

**Chinesisch sprechen, schreiben, forschen?
Ergebnisse einer Erhebung zum Chinesischunterricht in
chinawissenschaftlichen Bachelor- und
Masterstudiengängen**

Andreas Guder und Vincent Burckhardt

Abstract

Der vorliegende Beitrag dokumentiert die Ergebnisse einer umfangreichen Befragung der chinawissenschaftlichen Institute im deutschsprachigen Raum zur Sprachausbildung Chinesisch. Erfragt wurden die angebotenen Studiengänge, deren angestrebte Zielkompetenzen, der Umfang der Chinesischkurse, Anzahl der Studierenden, Anzahl und Hintergrund der Lehrkräfte, verwendete Lehrwerke sowie Informationen über den via ECTS veranschlagten Workload in Relation zum Umfang des Sprachlehreangebots. Darüber hinaus wurden auch die Sprachausbildung im Rahmen von chinawissenschaftlichen Masterstudiengängen, die Integration von Auslandssemestern, die Relevanz standardisierter Prüfungen aus der VR China und Taiwan sowie die Ausbildung in Vormodernem/Klassischem Chinesisch erfasst. Im Ergebnis zeigt sich, dass die im Rahmen einer chinawissenschaftlichen Ausbildung als selbstverständlich betrachtete akademische Sprachausbildung im Chinesischen eine außerordentlich komplexe Aufgabe ist, die auch im Rahmen eines dreijährigen Bachelorstudiums keinesfalls als abgeschlossen betrachtet werden kann und die an vielen Instituten nach wie vor kapazitär unterausgestattet ist.

Keywords: Chinesisch an Universitäten, Sinologie, Chinawissenschaften

Einleitung

China gewinnt zunehmend an Bedeutung als Partner und Wettbewerber Deutschlands. Vor diesem Hintergrund wächst auch der Bedarf an Personen mit China-Expertise stetig. Für eine erfolgreiche Kooperation mit internationalen Partnern sind gegenseitiges Verständnis und kultursensibler Umgang erforderlich. China-Kompetenz umfasst neben Sprachkenntnissen auch interkulturelle Kompetenz (BMBF o. J.).

So schreibt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) auf seiner aktuellen Website, und entsprechend dieser globalen Bedeutung Chinas für Europas Wirtschaft und Gesellschaft wurden in jüngerer Zeit nicht nur vom BMBF mehrere Förderprogramme und Studien zu chinabezogenem

Wissen und für den Ausbau entsprechender Kompetenzen initiiert, die sich jedoch ausdrücklich nicht auf die Chinawissenschaften beziehen, sondern vor allem eine wichtige Breitenwirkung erzielen sollen.¹

Unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang jedoch die im obigen Zitat fast lapidar, weil selbstverständlich anmutenden „Sprachkenntnisse“ des Chinesischen tatsächlich vermittelt und erworben werden können, tritt eher selten in den Vordergrund ambitionierter China-Annäherungen. Im Jahr 2018 wies die MERICS-Analyse „China kennen, China können“ unter anderem darauf hin, dass in Deutschland nur wenige Studierende im Laufe ihrer Ausbildung ein Sprachniveau erreichten, mit dem sie sich in China fließend verständigen und auch komplizierte Texte verstehen könnten (vgl. Stepan et al. 2018: 53). Nach wie vor stellen chinawissenschaftliche Institute an Hochschulen im deutschsprachigen Raum die einzigen Orte dar, an denen Chinesisch auch auf Mittelstufenniveau und im Interesse einer chinabezogenen Ausbildung und Forschung fundiert vermittelt wird. Wie sich diese Ausbildung gestaltet und welche institutionellen sowie sprachdidaktischen Fragestellungen sich daraus ergeben, soll die vorliegende, vom Fachverband Chinesisch e. V. initiierte Studie zur Situation des Chinesischunterrichts in chinawissenschaftlichen Studiengängen beleuchten.

Von März bis Juli 2020 wurden alle chinawissenschaftlichen Institute im deutschsprachigen Raum (einschließlich Wien und Zürich) um die Beantwortung eines umfassenden Fragenkatalogs gebeten.² Diese Erhebung schließt an eine Reihe von Untersuchungen an, die der Fachverband Chinesisch bereits in früheren Jahren durchgeführt hat: So initiierte Peter Kupfer bereits vor 17 Jahren eine erste solche Studie, deren Ergebnisse in *CHUN – Chinesischunterricht* 19/2004 zu finden sind. In einem groben 5-Jahrestakt erschienen weitere vergleichbare Erhebungen (Bermann und Guder 2010 sowie Klöter 2016). In diesen Studien wurde bereits deutlich, dass hinsichtlich Anforderungen, Workload und Lernzielen von akademischem Chinesisch-Sprachunterricht an den einzelnen Instituten durchaus unterschiedliche Standards und Umsetzungen bestanden. Vor diesem Hintergrund nimmt nun diese – chronologisch vierte – Studie aktuelle Entwicklungen hinsichtlich Umfang,

¹ Das auch von der Stiftung Mercator geförderte Projekt „China-Schul-Akademie“ und die Initiative „Bildungsnetzwerk China“ nehmen dabei den Ausbau der Chinakompetenz an deutschen Schulen in den Fokus. An Hochschulen und Universitäten wurden im Zuge der BMBF-Fördermaßnahme „Innovative Konzepte zum Ausbau der China-Kompetenz an deutschen Hochschulen“ elf entsprechende Projekte initiiert (Internationales Büro (o. J.)).

² Für ihre Unterstützung bei der Datenerhebung und Auswertung danken wir Zita Fuxjäger sowie natürlich allen Kolleginnen und Kollegen, die sich die Zeit für die Beantwortung dieser Fragen genommen und auch Rückfragen geduldig beantwortet haben. Die verwendeten Daten basieren auf den Informationen der Befragten, in Einzelfällen wurden auch die entsprechenden Studienordnungen zum Abgleich herangezogen oder Rückfragen gestellt. Einzelne Missverständnisse können jedoch angesichts der Komplexität und der unterschiedlichen Gegebenheiten an den einzelnen Instituten nicht vollkommen ausgeschlossen werden.

Studierendenzahlen, Lernzielen, Prüfungsformen und zahlreichen anderen Aspekten des Chinesisch-Sprachunterrichts im chinawissenschaftlichen / sinologischen Kontext erneut in den Blick.

In ihrer Methodik lehnt sich die Datensammlung entsprechend an die vorangegangenen Studien an: Sie ist in erster Linie quantitativ und soll nicht dazu dienen, Qualitätsurteile über einzelne Standorte zu fällen. Die Zahlen sollen vielmehr als Referenzwerte gelten und eine Vergleichsbasis schaffen, die zum einen für die Konzeption von Chinesisch-Sprachunterricht an Hochschulen und insbesondere bei der Formulierung von realistischen Lernzielen vor dem Hintergrund vorhandener Ressourcen von Nutzen sein kann, aber auch die lehrkapazitätsbezüglichen Problematiken einer Sprachausbildung Chinesisch im Korsett dreijähriger Studiengänge unterstreicht. Anders als in den vergangenen Erhebungen, die vor allem die Situation in B.A.-Studiengängen in den Blick nahmen, wurden diesmal auch Angaben aus Masterstudiengängen mit Chinabezug berücksichtigt. Zusätzlich wurden im Zuge der Datensammlung mehrere offene Fragen zu Problemen und Herausforderungen an den verschiedenen Standorten gestellt, sodass sich den befragten Institutionen über eine rein quantitative Abfrage der Situation hinaus auch die Möglichkeit bot, aus ihrer Sicht spezifische Problemstellungen der Sprachausbildung zu artikulieren. Vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie wurden zudem auch digitale Formate sowie Herausforderungen, die die Digitalisierung an den Sprachunterricht stellt, in den Blick genommen.

Berücksichtigte Hochschulen und Studiengänge

Insgesamt nahmen 26 Institute an der Befragung teil (siehe Tabelle 1), was bedeutet, dass fast alle angefragten Institute für die Erhebung gewonnen werden konnten und dass das gewonnene Bild der aktuellen Situation des akademischen Chinesisch-Unterrichts im deutschsprachigen Raum als annähernd vollständig betrachtet werden kann. Zunächst geben wir eine Übersicht über die teilnehmenden Studiengänge.

Tab. 1: Teilnehmende Hochschulen/Universitäten und berücksichtigte Studiengänge in alphabetischer Reihenfolge der Standorte

Standort	Bachelorstudiengänge	Masterstudiengänge
Freie Universität Berlin	B.A. Chinastudien / Ostasienwissenschaften B.A. Integrierte Chinastudien (Bachelor Plus)	M.A. Chinastudien
Humboldt-Universität zu Berlin	B.A. Regionalstudien Asien / Afrika	/

Standort	Bachelorstudiengänge	Masterstudiengänge
Ruhr-Universität Bochum	B.A. Sinologie B.A. Wirtschaft und Politik Ostasiens	M.A. Sinologie M.A. Ostasienwissenschaften M.A. Politik Ostasiens
Universität Bonn	B.A. Asienwissenschaften	M.A. Asienwissenschaften
Hochschule Bremen	B.A. Angewandte Wirtschaftssprachen und Internationale Unternehmensführung B.Eng. (Bachelor of Engineering) Internationaler Studiengang Maschinenbau mit Schwerpunkt Wirtschaftsraum China	/
Universität Duisburg-Essen	B.A. Moderne Ostasienstudien	M.A. Contemporary East Asian Studies M.A. Modern East Asian Studies
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	B.A. Sinologie	M.A. Sinologie mit fachspezifischer Ausrichtung
Goethe-Universität Frankfurt am Main	B.A. Sinologie	M.A. Sinologie M.A. Modern East Asian Studies
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	B.A. Sinologie B.A. Chinesisch	M.A. Modern China Studies
Georg-August-Universität Göttingen	B.A. Moderne Sinologie; B.A. Chinesisch als Fremdsprache (auch Lehramt) B.A. Modernes China	M.A. Modern Sinology M.Ed. Chinesisch als Fremdsprache
Universität Hamburg	B.A. Ostasien / Sinologie B.A. Wirtschaft und Kultur Chinas	M.A. Sinologie
Universität Heidelberg	B.A. Ostasienwissenschaften: Sinologie B.A. Ostasienwissenschaften: Sinologie mit Lehramtsoption	M.A. Sinologie M.Ed. Chinesisch
Hochschule Konstanz	B.A. Wirtschaftssprachen Asien und Management China	/
Universität Leipzig	B.A. Sinologie	M.A. Chinese Studies
Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen	B.Sc. International Business Management (East Asia)	/
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz	/	M.A. Translation

Standort	Bachelorstudiengänge	Masterstudiengänge
Internationale Hochschule SDI München	B.A. Übersetzen Chinesisch B.A. Wirtschaftskommunikation Chinesisch	/
Ludwig-Maximilians-Universität München	B.A. Sinologie	M.A. Sinologie
Westfälische Wilhelms-Universität Münster	B.A. Chinastudien	M.A. Sinologie
Hochschule Reutlingen	B.Sc. International Management Double Degree	/
Universität Trier	B.A. Moderne China-Studien	M.A. China - Kultur und Kommunikation
Eberhard Karls Universität Tübingen	B.A. Sinologie / Chinese Studies B.A. Sinologie / Chinese Studies mit berufspraktischem Schwerpunkt B.Ed. Chinesisch	M.A. Sinologie / Chinese Studies M.A. Politik und Gesellschaft Ostasiens M.Ed. Chinesisch
Universität Wien	B.A. Sinologie	M.A. Sinologie
Julius-Maximilians-Universität Würzburg	B.A. Modern China	M.A. Chinese Studies M.Sc. China Business and Economics M.A. China Language and Economy M.A. Chinese Politics and Society
Universität Zürich	B.A. Sinologie	M.A. Sinologie
Westfälische Hochschule Zwickau	B.A. Languages and Business Administration	M.A. Languages and Business Administration

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Wie aus der Tabelle ersichtlich wurden auch Studiengänge an (Fach-)Hochschulen, die eine china- und chinesischbezogene Ausbildung gezielt mit Wirtschafts- oder Technikfächern kombinierbar machen (Ludwigshafen, Konstanz, Reutlingen, Zwickau und Bremen), in die Untersuchung aufgenommen. Die Zahl der Bachelorstudiengänge mit einem Anteil an Chinesisch-Sprachunterricht belief sich bei den genannten Instituten auf insgesamt 36 (an 25 Standorten), die der Masterstudiengänge auf 31 (bei einer Gesamtzahl von 20 Standorten).³

³ Bei dieser Zählung wurde nicht zwischen verschiedenen Haupt- und Nebenfachangeboten oder unterschiedlichen Leistungspunkte-(LP-)Optionen des gleichen Studiengangs differenziert.

An vielen Standorten teilen sich mehrere lokale chinabezogene Bachelor- oder Masterstudiengänge das Sprachlehrangebot Chinesisch. Im Bachelorbereich trifft dies auf neun von insgesamt 25 Standorten zu, wobei wie bereits vor fünf Jahren Göttingen und Tübingen mit jeweils drei chinaorientierten Bachelorstudiengängen über das in dieser Hinsicht umfangreichste Angebot verfügen. Im Masterbereich sind es sieben von 20 Standorten, die zwei oder mehr Studiengänge mit chinesischem Sprachunterricht anbieten. In Würzburg ist das weiterführende Angebot mit vier verschiedenen Masterstudiengängen besonders vielfältig (davon zwei ohne Chinesisch-Vorkenntnisse), mit jeweils drei (darunter den Lehramts-M.Ed.) weisen auch die Standorte Tübingen und Bochum eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Masterstudiengängen auf.

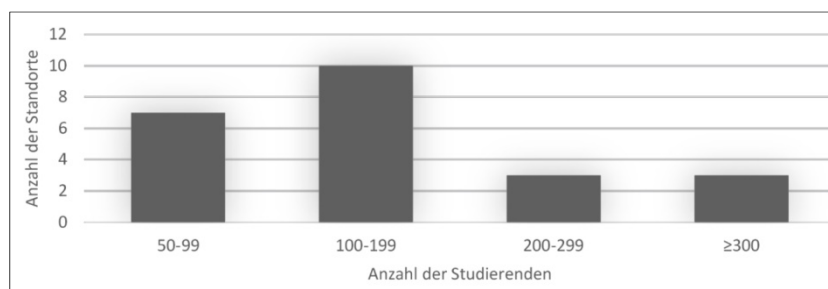
Studierende

Insgesamt wurden aus den Angaben knapp 4.000 (3.980) Bachelorstudierende und 620 Masterstudierende in chinawissenschaftlichen Studiengängen ermittelt. Diese Zahlen sind aufgrund leicht abweichender Standorte und Studiengänge nur bedingt mit den im Jahr 2016 erhobenen Daten (3.800 Studierende) zu vergleichen, deuten aber auf keine allzu großen Veränderungen hin.⁴

Die meisten Bachelorstudierenden fanden sich wie in den letzten Jahren in Wien (ca. 500) sowie in Berlin (FU) und Bochum (jeweils 350), wo die Studierendenzahlen ebenfalls fast unverändert geblieben sind. Auch Tübingen (ca. 270), Göttingen (ca. 250) und Heidelberg (ca. 200) verzeichnen eine relativ große Studierendenzahl. Deutliche Rückgänge gegenüber den Angaben von 2015 sind hingegen kaum zu verzeichnen.

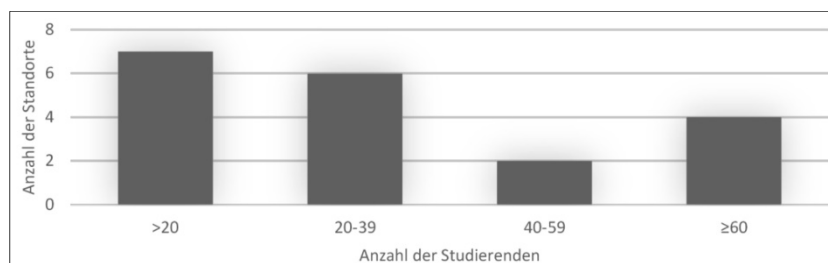
In chinawissenschaftlichen Masterstudiengängen wurde zum Zeitpunkt der Datenerfassung den Angaben der Institute zufolge eine Gesamtzahl von 620 Studierenden ermittelt. Da frühere Erhebungen nur den Bachelorbereich in den Blick genommen hatten, kann an dieser Stelle keine Entwicklungstendenz beschrieben werden. Die meisten Masterstudierenden weist mit Abstand der Standort Würzburg (130) auf, gefolgt von Göttingen (70), Tübingen und Bochum (jeweils 60).

⁴ Laut der eingangs erwähnten MERICS-Analyse „China kennen, China können“ von 2018 war die Zahl an sich neueinschreibenden Studierenden in chinawissenschaftlichen Studiengängen seit 2008 leicht rückläufig. So wurde dort festgestellt, dass manche Institute „ausgehend von den Zahlen von 2007/2008 einen Rückgang um 20-30 Prozent im Studienjahr 2017/2018“ verzeichneten (Stepan et al. 2018: 57). Dies mag jedoch auch mit der vollständigen Umstellung auf B.A.- und M.A.-Studiengänge und der damit einhergehenden Exmatrikulation zahlreicher Langzeitstudierender zusammenhängen.

Diagramm 1: Anzahl der Bachelorstudierenden pro Standort

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Mit jeweils ca. 50 Studierenden verzeichnen auch Berlin (FU) und Wien eine verhältnismäßig hohe Anzahl an Masterstudierenden, an allen anderen Standorten sind maximal 30 (Bonn, Heidelberg) oder weniger Studierende eingeschrieben. In den erst in jüngster Zeit entstandenen Lehramtsmasterstudiengängen ist die Anzahl der Masterstudierenden noch vergleichsweise niedrig und beträgt an den erfassten Standorten maximal 16 Studierende.

Diagramm 2: Anzahl der Masterstudierenden pro Standort

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Lehrpersonal

Bestand die Sprachausbildung eines sinologischen Studiums einst im Wesentlichen in der Lektüre und Übersetzung klassischer und ggf. auch moderner Texte, hat der Sprachunterricht in den Instituten in den letzten Jahrzehnten durch die Globalisierung und mit Unterstützung der inzwischen überall zur Verfügung stehenden muttersprachlichen Lehrkräfte seinen Fokus auf alle Kompetenzen des modernen Fremdsprachenunterrichts ausgedehnt: Hörverstehen, Konversation oder das Abfassen chinesischsprachiger Texte sind in den letzten Jahrzehnten zur Selbstverständlichkeit des akademischen Chi-

nesischunterrichts geworden. Damit haben sich die Zielsetzungen der Chinesischkurse um ein Vielfaches erweitert, jedoch kaum die dafür zur Verfügung stehenden Unterrichtsdeputate: Ohne Berücksichtigung von Gastlektoraten verzeichnet ein Standort durchschnittlich ein Stellenvolumen von lediglich 1,9 Vollzeitstellen für den Chinesischunterricht. (Knapp 80% dieser Stellen sind mit chinesischen Muttersprachler*innen besetzt.) Dies stellt zwar gegenüber 2015 einen Zuwachs um knapp 25% dar, doch wurde in zahlreichen Rückmeldungen deutlich artikuliert, dass dies weiterhin zu wenige Stellen für den Chinesisch-Sprachunterricht seien. Auch sind mancherorts Stellen auf zwei Anstellungsjahre beschränkt, was die Möglichkeiten einer erforderlichen Kontinuität und Professionalisierung der Sprachausbildung Chinesisch deutlich behindert.

Bereits im Jahr 2016 wurde festgestellt, dass hinsichtlich der Stellen- und Personalstruktur sehr unterschiedliche Konstellationen bestehen, sodass die diesbezüglichen Zahlen der einzelnen Standorte nur sehr bedingt miteinander verglichen werden könnten (vgl. Klöter 2016: 54). So sitzen an knapp zwei Dritteln der Standorte Lehrkräfte auf Teilzeitstellen und an gut der Hälfte der Standorte wird zusätzlich auf Gastlektorinnen und -lektoren bei der Sprachausbildung zurückgegriffen.⁵ An drei Vierteln der Standorte werden im Rahmen des Sprachunterrichts zudem weitere Lehraufträge in einem durchschnittlichen Umfang von 2-8 Semesterwochenstunden (SWS) vergeben (in Reutlingen und Wien bis zu 28 bzw. 40 SWS). Durchschnittlich sind so an einem Institut zwar 3,7 Personen im Bereich Sprachlehre beschäftigt, jedoch sind hier auch Teilzeitstellen und Lehraufträge mit einberechnet. Betrachtet man das Verhältnis von Planstellen zu Studierenden, lässt sich nach wie vor beobachten, dass häufig zwei Planstellen (nicht selten auch nur eine oder 1,5) den gesamten Chinesischunterricht in allen Studiengängen zu halten, zu administrieren und zu prüfen haben. Im Schnitt steht damit eine Planstelle etwa 110 Studierenden gegenüber, wobei dieses Verhältnis je nach Standort erheblich variieren kann.

So sind es in Tübingen, wo das Verhältnis 1:220 beträgt, exakt doppelt so viele Studierende, die mit einer Stelle abgedeckt werden. In Wien existieren nur zwei Planstellen für über 500 Bachelor- und Masterstudierende, wohingegen in Würzburg oder Zürich eine Stelle auf knapp 75 Studierende kommt. (Idealerweise dürfte das Verhältnis 1:50 nicht überschreiten, wenn man von einem Lehrdeputat von 16 SWS, einem Sprachmodul von 8 SWS und einer Kohortengröße von max. 25 Studierenden ausgeht.) Zumeist können daher die Unterrichtsvolumina für fünf verschiedene Studienjahre (Bachelor und Master) nur mithilfe von Gastdozenten und zusätzlichen Lehr-

⁵ An den berücksichtigten Standorten stammen Gastlektor*innen etwa zu zwei Dritteln aus der Volksrepublik, zu einem Drittel aus Taiwan.

aufträgen oder durch deutlich überhöhte Kursgrößen bewältigt werden – wie auch der folgende Abschnitt illustrieren wird.

Aufbau und Umfang der Sprachausbildung

Regelstudienzeit und Auslandsaufenthalte

Studienanfänger*innen und Außenstehenden ist oft nicht ausreichend bewusst, wie wichtig eine intensive Sprachausbildung und ein längerer Aufenthalt im Sprachumfeld gerade für den Erwerb der chinesischen Sprache sind. Zu den größten Herausforderungen und Problemen des Chinesisch-Sprachunterrichts wurde in den Rückmeldungen entsprechend die kurze Dauer des Bachelorstudiums angeführt. Bereits die im Jahr 2010 erschienene Erhebung wies auf die Schwierigkeit hin, mit dem gegebenen Unterrichtsumfang in sechs Semestern ein Mittelstufenniveau zu erreichen. In der letzten Erhebung wurde die verstärkte Integration von Studienangeboten in China als wichtigste Entwicklung gegenüber vorangegangenen Erhebungen herausgestellt (vgl. Klöter 2016: 62). Inzwischen besteht bei einem Drittel der Studiengänge, darunter an den (Fach-)Hochschulen, die Regelstudienzeit bei sieben oder acht Semestern (siehe Tabelle 2) und umfasst dort fast überall auch einen längeren Aufenthalt im chinesischsprachigen Raum. Nur in Göttingen, Leipzig und Würzburg ist dieser Aufenthalt Bestandteil eines sechssemestrigen Studiums.

Tab. 2: Bachelorstudiengänge mit einer sechs Semester übersteigenden Regelstudienzeit, alphabetisch nach Standort

Bachelorstudiengänge mit einer Regelstudienzeit von acht Semestern:
B.A. „Integrierte Chinastudien“ (Bachelor Plus) (Berlin, FU)
B.A. „Angewandte Wirtschaftssprachen und Internationale Unternehmensführung“ (Bremen)
B.A. „Moderne Ostasienstudien“ (Duisburg-Essen)
B.A. „Sinologie“ (Frankfurt)
B.A. „Ostasien/Sinologie“ (Hamburg)
B.Sc. „International Business Management“ (East Asia) (Ludwigshafen)
B.Sc. „International Management Double Degree“ (Reutlingen / UIBE)
B.A. „Sinologie/Chinese Studies mit berufspraktischem Schwerpunkt“ (Tübingen)
Bachelorstudiengänge mit einer Regelstudienzeit von sieben Semestern:
B.A. „Wirtschaftssprachen Asien und Management China“ (Konstanz)
B.A. „Übersetzen Chinesisch“ (München, SDI)
B.A. „Wirtschaftskommunikation Chinesisch“ (München, SDI)
B.A. „Languages and Business Administration“ (Zwickau)

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

An der FU Berlin und in Tübingen haben die Studierenden die Wahl zwischen einem sechs- und einem achtsemestrigen Studiengang (mit Semestern im chinesischsprachigen Raum), in Hamburg umfasst der Studiengang Sinologie von vornherein acht Semester einschließlich Auslandsaufenthalt.

Die Anzahl der Studiengänge, die einen obligatorischen Auslandsaufenthalt vorsehen, hat im Vergleich zu 2016 ebenfalls zugenommen und macht nun insgesamt etwas über 40% der berücksichtigten Bachelorstudiengänge aus. In den meisten Fällen wird das Auslandssemester im fünften Semester (8 Studiengänge) oder im fünften und sechsten Semester (5 Studiengänge) angesetzt (siehe Tabelle 3). Ausnahmen bilden der B.A.-Studiengang „Sinologie“ in Frankfurt, der bereits im dritten Semester einen Auslandsaufenthalt vorsieht, sowie der B.A.-Studiengang „Modern China“ in Würzburg, wo er im vierten Semester stattfindet. Im achtsemestrigen Bachelorstudiengang „Ostasien / Sinologie“ an der Universität Hamburg liegt der Auslandsaufenthalt wiederum im siebten Semester, wohingegen im ebenfalls acht Semester umfassenden Studiengang „Sinologie/Chinese Studies mit berufspraktischem Schwerpunkt“ in Tübingen der Auslandsaufenthalt für das vierte und das fünfte Semester vorgesehen ist.

Tab. 3: Bachelorstudiengänge mit obligatorischem Sprachstudium im chinesischsprachigen Raum, alphabetisch nach Standort

Bachelorstudiengänge mit obligatorischem Sprachstudium im chinesischsprachigen Raum / Studiengang; Standort; Semester
B.A. „Integrierte Chinastudien (Bachelor Plus)“; Berlin, FU; 5+6
B.A. „Angewandte Wirtschaftssprachen und Internationale Unternehmensführung“; Bremen, 5+6
B.A. „Moderne Ostasienstudien“; Duisburg-Essen; 5+6
B.A. „Sinologie“; Frankfurt; 3
B.A. „Moderne Sinologie“; Göttingen; 5
B.A./B.Ed. „Chinesisch als Fremdsprache“; Göttingen; 5
B.A. „Ostasien/Sinologie“; Hamburg; 7
B.A. „Sinologie“; Leipzig; 5
B.Sc. „International Business Management (East Asia)“; Ludwigshafen; 5+6
B.Sc. „International Management Double Degree“; Reutlingen; ab 5. Semester an UIBE
B.A. „Sinologie/Chinese Studies mit berufspraktischem Schwerpunkt“; Tübingen; 4+5
B.A. „Wirtschaftssprachen Asien und Management China“; Konstanz; 5
B.A. „Übersetzen Chinesisch“; München, SDI; 5
B.A. „Wirtschaftskommunikation Chinesisch“; München, SDI; 5
B.A. „Modern China“; Würzburg, 4
B.A. „Languages and Business Administration“; Zwickau; 5

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Auch an Instituten, die kein verpflichtendes Sprachstudium im chinesischsprachigen Raum vorsehen, gehen naturgemäß viele Studierende freiwillig und auf Empfehlung (z. B. mit Stipendien des DAAD oder über Hochschulpartnerschaftsstipendien) für ein Semester oder ein Jahr an eine chinesische Hochschule, um ihre Kultur- und vor allem ihre Sprachkenntnisse in intensivem Sprachunterricht in authentischer Umgebung zu erweitern. Dabei bemühen sich alle Institute um individuelle Lösungen, solche Kurse nach Möglichkeit mit ECTS (European Credit Transfer System) anzuerkennen. Oft werden entsprechende Initiativen jedoch durch das Korsett der Prüfungsordnungen stark eingeschränkt.

Der Großteil der erfassten Masterstudiengänge schreibt eine Regelstudienzeit von vier Semestern vor. Ausnahmen liegen zumeist in der Länge des vorgeschalteten Bachelorprogramms begründet, da bei konsekutiven Studiengängen die Gesamtregelstudienzeit höchstens zehn Semester (300 LP (Leistungspunkte)) betragen darf (siehe Tabelle 4). In dieser kurzen Zeit ist es schon wegen der langen Vorlaufzeit von Chinaaufenthalt kaum möglich, ein verpflichtendes Studienangebot in China zu integrieren. So ist einzig an den Standorten Freiburg, Würzburg und Zwickau ein Auslandsaufenthalt vorgesehen, der im dritten (Freiburg und Würzburg) respektive zweiten und dritten Semester (Zwickau) stattfindet (siehe Tabelle 5). Leipzig bietet seinen Masterstudierenden im dritten Semester ein „Mobilitätsfenster“, das für das Studium in China genutzt werden kann, ähnlich auch Münster für das zweite Semester. Auch andere Standorte versuchen, individuelle Lösungen und entsprechende Leistungsanerkennungen zu ermöglichen, beklagen aber ebenfalls die diesbezüglichen Einschränkungen der Prüfungsordnungen.

Tab. 4: Masterstudiengänge mit einer Regelstudienzeit unter vier Semestern, alphabetisch nach Standort⁶

Masterstudiengängen mit einer Regelstudienzeit unter vier Semestern
<i>Studiengang; Standort; Regelstudienzeit</i>
M.A. „Integrierte Chinastudien (Master Plus)“; Berlin, FU; 2
M.A. „Modern East Asian Studies“; Duisburg-Essen; 2
M.A. „Sinologie“; Frankfurt; 2
M.A. „Languages and Business Administration German-Chinese“; Zwickau; 3

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

⁶ Der zweisemestrig M.A.-Studiengang „Integrierte Chinastudien (Master Plus)“ der FU Berlin wurde mangels vorliegender Studienordnung in dieser Untersuchung ansonsten nicht berücksichtigt.

Tab. 5: Masterstudiengänge mit obligatorischem Studienaufenthalt im chinesischsprachigen Raum, alphabetisch nach Standort

Masterstudiengänge mit obligatorischem Sprachstudium im chinesischsprachigen Raum
<i>Studiengang; Standort; Semester</i>
M.A. „M.A. Modern China Studies“; Freiburg; 3
M.A. „Chinese Studies“; Würzburg; 3
M.A. „China Language and Economy“; Würzburg; 3
M.A. „Chinese Politics and Society“; Würzburg; 3
M.A. „Languages and Business Administration German-Chinese“; Zwickau; 2+3

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

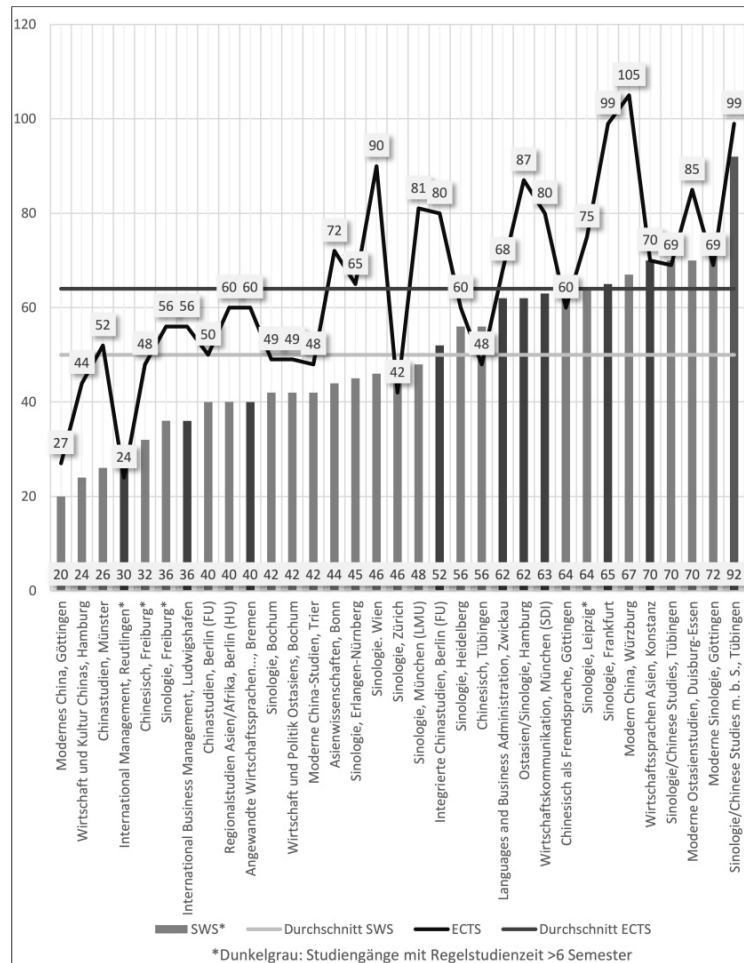
Verteilung vom Semesterwochenstunden und ECTS-Punkten

Der Gesamtumfang des Chinesischunterrichts beträgt in Bachelorstudiengängen im Schnitt 49,5 Semesterwochenstunden (SWS) und liegt damit um 8,5 SWS höher als in den Daten von 2015/16. Dies hängt direkt mit den zunehmend in das Regelstudium integrierten Spracherwerbsaufenthalten an chinesischsprachigen Partnerhochschulen zusammen (wo im Allgemeinen eine deutlich höhere Wochenstundenzahl Chinesisch angeboten wird). Der direkte Vergleich der Institute zeigt einen äußerst heterogenen Umgang mit der Sprachvermittlung: Selbst in den regulären sechssemestrigen chinawissenschaftlichen Studiengängen differiert die Kontaktzeit zwischen 20 und 72 SWS (beides Göttinger Studiengänge). In Tübingen umfasst der achtsemestrige B.A.-Studiengang „Sinologie/Chinese Studies mit berufspraktischem Schwerpunkt“ sogar ganze 92 SWS und damit nahezu das Doppelte des durchschnittlichen Umfangs – allerdings unter Einschluss eines einjährigen Sprachaufenthalts in China.

Die unterschiedliche Gewichtung einer Sprachausbildung Chinesisch illustriert zum einen divergierende Zielsetzungen der Studiengänge, unterstreicht aber auch die unterschiedlichen Lehrkapazitäten der einzelnen Institute bei dem Bemühen, eine umfassende Sprachausbildung überhaupt anbieten zu können. Das mit der unterschiedlichen Ausgangssituation zwangsläufig einhergehende höchst unterschiedliche Sprachniveau führt zu entsprechenden Schwierigkeiten bei der Definition sprachkompetenzbezogener Anforderungen bei chinawissenschaftlichen Masterstudiengängen, worauf wir weiter unten zurückkommen.

Einer Unterrichtsstunde (von meist 45 Minuten) pro Woche (= 1 SWS) ist laut den Vorgaben des ECTS-Leitfadens ein halber ECTS-Punkt (15 Zeitstunden/Semester) zuzuordnen (vgl. Europäische Union 2015).

Diagramm 3: Für die Sprachausbildung angesetzte SWS und ECTS in Bachelorstudiengängen⁷



Quelle: Eigene Zusammenstellung.

⁷ Der Umfang des Sprachstudiums kann in manchen Fällen je nach Wahlbereich variieren (z. B. in Reutlingen oder im Zwei-Fächer-B.A.-Studiengang „Chinesisch“ in Freiburg). Für Reutlingen konnte zudem das Sprachstudium in China nicht berücksichtigt werden, ebenso fehlt in der obigen Tabelle für Leipzig die im Ausland für das Sprachstudium aufgewandte Zeit, da hier nur die ECTS-Punkte ohne die genaue Angabe von SWS definiert sind. Der Studiengang „Übersetzen“ am SDI München wurde in der obigen Grafik nicht berücksichtigt, da er bereits ein Eingangsniveau von B1 voraussetzt, sodass sich die Sprachausbildung nicht mit den anderen hier berücksichtigten Studiengängen vergleichen lässt.

Nur in Wien und Würzburg wird die Hälfte aller ECTS des Studiums (6 Semester = 180 ECTS) dem Spracherwerb zugebilligt, im Durchschnitt nur ein Drittel, nämlich 63 ECTS-Punkte, womit sich ein Durchschnittswert von 1 SWS zu 1,27 ECTS-Punkten ergibt.⁸ Dies bedeutet, dass im Durchschnitt den Studierenden pro Unterrichtsstunde 1,5 weitere Stunden selbstständige Beschäftigung mit der Sprache eingeräumt werden.

Wie schon in früheren Erhebungen fällt auch hier die sehr unterschiedliche Korrelation von ECTS-Punkten und SWS an den Standorten auf, was bedeutet, dass der veranschlagte Lernaufwand ebenfalls unterschiedlich betrachtet wird bzw. werden muss: Während in Konstanz, Zürich, Tübingen und Göttingen das Verhältnis bei etwa 1:1 liegt (und damit nur eine weitere Zeitstunde pro Unterrichtsstunde zum selbstständigen Lernen vorgesehen wird), entspricht die Relation in Frankfurt, Würzburg oder Berlin (HU) dem Durchschnitt von 1:1,5. In Münster und Wien wird mit einem Verhältnis von etwa 1:2 am meisten zusätzlicher Arbeitsaufwand (ECTS) für eine SWS vorgesehen. Bei all diesen Gegenüberstellungen muss allerdings immer im Blick behalten werden, dass die Anzahl der zur Verfügung stehenden Personalstellen und/oder bestimmte Vorgaben bei der Akkreditierung von Studiengängen hier die entscheidendere Rolle spielen können als die fachliche Einschätzung der Studiengangsleitungen selbst, die sich bei der Studiengangs-konzeption vor allem an den zum Teil sehr divergierenden Vorgaben zu orientieren haben.

Noch nicht überall zufriedenstellend sind die Kursgrößen, die an den meisten großen Instituten mit 20–30 TN angegeben werden (positive Ausnahmen laut Selbstauskunft sind hier die Standorte Zwickau, Reutlingen, Trier und Göttingen), was natürlich – gerade in zunehmend heterogenen Kursen – kaum individuelle Betreuung oder gar Binnendifferenzierung möglich macht. Spezielle Lehrangebote für die zunehmend eingeschriebenen Lernenden mit Vorkenntnissen oder bilingual aufgewachsenen (und daher häufig mündlich kompetenten, aber über Defizite hinsichtlich Literalität/Schriftzeichensystem verfügenden) Studierenden werden unseres Wissens noch an keinem Institut angeboten.

In den Sprachkursen der Masterstudiengänge überschreitet die Teilnehmendenzahl der entsprechend Fortgeschrittenen-Sprachkurse fast nirgends die Kursgröße von 20, tendenziell liegt sie eher im Idealbereich zwischen 10 und 15 TN.

Der Umfang des Sprachunterrichts in chinawissenschaftlichen Masterstudiengängen gestaltet sich jedoch höchst unterschiedlich: Masterstudiengänge, die keinerlei Sprachkenntnisse voraussetzen, müssen gesondert betrachtet werden: Dies sind der Duisburg-Essener Studiengang „Contemporary

⁸ Im Folgenden ist das Verhältnis von SWS zu ECTS-Punkten in der Form SWS:ECTS angegeben.

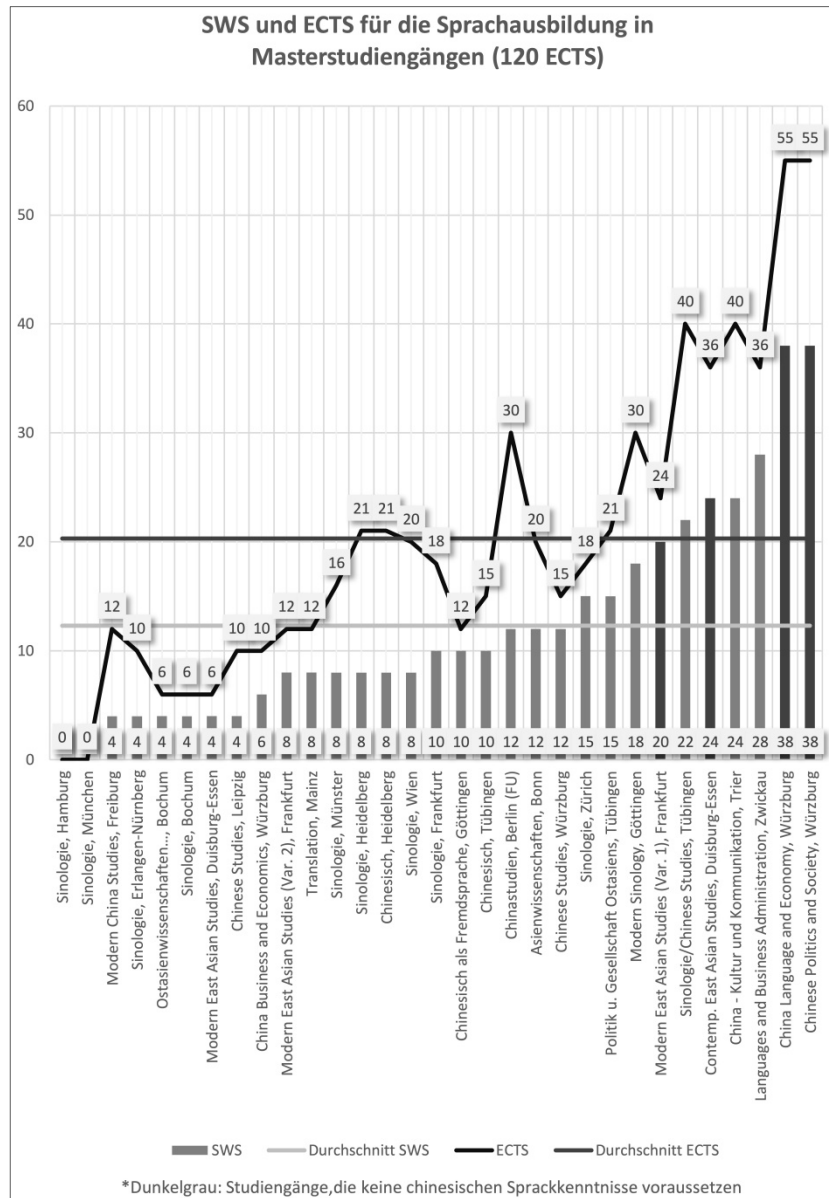
East Asian Studies“ (24 SWS / 36 ECTS), der Frankfurter Studiengang „Modern East Asian Studies“ in seiner Variante 1 (20 SWS / 24 ECTS mit der Option eines zusätzlichen Sprachsemesters im Ausland) sowie die Würzburger M.A.-Studiengänge „China Language and Economy“ und „Chinese Politics and Society“ (je 38 SWS / 55 ECTS) mit einer recht umfangreichen Grundausbildung Chinesisch. Es fällt auf, dass alle diese Studiengänge in der Arbeitssprache Englisch angeboten werden und somit auf ein internationales Publikum orientiert sind.

Alle anderen Masterstudiengänge bauen auf vorhandenen Chinesischkenntnissen auf (zu den Anforderungen siehe folgender Abschnitt) und bieten zwischen 0 und 28 SWS Chinesischunterricht für Fortgeschrittene an (siehe Diagramm 4): An Instituten wie Frankfurt (1-jähriger Master Sinologie), Hamburg oder München, die in ihren Masterstudiengängen keinen konventionellen Sprachunterricht für Fortgeschrittene anbieten, wird die Sprachkompetenz auf Textlektüre im Rahmen der wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und Fachseminare fokussiert. Auch in Mainz/Germersheim werden nicht alle Übersetzungsübungen des M.A. Translation dem Sprachunterricht zugerechnet. In Zwickau, Tübingen oder Trier hingegen werden auch im Master noch mehr als 20 SWS weiterführender Sprachunterricht angeboten.

Abgesehen vom Unterrichtsumfang in fortgeschrittenem Chinesisch ist auch das Verhältnis SWS:ECTS recht divers: Im Durchschnitt beträgt die Relation 1:1,65, die SWS/ECTS liegen also nur unwesentlich höher als in den Bachelorstudiengängen. Während an mehreren Instituten eine Unterrichtsstunde mit nur 1,2 ECTS vergütet wird, erhalten Masterstudierende an den Standorten Leipzig und an der FU Berlin 2,5 ECTS pro Unterrichtsstunde, womit sich deutlich umfangreichere, in Heimarbeit zu erfüllende Lese-, Schreib- oder Vortragsaufgaben auf Chinesisch einfordern lassen.

Die Sprachausbildung im Master sieht sich jedoch vor allem mit einer Frage konfrontiert, die sich aus der beschriebenen heterogenen Sprachausbildung im Bachelorstudium ergibt: In chinawissenschaftlichen Masterstudiengängen können Studierende mit sehr unterschiedlichen Chinesisch-Niveaustufen aufeinandertreffen, was die Sprachlehrenden vor besondere Herausforderungen stellt. Dies liegt auch daran, dass Zugangsvoraussetzungen für die Studiengänge unterschiedlich definiert werden, was der folgende Abschnitt thematisiert.

Diagramm 4: Für die Sprachausbildung angesetzte SWS und ECTS in Masterstudiengängen



Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Ziele und Inhalte der Sprachausbildung

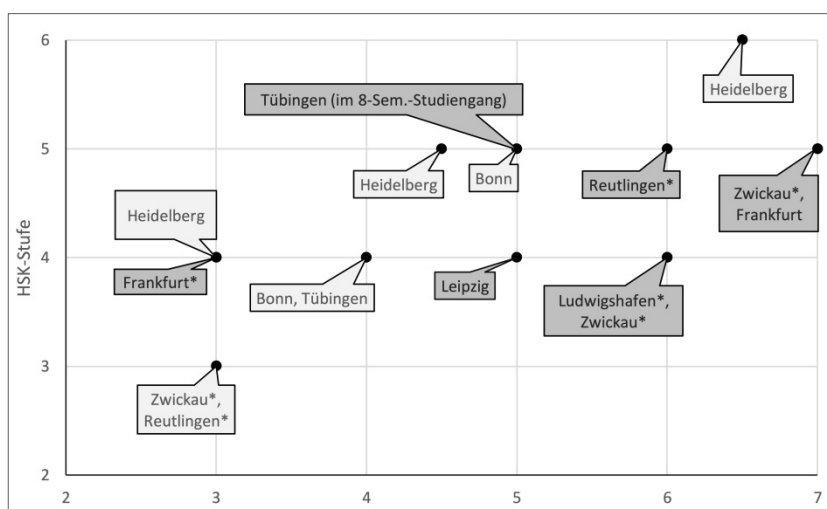
GER-Niveaustufen und standardisierte Sprachprüfungen

Schon 2016 wurde beobachtet, dass „an 16 von 25 Standorten [...] Lernziele von BA-Chinesischkursen unter Verweis auf HSK-Stufen und/oder Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) definiert“ wurden (Klötter 2016: 58). Den beiden in Deutschland angebotenen Standardprüfungen für Chinesisch HSK (汉语水平考试 *Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì* / Chinese Proficiency Test) aus der Volksrepublik China und TOCFL (華語文能力測驗 *Huáyǔwén nénglì cèyàn* / Test of Chinese as a Foreign Language) aus Taiwan ist es aber bisher nicht gelungen, hier Standards zu setzen. Lediglich an vier von 26 Standorten (Reutlingen, Zwickau, Ludwigshafen und als einzigem chinawissenschaftlichen Institut Frankfurt), die alle auch Pflichtsemester in China umfassen, wird die HSK als Standardprüfung eingesetzt. So muss in Reutlingen und Zwickau das Bestehen von HSK 3 ab dem dritten Semester nachgewiesen werden. Nach dem Studium in China ist ein Nachweis einer bestandenen Prüfung HSK 4 in Frankfurt zum Ende des dritten Semesters, in Ludwigshafen und Zwickau im sechsten Semester zu erbringen. HSK 5 wird in Zwickau wiederum im siebten Semester erwartet, in Reutlingen gehen die Studierenden nach dem 4. Semester an die University of Business and Economics in Beijing, wo sie nach dem 6. oder 8. Semester ebenfalls die HSK 5 absolvieren.

Nicht an allen Standorten können bestandene HSK-Prüfungen als Äquivalente einer Modulprüfung anerkannt werden. Dabei mag die Tatsache eine Rolle spielen, dass die HSK eine primär rezeptive Prüfung des Hör- und Leseverstehens darstellt (erst ab Stufe 5 muss auch ein eigener Text verfasst werden; die aktiv-mündliche Prüfung HSKK (汉语水平考试 *Hànyǔ shuǐpíng kǒuyǔ kǎoshì*) wird separat abgelegt und wurde nirgends angegeben).

Die in Taiwan entwickelten TOCFL-Prüfungen werden nur an den Standorten Frankfurt (Band A nach dem dritten Semester) und Heidelberg (Band B nach dem vierten und Band C nach dem sechsten Semester) im Rahmen des Studiums angeboten.

Diagramm 5: Standorte mit fakultativ oder obligatorisch eingesetzten HSK-Prüfungen nach Stufen und Semestern



Anm.: * Pflicht. Dunkel gefärbt: Prüfungstermin nach obligatorischem/n Auslandssemester/n.

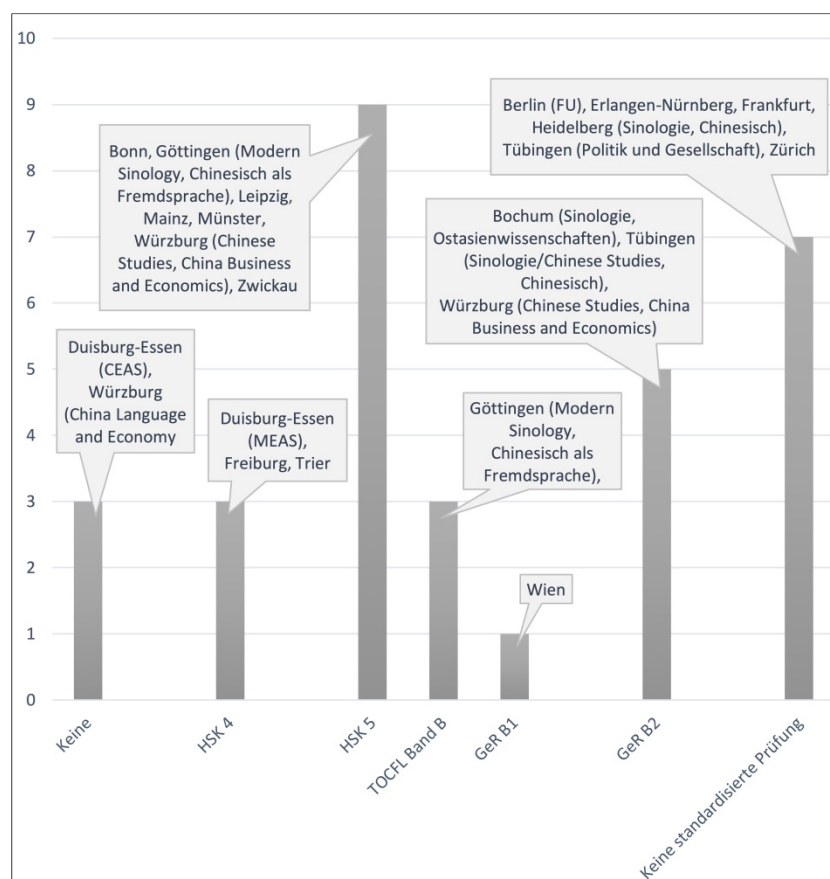
Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Bezüglich der chinesischbezogenen Mindestanforderungen für Masterstudiengänge findet sich an keinem Standort die Vorgabe, eine standardisierte Sprachprüfung im Laufe des Studiums ablegen zu müssen. Der Nachweis über eine bestandene HSK-Prüfung kann aber an manchen Instituten als Sprachnachweis für die Zulassung verwendet werden. Die meisten Standorte erwarten lediglich einen Nachweis über eine bestimmte ECTS-Anzahl an Chinesischunterricht und lassen sich in drei Gruppen unterteilen:

- Gruppe A (Duisburg-Essen, Freiburg, Trier, FU Berlin): Mindestanforderung 30 ECTS Chinesisch oder HSK 4
- Gruppe B (die große Mehrheit der Institute): Mindestanforderung 50 ECTS / B.A.-Abschluss / HSK 5 / TOCFL B / GER-Niveau B1
- Gruppe C (Bochum, Tübingen, Würzburg)⁹: Institute, die Level B2 als Einstiegskriterium für den Masterstudiengang benennen; allerdings wird an keinem der letztgenannten Institute die diesem Niveau entsprechende HSK 6 als äquivalent angegeben (wie der Fachverband Chinesisch in seiner entsprechenden Stellungnahme empfiehlt, vgl. die Zuordnungen der HSK-Levels zu den Niveaustufen des GER; FaCh 2010).

⁹ Für den einjährigen Master in Frankfurt werden sogar 90 ECTS-Punkte im Bereich Modernes Chinesisch und darüber hinaus 6 ECTS-Punkte Klassisches Chinesisch erwartet.

Diagramm 6: Anteile der als sprachliche Zugangsvoraussetzungen definierten Kompetenzen zum Antritt eines Masterstudiums



Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Angesichts des stark abweichenden Umfangs des Chinesisch-Sprachunterrichts in unterschiedlichen Bachelorstudiengängen ist es nicht erstaunlich, dass zahlreiche Standorte im Zuge der Erhebung die Heterogenität der Sprachkenntnisse im Masterbereich als eine der größten Herausforderungen in der Sprachausbildung bezeichnet haben. Studierende in Masterstudiengängen haben nicht nur eine recht unterschiedlich umfangreiche (und sicher auch qualitativ unterschiedliche) Sprachausbildung hinter sich (vgl. oben), vor allem blicken viele auch auf unterschiedlich lange Sprachkurs- und sonstige Aufenthalte in China zurück. Insbesondere wenn eine bestandene Prüfung

HSK 4 mit einem Umfang von 1.200 Lexemen als Mindestnachweis für den Zugang ausreicht (die lediglich rezeptive Sprachkenntnisse auf Niveau A2 nachweist, nicht B2, wie der Fachverband Chinesisch bereits im Jahr 2010 festgestellt hat), befähigt dies natürlich in keiner Weise zum kompetenten Umgang mit originalsprachlichem Forschungsmaterial oder zu einem akademischen Diskurs auf Chinesisch, wie er von jungen Forscherinnen und Forschern chinabezogener Wissenschaften erwartet werden könnte. Die Institute stehen hier vor dem Dilemma, einerseits in ihrem institutionellen Rahmen möglichst ausgelastete chinawissenschaftliche Masterstudiengänge nachzuweisen, andererseits aber ihren eigenen Qualitätsansprüchen bzgl. Sprachkompetenzen ihrer Masterstudierenden gerecht zu werden, ohne in den Bachelorprogrammen die inhaltlichen Module zu reduzieren. Möglicherweise repräsentativ für diese Problematik ist folgendes Zitat aus der Befragung:

Unsere Beobachtung ist, dass an bestimmten Universitäten die Ausbildung in sinologischen Fächern (Staat und Gesellschaft, jüngere chin. Geschichte, Gegenwartskultur inkl. Literatur) zugunsten der Sprachausbildung leidet bzw. gar nicht stattfindet, während andere Unis die Sprachausbildung zugunsten sinologischer Inhalte beschnitten haben. Nur wenige Unis bekommen es hin, dass sowohl Sprache als auch sinologisches Wissen in zufriedenstellendem Umfang unterrichtet werden.

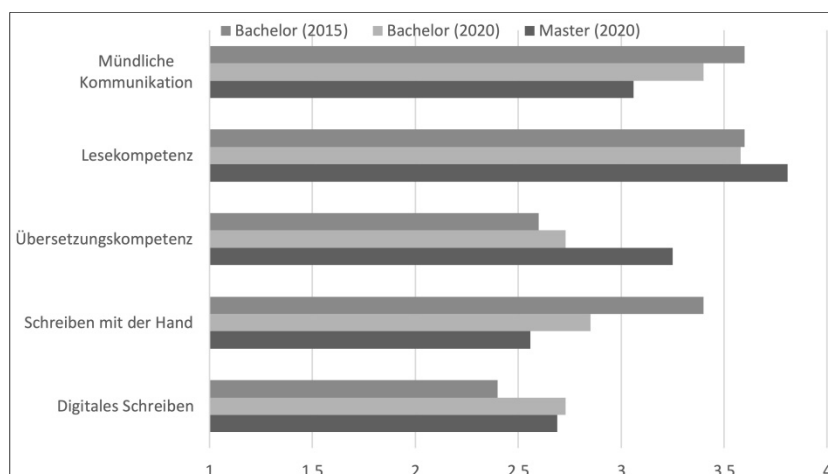
Gleichwohl bleibt ein Konsens über verbindliche Kompetenzstandards für den Abschluss von Bachelor- oder Masterstudiengängen im Interesse eines möglichst einfachen Wechsels von einem Institut ans andere ein Desideratum. Es bleibt abzuwarten, ob die angekündigte Prüfung HSK 3.0 hier mehr Akzeptanz finden und neue Standards setzen kann.

Gewichtung der Kompetenzen in der Sprachausbildung

An im Grunde allen Instituten wird Chinesisch als moderne Fremdsprache, d. h. sowohl in seinen mündlichen als auch in seinen schriftlichen Dimensionen, vermittelt. Die Detailfrage nach der Gewichtung der Kompetenzen ergab, dass in der Ausbildung im Bachelor die Kompetenzen „Schreiben“ und „Übersetzen“ hinter „Mündliche Kommunikation“ sowie „Lesekompetenz“ zurückbleiben. Gegenüber 2016 fällt außerdem auf, dass das Schreiben von Hand, damals noch als nahezu von gleicher Wichtigkeit wie die Bereiche mündliche Kommunikation und die Lesekompetenz eingestuft, an Bedeutung verloren hat. Die Bedeutung des digitalen Schreibens hingegen hat gegenüber der Befragung von 2015/16 dennoch nur leicht zugenommen, was als genereller Rückgang der Bedeutung von Schreibkompetenz interpretiert werden kann.

Die Bedeutung der Lesekompetenz nimmt in Masterstudiengängen gegenüber dem Bachelor noch einmal zu, zudem gewinnt im Vergleich zum Grundstudium naturgemäß auch die Übersetzungsfähigkeit an Relevanz.

Diagramm 7: Durchschnittliche Gewichtung der Kompetenzen von „Äußerst Wichtig“ (5) bis „Unwichtig“ (1) in Bachelor- (inkl. Vergleichswerte 2015) und Masterstudiengängen



Quelle: Eigene Zusammenstellung.

In Masterstudiengängen diversifizieren sich die Rubriken der Chinesischmodule deutlich. Während einige Institute ihre Module fertigkeitsübergreifend „Modernes Chinesisch VI“ oder „Fortgeschrittenes Chinesisch 1-3“ oder auch „Wirtschaftschinesisch“ labeln, finden sich hier auch in großem Umfang auf Lesefertigkeit orientierte Veranstaltungen, die Zeitungslektüre, literarische Texte oder auch (z. T. „wissenschaftliche“) Übersetzungskompetenz in den Fokus nehmen. An vielen Instituten werden außerdem Lektürekurse angeboten, die jeweils einem inhaltlichen Seminarthema zugeordnet sind (und dann auch von den Befragten z. T. nicht der Sprachausbildung zugeordnet wurden). In keiner Institution bestanden dezidierte Schreibkurse im Sinne selbstständiger Textproduktion; diese könnten allerdings durchaus Bestandteil der fertigkeitsübergreifenden Module sein.

Lehrwerke (Modernes Chinesisch)

Nach wie vor bildet „Das Neue Praktische Chinesisch“ 新实用汉语课本 das bevorzugte Lehrwerk für den Chinesisch-Sprachunterricht in Bachelorstudiengängen. Es findet in der deutsch- oder englischsprachigen Ausgabe an neun Standorten Verwendung und wird bis auf eine Ausnahme vom ersten bis zum vierten Semester eingesetzt. Ansonsten zeichnet sich wie bereits vor fünf Jahren ein sehr diverses Bild hinsichtlich der Verwendung von Lehrwerken für den Chinesisch-Sprachunterricht im Anfängerbereich ab (vgl. Tabel-

len 6 und 7). Einzig das englischsprachige, ebenfalls für vier Semester konzipierte Lehrwerk „Integrated Chinese“ 汉语听说读写 wurde von insgesamt fünf Standorten noch verhältnismäßig oft angegeben. An jeweils drei Standorten wird auf die Lehrwerke „Boya Chinese“ 博雅汉语, „Hanyu jiaocheng“ 汉语教程, das in einer Kooperation zwischen Heidelberg und Taiwan entstandene „Chinesisch einmal ganz anders“ 精彩汉语 sowie auf „Chinesisch für Deutsche“ aus Hamburg zurückgegriffen. An der FU Berlin hat man im Jahr 2020 begonnen, auf das vierbändige Lehrwerk „China entdecken“ 走遍中国 umzustellen.

Tab. 6: Häufig verwendete Lehrwerke in Bachelorstudiengängen nach Häufigkeit

Häufig verwendete Lehrwerke für den Anfängersprachunterricht „Modernes Chinesisch“ / „Titel“ (Verlag); Anzahl Standorte
„New Practical Chinese“ / „Das Neue Praktische Chinesisch“ 新实用汉语课本 (Beijing Language and Culture University Press [im Folgenden: BLCUP]); 9
„Integrated Chinese“ 汉语听说读写 (Cheng & Tsui); 5
„Boya Chinese“ 博雅汉语 (Peking University Press); 3
„Chinesisch einmal ganz anders“ 精彩汉语 (Oliver Evers China Buchhandel und -verlag); 3
„Chinesisch für Deutsche“ (Buske); 3
„Hanyu jiaocheng“ 汉语教程 (BLCUP); 3

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Tab. 7: Weitere, nur an einem Standort verwendete, z. T. ergänzende oder von den Befragten empfohlene Lehrwerke für den Anfängersprachunterricht in Bachelorstudiengängen, in alphabetischer Reihenfolge

Weitere Lehrwerke für den Anfängersprachunterricht an einzelnen Standorten „Titel“ (Verlag)
„A Short Intensive Course of New HSK Level 3“ 新 HSK 速成强化教程三级 (BLCUP)
„China entdecken 1-4“ 走遍中国 1-4 (Chinabooks E. Wolf)
„Chinesisch lernen für die Sinologie“ 在汉学系学汉语 (o. V., Wien)
„Dangdai Zhongwen“ 当代中文 (Sinolingua)
„Encounters Chinese - Chinese Language and Culture“ 环球汉语 (Sinolingua)
„HSKK Simulated Test“ HSKK 初级—实战模拟题集 (Commercial Press)
„New Target Chinese Spoken Language“ 新目标汉语 (BLCUP)
„Road to Success“ 成功之路 (BLCUP)
„Short-Term Listening Chinese - Threshold“ 汉语听力速成 入门篇 (BLCUP)

„Short-Term Spoken Chinese“ 汉语口语速成 (BLCUP)
„Zhōngguóhuà“ 中国话 (Commercial Press)
„Ziel HSK 3“ (Hefei Huang)

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Tab. 8: Verwendete oder empfohlene Lehrwerke für den Mittelstufensprachunterricht „Modernes Chinesisch“ in Bachelorstudiengängen in alphabetischer Reihenfolge

Verwendete Lehrwerke für den Mittelstufensprachunterricht „Modernes Chinesisch“ (ab 4./5. Semester) / „Titel“ (Verlag); Anzahl Standorte [bei Mehrfachnennung]
„A Course in Contemporary Chinese 5“ 當代中文課 5 (Linking Publishing)
„Ausgewählte chinesische Kurzgeschichten lesen und diskutieren 1&2“ 中文极短篇小说 1&2 (Shaker Media GmbH)
„Boya Chinese“ (Peking University Press)
„Business Chinese“ 公司汉语 (Peking University Press)
„Business Chinese for Success“ 成功之道 (Peking University Press)
„China entdecken 4“ 走遍中國 4 (Chinabooks E. Wolf)
„Chinese for Managers“ 经理人汉语 (Foreign Language Teaching and Research Press)
„Intercultural Communication“ 跨文化交际 (Foreign Languages Teaching and Research Press)
„Konversationskurs Chinesisch“ (Buske)
„Lehrbuch der chinesischen Sprache 2: Hochchinesisch für Fortgeschrittene“ (Buske)
„New Concept Chinese Culture“ 新视野 中国文化三十讲 (Peking University Press)
„New Practical Chinese Reader“ 新实用汉语课本 (BLCUP)
„New Silk Road Business Chinese I-II“ 新丝路中级速成商务汉语 1-2 (Peking University Press); 2
„New Target Chinese Spoken Language“ 新目标汉语口语课本 (BLCUP)
„Reading Into a New China 1 & 2“ 变化中的中国 1&2 (Cheng & Tsui)
„Reading Newspapers, Learning Chinese: A Course in Reading Chinese Newspapers and Periodicals Elementary“ 读报纸 学中文—汉语报刊阅读初级 (Peking University Press)
„Road to Success“ 成功之路 (BLUC); 2
„Stories of the Chinese 1&2“ 中国人的故事上&下 (BLCUP)
„Talking about Chinese Culture“ 说汉语, 谈文化 (BLCUP)
„Aktuelle Texte aus chinesischen Zeitungen und Zeitschriften mit deutschen Erläuterungen“ 中文报刊阅读教程德文注释 (Peking University Press)

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Trotz der inzwischen beträchtlichen Auswahl wurde von mehreren Befragten Unzufriedenheit mit den vorhandenen Lehrwerken bekundet, insbesondere

wird ein fehlendes Angebot an sprachlichen Lehrwerken für chinawissenschaftliche Inhalte vermisst. Im Sprachunterricht für die Mittelstufe (ab 4./5. Semester) nimmt die Diversifizierung der Kurse und Lehrbücher deutlich zu, wodurch auch die unterschiedlichen Richtungen deutlich werden, die der Chinesischunterricht in der Mittelstufe nehmen kann. An jeweils zwei Standorten kommen die Werke „New Silk Road Business Chinese I-II“ 新丝路中等级速成商务汉语 1-2 sowie „Road to Success“ 成功之路 zum Einsatz (siehe Tabelle 8), auch werden häufig eigene Material-Zusammenstellungen genannt. Ebenso individuell gestaltet sich auch die Auswahl von Lehrmaterialien für konsekutive Masterstudiengänge: Kein Institut kann aktuell ein Lehrwerk für Sprachkurse im Rahmen des chinawissenschaftlichen Masterstudiums empfehlen.¹⁰ Dies ist natürlich der Vielfalt in der Ausrichtung der Arbeitsschwerpunkte in den einzelnen Masterstudiengängen geschuldet, die sich zwischen dem Aufbau aller sprachlichen Kompetenzen oder einer stärker wissenschaftlichen (und damit Lesekompetenz in den Mittelpunkt stellenden) Orientierung ihrer Chinesisch-Ausbildung in der einen oder anderen Richtung zu entscheiden haben: Zur Situation zwei Zitate:

Es mangelt an hochwertigen Lehrwerken für die Oberstufe, die nicht ausschließlich auf literarische Werke ausgerichtet sind. Es mangelt ebenfalls an gut ausgebildeten Unterrichtskräften, die den inhaltlichen Anforderungen an einen hochwertigen Sprachunterricht im Masterstudium gewachsen sind. Früher haben Professor/innen in diesem Bereich unterrichtet. Das ist heutzutage eher die Ausnahme. Sprachlehrer/innen sind den Texten oft inhaltlich nicht gewachsen.

Ich verwende ausgewählte Aufsätze von Lu Xun und Lin Yutang, denn sie helfen Studierenden dabei, einerseits ihr Verständnis über chinesische Mentalität, Philosophie, Politik, Kultur und Gesellschaft zu vertiefen, andererseits die Entwicklung des modernen Chinesisch sowie die Unterschiede zwischen Schriftsprache und Umgangssprache zu erkennen, um ihre Lesefähigkeit zu erweitern und ihren mündlichen Ausdruck zu fördern.

Exkurs: Klassisches Chinesisch

Auch wenn der Fokus der Sprachausbildung an allen Standorten eindeutig im Bereich des Modernen Chinesisch liegt, bieten deutlich mehr als die Hälfte der berücksichtigten Bachelorstudiengänge auch Einführungen in „Klassisches Chinesisch“ oder „Vormodernes Chinesisch“ an. In 14 Studiengängen sind diese Module obligatorisch, in acht weiteren fakultativ. Betrachtet man sowohl Pflicht- als auch Wahlmodule, können mit Kursen im Bereich Klassi-

¹⁰ Laut dem Kollegium in Wien wird an einer Neuauflage des in früheren Umfragen häufiger genannten chinawissenschaftlich orientierten Lehrwerks „Qiao“ (Weigelin-Schwiedrzik, Susanne und Li, Zhenyi 1994) gearbeitet.

sches / Vormodernes Chinesisch, die im Unterschied zum Modernen Chinesisch naturgemäß keine mündlichen Kommunikations- und auch keine aktiven Schreibkenntnisse fordern, zumeist etwa 10 ECTS-Punkte erworben werden. Besondere Schwerpunkte in der „klassischen“ Sinologie sind Hamburg mit insgesamt 21 ECTS im achtsemestrigen B.A.-Studiengang „Ostasien / Sinologie“ sowie die LMU München mit Pflichtmodulen im Umfang von 18 ECTS, gefolgt von Bonn (16) und Freiburg (12), beide im Wahlbereich. Freiburg ist zudem der einzige Standort, an dem Kurse für Klassisches und Vormodernes Chinesisch bereits ab dem 1. Studienjahr belegt werden können.

Als einführende Lehrwerke werden jeweils an drei Instituten die Lehrwerke von Unger und Shadick benannt, an je zwei Standorten die Werke von Fuller und Rouzer sowie einzeln auch Wang Li und Gassmann/Behr (Tabelle 9). Daneben wird auch auf eigens zusammengestelltes originalsprachliches Material zurückgegriffen (u. a. eine eLearning-Plattform für Klassisches Chinesisch des Kollegen Kai Vogelsang in Hamburg).

Tab. 9: Verwendete Lehrwerke im Bachelorstudium für Klassisches / Vormodernes Chinesisch in alphabetischer Reihenfolge

Verwendete Lehrwerke für Klassisches / Vormodernes Chinesisch
Autor: „Titel“ (Verlag)
Fuller, Michael: „An Introduction to Literary Chinese“ (Harvard University Press)
Gassmann, Robert / Behr, Wolfgang: „Antikchinesisch“ (Peter Lang)
Rouzer, Paul: „A New Practical Primer of Literary Chinese“ (Harvard University Press)
Shadick, Harold: „A First Course in Literary Chinese“ (Cornell University Press)
Unger, Ulrich: „Einführung in das Klassische Chinesisch“ (Harrassowitz)
Wang, Li: „Gudai Hanyu 1-4“ 古代汉语 1-4 (Zhonghua Shuju)

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Bei den Masterstudiengängen beinhaltet nur knapp ein Drittel Module im Bereich des Klassischen und Vormodernen Chinesisch (9 von insgesamt 31 Studiengängen). Je nach Ausrichtung des Instituts variiert der Umfang dieser Kurse stark. Mit 25 ECTS-Punkten und dem Schwerpunkt „Vormodernes Chinesisch“ im Studiengang M.A. „Sinologie / Chinese Studies“ werden in Tübingen die meisten ECTS-Punkte in diesem Bereich vergeben. Auch an den Standorten Trier und Würzburg (dort Studiengang „Chinese Studies“) ist der Anteil an entsprechenden Studienpunkten mit 18 bzw. 21 vergleichsweise hoch. In Bonn sind mit dem Schwerpunkt Sinologie im Masterstudiengang „Asienwissenschaften“ Pflichtmodule im Umfang 20 ECTS-Punkten vorgesehen, in denen hauptsächlich klassische Texte gelesen werden. Hinzu kommen naturgemäß nicht immer klare Abgrenzungen zwischen entsprechenden Sprachkursen und Seminaren, die ebenfalls die Lektüre vormoderner Texte zum Inhalt haben. Insgesamt zeigt sich, dass eine textbasierte Befassung mit

dem historischen China vor dem 20. Jahrhundert mit dessen zentraler Bedeutung für die ostasiatische Geistesgeschichte, Geschichts- oder Religionswissenschaften je nach Ausrichtung der Institutsleitungen in den chinawissenschaftlichen Studiengängen sehr unterschiedlich stark vertreten ist.

Tab. 10: Standorte mit Modulen im Bereich „Klassisches und Vormodernes Chinesisch“ in alphabetischer Reihenfolge

Standorte mit Pflichtmodulen im Bereich Vormodernes / Klassisches Chinesisch (Bachelor)			
Bochum	Erlangen-Nürnberg	Frankfurt	Göttingen
Hamburg	Heidelberg	Leipzig	Ludwigshafen
München (LMU)	Tübingen	Wien	Zürich
Standorte mit Pflichtmodulen im Bereich Vormodernes / Klassisches Chinesisch (Master)			
Bonn	Frankfurt	Heidelberg	
Leipzig	Münster	Tübingen	
Wien	Würzburg*	Zürich	

Anm.: * im Studiengang „Chinese Studies“.

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

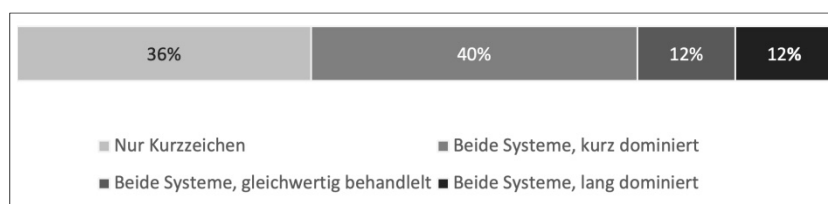
Umgang mit Kurz- und Langzeichen

Neben der Dualität von Klassischem und Modernem Chinesisch steht der Chinesisch-Sprachunterricht auch vor der Herausforderung zweier parallel existierender Standards des Schriftzeichensystems, wobei es wenig überraschend ist, dass die Verwendung von Kurzzeichen an drei Vierteln der Standorte dominiert. Mancherorts werden Langzeichen nur rezeptiv im Kontext des Klassischen und Vormodernen Chinesisch vermittelt (Bonn, Freiburg, Zürich), ein Drittel der hier berücksichtigten Institute verzichtet gänzlich auf die Integration von Langzeichen im Unterricht. An den Standorten Münster, Bochum, München (LMU), Leipzig, Hamburg (im Studiengang „Ostasien / Sinologie“) und Göttingen herrscht hingegen der Ansatz vor, zunächst Langzeichen auch aktiv zu lehren, um erst später auch Kurzzeichen zu vermitteln. Der umgekehrte Ansatz, mit den Kurzzeichen zu beginnen und später auf Langzeichen zu wechseln, findet sich am Standort Trier. In Zürich sowie ab dem zweiten Lernjahr auch in Bochum, Göttingen und Leipzig wird es den Studierenden freigestellt, in welchem System sie selbst schreiben wollen. Mehrere Standorte (Frankfurt, Wien, Zürich) haben angegeben, zumindest Wert auf eine passive Beherrschung der Langzeichen zu legen.

Diese Haltung gegenüber Kurz- und Langzeichen an den verschiedenen Standorten verändert sich im Wechsel von Bachelor zu Master nicht. Institute, die im Bachelor vor allem Kurzzeichen gelehrt haben, behalten diese Praxis

im Master bei, sodass auch hier deutlich die Verwendung von Kurzzeichen dominiert.

Diagramm 8: Verwendung von Kurz- und Langzeichen in Bachelorstudiengängen in Prozent



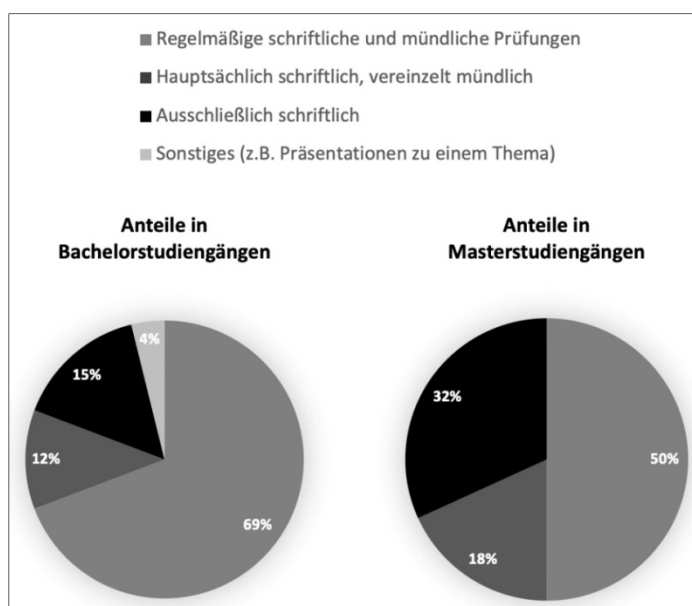
Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Prüfungsformen

Die große Mehrheit, nämlich drei Viertel, der Bachelorstudiengänge wendet, wie bei modernen Fremdsprachen üblich, sowohl schriftliche als auch mündliche Prüfungsformen an, wobei Letztere an den Standorten Zürich, Freiburg, Frankfurt und Bochum nur vereinzelt durchgeführt werden. In Münster, München und Trier wird eigenen Angaben zufolge auf mündliche Prüfungen gänzlich verzichtet. In Masterstudiengängen nimmt der Anteil an Modulen mit ausschließlich schriftlichen Prüfungsformen zu und umfasst in etwa ein Drittel. So geben hier neben Frankfurt auch die Standorte Bochum, Bonn, Duisburg-Essen, Münster und Zürich an, nur schriftlich zu prüfen.

An den Standorten Göttingen (5. Semester) und Heidelberg (Chatkurs) werden auch rein digitale schriftliche Modulprüfungen eingesetzt. Ebenfalls gibt es in Würzburg digitale Bestandteile in Prüfungen. Im Zuge der Corona-Pandemie sind an vielen Standorten zudem Distanzprüfungen eingeführt worden, die hier jedoch nicht als digitale Prüfungsform verstanden werden und aufgrund der bestehenden Unsicherheiten in Bezug auf Betrugsmöglichkeiten derzeit noch keinen nachhaltigen Trend darzustellen scheinen. Die Tatsache, dass – im Unterschied zu alphabetisch bzw. phonografisch verschriftlichten Sprachen – offenbar überall in den Grundmodulen weiterhin auch handschriftliche Kompetenzen geprüft werden, erschwert die Durchführung von Distanzprüfungen zusätzlich.

Diagramm 9: Anteile der Prüfungsformen in Bachelor- und Masterstudiengängen



Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Zur Digitalisierung im Chinesischunterricht

Die Umstellung auf Distanzunterricht als Folge der Corona-Pandemie hat tiefgreifende Veränderungen im generellen universitären Lehrbetrieb und dementsprechend auch im Chinesisch-Sprachunterricht bewirkt, etwa die Einführung von Plattformen wie Zoom, Webex oder Big Blue Button. Zum Zeitpunkt der Erhebung lagen viele dieser Entwicklungen erst kurz zurück oder bahnten sich gerade erst an, weshalb die Daten an dieser Stelle kein resümierendes Fazit erlauben. Auch ist – wie bereits für das Format der Distanzprüfung bemerkt wurde – fraglich, wie nachhaltig diese Veränderungen sein werden, sobald eine vollständige Rückkehr zum klassischen Präsenzunterricht möglich ist.

Die Frage nach den größten Herausforderungen und Veränderungen des Sprachunterrichts wurde entsprechend häufig mit „Digitalisierung“ beantwortet. Während vereinzelt über „fehlende technische Voraussetzungen zur sinnvollen Digitalisierung des Unterrichts“ geklagt wurde, zeichneten sich auch positive Effekte ab: So wurde herausgestellt, dass mehr selbstständiges Lernen durch Apps stattfindet, ebenso konnte durch Social-Media der Kontakt

der Lernenden mit Muttersprachler*innen intensiviert werden. Was den Einsatz von digitalen Hilfsmitteln und eLearning-Plattformen in den Kurskonzepten angeht, ist davon auszugehen, dass dieser langfristig weiter zunehmen wird, wenngleich die Digitalisierung die Hochschullehre immer noch vor große Herausforderungen stellt (vgl. Bills, Brandt und Pellert 2019: 42ff.).

Hinsichtlich des Chinesisch-Sprachunterrichts gaben 17 der insgesamt 26 berücksichtigten Standorte an, in Kursen auf digitale Angebote zurückzugreifen, was vom Einsatz von Video- und Audiomaterial über die Nutzung von eLearning-Plattformen (wie Moodle, ILIAS, OLAT oder Blackboard) bis zur Verwendung von Lerntools wie „Quizlet“ und Lernspielen wie „Kahoot!“ reicht. Besonders stark scheint das digitale Angebot an den Standorten Erlangen und Berlin (FU) ausgeprägt zu sein, wo mit „StudOn“ beziehungsweise „eChinese“ eigene eLearning-Plattformen etabliert wurden. Nur zehn Institute geben allerdings an – tendenziell ab dem zweiten Lernjahr und zu einem kleinen Teil (meist ca. 20%) – auch digitale Hausaufgaben einzufordern (als Ausnahme fordert das Institut in Zürich im ersten Jahr 50% digitale Hausaufgaben, jedoch keine mehr in den folgenden Semestern). Auch in Masterkursen geben nur Duisburg-Essen und Heidelberg einen deutlich über 20% liegenden Anteil an digitalen Hausaufgaben an.

Desiderata, Probleme und Herausforderungen in der Sprachausbildung

Wurde vor zehn Jahren angesichts der Umstellung von Master- auf Bachelor- und Masterstudiengänge noch festgestellt, dass „in den chinawissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland kaum ein Stein auf dem anderen geblieben“ sei (Bermann und Guder 2010: 129), zeichnete sich bereits in der anschließenden Erhebung von 2016 eine Stabilisierung in Bezug auf die Situation chinawissenschaftlicher Studiengänge ab. So konnten hinsichtlich der damals festgestellten verstärkten Integration von Studienangeboten in China und der Zunahme von obligatorischen Auslandsaufenthalten keine grundlegenden Änderungen beobachtet werden. Auch besteht weiterhin keine einheitliche Orientierung an Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens oder standardisierten Sprachprüfungen, und die fehlende Festlegung von ausdifferenzierten Kompetenzzielen in der Sprachausbildung bleibt ein Kernproblem des Chinesisch-Sprachunterrichts, das vor allem dem Problem des komplexen Schriftzeichensystems geschuldet ist.

Auch der je nach Standort unterschiedliche Umfang der Sprachausbildung und das stark divergierende Verhältnis von SWS und ECTS-Punkten bleibt bestehen, wenngleich in Hinblick auf Letzteres zumindest eine leichte Angleichung im Verhältnis von Zeitaufwand und Studienpunkten erkannt werden konnte. Die beobachtete unterschiedliche Intensität der Sprachausbildung in Bachelorstudiengängen hat zur Folge, dass in den konsekutiven Mas-

terstudiengängen, die hier erstmals berücksichtigt wurden, teils Lernende mit sehr diversen Kompetenzniveaus dieselben Kurse belegen müssen. Auch in den Anfängerkursen der Bachelorstudiengänge hat die Heterogenität weiter zugenommen, da sich neben sozusagen „ahnungslosen“ Studienanfängerinnen und -anfängern zunehmend Studierende mit Vorkenntnissen oder bilingual aufgewachsene Studierende mit höchst unterschiedlichen mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnissen in die Kurse einschreiben – ein Trend, der bereits 2016 beobachtet wurde, sich seitdem verstärkt hat und eine zusätzliche Herausforderung für die Institute und Lehrkräfte darstellt, die keine Möglichkeit haben, entsprechend differenzierende Kurse anbieten zu können.

Manche Dozentinnen und Dozenten beklagen einen Rückgang an Lernmotivation, der sich möglicherweise auf die sich verschlechternden bilateralen Beziehungen zu China, aber zum Teil wohl auch auf eine generell geringere Bereitschaft zu langfristigen Lernprozessen bei gleichzeitigem Vormarsch erstaunlicher digitaler Übersetzungstools zurückführen lassen dürfte. Andere zeigen sich aber auch positiv angesichts der zunehmenden Professionalität von Gastlektoren und -lektorinnen sowie dem Angebot digitaler Medien und Plattformen, die neue Möglichkeiten des Spracherwerbs zulassen und die Motivation der Studierenden deutlich steigern.

Fazit

Auch wenn die Möglichkeiten selbstständigen und digitalen Lernens enorm zugenommen haben: Chinesisch bleibt eine der lernaufwändigsten Sprachen der Welt, wie es u. a. das US-amerikanische Defense Language Institute seit Jahrzehnten konstatiert (vgl. Association of the United States Army 2010), und zahlreiche Studien, allen voran die Hattie-Studie, belegen, dass es – neben individuellen Faktoren des/der Lernenden selbst – vor allem die Kompetenz, Ausbildung und Persönlichkeit der anleitenden Lehrkraft sind, die eine zentrale Bedeutung für erfolgreiche Lernprozesse besitzen (vgl. Zierer 2016: 57ff.). Der Aufbau von Chinesischkompetenzen in allen ihren Dimensionen wird auch weiterhin vor allem Aufgabe von gut ausgebildeten, kompetenten, motivierenden und motivierten Lehrpersönlichkeiten bleiben, die mit entsprechend umfangreichen Kontaktzeiten und kleinen Kursgrößen entsprechende Lernerfolge bewirken können.

Die Ausgestaltung des Sprachunterrichts in chinawissenschaftlichen Studiengängen bedarf einer differenzierten Reflexion der diversen Kompetenzziele, die im Rahmen eines solchen Studiengangs erreicht werden sollen. Einerseits ist es heute selbstverständlich, dass Studierende in einem chinawissenschaftlichen Studium auch dazu befähigt werden, die Sprache mündlich und in diversen Kommunikationssituationen anzuwenden und im chinesischen Sprachraum sprachlich kompetent zu agieren, andererseits stellt die Lesefähigkeit für eine Vielzahl von Textsorten aus diversen Quellen und

Zeiträumen bis heute die im Sinne einer wissenschaftlichen Befassung mit China zentrale Kompetenz einer Sinologin / eines Chinawissenschaftlers dar.

Hinzu kommt die allseits dringend befürwortete, aber mit dem Korsett der dreijährigen Studiengänge schwer vereinbare Sprachstudienzeit von möglichst einem Studienjahr im chinesischsprachigen Raum, deren Organisation und Betreuung aus diversen Gründen zusätzliche (personelle und finanzielle) Ressourcen fordert und in den meisten Fällen studienzeitverlängernd wirkt. Zur realistischen Betrachtung von Lehrzielen in Bachelorstudiengängen und zur Stützung der Bemühungen um eine entsprechende Unterstützung innerhalb der Hochschulen sei an dieser Stelle noch einmal auf die „Leipziger Empfehlungen des Fachverbands Chinesisch 2016 zum Chinesischunterricht im Rahmen von chinaorientierten BA- und MA-Studiengängen“ (Fachverband Chinesisch 2016) verwiesen.

Zu der eingangs dargestellten Forderung eines Ausbaus von Chinakompetenz gehört fraglos, dass wir in Europa Menschen brauchen, die neben einer fundierten Ausbildung zu Chinas kulturellen, historischen, sozialen oder politischen Gegebenheiten die chinesische Sprache soweit beherrschen, dass sie sie zumindest auf Mittelstufenniveau (B1/B2) lesen und kommunizieren können. Dies ist, wie der Fachverband Chinesisch und andere Institutionen immer wieder festgestellt haben, nur im Rahmen eines Studiums mit umfangreichen Sprachanteilen möglich. Solange es aber in allen untersuchten chinabezogenen Studiengängen in ganz Deutschland insgesamt nur ca. 50 feste Stellen gibt, deren Aufgabe es ist, eben diesen professionellen Chinesischunterricht anzubieten, erscheint die angestrebte umfassende Förderung echter China-Kompetenz weiterhin als 沧海一粟 *cāng hǎi yī sù*: „ein Hirsekorn im weiten Ozean“.

Literatur

- Association of the United States Army (2010), *DLI's Language Guidelines*, <www.ausa.org/articles/dlis-language-guidelines> (Zugang: 17.04.2021).
- Bermann, Indre und Andreas Guder (2010), 拔苗助长? *Bá miáo zhù zhǎng?* Eine Erhebung zur Sprachausbildung in chinawissenschaftlichen BA-Studiengängen an deutschsprachigen Hochschulen, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 25, 129–140.
- Bils, Annabell, Heike Brandt und Ada Pellert (2019), Hochschule(n) im digitalen Wandel. Bedarfe und Strategien, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 27-28, 42–46.
- BMBF (o.J.), *China – Kooperation auf Augenhöhe*, Website des BMBF, online: <www.bmbf.de/de/china---kooperation-auf-augenhoehe-471.html> (Zugang: 17.04.2021).

- Europäische Union (2015), *ECTS Leitfaden 2015*, online: <https://ec.europa.eu/assets/eac/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_de.pdf> (Zugang: 25.04.2021).
- Fachverband Chinesisch (2010), *Erklärung des Fachverbands Chinesisch e.V. zur neuen Chinesischprüfung HSK*, online: <www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/FaCh2010_ErklaerungHSK_dt.pdf> (Zugang: 16.04.2021).
- Fachverband Chinesisch (2016), *Leipziger Empfehlungen des Fachverbands Chinesisch 2016 zum Chinesischunterricht im Rahmen von chinaorientierten BA- und MA-Studiengängen*, online: <www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/fach_2016_leipzigerempfehlungen_dt_2016.pdf> (Zugang: 16.04.2021).
- Internationales Büro (o.J.), *Projekte der BMBF-Fördermaßnahme „Ausbau der China-Kompetenz an deutschen Hochschulen“*, Website des Internationalen Büros, online: <www.internationales-buero.de/de/china_kompetenz_an_deutschen_hochschulen.php> (Zugang: 24.04.2021).
- Klöter, Henning (2016), Chinesisch-Sprachkurse in BA-Studiengängen an Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Ergebnisse einer Erhebung, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 31, 51–62.
- Kupfer, Peter (2004), Umfrageergebnisse zur Ausbildung in moderner chinesischer Sprache an deutschsprachigen Hochschulen 2004, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 19, 111–116.
- Stepan, Matthias et al. (2018), *China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland*, online: <<https://merics.org/sites/default/files/2020-04/China%20Monitor%20China%20kennen%20China%20koennen.pdf>> (Zugang: 10.04.2021).
- Zierer, Klaus (2016), *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Speaking Chinese, Writing Chinese, Doing Research in Chinese? Results of a Survey on the Situation of Teaching Modern and Classical Chinese Language in Bachelor and Master Programmes of Chinese Studies in the German-speaking Area

This paper presents the results of a comprehensive survey on the teaching of Chinese at academic institutes in German-speaking countries. It describes the diversity of the study programmes offered, the scope of Chinese language courses, their target competencies, number of students, number and background of teaching staff and the textbooks being used. In addition, the survey collected information on the workload estimated via ECTS in relation to the contact hours of language courses. In addition to Bachelor programmes, the study envisaged Chinese language training within Master programmes as well as the integration of semesters abroad, the relevance of standardized examinations like HSK and TOCFL and additional courses in pre-modern/classical Chinese. The results show that academic language training in Chinese as a core subject in the framework of Academic Chinese studies is an extraordinarily complex task with a high diversity of competence goals, which can by no means be reached sufficiently in the framework of an average three-year Bachelor programme, and which is still lacking human resources at many China-oriented university institutes.

说中文，写中文，用中文进行研究：关于现代汉语及古代汉语课程在德语区高校汉学/中国学专业本科及硕阶段的教学现状的研究报告

本文以德语区高校中的汉学/中国学专业作为调查对象，通过问卷调查的形式，探讨中文教学在德语区高等教育领域的发展现状。调查问卷包括中文课程在本科阶段的能力培养目标、课程规模、学生人数、教师人数及背景、使用教材，以及课程规模与 ECTS（欧洲学分转换系统）所估算的工作量之间的关系等内容。此外，问卷还涉及汉学/中国学在研究生阶段的中文课程、海外学期交流项目、中国大陆及台湾的语言标准化测试的重要性以及古汉语课程等。调查结果显示，汉学/中国学专业框架内的中文教育是一项异常复杂的教学任务，并且绝无可能在三年的本科阶段内完成。此外，很多德语区高校在该专业的资源配备上仍不能满足教学上的需求。

Manuskript eingereicht am 30.03.2021; akzeptiert am 12.05.2021