

"Öffnung gegenüber der außereuropäischen Welt": Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Chinesischlehrkräften an Sekundarschulen

Andreas Guder¹ und Wenhao You²

Chinese is a relatively recent addition to the foreign languages taught in German schools at the secondary level and is perceived as challenging. The concurrent development of a scientific discipline with a focus on language education and methodology (*Fachdidaktik*) for Chinese as an L2, is primarily based on insights into the practices of Chinese instruction in the German school system. The comprehensive study described here surveyed 40 experienced Chinese language teachers to gain insights into the current state of secondary school Chinese language education in Germany, seeking a comprehensive understanding of teaching practices, curricula, materials, and the specific needs and challenges in this context. Its goal is to create an initial mapping of the Chinese language curriculum, identifying key areas for improvement in teacher education and classroom practices, and eventually to pave the way to a more effective and evidence-based approach to Chinese language instructional practices in Germany as well as for future research in this context.

1. Chinesisch als Fremdsprachenfach an deutschen Schulen

Die Anfänge der Schulfremdsprache Chinesisch in Deutschland liegen in den 1990er Jahren, als aufgrund der zunehmenden wirtschaftlichen Bedeutung Chinas an einer zunehmenden Zahl von Sekundarschulen Chinesisch-AGs eingerichtet wurden. Im Schuljahr 1995/96 erfasste der Fachverband Chinesisch bereits 28 weiterführende Schulen in acht Bundesländern mit Chinesisch-Angebot (vgl. Fachverband Chinesisch 1996). 1998 veröffentlichte die KMK bis heute gültige "Einheitliche Prüfungsanforderungen für Chinesisch" (und Japanisch), die 2018 nur dahingehend bearbeitet wurden, dass man sie mit dem Label "B1" versah. Vor allem in den 2000er Jahren wurden in zahlreichen Bundesländern Rahmenlehrpläne für das Wahlpflichtfach und die Abiturprüfungen in der Fremdsprache Chinesisch ausgearbeitet, und die Zahl der Sekundarschulen, die bundesweit Chinesisch als Wahlpflichtfach anbieten, ist laut der jüngsten Zählung (vgl. Fachverband Chinesisch 2024) auf 119 Schulen in 14 Bundesländern angewachsen. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) bundesweit wurde 2024

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Andreas Guder, Freie Universität Berlin, Institut für Chinastudien, Fabeckstr. 23-25, 104195 Berlin, andreas.guder@fu-berlin.de

2 Korrespondenzadresse: Wenhao You, Universität Leipzig, Ostasiatisches Institut/Sinologie, Schillerstr. 6, 04109 Leipzig, wenhao.you@uni-leipzig.de

mit 5866 angegeben (vgl. Bildungsnetzwerk China 2024). Die im Fach Chinesisch tätigen Lehrkräfte sind traditionell entweder Quereinsteiger mit Sinologiestudium oder chinesische Muttersprachler:innen mit entsprechender pädagogischer Ausbildung, in den letzten Jahren zunehmend auch Absolvent:innen regulärer Chinesisch-Lehramtsstudiengänge.

Das Schulfach Chinesisch³ hat sich also zwanzig Jahre lang gewissermaßen "von unten" entwickelt, entsprechend eines Anstiegs der Nachfrage und des Interesses seitens der Elternschaft und einzelner Schulen, die sich bemühten, den Zeichen der Zeit Rechnung zu tragen und die Kompetenzen der SuS über europäisch-amerikanische Perspektiven hinaus zu erweitern. Erst in den 2010er Jahren wurde an einzelnen Universitäten in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Niedersachsen und inzwischen auch in Berlin eine Lehramtsausbildung für Chinesisch eingerichtet, deren Absolventen nun eine reguläre Zwei-Fach-Lehramtsausbildung mit *Master of Education* (M.Ed.) und anschließendem Vorbereitungsdienst durchlaufen können.⁴ Mit der Einrichtung dieser Studiengänge war jedoch meistens keine entsprechende strukturelle und personelle Ausstattung verbunden; nur in Göttingen (2015) und Berlin (2019) wurden auch entsprechende fachdidaktische Professuren eingerichtet, und dies pikanterweise auch nur mit Hilfe von Anschubfinanzierungen aus der Volksrepublik China.

In ihrer jüngst publizierten "China-Strategie" betont die Bundesregierung:

Der Auf- und Ausbau unabhängiger China-Kompetenz ist eine Querschnittsaufgabe. Die Bundesregierung verstärkt ihre Anstrengungen und ermutigt Länder, Städte und Gemeinden, die Wirtschaft, die Wissenschaft, die Hochschulen und die Zivilgesellschaft, ihre China-Kompetenz ebenfalls weiterzuentwickeln. Die China-Kompetenz der nächsten Generation entsteht an Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen. Wir ermutigen diese zur verstärkten Vermittlung von China-Kompetenz, inklusive Sprachkompetenzen. (Bundesregierung 2023: 61)

Inzwischen hat auch das BMBF ein Empfehlungspapier zur Förderung von Chinesisch als Fremdsprache publiziert (vgl. BMBF 2024).

3 Zur Definition von 'Chinesisch': Der chinesische Sprachraum kann in seiner Vielfalt, Größe und historischen Dimension nur mit ganz Europa verglichen werden; entsprechend divers gestaltet sich die Landschaft der dort gesprochenen Sprachen. Die seit jeher stark zentralistische Struktur Chinas und audiovisuelle Massenmedien haben dazu geführt, dass standardisiertes Hochchinesisch (im Englischen häufig als *Mandarin Chinese*, in der Volksrepublik China als *pǔtōnghuà* 普通话 'Allgemeinsprache' und in Taiwan als *guóyǔ* 国语 'Nationalsprache' bezeichnet) heute in und außerhalb Chinas als chinesische *lingua franca* akzeptiert ist, um die es hier ausschließlich gehen soll (im Kontext der Fremdsprachendidaktik einführend dazu Guder 2016).

4 Vereinzelte Versuche, Chinesisch nur als Drittfach/Zusatzfach im Rahmen des Lehramtsstudiums zu etablieren, verkennen unseres Erachtens die Komplexität der Ausbildung, die in den folgenden Ausführungen deutlich wird.

2. Forschungsüberblick

Bisher ist das Schulfach Chinesisch in Deutschland hinsichtlich seiner Inhalte, Ziele, Methoden sowie personeller, institutioneller und föderaler Gegebenheiten ausgesprochen heterogen aufgestellt. Einen ersten Einblick hinsichtlich der Situation des Schulfachs, der eine über die Community der Chinesischlehrkräfte hinaus gehende bundesweite Resonanz erzeugte, lieferte die MERICS-Studie "China kennen, China können" zur landesweiten "Chinakompetenz"⁵ (Stepan, Frenzel, Ives & Hoffmann 2018), in der auch zentrale Befunde der Situation des Schulfachs Chinesisch in Deutschland erhoben wurden. Diese sowie die nachfolgende MERICS-Studie zum deutsch-chinesischen Schüler- und Jugendaustausch (Frenzel & Stepan 2019) skizzierten auf Basis von quantitativen Daten des Fachverbands Chinesisch und der Bundesländer sowie über 50 Einzelinterviews die Problematik der geringen China- und Chinesischkompetenz auf allen Ebenen der Gesellschaft und formulierten entsprechende Handlungsempfehlungen, zu denen auch der Ausbau des Schulfachs Chinesisch als zweite oder dritte Fremdsprache sowie Investitionen in dessen Etablierung als Schulfremdsprache gehörten. Eine weitere Studie (Shahar-Büchsel & La Mela 2019) unterstreicht auf der Basis von 26 Interviews mit Fachvertreter:innen die Besonderheiten von Chinesisch als "distanter" Fremdsprache, die eine Anpassung und Entwicklung von Kompetenzzielen besonders in den Bereichen Schrift, Phonetik/Tonalität, Pragmatik und Sprachverwendung sowie inter- und transkultureller kommunikativer Kompetenzen und soziokulturellen Orientierungswissens erforderlich macht.

Im Interesse der Entwicklung einer Fachdidaktik Chinesisch und einer adäquaten Lehrkräfteausbildung haben wir auf dieser Basis eine Befragung von etablierten Chinesischlehrkräften an Schulen initiiert, um einen tieferen Einblick in Angebotsstrukturen und Unterrichtsformen, zu realistischen Lernzielen in verschiedenen Unterrichtssettings, über Curricula, Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien und die diesbezüglichen Bedürfnisse, über Lehr-/Lernerfolge und fachspezifische Problematiken, methodische Ansätze, Leistungskontrollen sowie auch zum Umgang mit Herkunftssprecher:innen zu erhalten.⁶

5 "China-Kompetenz' umfasst all jene Fähigkeiten und Kenntnisse, die für eine erfolgreiche Kooperation mit China entscheidend sind. Diese Definition des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) beinhaltet neben Sprachkenntnissen und interkulturellen Fähigkeiten auch 'Basiswissen zu Wirtschaft, Politik, moderne Geschichte und Gesellschaft' sowie berufsspezifisches Fachwissen" (Stepan et al. 2018: 21).

6 Eine Kurzform der Studie wurde beim Bildungsnetzwerk China (Guder, You, Frenzel & Willems 2021) veröffentlicht, sämtliche erhobenen Daten sind bei Guder & You (2021) dokumentiert.

3. Bundesweite Befragung von Chinesischlehrkräften an Sekundarschulen

3.1 Instrument und Datenerhebung

Auf der Grundlage der oben zitierten Studien sowie zahlreicher Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen im Schuldienst und auf Konferenzen des Fachverbands Chinesisch wurde ein umfassender Fragebogen entwickelt. Zielgruppe waren Lehrkräfte des Wahlpflichtfachs Chinesisch an weiterführenden Schulen in allen deutschen Bundesländern. Über den Mailverteiler des Fachverbands Chinesisch e.V. wurden im Namen des Vorstands Anfang November 2020 diese Lehrkräfte bundesweit aufgefordert, an dieser Befragung bis zum 31.1.2021 teilzunehmen.⁷

Die Befragung umfasste in 97 (57 geschlossenen und 40 offenen) Fragen die folgenden Themenbereiche:

- Allgemeine Angaben zur Person und Tätigkeit als Lehrkraft (12 Fragen u.a. zu Alter Sprachbiographie, Lehrbefugnis, Hochschulabschluss)
- Rahmenbedingungen (8 Fragen, u.a. zu Stundenumfang, Situation des Abiturfachs, Motivation der SuS und verwendeten Lehrwerken an der jeweiligen Schule)
- Zur Situation des Fachs (4 Fragen zur Entwicklung der Nachfrage in den letzten Jahren)
- Curriculum des jeweiligen Bundeslandes (6 Fragen, u.a. zur Zufriedenheit und Verbesserungsvorschlägen)
- Materialien und Ressourcen (4 Fragen zu Materialien außerhalb der Lehrwerke)
- Kompetenzen (Einschätzungen zu 66 Kann-Deskriptoren des GER in 7 Kompetenzbereichen)
- Unterrichtskonzepte (7 Fragenkomplexe zu methodischen Vorgehensweisen sowie Unterrichtssprache und soziokulturellen Themen)
- Wortschatz, Schriftzeichen und Hausaufgaben (12 Fragen)
- Leistungsmessung und Umgang mit Schriftsystem (7 Fragen)
- Schüleraustausch mit China/Taiwan (6 Fragen)

7 Anders als Fremdsprachenverbände "großer" Fremdsprachen gehen wir im Fachverband Chinesisch (FaCh) davon aus, dass mindestens zwei Drittel der Lehrkräfte des Fachs Chinesisch an Schulen Mitglieder im Fachverband sind, so dass über dessen Mailverteiler eine maximale Reichweite zu erwarten war. (Der FaCh hat etwa 500 Mitglieder in allen Bildungsbereichen, also Schulen, Universitäten, Volkshochschulen, daneben Sprachwissenschaftler und freiberufliche Sprachtrainer.) Im entsprechenden Anschreiben wurde auch dazu aufgefordert, den Link zur Befragung an weitere Kolleg:innen anderer Schulen weiterzuleiten.

- Umgang mit Herkunftssprecher:innen (4 Fragen)
- China in anderen Fächern (4 Fragen)
- Einsatz von digitalen Lernformen und -konzepten (9 Fragen)
- 4 offene Fragen zu Lektüreempfehlungen und Fortbildungsbedarfen

Bei jedem Themenkomplex bestand am Ende des Teils mit geschlossenen Fragen die Möglichkeit einer abschließenden schriftlichen Kommentierung und Ergänzung weiterer Informationen und Einschätzungen. Je nach Fragentyp bestanden die möglichen Items aus Wort- oder Satzantworten und ermöglichten auch Mehrfachantworten. Daneben gab es Einschätzungs- und Bewertungsfragen mit skalierten Antworten (Likert-Skalen).⁸ Um auch die zahlreichen chinesischen Muttersprachler:innen zu einer möglichst differenzierten Beantwortung zu motivieren, wurde der gesamte Fragebogen zweisprachig auf Deutsch und Chinesisch angelegt. Der Fragebogen wurde mit der Online-Befragungssoftware UNIPARK der Firma Questback erstellt und versandt; die Gesamtdauer einer gründlichen Beantwortung betrug ca. 90-120 Minuten.

Die Datenerhebung dauerte drei Monate, die Mitglieder des Fach wurden drei Wochen vor Ablauf noch einmal an die Studie erinnert. Von am Ende insgesamt 44 ausgefüllten Fragebögen aus neun Bundesländern wurden 40 als auswertbar klassifiziert. Die übrigen waren entweder unvollständig ausgefüllt worden oder bezogen sich auf Primarstufe oder herkunftssprachlichen Unterricht. Da zum Zeitpunkt der Befragung erst an ca. 114 weiterführenden Schulen bundesweit Chinesisch als Wahlpflichtfach etabliert war, ist diese Beteiligung durchaus zufriedenstellend.⁹ Die Rückläufe nach Bundesländern im Einzelnen:

Tabelle 1: Rücklauf nach Bundesländern

Anzahl Sekundarschulen mit Wahlpflichtfach Chinesisch, einschließlich berufsorientierte Schulen (lt. Fachverband Chinesisch 2021; inzwischen ersetzt durch 2024)		Teilnehmer:innen (TN) an der Befragung
Bundesland		
Baden-Württemberg	13	5
Bayern	13	3
Berlin	12	5
Brandenburg	3	-
Bremen	3	2

⁸ Alle Fragen und Antworten sind in Guder & You (2021) dokumentiert.

⁹ An vielen Schulen arbeiten nur eine oder zwei Vollzeit-Lehrkräfte für Chinesisch, drei oder vier Lehrkräfte sind sehr selten. Nach Auswertung der Daten besteht nur für ein bis drei Schulen die Vermutung, dass von der gleichen Schule zwei Fragebögen eingereicht wurden, also möglicherweise nur 37 Schulen beteiligt waren.

Hamburg	7	3
Hessen	11	3
Mecklenburg-Vorp.	1	-
Niedersachsen	9	8
Nordrhein-Westfalen	34	9
Rheinland-Pfalz	-	-
Saarland	-	-
Sachsen	3	-
Sachsen-Anhalt	1	-
Schleswig-Holstein	3	-
Thüringen	1	1
Ohne Angabe		1
Gesamt	114	40

Sämtliche Antworten in chinesischer Sprache wurden ins Deutsche übersetzt. Die gesammelten Daten wurden anschließend mit statistischen Methoden ausgewertet, freie Antworttexte wurden per manueller Inhaltsanalyse farblich codiert und kategorisiert. In der ausführlichen Dokumentation der Ergebnisse (Guder & You 2021) wurden in Einzelfällen, wenn die Antwort Rückschlüsse auf die jeweilige Person ermöglicht hätte, einzelne Wörter durch "XX" ersetzt.

3.2 Teilnehmer:innen

Das durchschnittliche Alter der 40 Teilnehmer:innen (TN) war vergleichsweise hoch, etwa die Hälfte der TN war älter als 50 Jahre – ein Zeichen dafür, dass sich insbesondere erfahrene "Pioniere" des Fachs an dieser Umfrage beteiligten, die das Fach schon seit vielen Jahren unterrichten. 23 gaben darüber hinaus an, als Fachleitung oder als Fachbetreuer:innen für Chinesisch an ihrer Schule tätig zu sein.

Tabelle 2: Alter und Dienstjahre der TN, $n = 40$

Alter TN	unter 31 Jahre	31-40 Jahre	41-50 Jahre	51 - 60 Jahre	über 60 Jahre
Anzahl	4	11	3	21	1
seit wann Lehrkraft für Chinesisch	weniger als 1 Jahr	1 bis 5 Jahre	6 bis 10 Jahre	11 bis 20 Jahre	über 20 Jahre
Anzahl	1	13	14	10	2

Fast alle Befragten verfügen über einen *Master of Arts* oder einen *Master of Education*/Staatsexamen, sechs waren außerdem promoviert. 34 von 40 gaben an,

ihren höchsten Bildungsabschluss im deutschsprachigen Raum gemacht zu haben, weitere im europäischen Ausland. Die meisten Lehrkräfte unterrichten neben Chinesisch auch mindestens ein zweites, häufig auch ein drittes Fach; 10 TN gaben allerdings an, kein weiteres Fach zu unterrichten. Bei den Zweitfächern dominieren Englisch (11) und Deutsch (10), letztlich kommen jedoch fast alle etablierten Schulfächer vor.

In Bezug auf die Erst- und Bildungssprache (Sprache, in der die allgemeine Schulbildung erfolgt ist) gaben 23 der Befragten Deutsch als ihre Erstsprache (24 als Bildungssprache) an, 18 nannten Hochchinesisch oder eine andere sinitische Sprache als Erstsprache (15 als Bildungssprache). Entsprechend bezeichneten sich drei TN als bilingual, daneben gab es einzelne Nennungen anderer Erst- und Bildungssprachen (auch Mehrfachnennungen möglich).

Die meisten TN (27) gaben an, Chinesisch an einem Gymnasium zu unterrichten. Unter den übrigen Befragten werden jedoch auch alle anderen Formen von Sekundarschulen (Realschule, Gesamtschule, Privatschule) genannt. Mehrere gaben an, die aktuell einzige Lehrkraft an ihrer Schule für Chinesisch zu sein.

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Rahmenbedingungen des Chinesischunterrichts an Schulen

Bezüglich des Unterrichtsumfangs zeigt sich nicht zuletzt wegen der föderalen Struktur der Bundesrepublik eine hohe Diversität. Wir haben die Fragebögen der Studie hinsichtlich des Unterrichtsumfangs Chinesisch in fünf Kategorien unterteilt:

Tabelle 3: Kategorien von Schulen der Studienteilnehmer:innen bzgl. Angaben zum Umfang des konsekutiven Chinesischunterrichts; UE = Unterrichtseinheiten

Umfang konsekutives Angebot Chin. in UE/Schulstunden	über 600 UE (max. 840)	450 bis 600 UE	300 bis 450 UE	150 bis 300 UE	unter 150 UE
Umfang ca. Schuljahre	5-8 konse- kutive Jahre	4-5 konseku- tive Jahre	meist 3 konsekutive Jahre, mehr als 3 Stun- den/Woche	2-3 konsekutive Jahre, meist 3 Stunden/ Woche	Fach noch im Aufbau
Anzahl TN Befragung (n = 40)	9	8	9	10	4
Kategorie nach Unterrichtsum- fang Chinesisch	Kategorie A+	Kategorie A	Kategorie B+	Kategorie B	Kategorie C

Meistens wird Chinesisch als 3-4stündiges Fach unterrichtet. 12 Befragte gaben an, dass Chinesisch in ihrem Kontext spätestens in der 7. Jahrgangsstufe beginnt (2. Fremdsprache; Kategorie A und A+), 11 weitere in der 8. oder 9. Jahrgangsstufe, an 17 Schulen ist Chinesisch jedoch eine in der 10./11. Jahrgangsstufe neu einsetzende bzw. sogenannte 'spät beginnende Fremdsprache' (mehrheitlich Kategorie B bzw. B+). Bei 28 Schulen/Teilnehmer:innen besteht die Möglichkeit, Chinesisch als Abiturprüfungsfach zu wählen (davon an 13 Schulen nur als mündliches Prüfungsfach). An drei Schulen existierte zum Befragungszeitpunkt auch ein Leistungskurs Chinesisch.

Zur Entwicklung der Nachfrage nach dem Schulfach Chinesisch in den vergangenen fünf Jahren stellte eine deutliche Mehrheit von 26 von 40 Befragten zum Zeitpunkt der Befragung (2020/21) eine Stagnation fest, neun eine leichte oder starke Zunahme des Interesses. Diese Stagnation ist nach Auskunft der Befragten vor allem auf die sich auch in der deutschen Medienberichterstattung widerspiegelnde Abkühlung des politischen Verhältnisses zu China seit Beginn der Ära Xi Jinpings zurückzuführen und dürfte sich durch die pandemiebedingte Unterbrechung der wechselseitigen Kontakte 2020-23 noch verfestigt haben.

2017 existierten in neun Bundesländern Kerncurricula für das Fach Chinesisch, 2023 waren es bereits zwölf (vgl. Do & Frenzel 2024); 26 der 40 Befragten gaben darüber hinaus an, auch ein schulinternes Curriculum zu haben; vor allem ältere Lehrkräfte brachten zum Ausdruck, welchen Fortschritt dies gegenüber den Anfangsjahren des Faches darstelle. Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Curriculum zeichnet sich allerdings vor allem das in der folgenden exemplarischen Antwort ausgedrückte Problem ab:

Das Curriculum fürs Fach Chinesisch ist meistens eine Kopie bzw. Übertragung von anderen Curricula anderer europäischen Sprachen und berücksichtigt nicht genug die Besonderheiten bzw. Schwierigkeiten der chinesischen Sprache. (TN32)

Mehrfach werden "Schwammigkeit", fehlende Hinweise zum Umfang des Zeichenschatzes und generell "zu hohe Anforderungen" beklagt.¹⁰ Bezüglich der Abituranforderungen in ihrem Bundesland wiederum ließen die Lehrkräfte kaum Unzufriedenheit erkennen – was auch damit zusammenhängen mag, dass schriftliche Abiturprüfungen in Chinesisch deutlich weniger verbreitet sind als mündliche. Deutlich wird auch, dass die Prüfungsvorgaben eher als sehr "weich" empfunden werden, was den Besonderheiten des Fachs entgegenzukommen scheint.

10 In der Anfangsphase, d.h. für die ersten ca. 1000 Lexeme, müssen neben deren mündlicher und lateinschriftlicher Form (Transkriptionssystem *Hanyu Pinyin*) für schriftliche Kompetenzen etwa ebenso viele Schriftzeichen gelernt werden, deren komplexe manuelle Schreibung ein zusätzliches, äußerst umfangreiches Lernziel darstellt. Vgl. das Beispiel in der folgenden Fußnote.

Mehrfach werden auch Weiterqualifizierungsangebote vermisst und die Konkurrenzsituation mit anderen Fremdsprachenfächern beklagt, mehrere Lehrkräfte artikulieren auch ein politisches Misstrauen gegenüber dem Fach Chinesisch (vgl. Abschnitt 3.11 "China in anderen Fächern").

3.3.2 Unterrichtspraxis

Aufgrund der chinesischen traditionellen Lehr- und Lernkultur, bei der Auswendiglernen, Sprechen im Chor und das mechanische Üben von Schriftzeichen eine wichtige Rolle spielen, widmete sich ein Fragenblock Aspekten der hiesigen Unterrichtspraxis, der mit Skalen ((fast) nie/mind. einmal im Jahr/mind. einmal im Halbjahr/mind. einmal im Monat/jede Woche/keine Angabe) erfragte, inwieweit die Lehrer:innen (LuL) Unterrichtskonzepte und Lehrstrategien der allgemeinen Fremdsprachendidaktik im Chinesischunterricht (jeweils für das 1., 2. und 3. Lernjahr) anwenden. Da es sich hier wie in der gesamten Befragung um subjektive Selbstbeurteilungen der Lehrkräfte handelt, sind in diesem Bereich auch Fehleinschätzungen (z.B. aufgrund sozialer Erwünschtheit) nicht auszuschließen. Auch muss festgehalten werden, dass einige Lehrkräfte bzgl. der Anwendung einzelner Methoden keinerlei Angaben machten.

Im Ergebnis zeigte sich, dass die Lehrkräfte in ihren Antworten den Prinzipien modernen Fremdsprachenunterrichts folgen: Rollenspiele, Partner- und Gruppenarbeiten werden regelmäßig, häufig jede Woche durchgeführt, daneben Projektarbeiten, kleine Tests und Lernzielkontrollen. Stationenlernen scheint hingegen im Chinesischunterricht noch kaum verbreitet zu sein, Sprachenportfolios sind (außer an vier Schulen) weitgehend unbekannt, ebenso komplexe Lernaufgaben, zu denen mehrfach artikuliert wurde, dass das sprachliche Niveau zu niedrig sei, es an geeignetem Material mangle bzw. die Vorbereitungszeit zu umfangreich sei.

Während Diktate im europäischen Fremdsprachenunterricht nur noch selten als Übungsform genannt werden, kann im Chinesischunterricht das Diktieren von (auch unbekannten) Wörtern mit der Anforderung des Niederschreibens in der Pinyin-Transkription Lernende zum einen mit der (lateinalphabetischen) Pinyin-Orthographie und ihrer Phonem-Graphem-Beziehung vertraut machen und auch auf die digitale Eingabe gehörter unbekannter Wörter vorbereiten. Zum anderen stellt das Niederschreiben von gehörten Texten in Schriftzeichen eine Möglichkeit dar, Geläufigkeit im manuellen Niederschreiben der chinesischen Zeichen zu

erreichen.¹¹ Laut der meisten teilnehmenden Lehrkräfte werden Pinyin- und/oder Schriftzeichendiktate im 1. Lernjahr wöchentlich oder mindestens einmal im Monat durchgeführt, in den kommenden Jahren nehmen Diktate deutlich ab. Ein Viertel der Lehrkräfte gab hingegen an, niemals Diktate durchzuführen.

Die (im traditionellen Unterricht in Ostasien weit verbreitete) Methodik des Sprechens von neuen Wörtern oder/und Sätzen in Chor wird von der großen Mehrheit der Lehrkräfte vor allem im 1. und 2. Lernjahr jede Woche angewandt und geht erst im 3. Lernjahr deutlich zurück. Das Singen chinesischer Lieder hingegen bleibt bei zwei Dritteln auf ein Lied pro Halbjahr beschränkt. Gefragt nach binnendifferenzierenden Maßnahmen, vermerkte nur ein Viertel der Lehrkräfte – unabhängig vom Lernjahr –, den SuS jede Woche nach ihrer Leistungsstärke unterschiedliche Aufgaben zu geben, ein weiteres Viertel gab an, dies zumindest einmal im Monat zu tun.

Eine zentrale Herausforderung des Lernziels "Förderung interkultureller Kompetenzen" im Chinesischunterricht stellt die Integration landeskundlichen (soziokulturellen) Wissens zu China in den Sprachunterricht dar. Da China bisher kaum ein Thema in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern des Schulunterrichts und des Allgemeinwissens darstellt, kommt den Lehrkräften vermehrt die Aufgabe zu, gelernte sprachliche Inhalte auch kulturell zu kontextualisieren. Die Curricula der Bundesländer sehen diesbezüglich sehr unterschiedliche thematische Felder vor.¹² Die Studie befragte Lehrkräfte nach den Themenfeldern, die aus ihrer Sicht bei den SuS am meisten auf Interesse stoßen würden: Fast alle nannten "Schulalltag in China" und "Chinesische Küche", dahinter "Kalligraphie/Schriftzeichen", daneben (und vermutlich vor allem im Kontext der höheren Jahrgänge) wurden auch "Feste", "Sehenswürdigkeiten", "Politik", "Filmserien", "Geschichte", "Wirtschaft" oder ganz allgemein "Kultur" genannt. Eigenständige Rechercheaufgaben zu kulturellen Themen sind allerdings als Hausaufgaben eher unüblich. Eine repräsentative Aussage zur Illustration der Komplexität der Gestaltung eines solchen, kulturelle Aspekte integrierenden Chinesischunterrichts:

Kompetenz- bzw. handlungsorientierte Unterrichtskonzeption erfordert die integrierte Vermittlung interkultureller Kompetenzen, sodass Themen, Inhalte didaktisch reduziert erarbeitet werden. Komplexe Lernaufgaben eignen sich sehr gut, müssen aber ebenfalls progressiv (auch in der chinesischen! Aufgabenstellung) entwickelt werden, so dass Erarbei-

11 Beispielsatz:

Chinesisch in der Transkriptionsschrift Pinyin: *Wǒ měi zhōu xīngqīyī, xīngqī sì dōu yǒu Zhōngwén kè.*
Chinesisch in Schriftzeichen: 我每周一、星期四都有中文课。

Deutsch: "Ich habe jede Woche montags und donnerstags Chinesisch."

12 Eine Verlinkung zu allen Chinesisch-Curricula der deutschen Bundesländer findet sich auf der Website des Fachverbands Chinesisch (<https://www.fachverband-chinesisch.de/chinesisch-als-fremdsprache/curricula>); eine umfassende vergleichende Studie dieser Rahmenpläne steht noch aus.

tung, Kommunikation, Präsentation und Feedback schrittweise in chinesischer Sprache erfolgt. Das umfasst ebenfalls die Unterrichtssprache Chinesisch, die orientiert an Operatoren und didaktisch reduziert ritualisiert etabliert werden sollte. (TN28)

Aus den Antworten zu Unterrichtsinhalten und -methoden zeigt sich, dass der schulische Chinesischunterricht generell auf die üblichen methodischen Formen und didaktischen Konzepte modernen Fremdsprachenunterrichts zurückgreift. Einige jüngere Unterrichtskonzepte sind nicht sehr verbreitet (Portfolio, komplexe Lernaufgaben, Stationenlernen), andere wurden relativ häufig durchgeführt (im Chor sprechen, Diktate). Inwieweit hier ein Zusammenhang zu den Spezifika der Fremdsprache Chinesisch oder zum heterogenen Ausbildungshintergrund der befragten Lehrkräfte besteht, muss hier offen bleiben. Was die unterschiedliche Bildungssozialisation der Lehrkräfte betrifft (chinesische vs. deutsche schulische Sozialisation), ließen sich entgegen der Erwartungen kaum signifikante Unterschiede bei den Konzeptualisierungen von Unterricht feststellen.

3.3.3 Lehrwerke

Der Markt an zielgruppenspezifischen Chinesisch-Lehrwerken in deutscher Sprache ist beschränkt; es dominieren deutlich "Tongdao" (Guber-Dorsch & Wu, Buchner Verlag 2015, inzwischen "Tongdao neu") "Ni shuo ne?"¹³ (Arslangul, Lamouroux & Pillet, Cornelsen 2015, Herkunftsland Frankreich) und "Erste Schritte in Chinesisch" ("Qingsong xue Zhongwen", Ma & Li, Beijing Language and Culture University Press 2008ff.), letzteres vor allem im Bereich der 5.-9. Klassen. Daneben werden zehn weitere auf Deutsch vorliegende Lehrwerke genannt.¹⁴ Dennoch äußerten sich mehrere Lehrkräfte unzufrieden mit dem existierenden Angebot, das insbesondere im Lichte der Kompetenzorientierung nur teilweise als zufriedenstellend betrachtet wird. Entsprechende Kommentare enthalten vor allem kritische Anmerkungen bezüglich der folgenden Punkte (nicht nach Lehrwerken differenziert):

- unklare Lernzielformulierungen (vor allem hinsichtlich mündlicher vs. schriftlicher Kompetenzen),

13 Mehrfach wurde bedauert, dass die französischsprachigen Fortsetzungsbände des Lehrwerks "Ni shuo ne?" bis heute nicht auf Deutsch erschienen sind. Hier zeigt sich die enorme Abhängigkeit der Lehrwerkproduktion von ökonomischen Kriterien: Dass der renommierte Schulbuchverlag Cornelsen bereits eine deutsche Bearbeitung der Folgebände von "Ni shuo ne?" aus dem Französischen als unwirtschaftliches Projekt betrachtet, illustriert, dass eine eigenständige Entwicklung "unabhängiger" Chinesischlehrwerke in Deutschland nur mit umfassenden Subventionen möglich ist.

14 In einer weiterführenden Frage nach ergänzendem Lehrmaterial wurde eine Fülle von weiteren Lehrmaterialien, Lektüren und Websites genannt. Die bei der Befragung genannten Websites wurden in einem separaten Projekt "ChiLLL – Chinesisch-Links zum Lehren und Lernen" auf einer Metaseite an der FU Berlin aufbereitet.

- insbesondere in China konzipierte Lehrwerke entsprechen hinsichtlich Kompetenzanforderungen nicht den curricularen Vorgaben,
- unzureichende Grammatikerläuterungen, oft ohne Pinyin-Transkription,
- wenig Angebot an schriftzeichendidaktischem Hintergrundwissen,
- unzureichende Kongruenz zwischen Lernwortschatz und textlichen Anforderungen,
- zu wenige geeignete Übungen zum Hörverstehen,
- zu wenige Lesetexte ohne Pinyin-Transkription,
- zu geringe Einbindung digitaler Technologien,
- zu wenige landeskundliche Informationen,
- Fehlen von fortführenden Lehrwerken für Sekundarstufe 2 und die Abiturvorbereitung.

Zwei Aussagen sollen hier stellvertretend für die Lehrwerkproblematik stehen:

Wir erstellen an unserer Schule alle Lern-/Lehrmaterialien selbst, da es kein geeignetes Lehrwerk gibt, das zufriedenstellend auf ein mündliches Landesabitur vorbereitet. (TN07)

Die Materiallage ist ja noch eher bescheiden. Die komplette Sek II basiert auf eigenen Materialien. Der Vorbereitungsaufwand ist immens. Auch für die ersten fünf Lehrjahre muss immer viel eigenes Material neben der Verwendung des Lehrwerks erarbeitet werden. Wenn man da in anderen Sprachen digitalisierte Lehrwerke sieht, [...]. Eine Kollegin ist auch Englischlehrerin. Sie sagt, der Vorbereitungsaufwand für Chinesisch ist doppelt so groß wie für Englisch. (TN18)

3.3.4 Digital gestützter Unterricht

Das digitale Arbeiten mit der chinesischen Sprache stellt Lehrkräfte und Schulen vor besondere Herausforderungen. Zwar sind digitale Eingabeverfahren über alphabetische Tastaturen unproblematisch (und auch im chinesischsprachigen Raum weit verbreitet), die Besonderheit der chinesischen Schrift und ihr Verhältnis zum vergleichsweise schnell erlernbaren lateinischen Transkriptionssystem Pinyin (vgl. Fußnote 11) stellt jedoch eine besondere Herausforderung dar und evoziert fachdidaktische Fragen u.a. zur Relevanz von Pinyin-Transkription vs. Schriftzeichen sowie bei Schriftzeichen von manuellem vs. digitalem Schreiben, die von den Lehrwerken und Kerncurricula bisher nicht beantwortet werden.

Obwohl außer Frage steht, dass sich Chinesisch digital einfacher schreiben lässt als manuell, nutzt die Hälfte der befragten Lehrkräfte keine digitalen Prüfungsformate – oft mit dem Hinweis, dass Klausuren und schriftliche Abiturprüfungen handschriftlich angefertigt werden müssen. An Schulen mit sehr umfang-

reichem Chinesischangebot wird dem digitalen Schreiben offenbar sehr unterschiedliche Relevanz beigemessen: Einige Lehrkräfte an Schulen mit dem meisten Chinesischunterricht schreiben ihren SuS im Vergleich bessere digitale Schreibkompetenzen zu, während andere für ihre SuS eine höhere manuelle Schreibkompetenz annehmen. Auch an Schulen mit geringerem Unterrichtsumfang finden sich diese Diskrepanzen: An einer Schule können die Schüler nach mehr als drei Jahren Unterricht überhaupt nicht digital Chinesisch schreiben, an einer anderen Schule überhaupt nicht manuell. Der Wunsch nach einer fachgerechten Berücksichtigung digitalen Arbeitens in den Kerncurricula wurde an verschiedenen Stellen geäußert.

In jedem Fall trägt nach Meinung von drei Viertel der befragten Lehrkräfte digitales Lernen zum Erwerb aller Kompetenzen (außer dem manuellen Schreiben) bei. Gleichwohl nutzt die Hälfte der befragten Lehrkräfte keine digitalen Medien im Unterricht. Digitale Hilfsmittel wie die besonders verbreitete Wörterbuch-App "PLECO" sind bei vielen Lehrkräften als Arbeits- und Nachschlage-tools in diversen Situationen bzw. einzelnen Aufgabenkonstellationen üblich, bei manchen auch ganz grundsätzlich erlaubt.

Die Mehrheit beurteilte 2020 die generelle IT- Ausstattung (Lernplattformen, Office-Programme, CDs etc.) an ihren Schulen als gut, doch wurde mehr chinesisch-spezifische IT-Ausstattung (Chinesisch-Kompatibilität der Programme, chinesisch-spezifische Lernprogramme, Apps oder Filme) für die Schulen gewünscht – diese werden offenbar oft von den Lehrkräften privat finanziert.

3.3.5 Aspekte des Wortschatzerwerbs und des Schriftzeichenerwerbs

Der Erwerb aktiven Wortschatzes im Chinesischen gestaltet sich deutlich komplexer als bei europäischen Fremdsprachen, da bei fast keiner Vokabel auf aus dem Englischen, Lateinischen oder anderen europäischen Fremdsprachen vertraute Morpheme zurückgegriffen werden kann, die entsprechende kognitive Vernetzungen mit vorhandenem Wissen ermöglichen. Entsprechend schwer fällt es, chinesische Vokabeln im Gedächtnis zu behalten, und entsprechend erfordert der Wortschatzerwerb durchgängig umfangreiche Stützung im Unterricht (Eselsbrücken, Semantisierung der Einzelmorpheme).

Vor allem aber muss für jedes Morphem ein eigenes, komplexes, für den Lernanfänger zunächst arbiträr anmutendes Schriftzeichen erkannt und im Allgemeinen auch manuell geschrieben werden, was den Chinesischunterricht vor besondere Herausforderungen stellt: Die Vermittlung und Einübung der Strichrichtung, der Strichreihenfolge, die Einprägung von graphischen Strukturen und Subgraphemen sowie von Zeichenkomponenten mit semantischer oder phonetischer

Funktion (Signifika und Phonetika) sind zentrale Bestandteile des Chinesischerwerbs.

Insgesamt zeigen die Antworten, dass ganz offensichtlich das manuelle Schreiben des Chinesischen weiterhin präferiert wird – nur bei drei Lehrkräften schreiben die SuS nach drei Jahren ihre Hausaufgaben hauptsächlich digital (via alphabetische Pinyin-Transkription). Das Festhalten am manuellen Schreiben entspricht sowohl in Europa wie in China dem traditionellen Zugang zur Welt der Schrift und fördert die kognitiven Fähigkeiten und Behaltensleistungen für die Struktur der Zeichen. Solange aber Prüfungen (einschließlich schriftlicher Abiturprüfungen), wie weiter oben bereits beschrieben, grundsätzlich nicht digital geschrieben werden dürfen, lässt sich die von manchen erhoffte Digitalisierung des Chinesischunterrichts nicht realisieren.

Auf die Frage, wie viel Unterrichtszeit für den Schriftzeichenerwerb im ersten Lernjahr aufgewendet wird, ergab der Durchschnitt der Antworten einen Umfang von 26 %, wobei immerhin ein Viertel der Befragten angibt, 40 % und mehr der Unterrichtszeit für die Vermittlung von Schriftzeichen zu benötigen (8x10 %; 12x20 %, 6x30 %, 6x40 %, 3x50 %, 1x60 %). Neben der zu erwerbenden tradierten Strichfolge (die nicht von allen Lehrkräften als zwingend empfunden wird) unterstützt die Mehrheit der Lehrkräfte den Schriftzeichenerwerb mit Hinweisen auf bedeutungstragende Zeichenkomponenten (Signifika), weniger auf lauttragende Zeichenkomponenten (Phonetika), die aufgrund ihrer großen Anzahl (über 800) für Lernanfänger einen geringeren Informationswert besitzen. Frühe Formen von Schriftzeichen (Bronzeschrift, Orakelknochenzeichen) oder die historischen, traditionellen Zeichenformen, die bis heute in Hongkong und Taiwan in Gebrauch sind, werden von den befragten Lehrkräften höchst unterschiedlich (von "häufig" bis "(fast) nie") in den Unterricht eingebracht.

Die Existenz zweier Schriftsysteme (Pinyin vs. Schriftzeichen) im Chinesischen führt zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen: 11 von 28 TN geben an, dass nach drei Jahren Unterricht die Mehrheit oder alle SuS ihre Sätze und Texte "hauptsächlich" in Schriftzeichen schreiben, bei sechs von 27 die Mehrheit sogar "nur" in Schriftzeichen, wobei vier dieser sechs Schulen mindestens 540 Stunden Unterricht anbieten und spätestens in der achten Klasse beginnen (A+- und A-Schulen, vgl. 3.3.1). Andererseits geben andere 11 von diesen 28 TN an, dass auch nach drei Jahren die Mehrheit ihrer SuS "mehr als die Hälfte in Pinyin" schreibt, bei den übrigen sechs jeweils etwa die Hälfte der Teilnehmer:innen. An manchen Schulen wird die Verwendung von Pinyin gleichberechtigt zur Verwendung von Schriftzeichen betrachtet (vor allem an Schulen mit Chinesisch als spät beginnender und nur zweistündig angebotener Fremdsprache), und 9 Befragte bewerten Pinyin als gleichwertig, wenn der Satz verständlich ist. 13 hingegen gaben an, dass die Verwendung von Pinyin anstelle von Schriftzeichen grundsätzlich zu

Punktabzügen (meist ca. 20 %) führe. Die Anforderung des hauptsächlichen Schreibens in Schriftzeichen, wie sie in den seit 1998 im Grunde unveränderten EPA der KMK formuliert ist¹⁵ und auch der chinesischen Realität entspricht, stellt damit ein großes und ungeklärtes Dilemma des Chinesischunterrichts dar.

3.3.6 Unterrichtssprache Chinesisch und Kompetenzziele

Auf die Frage nach dem Umfang der Verwendung der Unterrichtssprache Chinesisch wurden für das erste und zweite Lernjahr Werte von 10-70 % angegeben (7x10 %, 7x20 %, 7x30 %, 5x40 %, 6x50 %, 3x60 %, 2x70 %; Durchschnittswert 33,5 %, $n = 37$), für das dritte und vierte Lernjahr 20-90 % (2x20 %, 5x30 %, 2x40 %, 5x50 %, 6x60 %, 5x70 %, 4x80 %, 1x90 %; Durchschnittswert 52,9 %, $n = 30$). Eine Gegenüberstellung der Antworten deutscher L1-Sprecher:innen und chinesischer L1-Sprecher:innen unter den Lehrkräften ergab (zumindest in der subjektiven Wahrnehmung der Lehrkräfte) keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Verwendungshäufigkeit der Unterrichtssprache Chinesisch.

In der Bundesrepublik Deutschland wird im Allgemeinen in zweiten oder fortgeführten Fremdsprachen zum Schulabschluss das Niveau B2 des "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens" (GER; Europarat 2001) in mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten angestrebt, bei spät beginnenden Fremdsprachen das Niveau B1 (vgl. KMK 2012). Unabhängig davon kann es in den Bundesländern andere Vorgaben geben. Fachdidaktik und Unterrichtspraxis gehen weithin davon aus, dass für Chinesisch niedrigere Kompetenzanforderungen angesetzt werden müssen (vgl. KMK 2012; Fachverband Chinesisch 2012). Wie diese jedoch ausgestaltet sind, darüber finden sich in den Kerncurricula sehr diverse und z.T. vage Formulierungen. Im Rahmen dieser Studie wurden Lehrkräften 66 nach Kompetenzbereichen gegliederte Kann-Beschreibungen aus dem "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen" (GER 2001; A1-B2, bzgl. Interkultureller Kompetenz und Sprachmittlung aus dem 2018 erschienen Begleitband zum GER) vorgelegt. Die Befragten sollten subjektiv beurteilen, ob und wie viele ihrer SuS nach ihrer (ungeschulten) Einschätzung im Rahmen des entsprechenden Unterrichtskonzepts die in den Deskriptoren beschriebenen Fertigkeiten erreichen können.

Da Lernerfolge von SuS nur vor dem Hintergrund der absolvierten Lernzeit sinnvoll interpretiert werden können, wurden die Befragten vorab gebeten anzu-

15 "Angesichts der besonderen Erschwernis, die das Lesen und Schreiben der chinesischen Schriftzeichen mit sich bringt, ist beim Verfassen von Texten in chinesischer Schriftsprache hilfsweise die Benutzung der Lautumschrift Hanyu Pinyin anstelle der Schriftzeichen zulässig. In diesem Fall muß der Prüfling allerdings angemessene Punktabzüge in Kauf nehmen." (KMK 1998/2018: 15)

geben, auf wie viele Schuljahre und Unterrichtsstunden sich ihre Angaben in Bezug auf die Lernerfolge der SuS beziehen. Auf Grundlage dieser Angaben wurden die Schulen der Befragten den bereits in Abschnitt 3.3.1 genannten fünf Gruppen zugeordnet, die von Kategorie A+ (konsekutiver Chinesischunterricht von mehr als 600 Stunden, mindestens fünf Schuljahre, meist 2. FS) über A, B+, B bis hin zu Schulkategorie C (weniger als 150 Unterrichtsstunden und max. zwei Schuljahre) kategorisiert wurden.

Die Lehrkräfte sollten für jeden einzelnen Deskriptor bewerten, ob "niemand", "wenige", "etwa die Hälfte", "die Mehrheit" oder "alle" ihrer SuS nach dem – von ihnen selbst vorher angegebenen – Unterrichtsumfang die entsprechenden Kompetenzen erreichen würden. Aus den gegebenen Zuschreibungen des Erreichens der jeweiligen Kompetenzdeskriptoren für "die Mehrheit" oder "alle SuS" wurden in Gegenüberstellung zum individuell angegebenen Unterrichtsumfang, auf den sich die Zuschreibungen beziehen, Durchschnittswerte ermittelt, die eine klarere Auskunft über die Erreichbarkeit bestimmter Kompetenzniveaus des GER für das Schulfach Chinesisch geben sollen.

36. Hörverstehen
听力理解能力

	Niemand	Nur wenige	Etwa die Hälfte	Die Mehrheit	Alle SuS
Kann konkrete Informationen (z. B. Orte und Zeiten) zu alltagsbezogenen vertrauten Themen erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird. 在讲话人口齿清晰且语速慢的情况下, 能识别出与自己日常生活中熟悉的话题有关的具体信息 (如地点和时间等)。	☐	☐	☐	☐	☐
Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pause Zeit lassen, den Sinn zu erfassen. 在语速慢、发音特别准确而且停顿时间足够长的情况下能够听懂大意。	☐	☐	☐	☐	☐

Abbildung 1: Beispiel für Kompetenzzuweisungen in der Befragung

Es zeigt sich im Gesamtbild der subjektiven Niveauzuweisungen eine deutliche Korrelation zwischen den Niveaustufen des Referenzrahmens und dem jeweiligen Umfang an Chinesischunterricht.

Tabelle 4: Zusammenfassung der in etwa benötigten Unterrichtseinheiten (UE) für mündliche Kompetenzen nach GER

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

Die subjektiven Aussagen der Lehrkräfte zu den Deskriptoren zeigen, dass die Kompetenzen hinsichtlich mündlicher Kommunikation des Niveaus A1 (z.B. das Verstehen einfacher Informationen bei langsam gesprochenem Input oder das Formulieren einfacher Fragen und Antworten zu sehr vertrauten Themen und unmittelbaren Bedürfnissen) nach eigener Einschätzung der Lehrkräfte erst ab 300 Stunden Unterricht (d.h. Schulen der Kategorien B+/A/A+) auch von der Mehrheit der SuS erreicht werden. Für das höhere Niveau A2 erscheinen die entsprechenden Lernziele (Hörverstehen und mündliche Kommunikation zu unmittelbaren Bedürfnissen und Themen wie Personen, Lebensbedingungen, Freizeit, Familie oder Einkauf) nur in Schulen mit mindestens 450 Stunden Chinesischunterricht (Schulen A und A+) realistisch zu sein. Nur einzelne Lehrkräfte geben an, dass für die Mehrheit ihrer SuS auch entsprechende B1-Niveau in mündlichen Kompetenzen erreicht.

Tabelle 5: Zusammenfassung der in etwa benötigten Unterrichtseinheiten (UE) für schriftliche Kompetenzen (in Schriftzeichen) nach GER

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

Die im europäischen Referenzrahmen vorgesehenen Deskriptoren für schriftliche Kompetenzen sind aufgrund des chinesischen Schriftsystems auf das Lesen und Schreiben chinesischer Texte nicht ohne weiteres übertragbar, da im Chinesischen jedes Wort beim Lesen die rezeptive, für das manuelle Schreiben auch die produktive Kenntnis der entsprechenden Schriftzeichen erfordert (meist eines oder zweier Schriftzeichen pro Wort). Diese besonderen Anforderungen zeigen

sich darin, dass die Antworten zum Unterrichtsumfang hier für Niveau A1 und A2 fast identisch ausfallen: Weil erst die Beherrschung von vielen hundert Schriftzeichen den Umgang mit auch einfachsten zu lesenden Texten und das Schreiben entsprechender Sätze/Kurztexte ermöglicht, sind die im GER für A1 beschriebenen Kompetenzen ebenso schwer zu erreichen wie die unter A2 beschriebenen Kompetenzen.

Auf der anderen Seite steht das Leseverstehen offensichtlich stärker im Fokus als das Hörverstehen, denn hier geben auch die Lehrkräfte aus B+-Schulen (300 Unterrichtseinheiten) an, mehrheitlich das Niveau A2 zu erreichen, dass also ihre SuS kurze, einfache Lesetexte zu vertrauten, konkreten Themen in einfacher Sprache verstehen können. Allerdings behaupten auch hier nur drei Lehrkräfte (alle an A+-Schulen mit mehr als 600 Unterrichtsstunden), dass die Mehrheit ihrer SuS nach vier oder mehr Schuljahren auch die für Niveau B1 beschriebenen Lesefähigkeiten erreicht.

Angesichts der Komplexität des Schriftzeichensystems erscheint es in mehrfacher Hinsicht nachvollziehbar, dass Lehrkräfte die Schreibkompetenz ihrer SuS generell am schlechtesten einschätzen. Selbst die Mehrheit der Lehrkräfte an B+-Schulen (drei Schuljahre Chinesisch, 300-450 UE) stellt fest, dass der Großteil ihrer SuS selbst dem Niveau A1 entsprechende Schreibkompetenzen nicht erreicht. Möglicherweise wird im Chinesischen erst nach etwa 450 Stunden eine Art "Schreibschwelle" überschritten, die bewirkt, dass SuS auch befähigt sind, erste Texte selbst (manuell) in Schriftzeichen zu verfassen.¹⁶

Tabelle 6: Zusammenfassung der in etwa benötigten Unterrichtseinheiten (UE) für Sprachmittlung und Interkulturelle Kompetenzen nach GER (Begleitband)

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

16 Das Schreiben auf digitalen Geräten, bei denen die Schriftzeichen via Pinyin und über eine alphabetische Tastatur aufgerufen und somit nur wiedererkannt werden müssen, stellt für die schriftliche Textproduktion im ChaF-Unterricht eine enorme Erleichterung dar, weshalb Schreibkompetenzen sowohl für "manuelles Schreiben" wie für "digitales Schreiben" erfragt wurden. Die Einschätzungen zeigen jedoch nur geringfügige Unterschiede. Auffällig ist lediglich, dass in manchen Fällen Schreibaufgaben an etwas mehr Schulen von der Mehrheit nur digital bewältigt werden konnten, während Fertigkeiten im manuellen Schreiben häufiger geringere SuS-Mengen ("wenige" oder nur "die Hälfte" der SuS) hervorriefen – was wiederum als Plädoyer für das digitale Schreiben im Sinne von Textproduktion gelesen werden könnte.

Das Aufgabenfeld der Sprachmittlung beschreibt die Fähigkeit der Lerner:innen, Kommunikations- oder Textinhalte in der jeweils anderen Sprache wiederzugeben. Dieser erst in jüngerer Zeit wieder verstärkt in den Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts tretende Bereich inter- bzw. transkultureller Kommunikation scheint im Chinesischunterricht sehr unterschiedlich gehandhabt zu werden und ist auch nicht überall explizit Teil der Curricula, weshalb die Angaben zum Anteil der SuS, die die entsprechenden Bedingungen erfüllen, sehr stark divergieren. Auch in diesem Kompetenzbereich erreichen in den Augen ihrer Lehrkräfte vor allem SuS an A- und A+-Schulen mehrheitlich das Niveau A2 (wobei in der Fragestellung nicht nach der Sprachrichtung differenziert wurde).

Ausgesprochen positiv fallen die Ergebnisse zur Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz aus, wie sie im 2018 erschienenen Begleitband des GER (als "plurikulturelles Repertoire"; dt.: Europarat 2020) beschrieben wird: Die Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass ihre SuS grundlegende kulturelle Konventionen wie den Umgang mit unterschiedlichen Formen der Begrüßung, des Dankes oder der Entschuldigung erkennen sowie ein Bewusstsein für kulturbezogene Kommunikationsschwierigkeiten besitzen, ebenso wie die Fähigkeit zur Erkenntnis, dass sich im interkulturellen Kontakt beabsichtigte und tatsächlich verstandene Botschaften voneinander unterscheiden können. Hier bescheinigt mehr als ein Drittel der Befragten ihren SuS mehrheitlich auch Kompetenzen auf Niveau B1, beispielsweise die Fähigkeit, körperliche Signale angemessen zu deuten und Kulturunterschiede im interkulturellen Dialog erläutern zu können. So besitzt das Fach Chinesisch möglicherweise hinsichtlich des Lernzieles interkultureller (oder transkultureller) Kompetenzen einen höheren Mehrwert als europäische Fremdsprachen.

Insgesamt zeigt sich in den subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte, dass das Erreichen bestimmter Kompetenzniveaus im Chinesischen weitaus mehr Zeit in Anspruch nimmt als in europäischen Schulsprachen. Das Niveau B2 des "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens", das die KMK in ihren Bildungsstandards für die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch für die Allgemeine Hochschulreife definiert, wird aber auch an Schulen, die sechs oder mehr Jahre Chinesischunterricht anbieten, eindeutig nicht erreicht. Auch die vom Fachverband Chinesisch formulierte These, dass nach fünf Jahren (in dieser Studie A- und A+-Schulen) Kompetenzen auf Niveau B1 "angestrebt werden können" (Fachverband Chinesisch 2012), scheint für die Mehrheit der an der Befragung beteiligten Schulen nicht zuzutreffen bzw. nur für einzelne Schülergruppen realistisch zu sein. Insbesondere kann das aktive (manuelle) Schreiben von Texten offenbar erst im vierten Lernjahr ernsthaft angegangen werden. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass das angestrebte und bisher in vielen Kerncurricula sowie von der KMK formulierte Ziel einer "selbständigen Sprachverwendung"

(ab GER B1) im Chinesischen nur mit einem noch früheren Fremdsprachenbeginn (d.h. in der Primarstufe) realisierbar wäre.¹⁷

3.3.7 Standardisierte Prüfungen

Die Antworten auf die Frage nach der Relevanz standardisierter Prüfungen (insbesondere die in der VR China entwickelte HSK = *Hanyu Shuiping Kaoshi*, *Chinese Proficiency Test*) sind geteilt. Während die Mehrheit der Lehrkräfte sie in den offenen Fragen nach deren Relevanz als motivationsfördernd betrachten (an drei Schulen ist die Teilnahme an einer HSK-Prüfung sogar obligatorisch, viele weitere Schulen organisieren eine freiwillige Teilnahme an HSK-Prüfungen), sehen andere bei ihren SuS wenig Interesse an diesen externen Prüfungsformaten. Als Gründe werden u.a. die hohen Kosten und die Begrenztheit der Gültigkeit der HSK-Zertifikate auf zwei Jahre angeführt. Darüber hinaus gilt das Prüfungsformat der HSK als reduziert auf die primäre Messung rezeptiver Chinesischkenntnisse (Hör- und Leseverstehen) und als wenig an kommunikativen Kompetenzen orientiert: Das komplexe Schriftsystem lässt "einfache" schriftliche und gleichzeitig an der authentischen Lebenswelt orientierte Aufgaben zur Ermittlung von Leseverstehenskompetenz nicht zu.¹⁸ Auf die Frage, welche HSK-Prüfungslevels erfahrungsgemäß im Schulfach Chinesisch erreicht werden, ergibt sich folgendes Bild:¹⁹

Die standardisierte Prüfung HSK 2 umfasst nur einen Wortschatz von 300 lexikalischen Einheiten und kann auf der Basis von Pinyin (d.h. ohne Schriftzeichenkenntnisse) bestanden werden. Diese HSK 2 kann laut Einschätzung der Befragten insbesondere im spät beginnenden Chinesischunterricht bereits am Ende des zweiten Lernjahres bestanden werden. Für früher beginnende Chinesischkurse mit jüngeren Teilnehmer:innen wird die Prüfung teilweise auch erst für das dritte oder vierte Lernjahr als geeignet betrachtet. Vom Anbieter wird der HSK 2 zwar das Niveau A2 des GER zugewiesen, der Fachverband Chinesisch hingegen bewertet ihr Niveau noch unter A1 liegend (vgl. Fachverband Chinesisch 2010).

HSK 3 (behauptetes Niveau B1, lt. Fachverband Chinesisch Niveau A1, Wortschatz 600 lexikalische Einheiten, entsprechende Kenntnisse von ca. 600 Schrift-

17 Ein erster Ansatz für GER-Deskriptoren für Chinesisch stellt das Projekt EBCL (*European Benchmarks for the Chinese Language*; Guder & Fachverband Chinesisch 2015) dar.

18 Stärker an kommunikativen Kompetenzen versucht sich die in Taiwan entwickelte, auch in Deutschland und auch in Kurzzeichen angebotene Prüfung TOCFL (*Test of Chinese as a Foreign Language*) zu orientieren, die allerdings von keinem der Befragten erwähnt wurde.

19 Bereits seit einigen Jahren wird eine neue Prüfung HSK 3.0 angekündigt.

zeichen erforderlich) wird an manchen Schulen nach etwa 300 Unterrichtsstunden, also im dritten oder vierten Lernjahr als angemessen empfunden. An einigen früh oder als zweite Fremdsprache mit Chinesisch beginnenden Schulen wird sie auch als geeignete Prüfung nach fünf bis sieben Lernjahren betrachtet.

Ein erfolgreiches Absolvieren von HSK 4 (behauptetes Niveau B2, lt. Fachverband Chinesisch Niveau A2, Wortschatz ca. 1.200 lexikalische Einheiten, Kenntnisse von ca. 1.000 Schriftzeichen erforderlich) wird im Grunde nur noch im Zusammenhang mit herausragenden SuS-Persönlichkeiten oder Herkunftssprecher:innen genannt. Auch diese Angaben sprechen gegen die Erreichbarkeit eines B1-Niveaus im Schulfach Chinesisch.

3.3.8 Herkunftssprecher:innen im Chinesischunterricht

Eine Sprache ist eine Herkunftssprache, wenn sie in der Familie oder in einer anderen für Vorschulkinder zugänglichen Umgebung, aber nicht in der Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft gesprochen wird (vgl. Mehlhorn 2017). Herkunftssprachliche SuS belegen häufig das Schulfach Chinesisch, obwohl (oder weil) sie die Sprache (oder eine chinesische Regionalsprache) bereits als mündliche Familiensprache beherrschen; die schriftlichen Kompetenzen sind dabei ausgesprochen heterogen. Die Befragung ergab jedoch, dass der Anteil an SuS mit chinesischsprachigem Hintergrund am Unterricht mit meist zwei oder weniger pro Kurs sehr gering ist. Laut Befragung gehen die LuL sehr unterschiedlich mit herkunftssprachlichen SuS um; es ist zu vermuten, dass der Lernzuwachs herkunftssprachlicher SuS (z.B. im Hinblick auf Schriftlichkeit oder Chinesisch als Bildungssprache) sehr stark von der individuellen Leistungsbereitschaft der jeweiligen SuS sowie der Lehrkraft abhängig ist. Als zentrales Problem wurde in den Antworten zum Umgang mit herkunftssprachlichen SuS die Forderung identifiziert, dass diese nach gleichen Maßstäben bewertet werden müssten wie Fremdsprachenlernende.

3.3.9 Austausch mit Unterstützung aus China

Danach gefragt, ob die Möglichkeit einer über die Schule organisierten China-Reise für die SuS eine Rolle bei der Wahl der Fremdsprache Chinesisch spiele, bezeichnen zwei Drittel der befragten Lehrkräfte eine solche über die Schule jährlich oder alle zwei Jahre organisierte China-Reise (und entsprechende Gegenbesuche der Partnerschule) als wichtigen oder sehr wichtigen Faktor für die SuS bei der Wahl des Fachs Chinesisch. Gleichzeitig wird aber auch allseits der mit einem solchen Austausch verbundene bürokratische und finanzielle Aufwand beklagt.

An manchen Schulen ist aus finanziellen Gründen bzw. aus Gründen der sozialen Selektion (für manche Familien ist ein solcher Austausch nicht bezahlbar) kein Austausch mit China erlaubt oder sogar nicht erwünscht.²⁰

Nur an wenigen chinesischen Partnerschulen existiert auch das Fach Deutsch, überall jedoch Englisch. Etwa die Hälfte der Befragten mit Austausch-Erfahrungen macht in ihren Kommentaren deutlich, dass sie Schüleraustausch für ein wichtiges Instrument halten, die Lernmotivation von SuS zu wecken und zu fördern. Wiederholt wird betont, dass der Schüleraustausch als positiver Impulsgeber für kulturelles und interkulturelles Lernen sowie ein wesentlicher Faktor für die Attraktivität des Fachs und die Entwicklung des persönlichen Chinabildes von SuS sei, die SuS nach der Austauschreise bzw. dem Gegenbesuch sehr motiviert seien und sich mehr für Chinesisch und chinesische Kultur begeisterten. Auch das Interesse der SuS an Schriftzeichen nehme durch Kommunikation mit chinesischen Gesprächspartner:innen auf WeChat oder anderen Plattformen zu. Aus den Antworten wird vor allem deutlich, dass viele SuS sich China ganz anders vorgestellt hätten und vor allem positiv beeindruckt seien. Wiederholt unterstreichen die Befragten, dass die SuS durch den Schüleraustausch angeregt worden seien, über ihr eigenes Leben, ihre Schule und ihr Land nachzudenken und Vergleiche anzustellen, und generell mehr Bewusstsein für andere Kulturen und Perspektiven ausbilden würden.

Die Möglichkeit, in einer chinesischen Gastfamilie eine Woche zu verbringen, erweitert bei sehr vielen Schülern den Horizont erheblich. Manche Schüler berichten mir noch Jahre nach dem Abitur, wie sehr sie die Zeit in China und der Austausch geprägt hat. Die Auswirkungen auf die Persönlichkeit treten oft mit erheblicher zeitlicher Verzögerung auf. (TN07)

Auch jenseits von Austauschreisen nutzen Lehrkräfte verschiedene Möglichkeiten, den Unterricht durch externe Partnerschaften mit Geldmitteln (Aktivitätsfonds), Lehrmaterialien oder Personal unterstützen zu lassen. Etwa ein Drittel der Befragten gab an, dass sie in den fünf Jahren vor 2020 von chinesischer Seite Unterstützung erhielten. Fünf Befragte hatten einmalig Lehrwerke und Bücher durch ein Konfuzius-Institut bzw. Hanban/CLEC²¹ gespendet bekommen. Nur

20 Die Befragung fand im Winter 2020/21 statt, als durch den Beginn der Pandemie kein persönlicher Austausch mehr mit China möglich war, und gibt entsprechend die Lage vor den Pandemie Jahren wieder. Erst im Herbst 2023 konnten wieder erste Schülergruppen nach China fahren. Seit der Pandemie lässt sich beobachten, dass einige Schulen den Austausch mit China nicht wieder aufgenommen haben bzw. Partnerschaften mit Schulen in Taiwan oder auch Singapur begonnen haben. Auch wurden die Fördermöglichkeiten z.B. seitens der Mercator-Stiftung inzwischen drastisch reduziert.

21 *Hanban* (chin. 汉办) war der Kurzname des bereits 1987 gegründeten *Office of Chinese Language Council International* (国家汉语国际推广领导小组办公室, international auch *Confucius Institute*

drei Befragte hatten im Rahmen des Schüleraustauschs organisatorische und finanzielle Unterstützung aus China in Anspruch genommen.

Die am häufigsten genannte und geschätzte Form ist die Unterstützung durch chinesischsprachige Gastlektor:innen oder Fremdsprachenassistentenkräfte (FSA), die bei knapp einem Fünftel der Befragten im Einsatz waren bzw. sind. Diese Assistenzen sind meist direkt aus China durch die staatliche Organisation für die weltweite Förderung des Chinesischunterrichts Hanban (seit 2020 CLEC) finanzierte Gastlektor:innen bzw. über den Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz (PAD) unterstützte Lehrkräfte. Nur an einer Schule wurde eine von Taiwan finanzierte Lehrassistentin genannt. Diese Assistentenlehrkräfte unterstützen als Muttersprachler:innen die Lehrkräfte im Chinesischunterricht bei der Vermittlung der Sprache und Kultur (häufig durch Aufteilung der Kurse) und stellen, wie einige Antworten zeigen, auch bei der Organisation kultureller Veranstaltungen eine große Unterstützung dar.

3.3.10 China in anderen Fächern

Die Beschäftigung mit China und Chinesisch besitzt ein hohes fächerübergreifendes Potential – am häufigsten werden dabei die Fächer Geschichte, Geographie und Politik genannt. Viele der befragten Lehrkräfte würden sich wünschen, dass Chinesisch und China (mehr) in andere Fächer bzw. in den Schulalltag im Sinne einer entsprechenden Profilbildung integriert wird.²² Die Befragten empfinden es allerdings teils als Herausforderung, bei den Kolleg:innen überhaupt Interesse an China zu wecken und die gewünschte Anerkennung für das Fach zu bekommen. Manche Kolleg:innen anderer Fächer verbänden ihre Kritik an der Politik der chinesischen Regierung mit der Ablehnung des Fachs Chinesisch oder des Schüleraustauschs mit China. Grundsätzlich wird das unzureichende Interesse des Kollegiums an China und generell außereuropäischen Themen beklagt. Um dieser "Eurozentrik" im Schulbetrieb zu begegnen, wünschen sich die Befragten eine differenziertere Wahrnehmung seitens der Kolleg:innen, z.B. durch ein verstärktes entsprechendes Fortbildungs- und Informationsangebot der Lehrkräfte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sowie in Form von Beteiligung dieser Lehrkräfte an Austauschreisen nach China.

Headquarters), unter dessen Leitung ab 2004 weltweit die Konfuzius-Institute ins Leben gerufen wurden. 2020 wurden an seiner Stelle zwei neue Institutionen geschaffen, das *Centre for Language Education and Cooperation* (CLEC, 中外语言交流合作中心) und die *Chinese International Education Foundation* (CIEF, 中国国际中文教育基金会) zur Unterstützung der Konfuzius-Institute. Alle Institutionen waren/sind dem chinesischen Bildungsministerium untergeordnet.

22 Eine aktuelle Einführung zum Thema "China in anderen Fächern" bietet Schmid (2023).

3.3.11 Fortbildungsbedarf

Die Vielzahl der Antworten beim abschließenden Themenkomplex "Fortbildung" unterstreicht noch einmal deutlich die Unterausstattung des Fachs bzw. den diesbezüglichen Bedarf der LuL, die zum großen Teil als Quereinsteiger:innen im Fach Chinesisch tätig sind. Ganz offensichtlich besteht bei den Chinesischlehrkräften, die oft alleine oder zu zweit das Fach vertreten müssen, ein großer Wunsch nach fachlichem Austausch und Fortbildungen – genannt werden vor allem die Themen Aufgabenentwicklung und Kompetenzorientierung sowie *Classroom Management* –, der über die aktuellen Strukturen nicht befriedigt werden kann. Auch das Fehlen von kompetenten Ansprechpartner:innen bzw. die Überhäufung mit Funktionen werden kritisiert:

Auch wenn es in XXX (Bundesland) keinen Fachberater gibt, fungiere ich als heimlicher, d.h., ich bin Ansprechpartner des Kultusministeriums, schreibe die Bildungsstandards, bin Vorsitzende der Abiturkommission und Ländersprecher für den Bereich Fortbildung [...]. (TN18)

4. Fazit

Die vorliegende Studie beschränkt sich auf die Befragung von Lehrkräften, was selbstverständlich das Risiko der Verallgemeinerung von subjektiven Ansichten und kognitiven Verzerrungen birgt. Sie versteht sich daher lediglich als erster Einstieg in ein in vielfacher Hinsicht neuartiges Schulsprachfach, dessen Realitäten in methodischen Erhebungen, kontrollierten Studien und Analysen weiter erforscht werden müssen. Wir glauben dennoch, mit dieser Studie die Vielfalt der offenen fachdidaktischen, institutionellen und bildungspolitischen Fragen adressieren zu können, die die politisch erwünschte (und durch das Empfehlungspapier des BMBF 2024 unterstrichene) Etablierung des Schulfachs Chinesisch evoziert. Unsere Studie kann nur ein erster Anstoß zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der komplexen Problematik unseres Umgangs nicht nur mit der Schulfremdsprache Chinesisch, sondern auch mit China sowie mit außereuropäischen Fremdsprachen generell sein.

Angesichts der bereits vollzogenen Etablierung des Wahlpflichtfachs Chinesisch in fast allen Bundesländern mit mehreren Tausend SuS erscheint eine konstruktive Debatte über dessen Lehr- und Lernziele sowie eine (im Idealfall länderübergreifende) Finanzierung der dafür benötigten personellen, administrativen, ministeriellen, fachdidaktischen und digitalen Ressourcen dringend geboten. Für die Entwicklung einer Fachdidaktik Chinesisch ergeben sich für uns aus der Befragung folgende prioritäre Fragestellungen:

- Welche den Deskriptoren des Europäischen Referenzrahmens entsprechenden Kompetenzerwartungen und Bildungsstandards erscheinen für welchen Unterrichtsumfang realistisch, und inwieweit muss dabei zwischen mündlichen und schriftlichen (und innerhalb der schriftlichen manuellen vs. digitalen, vgl. 3.3.2 und 3.3.4) Lernzielen differenziert werden?
- Welchen Anteil, Umfang und vor allem Inhalt sollte die wichtige kulturelle (und ggf. politische) Auseinandersetzung mit außereuropäischen Lebenswelten bei der Befassung mit einer außereuropäischen Fremdsprache haben?
- Welche der für europäische Fremdsprachen als selbstverständlich angenommenen Unterrichtsprinzipien (Bemühen um Einsprachigkeit, Primat der Mündlichkeit, Lesekompetenz, Binnendifferenzierungsmaßnahmen) lassen sich in welcher Weise auf den Chinesischunterricht übertragen, welche nicht?

Nicht nur im Interesse des Schulfachs Chinesisch, sondern auch zur Entwicklung der erwünschten "China-Kompetenz" wäre es zu begrüßen, wenn sich für diese Fragen entsprechende Forschungsinteressen und Förderrichtlinien, vor allem aber auch die zunächst benötigten Strukturen bundes- oder europaweit entwickeln ließen.²³ Mangels ausreichender eigener Forschungsexpertise und Ausstattung ist die Fachdidaktik Chinesisch bei der Umsetzung entsprechender Forschungsprojekte auf die Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen aus der etablierten Fremdsprachenforschung angewiesen.

Eingang des revidierten Manuskripts 01.07.2024

Literaturverzeichnis

Arslangul, Arnaud; Lamouroux, Claude & Pillet, Isabelle (2015): *Ni shuo ne? Lehrbuch für Chinesisch*. Berlin: Cornelsen.

BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): *Empfehlungspapier "Chinesisch als Fremdsprache"*. [Online: <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/chinesisch-spracherwerb-empfehlungspapier.pdf>, 05.05.2024].

23 Das BMBF hat im April 2024 zum ersten Mal eine Forschungsförderrichtlinie für Chinesisch als Fremdsprache veröffentlicht (vgl. BMBF 2024).

- Bundesregierung (2023): *China-Strategie der Bundesregierung*. [Online: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2608578/810fdade376b1467f20bdb697b2acd58/china-strategie-data.pdf>, 05.05.2024].
- Do, Hue S. & Frenzel, Andrea (2024) *China-Kompetenz im Schulbereich. Bildungsnetzwerk China*. [Online: https://bildungsnetzwerk-china.de/fileadmin/user_upload/01_schule/0_chinakompetenz_an_schulen/bnc_factsheet_final_240513.pdf, 22.06.2024].
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München und Berlin.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Fachverband Chinesisch (1996): Höhere Schulen mit Chinesischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 1995/96). *CHUN – Chinesischunterricht* 12, 110-111.
- Fachverband Chinesisch (2010): *Erklärung des Fachverbands Chinesisch e.V. zur neuen Chinesischprüfung HSK*. [Online: https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/FaCh_2010_HSK-Erklaerung_de.pdf, 05.05.2024].
- Fachverband Chinesisch (2012): *Acht Thesen zur Etablierung des Schulfachs Chinesisch im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland*. [Online: https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/FaCh_2012_Thesen_Schulfach_de.pdf, 05.05.2024].
- Fachverband Chinesisch (2024): *Sekundarschulen und Gymnasien mit Wahlpflichtfach/ Abiturfach Chinesisch in Deutschland*. [Online: https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Chinesisch_als_Fremdsprache/Chinesisch_an_Schulen/2023_Sekundarschulen_AF_final_korr2.pdf, 05.05.2024].
- Frenzel, Andrea & Stepan, Matthias (2019): *Der weite Weg nach China. Herausforderungen und Potentiale des deutsch-chinesischen Schüler- und Jugendaustauschs*. Berlin: Mercator Institute for Chinese Studies (Merics). [Online: https://merics.org/sites/default/files/2020-06/China_Monitor_No_52_Austausch_2019_final_low_1.pdf, 05.05.2024].
- Guber-Dorsch, Barbara & Wu, Jiang (2015): *Tongdao. Unterrichtswerk für Chinesisch*. Bamberg: Buchner (ab 2021 auch: Tongdao neu).
- Guder, Andreas (2016): *Chinesisch*. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6.Aufl.). Tübingen: A. Francke, 490-494.
- Guder, Andreas & Fachverband Chinesisch (eds.) (2015): *European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL)/Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache. English-German edition of the project "European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL)" Levels A1.1/A1+/A2/A2+*. München: iudicium. [Online: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/15346>, 05.05.2024].
- Guder, Andreas; You, Wenhao; Frenzel, Andrea & Willems, Ariane S. (2021): *Macht mehr Chinesisch! Wirklichkeiten und Möglichkeiten des Schulfachs in Deutschland*. Berlin:

- Bildungsnetzwerk China. [Online: https://bildungsnetzwerk-china.de/fileadmin/user_upload/download-bereich/08_macht_mehr_chinesisch_2021.pdf, 05.05.2024].
- Guder, Andreas & You, Wenhao (2021): *Chinesischunterricht an Sekundarschulen in Deutschland. Eine Erhebung zur Unterrichtspraxis und den besonderen Herausforderungen der Vermittlung einer distanten Fremdsprache*. Freie Universität Berlin: Dokumentenserver. [Online: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/33098/Guder_You_2021_Chinesischunterricht_an_Sekundarschulen_in_Deutschland.pdf?sequence=3&isAllowed=y, 05.05.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (1998/2018): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Chinesisch. Beschluß vom 14.4.1998 (i.d.F. vom 7.6.2018)*. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_04_14_EPA_Chinesisch.pdf, 05.05.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, 05.05.2024].
- Ma, Yamin & Li, Xinying (2008ff.) *Erste Schritte in Chinesisch/轻松学中文 Qingsong xue Zhongwen*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Mehlhorn, Grit (2017): Herkunftssprache. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 123-124.
- Schmid, Jonas (2023): Zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit China im ChaF-Unterricht – ein Dialog mit gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. *CHUN – Chinesischunterricht* 38, 5-33.
- Shahar-Büchsel, Ulrike & La Mela, Verena (2019): Chinesisch als Schulfach in Deutschland: Potenzial und Gelingensbedingungen – Eine qualitative Studie zur Zukunft des schulischen Chinesischunterrichts. *CHUN – Chinesischunterricht* 34, 58-81.
- Stepan, Matthias; Frenzel, Andrea; Ives, Jaqueline & Hoffmann, Marie (2018): *China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland*. Berlin: Mercator Institute for Chinese Studies (Merics). [Online: <https://merics.org/sites/default/files/2020-04/China%20Monitor%20China%20kennen%20China%20koennen.pdf>, 05.05.2024].