

# Die Situation schulischer Chinesisch-Angebote in Deutschland

## Ergebnisse der Erhebung „Chinesisch an Schulen 2023“

Andrea Frenzel und Hue San DO

### Zusammenfassung

Anknüpfend an vorhergehende Untersuchungen haben das Bildungsnetzwerk China (BNC) und der Fachverband Chinesisch 2023 eine Erhebung zu Chinesisch-Angeboten an Schulen in Deutschland durchgeführt. Neben quantitativen Größen und strukturellen Fragen zum Schulfach Chinesisch wurden Rolle und Herausforderungen von Arbeitsgemeinschaften (AGs) und Schulaustausch, die den Sprachunterricht als fakultative Angebote flankieren, untersucht. Die Ermittlung der realen Bedingungen und Bedarfe dieser Angebote geschah mit dem Ziel, einen Beitrag zu ihrem konsequenten Ausbau zu leisten und perspektivisch eine Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung von Fördermodellen zu bieten.

**Keywords:** China-Kompetenz, Schulaustausch, Arbeitsgemeinschaften, Chinesisch als Schulfach, Datenerhebung

## 1. Kontext

### 1.a. Hintergrund und Zielsetzung

Die deutsche Gesellschaft braucht mehr China-Kompetenz – diese Erkenntnis ist in den letzten Jahren übergreifender Konsens geworden. Im Schulbereich setzt das Bemühen darum vor allem bei der Förderung von Chinesisch als Fremdsprache (ChF) mit dem Leitziel interkultureller kommunikativer Kompetenz an (siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Bildungsnetzwerk China (BNC) 2024).

Der Ausbau von Chinesisch als Fremdsprache an Schulen im deutschsprachigen Raum ist seit langem eine der Zielsetzungen des Fachverbands Chinesisch (FaCh), die er in mehreren Erklärungen konkretisiert und aktualisiert hat (FaCh 1997; FaCh 2005; FaCh 2012; FaCh 2022). Im Laufe der Jahre und im Zuge der zunehmenden globalen und wirtschaftlichen Bedeutung Chinas wurde dieses Anliegen schließlich von der Bildungspolitik aufgegriffen und fand zuletzt auch Eingang in die China-Strategie der Bundesregierung: „Die

China-Kompetenz der nächsten Generation entsteht an Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen. Wir ermutigen diese zur verstärkten Vermittlung von China-Kompetenz, inklusive Sprachkompetenzen.“ (Die Bundesregierung 2023: 61)

Schon seit seiner Gründung veröffentlichte der FaCh regelmäßig Mitgliederbefragungen und Informationen zum Stand des ChaF-Unterrichts an Schulen in seiner Fachzeitschrift CHUN (erstmalig CHUN 1984) und auf seiner Homepage<sup>1</sup>. Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) realisierte einzelne Erhebungen (KMK 2008; KMK 2011). 2018 erschien mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die erste umfassende Bestandsaufnahme von China-Kompetenz im Bildungsbereich in Deutschland (Stepan et al. 2018). Anknüpfend an diese Untersuchungen haben das Bildungsnetzwerk China (BNC) und der Fachverband 2023 die vorliegende Erhebung zu entsprechenden Angeboten an Schulen in Deutschland durchgeführt.<sup>2</sup> Sie dient zum einen der aktuellen Information über den Sachstand und soll zum anderen eine Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung von Fördermodellen bieten. Neben quantitativen Größen und strukturellen Fragen zum Schulfach Chinesisch fokussierte das Projekt insbesondere auf die Rolle und Herausforderungen von Arbeitsgemeinschaften (AGs) und Schulaustausch, die den Sprachunterricht als fakultative Angebote flankieren. Die Ermittlung der realen Bedingungen und Bedarfe dieser Angebote soll einen Beitrag zu ihrem konsequenten Ausbau leisten.

### **1.b. Relevante Entwicklungen und Wissenstand**

Für den Aufbau von mehr China-Kompetenz im Schulbereich wurden in den letzten Jahren einige bildungspolitische Signale gesetzt. Dazu gehört nicht zuletzt die Gründung des Bildungsnetzwerks China (Berlin) und der China-Schul-Akademie (Heidelberg) – zwei Anlaufstellen, die mit unterschiedlichem inhaltlichem Fokus und institutionellem Hintergrund 2020 ihre Arbeit aufnehmen.

Bereits 2018 konstituierte sich die gemeinsame Arbeitsgruppe „Chinesisch als Fremdsprache“ von BMBF, KMK und Auswärtigem Amt (AA). In drei gemeinsamen Sitzungen erarbeitete sie auf Grundlage der Bestandsaufnahme „China kennen, China können“ (Stepan et al. 2018) ein gemeinsames, nicht-öffentliches Empfehlungspapier zum Ausbau von Chinesischunterricht, China-bezogenen Inhalten im Fachunterricht, Schulaustausch und China-

---

<sup>1</sup> Die Schulliste des Fachverbands Chinesisch „Sekundarschulen in Deutschland mit Chinesischangebot“ wird regelmäßig aktualisiert. Die jeweils aktuelle Version ist online verfügbar: <https://www.fachverband-chinesisch.de/chinesisch-als-fremdsprache/schulen>

<sup>2</sup> Die Ergebnisse wurden in zusammengefasster Form auch auf der Website des BNC veröffentlicht: <https://bildungsnetzwerk-china.de/schule/china-kompetenz-an-schulen.html>; siehe auch den QR-Code am Ende des Beitrags.

Kompetenz in der beruflichen Bildung. 2022 wurde diese gemeinsame Initiative wieder aufgenommen. Kernstück ihrer Arbeit war ein Beteiligungsprozess von Fachpersonen, dessen Konzept BMBF und BNC unter Mitwirkung von KMK und AA entwickelten. In drei Expert:innengruppen zu den Themenfeldern „universitäre Lehre und Forschung“, „Aus- und Weiterbildung von Chinesisch-Sprachlehrkräften“ sowie „Unterrichtspraxis für Chinesisch in der Schule und beruflichen Bildung“ wurden dabei Impulse zur Förderung der Sprachausbildung Chinesisch formuliert. Die Ergebnisse erschienen im April 2024 als Empfehlungspapier „Chinesisch als Fremdsprache“ (BMBF und BNC 2024). In Umsetzung der ersten Empfehlung des Papiers veröffentlichte das BMBF zur gleichen Zeit die erste Förderrichtlinie zur Erforschung von Vermittlung und Erwerb von Chinesisch als Fremdsprache (BMBF 2024).

In der Fachliteratur ist der Chinesischunterricht im Zuge der seit 2018 verstärkt geführten Diskussion um China-Kompetenz im Bildungsbereich auch in Bezug auf seinen gegenwärtigen und potenziellen Beitrag dazu unter verschiedenen Aspekten untersucht worden (Shahar-Büchsel und La Mela 2019, Knolle 2022, Schmid 2023). Während der Schulaustausch in dieser Hinsicht teils noch mit betrachtet (Stepan et al. 2018, Guder 2021, Guder und You 2021, zusammengefasst in Guder et al. 2021) sowie in einer eigenen Studie (Frenzel und Stepan 2019a, b) untersucht wurde, sind AGs in diesem Kontext bislang nur vereinzelt berücksichtigt worden (Wittek et al. 2023).

## 2. Herangehensweise

### 2.a. Eckdaten und Methoden

Die Bestandsaufnahme wurde in drei Untersuchungsbereiche aufgeteilt. Aufgrund der Unterschiede in Bezug auf Datenlage und Wissensstand bot sich ein Mixed Methods-Design an: Der Stand des Chinesischunterrichts wurde quantitativ erhoben, während wir die begleitenden Angebote Schulaustausch und freiwillige Arbeitsgemeinschaften vorwiegend qualitativ untersuchten.

Neben den oben genannten pädagogischen Formaten, durch die Schülerinnen und Schüler (SuS) im Schulkontext mit der chinesischen Sprache oder chinabezogenen Inhalten in Berührung kommen können, spielt China auch als Thema im Fachunterricht eine Rolle. Dieser Bereich wurde hier nicht berücksichtigt, da er mangels Sprachbezug kein zentrales Arbeitsfeld von BNC und FaCh ist und dies den Rahmen der Untersuchung gesprengt hätte<sup>3</sup>.

Die Erhebung der Zahlen von Schulen und SuS sowie weiterer Parameter geschah durch 16 Anfragen bei den Bildungsverwaltungen der Länder unter Einbeziehung und mit Unterstützung der Beirät:innen des FaCh. Zudem

---

<sup>3</sup> Informationen zum Thema „China im Fachunterricht“ stellt die China-Schul-Akademie zur Verfügung: <https://www.china-schul-akademie.de/>

wurden Einzelabfragen bei zahlreichen Schulen und Lehrkräften durchgeführt. Informationen zur strukturellen Situation des Schulfachs Chinesisch erhielten wir von Kontaktpersonen in den Bildungsverwaltungen, Beirät:innen sowie durch Deskresearch.

Zusätzlich wurde mit dem Tool „Paperform“ eine Online-Abfrage zu China-Aktivitäten an Schulen entwickelt, die u. a. durch den Pädagogischen Austauschdienst (PAD) und das BNC verbreitet wurde. Sie unterstützte die Datensammlung zu AGs und Schulaustausch und die Ansprache potenzieller Gesprächspartner:innen für die qualitative Datenerhebung, die schwerpunktmäßig mittels Fokusgruppen durchgeführt wurde – drei zum Schulaustausch sowie fünf zu AGs, da zu diesem Thema weniger Daten vorhanden waren. Die leitfadengestützten Gespräche dauerten 120 Minuten einschließlich einer zehninütigen Pause. Sie wurden von einer Moderatorin im Beisein einer Protokollantin geführt und fanden teils vor Ort, teils digital statt. Insgesamt nahmen 50 in den jeweiligen Bereichen aktive Lehrkräfte aus elf Bundesländern teil, davon 30 zum Thema AGs, 20 zum Thema Austausch. Die Teilnehmenden waren zum größten Teil Chinesisch- oder AG-Lehrkräfte an Grundschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen, aber auch Schulleitungen und Koordinator:innen. Die Auswahl der Stichprobe geschah auf Basis der Paperform-Umfrage sowie der vorangegangenen Netzwerkarbeit von FaCh und BNC. Das Interesse des BNC als Fördergeberin und Mit-Auftraggeberin der Untersuchung wurde, auch durch die anwesende BNC-Referentin, stets transparent gemacht und explizit angesprochen. Interviewereffekte, insbesondere in Bezug auf das Thema Finanzierung, waren somit erwartbar und wurden so weit wie möglich bei der Gesprächsführung und Auswertung berücksichtigt.

Zur Kontextualisierung führten wir außerdem vier Hintergrundgespräche zum Thema Schulaustausch mit Expert:innen von Bildungsorganisationen.

Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse. Auf Basis von Tonaufnahmen wurden die Gespräche zunächst transkribiert und pseudonymisiert. Anschließend wurden die Transkripte mit der Datenanalyse-Software NVivo sowohl deduktiv (auf Basis der verwendeten Leitfäden) als auch induktiv (durch Zusammenfassung wichtiger weiterer Gesprächsthemen) vollständig kodiert. Die Ergebnisse werden in der hier vorliegenden Auswertung beschrieben, weiter systematisiert und interpretiert.

## **2.b. Herausforderungen der quantitativen Datenerhebung**

Zahlen zum Chinesischunterricht werden in Deutschland nicht zentral erhoben und liegen dementsprechend dem Statistischen Bundesamt (Destatis) nicht vor. Einige Bildungsverwaltungen der Länder erheben regelmäßig Schul- und SuS-Zahlen zum Chinesischunterricht, veröffentlichen die Daten aber überwiegend

nicht<sup>4</sup>. Anfragen zu quantitativen Daten im Rahmen dieser Erhebung wurden an die Ministerien bzw. Senatsverwaltungen gerichtet. Die Responsivität war dabei sehr unterschiedlich ausgeprägt. Auch die Qualität der Datenaufbereitung variierte stark. Trotz größter Sorgfalt kann daher keine Gewähr für die Richtigkeit aller Angaben übernommen werden. In vier Ländern wurden die SuS-Zahlen selbst erhoben, da den Bildungsverwaltungen keine Zahlen vorlagen.

In Bezug auf Schulaustausche und insbesondere Arbeitsgemeinschaften ist die Datenlage noch deutlich schwächer. Diese Zahlen wurden auf Grundlage vorangegangener Netzwerkarbeit, von Förderdaten und durch die Paperform-Umfrage überwiegend selbst erhoben sowie teilweise vom PAD und der Taipeh Vertretung in der Bundesrepublik Deutschland bereitgestellt. Die veröffentlichten Zahlen stellen die verifizierbaren Mindestzahlen für beide Angebotsformen dar. Die tatsächlichen Zahlen können höher liegen.

### 3. Chinesischunterricht

Seit der letzten umfassenden Erhebung für das Schuljahr 2016/17 (Stepan et al. 2018: 39–50) wurde der schulische Chinesischunterricht sowohl strukturell als auch quantitativ kontinuierlich ausgebaut: Die Anzahl der SuS wuchs leicht von 5172 auf 5866, die Zahl der Schulen im Sekundarbereich, die Chinesisch anbieten, stieg von 86 auf 119. Die stärksten Zuwächse gab es dabei in Niedersachsen (+ 8 Schulen) und Hessen (+ 6).

Curricula für den Chinesischunterricht sind in 12 Ländern in Kraft. Die universitäre Lehrkräfte-Ausbildung für das Fach Chinesisch im Master of Education ist zurzeit an sechs Universitäten möglich. In Erlangen-Nürnberg kann zudem seit 2016 Chinesisch als Erweiterungsfach im Lehramtsstudium belegt werden. Schulen in elf Ländern bieten die Möglichkeit, Chinesisch als Abiturfach zu wählen, davon in sieben Ländern auch in der schriftlichen Prüfung. In Sachsen ist zudem die Möglichkeit zur mündlichen Abiturprüfung formal gegeben; zurzeit findet der Unterricht jedoch nur bis zur 10. Klasse statt.

---

<sup>4</sup> Eine Ausnahme ist Nordrhein-Westfalen: <https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten>.

**Tabelle 1: Entwicklung der Anzahl von Schulen zwischen 2017 und 2023**

<b>Chinesischunterricht im Sekundarbereich</b> <i>Anzahl der Schulen inkl. Berufliche Gymnasien</i>			
<b>Land</b>	<b>2017*</b>	<b>2021**</b>	<b>2023***</b>
Baden-Württemberg	12	13	15
Bayern	11	13	14
Berlin	11	12	10
Brandenburg	2	2	5
Bremen	1	3	3
Hamburg	6	6	7
Hessen	8	10	14
Mecklenburg-Vorpommern	0	1	1
Niedersachsen	4	8	12
Nordrhein-Westfalen	24	27	27
Rheinland-Pfalz	0	0	0
Saarland	0	0	0
Sachsen	1	3	4
Sachsen-Anhalt	2	1	1
Schleswig-Holstein	3	3	5
Thüringen	1	1	1
<b>GESAMT</b>	<b>86</b>	<b>103</b>	<b>119</b>

\* Quelle: Stepan et al. 2018: 42f.

\*\* Quelle: Fachverband Chinesisch (Hg.) 2021.

\*\*\* Quelle: Eigene Erhebung

In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein gab es besonders deutliche Steigerungen der SuS-Zahlen. Doch auch wenn der Chinesischunterricht schrittweise ausgebaut wird, ist die schulische Chinesisch-Ausbildung in Deutschland nach wie vor auf sehr niedrigem Stand. Mehrere Länder verzeichneten Rückgänge bei der Anzahl der SuS. In zwei Ländern existiert das Schulfach Chinesisch weiterhin nicht, in drei weiteren wird es lediglich an einer Schule unterrichtet. Nach wie vor lernen nur rund 0,1 % der SuS im Sekundarbereich Chinesisch. In absoluten Zahlen stieg die Zahl der Chinesisch-Lernenden gegenüber 2017 um knapp 700, während etwa das Boom-Fach Spanisch in dieser Zeit einen Zuwachs von mehreren Zehntausend Lernenden erfahren hat (Destatis<sup>5</sup>). Im Fach Chinesisch kann trotz anhaltender Forderungen nach mehr China-Kompetenz von einem Boom keine Rede sein.

<sup>5</sup> Datenbank Genesis Online, Code 21111-0006: Schüler mit Fremdsprachen-Unterricht.

**Tabelle 2: Entwicklung der SuS-Zahlen zwischen 2016/17 und 2022/23**

<b>SuS im Chinesischunterricht</b>		
<i>Anzahl im Sekundarbereich inkl. Berufliche Gymnasien</i>		
<b>Land</b>	<b>2016/17*</b>	<b>2022/23**</b>
Baden-Württemberg	482	564
Bayern	793	673
Berlin	769	643
Brandenburg	83	190
Bremen	110	189
Hamburg	417	572
Hessen	143	235
Mecklenburg-Vorpommern	0	57
Niedersachsen	220	440
Nordrhein-Westfalen	1874	1725
Rheinland-Pfalz	0	0
Saarland	0	0
Sachsen	23	287
Sachsen-Anhalt	103	45
Schleswig-Holstein	75	176
Thüringen	80	70
<b>GESAMT</b>	<b>5172</b>	<b>5866</b>

\* Quelle: Stepan et al. 2018: 42f.

\*\* Quelle: Eigene Erhebung

## 4. Arbeitsgemeinschaften und Schulpartnerschaften

### 4.a. Arbeitsgemeinschaften

Freiwillige Arbeitsgemeinschaften (AGs) waren historisch für den Aufbau von Chinesisch-Angeboten im Schulbereich von besonderer Bedeutung. Sie wurden zunächst vor allem als Vorläufer und Wegbereiter für den Chinesischunterricht angesehen.

Die erste Zählung des FaCh ergab 1984 für die Bundesrepublik Deutschland acht Gymnasien mit Chinesisch-Angebot als AG oder Wahlfach (CHUN 1984: 61). Im Schuljahr 1995/96 wurden dann 28 Schulen mit Chinesischunterricht gezählt (CHUN 1996: 110f) – der weiterhin überwiegend in Form von AGs stattfand. In den nächsten Jahren wuchs das Angebot deutlich, so dass die KMK durch eine Abfrage bei den Ländern für das Schuljahr 2006/07 44 Schulen mit Chinesisch als Unterrichtsfach und 123 mit AG-Angeboten erfasste

(KMK 2008: 23). Durch die Zunahme des Regelunterrichts gerieten AGs aus dem Fokus des Interesses, so dass der FaCh, auch wegen „der Fluktuation in den AGs“ diese seit 2009 nicht mehr separat erhoben hat (Neder 2009: 176). Bis heute werden AGs auch von den Bildungsministerien der Länder nicht zahlenmäßig erfasst.

In der aktuellen Erhebung konnten auf Grundlage der genannten Paperform-Umfrage, der Förderdaten des BNC, vorangegangener Netzwerkarbeit und Einzelabfragen mindestens 147 AGs ermittelt werden. Davon förderte das BNC in den Jahren 2022 und 2023 25 AG-Projekte über seine Förderlinie „Einstieigerprojekte China“. Zudem wurden im Schuljahr 2023/24 erstmals sechs Hochschulen bei der Einrichtung von AGs durch die BNC-Förderlinie „Campus trifft Schule“ unterstützt.

## Modelle und Inhalte

Die Auswertung der Fokusgruppen-Gespräche zeigt ausdifferenzierte Ansätze und Kontexte von AGs mit einer Bandbreite von Modellen. Im Wesentlichen lassen sich drei Typen unterscheiden:

„Klassische“ Chinesisch-AGs dienen überwiegend der Sprachvermittlung. Sie werden vereinzelt als Zertifikatskurse angeboten, die üblicherweise auf die HSK-Prüfung vorbereiten. Sie existieren an allgemeinbildenden Schulen, aber auch im berufsbildenden Bereich, etwa als Ergänzungsangebot innerhalb der Zusatzqualifikation Asienkaufleute.

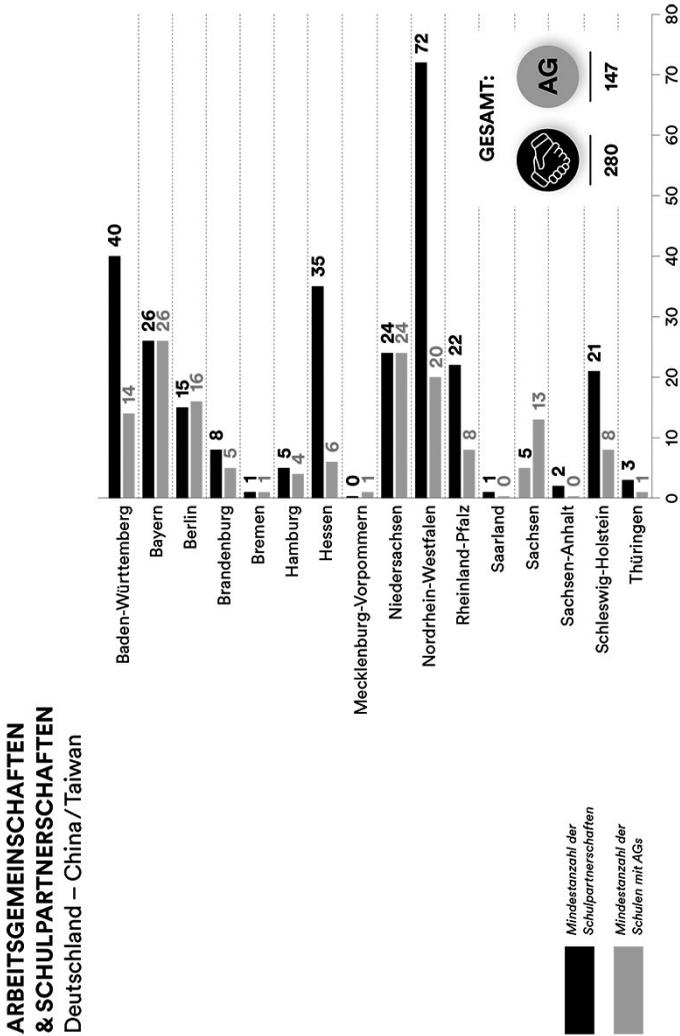
China-AGs als zweiter Typ widmen sich schwerpunktmäßig der sozio-kulturellen Wissensvermittlung. Es gibt sie an Grundschulen ebenso wie im Sekundarbereich, regelmäßig auch in jahrgangsübergreifend altersgemischten Gruppen. Entsprechend gibt es je nach den in der Lerngruppe vertretenen Altersstufen eine große inhaltliche und methodische Vielfalt. Bei jüngeren SuS geht es z. B. um Kalligrafie, Teekultur mit Teekochen, Besuch chinesischer Gärten, Pekingoper, Musik und Tanz, Feste oder Tierkreiszeichen.<sup>6</sup> Eine Lehrkraft pflegt mit ihren SuS einen chinesischen Gemüsegarten, den sie mit thematischen Einheiten, Exkursionen und Kochaktionen verbindet. Mit älteren SuS werden etwa „Vorurteile und kulturelle Eigenheiten in Deutschland versus China, Biografie, Architektur, Umwelt, Medien in China“ behandelt: „Wie sieht die Medienlandschaft aus, und was macht die Jugendkultur aus?“<sup>7</sup> In einem Berufskolleg wurde innerhalb eines Wahlfach-Angebots das Thema Neue Seidenstraße mit einer Exkursion zum Duisport verbunden.

---

<sup>6</sup> Neben diesen umfassenden Ansätzen existiert auch eine Variante, die sich ausschließlich speziellen Themen widmet, wie z. B. chinesischen Kampfsportarten.

<sup>7</sup> Hier und im Folgenden stammen alle Zitate (sofern nicht anders gekennzeichnet) aus Fokusgruppen-Interviews mit Lehrkräften.

**Grafik 1: Mindestanzahl von Schulen mit Arbeitsgemeinschaften & Schulpartnerschaften**



\*Quellen: Erhebung Bildungsnetzwerk China & Fachverband Chinesisch 2023; Pädagogischer Austauschdienst; Taipeh Vertretung in der Bundesrepublik Deutschland

Von einigen Chinesisch-Lehrkräften wird die AG als Ort für diese und ähnliche Themen verstanden, die grundsätzlich auch im regulären Chinesischunterricht vorkommen können, für die dort allerdings nur begrenzt Zeit eingesetzt werden kann: „Für den Sprachunterricht gibt es einen Rahmenlehrplan, da ist natürlich die interkulturelle Kompetenz auch eine wichtige Kompetenz. Aber die kommunikativen Kompetenzen und Sprechen, Hören und Lesen sind der Hauptbestandteil des Chinesischunterrichts. Da hat man nicht so viel Zeit, ausführlich nur auf solche gesellschaftlichen, soziologischen Probleme einzugehen.“

Der dritte Typus von AGs ist pragmatisch-situationsorientiert auf die Vorbereitung und Begleitung eines Schulaustauschs ausgerichtet. Für die Mitreisenden ist die Teilnahme im Allgemeinen verpflichtend; die Inhalte sind meist soziokulturell und praxisbezogen: „Wie spreche ich die Eltern an? Und was isst man in China zum Frühstück, zum Mittagessen? Welche Geschichte haben die Städte, die wir besuchen werden? (...) Wer mitfahren möchte, muss vorbereitet werden auf diese zwei Wochen in China!“

In einigen Fällen dient die AG auch dem virtuellen Austausch mit der Partnerschule aus der Ferne – zur Überbrückung pandemiebedingter Reisebeschränkungen oder zur Kontaktpflege zwischen zwei Austauschbegegnungen. Dabei wird auch projektbezogen gearbeitet, indem etwa Kalender mit Sehenswürdigkeiten erstellt oder Video-Porträts der jeweiligen Stadt angefertigt und mit der Partnerschule ausgetauscht werden.

Das Anliegen, mit einem niedrigschwelligem Angebot interessierten SuS Zugang zu Inhalten mit China-Bezug zu ermöglichen, ist für AGs zentral: „Die AG besteht weiterhin [neben dem Schulfach Chinesisch] mit Fokus auf interkulturelle Kenntnisse und Landeskunde im Allgemeinen, auch für [Schüler:innen, die] China interessiert, die ein bisschen Angst vor der Sprache haben und sich eben trotzdem mit Land und Leuten auseinandersetzen möchten.“ Gibt es an der Schule bereits Chinesisch-Unterricht, ermöglichen AGs gewissermaßen einen Einstieg auf Probe – ohne Verpflichtung und mal mit, mal ohne Sprachfokus. Gleichzeitig erreichen sie auch Interessierte, für die benoteter Sprachunterricht eine zu große Hürde darstellt.

AGs sind also nicht (mehr) ausschließlich Ersatz für Chinesischunterricht. Vielmehr funktionieren neben dem Chinesischunterricht bestehende AGs sowohl als Vorbereitung oder Ergänzung als auch als eigenständiges, auf Dauer angelegtes Parallelangebot zum Fach Chinesisch. Hier spielt auch die Teilnahme eines verpflichtenden Wahlangebots im Ganztagsunterricht eine Rolle.

## **Relevanz für die Kompetenzvermittlung**

AGs fördern soziokulturelles Wissen sowie Kompetenzen in den Bereichen Sprache und interkulturelles Handeln. In der Praxis werden viele AGs als

Mischformen mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt, etwa als China-AG mit geringen sprachlichen Anteilen oder als Austausch-AG, die in Bezug auf soziokulturelle Themen weiter ausgreift. Das Leitziel interkultureller Handlungskompetenz lässt sich dabei als gemeinsame Zielsetzung von AGs feststellen, allerdings weniger mit der Ambition messbarer Lernzuwächse, sondern im Sinne eines heranzuführenden Angebots. Sie werden daher von Lehrkräften häufig als Einstiegsangebot in die China-Kompetenz verstanden: „[Die Schüler:innen] sollen jetzt nicht perfekt Chinesisch können, sondern überhaupt mit dem Fremden, mit der distanten Kultur umgehen können und überhaupt mal eine andere Perspektive einnehmen.“

Auch in Hinblick auf die Sprachkompetenz liegt der Fokus darauf, in den Gebrauch der chinesischen Sprache einzuführen, also ein erstes Verständnis durch Inhalte wie Aufbau von Schriftzeichen, Töne, Zahlen, Höflichkeitsfloskeln oder sehr einfache authentische Gespräche aufzubauen, häufig unter Einsatz chinesischer Filme und Lieder. Lehrkräfte betonen, es ging darum, eine gewisse Vertrautheit mit der Sprache zu schaffen, damit SuS diesbezüglich Selbstvertrauen gewinnen, auch als Vorbereitung für Austauschbegegnungen. Da AGs keinem vorgeschriebenen Curriculum folgen, haben Lehrkräfte Freiraum für flexible inhaltliche und zeitliche Gestaltung. Ausnahme sind Zertifikatskurse, die sich inhaltlich an den Prüfungsanforderungen orientieren (meist HSK 1 oder 2). Aufgrund der niedrigen Niveaustufen dieser Prüfungen (unter A1) geht es auch bei diesen Angeboten vor allem darum, Motivation im Umgang mit der Sprache zu schaffen.

Mehrere Lehrkräfte artikulierten den Anspruch, durch die AGs einen Beitrag zur Vermittlung von China-Kompetenz zu leisten. Neben der Vermittlung von Grundwissen über China berichten mehrere Lehrkräfte davon, dass sie, insbesondere mit älteren SuS, aktuelle soziopolitische Inhalte wie die Situation der Uiguren, staatliche Überwachung oder Armut in China aufgreifen. Teilweise geschieht das auch, weil SuS diese Inhalte aus dem öffentlichen Diskurs in die AG einbringen. Dies wird von den Lehrkräften begrüßt, ist es doch ihr Anliegen, ein vielschichtiges, lebensnahes Bild zu vermitteln. So formulierte eine chinesischstämmige Lehrkraft: „Ich möchte, dass meine Schüler ein echtes China kennenlernen, nicht nur positiv oder nur negativ.“ Dazu gehört auch, die Perspektive auf „China“ nicht auf die politischen Grenzen der Volksrepublik zu beschränken. Vielmehr versuchen Lehrkräfte, Wirklichkeiten aus dem gesamten chinesischen Sprach- und Kulturraum einzubeziehen: „Chinesisch ist ja nicht nur China, das ist auch Taiwan, Hong Kong und unzählige Exilchinesen.“

Kritische Perspektiven werden daher gerade angesichts der gesellschaftlichen Relevanz der Beschäftigung mit China nicht ausgeklammert: „Meine Schüler haben gesagt, das ist ein Land, über das wir Bescheid wissen müssen,

und mit dem müssen wir irgendwie kommunizieren können. Gerade wenn es da Probleme gibt.“

Projekt-AGs zu Querschnittsthemen ermöglichen vereinzelt Verbindungen zu anderen Fächern. In einer Schule wurde mit einer Mitarbeiterin des ostasiatischen Seminars ein Seminarekurs im Bereich Medienkompetenz entwickelt. Dort wurden Presseartikel zur neuen Seidenstraße aus China, Taiwan und Deutschland untersucht: „Damit [die Schülerinnen] sehen, dass man dieselbe Sache auch andersrum betrachten kann. (...) Ein mündiger Bürger, eine mündige Bürgerin diskutiert und stellt Sachen in Frage.“

## Herausforderungen

China- und Chinesisch-AGs teilen zum einen Charakteristiken mit dem Chinesischunterricht und zum anderen mit freiwilligen AG-Angeboten generell, entsprechend stehen sie teils vor ähnlichen Herausforderungen.

Widerstand und Kritik begegnet AG-Lehrkräften gelegentlich von Pädagog:innen anderer Fachrichtungen vor dem Hintergrund der Fächerkonkurrenz oder aus politischen Bedenken. Dies geschieht nicht immer in Form von differenziertem Nachfragen: „Einmal hatte ich auch eine Situation, wo eine Kollegin sagte: Ach, hier wird gerade Chinesisch unterrichtet, die Sprache der Diktatoren.“ Es wird aber auch berichtet, dass Kolleg:innen in Fächern wie Geschichte und Gesellschaftswissenschaften mit der Bitte um inhaltliche Hilfestellung an AG- und Chinesischlehrkräfte herantreten bzw. Kooperationsmöglichkeiten begrüßen. Etliche Lehrkräfte machen auch die Erfahrung anhaltender Akzeptanz und ideeller Unterstützung im Schulumfeld.

In Bezug auf die Beständigkeit ist ein elementares Problemfeld die Motivation der SuS. Mehrheitlich zeigen sie eine intrinsische Motivation oder sie nehmen an der AG teil, um beim Schulaustausch mitreisen zu können. Eine geringere Rolle spielen der Elternwille und familiäre oder persönliche Bezüge zu China oder Taiwan. Gruppen sind häufig altersgemischt. In manchen AGs sitzen SuS, die schon länger dabei sind, neben Neueinsteiger:innen. Ein wichtiger Faktor für die Motivation ist die inhaltliche Flexibilität der AGs: „Das Allerwichtigste ist natürlich: das Material, das man anbietet, muss sehr bunt sein, weil die Schüler alle freiwillig zur AG kommen, und es muss sehr, sehr abwechslungsreich sein und die Schüler aktivieren.“

Eine große Rolle spielt auch die engagierte Werbung für die AG: „Ich habe dann in den fünften und sechsten Klassen Werbung gemacht und habe jetzt einen neuen Kurs mit dreißig Schüler:innen. Vorher dröppelte das immer so ein bisschen. Aber ich hatte eben auch keine Werbung gemacht.“ Auch bei größtem Einsatz ringen Lehrkräfte jedoch mit gewissen grundsätzlichen, strukturellen Herausforderungen von freiwilligen AGs: „Ich kann keine Hausaufgaben aufgeben, das schaffen [die Schüler:innen] nicht. Dann gehen die mir alle

von der Stange, fühlen sich unterdrückt und kriegen es nicht hin. Außerdem habe ich auch viel Fluktuation. [Die Schüler:innen] kommen regelmäßig, aber eben immer mal auch nicht. Da müssen sie mal für eine Klassenarbeit lernen, dann haben sie einen Arzttermin, dann haben sie ein Cello-Konzert oder sonst was. Diese Kontinuität ist nicht drin. Und von daher ist es nicht so einfach.“

Für viele Lehrkräfte liegt die grundlegende Herausforderung darin, nicht nur bei den SuS, sondern auch im Schulumfeld Interesse zu wecken, Bedarfe zu erkennen, Beziehungen aufzubauen und die gesellschaftliche Relevanz der Beschäftigung mit China und dem chinesischen Sprach- und Kulturraum zu vermitteln. Gelingt ihnen dies, können AGs als Einstiegsangebote in die China-Kompetenz längerfristig bestehen. Die Angebote sind dort, wo sie in den Schulkontext eingebettet sind und Unterstützung durch die Schulleitung erfahren, oft auf gutem Niveau verstetigt, auch wenn sie von externen Lehrkräften geleitet werden.

Neben dem „klassischen“ Modell externer Lehrkräfte, die ausschließlich die AG unterrichten, tun dies mittlerweile auch zahlreiche feste Chinesisch-Lehrkräfte sowie vereinzelt auch Kolleg:innen aus anderen Fächern. Wie im Chinesischunterricht wird auch in AGs viel Zeit für die Vorbereitung eingesetzt – Zeit, die auch im Falle einer festen Position teils „weder [durch] Geld noch [durch] Minderung“ honoriert wird. Etliche Lehrkräfte äußerten zudem Zurückhaltung dabei, Geld für Materialien oder Exkursionen aus dem Schulbudget zu beantragen, obwohl dies prinzipiell möglich ist – ebenso wie vielerorts die Unterstützung durch den Förderverein. Ob diese Finanzquellen erschlossen werden, scheint wiederum von der Qualität der Kommunikation mit der Schulleitung und der Vertrautheit mit den Schulstrukturen abzuhängen: „Die meisten Chinesisch-Lehrkräfte, die nicht sehr zentral in der Schule präsent sind, kennen viele Informationen gar nicht, zum Beispiel zum Förderverein, zum Finanzausschuss. (...) Dann hat man gar keinen Zugang, gar keinen Überblick über das ganze System.“ Weniger Zögern äußerten Lehrkräfte bei der Beantragung von Fördergeldern bei schulexternen Quellen einschließlich des BNC.

Letztlich hängt der Stand der AGs in den Schulen von vielen, nicht immer beeinflussbaren Faktoren ab, darunter der Grad der Einbettung in den Schulkontext, die Anerkennung seitens der Schulleitung und der Elternschaft, Umgang und Diskussionskultur im Kollegium und nicht zuletzt der Motivation der SuS. Insgesamt erfordert dies von AG-Lehrkräften nicht nur Kreativität und Flexibilität bei der Unterrichtsgestaltung, sondern auch hohen Einsatz bei Kommunikation und Kontaktpflege innerhalb der Schule.

## **Unterstützungspotenziale für AGs**

Förderbedarf für AGs besteht aus Sicht der Praktiker:innen vor allem in Bezug auf materielle und inhaltliche Unterstützung der Angebote sowie Vernetzung der Lehrkräfte.

Gewünscht wird naturgemäß eine unbürokratische finanzielle Förderung, die nicht nur im Rahmen von kurzfristigen Pilotprojekten existiert. Dies betrifft nicht nur Honorare, sondern vor allem Sachmittel und Aktivitätsfonds: kleinere Beträge für Projektarbeit, Exkursionen und Tagesausflüge, mit denen gelegentlich Eintrittsgelder, Fahrtkosten, Workshops oder ein Restaurantbesuch bezahlt werden können. Daneben stehen auch Gelder für externe Trainer:innen oder Expert:innen, z. B. für Kalligrafie, Malerei oder Kung Fu, sowie zur Anschaffung von Schreib- und Bastelmaterial auf der Wunschliste.

Die Bedarfe gehen jedoch über das Finanzielle hinaus: Immer wieder betonten Lehrkräfte mit Nachdruck die Notwendigkeit konkreter inhaltlicher Unterstützung durch didaktisierte Lernmaterialien wie konkrete Reihenplanungen im Paket mit Begleitmaterialien und Quellen. Diese sollten auf einer Plattform bereitgestellt werden, die nach Schülergruppen und Themen systematisiert und leicht zugänglich sein sollte. Dies würde einerseits die Lehrkräfte bei der Vorbereitung entlasten und andererseits zum Austausch beitragen, da vorhandenes und selbst erarbeitetes Material zur Verfügung gestellt werden könnte. Ergänzend wurde auch Hilfe bei der Vermittlung von externen Expert:innen, z. B. durch eine fortlaufend aktualisierte Datenbank, genannt.

Der Wunsch nach mehr Möglichkeiten zur Vernetzung hat für AG-Lehrkräfte ebenfalls hohe Priorität, sei es, um Einblicke in andere Konzeptionen oder Perspektiven aus anderen Schulformen zu erhalten, oder zum Informations- und Erfahrungsaustausch in Bezug auf Finanzierung oder andere Problemstellungen – betont wurde dabei, dass es sich um ein verstetigtes Format mit konkreten Themen handeln sollte. Dies wäre insbesondere hilfreich zur Einbeziehung und Unterstützung externer Lehrkräfte.

Einige Lehrkräfte äußerten außerdem dezidiert, dass Chinesischunterricht und Angebote mit China-Bezug im Schulbereich einen höheren Stellenwert haben sollten. Sie erhoffen sich ein Einwirken auf die Politik, insbesondere die Bildungspolitik der Länder, für eine stärkere ideelle Förderung von China-Kompetenz im Schulbereich.

### **4.b. Schulpartnerschaften**

Die ersten deutsch-chinesischen Schulaustausche entstanden im Kontext von Kommunalbeziehungen, zuerst 1987 im Rahmen der Städtepartnerschaft Hamburg – Shanghai (Senatskanzlei HH o.J.). Für einen Großteil der deutsch-chinesischen Städtebeziehungen bleibt der Bildungsaustausch ein wichtiges Handlungsfeld (Goette und Gao 2018: 56-58; Frenzel et al. 2024: 19). Der

Schulaustausch selbst ist jedoch bald über den Kontext kommunaler Partnerschaften hinausgewachsen und stützt sich vor allem auf die Initiative einzelner Schulen und Lehrkräfte. Dazu trugen lange auch überregionale Fördermöglichkeiten bei, insbesondere die 2008 vom AA mit Partnerorganisationen gegründete Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) (Auswärtiges Amt 2019) und der 2014 ins Leben gerufene Mercator-Schulpartnerschaftsfonds (Stiftung Mercator 2014; Frenzel und Stepan 2019a: 21), durch den projektbasierter Austausch zwischen deutschen und chinesischen Schulen und Vernetzungsveranstaltungen für im Austausch tätige Lehrkräfte gefördert wurden. Beide Programme betreut(e) der PAD. Mittlerweile stehen diese Förderungen, wenn überhaupt, nur noch eingeschränkt zur Verfügung: die PASCH-Initiative ist von Mittelkürzungen des AA betroffen, die Stiftung Mercator hat den Schulpartnerschaftsfonds zum Jahresende 2023 eingestellt (BNC 2023; Deutscher Bundestag 2024: 6). Die Förderung durch Länder und Kommunen sowie regionale Wirtschaftsakteure gewinnt dadurch, neben schulinternen Möglichkeiten, an Bedeutung. Diese Optionen sind jedoch regional sehr ungleich verteilt, finanziell unterschiedlich ausgestattet und oft selbst Aktiven im Schulaustausch vor Ort unbekannt.

Für die Schuljahre 2016/17 und 2017/18 ergab eine frühere Untersuchung einen Schätzwert von 250 bis 300 deutschen Schulen im Austausch mit China (Frenzel und Stepan 2019a: 18)<sup>8</sup>. Für das Schuljahr 2022/23 konnte die vorliegende Untersuchung eine Mindestzahl von 280 Schulen mit deutsch-chinesischen/taiwanischen Schulpartnerschaften ermitteln. Dies geschah auf der Grundlage von Informationen des PAD, der Taipeh Vertretung in der Bundesrepublik Deutschland, Angaben der Bildungsbehörden der Länder und Einzelabfragen sowie der genannten Paperform-Umfrage. Die Zahl deutet darauf hin, dass der Austausch nach Ende der pandemiebedingten Beschränkungen wieder auflebt, auch wenn noch nicht alle der betreffenden Schulen die Begegnungen wieder aufnehmen konnten. Die aktuelle Untersuchung widmet sich dieser Fragestellung: Wie sind die Austausche durch die Pandemie gekommen und vor welchen neuen Herausforderungen stehen sie?

## Modelle und Konzepte

Die meisten der in der Untersuchung vertretenen Schulen führen bereits langjährige Partnerschaften (von 9 bis 20 Jahren), teilweise sogar mit mehreren Schulen in China gleichzeitig. Hierbei fiel auf, dass gerade seit der Pandemie neue Kontakte nach Taiwan entstanden sind. Die Reisen werden häufig jahrgangsübergreifend für SuS der 9.–11. Klasse, teilweise in der Oberstufe,

---

<sup>8</sup> Die Zahl wurde auf Basis folgender Quellen ermittelt: FaCh, Bildungsministerien der Länder, PAD, einzelne Schulen sowie eine Abfrage mit der Software Meltwater. (Frenzel und Stepan 2019b: 2)

angeboten und richten sich nicht ausschließlich an SuS der Chinesischklassen. Bei den Schulen mit einem Chinesischangebot ist die Austauschreise ein wichtiges Element der Motivation für die SuS, um eine Verbindung mit der Zielsprache und -kultur aufzubauen. Manchmal werden die Austausche durch eine zusätzliche AG flankiert, die inhaltlich und organisatorisch auf die Reise vorbereitet. Die Länge der Reisen liegt meistens zwischen 10–14 Tagen, wobei neben den Schulhospitationen auch touristische Reiseanteile eingeplant werden, um den Jugendlichen mehr vom Land zu zeigen. Um finanzielle Förderung vom Schulpartnerschaftsfonds Deutschland – China zu erhalten, mussten die SuS beider Länder in der Vergangenheit über reine Schulbesuche und Sightseeing hinaus gemeinsam projektbasiert arbeiten.

Einige der Schulpartnerschaften werden durch eine Städtepartnerschaft ideell und finanziell unterstützt, wobei sogar Bildungsvereinbarungen zwischen den Städten geschlossen werden (z. B. Köln – Peking, Hamburg – Shanghai). Dadurch erhalten beide Partnerschaften und die Beziehungen zwischen Deutschland und China eine höhere Sichtbarkeit.

Mit dem Austausch, teilweise in Kombination mit dem Schulfach Chinesisch, geben sich die Schulen ein „China-Profil“ und damit ein Alleinstellungsmerkmal in Abgrenzung zu anderen Schulen in der Stadt oder Region. Damit adressieren die Schulen bewusst Eltern, die ihren Kindern eine Beschäftigung mit China ermöglichen wollen.

## **Austausch während der Pandemie**

Die Pandemie brachte alle physischen Austauschbegegnungen zum Erliegen und stellte den Großteil der deutsch-chinesischen Schulpartnerschaften auf eine harte Probe. Einige Lehrkräfte versuchten auf digitalem Wege, den Kontakt aufrechtzuerhalten. SuS drehten Handyvideos von Alltagsaktivitäten oder luden mit 360 Grad-Kameras zu virtuellen Besuchen in ihre Lebenswelten ein. An Feiertagen verschickten beide Seiten Video-Grußbotschaften, Chatgruppen in Wechat sollten SuS niedrigschwellig zu Unterhaltungen animieren. Für synchrone digitale Begegnungen erwiesen sich Videokonferenztools wie Zoom und Skype als am zuverlässigsten.

Doch nicht überall erlaubten die technischen Voraussetzungen an Schulen digitale Begegnungsformate. An einigen Schulen wurde erst mit Beginn der Pandemie die digitale Infrastruktur aufgebaut und Hardware für alle Beteiligten angeschafft. So gab es nicht überall (stabiles) WLAN und ausreichend Endgeräte für Lehrkräfte und SuS. Auch das Knowhow zum Einsatz digitaler Tools zum Lernen und Lehren musste erst mühsam erworben werden. Synchrone virtuelle Begegnungen sind organisatorisch aufwändig und die Moderation von interkulturellen Gruppen mit geringen Sprachkenntnissen der jeweils anderen Seite sehr anspruchsvoll. Die Koordination der Termine im

Schulalltag erwies sich für beide Seiten – gerade wegen der Zeitverschiebung – als sehr schwierig und wegen der vielen Reibungsverluste häufig als frustrierend. Einige Lehrkräfte bevorzugten eher asynchrone Formate wie die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben und die Kommunikation auf Padlets, die ein entspannteres und effektiveres Arbeiten für die SuS ermöglichen. Eine Lehrkraft wies insbesondere auf die Herausforderungen auf zwischenmenschlicher Ebene bei virtuellen Begegnungen im Vergleich zum Präsenzaustausch hin: „Wie agieren wir miteinander, wie lernen wir uns kennen? Mit wem habe ich es eigentlich zu tun? Wie schaffe ich eine Bindung, dass ein Austausch auch stattfindet auf einer persönlichen Ebene, und wann kann ich ins Inhaltliche gehen?“

Um den SuS trotz der Reisebeschränkungen eine außerschulische Beschäftigung mit China zu ermöglichen, organisierten Lehrkräfte darüber hinaus Veranstaltungen mit chinesischen Kulturvereinen vor Ort und kontaktierten Konfuzius-Institute, um Alternativangebote zu schaffen.

Vielerorts waren es die langjährigen Beziehungen und das aufgebaute Vertrauen zwischen den Lehrkräften beider Länder, die über die Durststrecke hinweghalfen und den kompletten Abbruch verhinderten. Jedoch bleibt die Frage offen, wie viele der vormals entstandenen Partnerschaften die Pandemie wirklich überdauert haben und angesichts der neuen Herausforderungen den Kontakt wieder intensivieren.

## **Neustart nach der Pandemie**

Der Wegfall der Reisebeschränkungen im März 2023 und die Aussicht auf Reisen nach China mobilisierte viele der im Austausch tätigen Lehrkräfte zu ersten Reiseplanungen. Doch trotz des Willens zur Wiederaufnahme des Austauschs konnte nicht einfach am Zustand von vor der Pandemie angeknüpft werden. Es hatten sich einige Rahmenbedingungen in den deutsch-chinesischen Beziehungen verändert bzw. verschärft.

Viele Lehrkräfte, selbst chinesischstämmige, waren sich unsicher darüber, wie die Pandemie das Leben in China verändert hat und welche neuen Regelungen Einzug gehalten haben. Viele entschieden, sich selbst zunächst vor Ort ein Bild zu machen, bevor sie mit einer Schulklasse reisen würden. Auch der Umgang mit und die Wahrnehmung von China führt zu neuen Herausforderungen. Schulleitungen, Lehrkräfte und Elternschaft sind hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Entwicklungen in der VR China und der sich verhärtenden politischen Beziehungen zwischen Deutschland und der VR China teils verunsichert, inwieweit die Partnerschaft mit der chinesischen Schule weitergeführt werden kann (und soll). Die Widerstände im Kollegium gegen einen Austausch mit einem Land, das autoritär von der KP China regiert wird, haben sich während der Pandemie teilweise verstärkt: „Die Stimmung hat sich

gewandelt, der Umgang mit China hat sich gewandelt, und das wirkt sich natürlich dann auch auf den kritischen Diskurs in den Schulen aus. Es gibt Unsicherheit über die Rahmenbedingungen, die müssen vielleicht auch noch mal neu ausgehandelt werden. Es gibt generell Ungewissheit.“ Der Blick richtet sich vermehrt auf andere chinesischsprachige Regionen. Insbesondere das demokratisch regierte Taiwan wird als Alternative bzw. zusätzliche Option im Wechsel mit einer Austauschreise in die VR China ins Auge gefasst, doch auch hier nicht ohne Sicherheitsbedenken und Zweifel: „Ich muss grundsätzlich für mich und für meine Schule überlegen, wie wir weiter verfahren. Und da bin ich unsicher. In welche Richtung soll ich meine Schulleitung beraten? Meine Befürchtung war tatsächlich auch, dass Taiwan möglicherweise keine dauerhafte oder überhaupt keine Alternative für reisende Schüler sein kann, eben auch aufgrund der politischen Lage.“

Selbst Lehrkräfte mit langjähriger China-Erfahrung und chinawissenschaftlicher Ausbildung äußern angesichts der Entwicklungen eine ambivalente Haltung: „Aber ich merke, man muss sich da ein Stück weit nach vielen Jahren Sinologie vielleicht auch persönlich ganz neu orientieren und verabschieden von vielen Dingen, die man viele Jahrzehnte sehr gerne gemacht hat. Und ja, ich nehme das momentan als Vakuum wahr, wo ich nicht so richtig weiß, wo wir uns hinbewegen sollten.“

Das größte Hindernis zeigt sich jedoch in den immens gestiegenen Kosten einer Austauschbegegnung und dem gleichzeitigen Wegfall von Fördermöglichkeiten wie durch den Schulpartnerschaftsfonds Deutschland – China. Lehrkräfte stehen nun vor einer zusätzlichen Aufgabe: neben dem Organisieren, Verwalten und Durchführen der Reise müssten sie noch Fördermittel einwerben, damit die Teilnahme an einem deutsch-chinesischen Austausch nicht noch mehr zum Mittel der sozialen Selektion wird. Zwar können Kinder aus einkommensschwachen Familien unter Umständen Fördermittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket beantragen und damit die Reise finanzieren. Dafür muss der Austausch üblicherweise im Fahrtenkonzept der Schule festgehalten und im Schulprogramm verankert sein.

Der Gegenbesuch der chinesischen Seite ist ebenfalls mit zusätzlichen Kosten verbunden, die die Lehrkräfte nicht selten aus eigener Tasche zahlen, da kein Budget zur Verfügung steht: Bewirtung bei Ausflügen und Unterkunftskosten zusätzlicher Lehrkräfte, Ausflugsprogramm (Reisekosten und Eintritte) in Deutschland etc.

Ein kleiner Lichtblick ist der Wegfall der Visapflicht bei touristischen Reisen in die VR China bis Ende 2025. Dies erleichtert teilweise die Organisation und vergünstigt die Planung von Austauschreisen. Allerdings fallen Schulbesuche im strengen Sinne nicht unter touristische Reisen. Ohnehin verändert die Neuregelung nicht die Antragssituation von SuS mit Migrationshintergrund (wie z. B. geflüchtete Menschen aus Syrien oder SuS aus Maghreb-

Staaten), die keinen deutschen Pass haben, und an Austauschreisen nach China teilnehmen möchten.

Letztendlich bleibt es unklar, wie viele der Schulpartnerschaften mittelfristig aktiv weitergeführt werden können. Dort, wo der Austausch nicht durch lokale Sponsoren, einen Schulförderverein oder zahlungskräftige Eltern finanziert werden kann, drohen auch langjährige Partnerschaften wegzubrechen – und damit ein wichtiges Format der deutsch-chinesischen Verständigung zwischen jungen Menschen.

## Unterstützungspotenziale für Schulpartnerschaften

Neben dem Hauptproblem der Finanzierung, das sich durch die Verteuerung von Reisekosten existentiell verschärft hat, zeigten sich noch weitere Bedarfe.

Virtuelle Lösungen, eine stärkere strukturelle Verankerung im Schulprofil und fächerübergreifende Projektarbeit bieten Potenziale zur Stärkung des deutsch-chinesischen Schulaustauschs. Digitale Begegnungsformate bieten zwar keinen Ersatz für physische Begegnungen, jedoch können sie den Austausch inhaltlich gut vorbereiten und das Kennenlernen der Teilnehmenden unterstützen; dies gilt insbesondere für asynchrone Formate.

Lehrkräfte widmen sich dem Austausch mit viel Herzblut und erhalten häufig zu wenig Wertschätzung. Dabei bleiben sie oft allein mit der Verantwortung, den Austausch zu organisieren. Durch die Unterstützung der Schulleitung und anderer Kolleg:innen könnte die Schulpartnerschaft auf festeren Beinen stehen, wenn die Koordination in einem Team verteilt wäre. Damit könnte auch bei Wegzug der Lehrkraft oder einem Generationswechsel die Partnerschaft weitergeführt werden.

## 5. Handlungsansätze für die Förderung

Die Erhebung zeigte, dass Chinesischunterricht, Chinesisch-/China-AGs und Schulpartnerschaften sich gegenseitig sinnvoll ergänzen und einander verstärken mit dem Ziel, mehr China-Kompetenz bei jungen Menschen auszubilden. Das BNC wird die Ergebnisse der Untersuchung in die Erarbeitung neuer Fördermodelle einfließen lassen.

Darüber hinaus zeigt sich nach wie vor in weiteren Bereichen differenzierter Handlungsbedarf:

- **Chinesischunterricht:** das Schulfach flächendeckend einführen und strukturell ausbauen, um Grundlagen für Sprachkompetenz auf breiter Basis zu schaffen.
- **Arbeitsgemeinschaften:** durch materielle und inhaltliche Förderung AGs als eigenständigen Baustein für die Entwicklung von China-Kompetenz fokussieren.

- **Schulpartnerschaften:** ideelle Unterstützung z. B. durch eine Anlaufstelle für aktuelle Informationen und Beratung bieten, etwa zu Fördermöglichkeiten, Visa-Regelungen, Hilfestellungen bei der Planung und Durchführung von Austauschreisen oder virtuellem Austausch.
- **Lehrkräfte:** unterstützende Angebote für Wissensaustausch und Vernetzung in Bezug auf Unterricht, Schulaustausch und AGs bereitstellen.
- **Schulen:** die gesellschaftliche Relevanz der Beschäftigung mit dem chinesischen Sprach- und Kulturraum durch Verbindungen zu anderen Fächern verdeutlichen (z. B. Themenreihen, Projektarbeit zu Querschnittsthemen).
- **Bildungspolitik:** Verantwortliche in Ländern und Kommunen ansprechen und in die Verantwortung nehmen für mehr Sichtbarkeit und einen höheren Stellenwert von Chinesisch-Angeboten im Schulbereich.
- **Förderung:** Länder, Kommunen und Wirtschaftsakteure vor Ort für die finanzielle und ideelle Unterstützung von Schulpartnerschaften gewinnen, um Chancengerechtigkeit und Teilhabe zu gewährleisten.

## Literatur

- AA / Auswärtiges Amt (2019), Die Partnerschulinitiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH), 31.07.2019, online: [https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/kultur-und-gesellschaft/03\\_Sprache/pasch/2236358](https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/kultur-und-gesellschaft/03_Sprache/pasch/2236358) (31.05.2024).
- BNC / Bildungsnetzwerk China (2023), Austauschbegegnung China-Deutschland. Wichtige Neuigkeiten für 2023/24, 29.06.2023, online: <https://bildungsnetzwerk-china.de/austausch/austausch-fuer-schuelerinnen.html#record-1970> (31.05.2024).
- BMBF / Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024), Richtlinie zur Förderung von Projekten zur Erforschung von Vermittlung und Erwerb von Chinesisch als Fremdsprache als Beitrag zum Auf- und Ausbau von unabhängiger China-Kompetenz, Bundesanzeiger vom 11.04.2024, online: <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2024/04/2024-04-11-Bekanntmachung-Spracherwerb-Chinesisch.html> (10.05.2024).
- BMBF / Bundesministerium für Bildung und Forschung; Bildungsnetzwerk China (BNC) (2024), Empfehlungspapier „Chinesisch als Fremdsprache“, online: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/chinesisch-spracherwerb-empfehlungspapier.pdf?\\_\\_blob=publication-File&v=1](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/chinesisch-spracherwerb-empfehlungspapier.pdf?__blob=publication-File&v=1) (10.05.2024).
- Die Bundesregierung (2023), China-Strategie der Bundesregierung, Berlin, online: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2608578/810fdade376b1467f20bdb697b2acd58/china-strategie-data.pdf> (22.05.2024).

- CHUN-Redaktion (1984), Chinesischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, in: CHUN, 1, 60–66, online: <https://hasp.ub.uni-heidelberg.de/journals/chun/article/view/21340/20758> (15.05.2024).
- CHUN-Redaktion (1996), Höhere Schulen mit Chinesischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 1995/96), in: CHUN, 12, 110–111, online: <https://hasp.ub.uni-heidelberg.de/journals/chun/article/view/20697/20139> (15.05.2024).
- Deutscher Bundestag (2024), Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion der CDU/CSU – Drucksache 20/9815 – Stand des Ausbaus der China-Kompetenz in Deutschland, Drucksache 20/9986, 05.01.2024, online: <https://dserver.bundestag.de/btd/20/099/2009986.pdf> (31.05.2024).
- FaCh / Fachverband Chinesisch (1997), Dillinger Erklärung. Erklärung der Teilnehmer an der Tagung „Chinesisch als spätbeginnende Fremdsprache am Gymnasium“ in Dillingen/Donau, online: <https://www.fachverband-chinesisch.de/der-verband/offizielle-statements/dillinger-erklaerung> (22.05.2024).
- FaCh / Fachverband Chinesisch (2005), Erlanger Resolution. Zum Status von Chinesisch als Fremdsprache im sekundären und tertiären Bildungsbereich, online: <https://www.fachverband-chinesisch.de/der-verband/offizielle-statements/erlanger-resolution> (22.05.2024).
- FaCh / Fachverband Chinesisch (2012), Acht Thesen zur Etablierung des Schulfachs Chinesisch im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland, online: [https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user\\_upload/Der\\_Verband/Offizielle\\_Statements/FaCh\\_2012\\_Thesen\\_Schulfach\\_de.pdf](https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/FaCh_2012_Thesen_Schulfach_de.pdf) (12.05.2024).
- FaCh / Fachverband Chinesisch (Hg.) (2021), Sekundarschulen und Gymnasien mit Wahlpflichtfach / Abiturfach Chinesisch in Deutschland.
- FaCh / Fachverband Chinesisch (2022), „Tübinger Erklärung“ zu Entwicklung und Ausbau von Chinakompetenz in der Bundesrepublik Deutschland, online: [https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user\\_upload/Der\\_Verband/Offizielle\\_Statements/FaCh\\_2022\\_Tuebinger\\_Erklaerung\\_de.pdf](https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/FaCh_2022_Tuebinger_Erklaerung_de.pdf) (12.05.2024).
- Frenzel, Andrea; Stepan, Matthias (2019a), Der weite Weg nach China. Herausforderungen und Potentiale des deutsch-chinesischen Schüler- und Jugendaustauschs, Berlin: Merics, online: <https://merics.org/de/jugendaustausch> (22.05.2024).
- Frenzel, Andrea; Stepan, Matthias (2019b), Methoden des MERICS-Forschungsprojekts „Deutsch-chinesischer Schüler- und Jugendaustausch“, online: <https://merics.org/de/jugendaustausch> (31.05.2024).
- Frenzel, Andrea et al. (2024), Kommunen: Kernstück deutscher China-Politik. Entwicklungen und Zukunftsperspektiven, Bonn: Friedrich-Ebert-

- Stiftung, online: <https://www.fes.de/studie-kommunen-kernstueck-deutscher-china-politik> (31.05.2024).
- Goette, Anja; Gao, Qianlan (2018), *Deutsch-Chinesische Kommunalbeziehungen*, Dialog Global – Schriftenreihe der Servicestelle Kommunen in der Einen Welt (SKEW), 19, Bonn, online: <https://skew.engagement-global.de/dialog-global/dialog-global-nr-19.html> (31.05.2024).
- Guder, Andreas (2021), *Über Europa hinaus denken: Zur Situation des Schulfachs Chinesisch in der deutschen Bildungslandschaft*, in: *Die Neueren Sprachen*, 10, 112–114.
- Guder, Andreas et al. (2021), *Macht mehr Chinesisch! Wirklichkeiten und Möglichkeiten des Schulfachs in Deutschland*, Berlin: Bildungsnetzwerk China, online: <https://bildungsnetzwerk-china.de/bildungsnetzwerk/neuigkeiten/detail/22.html> (22.05.2024).
- Guder, Andreas; You, Wenhao (2021), *德国中学汉语教学状况 Chinesischunterricht an Sekundarschulen in Deutschland. Eine Erhebung zur Unterrichtspraxis und den besonderen Herausforderungen der Vermittlung einer distanten Fremdsprache*, online: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/33098> (12.05.2024).
- Knolle, Rafael (2022): *Türöffner Chinesisch? Im Fremdsprachenfach Chinesisch gewonnene Ressourcen aus Sicht ehemaliger Schüler\*innen Hamburger Schulen*, in: *CHUN*, 37, 33–55.
- KMK/ Kultusministerkonferenz (2008), *Chinesisch an Schulen in Deutschland*, Bonn, online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_05\\_00-Chinesisch-an-Schulen-in-Deutschland.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_05_00-Chinesisch-an-Schulen-in-Deutschland.pdf) (15.05.2024).
- KMK/ Kultusministerkonferenz (2011), *Interesse an Chinesisch nimmt zu an Schulen in Deutschland*, online: <https://www.kmk.org/de/presse/pressearchiv/mitteilung/interesse-an-chinesisch-nimmt-zu-an-schulen-in-deutschland.html> (22.05.2024).
- Neder, Christina (2009), *Chinesisch an Schulen in Deutschland: Bericht aus den Ländern*, in: *CHUN*, 24, 176–192, online: <https://hasp.ub.uni-heidelberg.de/journals/chun/article/view/20089/19491> (15.05.2024).
- Schmid, Jonas (2023), *Zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit China im ChaF-Unterricht – ein Dialog mit gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*, in: *CHUN*, 38, 5–33.
- Senatskanzlei Hamburg (o.J.), *Überblick. Chronologie der Städtepartnerschaft*, online: <https://www.hamburg.de/shanghai/206008/chronologie/> (30.05.2024).
- Shahar-Büchsel, Ulrike; La Mela, Verena (2019), *Chinesisch als Schulfach in Deutschland: Potenzial und Gelingensbedingungen – Eine qualitative Studie zur Zukunft des Schulfachs Chinesisch*, in: *CHUN*, 34, 58–81,

online: <https://hasp.uib.uni-heidelberg.de/journals/chun/article/view/17821/17271> (22.05.2024).

Stepan, Matthias et al. (2018), China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland, Berlin: Merics, online: <https://www.merics.org/de/china-kompetenz> (10.05.2024).

Stiftung Mercator (2014), Anlaufstelle für deutsch-chinesische Schulpartnerschaften. Mercator Schulpartnerschaftsfonds Deutschland-China vergibt Fördermittel und unterstützt Lehrkräfte, Pressemitteilung, 01.10.2014, online: <https://www.stiftung-mercator.de/de/pressemitteilungen/neue-anlaufstelle-fuer-deutsch-chinesische-schulpartnerschaften/> (31.05.2024).

Wittek, Kathleen et al. (2023), Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht – Der Beitrag des Faches Chinesisch, in: Die Neueren Sprachen, 11/12, 31–41.

### **QR-Code zum Factsheet der Erhebung auf der Website des BNC \***

\* Bildungsnetzwerk China und Fachverband Chinesisch), online: [https://bildungsnetzwerk-china.de/fileadmin/user\\_upload/01\\_schule/0\\_china-kompetenz\\_an\\_schulen/bnc\\_factsheet\\_final\\_240513.pdf](https://bildungsnetzwerk-china.de/fileadmin/user_upload/01_schule/0_china-kompetenz_an_schulen/bnc_factsheet_final_240513.pdf) (13.08.2024)

