

Chinesisch als Schulfach in Deutschland: Potenzial und Gelingensbedingungen – Eine qualitative Studie zur Zukunft des schulischen Chinesischunterrichts

Ulrike Shahar-Büchsel und Verena La Mela¹

Zusammenfassung

Eine Etablierung von mehr China-Kompetenz in der deutschen Gesellschaft erfordert eine tiefere Verankerung chinesischer Sprachkenntnisse und china-bezogener interkultureller Kompetenzen in der deutschen Bildungslandschaft. Der schulische Sprachunterricht kann ganz besonders zum Aufbau von interkultureller kommunikativer Kompetenz bereits in der Sekundarstufe beitragen und entscheidende Grundlagen für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Herausforderung durch Chinas Aufstieg legen. In dieser Studie werden auf der Basis von ausführlichen, semi-strukturierten Interviews mit über 30 Chinesischlehrern, Hochschuldozenten und anderen Praktikern das Potenzial, die fachliche Positionierung und die didaktischen Herausforderungen von Chinesisch als schulischer Fremdsprache analysiert. Dabei werden Entwicklungshemmnisse und Gelingensbedingungen identifiziert und in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit in den Blick genommen. Auf der Grundlage einer vertieften Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Perspektiven der Fachvertreter wird die Frage beantwortet, welcher Bildungswert dem Chinesischen als distanter Fremdsprache im schulischen Kontext zukommen kann und welche gesellschaftlichen und institutionellen Faktoren einen potenziellen Ausbau des Faches beeinflussen.

Keywords: Chinesisch als Schulfach, Schulsystem, Lehramtsausbildung, Interviewstudie

1. Einleitung²

Angesichts der heutigen Rolle Chinas in der Welt kommt dem Wissen um dieses Land und dem Verstehen desselben, seiner Gesellschaft und seiner Kultur gesteigerte Bedeutung zu, sie ist unabdingbare Voraussetzung für

¹ Initiative „China an die Schulen!“ / Institut für Sinologie am Centrum für Asien und Transkulturelle Studien (CATS), Didaktik für Chinesisch als Fremdsprache, Universität Heidelberg, gefördert von der Robert Bosch Stiftung.

² Eine gekürzte Fassung des Beitrags erscheint in *Die Neueren Sprachen* Jahrbuch 8/9 für 2017/2018 (2019).

jeden in Politik, Wirtschaft oder in den Medien Tätigen.³ Dieses Verständnis muss vermittelt werden – in unseren Universitäten, aber vor allem auch an unseren Schulen. Obwohl nun aber China bereits seit längerem für die Entwicklung Europas eine Schlüsselrolle spielt, ist die Möglichkeit der Begegnung mit China im Schulalltag von in Deutschland aufwachsenden Kindern immer noch stark eingeschränkt. Das Chinabild der deutschen Öffentlichkeit ist von Unwissen und Verallgemeinerungen geprägt und chinesische Sprachkenntnisse sind in Deutschland relativ wenig verbreitet. Um dies zu ändern und fundierte China-Kompetenz in unterschiedlichen Sektoren der Gesellschaft aufzubauen, müssen China und Chinesisch auch im deutschen Bildungswesen tiefer verankert werden. Schulischer Chinesischunterricht ist einer der wichtigsten – kürzlich in einer Studie des Mercator Institute for China Studies identifizierten – „Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland“ (Stepan et al. 2018).

Die vorliegende Studie fragt im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes, unter welchen Vorzeichen die weitere Verbreitung von Chinesisch als schulischer Fremdsprache diskutiert werden muss. Dabei stützen wir uns auf eine im Jahr 2015 durchgeführte Datensammlung, im Rahmen derer 26 semi-strukturierte Interviews mit insgesamt 30 Fachvertretern und vier Fokusgruppen geführt wurden. Die Fachvertreter setzten sich aus erfahrenen Chinesischlehrern, Schulleitern, Vertretern sinologischer Institute der Universitäten und Praktikern aus der Erwachsenenbildung und Kulturvermittlung zusammen. In den Fokusgruppen wurden Studierende in den Lehramtsstudiengängen für Chinesisch an den Universitäten Göttingen, Bochum, Tübingen und Heidelberg sowie Mitglieder des studentischen Schulteams des Instituts für Sinologie der Universität Heidelberg befragt. Ergänzt wird die Sammlung von Interviewmaterial durch eine, allerdings aufgrund der geringen Anzahl an Rückmeldungen nicht repräsentativen, Umfrage unter Schulleitern in Deutschland.

Auf der Grundlage dieser Datenbasis werden in den folgenden vier Abschnitten die Relevanz und der Bildungswert von Chinesisch als schulischer Fremdsprache, Hindernisse für die Etablierung von Chinesisch im deutschen Schulsystem sowie die Anfänge der Lehramtsausbildung für Chinesisch in Deutschland beleuchtet. Die Fragen, wie das Fach zu definieren ist und warum wir Chinesisch lernen sollten, werden im ersten Teil der Studie behandelt. Im Folgenden analysieren wir die wichtigsten Hindernisse für die Einführung von Chinesisch. Wir fragen nach dem Status quo an Schulen und in der Lehramtsausbildung und identifizieren Problemfelder und Entwicklungs-

³ Im Sinne der besseren Lesbarkeit schließen in diesem Text bei Bezeichnungen wie „Lehrer“ und „Schüler“ etc. die männlichen Formen die weiblichen, und umgekehrt bei weiblichen Gattungsbezeichnungen („die Lehrkraft“) die weiblichen Formen die männlichen mit ein.

potenzial. Im Fazit werden Ansatzpunkte und Faktoren für ein Gelingen der weiteren Etablierung des Faches herausgearbeitet.

2. Relevanz und Bildungswert von Chinesisch als schulischer Fremdsprache

2.1. Chinesisch als Schulfach in Deutschland und im internationalen Vergleich

Im Schuljahr 2016/17 lernten in Deutschland ca. 5.170 oder etwa 0,1 Prozent der Schüler an allgemeinbildenden Schulen Chinesisch (Stepan et al. 2018: 47). Im Vergleich mit großen europäischen Partnerländern und den USA sind diese Zahlen sehr gering. In Frankreich wurde bereits im Jahr 2006 auf nationaler Ebene der Posten eines „Generalinspektors für den Chinesischunterricht“ geschaffen (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse o. J.). Dieser konnte für das Schuljahr 2015/16 einen ca. 400%-igen Anstieg der Schülerzahlen seit dem Jahr 2006 auf 44.227 Schüler vermelden. Während in Deutschland zurzeit an 86 Schulen Chinesisch angeboten wird (Frenzel und Wassermann o. J.), waren dies in Frankreich 2015/16 bereits 663 Schulen (Bellassen 2015). Für Großbritannien gibt es zwar keine belastbaren Schülerzahlen, doch berichtet die British Association of Chinese Studies, dass im Jahr 2016 an 13% aller staatlichen und 48% aller privaten Sekundarschulen im Vereinigten Königreich eine Form von Chinesischunterricht angeboten wurde (The British Association for Chinese Studies 2018). In den USA schließlich belegen zwar nur ca. 20% der Schüler an Sekundarschulen überhaupt eine Fremdsprache, doch lernen unter diesen immerhin 2,14% Chinesisch, was einer Gesamtzahl von ca. 227.000 Schülern entspricht, die ca. 1.145 Schulen in 49 von 50 US-amerikanischen Bundesstaaten besuchen und von 935 Lehrern unterrichtet werden (American Councils for International Education 2017).

In Deutschland spiegelt die Verteilung der Chinesisch Lernenden die föderalistische Organisation des deutschen Bildungswesens deutlich wider. Nordrhein-Westfalen nimmt im bundesdeutschen Vergleich die Rolle eines Spitzenreiters ein. Günstige politische und kulturelle Rahmenbedingungen haben hier im Zusammenspiel mit engagierten Chinesischlehrern dafür gesorgt, dass etwa 36% der insgesamt in Deutschland Chinesisch lernenden Schülerinnen und Schüler (ca. 1.800) an 24 Schulen in Nordrhein-Westfalen unterrichtet werden (Informanten W; F 2015; Stepan et al. 2018). Dies ist selbst angesichts der hohen Bevölkerungszahl Nordrhein-Westfalens deutlich überproportional. Die beiden südlichen Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern nehmen mit 12 und 11 Schulen und ca. 500 bzw. ca. 800 Schülerinnen und Schülern eine Stellung im Mittelfeld ein, während in Hessen, Niedersachsen, Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg sowie

Schleswig-Holstein die Zahl der Schulen im einstelligen Bereich und die Zahl der Chinesisch lernenden Schülerinnen und Schüler etwa zwischen 50 und 250 liegt. Keinerlei Möglichkeiten, Chinesisch an Sekundarschulen zu lernen, gibt es in Rheinland-Pfalz, dem Saarland und in Mecklenburg-Vorpommern. Mit Angeboten gut ausgestattet sind dagegen die Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen. Insbesondere Berlin nimmt hier mit 11 Schulen und ca. 770 Chinesisch Lernenden eine führende Position ein (Informant AB 2018; Stepan et al. 2018).

In Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen, Berlin und den beiden südlichen Flächenstaaten trifft ein günstiges bildungspolitisches Klima auf andere förderliche Faktoren wie etwa intensive wirtschaftliche Kontakte mit China, ein offenes internationales Klima oder starke chinawissenschaftliche Institute an den Universitäten. Diese Faktoren ermöglichten dort bisher einen langsamen, aber steten Ausbau des Schulfaches. In anderen Bundesländern wiederum fehlen alle oder mehrere dieser Faktoren. Jedoch kommt die Entwicklung auch in den bisher für Chinesisch engagierten Bundesländern seit einigen Jahren nicht voran. In der chronologischen Betrachtung verzeichnen Stepan et al. nach einem starken Anstieg in den 2000er Jahren seit etwa 2012 ein Stagnieren der Schülerzahlen um einen Wert von ca. 5.000 Schülerinnen und Schülern (Stepan et al. 2018: 47).

Auf der Grundlage dieser Zahlen kann, vielleicht mit Ausnahme Nordrhein-Westfalens und insbesondere des Ruhrgebiets, wo sich die meisten der dortigen Schulen befinden (Fachverband Chinesisch e. V. 2018a), in keinem Bundesland von einem Flächen deckenden Angebot von Chinesisch als Fremdsprache an Sekundarschulen gesprochen werden. Vielmehr ist die Situation auf gesamtdeutscher Ebene von Fragmentierung und Uneinheitlichkeit gekennzeichnet. Für die allermeisten Schülerinnen und Schüler in Deutschland hängt es vom Zufall und der Wahl des Wohnorts ab, ob sie die Möglichkeit haben, Chinesisch als Fremdsprache in der Schule zu wählen. Einige Informanten betonen, dass dies auch eine Hürde für den weiteren Ausbau des Faches darstellt. Schulen zögern unter anderem auch deshalb, Chinesisch als Schulfach einzurichten, da Eltern und Schüler damit rechnen, dass sie bei einem Wechsel des Wohnorts wahrscheinlich nicht die Möglichkeit hätten, das Fach weiter zu belegen, was eventuell ein Wiederholen der Klasse nach sich zieht. Dies beeinträchtigt die Einwahlen für Chinesisch als Fremdsprache (Informanten A; J; U 2015). Somit muss hier ein Teufelskreis durchbrochen werden: Der fehlende Flächen deckende Ausbau des Faches verlangsamt insgesamt die Ausbaugeschwindigkeit. Es muss damit gerechnet werden, dass auch aufgrund dieses „Exotenstatus“ weiterhin größere Widerstände bei Eltern und Schulleitungen zu überwinden sind, bis ein gewisser Grad der Flächen deckenden Durchdringung erreicht ist.

2.2. Zielwerte und Prognosen für Chinesischunterricht und -lehrerbedarf in Deutschland

Die weitere Entwicklung des Chinesischunterrichts in Deutschland hängt sowohl von institutionellen Rahmenbedingungen und politischen Zielsetzungen als auch von der öffentlichen Wahrnehmung des Faches ab. Auch wenn die oben genannten Zahlen aus Frankreich, Großbritannien und den USA *cum grano salis* zu verstehen sind, da sie nichts über Umfang und Qualität des Chinesischunterrichts in den betreffenden Staaten aussagen, müssten die Schülerzahlen in Deutschland fast verzehnfacht werden, wenn man sie allein den in dem französischen Bericht genannten Zahlen angleichen wollte. Interviewpartner der vorliegenden Studie geben divergierende Prognosen und Zielvorstellungen zu Protokoll. Die Schätzungen der Experten liegen zwischen deutschlandweit ca. 160 und 230 Schulen, die realistischerweise – institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie das Angebot an qualifizierten Lehrkräften in Betracht ziehend – in der näheren Zukunft Chinesisch als reguläres Schulfach etablieren können (Informanten W, F, R, AF 2015).⁴ Dies entspräche etwa dem Doppelten bis Dreifachen der bisherigen Zahlen. Wenn jede dieser Schulen mindestens zwei und einige Schulen auch mehr Lehrer benötigen, um das Fach abzudecken, gäbe es im Fall einer solchen Entwicklung mittelfristig Beschäftigungsmöglichkeiten für und Bedarf an ca. 400–600 Lehrkräften für Chinesisch in Deutschland.

2.3. Vom Bildungswert einer distanten Fremdsprache

Chinesisch ernsthaft als schulische Fremdsprache zu etablieren bedeutet, über den Begriff der „Fremdsprache“ neu nachzudenken. Verbreitete Schul-„Fremdsprachen“ sind bisher ohne Ausnahme indogermanische bzw. europäische „Nahsprachen“, die mit dem Deutschen sowohl linguistisch als auch hinsichtlich ihres kulturellen Referenzsystems eng verwandt sind. Zielsetzungen und Didaktik des schulischen Fremdsprachenunterrichts richten sich bislang daran aus, einen Zugang zu diesen „affinen“ Sprachen und Kulturen zu schaffen (Guder 2005). Diese können uns jedoch, mit Ausnahme der Weltsprache Englisch, nur einen Teil der Welt erschließen. Einen für Deutschland fraglos wichtigen Teil zwar, doch stellt sich die Frage, ob die alleinige Beschränkung des schulischen Fremdsprachenunterrichts auf den europäisch-US-amerikanischen Kulturraum im Zeitalter der Globalisierung und angesichts der zunehmenden Machtposition Chinas noch angemessen ist.

Zu den bedeutenderen distanten Fremdsprachen gehören neben Japanisch und Chinesisch auch alle anderen asiatischen Sprachen wie Arabisch,

⁴ Die Zahlen und Zielwerte in Stepan et al. 2018 sind identisch mit der hier angegebenen Untergrenze, doch können auf Grundlage der hier durchgeführten Interviews auch höhere mögliche Zahlen extrapoliert werden.

Türkisch, Hindi, Thai oder Persisch, aber auch Finnisch und Ungarisch. Dabei liegen Japanisch und Chinesisch auf dem entfernteren Ende des Spektrums, da sie sowohl sprachtypologisch und kulturell als auch in Hinblick auf das Schriftsystem von den europäischen Sprachen grundlegend verschieden sind. Dies hat für den schulischen Fremdsprachenunterricht pädagogische, didaktische und praktische Auswirkungen, die von einer aufzubauenden Fachdidaktik der distanten Fremdsprachen systematisch zu untersuchen sind (Informant W 2018).

Einige Interviewpartner dieser Studie berichten aus der Praxis, was das Erlernen von Chinesisch für ihre Schüler ihrer Erfahrung nach bedeute. So wird etwa beschrieben, dass man Schüler schlicht „glücklich machen“ könne, indem man ihnen die Erfahrung ermögliche, so etwas Besonderes wie die chinesische Sprache zu erlernen (Informant U 2015). Dies steht im Einklang mit dem didaktischen Anspruch, durch die Beschäftigung mit einer distanten Fremdsprache wie dem Chinesischen generell „Freude an Sprache“ fördern zu wollen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014: 12). Interviewpartner berichten zudem, dass man Schüler darin unterstütze, „Kompetenzen zu entwickeln, die sie bisher nicht in einem anderen Fach entwickeln konnten, indem sie einmal mit so etwas Andersartigem wie Chinesisch konfrontiert sind“ (Informant R 2015). Sowohl schwächere als auch besonders starke Schüler könnten davon profitieren, Chinesisch zu lernen. Schwächere wie stärkere Schüler könnten durch das Gefühl, eine außergewöhnliche, d. h. distante Sprache wie das Chinesische zu meistern, in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden. Hier wird also bereits die Überwindung von sprachlicher und kultureller Distanz allein als bereichernd empfunden. Insofern sei nach Erfahrung der Praktiker die Auseinandersetzung mit der chinesischen Sprache der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zuträglich (Informant AB 2015).

Chinesisch zu lernen fördere zudem wichtige Lernkompetenzen, die gerade lernstarke Schüler im sonstigen Schulunterricht häufig nicht aktiv entwickeln, da ihnen Inhalte und Kompetenzen „zufliegen“. Dies ist bei Chinesisch nicht möglich, womit, gerade in einem differenzierenden Lernsetting, Chinesisch besonders geeignet ist, auch diese Schüler an ihre Grenzen zu führen (Informanten Z; U; R 2015). Das Erlernen insbesondere des chinesischen Schriftsystems erfordere systematische Lernstrategien und Fähigkeiten zur Selbstregulierung (Informant R 2015). Ein langjähriger Chinesischlehrer konstatiert, bezogen auf den eigenen Lernprozess, das Erlernen der Sprache und des Schriftsystems habe „etwas mit ihm gemacht“, also einen schwer zu beschreibenden Effekt gehabt, den er so bei anderen europäischen Fremdsprachen nicht verspürt habe. Chinesisch zu lernen habe „den Horizont geöffnet und mich kreativer gemacht“, so der Informant. Er halte es deswegen für persönlichkeitsprägend für seine Schüler, sich „zu diesem Teil der Welt zu öffnen“ (Informant X 2015).

Es ist die Aufgabe einer fachdidaktischen Forschung für Chinesisch als Fremdsprache, solche anekdotischen und subjektiven Hinweise auf lern- und entwicklungspsychologische Effekte des Erlernens einer distanten Fremdsprache wie des Chinesischen systematisch zu erforschen und belastbar zu formulieren. Auf der Grundlage der hier durchgeführten Interviews kann vermutet werden, dass in den Bereichen Sprachbewusstheit, Lernkompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung im Chinesischunterricht auch auf andere Zusammenhänge gut übertragbare Resultate auftreten können, die sich von den Effekten der Auseinandersetzung mit affinen Fremdsprachen deutlich unterscheiden.

Den Bildungswert von Chinesisch als distanter Fremdsprache rein auf den Spracherwerb und Lernkompetenzen zu beschränken, greift jedoch zu kurz. Nicht umsonst betonen Bildungspläne und Curricula, die in den letzten Jahren verabschiedet worden sind, den besonderen Wert des Erwerbs von soziokulturellem Orientierungswissen und interkultureller kommunikativer Kompetenz im schulischen Chinesischunterricht (vgl. z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg o. J.: 510; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014a: 11, 2014b: 21–23). Die implizierte These ist hier: Wo eine große Distanz zu überbrücken ist, ist auch das Lernpotenzial hoch, wenn diese Überbrückung gelingt. Zudem ermögliche die Beschäftigung mit einer distanten Kultur und Sprache die Entwicklung eines neuen Blicks auf das Eigene. Ein Interviewpartner formuliert:

[...] durch das Befassen mit China und Chinesisch lernen junge Europäer, ihre eigene Welt von sehr weit außen zu betrachten. Ich glaube, das ist ein ganz entscheidender Mehrwert dieser Sprachausbildung: Wir lernen über uns selbst nachzudenken. Damit ist es eigentlich ein humanistisches und philosophisches Fach im besten Sinne [...] (Informant W 2015).

Ein Fachvertreter betont andernorts, dass das Erlernen der distanten Fremdsprache Chinesisch und die Auseinandersetzung mit Chinas Kultur, Politik und Geschichte wie kaum ein anderes Fach die „Fähigkeit zum Perspektivwechsel“ ausbilde, die in der globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts eine unerlässliche Kompetenz darstelle. In der Beschäftigung mit der chinesischen Sprache müssten „wir Europäer zunächst lernen, Vertrautes in Frage zu stellen“ (Guder 2009: 828) – eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von kritischer Urteilsfähigkeit.

Eine systematische Konzeptualisierung und theoretische Fundierung der für das Fach Chinesisch hier postulierten interkulturellen Lernprozesse bleibt ebenfalls Aufgabe einer noch auszubauenden fachdidaktischen Forschung. Einen Ansatz könnte das Modell der „transkulturellen kommunikativen Kompetenz“ von D. Reimann darstellen. Transkulturelle kommunikative Kompetenz bezeichnet hier im Anschluss an den Begriff der Transdifferenz

(Allolio-Näcke, Kalscheuer und Manzeschke 2005) die Fähigkeit, sich über Differenzen hinweg zu verständigen, ohne diese zu nivellieren (Reimann 2015). Dabei baut transkulturelle kommunikative Kompetenz auf dem Erwerb von soziokulturellem Orientierungswissen und interkultureller kommunikativer Kompetenz auf und entfaltet sich parallel in drei Dimensionen: affektiv, kognitiv und konativ. Sie geht insofern über interkulturelle kommunikative Kompetenz hinaus, als dass es nicht nur wie bei dieser Ziel ist, ein Fremd- und Selbstverstehen zu erreichen und dabei Unterschiede kontrastiv herauszuarbeiten, sondern dass vielmehr eine Verständigung erreicht wird, die Differenzen gleichzeitig anerkennt und einen darüber hinausgehenden, offenen und wandelbaren Kommunikationsraum schafft. Da es im Chinesischunterricht in besonderem Maße zur Auseinandersetzung mit sprach- und kulturspezifischen Differenzen kommt, scheint ein solcher Ansatz geeignet, spezifische inter- und transkulturelle Lernprozesse des Faches theoretisch zu untermauern.

2.4. Von Chinesisch zu China-Kompetenz

Die Notwendigkeit für eine differenzierte Auseinandersetzung mit China wurde auf Bundesebene bereits erkannt. Erst kürzlich riefen das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Kultusministerkonferenz (KMK) sowie das Auswärtige Amt gemeinsam dazu auf, China-Kompetenz breiter im Bildungssystem zu verankern (Schmoll 2018). Die vom BMBF in Auftrag gegebene Studie des Mercator Institute for China Studies (MERICS) zur China-Kompetenz in Deutschland, die sich insbesondere dem Bildungssystem widmet, findet hier Sektoren übergreifend große Defizite. Die MERICS-Studie argumentiert, dass in der Bevölkerung und im Bildungssystem nur sehr rudimentäres Wissen zu China vorhanden sei. Im schulischen Unterricht, etwa in Fächern wie Politik/Wirtschaft, Geschichte, Geografie und Ethik sowie im Literatur- und Religionsunterricht, bleibe China „ein Randthema“ (Stepan et al. 2018: 9). Es fehlt hier sowohl an der Qualifikation der entsprechenden Lehrkräfte, in deren Ausbildung China in der Regel nicht vorkommt, als auch an qualitativ hochwertigen Lehrmaterialien. Angesichts einer wachsenden wirtschaftlichen Verflechtung mit China und dessen großer weltpolitischer Bedeutung muss es alarmieren, wenn das Land im Schulunterricht kaum Beachtung erfährt. Von anderer Seite wird zudem immer wieder beobachtet, dass umgekehrt in China deutlich mehr Wissen über Deutschland vorhanden ist (Rudyak und Konfuzius Institut an der Universität Heidelberg 2018).

Um diesem Problem nun zu begegnen, ist auf mehreren Ebenen anzusetzen. Zum einen könnten Fachlehrer bestimmter Fächer wie Geschichte, Geografie, Politik, Wirtschaft, Religion und Ethik besser zu China ausgebildet und mit hochwertigen Lehrmaterialien ausgestattet werden. Hier können

zunächst Fortbildungsmaßnahmen kurzfristig Abhilfe schaffen. Gleichzeitig sollten aber auch Synergieeffekte in der Lehrerbildung genutzt werden: Die sinologischen Institute der Universitäten könnten eine größere Rolle bei der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte spielen. Aber auch die intensivere Verbreitung des schulischen Chinesischunterrichts kann hier eine entscheidende Rolle spielen. Denn nicht nur erwerben die Schüler, die sich für Chinesisch als Schulfach entscheiden, wichtiges soziokulturelles Orientierungswissen und inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenzen. Vielmehr dienen Chinesischlehrer, wenn sie wie viele Quereinsteiger und die Absolventen der neuen Lehramtsstudiengänge für Chinesisch ausgebildete Sinologen sind, als Multiplikatoren für China-Kompetenz an den Schulen. Sie können in Kooperation mit ihren Fachkollegen zum Beispiel in fächerverbindenden Unterrichtsprojekten und Team-Teaching-Arrangements nicht nur ihr sprachliches, sondern auch ihr sinologisches Fachwissen vor Ort einbringen (Informant A 2015).

3. Hindernisse für die Etablierung von Chinesisch als schulischer Fremdsprache

In einer für diese Studie durchgeführten Umfrage unter Schulleitungspersonal in Baden-Württemberg wurden Gründe erfragt, warum, wenn die Einführung von Chinesisch als Schulfach abgelehnt wurde, ein solches Vorhaben als nicht realisierbar oder wünschenswert betrachtet wird. Die meistgenannten Gründe decken sich mit den Berichten der für diese Studie befragten Experten, die von ähnlichen initialen Widerständen und ihren gegenläufigen, positiven Erfahrungen berichten. Im Folgenden sollen die vier meistgenannten Hindernisse näher beleuchtet werden.

3.1. Schwierigkeitsgrad und Aufwand: Ist Chinesisch zu schwer, um es in der Schule erfolgreich zu erlernen?

Wie oben betont müssen an das Erlernen von Chinesisch als distanter Fremdsprache andere Maßstäbe angelegt werden, als wir dies für affine indoeuropäische Sprachen gewohnt sind. Das bedeutet jedoch nicht, dass Chinesisch grundsätzlich „zu schwer“ sei, um die Sprache – ob in der Schule oder an anderen Lernorten – zu lernen. Die hier befragten Interviewpartner betonen immer wieder, dass es fraglos möglich sei, Chinesisch als „ganz normales Unterrichtsfach“ (Informant A 2015) zu unterrichten, dass sie aber auch immer wieder Zweifel zerstreuen müssten, ob Chinesisch tatsächlich „lernbar“ sei (Informant Z 2015). Die pauschale Antwort auf diese Frage lautet: Ja, Chinesisch ist lernbar wie jede andere Sprache auch. Es erfordert jedoch im Ganzen mehr Zeit, als dies etwa für Spanisch oder Französisch nötig ist.

Dies gilt jedoch in unterschiedlichem Maße für die einzelnen Teilkompetenzen: Bei mündlichen, kommunikativen Kompetenzen ist eine schnellere Lernprogression erreichbar, die eher derjenigen in europäischen Fremdsprachen entspricht. Bei schriftlichen Kompetenzen ist dies aufgrund der Komplexität des Schriftsystems nicht ohne Weiteres möglich. Das Erreichen von schriftlicher Kommunikationsfähigkeit im Chinesischen erfordert mehr Lernzeit als etwa bei Englisch, Französisch oder Spanisch (Fachverband Chinesisch e. V. 2012). Kommunikative Handlungsfähigkeit im Alltag kann jedoch auch ohne oder nur mit begrenztem Schriftzeichenerwerb erreicht werden (vgl. etwa den Ansatz von Gu und Meinhausen 2005) und digitale und computergestützte Ansätze versprechen einen leichteren Zugang auch zur chinesischen Schriftsprache. Zur Realisierung von inter- und transkulturellen Lernprozessen muss zudem eine größere kulturelle Distanz überbrückt und mehr Lernzeit in den Erwerb von soziokulturellem Orientierungswissen sowie pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen investiert werden. Doch kann und sollte dies, gerade im Hinblick auf den angemahnten Aufbau von mehr Chinakompetenz in Deutschland, vor allem als Lernchance begriffen werden.

Die hier befragten Interviewpartner betonen, dass sie gute Erfahrungen bezüglich der möglichen sprachlichen und interkulturellen Lernfortschritte der Schüler machen, dies in der Schulöffentlichkeit jedoch auch immer wieder herausstellen müssen, um Zweifeln an der Lernbarkeit der Sprache zu begegnen. Wichtiges Stichwort ist hier die Kommunikationsorientierung (Informant AB 2015). Ziel des schulischen Chinesischunterrichts muss es zunächst sein, handlungsorientierte kommunikative Kompetenzen in Alltagssituationen zu erreichen, und sich von einer zu stark schriftsprachlich ausgerichteten Sprachlernorientierung ein Stückweit zu entfernen (Informant F 2015). Insbesondere bei einer Einführung als 2. Fremdsprache und Fortführung in der Oberstufe seien dann jedoch – bei ausreichender Lernzeit – beeindruckende Lernergebnisse auch im Hinblick auf die Schriftsprache möglich:

Was dann als Ertrag rauskommt, das ist natürlich fantastisch; [...] ich bin also *selber sehr beeindruckt*, was Schüler wirklich lernen können [nach 7 Jahren Chinesisch in der Schule] und entlasse sie also jetzt mit so fundierten Kenntnissen, nicht nur im Alltagschinesisch, sondern wir diskutieren ja wirklich über gesellschaftliche Phänomene; und die können schreiben, in Schriftzeichen, die lesen das alles – ja, es ist *wirklich eine Freude* (Informant U 2015; Kursiva im Rahmen der Transkription die anzeigen, dass die Interviewpartner hier mit besonderer Betonung gesprochen haben).

Aber auch nach drei Jahren handlungsorientiertem Chinesischunterricht bei einer Wahl als spätbeginnende Fremdsprache in der Oberstufe erreichen die Schüler nach Berichten von hier befragten Experten gute alltagstaugliche und

anwendbare kommunikative Kompetenzen, auf denen sie später aufbauen können (Informant U 2015). Wichtig ist nach einhelliger Meinung der Interviewpartner die Anpassung der Erwartungen (und damit auch der standardisierten Kompetenzziele) an die Erfordernisse und Möglichkeiten des Schulunterrichts. Eine Interviewpartnerin berichtet,

[ein Hindernis ist natürlich die Vorstellung, dass] die Sprache zu schwer sein könnte, das liegt natürlich auch daran, dass die Leute sich vorstellen, man müsse jetzt alles in Schriftzeichen [schreiben]; was im schulischen Unterricht gar nicht der Fall ist, sondern die Progression bei Schriftzeichen ist da sehr wohl sehr angepasst. [...] Chinesisch ist lernbar (Informant Z 2015).

Insgesamt können also nach einhelliger Meinung der hier befragten Fachvertreter Schüler sehr gute Lernergebnisse im schulischen Chinesischunterricht erzielt werden, auch wenn in Teilkompetenzen die Progression an einen erhöhten Lernzeitbedarf angepasst werden muss. Auch in anderen Fremdsprachen verlassen die Schüler die Schule nach drei oder fünf Jahren Lernzeit nicht unbedingt mit fließenden Sprachkenntnissen. Wenn für einzelne Teilkompetenzen wie schriftliche Kommunikationsfähigkeit und inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenzen mehr Lernzeit aufgewendet werden muss, kann und sollte dies als Chance und nicht als Hindernis begriffen werden, denn schließlich ist auch das Lernpotenzial ein entsprechend höheres.

3.2. Politisches System und Wertvorstellungen: Ist Chinesisch aufgrund des politischen Systems der Volksrepublik China als Schulfach in Deutschland ungeeignet?

Eine fehlende Kongruenz insbesondere der politischen Systeme und Wertvorstellungen wird ebenfalls von Schulleitern und befragten Experten als Begründung für Vorbehalte gegenüber der Einführung von Chinesisch als Schulfach genannt. Die Volksrepublik China ist ein autoritärer, repressiver Einparteien-Staat und eine Weltmacht. Mit dieser Herausforderung muss sich der Westen auseinandersetzen und dies wird nicht gelingen, indem man die Augen verschließt. Auch ist die Volksrepublik China nicht gleichzusetzen mit dem chinesischen Kulturkreis als Ganzes, wenn man die Beispiele Taiwan und Hongkong oder sinophone Gemeinschaften außerhalb der Volksrepublik in den Blick nimmt. Und nicht zuletzt ist die Volksrepublik natürlich ein hochkomplexes Land, an dem man umso mehr Facetten entdeckt, je genauer man sich damit beschäftigt.

Dies bedeutet nicht, dass in der Schule auf unkritische Art und Weise mit China umgegangen wird. Ein Interviewpartner berichtet, dass auch Schüler „das kritisch sehen“ und den Standpunkt entwickelten, „dass man nicht mit allem, was in China läuft, einverstanden ist und auch nicht sein muss –

und das sage jetzt ich: auch nicht sein darf.“ Und doch könnten die Schüler hier „abstrahieren“ und unterschieden zwischen der Sprache auf der einen Seite und dem „politischen Klima in China“ auf der anderen (Informant J 2015). Ein anderer Informant betont, dass gerade das höher gebildete Elternklientel Vorbehalte bezüglich der Situation der Menschenrechte, der Umwelt und generell gegenüber dem Regierungssystem der Volksrepublik China habe. Er mahnt an, solche Gefühle ernst zu nehmen, sie „nicht vom Tisch zu wischen“ und mit sachlichen Argumenten und geduldiger Überzeugungsarbeit Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Auseinandersetzung mit China trotzdem (oder gerade deswegen) nötig und bereichernd ist und selbstverständlich nicht die Übernahme der volksrepublikanischen politischen Positionen bedeutet (Informant Z 2015).

Grundsätzlich muss sich jede Schule in Deutschland die Frage stellen, ob sich Schüler primär mit Weltregionen beschäftigen sollen, die unsere Werte teilen, oder ob nicht sogar gerade diejenigen Kulturkreise eine Herausforderung für den Bildungsauftrag der Schule darstellen, die sich in ihren Wertesystemen stärker von dem unsrigen unterscheiden. Hier ist das oben ausgeführte Konzept der transkulturellen kommunikativen Kompetenz von Bedeutung, wie auch von den praktischen Erfahrungen einiger Interviewpartner mit dem Chinesischunterricht an ihren Schulen bekräftigt wird:

Und dann sagen wir natürlich, auch wenn wir nicht aufeinander *zugehen* und miteinander *sprechen, kommunizieren*, dann kann sich auch nie irgendwas bewegen. Und der *Schlüssel* zum Zugang ist nunmal die Sprache, beziehungsweise jetzt sag ich mal bewusst, die *Kommunikation* [...] wenn man schon einmal versteht, wie Chinesen *kommunizieren*, [...] dann hat man schon vieles gelernt (Informant J 2015; Kursiva im Rahmen der Transkription die anzeigen, dass die Interviewpartner hier mit besonderer Betonung gesprochen haben).

Nur durch den sukzessiven Aufbau von Sprachkenntnissen, soziokulturellem Orientierungswissen und interkultureller kommunikativer Kompetenz kann nach diesem Ansatz eine Verständigungskompetenz über Differenzen hinweg geschaffen werden. Dabei geht es weder darum, Differenzen einebnend nach Einheit zu suchen (die immer einen hegemonialen Anspruch hätte), noch Differenzen zu reifizieren und Kulturen künstlich als in sich geschlossene Einheiten zu konstruieren, sondern die Fähigkeit zum Dialog und damit den einzigen Weg gegenseitiger Wahrnehmung und Beeinflussung (auch zu dem, was hier als gut und besser erkannt wird) zu erhalten.

3.3. Konkurrenz: Würde Chinesisch europäische Fremdsprachen verdrängen?

Viele der befragten Fachexperten berichten von Konkurrenz unter den Fremdsprachenfächern und Konkurrenzängsten der Fachkollegen anderer moderner Fremdsprachen als möglichem Problem bei der Etablierung von Chinesisch als Schulfach (Informanten A; AB; AF 2015). Auch unserer Umfrage unter Gymnasien in Baden-Württemberg konnten wir entnehmen, dass die Schulleitungen die Einführung einer weiteren Fremdsprache häufig deshalb kritisch sehen, weil sie eine zu starke Aufsplitterung des Fremdsprachenangebots fürchten.⁵

Deutschland ist Teil Europas und die europäischen Nachbarländer sind unsere wichtigsten Partner. Daher sind die europäischen Sprachen ein essenzieller Teil des schulischen Fremdsprachenangebots und müssen dies auch bleiben. Ziel der weiteren Verbreitung von Chinesisch könne es nicht sein, Französisch, Spanisch und Italienisch zu verdrängen (Informant R 2015). Dies ist mittelfristig auch angesichts der optimistischeren der oben genannten Prognosen zum weiteren Ausbau des Schulfachs in den nächsten Jahren keine ernstzunehmende Gefahr oder Option. Es geht vielmehr um eine Ergänzung des schulischen Sprachenangebots, um eine dringend nötige außereuropäische Perspektive. Für Schulen geht es in diesem Stadium bei der Einführung von Chinesisch um die Möglichkeit der Profilbildung, die auch nicht an allen Standorten und bei allen Schulgrößen sinnvoll erscheint. Jedoch muss, wie auch weiter oben ausgeführt, eine gewisse Flächen deckende Durchdringung erreicht werden, um eine sinnvolle Entwicklung des Faches zu ermöglichen. Daher kann an Schulen, die sich für Chinesisch entscheiden, eine Ausbalancierung und Neuaushandlung von Schwerpunkten notwendig sein, was punktuell zu Konkurrenzsituationen führen kann (Informanten A; AB 2015). Unsere Interviewpartner betonen, dass hier eine langfristige Planung sowie eine gute Kommunikationskultur im Kollegium essenziell seien. Chinesisch kann als neue Fremdsprache nur erfolgreich etabliert werden, wenn die gesamte Schulgemeinschaft dahintersteht und das Kollegium die Entscheidung mitträgt (Informanten F; U 2015). Derartige Neuerungen müssen frühzeitig und offen diskutiert und ein Konsens erreicht werden; für die Kollegen der anderen modernen Fremdsprachen muss dies auch Absprachen über eine etwaige Bestandssicherung beinhalten (Informant Z 2015).

⁵ Die befragten Schulleiter und Schulleiterinnen kommentierten etwa: „Unsere Schule ist zu klein, um eine weitere Sprache zu etablieren“; „Zu starke Aufsplitterung der Angebote, daraus resultiert eine zu geringe Nachfrage“; „Eine starke, hauptsächlich altsprachliche Orientierung ab Klasse 5 ist schon vorhanden. Jedes weitere Profulfach (ab Klasse 8) würde die vorhandenen Fächer gefährden (v.a. Griechisch) – dafür haben wir zu wenige Schüler“; „Schule ist zu klein für weitere Fremdsprache, kein Bedarf“.

3.4. Chinesischlehrer: Fehlt qualifiziertes Lehrpersonal zum Ausbau des Faches?

Dass es kein qualifiziertes Lehrpersonal mit ordentlicher Lehramtsausbildung und schulfähigem Zweitfach gebe, wurde 2015 von vielen Schulleitern und Schulleiterinnen als maßgeblicher Grund dafür angeführt, Chinesisch nicht als Schulfach einzuführen. Das oft so bezeichnete „Henne-Ei-Problem“ wird von vielen der befragten Interviewpartner beschrieben (Informanten E; U; R 2015). Schulen führen Chinesisch als Schulfach nicht ein, da es keine ausgebildeten Lehrer dafür gibt; Lehrer für Chinesisch werden wiederum nicht ausgebildet, weil die Schulen diese nicht nachfragen – so die Vermutung. Die in den letzten Jahren eingeführten Lehramtsstudiengänge für Chinesisch sollen diesem Problem begegnen und eine Seite dieses Teufelskreises auflösen. Frisch ausgebildete Lehrkräfte mit einem nachgefragten Zweitfach (oder sogar zwei weiteren Fächern) würden von Schulen, die eine Etablierung von Chinesisch anstreben oder zumindest dafür offen sind, zunächst für ihr erstes/zweites Fach eingestellt und erhalten dann die Gelegenheit, Chinesisch als Schulfach neu aufzubauen – so die Hoffnung unter den 2015 befragten Experten und Expertinnen (Informanten E; F; R 2015).

Drei Jahre später wird jedoch berichtet, dass die erste Welle von Absolventen bisher nicht zu einer nennenswerten Vermehrung der Anzahl der Chinesisch anbietenden Schulen geführt hat (Informant W 2018). Offensichtlich müssen also noch andere Faktoren in den Blick genommen und an weiteren Hebeln angesetzt werden, um eine flächen deckendere Verbreitung des Faches zu erreichen.

4. Auf den Lehrer kommt es an: Anfänge einer Lehramtsausbildung im Fach Chinesisch

Entscheidend für eine erfolgreiche Entwicklung des Faches ist die weitere Professionalisierung der Lehrkräfte und damit einhergehend eine stete Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität. Der Erfolg eines kleinen (Wahlpflicht-)Faches wie Chinesisch hängt in großem Maße vom Engagement und der Kompetenz der Lehrkräfte (und Schulleitungen) ab, die es vertreten (Informanten AB; F; U 2015). Interviewpartner betonen, dass es nicht nur besonderes Engagement brauche, um Chinesisch erfolgreich zu etablieren, sondern dass mangelnde Unterrichtsqualität die Verbreitung des Faches sogar im weiteren Kontext behindern könne, da Negativbeispiele ausstrahlen und von der Einführung von Chinesisch abschrecken können. Genauso können aber auch Positivbeispiele Signalwirkung entfalten (Informant F 2015). Die Einführung von regulären Lehramtsstudiengängen bedeutet daher einen wichtigen Schritt in Richtung einer Professionalisierung der Lehrkräfte für Chinesisch an deutschen Schulen.

In Deutschland kann zurzeit mit Göttingen, Tübingen, Bochum, Heidelberg und Freiburg an fünf Standorten Chinesisch als vollwertiges Lehramtsfach im Rahmen eines Bachelors/Masters of Education studiert werden. 2011/12 wurde der erste Lehramtsstudiengang „Chinesisch als Fremdsprache“ mit Bachelor/Master-Struktur an der Universität Göttingen eingeführt. Die Universität Tübingen folgte im Wintersemester 2012/13 und an der Ruhr-Universität Bochum wurde der Studiengang zum Wintersemester 2013/14 eingeführt. In Heidelberg kann seit 2015 der polyvalente Bachelor Ostasienwissenschaften mit dem Schwerpunkt Sinologie in einer Lehramtsoption studiert werden, der nun seit Wintersemester 2018/19 mit dem Master of Education weitergeführt wird. Auch in Freiburg ist es seit 2018 möglich, Chinesisch im polyvalenten Bachelor mit Lehramtsoption zu studieren. Die Einführung des M. Ed. ist dort für das Wintersemester 2019/20 geplant. Zusätzlich zu diesen nun geschaffenen Möglichkeiten, Chinesisch als eines von zwei regulären Lehramtsfächern zu studieren, gab es bereits früh und gibt es bis heute an verschiedenen Standorten die Möglichkeit, Chinesisch als Dritt-, Erweiterungs/Ergänzungs- oder Beifach zu studieren oder sich als Quereinsteiger, teilweise bis zum 2. Staatsexamen, fortzubilden.

Die Fachvertreter berichteten 2015 noch von einstelligen oder niedrigen zweistelligen Studierendenzahlen in den regulären Lehramtsstudiengängen für Chinesisch (Informant E; Informantengruppe K–P 2015). Im am längsten etablierten Studiengang in Göttingen befinden sich im Jahr 2018 inzwischen 16 Studierende in der Masterphase (Informant W 2015). Stepan et al. schätzen, dass bis zum Jahr 2018 ca. 15 Absolventen der Lehramtsstudiengänge für Chinesisch das Referendariat abgeschlossen haben und weitere 15 dieses gerade ableisten (Stepan et al. 2018: 46).

Im Hinblick auf die Studieninhalte berichten hier befragte Fachvertreter grundsätzlich, dass die Vereinbarung von ausreichenden Anteilen an Sprachausbildung, Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Rahmen der in der Regel vorgegebenen Studienstrukturen der Lehramtsstudiengänge eine Herausforderung darstelle. Schwierig sei es insbesondere, ausreichend Zeit für die Sprachausbildung der Studierenden zu finden (Informantengruppe B–D 2015). Ein hoher Anteil an Leistungspunkten für die Sprachausbildung ist notwendig, da die Studierenden (mit Ausnahme einzelner chinesischen Muttersprachler und Herkunftssprecher) in der Regel mit dem Studienbeginn erst neu damit beginnen, die distante Fremdsprache Chinesisch zu erlernen. Um ein ausreichend hohes Sprachniveau zu erreichen, ist ein hoher Anteil an Sprachausbildung im Studium und mindestens ein längerer Auslandsaufenthalt in einem chinesischsprachigen Land nötig. Angestrebt wird ein Sprachniveau von mindestens C1 (unter dem Vorbehalt der eingeschränkten Übertragbarkeit des Referenzrahmens) für Absolventen der Lehramtsstudiengänge für Chinesisch (Informanten W; F 2015).

Einige Experten mahnen an, dass eine authentische Sprachverwendung auf C1- oder höherem Niveau für Studierende ohne Vorkenntnisse im Rahmen der gegebenen Lehramtsstudienstrukturen schwer erreichbar sein mag (Informant W 2015). Insbesondere für die Masterphase wird beschrieben, dass es eine Herausforderung sei, ausreichende Anteile an Sprachpraxis in den vorgegebenen Studienstrukturen unterzubringen. Das Sprachniveau der Studierenden sei daher teilweise nicht ausreichend (Informantengruppe B–D). Auch von Studierendenseite werden zum Teil die fehlenden Möglichkeiten zur fortgeschrittenen Sprachausbildung im Master kritisiert (Fokusgruppe 2 2015; Informant AH 2015).

Dieses Problem muss jedoch auch, wie Informanten betonen, aus einer langfristigen Perspektive betrachtet werden. In Frankreich etwa könne man beobachten, dass durch die Flächen deckende Verbreitung von Chinesischunterricht an den Schulen Sinologiestudierende inzwischen sehr gute Vorkenntnisse aufwiesen und ein entsprechend hohes Sprachniveau erreichten. Wenn also insgesamt früher begonnen wird, hebt sich langfristig das durchschnittliche Niveau der vorhandenen Chinesischkenntnisse in der Gesellschaft, was wiederum in einem sich verstärkenden ‚Engelskreis‘ zu einem höheren Sprachniveau der Studierenden und damit der künftigen Chinesischlehrer führt (Informantengruppe B–D 2015; vgl. auch Fachverband Chinesisch e. V. 2018b).

Im Hinblick auf die fachwissenschaftliche Ausbildung der zukünftigen Chinesischlehrer wird von einigen Informanten ein Mangel an sprachwissenschaftlicher Lehrkompetenz an den sinologischen Instituten in Deutschland beklagt. Auch Studierende bemängeln teilweise das Fehlen einer linguistischen Grundausbildung im Sinologie- und Chinesisch-Lehramtsstudium (Informanten AH; W 2015). Zudem sollte angestrebt werden, einen stärkeren Bezug der fachwissenschaftlichen auf die unterrichtspraktische Komponente des Studiums zu erreichen. Ideal wäre eine „gegenseitige Befruchtung“ der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte des Studiums mit einer „klaren Anbindung an die unterrichtliche Praxis in den Schulen“ (Informant F 2015). Studierende bemerken den fehlenden Praxisbezug der fachwissenschaftlichen Ausbildung vielfach kritisch (Fokusgruppen 1; 4 2015; Informant AH 2015).

Schließlich ist der Aufbau einer evidenzbasierten, wissenschaftlichen Fachdidaktik und fachdidaktischen Lehrpraxis für den Schulunterricht in Chinesisch für die weitere Entwicklung und Professionalisierung des Faches dringend notwendig. Fachvertreter bemerken vor allem das Fehlen von fachdidaktischer Grundlagenforschung als Orientierung für ihre Arbeit und fordern für den universitären Bereich die Einrichtung von festen Stellen für die Fachdidaktik des Chinesischen (Informanten A; F; R 2015). Unbedingt notwendig ist es nach Meinung der Interviewpartner dabei auch, unterrichtspraktische Erfahrung in die Lehramtsstudiengänge hineinzubringen. Zukünftige

Lehrer müssen in Fachdidaktik von Dozenten unterrichtet werden, die „wissen, wie man Schüler anspricht“ (Informanten A; F 2015). Viele hier befragte Studierende äußerten sich 2015 so kritisch über den fehlenden Praxisbezug ihrer fachdidaktischen Lehrveranstaltungen (Fokusgruppen 1; 4 2015). Hier wird von einigen Informanten auch eine Öffnung der bisher eher akademisch orientierten sinologischen Institute zur Schulpraxis hin angemahnt. Es fehle einerseits mancherorts an Akzeptanz für praxisorientierte Denkansätze und Arbeitsweisen (Informanten F; R 2015), zudem brauchen sinologische Institute, die Lehrer ausbilden wollen, „soziokulturelles Orientierungswissen für die Schule“ (Informant F 2015), um eine an den Bedürfnissen zukünftiger Lehrer orientierte Ausbildung anbieten zu können (Informanten A; R 2015).

Die Suche nach Referendariatsplätzen mit Chinesisch ist angesichts der geringen Anzahl von Schulen in vielen Bundesländern ebenfalls ein Problemfeld, das Studierende wie Dozenten umtreibt. Oft müssen Studierende zum Referendariat in andere Bundesländer wechseln, da im eigenen Bundesland nicht genügend Referendariatsschulen mit Chinesisch vorhanden sind (Informant W 2018). Dann wiederum besteht ein Problem in der fachlichen und didaktischen Betreuung des Referendariats, die für Chinesisch nicht an allen Standorten geleistet werden kann. Aus einem kleineren Bundesland wird berichtet, dass der Ausbau von Chinesisch als Schulfach in mäßigem Umfang bildungspolitisch durchaus gewünscht sei, die Anzahl der Schulen und Lehrkräfte jedoch nie so hoch sein werde, dass die Einführung eines Studiengangs und einer Referendarsausbildung im eigenen Bundesland sinnvoll erschiene, zumal kein sinologisches Institut vorhanden sei (Informanten AF; W 2015).

Eine länderübergreifende Kooperation in der Lehrerausbildung und ein Rückgriff auf alternative Ausbildungsmodelle erscheint angesichts der Dimensionen des Faches, der Zahl der Schulen und der Lehrkräfte sinnvoll (Informant F 2015). Hier können Länder mit starken sinologischen Instituten und bereits etablierten Strukturen für andere Länder mit ausbilden. Vor oder bei der Einführung von neuen Studiengängen sollte wiederum – bestenfalls in Länder übergreifender Kooperation – eine bildungspolitische Vorausplanung bezüglich des Angebots und der Nachfrage stattfinden; Zielvorstellungen zum gewünschten Ausbau sollten festgeschrieben und die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Schließlich muss auch über eine Ausweitung der Lehramtsausbildung auf andere Schulformen nachgedacht werden.

Es gibt bereits einzelne Berufsschulen und berufliche Gymnasien, die erfolgreich Chinesisch oder China-orientierte Ausbildungsgänge mit Sprachanteil anbieten (Informant J 2015; Stepan et al. 2018). Interviewpartner mit Erfahrung in diesem Bereich berichten von großem Interesse an Auszubildenden und Absolventen mit Chinesischkenntnissen und China-Kompetenz seitens solcher Unternehmen aus der Exportindustrie, die Kontakte und Handelsbeziehungen mit China pflegen (Informant J 2015). Von den beruflichen

Schulen würden Absolventen mit einem Berufsschulfach, etwa Wirtschaftspädagogik, und Chinesisch als Zweitfach nachgefragt; andere Fachvertreter aus der Schulpraxis sehen darüber hinaus auch an Sekundarschulen ohne Oberstufe bzw. Realschulen Potenzial, Chinesisch als Wahlfach erfolgreich umzusetzen (Informanten F; R 2015).

5. Fazit: Entwicklungspotenzial und konkrete Ansätze zur Etablierung des Faches

„Chinesisch kann man nicht irgendwie ein bisschen machen, Chinesisch muss man richtig machen“, so argumentiert ein Interviewpartner (Informant W 2015). Chinesisch bedarf als distanter Fremdsprache sowohl auf institutioneller Ebene als auch auf der Ebene der Lernenden und Lehrenden Geduld und langfristiges Engagement. Die größere Distanz und Komplexität der Sprache sind bei Planungen in Betracht zu ziehen, sonst bleibt Chinesisch „ein Feigenblatt“ und für Lernende sowie Lehrende unbefriedigend (Informant W 2015). Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass, wenn die Rahmenbedingungen stimmen, Chinesisch als schulische Fremdsprache nicht nur eine dringend notwendige Ergänzung des bisher auf Europa zentrierten Fremdsprachenangebots darstellt, sondern auch mit guten Erfolgen als normales Unterrichtsfach zu etablieren ist. Dabei besitzt Chinesisch als distante Fremdsprache und Türöffner nach Ostasien einen besonderen Bildungswert, der vor allem in der Überwindung von kultureller und linguistischer Distanz und dem Erwerb von transkulturellen kommunikativen Kompetenzen begründet ist.

In Bezug auf die konkrete Umsetzung in der Schule empfehlen viele der von uns befragten Gesprächspartner, Chinesisch vorzugsweise als 2. Fremdsprache oder aber in der Oberstufe einzuführen. Informanten berichten von Erfahrungen mit Chinesisch als 2. im Vergleich zur spätbeginnenden Fremdsprache und heben hervor, dass besonders das Hörvermögen bei jüngeren Schülerinnen und Schülern noch besser ausgebildet sei: „[...] Wir sprechen vor, und die Schüler können das nachsprechen, die hören sofort die Tonunterschiede [...]“ (Informant U 2015). Natürlich könnten auch ältere Lerner die Aussprache und Tonalität des Chinesischen noch meistern, doch „was die Aussprache angeht“ ginge es deutlich „einfacher, wenn man mit 12 oder 13 anfängt“ (Informant U 2015). Weitere Gesprächspartner betonen, dass sich im Hinblick auf Lernmotivation und Wahlverhalten erfahrungsgemäß entweder ein früher Beginn (als 2. Fremdsprache in der 6./7. Klasse) oder ein späterer Beginn (als spätbeginnende Fremdsprache in der 10./11. Klasse) als sinnvoll erwiesen haben (Informant Z 2015).

Die angestrebten Kompetenzziele für Chinesisch müssen an die Eigenheiten einer distanten Fremdsprache angepasst und geeignete Lehrmethoden entwickelt werden. Eine Anpassung und Entwicklung von spezifischen

Kompetenzzielen ist für Chinesisch besonders in vier Bereichen nötig: hinsichtlich des Beherrschens der Schrift, hinsichtlich der Phonetik und Tonalität der chinesischen Sprache, hinsichtlich der Pragmatik und Sprachverwendung sowie – dies zieht sich durch alle anderen Bereiche hindurch, geht aber auch über sie hinaus – hinsichtlich inter- und transkultureller kommunikativer Kompetenzen und soziokulturellen Orientierungswissens. Hier gibt es bereits viele innovative Ansätze, die durch die Fachdidaktik erforscht und weiterentwickelt werden können. Fachexperten diskutieren derzeit etwa im Bereich der Schriftzeichenproblematik eine verstärkte Einbindung von digitalen Medien und computergestütztem Schreiben in den Unterricht, da dies das Erreichen von schriftsprachlicher Kommunikationsfähigkeit für die Schüler deutlich erleichtern kann (Informant F 2015; Stepan et al. 2018; Guder 2019). Solche und viele weitere Ansätze müssen systematisiert, durch empirische Unterrichtsforschung untersucht, und in standardisierte Kompetenzziele, Lehrmethoden, und Lehrmaterialien überführt werden.

Ob es gelingen wird, Chinesisch Flächen deckend als schulische Fremdsprache zu etablieren, ist abhängig von einem Netz von miteinander agierenden Prozessen und Akteuren auf verschiedenen Ebenen. Auf der Grundlage der hier geführten Interviews können vier große Bereiche identifiziert werden, in denen Veränderungen notwendig und Initiativen gefragt sind: Schulen, Universitäten und Lehrerbildungseinrichtungen, Behörden und Bildungspolitik sowie die breitere Öffentlichkeit.

Im Zentrum steht die Ebene der einzelnen Schulen. Besonders herausgehoben wird im breiten Konsens der hier befragten Experten die Bedeutung der Schulleitung für den Etablierungsprozess. Schulleiter und Schulleiterinnen sind der „Dreh- und Angelpunkt“ (Informant F 2015) zwischen Behörden, Kollegium und Schulöffentlichkeit. Interviewpartner betonen einstimmig, dass ohne Engagement und kontinuierliche Unterstützung der Schulleitung die Etablierung des Schulfaches nicht möglich ist (Informanten AB; F; U; Z 2015). Bei Schulen, die Chinesisch erfolgreich als Schulfach eingeführt haben, geht dies in der Regel auf eine Initiative und das dauerhafte Engagement des Schulleiters im Zusammenspiel mit einer Chinesischlehrkraft zurück (Informanten U; F; Z 2015). Als zweites essenzielles Element auf der Ebene der Einzelschule wird das Vorhandensein von engagierten und qualifizierten Chinesischlehrkräften genannt.

Chinesischlehrer müssen überdurchschnittliches Engagement zeigen und herausragende Unterrichtskompetenz besitzen, um ein Fach wie Chinesisch erfolgreich zu vertreten und durch ihre tägliche Arbeit zu tragen (Informanten F; U 2015). Sie müssen zudem im Kollegium kommunizieren, Zusammenarbeit anstreben, Akzeptanz insbesondere bei Kollegen der anderen modernen Fremdsprachen schaffen und als Multiplikatoren von China-Kompetenz in ihren Schulen wirken (Informanten F; U; Z 2015). Zudem muss die gesamte Schulgemeinschaft, vor allem aber das Kollegium bei der Etablierung eines

neuen Faches eingebunden und eine offene und gute Kommunikationskultur gepflegt werden, da die Schulleitung gegen das Kollegium kaum etwas erreichen kann. Dabei muss die Problematik der Konkurrenz unter den Fremdsprachenfachern in Überlegungen mit einbezogen werden und durch langfristige (Personal-)Planung, gute Kommunikation und ggf. Bestandssicherung entschärft werden (Informanten F; U; Z 2015). Nicht zuletzt müssen schließlich Eltern und Schüler in den Prozess mit eingebunden, umfassend informiert, überzeugt und in ihren Bedenken ernst genommen werden (Informant A; Z 2015).

Weitere institutionelle Rahmenbedingungen, welche eine erfolgreiche Etablierung von Chinesisch als Schulfach auf der Ebene der Schule begünstigen sind etwa eine ausreichende Größe der Schule (Informant U 2015), eine Lage in einem Schulbezirk mit Konkurrenz unter mehreren ähnlichen Schulen (sodass Chinesisch als Profilierungsmerkmal wirken kann), regelmäßige Durchführung von Austauschprogrammen und Schülerreisen nach China, Hong Kong oder Taiwan sowie die vorherige Einrichtung einer AG, von China-Projekttagen oder eines Schnupperkurses (Informanten AB; U 2015).

Die Lehrerbildung an Universitäten, pädagogischen Hochschulen und an den Ausbildungsseminaren und Fortbildungsinstituten macht den zweiten großen Entwicklungsbereich aus, denn ohne eine Professionalisierung der schulischen Chinesischlehrer und eine kontinuierliche Entwicklung der Unterrichtsqualität durch Aus- und Fortbildung kann Chinesisch als Schulfach nicht gelingen. Hier wurde das Entwicklungspotenzial oben bereits ausführlich beschrieben. Um Synergien zu bündeln, vorhandene Expertise optimal zu nutzen und den Bedürfnissen der Studierenden zu entsprechen, sollten in einem kleinen Fach, wie es das Lehramt Chinesisch bis auf Weiteres bleiben wird, Länder- und Schultyp übergreifende Kooperationen angestrebt werden. Genauso können Studiengänge von einer Zusammenarbeit von mehreren Universitäten und Seminaren sowie neuen, webbasierten oder mobilen Lehr- und Lernformen profitieren.

Die Rahmenbedingungen von Schulen und Lehrerausbildung werden von Schulbehörden und Bildungspolitik maßgeblich gestaltet. Diese bilden den dritten Großbereich, in dem von Interviewpartnern Veränderungen angemahnt werden, um eine Etablierung von Chinesisch als Schulfach voranzutreiben. Ohne politische Unterstützung und behördliches Wohlwollen sei eine erfolgreiche Einführung des Faches nicht möglich oder zumindest wesentlich erschwert, betonen die Gesprächspartner (Informanten F; X; Z 2015). Sie berichten, dass eine erfolgreiche Etablierung des Faches oft von Einzelpersonen in Behörden abhängt und nur funktioniert, wenn diese dem Anliegen wohlwollend gegenüberstehen (Informanten W; Z 2015). Genehmigungsprozesse sollten erleichtert, bürokratische Hürden abgebaut und der notwendige Ausbau des Faches an Schulen, Seminaren und Universitäten muss, vor allem durch Schaffung von langfristigen Stellen, finanziert werden (Informanten W;

R; Z 2015). Gleichzeitig kann die Bildungspolitik durch eine aktive Förderung der Vernetzung, Professionalisierung und des Ausbaus des Faches auf allen Ebenen maßgeblich unterstützen. Genauso wie in der gesamten Gesellschaft ist in der Bildungspolitik und in den Bildungsbehörden ein Umdenken hin zu einer stärkeren Wahrnehmung von Themen mit China bezug nötig, einhergehend mit einem langfristigen Ausbau der dort vorhandenen China-Kompetenz (Informant W 2015).⁶

Alle bisher angesprochenen Faktoren und Akteure sind in ein weiteres gesellschaftliches Umfeld und seine Diskurse und Wertvorstellungen eingebunden, in dem ein differenzierter Blick auf China und fundierte China-Kompetenz derzeit noch wenig verbreitet sind (Heinrich-Böll-Stiftung 2010). China-Kompetenz stärken heißt, einen differenzierteren Blick auf China durch Wissen und Austausch überhaupt erst zu ermöglichen. Chinesisch als Schulfach kann hierzu einen entscheidenden Beitrag leisten. Sein Ausbau wird jedoch oft von eben jenem fehlenden Bewusstsein und eben jener fehlenden Offenheit für China verhindert, denen das Fach Abhilfe schaffen möchte. Vorgefertigte Meinungen über China dienen häufig nicht dazu, Lust auf und Interesse für das Land zu wecken. Genau die Distanz, die viele als abschreckend wahrnehmen, einerseits durch bessere Kulturvermittlung und Kommunikation zu mindern, andererseits aber auch als Lern- und Entwicklungschance zu begreifen, ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Medien und meinungsbildende Institutionen und Verbände sind hier gefragt, sich stärker zu engagieren, wie dies Stiftungen und einzelne Institutionen bereits erfolgreich tun (vgl. z. B. Rudyak und Konfuzius Institut an der Universität Heidelberg 2018). Es wird deutlich, dass Akteure und Institutionen aus allen vier großen Bereichen – Schulen, Lehrerbildung, Behörden und Politik sowie aus Medien, privaten Initiativen und Öffentlichkeit – zusammenwirken müssen, um Chinesisch als Schulfach voranzutreiben und erfolgreich zu etablieren.

Literaturverzeichnis

- Allolio-Näcke, Lars, Britta Kalscheuer und Arne Manzeschke (Hrsg.) (2005), *Differenzen anders denken: Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*, Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- American Councils for International Education (2017), *National K–12 Foreign Language Enrollment Report*, online: <www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf> (Zugang: 01.10.2018).

⁶ Hier sind in jüngster Zeit bereits einige viel versprechende Initiativen zu verzeichnen. So wurde etwa an der Universität Tübingen 2018 das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte ChinaForum Tübingen gegründet das sich als Vernetzungsinstanz für den Aufbau von ChinaKompetenz an deutschen Hochschulen versteht: <<https://uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/china-centrum-tuebingen-cct/chinaforum-cft/>>.

- Bellassen, Joël (2015), *Le chinois, langue émergente. Etat de l'enseignement du chinois en 2015–2016*, online: <<https://fcae.fr/pdf/Etat-du-chinois-DEC2015.pdf>> (Zugang: 01.10.2018).
- Fachverband Chinesisch e. V. (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/thesen_zu_chinesisch_an_schulen_2012.pdf> (Zugang: 11.10.2018).
- Fachverband Chinesisch e. V. (2018a), *Sekundarschulen in Deutschland mit Chinesischangebot*, online: <https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Chinesisch_als_Fremdsprache/Chinesisch_an_Schulen/180818_ChaFSekundarschulen.pdf> (Zugang: 01.06.2019).
- Fachverband Chinesisch e. V. (2018b), *Empfehlungen zur Ausbildung von Lehrkräften für das Schulfach Chinesisch in Deutschland*, online: <https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/FaCh_Thesen_zur_Ausbildung_20nov2018.pdf> (Zugang: 01.06.2019).
- Frenzel, Andrea und Lena Wassermann (o. J.), Chinesischunterricht an deutschen Schulen. Viel Bewegung, aber auch viele Baustellen, *Mercator Institute for China Studies: Merics China Mapping* online: <www.merics.org/de/china-mapping/chinesisch-unterricht-deutschen-schulen> (Zugang: 01.10.2018).
- Gu, Wen und Frank Meinhausen (2005), *Umgangschinesisch effektiv. Ein Crashkurs der chinesischen Umgangssprache*, Stuttgart: Schmetterling.
- Guder, Andreas (2005), Kann man das überhaupt lernen?, Zur Vermittlung von Chinesisch als distanter Fremdsprache, in: *Lebende Sprachen: Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis*, 2, (50), 61–68.
- Guder, Andreas (2009), Hat der Westen gewonnen? Chinesisch als Fremdsprache im deutschen Bildungssystem, in: *Forschung und Lehre* 11, 828–829.
- Guder, Andreas (2019), Weg von der Strichfolge, hin zur schriftlichen Kommunikation: Zum Verhältnis zwischen Wortschatz und Schriftzeichen und zu Möglichkeiten einer Digitalisierung des Chinesischunterrichts, in: *CHUN Chinesischunterricht*, 34, 32–57.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2010), *Die China-Berichterstattung in den deutschen Medien*, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (o. J.), Développement de l'enseignement du chinois, *Education. gouv.fr*, online: <<http://www.education.gouv.fr/cid866/developpement-de-l-enseignement-du-chinois.html>> (Zugang: 01.10.2018).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (o. J.), *Bildungsplan 2004 Allgemein Bildendes Gymnasium: Chinesisch (Spät beginnende Fremdsprache)*, online: <<http://www.bildungsplaene->

- bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene2004/Bildungsstandards/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf> (Zugang: 01.10.2018).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014a), *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Chinesisch*, online: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/114/gs_chinesisch.pdf> (Zugang: 15.11.2018).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014b), *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Chinesisch*, online: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/c/KLP_GOSt_Chinesisch.pdf> (Zugang: 15.11.2018).
- Reimann, Daniel (2015), *Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz, ProDaZ-Kompetenzzentrum der Universität Duisburg-Essen*, online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_in_tertranskulturelle_kompetenz.pdf> (Zugang: 05.10.2018).
- Roche, Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*, Tübingen: Narr.
- Rudyak, Marina und Konfuzius Institut an der Universität Heidelberg (Hrsg.) (2018), *Dein Bild in meinem Auge. China in der deutschen Öffentlichkeit, Deutschland in der chinesischen Öffentlichkeit*, Heidelberg, Berlin.
- Schmoll, Heike (2018), Mehr China-Kompetenz gefordert, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, online: <<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hochschule/studie-mehr-china-kompetenz-in-der-bildung-gefordert-15578906.html>> (Zugang: 15.12.2018).
- Stepan, Matthias, Andrea Frenzel, Jacqueline Ives und Marie Hoffmann (2018), *China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland*, Berlin: MERICS Mercator Institute for China Studies, online: <www.merics.org/de/china-monitor/china-kompetenz> (Zugang: 01.07.2019).
- The British Association for Chinese Studies (2018), *Chinese in UK Schools*, online: <<http://bacsuk.org.uk/chinese-in-uk-schools>> (Zugang: 01.10.2018).

Liste der zitierten Interviews

- Fokusgruppe 1 (03.02.2015)
 Fokusgruppe 2 (04.02.2015)
 Fokusgruppe 4 (04.05.2015)
 Informant A (27.03.2015)
 Informant AB (21.04.2015)

Informant AF (09.05.2015)
Informant AH (06.03.2015)
Informantengruppe B–D (03.02.2015)
Informant E (04.02.2015)
Informant F (04.02.2015)
Informant J (11.02.2015)
Informantengruppe K–P (16.03.2015)
Informant R (06.03.2015)
Informant U (13.03.2015)
Informant W (02.02.2015)
Informant W (14.08.2018)
Informant X (08.04.2015)
Informant Z (20.04.2015)

摘要

为了使德国社会针对中国的跨文化交际能力得到深化和发展，应当在德国的教育体系中，把汉语教学及针对中国的跨文化交际能力的培养作为必要的组成部分，使其能够深入到德国教学体系中。德国学校教育里的语言教学，可以实现从中学阶段开始，培养学生的跨文化交际能力，对跨文化素质教育有着特别的意义。在中国崛起的大背景下，这种从学校教育开始的语言课程，能够为应对由此而来的挑战、实现德国与中国的成功交流，打下决定性的基础。在本研究中，我们采访了包括汉语教师、大学讲师和其他相关从业人员在内的 30 多位专业人士。该研究以这些系统详实的采访为基础，对“汉语作为学校外语课程”的发展潜力、专业定位和教学挑战作了分析研究。在此过程中，“汉语作为学校外语课程”的发展阻力和成功条件得以理清，其背后的社会制约因素也得到了考察。在对这些专业人士的实际经验和观察角度进行深入探讨的基础上，该研究回答了如下的问题：“汉语作为一门远距离国家的外语”在学校范畴内究竟有着怎样的教育价值？哪些社会及机构的因素对该学科的进一步发展产生着影响？

Chinesische Übersetzung: Dr. Tao Zhang