystem

Die Schreibreihenfolge der oft aus über zehn Einzelstrichen bestehenden Schriftzeichen ist konventionalisiert und im Allgemeinen fester Bestandteil des Schrifterwerbs.

Über 80% der chinesischen Schriftzeichen bestehen aus einem von ca. 200 bedeutungstragenden grafischen Elementen (Signifika) und einem von ca. 1.600 lauttragenden grafischen Elementen (Phonetika). (Abb. 18)

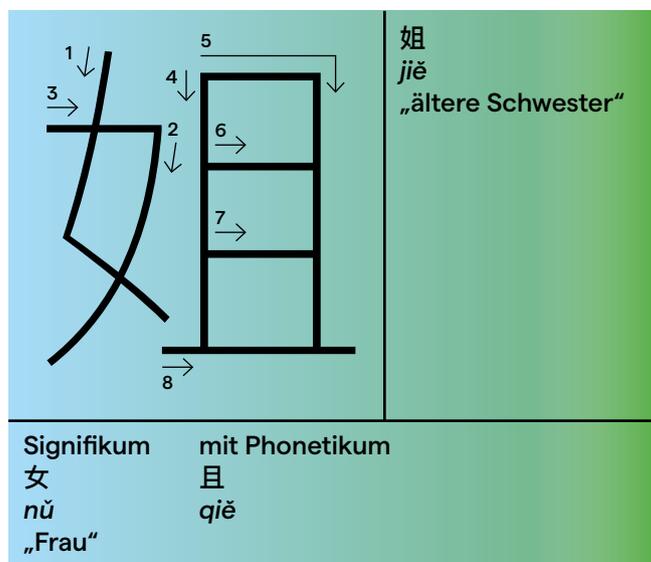


Abb. 18
Strichfolgen und Schreibrichtung
am Beispiel des Schriftzeichens 姐

Der aktive Erwerb des chinesischen Schriftzeichensystems ist mit viel Lernaufwand verbunden: Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte wendet zehn bis 20% der Unterrichtszeit im ersten Lernjahr für Schriftzeichenübungen auf, gut ein Viertel 30 bis 40%, einzelne auch 50% oder mehr. Im Durchschnitt wird ein Viertel der Zeit des ersten Lernjahres für den Schriftzeichenerwerb benötigt. (Abb. 19)

Um der eigenen Dimension des Schriftzeichenerwerbs gerecht zu werden, wenden die Lehrkräfte verschiedene Unterrichtsmethoden und Vermittlungsstrategien an: Zwei Drittel zeigen im ersten Lernjahr grundsätzlich die Strichfolge an einer Tafel. Ebenso viele verknüpfen einzelne Bestandteile des neuen Schriftzeichens mit Vorwissen. Etwas weniger als die Hälfte lässt die Schüler:innen selbst Eselsbrücken bilden bzw. ihr Vorwissen aktivieren. Knapp zwei Drittel erläutern das Signifikum eines Zeichens, doch nur etwas über ein Drittel erläutert das

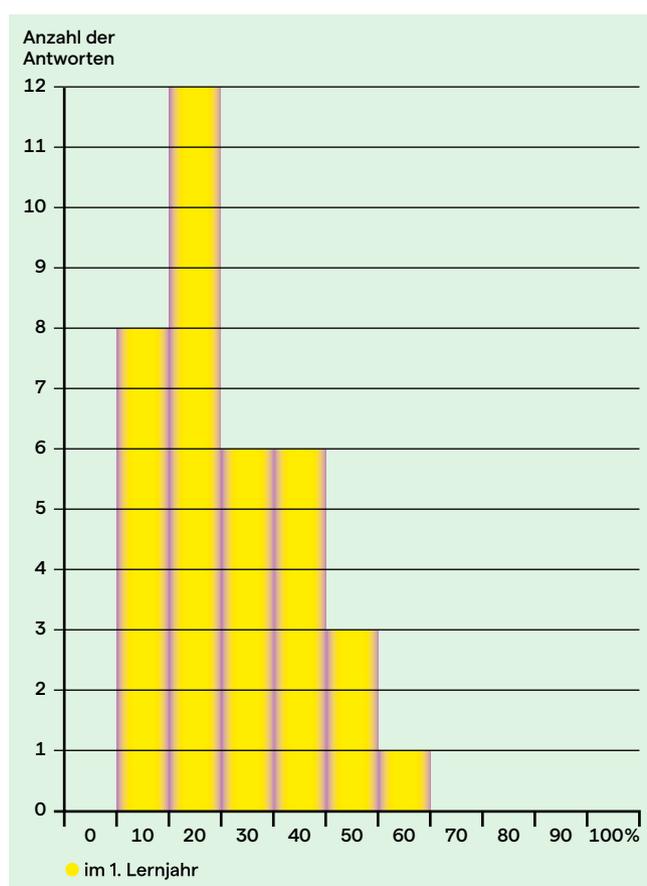


Abb. 19
Prozentualer Anteil der Zeit, die im Chinesischunterricht
für die Schriftzeichenvermittlung im 1. Lernjahr verwendet wird
[N = 36]

Phonetikum. Nur ein Viertel verwendet ursprüngliche Formen des Schriftzeichens, wie z. B. antike Bronzezeichen oder traditionelle Langzeichen, zur Erläuterung.

Einzelne Lehrkräfte betonen die Bedeutung mnemotechnischer, kreativer oder kommunikativer Methoden, um ein möglichst umfassendes und vernetztes Verständnis der Schriftzeichen zu fördern, was auch als ein Beitrag zum Lernen in anderen Fächern angesehen werden könne.

Funktion und Status der alphabetischen Transkription *Hanyu Pinyin*

Die langsame Lernprogression im Schriftlichen ist ein neuralgischer Punkt, da auch Zeit für den Erwerb mündlicher Kompetenzen bleiben muss. Das Transkriptionssystem *Hanyu Pinyin* (auch kurz *Pinyin* genannt) mit seinen 26 lateinischen Buchstaben und vier Tonzeichen ist unabdingbare Voraussetzung für die Visualisierung der chinesischen Aussprache im Anfängerunterricht und wird im Allgemeinen im ersten Lernjahr bzw. zu Beginn aller gängigen Lehrwerke erworben. (Abb. 20)

Da die Rahmenlehrpläne und Curricula in Bezug auf die Verwendung des Schriftsystems (*Pinyin* vs. Schriftzeichen) relativ unspezifisch bleiben (bei europäischen Fremdsprachen existiert das Problem nicht), entwickeln Lehrkräfte unterschiedliche Anforderungen. Die Erhebung erfragte den Umfang und die Bewertung der Verwendung des Transkriptionssystems bei Textproduktionen und stellte große Diskrepanzen fest.

Ein Viertel der befragten Lehrkräfte gibt an, dass alle oder die Mehrheit ihrer Schüler:innen noch nach drei Jahren Unterricht mehr als die Hälfte der Sätze und Texte in *Pinyin* schreibt; einige begründen die primäre Verwendung von *Pinyin* mit der insgesamt geringen Stundenzahl, die in dieser Zeit zur Verfügung stünde (oft nur drei Jahre mit drei bis vier

Schriftzeichen	我喜欢学中文。
<i>Pinyin</i>	Wǒ xǐhuan xué zhōngwén.
Deutsch	Ich lerne gerne Chinesisch.

Abb. 20
Beispielsatz geschrieben in chinesischen Schriftzeichen, *Hanyu Pinyin* und mit deutscher Übersetzung

Stunden pro Woche). Bei etwas mehr als einem Viertel sind es hingegen nur einige oder gar keine Schüler:innen, die primär *Pinyin* verwenden. Die Hälfte der Befragten gibt an, dass keine oder nur einige ihrer Schüler:innen ausschließlich in Schriftzeichen schreiben, nur ein Sechstel sieht dies bei allen oder der Mehrheit der Schüler:innen erfüllt. Dabei handelt es sich erwartungsgemäß vor allem um diejenigen Lehrkräfte, an deren Schulen Chinesisch insgesamt über 450 Unterrichtsstunden bzw. mindestens vier Jahre kontinuierlich angeboten wird. Der Anteil der Befragten, deren Schüler:innen bereits nach drei Lernjahren ausschließlich in Schriftzeichen schreiben, ist sehr gering; *Pinyin* bleibt auch im dritten Lernjahr mehrheitlich ein wichtiges Hilfsmittel bei der Textproduktion. Fast ein Drittel der Befragten äußerte sich zu dieser Frage gar nicht.

Der Umgang mit der Verwendung von *Pinyin* in Klassenarbeiten oder Klausuren ab dem dritten Lernjahr ist überwiegend flexibel: Grundsätzlich geben alle Befragten ihren Schüler:innen die Möglichkeit, *Pinyin* anstelle von Schriftzeichen zu benutzen. Bei etwa der Hälfte der Befragten führt die Verwendung von *Pinyin* allerdings zu einem Punktabzug von bis zu 20%, bei zwei Befragten sogar zu etwa 50%. Sind die Töne im *Pinyin* nicht korrekt, ziehen zwei Drittel der Befragten ebenfalls Punkte ab.

Bei etwa einem Viertel der Lehrkräfte gibt es auch ab dem dritten Lernjahr noch keinen Punktabzug, wenn *Pinyin* anstelle von Schriftzeichen geschrieben wird – dabei handelt es sich zum Teil auch um Schulen, die ein sehr umfassendes Chinesischangebot haben. Einzelne Lehrkräfte lösen das Problem, indem sie Zusatzpunkte für die Verwendung von Schriftzeichen vergeben. Aber auch die meisten dieser Schulen führen in der SEK II ebenfalls Punktabzüge für die Verwendung von *Pinyin* ein. Dies entspricht auch den Vorgaben der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Chinesisch der KMK.²¹

Unumstritten ist, dass der Schriftzeichenerwerb viel Zeit benötigt. Bei spät beginnenden Fremdsprachen oder nur zweistündigem Unterricht liegt daher der didaktische Schwerpunkt oft eher auf mündlichen Kompetenzen. Dies berührt eine Grundsatzfrage des Chinesischunterrichts, wie eine Lehrkraft anmerkt:

„Die Diskussion, ob mehr *Pinyin* oder Schriftzeichen vermittelt werden sollten, ist aus meiner Sicht von fundamentaler Bedeutung. Aus Zeitgründen geht die Vermittlung von Schriftzeichen fast immer auf Kosten des Lernens von Aussprache und Wortschatz. Letzteres ist aber für kommunikative Zwecke aus meiner Sicht viel wichtiger.“

Hier gibt es unterschiedliche Lösungsansätze: Während einzelne Lehrkräfte dem Schriftsystem mehr Zeit einräumen möchten, und andere dies auch als

Argument für mehr Unterrichtsstunden in Chinesisch anführen, bemängeln mehrere Befragte, dass die schriftlichen (in Schriftzeichen zu erbringenden) Leistungsanforderungen besonders in der SEK II und im Abitur zu hoch seien und demzufolge herabgesetzt werden müssten. Wichtig sei, dass „das Abiturniveau den besonderen Bedingungen des Fachs stärker Rechnung trage“. Nicht nur zu hohe schriftliche Prüfungsanforderungen, sondern auch zu viel Zeitaufwand für den Schriftzeichenerwerb können die Schüler:innen frustrieren oder überfordern, so betonen einzelne Lehrkräfte. Hohe Eigenmotivation sei notwendig für Schriftzeichenkompetenz, die von Schüler:in zu Schüler:in sehr stark variere. Für den schnellen Erwerb kommunikativer Kompetenzen sei eine Aufwertung der Bedeutung von *Pinyin* im Unterricht nötig.

Mehrwert des chinesischen Schriftsystems

Das chinesische Schriftsystem wird von Lehrkräften jedoch nicht nur als Herausforderung beschrieben, sondern vielfach explizit auch als Argument für die Wahl des Schulfachs Chinesisch angeführt. Knapp ein Viertel betont, gerade das Erlernen der Schriftzeichen sei für die Schüler:innen das eigentlich Faszinierende und Spannende. Andere unterstreichen, dass Schriftzeichen als Kulturgut nicht nur Zugang zur chinesischen Denkkultur eröffnen, sondern darüber hinaus Grundlage der ostasiatischen Schriftsysteme seien. Einige Lehrkräfte sehen den anspruchsvollen Lernprozess an sich als Mehrwert, da er besondere Anforderungen an „Aufmerksamkeit, Genauigkeit und Geduld der Lernenden“ stelle. Auch die Schärfung der ästhetischen Wahrnehmung und Gestaltungsfähigkeit wird dem Lernen von Schriftzeichen zugeschrieben.

Tonalität und Grammatik

Einige der befragten Lehrkräfte führen an, dass auch andere Aspekte des Chinesischen besondere Vorteile mit sich bringen, wie zum Beispiel die Tatsache, dass sich viele Wörter nur in den Tonkurven voneinander unterscheiden. (Abb. 21)

„Das Lernen der chinesischen Sprache mit ihrer tonalen Struktur fördert und fordert vom Lernenden konzentriertes Hören und exakte sprachliche Wiedergabe und entwickelt somit Exaktheit und Konzentration.“

Daneben fördere die Tonalität auch, so eine andere Lehrkraft, „Bewusstheit für Wortwahl, was sich auch positiv auf das Anwendungsniveau anderer Sprachen auswirkt“. Zur Unterstützung des Töne-Lernens werden insbesondere Aussprache trainierende Sprachlern-Apps sowie Video- und Audioaufnahmen geschätzt.

北京 vs. 背景 <i>Běijīng</i> vs. <i>bèijīng</i> Peking vs. Hintergrund	上海 vs. 伤害 <i>Shànghǎi</i> vs. <i>shānghài</i> Shanghai vs. verletzen
--	--

Abb. 21
Zwei Beispiele für unterschiedliche Wortbedeutungen durch unterschiedliche Töne

Mehrere Lehrkräfte betonen auch die relativ einfache Grammatikstruktur des Chinesischen, die keinerlei Wortflexionen, Tempora oder Kasus kennt und daher vergleichsweise leicht zu bewältigen sei. (Abb. 22)

我
wǒ
ich / mir / mich

我的
wǒ de
mein / meine / meins / meiner /
meinem / meinen

Abb. 22
Beispiel für Wortbildung bei chinesischen Pronomen

Digitales Lernen im Chinesischunterricht

Bis zu 75% der Befragten verwenden digitale Lernmaterialien und -anwendungen im Chinesischunterricht. Am häufigsten kommen dabei Lernvideos zum Einsatz, aber auch Geräte und Programme für kreatives Arbeiten, zu Schulbüchern gehörende DVDs oder CDs und Lern-Apps werden oft genutzt. Die an Schulen kostenlos zur Verfügung stehenden Anwendungen sind Lernplattformen wie Moodle sowie Office-Programme, die von etwa 60% der Befragten genutzt werden.

Noch beliebter sind Lernvideos und Lern-Apps, die sich speziell für den Chinesischunterricht einsetzen lassen. Allerdings werden sie von etwa der Hälfte der Befragten selbst finanziert. Auch eBooks und Lernprogramme werden von ca. 51% der Befragten eingesetzt, davon bei den meisten auf eigene Kosten. Nur ein gutes Viertel der Befragten nutzt auch digitale Prüfungen oder Tests, auch davon mehr als die Hälfte auf eigene Kosten. Die relativ geringe Verwendung dieser Möglichkeiten bei einem hohen Anteil an Eigenfinanzierung könnte darauf hinweisen, dass bei kostenloser Verfügbarkeit im Unterricht deutlich mehr Gebrauch davon gemacht werden würde.

Gut die Hälfte der Befragten erlaubt den Einsatz des elektronischen Wörterbuchs PLECO oder vergleichbarer Anwendungen im Unterricht, allerdings dürfen diese nur vereinzelt auch in Klausuren oder Klassenarbeiten verwendet werden. Teilnehmer:innen weisen auf das Problem hin, dass Printwörterbücher zwar in Prüfungen zugelassen seien, jedoch zunächst eine Einarbeitung in das komplexe Nachschlagungsverfahren mittels grafischer so genannter „Radikale“ benötigen. Dadurch erfordert die Verwendung von traditionellen gedruckten Wörterbüchern gegenüber digitalen Nachschlagewerken deutlich mehr Recherchezeit als in alphabetverschrifteten Sprachen.

Mehr als 75% der Befragten sehen die Medienkompetenz der Schüler:innen durch das digitale Lernen gestärkt; fast ebenso viele die interkulturelle Kompetenz. Zu den fachspezifischen Kompetenzen, die nach Einschätzung von etwa 70% der Befragten besonders gefördert werden, gehören neben dem digitalen Schreiben vor allem Hörverstehen und Wortschatz. Aber auch Schriftzeichen, Sprechen und Leseverstehen werden von etwa der Hälfte als Kompetenzen betrachtet, die durch digitale Medien zusätzlich unterstützt werden können. Weniger Nutzen hingegen wird für den Grammatikerwerb und – nicht überraschend – für das manuelle Schreiben erkannt.

Einige der befragten Lehrkräfte weisen darauf hin, dass sie dem digitalen Schreiben gerne einen höheren Stellenwert beimessen würden – zum einen, da es in Anfängerklassen schneller zur Verwendung von Schriftzeichen in der Textproduktion führe, zum anderen, weil dies der Lebenswirklichkeit näher komme, da außerhalb von Schule und Universität Chinesisch kaum noch manuell geschrieben werde. Dabei wird allerdings betont, dass das digitale Verfassen von Texten in Schriftzeichen, obwohl es im Prinzip von der Lehrkraft unterstützt werde, „keine zentrale Rolle bei der Leistungsmessung [spielt], da Klausuren und Abiturklausuren nach wie vor mit der Hand geschrieben werden müssen“. Digitale Formate auch bei Klausuren – etwa mit Tablets – müssten daher erst zugelassen und technisch ermöglicht werden.

Handlungsempfehlungen

➔ Unterrichtsmodelle mit realistischen Anforderungen an die Schriftzeichenkompetenz entwickeln.

Der beträchtliche Zeitaufwand für die Entwicklung der Schriftzeichenkompetenz, insbesondere der aktiven Schreibkompetenz, sollte bei weniger Lernstunden nicht zu Lasten der Kommunikationsfähigkeit gehen. Für zweistündigen oder spät beginnenden Unterricht müssen eigenständige didaktische Modelle und Curricula entwickelt werden, die mündlich-kommunikative Kompetenzen, *Pinyin* und digitales Schreiben in den Vordergrund stellen.

Auch wurde Bedarf nach einfachen (möglichst authentischen) Lesetexten ohne *Pinyin* artikuliert, für deren Dekodierung digitale Wörterbücher zugelassen werden sollten, um auch der sprachlichen und inhaltlichen Analyse genügend Raum im Unterricht zu bieten.

➔ Angemessene Prüfungsformate konzipieren.

Das Anforderungsniveau für Abiturprüfungen im Fach Chinesisch als neu einsetzende bzw. spät beginnende Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe sollte sich an der Niveaustufe A2 des GER orientieren und den Besonderheiten des Schriftsystems Rechnung tragen. Ob im Abitur für Chinesisch als zweite Fremdsprache oder in Leistungskursen höhere Erwartungen formuliert werden können, bedarf zunächst entsprechender Evaluationen.

➔ Digitales Schreiben in schriftlichen Prüfungen zulassen.

Digitale schriftliche Prüfungen im Schulfach Chinesisch (einschließlich den Spezifika des Fachs angepasster, klar geregelter Bewertungsraaster) könnten auch Vorreiter einer Digitalisierungsoffensive sein, da die Verwendung von Tastaturen im Schreibprozess in größerem Umfang als bei allen anderen Schulfächern unterstützend wirken kann. Ebenso sollte im Kontext komplexerer Leseaufgaben die Verwendung geeigneter digitaler Nachschlagewerke anstelle von Printwörterbüchern in Prüfungen erlaubt sein.

Herkunftssprecher:innen – Bereicherung und Herausforderung

Schülerinnen und Schüler mit der Herkunftssprache Chinesisch sind keineswegs als homogene Gruppe zu sehen, vielmehr bringen sie im Unterricht recht unterschiedliche sprachliche und soziale Voraussetzungen mit. Daher ist eine angemessene Differenzierung wichtige Grundlage für eine optimale Integration in die jeweilige Lerngruppe.

Die Teilnehmer:innen der Studie wurden gefragt, wie hoch der Anteil an Lernenden mit chinesischsprachigem Hintergrund in ihrem Unterricht sei, wie sie im Unterricht mit diesen Schüler:innen umgehen und ob – und gegebenenfalls wie – deren Leistungen anders bewertet werden als die der Schüler:innen ohne Vorkenntnisse.

In den Lerngruppen der Befragten gibt es nach deren Angaben meist nicht mehr als zwei herkunftssprachliche Lernende pro Kurs. Ein Viertel der

Befragten gibt an, gar keine herkunftssprachlichen Schüler:innen zu unterrichten. (Abb. 23)

Oft haben Herkunftssprecher:innen keine oder nur geringe Kenntnisse des chinesischen Schriftsystems, insbesondere wenn sie in Deutschland aufgewachsen sind. Auch im gesprochenen Hochchinesisch haben sie nicht zwangsläufig ausgezeichnete Kompetenzen. Daher ist die individuelle Einstufung der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen durch die Lehrkraft für den Umgang mit Herkunftssprecher:innen im Unterricht unverzichtbar.

Generell zeigt sich in der Befragung, dass die Ressource Mehrsprachigkeit, die Schüler:innen mit chinesischsprachigem Hintergrund einbringen, von Lehrkräften häufig aktiv für den Unterricht genutzt wird. Je nach Sprachniveau, Persönlichkeit oder Anforderungen des Unterrichts und der Lerngruppe wenden Lehrkräfte verschiedene Strategien bei der Integration von Herkunftssprecher:innen an. Die Gleichbehandlung mit anderen Lernenden bleibt dabei die Ausnahme; mehrheitlich werden Methoden der Binnendifferenzierung genutzt.

» Die herkunftssprachlichen Schüler:innen arbeiten in gemischten Gruppen mit deutschen Schüler:innen, korrigieren mit und übernehmen bei Rollenspielen die Moderation. Sie tragen mit landeskundlichen Informationen zum Unterricht bei, erklären landesspezifische Ausdrücke und Konzepte.«

Generell ist die Einbindung von Herkunftssprecher:innen als Expert:innen eine gern genutzte Differenzierungsstrategie der befragten Lehrkräfte: Sprachliche Expertise wird je nach Niveau für Aussprache oder Schriftzeichen (z. B. Anschreiben an der Tafel) herangezogen. Aber auch in Bezug auf interkulturelle und fachrelevante Wissensvermittlung wird die Kompetenz von Herkunftssprecher:innen genutzt, so für landeskundliche Informationen, kulturelle Praktiken oder persönliche Erfahrungsberichte. Als Assistenz oder bei der Moderation unterstützen Herkunftssprecher:innen die Lehrkraft, als Lernhelfer:in und in Gruppenarbeiten die Mitschüler:innen, während sie auch selbst von deren Unterstützung profitieren. Überwiegend wird die Rolle der Herkunftssprecher:innen in der Lerngruppe daher als hilfreich und motivationssteigernd bewertet. Nur vereinzelt wird sie problematisiert, etwa in Hinblick auf deren

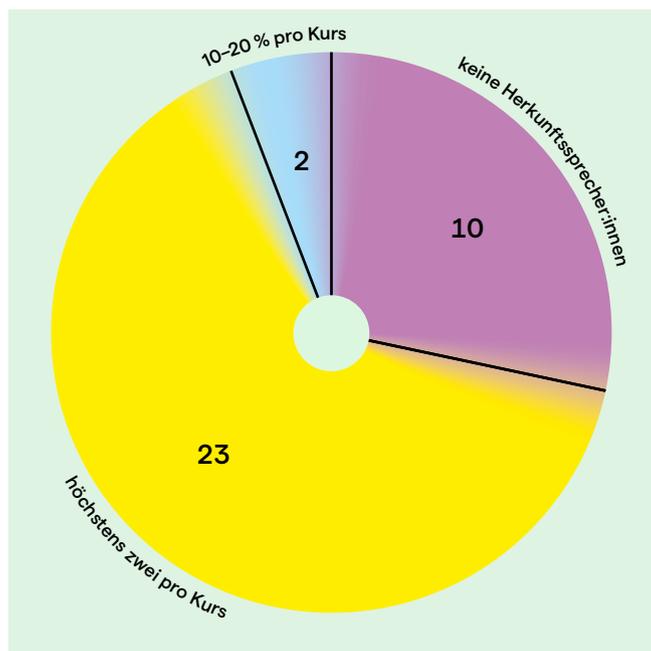


Abb. 23
Anteil der Schüler:innen mit chinesischer Herkunftssprache

[N = 35]

© Bildungnetzwerk China

mögliche Unterforderung oder eine Demotivierung der Mitschüler:innen, die das muttersprachliche Niveau als unerreichbar wahrnehmen könnten.

Unabhängig von der Binnendifferenzierung gibt es allerdings bei der Leistungsbewertung in Prüfungen und Lernzielkontrollen fast nirgends Unterschiede. Allenfalls wird das ausschließliche Schreiben in Schriftzeichen gefordert oder zugelassen. Herkunftssprecher:innen schneiden daher in der Bewertung oft besser ab. Die Motivation, „einfach an gute Noten zu kommen“, wurde von den Befragten in diesem Kontext nur vereinzelt thematisiert.

Fazit

Anders als z. B. bei Türkisch, Russisch oder Arabisch stellen Herkunftssprecher:innen des Chinesischen derzeit keine große Bevölkerungsgruppe dar. Sie lassen sich daher weitgehend zum allseitigen Vorteil in den Unterricht von Chinesisch als Fremdsprache integrieren, wenn ihre vorhandenen Kompetenzen Anerkennung finden und gefördert werden können. Dennoch ist die Integration von Herkunftssprecher:innen in den Fremdsprachenunterricht eine Herausforderung, bei der Lehrkräfte von vielen individuellen Faktoren abhängige Einzelentscheidungen treffen müssen. Gelingt die Einbindung, profitieren nicht nur die Herkunftssprecher:innen selbst, sondern auch die Mitschüler:innen und Lehrkräfte.

Handlungsempfehlungen

➔ Herkunftssprachliche Kompetenzen feststellen und anrechnen.

Die Anrechnung herkunftssprachlicher Kompetenzen unterstreicht generell die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Ressource. Sprachfeststellungsprüfungen (für Chinesisch getrennt in mündlicher und schriftlicher Dimension) und Wechsel der Sprachenfolge (nicht nur im Fach Chinesisch) sollten daher in allen Bundesländern möglich sein.

➔ Herkunftssprachlichen Unterricht in den Schulen systematisch fördern.

Der derzeit geringe Anteil von herkunftssprachlichen Lerner:innen ermöglicht den Lehrkräften die individuelle Einstufung und Förderung dieser Schüler:innen mit überwiegend positiven Folgen für das gesamte Lernumfeld. Aufgrund der möglichen, aber nicht zwingenden Diskrepanzen der Sprachkompetenz sollten allerdings – wie es bei anderen Herkunftssprachen bereits teilweise der Fall ist – größere Gruppen von Herkunftssprecher:innen im Schulkontext die Möglichkeit zum Unterricht in der Herkunftssprache erhalten. Dazu gehört auch die Entwicklung entsprechender Handreichungen und die Anerkennung in Schulabschlusszeugnissen.

Auch im Interesse der zu stärkenden China-Kompetenz in Deutschland wird daher empfohlen, systematisch Möglichkeiten eines herkunftssprachlichen Chinesischunterrichts auszubauen, durch den chinesisch bilingual aufwachsende Schüler:innen an ausgewählten Standorten ihre Sprach- und Lesekompetenzen Chinesisch in Richtung mündlicher und schriftlicher B2/C1-Kenntnisse erweitern können.

Curricula, Lehrwerke und Fortbildungen

Curricula

Rahmenlehrpläne oder Kerncurricula formulieren Bildungsziele für fachliches und überfachliches Lernen sowie inhaltliche Vorgaben als verbindliche Grundlage für die Prüfungen im Rahmen des jeweiligen Landesabiturs. Deswegen spielen sie auch für die Entwicklung des jungen Schulfachs Chinesisch eine zentrale Rolle.

Die Teilnehmer:innen wurden nach dem curricularen Status ihres Fachs sowie in offenen Fragen nach ihrer Zufriedenheit mit den jeweiligen Curricula und eigenen allgemeinen sowie prüfungsbezogenen Änderungswünschen befragt.

Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte erklärt, dass ihnen ein landeseigenes Curriculum für Chinesisch vorliege, zwei Drittel der Befragten geben an, dass ihnen (auch) ein schulinternes Curriculum zur Verfügung stehe.

Die meisten Befragten sind mit den Rahmenlehrplänen ihrer Länder grundsätzlich zufrieden – auch wenn die Antworten insgesamt die hohe Diversität dieser Lehrpläne widerspiegeln. Häufig genannte Kritikpunkte sind in erster Linie, dass die inhaltlichen Vorgaben und Leistungsanforderungen die Besonderheiten der chinesischen Sprache ungenügend berücksichtigten bzw. die im Curriculum beschriebenen Lernziele „viel zu allgemein“, „oberflächlich“ oder „schwammig“ seien. Eine Lehrkraft spricht an dieser Stelle von „einer Kopie bzw. Übertragung von anderen Curricula anderer europäischer Sprachen“. Außerdem wünschen sich viele Lehrende einen festgelegten Wort- und Zeichenschatz für die schriftlichen Abiturprüfungen.

„Das Kerncurriculum [...] ist ein hilfreiches Gerüst, allerdings bietet es wenig Unterstützung bei der Auswahl sprachlicher Schwerpunkte. Es bietet relativ viel Freiheit, allerdings werden sprachliche Anforderungen undeutlich formuliert (insbesondere bezüglich Vokabular und Grammatik).“

Lehrwerke

Lehrwerke stellen nach wie vor den Mittelpunkt schulischen Sprachunterrichts dar. Die aktuell zur Verfügung stehenden Chinesischlehrwerke für deutsche Schüler:innen lassen sich in drei Gruppen unterteilen²²:

1. von Sinolog:innen und Sprachlehrkräften im deutschsprachigen Raum entwickelte Lehrwerke, wie z. B. *Dong bu dong?* (懂不懂?), *Tongdao* (同道), *Zhongguohua* (中国话) und *Chinesisch sprechen, lesen, schreiben*;
2. in China konzipierte, ins Deutsche übertragene Lehrwerke, wie *Erste Schritte in Chinesisch (Qingsong xue Zhongwen 轻松学中文)*, *Ni xing* (你行) und *Wir lernen Chinesisch (Gen wo xue Hanyu 跟我学汉语)*;
3. in einem anderen Land veröffentlichte und ins Deutsche übertragene Lehrwerke, wie *Ni shuo ne?* (你说呢?, Frankreich) und *China entdecken (Zou bian Zhongguo 走遍中国, Großbritannien)*.

In der Befragung wurden die Lehrkräfte darum gebeten, für jede Jahrgangsstufe ihr bevorzugt verwendetes sowie gegebenenfalls ein weiteres, den Unterricht stützendes Lehrwerk anzugeben. Darüber hinaus sollten sie anhand einer fünfstufigen Likert-Skala angeben, wie zufrieden sie mit dem/den Lehrwerk/en sind, und Verbesserungsbedarfe angeben.

Die Ergebnisse zeigen, dass es klare Marktführer gibt: *Tongdao*, *Erste Schritte in Chinesisch* und *Ni shuo ne?* kommen am häufigsten zum Einsatz, wobei *Ni shuo ne?* außerdem besonders oft als ergänzendes Lehrwerk herangezogen wird. Knapp ein Drittel der Lehrkräfte arbeitet auch mit Materialien, die sie hauptsächlich selbst erstellen oder aus verschiedenen Lehrwerken kompilieren.

Die Lehrkräfte wurden gebeten, anzugeben, welche Lehrwerke sie für welche Altersgruppe verwenden:

Wenn mit Chinesisch bereits in der 5., 6. oder 7. Jahrgangsstufe begonnen wird, dominieren die beiden Lehrwerke chinesischer Provenienz, *Erste Schritte in Chinesisch* und *Wir lernen Chinesisch*. Laut Angaben der Lehrkräfte seien die beiden Lehrwerke wegen

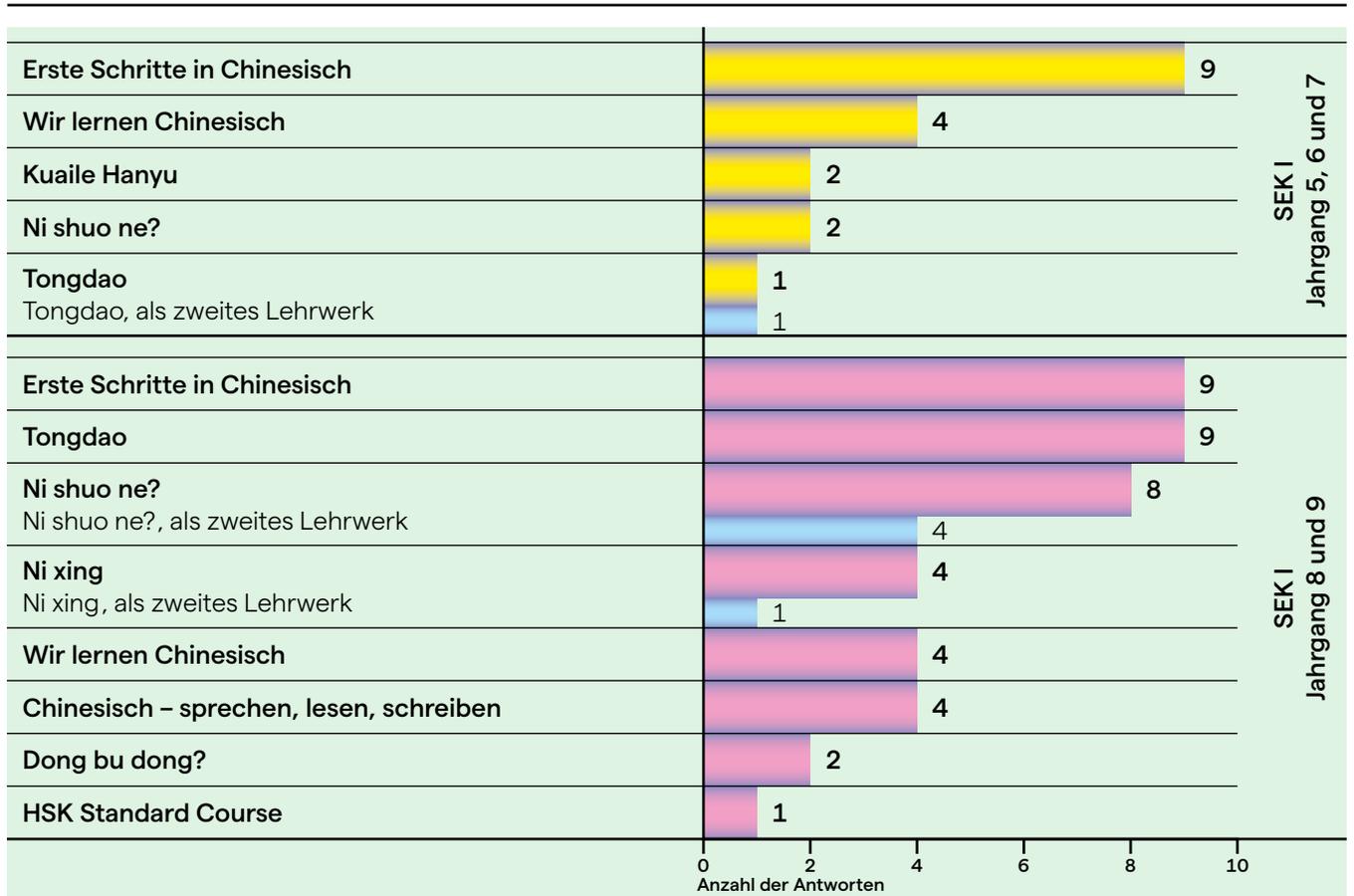


Abb. 24
Häufig verwendete Lehrwerke im Chinesischunterricht der Sekundarstufe I

[Mehrfachnennungen möglich] [N = 40]

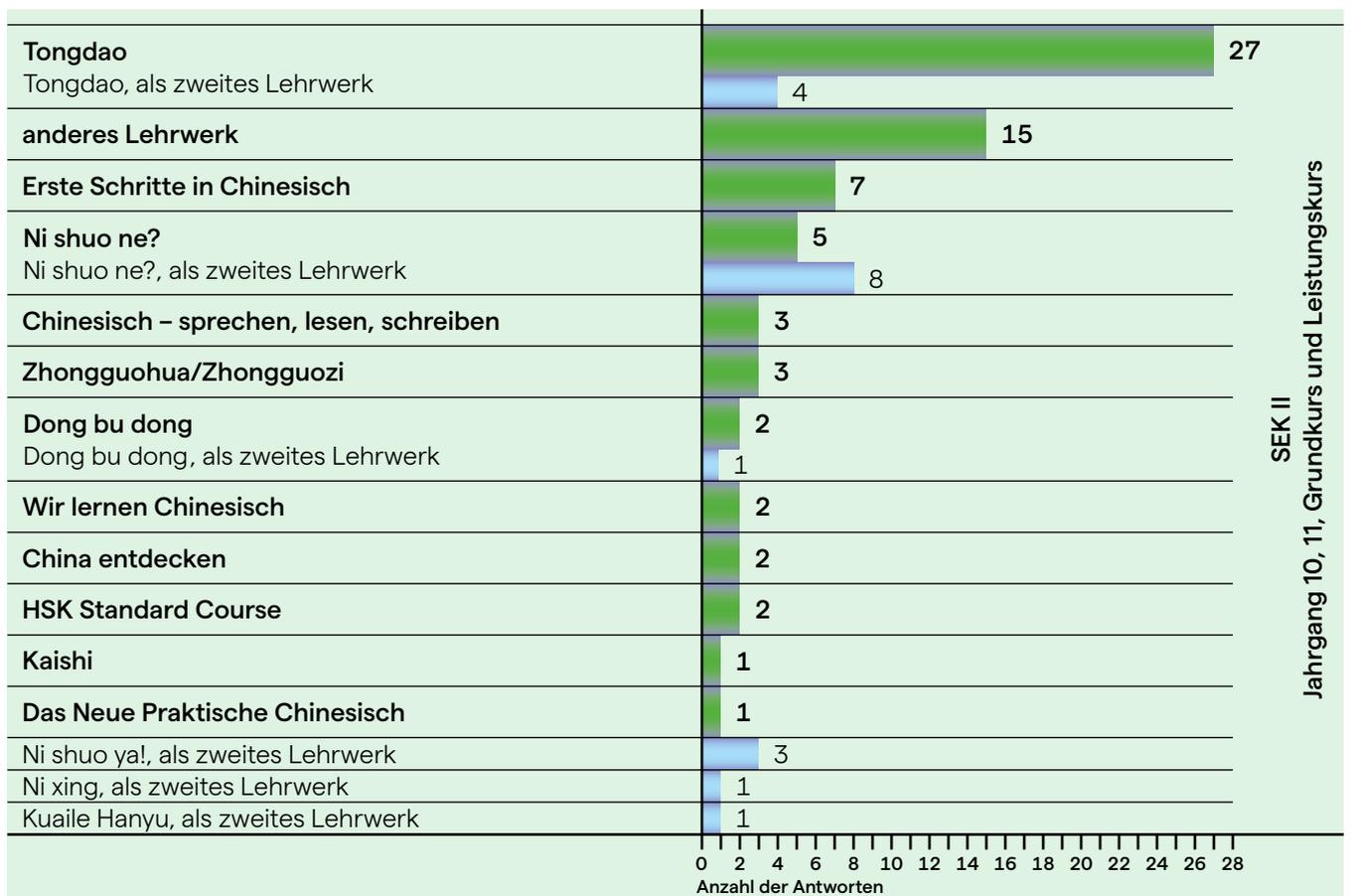


Abb. 25
Häufig verwendete Lehrwerke im Chinesischunterricht der Sekundarstufe II

[Mehrfachnennungen möglich] [N = 40]

der vielen Illustrationen, des farbigen Layouts, den kurzen Einheiten und der langsameren Progression für jüngere Schüler:innen besonders geeignet.

(Abb. 24)

Auch in Jahrgangsstufe 8 und 9 ist *Erste Schritte in Chinesisch* das am häufigsten verwendete Lehrwerk. Gleichzeitig gewinnen die in Deutschland bzw. Frankreich entstandenen Lehrwerke *Tongdao* und *Ni shuo ne? an Attraktivität*. (Abb. 24)

In der SEK II kommt das Lehrwerk *Tongdao* am häufigsten zum Einsatz, deutlich steigt aber auch die Nutzung eigener bzw. „anderer Lehrwerke und Materialien“. (Abb. 25) Eine typische Aussage:

„ Wir erstellen an unserer Schule alle Lern-/Lehrmaterialien selbst, da es kein geeignetes Lehrwerk gibt, das zufriedenstellend auf ein mündliches Landesabitur vorbereitet. “

Bedauert wurde auch, dass der zweite Band des in Frankreich entwickelten Lehrwerks *Ni shuo ne?, Ni shuo ya!*, trotz Nachfrage nicht auf Deutsch aufgelegt wurde.

Fazit

Die aufwendige Konzeption und Herstellung von Chinesischlehrwerken für deutsche Schulen ist aufgrund der geringen Schüler:innenzahl für Autor:innen und Verlage derzeit unwirtschaftlich. Bisher im deutschsprachigen Raum entstandene Lehrwerke sind unter großem persönlichem Einsatz der Autorinnen und Autoren entstanden. Die Auswahl an Lehrwerken ist in den letzten zehn Jahren zwar größer geworden, jedoch sehen die befragten Lehrkräfte in mehreren Bereichen Verbesserungsbedarf. Entsprechende Kommentare enthalten vor allem kritische Anmerkungen bezüglich der folgenden Punkte (nicht nach Lehrwerken differenziert):²³

- unklare Lernzielformulierungen (vor allem hinsichtlich mündliche vs. schriftliche Kompetenzen)
- Grammatikerläuterungen unzureichend und oft ohne *Pinyin*
- wenig schriftzeichendidaktisches Hintergrundwissen
- fehlende Kongruenz zwischen Lernwortschatz und textlichen Anforderungen
- insbesondere in China konzipierte Lehrwerke entsprechen hinsichtlich Kompetenzanforderungen nicht den curricularen Vorgaben
- zu wenige geeignete Übungen zum Hörverstehen
- zu wenige Lesetexte ohne *Pinyin*
- zu geringe Einbindung digitaler Technologien
- zu wenige landeskundliche Informationen
- keine Fortsetzungsbände für SEK II

Fortbildungen

Von bildungspolitischer Seite wird Fortbildungen ein hoher Stellenwert beigemessen. Sie werden als Teil der Professionalisierung der Lehrer:innen angesehen. Dies geht auch aus der gemeinsamen Erklärung der KMK und der Bildungs- und Lehrer:innengewerkschaften über die „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute“²⁴ hervor. Da die Chinesisch-Lehrkräfte an deutschen Schulen derzeit häufig noch nicht über einen Abschluss mit Lehramtsanteilen verfügen, spielen Fortbildungen für sie eine umso wichtigere Rolle.

In Deutschland werden regelmäßig Fortbildungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten gezielt für Chinesisch-Lehrkräfte angeboten, die von den einzelnen Bundesländern, dem Fachverband Chinesisch e.V., den Konfuzius-Instituten, dem Bildungsnetzwerk China sowie anderen Instituten und Stiftungen gefördert werden. (Zu einer detaillierten Liste der Fortbildungsangebote für Lehrkräfte leitet der QR-Code auf S. 43.)

In einer offenen Frage wurden die Lehrkräfte gebeten anzugeben, welche Inhalte von Lehrer:innenfortbildungen und -austausch ihnen besonders wichtig erscheinen. Dazu haben 24 von insgesamt 40 Befragten Angaben gemacht, wobei sich in der Reihenfolge ihrer Nennung folgende Themenfelder ergaben:

- Methoden, Unterrichtsformen und neue Lernformate
- Austausch von Praxiserfahrung und Materialien
- Umgang mit Digitalisierung und Medienressourcen
- Kompetenzorientierter Chinesischunterricht
- Schriftzeichenvermittlung/Schüler:innenaustausch/ Unterrichtssprache Chinesisch/Fortbildungen zum deutschen Schulalltag für chinesische Muttersprachler:innen
- Fachübergreifende Projekte: Einbindung anderer Fachkolleg:innen in Fortbildungen zum Bereich chinesische Gesellschaft und Politik

Lehrkräfte chinesischer Herkunft melden aufgrund ihrer fehlenden Schulausbildung in Deutschland außerdem Bedarf an Austausch zu den allgemein pädagogischen Themen Unterrichtsmanagement und Unterrichtspraxis an.

Handlungsempfehlungen

CURRICULA

➔ Die Spezifika von Chinesisch stärker in den Curricula berücksichtigen.

Künftige Überarbeitungen der länderspezifischen Curricula und Abituranforderungen sollten sich so weit wie möglich an den konkreten Spezifika des Fachs orientieren.

LEHRWERKE

➔ Unterrichtsmaterialien stärker auf die Bedürfnisse der Zielgruppen zuschneiden.

Lehrwerkautor:innen sollten künftige analoge und digitale kompetenz- und standardorientierte Unterrichtsmaterialien noch stärker auf die Bedürfnisse von Altersgruppen zuschneiden. Insbesondere für jüngere Lerner:innen sowie in der gymnasialen Oberstufe gibt es sehr wenig deutschsprachiges Lehrmaterial. Vor allem besteht Bedarf an zusätzlichen Materialien zum Hörverständnis und zur Schriftzeichendidaktik jenseits von Übungsblättern. Darüber hinaus werden Vorlagen für Unterrichtsreihen benötigt, die auch landeskundliche und soziokulturelle Elemente enthalten und im Idealfall digital zugänglich sind.

➔ Lehrmaterialien subventionieren.

Die wegen des Schriftsystems und der Transkription *Pinyin* vergleichsweise aufwendige Erstellung von deutschsprachigen Lehrmaterialien für den Chinesischunterricht ist wegen der geringen Verbreitung des Fachs und der unterschiedlichen Zugangsalter für Verlage bisher kaum wirtschaftlich. Die Erstellung geeigneten zielgruppenspezifischen Lehrmaterials für den Chinesischunterricht benötigt daher gesonderte Subventionierung.

➔ Zentrale Materialdatenbank einrichten.

Großer Bedarf besteht auch an der Einrichtung einer zentralen, nach Zielgruppen, Kompetenzen und Lernzielen orientierten Datenbank für didaktisiertes und authentisches Unterrichtsmaterial, insbesondere für die Abiturvorbereitung.

FORTBILDUNGEN

➔ Überregionale Fachlehrer:innen-Netzwerke unterstützen.

Die bisher nur punktuelle Existenz des Schulfachs Chinesisch führt zu sehr geringem Austausch auf der fachlichen Ebene. Dies erhöht die Nachfrage nach Einrichtung und Unterstützung von weniger formellen Online-Lehrkräfte-Treffen und Netzwerk-Plattformen auf Landes- oder Bundesebene. Für einen Austausch über die Grenzen der Bundesländer bieten sich der Fachverband Chinesisch und das Bildungsnetzwerk China als Institutionen an.

➔ Überregionale, bedarfsgerechte Fortbildungen organisieren.

In Anbetracht der immer noch zahlreichen offenen Fragen der Chinesischdidaktik besteht hoher Fortbildungs- und Austauschbedarf zu diversen fachdidaktischen Themen (fachgerechte Methoden, Übungsformen, Zusatzmaterialien, Kompetenzorientierung, Lehrformate etc.), die vor allem für die kleineren Bundesländer auch überregional organisiert und unterstützt werden sollten.

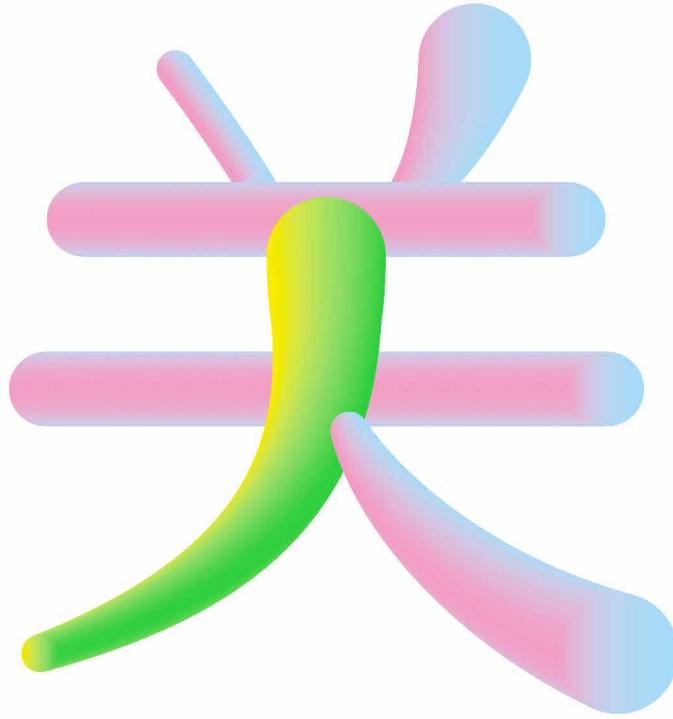
➔ Zielsprachliche Weiterbildungen unterstützen.

Die hohe Distanz zwischen den Sprachen erfordert, dass Lehrkräfte in ihrer jeweiligen Fremdsprache Chinesisch bzw. Deutsch über ihre Qualifikation hinaus dauerhafte Unterstützung beim Erhalt bzw. Ausbau ihrer Sprachkompetenzen erfahren.

Die Anlage 3 „Fortbildungen und Informationen für Chinesisch-Lehrkräfte“ finden Sie hier.



Verbindungen



China jenseits der Sprache – soziokulturelles Wissen und interkulturelle Kompetenz

Als Fremdsprachenfach mit einem Fokus außerhalb des europäischen Sprach- und Kulturraums weisen auch die Lernziele und Inhalte des Chinesischunterrichts deutlich über den Spracherwerb hinaus. Daher ist Chinesischunterricht in großem Maße auch interkultureller Unterricht.²⁵ Schülerinnen und Schüler lernen, die eigenen Routinen und Wertvorstellungen kritisch zu hinterfragen und Verständnis für andere Kulturen und Gesellschaften zu entwickeln.

Die Untersuchung ergab, dass gerade im Bereich der interkulturellen Kompetenzen für das Schulfach Chinesisch besonders hohe Zuwachsraten zu erwarten sind (vgl. Kapitel Lernerfolge, S. 23). Interkulturelle und soziokulturelle Themen prägen zudem nicht nur den Chinesischunterricht, sondern können auch Synergien mit anderen Schulfächern ermöglichen.

Soziokulturelles Orientierungswissen

Da der chinesischsprachige Raum sich nicht nur geografisch außerhalb Europas befindet, sondern auch vollkommen andere historische, geistesgeschichtliche und gesellschaftliche Entwicklungen als Europa durchlaufen hat, berücksichtigen Chinesisch-Curricula dementsprechend china-bezogenes soziokulturelles Orientierungswissen als ein Basiselement interkultureller kommunikativer Kompetenz. (Die QR-Codes auf S. 47 leiten zu Abschnitten über soziokulturelles Orientierungswissen in den Curricula für SEK I und SEK II.)

Gegenüber anderen Fremdsprachen weist Chinesisch hier ebenfalls Besonderheiten auf:

- Da im Unterricht anderer Fächer China im Allgemeinen nicht vertieft thematisiert wird, fällt die Vermittlung des entsprechenden china-bezogenen soziokulturellen Orientierungswissens überwiegend auf den Chinesischunterricht zurück – in einem weitaus größeren Umfang als dies von Lehrkräften im Sprachunterricht etwa in Französisch oder Englisch gefordert ist.
- Dieses komplexe thematische Wissen über China kann aufgrund der vergleichsweise langsamen Lernfortschritte in der Kompetenz Lesen kaum im erforderlichen Umfang durch die Lektüre

chinesischsprachiger Texte erworben werden, sondern muss durch deutschsprachige Texte und Medien umfassend ergänzt werden. Dadurch steht entsprechend weniger Zeit für den Sprachunterricht im engeren Sinne zur Verfügung.²⁶

In der Befragung konnten sich Lehrkräfte zu den thematischen Interessen und Wünschen ihrer Schüler:innen äußern. Unabhängig von den Inhalten der Lehrpläne stoßen bestimmte china-bezogene Themen und Inhalte dabei auf besondere Resonanz: Zum einen interessieren sich die Schüler:innen nach Einschätzung der Lehrkräfte für im weitesten Sinne „kulturelle“ Themen, zum anderen für solche, die die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen betreffen. (Abb. 26)

- Bei Kulturthemen stellt mehr als die Hälfte der Befragten besonderes Interesse ihrer Schüler:innen fest. Hier wird am häufigsten die chinesische Küche genannt, gefolgt von Kalligrafie und Schriftzeichen. Weitere Themenbereiche mit kulturellem Bezug reichen von chinesischer Musik, Kampfkunst und Philosophie bis zu Festen und Feiertagen sowie Sehenswürdigkeiten und bekannten Städten. Vereinzelt erwähnt werden Brauchtum, traditionelle chinesische Medizin sowie Religionen und Teekultur.
- Die Lebensumstände chinesischer Altersgenoss:innen stoßen ebenfalls auf großes Interesse, insbesondere der Schulalltag in China. Weitere jugendspezifische Themen sind Zukunftsperspektiven, Mediennutzung, Freizeitaktivitäten, Konsumverhalten und gesellschaftliche Trends.
- Demgegenüber sind historische, gesellschaftliche und politische Themen gemäß der Einschätzungen der Lehrkräfte nur etwa bei einem guten Drittel beliebt. Insbesondere politische Themen sind dabei relativ weit gefächert. Sie reichen von Chinas Außenpolitik und allgemein aktuellen politischen Themen bis zu Sozial- und Umweltpolitik. Weniger als ein Viertel der Befragten gibt an, dass sich die Schüler:innen über spezifische Jugendthemen hinaus für gesellschaftliche Themen interessieren.
- Ebenfalls werden von einem knappen Viertel der Lehrkräfte chinesischsprachige Medien, vor allem Filme und Serien, neue Medien und Comics genannt.
- Schlusslichter der favorisierten Themen sind Geografie, Natur sowie Wirtschaft Chinas.

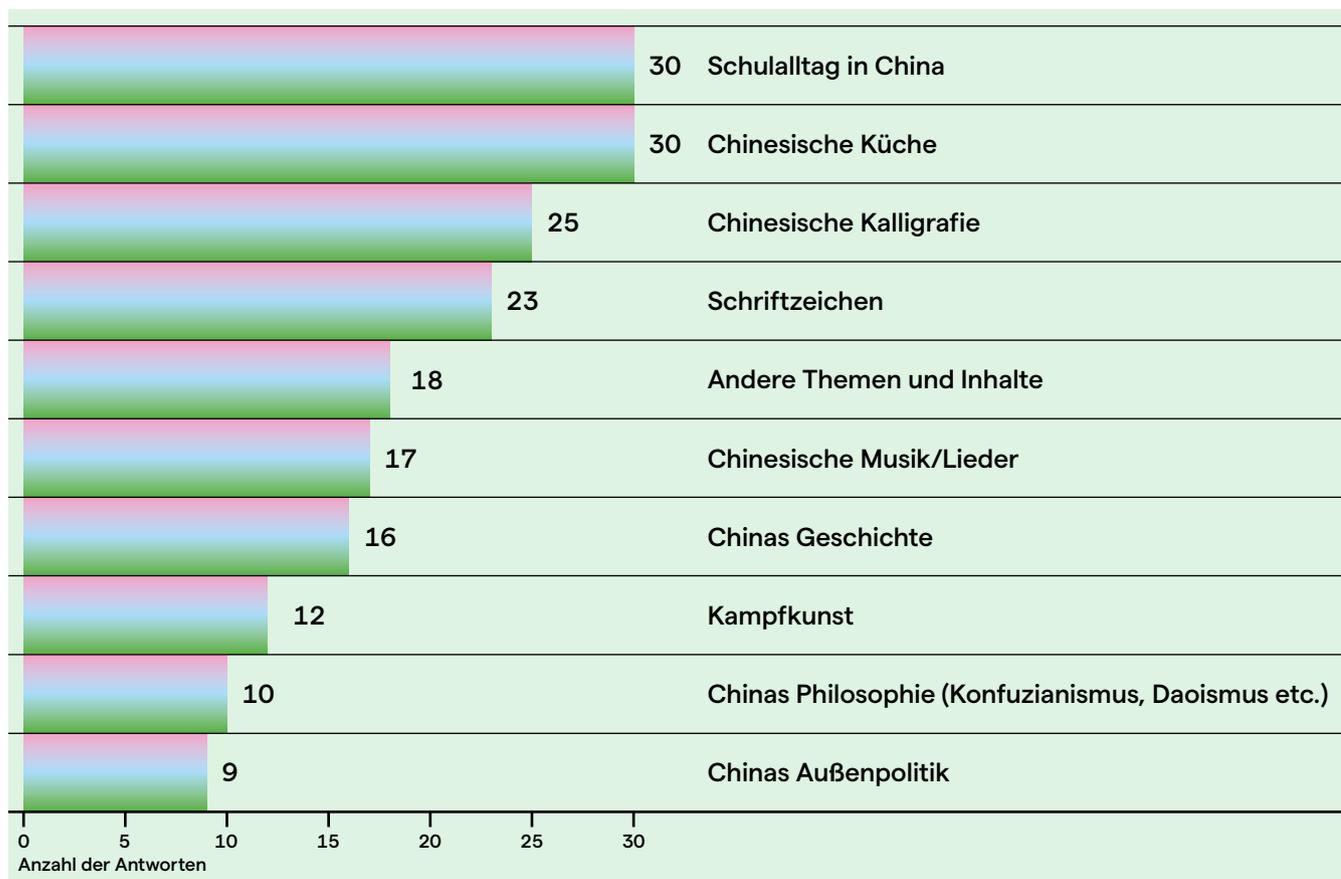


Abb. 26
Chinabezogene Interessensgebiete der Schüler:innen aus Sicht der Lehrkräfte

[Mehrfachnennungen möglich] [N = 37]

Ein Zusammenhang zwischen dem Interesse für komplexere Themen und dem Umfang des Chinesischangebots ließ sich nicht feststellen. Das beobachtete Übergewicht „neutraler“ kultureller Themen gegenüber den Themenfeldern Geschichte, Politik, Gesellschaft (mit Ausnahme jugendspezifischer Themen), Umwelt und Wirtschaft dürfte auch mit dem Alter der Schüler:innen in der SEK I zusammenhängen.

Es könnte aber auch sowohl auf eine Fokussierung auf die Sprachausbildung als auch auf eine Überbetonung unverfänglicher China-Bilder hinweisen, die eine kritische Auseinandersetzung mit solchen Themen an den Rand drängt, die das heutige China mit seinen eigenen Herausforderungen zeigen – und zwar sowohl in Hinblick auf die komplexe Lebenswirklichkeit der eigenen Bevölkerung als auch als Akteur im globalen Kontext.

China – ein Thema nicht nur für den Chinesischunterricht

Die Frage nach der Behandlung solcher komplexeren Themen führt direkt zu der Frage, ob die Behandlung chinesischer Geschichte, Politik oder Philosophie schwerpunktmäßig im Rahmen des Chinesischunterrichts erfolgen muss oder nicht vielmehr auch in anderen Fächern Platz finden sollte.

Die Lehrkräfte konnten sich in mehreren offenen Fragen zum Themenkomplex „China in anderen

Fächern“ äußern: An den Schulen von 15% der befragten Lehrenden ist China außerhalb des Chinesischunterrichts kein Thema. Immerhin 67,5% geben hingegen an, dass China an ihrer Schule in anderen Fächern behandelt werde. Vor allem sind dies die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Geschichte (40%), Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften (37,5%) und Geografie/Erdkunde (35%). Nur vereinzelt genannt werden Philosophie, Religion, Deutsch, Kunst, Ethik oder Englisch. Einige Lehrkräfte weisen auch darauf hin, dass China nur fakultativ im Fachunterricht vorkomme. Einzelne Befragte geben an, dass China im Projektunterricht oder in Grundkursen anderer Fächer thematisiert werde.

Am häufigsten wird China in der Oberstufe/SEK II behandelt, seltener in Fächern der SEK I: China ist also ein Thema, das Schüler:innen, die nicht am Chinesischunterricht teilnehmen, häufig erst gegen Ende ihrer Schullaufbahn begegnet.

Fächerübergreifende Zusammenarbeit

Ein Weg, mehr China-Kompetenz an Schulen zu bringen und die Stellung des Chinesischunterrichts zu stärken, sind Kooperationen zwischen dem Fach Chinesisch und anderen Fächern. Diese werden allerdings nur bei etwa einem Fünftel aller Befragten, und dann auch eher selten und unregelmäßig, an ihren Schulen durchgeführt – was vielfach bedauert wird.

Als Beispiele für solche Kooperationen mit anderen Fächern werden Thementage, Projekte oder Unterrichtseinheiten zu den Themen Klimawandel, Märchen (Deutsch), Kalligrafie (Kunst) oder zur medialen Berichterstattung in China und Deutschland (Politik) angeführt. Darüber hinaus gibt es vereinzelt Zusammenarbeit mit den Fächern Geschichte, Sport oder Ethik. Chinesisch-Lehrkräfte unterstützen hier und da auf Anfrage auch Kolleg:innen durch Hintergrundwissen:

„ Die Geschichtskolleg:innen haben Ehrfurcht vor der Einheit zu China und wünschen von uns Chinesischlehrenden fortgebildet zu werden. “

Anknüpfungspunkte für den Ausbau der überfachlichen Zusammenarbeit gibt es also durchaus. Gemäß den Befragten liegen die Vorteile einer Kooperation auf der Hand: ein besseres Verständnis von China und ein erforderliches Gegensteuern gegenüber veralteten oder eurozentrischen China-Bildern.

Allerdings können Interessenskonflikte bzw. Konkurrenzsituationen bei der Fächerwahl, so äußern Lehrkräfte, die Kooperation auch beeinträchtigen. Teils gebe es auch organisatorische Hindernisse, insbesondere wenn nur wenige Schüler:innen eines Jahrgangs am Chinesischunterricht teilnehmen. Als unabdingbare Voraussetzung wird der Beistand der Schulleitung genannt, um vorhandene Möglichkeiten ausschöpfen zu können.

Der Wunsch nach mehr fächerübergreifender Zusammenarbeit und der Bedarf an der Entwicklung fachübergreifender China-Kompetenz gehen für viele Chinesisch-Lehrkräfte Hand in Hand. Nur zwei Lehrende geben an, dass China bereits ein wichtiger Teil des Schulprofils sei. Um China zu einem wichtigeren Thema an ihren Schulen zu machen, sehen die befragten Chinesisch-Lehrkräfte schulintern einerseits die Notwendigkeit, konstruktiv mit Widerständen umzugehen und andererseits selbst die Initiative zu ergreifen. Darüber hinaus thematisieren sie auch notwendige bildungspolitische Maßnahmen und den weiteren gesellschaftlichen Kontext.

Die Befragten empfinden es teils als Herausforderung, bei den Kolleg:innen überhaupt Interesse an China zu wecken und die gewünschte Anerkennung für das Fach zu finden. Einige Lehrkräfte anderer Fächer verbänden Kritik an der Politik der chinesischen Regierung mit Ablehnung des Fachs Chinesisch oder des Schüler:innenaustauschs mit China. Um dem zu begegnen, wünschen sich die Befragten eine differenziertere Wahrnehmung der Kolleg:innen, die z. B. durch ein verstärktes Fortbildungsangebot etwa in Geografie, Geschichte und Politik oder durch Beteiligung am Schüler:innenaustausch gefördert werden könnte. Davon würden auch bereits china-interessierte Kolleg:innen profitieren, denen es zurzeit noch an Informations- und Qualifikationsangeboten mangelt.

„ Es gibt durchaus Kooperationspotenziale, aber der erste Schritt ist die Unterstützung durch die Schulleitung. “

Vor allem werden zwei Forderungen an die Bildungspolitik deutlich benannt: Zum einen die stärkere, obligatorische Einbindung von China-Themen (und anderen außereuropäischen Perspektiven) in Lehrpläne nicht nur der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, sondern auch für Englisch, Deutsch, Musik oder Sport. Ergänzend genannt wird auch die Entwicklung entsprechender Lerneinheiten, China-Themen als Abiturstoff und die Berücksichtigung von China und Chinesisch in der Berufsvorbereitung. Zum anderen wünschen sich viele Befragte eine bessere Stellung des Fachs Chinesisch an ihrer Schule durch mehr Unterrichtsstunden sowie mehr Möglichkeiten zum Chinesisch-Abitur.

Die Anlagen 4 und 5 „Soziokulturelles Orientierungswissen“ finden Sie hier.

SEK I



SEK II



Handlungsempfehlungen

➔ Zusatzangebote zur Aus- und Weiterbildung besser bewerben und nutzen.

Externe Unterstützungsangebote für den Fachunterricht bieten Lehrkräften und Schüler:innen auch außerhalb des Chinesischunterrichts Zugänge zur Vermittlung von China-Wissen. Vonseiten der Bildungsbehörden, der Initiativen selbst, der Chinesisch-Lehrkräfte und anderer Akteur:innen sollte die Information über solche Angebote stärker beworben und sichtbar gemacht werden.

➔ China-Fortbildungsangebote für Lehrkräfte anderer Fächer ausbauen und fördern.

Lehrkräfte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer fühlen sich häufig nicht kompetent, China-Themen im Unterricht vertieft zu behandeln.²⁷ Aus- und Fortbildungsangebote in Bezug auf China für Lehrkräfte insbesondere der gesellschaftspolitischen Fächer sollten von den Kultusbehörden gefördert und ausgebaut werden, um die Lehrkompetenz und notwendige Diskursfähigkeit zu chinabezogenen Inhalten zu stärken. Aus demselben Grund sollte China auch im Lehramtsstudium Geschichte, Erdkunde und Politik als Thema angeboten werden.

➔ Politischen Themen im Unterricht Raum geben.

Die Auseinandersetzung mit dem politischen Handeln des chinesischen Staates inner- und außerhalb des Landes ist wesentlicher Teil des gegenwärtigen China-Diskurses. Politische Themen können und sollten weder von Chinesisch-Lehrkräften ausgespart noch von Fachlehrkräften isoliert betrachtet werden. Eine adäquate Mischung und gegenseitige Ergänzung von Themenkomplexen kann dazu beitragen, die Kompetenz der Schüler:innen im Umgang mit dem heutigen China zu stärken. Medienberichterstattung und Diskussionen im öffentlichen Raum können so angemessen reflektiert und eingeordnet werden.

➔ Zusammenarbeit in den Schulen stärken.

Die Querschnittsaufgabe des interkulturellen Lernens beinhaltet die Herausbildung von Alteritäts- und Stereotypenkompetenz und stärkt die Ambiguitätstoleranz. In diesem Sinne ist ein differenziertes China-Bild auch eine Aufgabe für das gesamte Kollegium. Austausch und Kooperation zwischen Chinesisch-Lehrkräften und Lehrkräften anderer Fächer in Bezug auf China-Themen sowie Beteiligung eben dieser Lehrkräfte an Austauschreisen können fächerübergreifend interkulturelle Kompetenzen und das Wissen über China an der Schule fördern und sollten daher von Schulleitungen ermutigt und unterstützt werden.

Die Anlage 6 „Zusatzangebote außerhalb des Chinesischunterrichts“ finden Sie hier.



Austauschreisen mit China: Globales Denken fördern

„Erst in der authentischen Sprachumgebung kann man feststellen, was die Schüler:innen wirklich können – sowohl sprachlich als auch interkulturell. Diese Begegnung (vor allem das Unterkommen in einer chinesischen Gastfamilie) steigert nochmals deutlich das Interesse und die Sensibilität für Sprache und Kultur und beeinflusst das Lernen und die Haltung nachhaltig.“

Bilaterale Austauschprogramme, bei denen Schüler:innen die Lebenswelten der anderen Kultur kennen lernen, sind für die Auseinandersetzung mit fremdsprachigen Sprach- und Kulturräumen von zentraler Bedeutung. Chinesisch-Lehrkräfte äußerten sich dazu, in welcher Form, in welchem Umfang und Rhythmus ein Schüler:innenaustausch vor Corona mit dem chinesischsprachigen Raum stattfand, und welche kurz- und langfristigen Folgen eines solchen Austauschs sie bei den Schülerinnen und Schülern wahrnehmen.

Die Mehrheit der Befragten (70%) gibt an, dass an ihrer Schule ein Schüler:innenaustausch mit China stattfindet bzw. vor der Pandemie stattfand, zumeist mit einer Partnerschule. Keiner der Befragten erwähnt einen Austausch mit Taiwan.

Die meistgenannte Form des Schüler:innen-austauschs ist der abwechselnde Besuch und

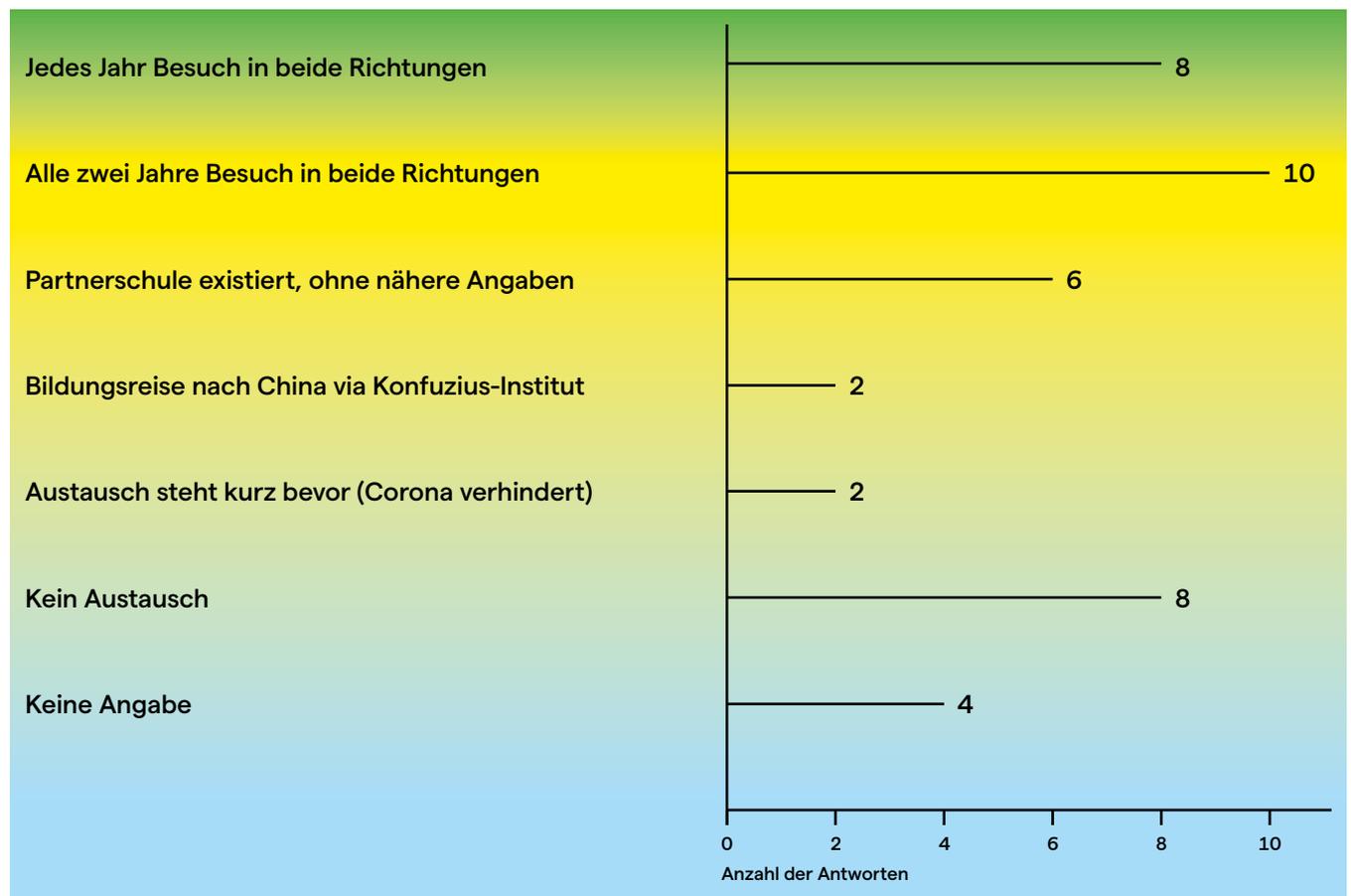


Abb. 27
Häufigste Formen von Austauschreisen und Studienfahrten nach China

[N = 40]

Gegenbesuch der Partnerschule mit bis zu 20 Schüler:innen im Zwei-Jahres-Rhythmus, oft auch jährlich (Abb. 27). Die Reisen sind in der Regel kurz, beliebt sind 10- bis 14-tägige Aufenthalte. Während des Austauschs leben die Schüler:innen in Gastfamilien, nehmen am Unterricht an der Partnerschule und an Exkursionen teil, und erleben so Sprache und Kultur des Gastlandes.²⁸

Nur einzelne Schüler:innen absolvieren bisher einen sechs- bis zwölfmonatigen Aufenthalt in China. Diese Individualaustausche fallen nicht in den Organisationsbereich der Schulen, sondern werden von Anbietern wie AFS Interkulturelle Begegnungen e.V. (AFS), Youth for Understanding (YFU) und Experiment e.V. durchgeführt.

Immerhin 13 der Partnerschulen in China bieten auch das Schulfach Deutsch an, drei sogar als erste Fremdsprache, weitere vier als zweite Fremdsprache.

Etwa die Hälfte der Befragten betont, dass Schüler:innenaustausch ein wichtiges Instrument sei, um die Lernmotivation von Schüler:innen zu wecken und zu fördern, das Interesse am Fach sowie chinesischer Kultur zu steigern und die Lernbereitschaft zu erhöhen. Wiederholt äußern die befragten Lehrkräfte, dass der Schüler:innenaustausch ein wesentlicher Faktor für die Attraktivität des Fachs sei und die Schüler:innen am Ende des Austauschs sehr motiviert seien und sich mehr für Chinesisch begeisterten. Eine Lehrkraft stellt auch fest, dass einzelne Schüler:innen nur am Austausch teilnehmen wollen und danach das Fach abwählen. Nach der Austauschreise zeigen die Schüler:innen nicht nur deutlich mehr Interesse für China und seine Kultur, auch ihr Interesse an Schriftzeichen nimmt durch Kommunikation mit ihren chinesischen Partnern auf WeChat oder anderen Messenger-Diensten zu. Einzelne Schüler:innen haben langfristig persönliche Kontakte zu ihren chinesischen Gastfamilien aufrechterhalten.

» Die Möglichkeit, in einer chinesischen Gastfamilie eine Woche zu verbringen, erweitert bei sehr vielen Schüler:innen den Horizont erheblich. Manche Schüler:innen berichten mir noch Jahre nach dem Abitur, wie sehr sie die Zeit in China und der Austausch geprägt haben. Die Auswirkungen auf die Persönlichkeit treten oft mit erheblicher zeitlicher Verzögerung auf.«

Neben der Förderung der interkulturellen Kompetenz soll sich laut mehreren Befragten nach dem Schüler:innenaustausch auch das Unterrichtsverhalten verbessert haben. Die Schüler:innen können Unterrichtsinhalte viel besser einordnen und mit ihren individuellen Erfahrungen und Erlebnissen verknüpfen. Bei manchen sei durch den Austausch auch eine Verbesserung der mündlichen Kompetenz und

Info-Box

Grundsätzlich lässt sich Schüler:innenaustausch durch die Förderprogramme des Auswärtigen Amtes (PASCH) und Pädagogischen Austauschdienstes der Kultusministerkonferenz (PAD), Stiftungen, Provinz-, Bundesland- oder Städtepartnerschaften sowie wirtschaftliche Aktivitäten deutscher Firmen in China, kommerzielle Akteur:innen oder Konfuzius-Institute finanziell fördern.³⁰ Der Schulpartnerschaftsfonds Deutschland-China, ehemals Mercator-Schulpartnerschaftsfonds, unterstützt konkret Anbahnungsbesuche und projektbasierte Austauschbegegnungen zwischen Partnerschulen, seit Frühjahr 2020 virtuell. Er wird inzwischen vom Bildungsnetzwerk China gefördert und vom PAD und dem Goethe-Institut in Peking umgesetzt.

Die Anlage 7 „Austausch: Förderung und Vermittlung“ finden Sie hier.



Erweiterung des Wortschatzes zu erkennen. Auch trage Schüler:innenaustausch in hohem Maße zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen bei.

Die Befragung zeigt jedoch auch eine Vielfalt von Problemen:²⁹

Vor allem spielt die Finanzierung eine wichtige Rolle. An Schulen, an denen bisher kein Austausch stattfand, wird neben der Corona-Pandemie auch die Gefahr sozialer Selektion der Schüler:innen genannt: Flugkosten und teure Visa können nicht von allen gleichermaßen finanziert werden. Einige Lehrkräfte wünschen sich mehr Fördermittel und Informationen zu Fördermöglichkeiten für China-Aufenthalte. Andere sehen sogar keinerlei Möglichkeit für die Schüler:innen, China direkt kennen zu lernen.

Hinter dem Schüler:innenaustausch steckt außerdem eine hohe Arbeitsbelastung. Einige Befragte betonen, dass mit dem Schüler:innenaustausch sehr viele vor- und nachbereitende Aufgaben verbunden sind, wie etwa Kommunikation mit der Partnerschule, vorbereitende Elternabende, Visaanträge sowie das Organisieren des Gegenbesuchs in Deutschland. Zusätzlich müssen die Lehrkräfte sich in China um die Begleitung sowie in Deutschland um die Betreuung der chinesischen Gast Schüler:innen kümmern. Diese Aufgaben gehen über das normale Arbeitspensum deutlich hinaus und werden häufig nicht in

ausreichender Form durch Unterrichtsminderung oder freie Tage kompensiert oder durch die Schulleitung unterstützt. Hinzu kommt, dass der vollgepackte schulische Terminkalender Klassenfahrten nur in sehr engen Zeiträumen erlaubt.

Aus einzelnen Antworten geht auch der Wunsch nach Förderung des digitalen Austauschs hervor, wobei allerdings das Thema Datensicherheit als zentrales Hindernis problematisiert wurde.

Handlungsempfehlungen

➔ Fördermöglichkeiten sichtbarer machen und bürokratische Hindernisse abbauen.

Da die Finanzierung nach wie vor ein Haupthindernis des schulischen China-Austauschs darstellt, sollten die Informationen über vorhandene Fördermöglichkeiten für Lehrkräfte auch auf Länder- bzw. regionaler Ebene ausgebaut und entsprechende bürokratische Hindernisse abgebaut werden.

Eine möglichst konkrete, übersichtliche und auf die regionale Situation zugeschnittene Übersicht der finanziellen Unterstützungsangebote kann Lehrkräften bei der Organisation des China-Austauschs helfen. Denkbar wäre ein auf den China-Austausch und die Gegebenheiten des jeweiligen Bundeslandes zugeschnittenes Informationsangebot nach Vorbild des „Wegweisers zur Projektfinanzierung“ der Initiative „Austausch macht Schule“.³¹

➔ Lehrkräfte unterstützen und ihr Engagement kompensieren.

Mehr noch als bei anderen Austauschzielen fordert die Organisation eines China-Austauschs außerordentliches Engagement von einzelnen Lehrkräften. Der persönliche Einsatz sollte nach Möglichkeit kompensiert und durch strukturelle und personelle Ressourcen unterstützt werden.³² Durch Information und Vernetzung innerhalb der Schule kann der nötige Rückhalt durch die Schulleitung, andere Fachbereiche und das Kollegium verbessert werden.

➔ Taiwan als Austauschziel in den Blick nehmen.

Das chinesischsprachige Taiwan mit seinen demokratischen Strukturen eignet sich ebenfalls als Ziel für Klassenreisen. Aufgrund der Nichtanerkennung Taiwans durch die Staatengemeinschaft findet hier jedoch bisher kaum Austausch statt. Es wäre wünschenswert, auch hier Wege der bilateralen Kooperation anzustreben.

➔ Digitalen Austausch ausprobieren und entsprechende Lernziele formulieren.

In Zeiten der Pandemie werden vermehrt Formen des digitalen Austauschs erprobt und gefördert.³³ Die Erfahrungen mit virtuellen Formaten als (vorübergehende) Ersatz- oder Begleitmaßnahme für persönliche Begegnungen bedürfen konsequenter Evaluierung. Auch die schwierige Suche nach für beide Seiten unproblematischen digitalen Kommunikationssystemen sollte Unterstützung finden.

Quellennachweise

- 1 Association Française des Professeurs de Chinois: <https://www.afpc.asso.fr/Enseignement-secondaire> (Zugriff: 1.11.2021)
- 2 Fachverband Chinesisch e.V. (2020): Chinesisch an Schulen. <https://www.fachverband-chinesisch.de/chinesisch-als-fremdsprache/schulen> Stand Schuljahr 2019/20, letzte Ergänzung: März 2021. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit.
- 3 Fachverband Chinesisch e.V. (2020) [wie Endnote 2].
- 4 Kultusministerkonferenz (1998/2018): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Chinesisch. Beschluss vom 14.4.1998 in der Fassung vom 7.6.2018. Neuwied.
- 5 Fachverband Chinesisch e.V.: Lehrerausbildung. <https://www.fachverband-chinesisch.de/chinesisch-als-fremdsprache/lehrausbildung> (Zugriff am 14.10.2021). Vgl. auch: Matthias Stepan/Andrea Frenzel/Jaqueline Ives/Marie Hoffmann (2018): China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland. Berlin: MERICS. S. 41ff. <https://merics.org/de/china-kompetenz>
- 6 In der vorliegenden Broschüre werden ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt. Weitere Daten der Erhebung können auf der Homepage der FU-Berlin, Fachrichtung Sinologie, Prof. Andreas Guder, eingesehen werden: https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/oas/sinologie/institut/mitarbeiter/1_professoren/guder.html
- 7 Fachverband Chinesisch e.V. (2020) [wie Endnote 2].
- 8 Stepan et al. (2018), S. 43 [wie Endnote 5].
- 9 Kultusministerkonferenz (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beechlussse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- 10 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren (2020). Stuttgart: Klett. S. 147.
- 11 Kultusministerkonferenz (2012) [wie Endnote 9].
- 12 Fachverband Chinesisch e.V. (2012): Acht Thesen zur Etablierung des Schulfachs Chinesisch im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, Bochum, Germersheim. https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/thesen_zu_chinesisch_an_schulen_2012.pdf
- 13 Andreas Guder/Fachverband Chinesisch e.V. (Hg.) (2015): European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL)/Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache. English-German edition of the project „European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL)“ Levels A1.1/A1/A1+/A2/A2+. München: iudicium. http://edocs.fu-berlin.de/docs/receive/FUDOCSDocument_000000022875
- 14 Fachverband Chinesisch e.V. (2010): Erklärung des Fachverbands Chinesisch e.V. zur neuen Chinesischprüfung HSK. Berlin, Germersheim. https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/FaCh2010_ErklärungHSK_dt.pdf
- 15 Das US-amerikanische „Oral Proficiency Interview® (OPI)“ für Chinesisch sowie das Projekt „European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL)“ könnten hier erste Orientierungspunkte bieten: American Council on the Teaching of Foreign Languages/Language Testing International: ACTFL Speaking Assessment – The Oral Proficiency Interview® (OPI). <https://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-opi> (Zugriff am 14.10.2021); Guder/Fachverband Chinesisch (2015) [wie Endnote 13].
- 16 Vgl. Hans P. Krings (2016): „Schreiben“. In: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S.107-111.
- 17 Konfuzius-Institute im deutschsprachigen Raum: Kontaktadressen der Konfuzius-Institute und Konfuzius-Klassenzimmer in Deutschland. <http://www.konfuzius-institute.de/?pid=kontakt> (Zugriff am 14.10.2021).
- 18 Center for Language Education and Cooperation: Volunteer Chinese Language Teachers. <http://www.chinese.cn/page/#/pccpage/project?id=275> (Zugriff am 14.10.2021).
- 19 Kultusministerkonferenz Pädagogischer Austauschdienst: Fremdsprachenassistentenkräfte. <https://www.kmk-pad.org/programme/fremdsprachenassistentenkraefte.html> (Zugriff am 14.10.2021). Siehe auch Stepan et al. (2018), S. 45 [wie Endnote 5].
- 20 Vgl. Andreas Guder (2007): „The Chinese Writing System as Third Dimension of Foreign Language Teaching“. In: Andreas Guder/Xin Jiang/Yexin Wan (Hg.) (2007): 汉字的认知与教学 – The Cognition, Learning and Teaching of Chinese Characters. Beijing: Beijing Language and Culture University Press, S. 17-32; Tommaso Rossi/Lidilem Grenoble (2020): „The Acquisition of Chinese Characters: Innovative Teaching Approaches for a Real Learning Challenge“. In: Journal of Modern Education Review, Band 10, Nr. 1, S. 37-42.
- 21 KMK (1998/2018), S. 15 [wie Endnote 4].
- 22 Der Fachverband Chinesisch hat eine zielgruppenorientierte Übersichtsliste deutschsprachiger Lehrwerke für Chinesisch erstellt: Fachverband Chinesisch e.V. (2019): Aktuelle (deutschsprachige) Lehrwerke für Chinesisch. https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Chinesisch_als_Fremdsprache/Lehrmaterialien/lehrwerk-uebersicht-guder_maerz2019.pdf
- 23 Lehrwerkautor:innen können die detaillierten Rückmeldungen zu einzelnen Lehrwerken bei den Verfasser:innen dieser Studie anfordern.
- 24 Kultusministerkonferenz (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss vom 5.10.2000. Bremen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf
- 25 Zu den unterschiedlichen Modellen und Definitionen von IKK im Kontext schulischer Bildung und insbesondere des Fremdsprachenunterrichts siehe z. B. Benjamin Becker (2012): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Eine Analyse der aktuellen G8-Englischlehrwerke für die gymnasiale Oberstufe. Köln (Diss.), S. 21ff.; Caroline Elisabeth Schake (2019): „„Konfuzianische Elemente“ im Kontext des Lernziels Interkulturelle Kompetenz für den Chinesischunterricht“. In: CHUN – Chinesischunterricht, Nr. 34, S. 5-31; Katharina Wille (2016): „Interkulturelle Kompetenz als übergreifendes Ziel schulischer Bildung“. In: International Dialogues on Education (online), Band 3, Nr. 1, S. 52-69.
- 26 Vgl. Fachverband Chinesisch (2012) [wie Endnote 12]; Fachverband Chinesisch e.V. (2018): Empfehlungen zur Ausbildung von Lehrkräften für das Schulfach Chinesisch in Deutschland. Berlin, Göttingen. https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/FaCh_Thesen_zur_Ausbildung_20nov2018.pdf
- 27 Siehe auch Stepan et al. (2018), S. 29ff [wie Endnote 5]. Eine Übersicht zu China in den Lehr- und Bildungsplänen der Länder findet sich in Anhang 1 von Stepan et al. (2018) (nur online): China in den Lehr- und Bildungsplänen der Länder. Die Auseinandersetzung mit China im Unterricht bleibt ein Randthema. https://merics.org/sites/default/files/2020-04/China%20kennen%20China%20k%C3%B6nnen%20Anhang%201%20und%202%20f%C3%BCr%20Webversion_0.pdf
- 28 Vgl. Andrea Frenzel/Matthias Stepan (2019): Der weite Weg nach China. Herausforderungen und Potentiale des deutsch-chinesischen Schüler- und Jugendaustauschs. Berlin: MERICS, S. 18 und 24f. <https://merics.org/de/jugendaustausch>
- 29 Vgl. auch ebd., Kap. 3, insbesondere S. 40.
- 30 Vgl. auch ebd., S. 19.
- 31 Austausch macht Schule: Wegweiser zur Projektfinanzierung. Tipps für die Jugendarbeit geben auch Schulen Orientierung. <https://www.austausch-macht-schule.org/portal/hilfen-und-werkzeuge/wegweiser-zur-projektfinanzierung> (Zugriff am 14.10.2021).
- 32 Vgl. Austausch macht Schule: Austausch unterstützen, Schulen begleiten, Lehrkräfte fördern. Gelingensbedingungen für mehr internationalen Schul- und Schüler:innenaustausch. https://www.austausch-macht-schule.org/system/files/document/Unterstützen-Begleiten-Fördern%20-%20Bedingungen%20für%20gelingenden%20Austausch_0.pdf (Zugriff am 14.10.2021). Eine Materialsammlung zur Unterstützung der inhaltlichen Vorbereitung ist: Mitreden! 话语参与! im Student XChange (2021): Landeskunde anders gedacht. Eine Materialsammlung für den deutsch-chinesischen Schulaustausch. Leipzig. <https://www.goethe.de/ins/cn/de/spr/eng/atp/mitreden.html>
- 33 Kultusministerkonferenz Pädagogischer Austauschdienst: Schulpartnerschaftsfonds Deutschland – China. <https://www.kmk-pad.org/programme/schulpartnerschaftsfonds-deutschland-china.html> (Zugriff am 9.12.2021); Bildungsnetzwerk China: Digitalisierung. Virtueller Austausch. <https://bildungsnetzwerk-china.de/austausch/virtueller-austausch.html> (Zugriff am 19.10.2021).

Autor:innen

Die Befragung wurde am Institut für Chinastudien der Freien Universität Berlin von Andreas Guder unter Mitarbeit von Wenhao You konzipiert und durchgeführt. Für die Analyse im Rahmen dieser Studie konnte mit Unterstützung des Bildungsnetzwerks China Andrea Frenzel als weitere Autorin gewonnen werden, die seit mehreren Jahren zu diesem Themenbereich publiziert. Die qualitativen und quantitativen Daten der Studie wurden mit Unterstützung von Ariane S. Willems ausgewertet. Die Texte wurden von allen vier Autor:innen gemeinschaftlich verfasst.

Andreas Guder

ist Professor für Didaktik des Chinesischen sowie Sprache und Literatur Chinas an der Freien Universität Berlin und seit 2004 Vorsitzender des Fachverbands Chinesisch. Neben Arbeiten zur chinesischen Sprach-, Literatur- und Übersetzungswissenschaft beschäftigt er sich seit vielen Jahren vor allem mit grundlegenden Fragen einer Fachdidaktik sowie Lehr- und Lernzielen des Schulfachs Chinesisch und hat diese Studie initiiert. Die gesamten Daten der Studie sind über die Website von Prof. Guder an der FU Berlin abrufbar.



Wenhao You

(M.A. Sprachlehrforschung) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Chinastudien der Freien Universität Berlin, wo er gleichzeitig mit seinem Forschungsschwerpunkt im Bereich Didaktik des Chinesischen promoviert. Zuvor arbeitete er als Dozent für Chinesisch an der Ruhr-Universität Bochum und hat darüber hinaus fünf Jahre als Fremdsprachenassistent praktische Erfahrung im Chinesischunterricht an deutschen Schulen erworben.



Andrea Frenzel

(M.A. Chinastudien) ist Forschungsassistentin in der Forschungsgruppe Asien der Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP) in Berlin. Zuvor arbeitete sie am Mercator Institute for China Studies (MERICS) zu China-Kompetenz im Bildungsbereich. Ihre Schwerpunktthemen sind die bildungspolitischen Rahmenbedingungen von China und Chinesisch in der Schule sowie deutsch-chinesische Kooperationen in Bildung und Gesellschaft auf kommunaler Ebene.



Ariane S. Willems

ist Professorin für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Schul- und Unterrichtsforschung und der Lehrer:innenprofessionalisierung. Aktuelle Themen ihrer quantitativ-empirisch ausgerichteten Forschung sind die Erfassung und Modellierung der Schüler:innenwahrnehmung von Unterrichtsqualität, motivationale Schüler:innenprofile und ihre Wirkungen sowie die Kompetenz- und Motivationsentwicklung von Schüler:innen durch außerunterrichtliche Bildungsangebote.



Bildungsnetzwerk China

德中教育交流中心

Unsere Ziele

Das Bildungsnetzwerk China wurde Anfang 2020 von der Stiftung Mercator und dem Goethe-Institut mit dem Ziel gegründet, die China-Kompetenz an Schulen stärker zu verankern, um die internationale Verständigung zwischen Deutschland und China strukturell zu stärken und zu verbessern. Wir möchten jungen Menschen in Deutschland die Möglichkeit geben, die Beschäftigung mit dem chinesischen Kulturraum zum Teil ihrer Bildungsbiografien zu machen. Damit tragen wir langfristig zu einem informierten und bewussten Umgang mit China bei.

Förderung für Schulen

Weiterführenden Schulen aller Schulformen machen wir finanzielle und inhaltliche Angebote, mit denen sie sich sprachlich, kulturell und fachlich vertieft mit China auseinandersetzen oder die Beschäftigung mit China ganz neu aufbauen können. Austauschbegegnungen sind dabei besonders wichtig, denn sie ermöglichen deutschen wie chinesischen Jugendlichen einen Einblick in einen anderen Bildungs- und Kulturraum. Wir arbeiten hierfür eng mit den Kultusbehörden zusammen und dienen Schulen, Lehrkräften, Unternehmen, Hochschulen und Verbänden als Plattform und Anlaufstelle.

Fortbildungen und Vernetzung von Lehrkräften

Bei der Vermittlung von Kenntnissen spielen Lehrkräfte und Schulleitungen als Multiplikator:innen eine Schlüsselrolle. Daher fördern wir mit gezielten Fortbildungen und Netzwerkveranstaltungen den Wissens- und Erfahrungsaustausch unter Lehrer:innen und unterstützen damit nachhaltig den Aufbau einer praxisorientierten, professionellen Lerngemeinschaft.

Unsere Partner

Unsere Ziele werden durch das Auswärtige Amt und das Bundesministerium für Bildung und Forschung ausdrücklich begrüßt und unterstützt. Der Pädagogische Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz ist ein enger Kooperationspartner.

Alle Fördermaßnahmen
und Aktivitäten finden Sie
auf unserer Homepage:

www.bildungsnetzwerk-china.de

Bildungsnetzwerk China gGmbH
Französische Str. 47
10117 Berlin
Geschäftsführung
Caspar Welbergen
info@bildungsnetzwerk-china.de
+49 151 74 2333 88

Danksagung

Die vorliegende Broschüre wäre ohne die Unterstützung zahlreicher Akteur:innen nicht möglich gewesen.

Vor allem ist den Chinesischlehrerinnen und -lehrern an den Schulen im ganzen Land zu danken, die sich nicht nur zum Teil seit Jahrzehnten dafür einsetzen, das Fach in unserer Schullandschaft zu etablieren, sondern sich auch bereit gefunden haben, unsere umfangreiche Befragung sorgfältig durchzuarbeiten. Ohne ihr Engagement für dieses Vorhaben hätte diese Studie nie realisiert werden können.

Der Fachverband Chinesisch e.V. hat dafür gesorgt, dass die große Mehrheit der an Schulen tätigen Chinesisch-Lehrkräfte bundesweit erreicht werden konnte. Darüber hinaus gilt den Beirät:innen des Fachverbands unser Dank für ihre Unterstützung mit Hintergrundwissen zu spezifischen Fragen.

Veit Husemann vom Pädagogischen Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz danken wir für seine Gesprächsbereitschaft und ausführlichen Informationen in Hinblick auf den Einsatz von Fremdsprachen-assistenzkräften.

Wir danken der KMK-Präsidentin Britta Ernst für die Bereitschaft, dieser Studie ein Grußwort voranzustellen. Für unsere Arbeit ist dies ein Zeichen hoher Wertschätzung im Sinne einer über Europa hinaus denkenden bildungspolitischen Verantwortung.

Durch die Unterstützung des Bildungsnetzwerks China wurde die Veröffentlichung der Ergebnisse in dieser Form erst möglich gemacht. Unser Dank gilt daher dem Geschäftsführer Caspar Welbergen sowie Dr. Hue San Do, Referentin für Wissenstransfer und Vernetzung, die das Projekt von Anfang an wohlwollend und mit viel Einsatz begleitet hat.

Mit Hilfe des Bildungsnetzwerks China war es möglich, Frau Minh An Szabó de Bucs als kritische und konstruktive Redakteurin zu gewinnen, die die Publikation redaktionell leitete. Studio Laucke Siebein hat mit großer Kreativität die visuelle Vermittlung unserer Ergebnisse umgesetzt.

Wir sind überzeugt, dass gerade in Zeiten von Pandemie und Polarisierung der Austausch und das Verständnis zwischen allen Kulturen wesentliche Anliegen unserer Gesellschaft und unseres Bildungssystems bleiben müssen. Diese Broschüre versteht sich als Beitrag zu dieser wichtigen Aufgabe.

Die Autor:innen

Impressum

Herausgeber

Bildungsnetzwerk China gGmbH
Französische Straße 47
10117 Berlin
Tel.: +49 151 74 2333 88
Mail: info@bildungsnetzwerk-china.de
www.bildungsnetzwerk-china.de

Projektleitung

Dr. Hue San Do
Bildungsnetzwerk China

Redaktionsleitung

Minh An Szabó de Bucs

Grafikdesign

Laucke Siebein

Druckerei

druckhaus köthen

Erscheinungsdatum

Dezember 2021

Copyright

© 2021 Bildungsnetzwerk China gGmbH

Bestellen bei

info@bildungsnetzwerk-china.de

QR-Code
der digitalen Version



