

Forschung und Lehre

Chinesisch studieren: Ergebnisse einer Erhebung zu Ausstattung, Lehrzielen und Umfang von Sprachunterricht in chinawissenschaftlichen Bachelor- und Master-Studiengängen

Andreas Guder

Summary

Institutes of Chinese studies are still the only institutions in Germany where Chinese language skills can be acquired to an extent that enables learners to deal with authentic Chinese language material and corresponding texts. At the same time, Chinese is considered one of the most difficult languages to master, especially because of its complex writing system. This paper documents the results of an extensive survey of teaching in institutes of Chinese studies/sinology in German-speaking countries, with a focus on target competences, size of courses, number and background of teaching staff, and information on the workload estimated via ECTS in relation to the scope of the language courses. In addition, the integration into curricula of semesters abroad, the relevance of standardized examinations from the PRC and Taiwan as well as language training in master's programs for Chinese studies and courses in pre-modern/classical Chinese were also included in the survey. The results show that education in Chinese language, even in an academic context, is a complex task, which can by no means be considered complete within the framework of three-year BA programs, which are still under-resourced at many institutes.

Keywords: Chinese as a foreign language, language education, academic education, Chinese studies, China studies, sinology

Andreas Guder holds an MA in German as a Foreign Language and a PhD in Sinology from LMU Munich. After several teaching posts and professorships at universities in Beijing, Mainz-Germersheim, Berlin and Göttingen, he since 2019 has been Professor for Teaching Chinese as a Foreign Language, Chinese Language and Literature at Freie Universität Berlin. Since 2004, he is elected President of Fachverband Chinesisch (Association of Chinese Language Teachers in German Speaking Countries).
andreas.guder@fu-berlin.de

Einleitung

Regionalwissenschaftliche Studiengänge zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass neben der regionalen Expertise zu Geschichte, Politik, Kultur und Wirtschaft einer Region die Befähigung vermittelt werden soll, die lokale Sprache oder sogar mehrere Sprachen der jeweiligen Region zu beherrschen. Bestand die Sprachausbildung eines solchen Studiums einst im Wesentlichen in der Lektüre und Übersetzung historischer oder aktueller Texte, hat der Sprachunterricht in den meisten Instituten in den letzten Jahrzehnten durch die Globalisierung und mit Unterstützung der inzwischen überall zur Verfügung stehenden muttersprachlichen Lehrkräfte seinen Fokus auf alle Kompetenzen des modernen Fremdsprachenunterrichts ausgedehnt: Hörverstehen, Konversationsfähigkeit oder auch das Verfassen eigener Texte sind in den letzten Jahrzehnten zumeist zur Selbstverständlichkeit des akademischen Sprachunterrichts geworden. Auch Auslandssemester oder Studienjahre in der betreffenden Region, zunehmende Vorkenntnisse durch Bilingualität oder, im Falle von Chinesisch, auch durch Belegung des entsprechenden Schulfachs führen dazu, dass sich die Sprachausbildung in all diesen Fächern ungleich diverser aufstellen müsste als noch vor einer Generation.

Dennoch stehen die Sprachausbildung und Fragen möglicher an diversen Kompetenzen ausgerichteter Ziele nicht immer im Mittelpunkt der Ausbildung (dies z. B. im Unterschied zu germanistischen oder vergleichbaren Studiengängen in Asien), und die Tatsache, dass sich der Erwerb bestimmter Sprachen für europäische Lernende schwieriger und komplexer gestaltet als anderer, scheint bei der Konzeption der Sprachausbildung ebenfalls nicht immer eine Rolle zu spielen: Das US-amerikanische Defense Language Institute ordnet seit Jahrzehnten Fremdsprachen (für englische Muttersprachler) verschiedenen Schwierigkeitsgraden zu: Dabei wird der Lernaufwand für die schwierigsten Sprachen Arabisch, Japanisch, Koreanisch und Chinesisch 2,5 mal so hoch veranschlagt wie für romanische Sprachen (vgl. Association of the United States Army 2010).

Die primär bildungspolitische Frage, unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang Kenntnisse des Chinesischen oder anderer gleichermaßen „distanter“ Fremdsprachen (u.a. Guder 2008) tatsächlich vermittelt und erworben werden können, oder ob diese Kenntnisse vor allem rezeptiver oder auch produktiver Natur sein sollten, tritt eher selten in den Vordergrund regionalwissenschaftlicher Fragestellungen.

2018 wies die MERICS-Analyse „China kennen, China können“ unter anderem darauf hin, dass in Deutschland nur wenige Studierende im Laufe ihrer Ausbildung ein Sprachniveau erreichten, mit dem sie sich in China fließend verständigen und auch komplizierte Texte verstehen könnten (vgl. Stepan et al. 2018: 53). Fraglos stellen aber bis heute chinawissenschaftliche Institute an Hochschulen die einzigen Orte dar, an denen im deutschsprachigen Raum Chinesisch auch auf Mittelstufenniveau und fundiert im Interesse chinabezogener Ausbildung und

Forschung vermittelt wird. Wie sich diese Ausbildung gestaltet und welche institutionellen wie sprachdidaktischen Fragestellungen sich daraus ergeben, sollte die vorliegende Studie zur Situation des Chinesischunterrichts in chinawissenschaftlichen Studiengängen beleuchten.

Ähnliche Untersuchungen wurden vom Fachverband Chinesisch bereits in früheren Jahren durchgeführt: Kupfer (2004), Bermann/Guder (2010) sowie Klöter (2016) zeigten bereits, dass hinsichtlich Anforderungen, Workload und Lernzielen akademischen Chinesisch-Sprachunterrichts an den einzelnen Instituten nicht zuletzt auch aufgrund hochschulinterner Stellen- und Haushaltspolitik recht unterschiedliche Ausgestaltungen chinaorientierter BA-Studiengänge bestanden. Die aktuelle Studie nimmt darüber hinaus auch chinawissenschaftliche Masterstudiengänge sowie die Ausbildung in Klassischem bzw. Vormodernen Chinesisch in den Blick. Von März bis Juli 2020 wurden alle chinawissenschaftlichen Institute im deutschsprachigen Raum (einschließlich Wien und Zürich) um die Beantwortung eines umfassenden Fragenkatalogs zu Umfang, Studierendenzahlen, Lernzielen, Prüfungsformen und zahlreichen anderen Aspekten des Chinesisch-Sprachunterrichts an ihrem Institut gebeten.¹

Die Befragung erfolgte in erster Linie quantitativ. Ihre Ergebnisse sollen nicht dazu dienen, Qualitätsurteile über einzelne Standorte zu fällen, sondern vielmehr als Referenzwerte für die Konzeption von Chinesisch-Sprachunterricht an Hochschulen und insbesondere bei der Formulierung realistischer Lernziele vor dem Hintergrund vorhandener Ressourcen herangezogen werden. Zusätzlich wurden auch offene Fragen zu Problemen und Herausforderungen gestellt, sodass die befragten Institutionen auch die Möglichkeit bekamen, aus ihrer Sicht spezifische Problematiken der Sprachausbildung zu artikulieren.

Berücksichtigte Hochschulen und Studiengänge

Die Studie umfasst nicht nur die traditionellen sinologischen / chinawissenschaftlichen Institute an Universitäten, sondern auch (Fach-) Hochschulen, die eine China- und Chinesisch-bezogene Ausbildung gezielt mit Wirtschafts- oder Technikfächern kombinierbar machen (Ludwigshafen, Konstanz, Reutlingen, Zwickau und Bremen). Fast alle angefragten Einrichtungen nahmen an der

1 Die Erhebung und Auswertung der Daten dieser Studie wurde vom Fachverband Chinesisch sowie durch einen Small Grant der Deutschen Gesellschaft für Asienkunde gefördert. Besonderer Dank geht in diesem Zusammenhang an Zita Fuxjäger und Vincent Burckhardt, die maßgeblich an der Durchführung der Befragung bzw. der Auswertung dieser Studie beteiligt waren. Die verwendeten Daten basieren auf den Informationen der befragten Lehrenden und Institute, in Einzelfällen wurden auch die entsprechenden Studienordnungen zum Abgleich herangezogen oder Rückfragen gestellt. Einzelne Missverständnisse können jedoch angesichts der Komplexität und der unterschiedlichen Gegebenheiten an den einzelnen Instituten nicht vollkommen ausgeschlossen werden. Allen Kolleginnen und Kollegen, die sich die Zeit für die Beantwortung dieser Fragen genommen und auch Rückfragen geduldig beantwortet haben, sei hiermit noch einmal herzlich gedankt!

Befragung teil (insgesamt 26 Institute mit 36 chinaorientierten BA-Studiengängen² und 31 Masterstudiengängen, Tabelle 1), so dass das gewonnene Bild des akademischen Chinesischunterrichts im deutschsprachigen Raum als annähernd vollständig betrachtet werden kann:

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

Standort	Bachelorstudiengänge	Masterstudiengänge
Freie Universität Berlin	B.A. Chinastudien / Ostasienwissenschaften B.A. Integrierte Chinastudien (Bachelor Plus)	M.A. Chinastudien
Humboldt-Universität zu Berlin	B.A. Regionalstudien Asien/Afrika	/
Ruhr-Universität Bochum	B.A. Sinologie B.A. Wirtschaft und Politik Ostasiens	M.A. Sinologie M.A. Ostasienwissenschaften M.A. Politik Ostasiens
Universität Bonn	B.A. Asienwissenschaften	M.A. Asienwissenschaften
Hochschule Bremen	B.A. Angewandte Wirtschafts- sprachen und Internationale Unternehmensführung B. Eng. Internationaler Studiengang Maschinenbau mit Schwerpunkt Wirtschaftsraum China	/
Universität Duisburg- Essen	B.A. Moderne Ostasienstudien	M.A. Contemporary East Asian Studies M.A. Modern East Asian Studies
Friedrich-Alexander- Universität Erlangen- Nürnberg	B.A. Sinologie	M.A. Sinologie mit fachspezifischer Ausrichtung
Goethe Universität Frankfurt am Main	B.A. Sinologie	M.A. Sinologie M.A. Modern East Asian Studies
Albert-Ludwigs- Universität Freiburg	B.A. Sinologie B.A. Chinesisch	M.A. Modern China Studies
Georg-August Universität Göttingen	B.A. Moderne Sinologie; B.A. Chinesisch als Fremdsprache (auch Lehramt) B.A. Modernes China	M.A. Modern Sinology M.Ed. Chinesisch als Fremdsprache
Universität Hamburg	B.A. Ostasien/Sinologie B.A. Wirtschaft und Kultur Chinas	M.A. Sinologie
Universität Heidelberg	B.A. Ostasienwissenschaften: Sinologie B.A. Ostasienwissenschaften: Sinologie mit Lehramtsoption	M.A. Sinologie M.Ed. Chinesisch

2 Bei BA-Studiengängen wurde nicht zwischen unterschiedlichen LP-Optionen des gleichen Studiengangs differenziert.

Hochschule Konstanz	B.A. Wirtschaftssprachen Asien und Management China	/
Universität Leipzig	B.A. Sinologie	M.A. Chinese Studies
Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen	B.Sc. International Business Management (East Asia)	/
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz	/	M.A. Translation
Internationale Hochschule SDI München	B.A. Übersetzen Chinesisch B.A. Wirtschaftskommunikation Chinesisch	/
Ludwig-Maximilians-Universität München	B.A. Sinologie	M.A. Sinologie
Westfälische Wilhelms-Universität Münster	B.A. Chinastudien	M.A. Sinologie
Hochschule Reutlingen	B.Sc. International Management Double Degree	/
Universität Trier	B.A. Moderne China-Studien	M.A. China - Kultur und Kommunikation
Eberhard Karls Universität Tübingen	B.A. Sinologie/Chinese Studies B.A. Sinologie/Chinese Studies mit berufspraktischem Schwerpunkt B.Ed. Chinesisch	M.A. Sinologie/Chinese Studies M.A. Politik und Gesellschaft Ostasiens M.Ed. Chinesisch
Universität Wien	B.A. Sinologie	M.A. Sinologie
Julius-Maximilians-Universität Würzburg	B.A. Modern China	M.A. Chinese Studies M.Sc. China Business and Economics M.A. China Language and Economy M.A. Chinese Politics and Society
Universität Zürich	B.A. Sinologie	M.A. Sinologie
Westsächsische Hochschule Zwickau	B.A. Languages and Business Administration	M.A. Languages and Business Administration

Wie aus der Tabelle ersichtlich, verfügen zahlreiche Standorte über mehrere chinabezogene Bachelor- oder Masterstudiengänge mit Sprachlehrangebot Chinesisch: Neun von insgesamt 25 Standorten bieten mehrere BA-Studiengänge an, sieben von 20 Standorten mehrere Masterstudiengänge. In Würzburg ist das weiterführende Angebot mit vier verschiedenen Masterstudiengängen besonders vielfältig (davon zwei ohne Chinesisch-Vorkenntnisse), mit jeweils drei (darunter den Lehramts-M.Ed.) weisen auch die Standorte Tübingen und Bochum eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an chinabezogenen Masterstudiengängen unterschiedlicher Ausrichtung auf.

Studierende

Insgesamt wurden aus den Angaben knapp 4000 (3980) Bachelorstudierende und 620 Masterstudierende in chinawissenschaftlichen Studiengängen ermittelt. Diese Zahlen sind aufgrund leicht abweichender Standorte und Studiengänge nur bedingt mit den 2016 erhobenen Daten (3800 Studierende) zu vergleichen, deuten aber entgegen mancher Vermutungen auf keine grundlegenden Veränderungen der Nachfrage hin.³

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

Von den insgesamt angegebenen 620 Masterstudierenden weist mit Abstand der Standort Würzburg mit 130 den größten Anteil auf, gefolgt von Göttingen (70), Tübingen und Bochum (jeweils 60). Mit jeweils ca. 50 Studierenden verzeichnen auch Berlin (FU) und Wien eine verhältnismäßig hohe Anzahl an Masterstudierenden, an allen anderen Standorten sind maximal 30 (Bonn, Heidelberg) oder weniger Studierende eingeschrieben. In den erst in jüngster Zeit entstandenen Lehramtsmasterstudiengängen (Master of Education) ist die Anzahl der Masterstudierenden noch vergleichsweise niedrig und beträgt an den erfassten Standorten maximal 16 Studierende.

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

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

Lehrpersonal

Ohne Berücksichtigung von Gastlektoraten verzeichnet ein Standort durchschnittlich ein Stellenvolumen von lediglich 1,9 Vollzeitstellen für den Chinesischunterricht. Knapp 80% dieser insgesamt 48 Stellen sind mit chinesischen Muttersprachlern besetzt. Mancherorts sind Stellen auf zwei Anstellungsjahre beschränkt, was die Möglichkeiten einer erforderlichen Kontinuität und Professionalisierung der Sprachausbildung Chinesisch deutlich behindert. Ergänzt werden die Lehrkapazitäten für den Sprachunterricht an etwa der Hälfte der Institute durch einzelne, meist auf maximal 2 Jahre befristete Gastlektorate, von denen 8 aus Taiwan, 28 aus der Volksrepublik kofinanziert werden. An drei Vierteln der Standorte werden im Rahmen des Sprachunterrichts zudem weitere Lehraufträge in einem durchschnittlichen Umfang von 2–8 Semesterwochenstunden vergeben (in Reutlingen und Wien bis zu 28 bzw. 40 SWS).

Die sehr unterschiedlichen Konstellationen in der Stellen- und Personalstruktur bewirken, dass die diesbezüglichen Zahlen der einzelnen Standorte nur sehr bedingt miteinander verglichen werden können (vgl. bereits Klöter 2016: 54). Insgesamt zeigt sich, dass an den Instituten häufig lediglich zwei Planstellen (nicht selten auch nur eine oder 1,5) den gesamten Chinesischunterricht in allen Studiengängen zu halten, zu administrieren und zu prüfen haben. Im Schnitt steht damit eine Planstelle etwa 110 Studierenden gegenüber, wobei dieses Verhältnis je nach Standort erheblich variieren kann. So werden in Tübingen sogar 220 Studierende mit einer Stelle versorgt, in Wien existieren nur zwei Planstellen für über 500 Bachelor- und Masterstudierende, wohingegen in Würzburg oder Zürich eine Stelle auf knapp 75 Studierende kommt. Wenn man von einem Lehrdeputat von 16 SWS, einem Sprachmodul von 8 SWS und einer Kohortengröße von max. 25 Studierenden ausgeht, dürfte das Verhältnis eigentlich 1:50 nicht überschreiten, so dass die Institute nur mit Hilfe der Gastdozenturen und zusätzlichen Lehraufträgen – oder eben durch Kursgrößen von deutlich über 25 Teilnehmenden – ihren Unterrichtsvolumina für fünf konsekutive Studienjahre (B.A.+M.A.) nachkommen können.

Aufbau und Umfang der Sprachausbildung

Regelstudienzeit und Auslandsaufenthalte

Studienanfängern und Außenstehenden ist oft noch nicht ausreichend bewusst, wie wichtig eine intensive Sprachausbildung und ein längerer Aufenthalt im Sprachumfeld gerade für den Erwerb der chinesischen Sprache sind. Zu den größten Herausforderungen und Problemen des Chinesisch-Sprachunterrichts wurde in den Rückmeldungen entsprechend die kurze Dauer des Bachelorstudiums angeführt. Bereits die 2010 erschienene Erhebung wies auf die Schwierigkeit hin, mit dem gegebenen Unterrichtsumfang in sechs Semestern ein Mittelstufenniveau

zu erreichen. In der letzten Erhebung wurde die verstärkte Integration von Studienangeboten in China als wichtigste Entwicklung gegenüber vorangegangenen Erhebungen herausgestellt (Klöter 2016: 62), inzwischen liegt bei einem Drittel der Studiengänge, darunter den an den (Fach-) Hochschulen, die Regelstudienzeit bei sieben oder acht Semestern und umfasst dort fast überall auch einen längeren Aufenthalt im chinesischsprachigen Raum. In Göttingen, Leipzig und Würzburg ist dieser Aufenthalt sogar Bestandteil eines sechssemestrigen Studiums. An der FU Berlin und in Tübingen haben die Studierenden die Wahl zwischen einem sechs- und einem achtsemestrigen Studiengang (mit zwei Semestern im chinesischsprachigen Raum).

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

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

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

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

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

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

Der Großteil der erfassten Masterstudiengänge schreibt eine Regelstudienzeit von vier Semestern vor. Ausnahmen liegen zumeist in der Länge des vorgeschalteten Bachelorprogramms begründet, da bei konsekutiven Studiengängen die

Gesamtregelstudienzeit höchstens zehn Semester (300 LP) betragen darf; siehe Tabelle 4).⁴

Tabelle 4: Masterstudiengänge mit einer Regelstudienzeit unter vier Semestern

Studiengang	Standort	Regelstudienzeit
M.A. „Integrierte Chinastudien (Master Plus)“	Berlin, FU	2
M.A. „Modern East Asian Studies“	Duisburg-Essen	2
M.A. „Sinologie“	Frankfurt	2
M.A. „Languages and Business Administration German-Chinese“	Zwickau	3

In dieser kurzen Zeit ist es schon wegen der langen Vorlaufzeit von Chinaaufenthalten kaum möglich, ein verpflichtendes Studienangebot in China zu integrieren. So ist einzig an den Standorten Freiburg, Würzburg und Zwickau ein Auslandsaufenthalt vorgesehen, der im dritten (Freiburg u. Würzburg) respektive zweiten und dritten Semester (Zwickau) stattfindet (siehe Tabelle 5). Leipzig bietet seinen Masterstudierenden im dritten Semester ein „Mobilitätsfenster“, das für das Studium in China genutzt werden kann, ähnlich auch Münster für das zweite Semester. Auch andere Standorte versuchen, individuelle Lösungen und entsprechende Leistungs-Anerkennungen zu ermöglichen, beklagen aber ebenfalls die diesbezüglichen Einschränkungen der Prüfungsordnungen.

Verteilung vom Semesterwochenstunden und ECTS-Punkten

Der Gesamtumfang des Chinesischunterrichts beträgt in Bachelorstudiengängen im Schnitt 49,5 Semesterwochenstunden (SWS) und liegt damit um 8,5 SWS höher als in den Daten von 2015/16. Dies hängt direkt mit den zunehmend in das Regelstudium integrierten Spracherwerbs-Aufenthalten an chinesischsprachigen Partnerhochschulen zusammen, wo im Allgemeinen eine deutlich höhere Wochenstundenzahl Chinesisch als an den hiesigen Instituten angeboten wird.

Im direkten Vergleich des Unterrichtsumfanges der Institute zeigt sich ein äußerst heterogenes Bild: Selbst in den regulären sechssemestrigen chinawissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen differiert die Kontaktzeit zwischen 20 SWS und 72 SWS (beides Göttinger Studiengänge). In Tübingen umfasst der achtsemestrige B.A.-Studiengang „Sinologie/Chinese Studies mit berufspraktischem Schwerpunkt“ sogar ganze 92 SWS und damit nahezu das Doppelte des durchschnittlichen Umfangs – allerdings unter Einschluss eines einjährigen Sprachaufenthalts in China.

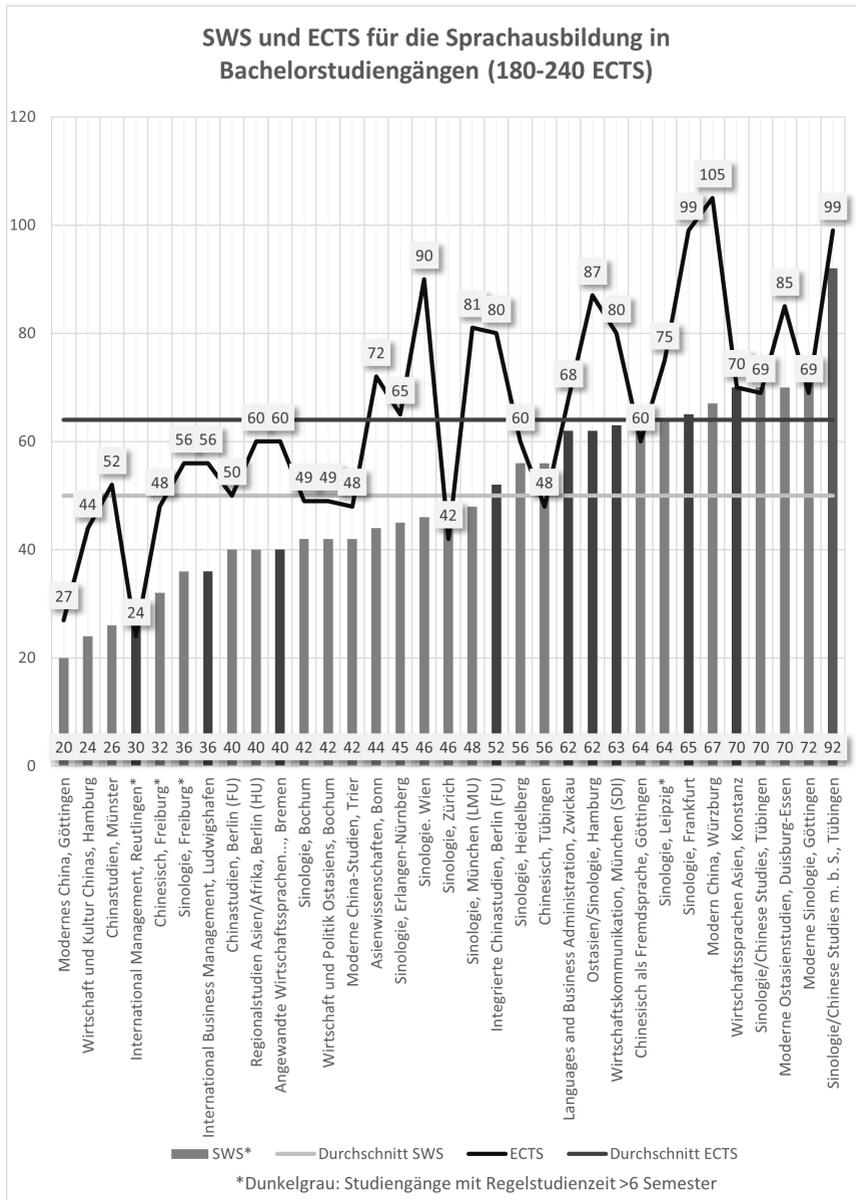
4 Der zweisemestrige M.A.-Studiengang „Integrierte Chinastudien (Master Plus)“ der FU Berlin wurde mangels vorliegender Studienordnung in dieser Untersuchung ansonsten nicht berücksichtigt.

Tabelle 5: Masterstudiengänge mit obligatorischem Sprachstudium im chinesischsprachigen Raum

Studiengang	Standort	Semester
M.A. „M.A. Modern China Studies“	Freiburg	3
M.A. „Chinese Studies“	Würzburg	3
M.A. „China Language and Economy“	Würzburg	3
M.A. „Chinese Politics and Society“	Würzburg	3
M.A. „Languages and Business Administration German-Chinese“	Zwickau	2+3

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

Diagramm 1: Für die Sprachausbildung angesetzte SWS und ECTS in Bachelorstudiengängen*



* Der Umfang des Sprachstudiums kann in manchen Fällen je nach Wahlbereich variieren (z.B. in Reutlingen oder im Zwei-Fächer-B.A.-Studiengang „Chinesisch“ in Freiburg). Für Reutlingen konnte

zudem das Sprachstudium in China nicht berücksichtigt werden, ebenso fehlt in der obigen Tabelle für Leipzig die im Ausland für das Sprachstudium aufgewandte Zeit, da hier nur die ECTS-Punkte ohne genaue Angabe von SWS definiert sind. Der Studiengang „Übersetzen“ am SDI München wurde in der obigen Grafik nicht berücksichtigt, da er bereits ein Eingangsniveau von B1 voraussetzt, sodass sich die Sprachausbildung nicht mit den anderen hier berücksichtigten Studiengängen vergleichen lässt.

Einer Unterrichtsstunde (von meist 45 Minuten) pro Woche (= 1 SWS) ist laut den Vorgaben des ECTS-Leitfadens ein halber ECTS-Punkt (15 Zeitstunden/Semester) zuzuordnen (vgl. Europäische Union 2015). Nur in Wien und Würzburg wird die Hälfte aller ECTS des Studiums (6 Semester = 180 ECTS) dem Spracherwerb zugebilligt, im Durchschnitt nur ein Drittel, nämlich 63 ECTS-Punkte. Damit ergibt sich ein Durchschnittswert von 1 SWS zu 1,27 ECTS-Punkten.⁵ Dies bedeutet, dass den Studierenden im Durchschnitt pro Unterrichtsstunde 1,5 weitere Stunden selbständige Beschäftigung mit der Sprache eingeräumt werden.

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

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

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

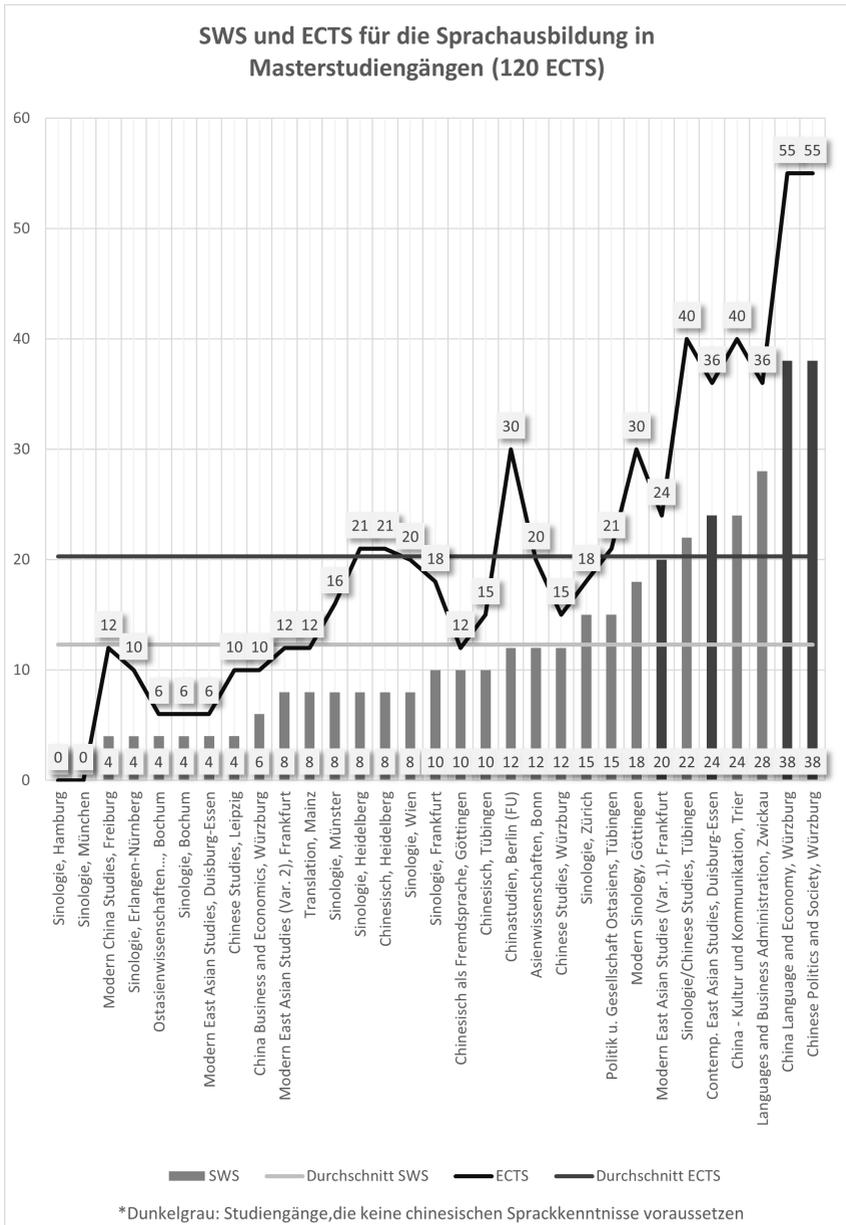
5 Im Folgenden ist das Verhältnis von SWS zu ECTS-Punkten in der Form SWS : ECTS angegeben.

Der Umfang des Sprachunterrichts in chinawissenschaftlichen Masterstudiengängen gestaltet sich jedoch ebenfalls höchst unterschiedlich: Dabei müssen diejenigen Masterstudiengänge, die keinerlei Sprachkenntnisse voraussetzen, gesondert betrachtet werden: Dies sind der Duisburg-Essener Studiengang „Contemporary East Asian Studies“ (24 SWS / 36 ECTS), der Frankfurter Studiengang „Modern East Asian Studies“ in seiner Variante 1 (20 SWS / 24 ECTS mit der Option eines zusätzlichen Sprachsemesters im Ausland) sowie die Würzburger M.A.-Studiengänge „China Language and Economy“ und „Chinese Politics and Society“ (je 38 SWS / 55 ECTS) mit einer recht umfangreichen Grundausbildung Chinesisch. Es fällt auf, dass alle diese Studiengänge in der Arbeitssprache Englisch angeboten werden und somit auf ein internationales Publikum orientiert sind. Alle anderen Masterstudiengänge bauen auf vorhandenen Chinesischkenntnissen auf (zu den Anforderungen siehe folgenden Abschnitt) und bieten zwischen 0 und 28 SWS Chinesischunterricht für Fortgeschrittene an (siehe Diagramm 4).⁶

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

6 An Instituten wie Frankfurt (1-jähriger Master Sinologie), Hamburg oder München, die in ihren Masterstudiengängen keinen konventionellen Sprachunterricht für Fortgeschrittene anbieten, wird die Sprachkompetenz auf Textlektüre im Rahmen der wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und Fachseminare fokussiert. Auch in Mainz/Germersheim werden nicht alle Übersetzungsübungen des M.A. Translation dem Sprachunterricht zugerechnet. In Zwickau, Tübingen oder Trier hingegen werden auch im Master noch mehr als 20 SWS weiterführender Sprachunterricht angeboten.

Diagramm 2: Für die Sprachausbildung angesetzt SWS und ECTS in Masterstudiengängen



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

Ziele und Inhalte der Sprachausbildung

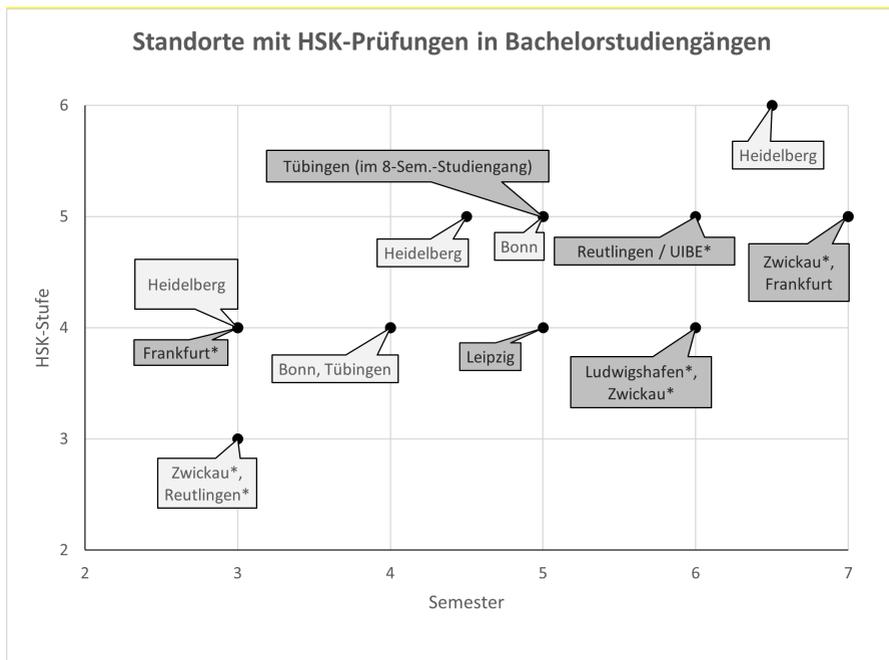
GER-Niveaustufen und standardisierte Sprachprüfungen

Schon 2016 wurde beobachtet, dass „an 16 von 25 Standorten [...] Lernziele von BA-Chinesischkursen unter Verweis auf HSK-Stufen und/oder Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) definiert“ wurden (Klöter 2016: 58). Den beiden in Deutschland angebotenen standardisierten Sprachprüfungen für Chinesisch HSK (汉语水平考试 *Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì* / Chinese Proficiency Test) aus der Volksrepublik China und TOCFL (華語文能力測驗 *Huáyǔwén nénglì cèyàn* / Test of Chinese as a Foreign Language) aus Taiwan ist es aber bisher nicht gelungen, hier Standards zu setzen. Lediglich an vier von 26 Standorten (Reutlingen, Zwickau, Ludwigshafen und als einzigem chinawissenschaftlichen Institut Frankfurt), die alle auch Pflichtsemester in China umfassen, wird die HSK als Standardprüfung eingesetzt. So muss in Reutlingen und Zwickau das Bestehen von HSK 3 im dritten Semester nachgewiesen werden. Nach dem Studium in China ist ein Nachweis einer bestandenen Prüfung HSK 4 in Frankfurt zum Ende des dritten Semesters, in Ludwigshafen und Zwickau im sechsten Semester zu erbringen. HSK 5 wird in Zwickau wiederum im siebten Semester erwartet, in Reutlingen gehen die Studierenden nach dem 4. Semester an die University of Business and Economics in Beijing, wo sie nach dem 6. oder 8. Semester ebenfalls die HSK 5 absolvieren.⁷

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

⁷ Es sei hier darauf verwiesen, dass der Fachverband Chinesisch bereits 2010 in seiner „Erklärung des Fachverbands Chinesisch e.V. zur neuen Chinesischprüfung HSK“ die offiziellen Niveauzuweisungen der HSK zum Europäischen Referenzrahmen entschieden ablehnt und HSK 4 das Niveau A2 bzw. HSK 5 das Niveau B1 zuordnet. Die Behauptungen der HSK-Offiziellen, dass es sich bei der HSK 4 um eine B2-Prüfung handele, behindert eine realistische Einschätzung von Sprachkompetenzen im Chinesischen in Europa bis heute.

Diagramm 3: Standorte mit fakultativ oder obligatorisch eingesetzten HSK-Prüfungen nach Stufen und Semestern



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

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

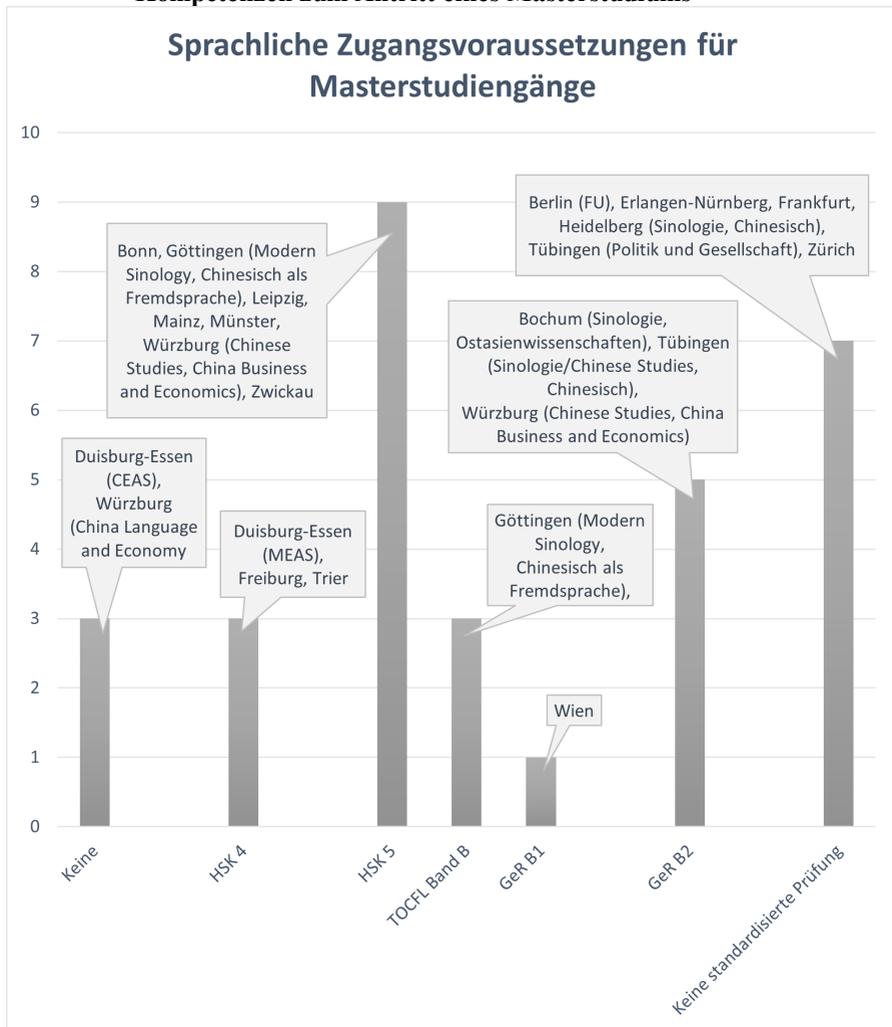
Bezüglich der sprachlichen Mindestanforderungen für Masterstudiengänge findet sich an keinem Standort die Vorgabe, eine standardisierte Sprachprüfung im Laufe des Studiums ablegen zu müssen. Der Nachweis einer bestandenen HSK-Prüfung kann aber an manchen Instituten als Sprachnachweis für die Zulassung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

Gruppe A (Duisburg-Essen, Freiburg, Trier, FU Berlin): Mindestanforderung 30 ECTS Chinesisch oder HSK 4

Gruppe B (die große Mehrheit der Institute): Mindestanforderung 50 ECTS / B.A.-Abschluss / HSK 5 / TOCFL B / GER-Niveau B1

Gruppe C (Bochum, Tübingen, Würzburg):⁸ Institute, die Level B2 als Einstiegskriterium für den Masterstudiengang benennen; allerdings wird an keinem der letztgenannten Institute die diesem Niveau entsprechende HSK 6 als äquivalent angegeben (vgl. die Zuordnungen der HSK-Levels zu den Niveaustufen des GER, vgl. Fußnote 8 bzw. FaCh 2010).

Diagramm 4: Anteile der als sprachliche Zugangsvoraussetzungen definierten Kompetenzen zum Antritt eines Masterstudiums



⁸ Für den einjährigen Master in Frankfurt werden sogar 90 ECTS-Punkte im Bereich Modernes Chinesisch und darüber hinaus 6 ECTS-Punkte Klassisches Chinesisch erwartet.

Angesichts des unterschiedlichen Umfangs des Chinesisch-Sprachunterrichts in unterschiedlichen Bachelorstudiengängen und zahlreicher individueller Lernbiografien mit längeren China-Aufenthalten ist es nicht erstaunlich, dass zahlreiche Standorte im Zuge der Erhebung die Heterogenität der Sprachkenntnisse im Masterbereich als eine der größten Herausforderungen in der Sprachausbildung bezeichnet haben. Wenn eine bestandene Prüfung HSK 4 (mit einem Wortschatzumfang von 1200 Lexemen) als Mindestvoraussetzung für den Zugang zu einem chinawissenschaftlichen Master gilt, befähigt dies natürlich in keiner Weise zum kompetenten Umgang mit originalsprachlichem Forschungsmaterial oder zu einem akademischen Diskurs auf Chinesisch, wie er von jungen Forscherinnen und Forschern chinabezogener Wissenschaften erwartet werden könnte. Die Institute stehen vor dem Dilemma, einerseits in ihrem institutionellen Rahmen möglichst ausgelastete chinawissenschaftliche Master-Studiengänge nachzuweisen, andererseits aber ihren eigenen Qualitätsansprüchen bzgl. der Sprachkompetenzen ihrer Masterstudierenden gerecht zu werden. Möglicherweise repräsentativ für diese Problematik ist folgendes Zitat aus der Befragung:

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

Gemeinsame verbindliche Sprachkompetenzstandards für chinawissenschaftliche Bachelorstudiengängen im Interesse eines möglichst einfachen Wechsels von einem Institut ans andere bleiben ein Desideratum, und es bleibt abzuwarten, ob die angekündigte Prüfung HSK 3.0 hier mehr Akzeptanz finden und neue Standards setzen wird.

Gewichtung der Kompetenzen in der Sprachausbildung

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

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

In Masterstudiengängen diversifizieren sich die Ausrichtungen der Chinesischmodule noch stärker: Während einige Institute ihre Module fertigungsübergreifend „Modernes Chinesisch VI“ oder „Fortgeschrittenes Chinesisch 1–3“ oder auch „Wirtschaftschinesisch“ labeln, finden sich anderswo auch primär auf Lesefertigkeit orientierte Veranstaltungen, die Zeitungslektüre, literarische Texte oder auch (z.T. wissenschaftliche) Übersetzungskompetenz in den Fokus nehmen. An vielen Instituten werden außerdem Lektürekurse angeboten, die jeweils einem inhaltlichen Seminarthema zugeordnet sind (und dann auch von den Befragten z. T. nicht der Sprachausbildung zugeordnet wurden). In keiner Institution bestanden dezidierte Schreibkurse im Sinne selbständiger Textproduktion.

Lehrwerke

Trotz der inzwischen beträchtlichen Auswahl an Lehrwerken wurde von mehreren Befragten Unzufriedenheit mit dem aktuellen Angebot geäußert. Insbesondere wird ein fehlendes Angebot an Lehrwerken für chinawissenschaftliche Inhalte vermisst. Diese Problematik nimmt im Master noch zu; kein Institut kann aktuell ein Lehrwerk für Sprachkurse im Rahmen des chinawissenschaftlichen Masterstudiums empfehlen. Dies ist natürlich der Vielfalt in der Ausrichtung der Arbeitsschwerpunkte in den einzelnen Masterstudiengängen geschuldet, die sich mit ihrem knappen Unterrichtsdeputat zwischen dem Aufbau aller sprachlichen Kompetenzen oder einer stärker wissenschaftlichen (und damit Lesekompetenz in den Mittelpunkt stellenden) Orientierung ihrer Chinesisch-Ausbildung in der einen oder anderen Richtung zu entscheiden haben:

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

Für die detaillierte Analyse der in den Studiengängen verwendeten Chinesischlehrwerke wird auf den umfangreicheren Bericht dieser Erhebung in CHUN/Chinesischunterricht 36/2021 verwiesen.

Klassisches Chinesisch

Deutlich mehr als die Hälfte der erfassten Bachelorstudiengänge bieten neben Modernem Chinesisch auch Einführungen in „Klassisches Chinesisch“ oder „Vormodernes Chinesisch“ an. In 14 Studiengängen sind diese Module

obligatorisch, in acht weiteren fakultativ. Betrachtet man sowohl Pflicht- wie Wahlmodule, können mit Kursen im Bereich Klassisches / Vormodernes Chinesisch – die im Unterschied zum Modernen Chinesisch naturgemäß keine mündlichen Kommunikations- und auch keine aktiven Schreibkenntnisse fordern – zumeist nur etwa 10 ECTS-Punkte erworben werden. Besondere Schwerpunkte in der „klassischen“ Sinologie sind Hamburg mit insgesamt 21 ECTS im achtsemestrigen B.A.-Studiengang „Ostasien/Sinologie“ sowie die LMU München mit Pflichtmodulen im Umfang von 18 ECTS, gefolgt von Bonn (16) und Freiburg (12), beide im Wahlbereich.

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

Umgang mit Kurz- und Langzeichen

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

sie selbst schreiben wollen. Der größte Teil der Institute (40%) unterrichtet in Kurzzeichen, gibt jedoch an, Wert auf eine passive Beherrschung der Langzeichen zu legen.

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

Prüfungsformen

Die große Mehrheit, nämlich drei Viertel der Bachelorstudiengänge, beinhaltet der Betrachtung des Chinesischen als Moderne Fremdsprache entsprechend sowohl schriftliche wie mündliche Prüfungsformen, wobei letztere an manchen Standorten nur vereinzelt durchgeführt werden. An stärker auf das historische China ausgerichteten Instituten wie Münster, München und Trier wird eigenen Angaben zufolge auf mündliche Prüfungen gänzlich verzichtet. In Masterstudiengängen nimmt der Anteil an Modulen mit ausschließlich schriftlichen Prüfungsformen zu.

Gelegentliche mündliche Prüfungen sind jedoch – neben kleinen Kursgrößen – ein wichtiges Moment, Sprachgefühl für die chinesische Sprache zu entwickeln. Hier zeichnet sich die zugrunde liegende Entscheidung zwischen einem vor allem auf Lesekompetenz orientierten Sprachunterricht und einem alle Kompetenzen gleichermaßen zum Ziel erklärenden Sprachunterricht ab: Die Tatsache, dass mündliche Einzelprüfungen bei großen Kohorten mit sehr hohem zeitlichen Aufwand verbunden sind (zumal häufig zwei Prüfer anwesend sein müssen), führt dazu, dass an manchen Instituten darauf verzichtet wird – womit die angestrebte Gleichrangigkeit mündlicher und schriftlicher Kompetenzausbildung konterkariert wird. An anderen Instituten fordern auch die Prüfungsämter eine Reduzierung der Prüfungen, was im Ergebnis ebenfalls häufig zulasten der Sicherung mündlich-kommunikativer Kompetenzen ausfällt.

Im Zuge der Corona-Pandemie sind Distanzprüfungen eingeführt worden, die aufgrund der bestehenden Unsicherheiten in Bezug auf Betrugsmöglichkeiten derzeit noch keinen nachhaltigen Trend darzustellen scheinen. Die Tatsache, dass – im Unterschied zu alphabetisierten Sprachen – offenbar überall in den Grundmodulen weiterhin auch handschriftliche Kompetenzen geprüft werden, erschwert die Durchführung von schriftlichen Distanzprüfungen zusätzlich.

Digitalisierung des Chinesischunterrichts

Die Umstellung auf Distanzunterricht als Folge der Corona-Pandemie hat tiefgreifende Veränderungen im generellen universitären Lehrbetrieb und dementsprechend auch im Chinesisch-Sprachunterricht bewirkt. Über Plattformen wie Zoom, Webex oder Big Blue Button musste Sprache auf Distanz vermittelt werden, was eine deutliche Reduzierung der sozial-kommunikativen Dimension

von Sprachunterricht zur Folge hatte. Zum Zeitpunkt der Erhebung lagen viele dieser Entwicklungen erst kurz zurück oder bahnten sich gerade erst an, weshalb die Daten an dieser Stelle kein resümierendes Fazit erlauben.

Während vereinzelt über „fehlende technische Voraussetzungen zur sinnvollen Digitalisierung des Unterrichts“ geklagt wurde, wurden auch positive Effekte ins Feld geführt: So wurde herausgestellt, dass mehr selbstständiges Lernen durch Apps stattfindet, ebenso konnte durch Social Media der Kontakt der Lernenden mit Muttersprachlern intensiviert werden. 17 der insgesamt 26 berücksichtigten Standorte gaben an, in Kursen auf digitale Angebote zurückzugreifen, was vom Einsatz von Video- und Audiomaterial über die Nutzung von E-Learning-Plattformen (wie Moodle, ILIAS, OLAT oder Blackboard) bis zur Verwendung von Lerntools wie „Quizlet“ und Lernspielen wie „Kahoot!“ reicht. Besonders stark scheint das digitale Angebot an den Standorten Erlangen und Berlin (FU) ausgeprägt zu sein, wo mit „StudOn“ beziehungsweise „eChinese“ eigene E-Learning-Plattformen etabliert wurden. Nur zehn Institute geben allerdings an – tendenziell ab dem zweiten Lernjahr und zu einem kleinen Teil (meist ca. 20%) – auch digitale Hausaufgaben einzufordern.

Resümee

Auch wenn die Möglichkeiten selbständigen und digitalen Lernens enorm zugenommen haben: Chinesisch bleibt eine der weltweit lernaufwändigsten Sprachen, und zahlreiche Studien, allen voran die Hattie-Studie, belegen, dass es – neben individuellen Faktoren des/der Lernenden selbst – vor allem die Kompetenz, Ausbildung und Persönlichkeit der anleitenden Lehrkraft sind, die eine zentrale Bedeutung für erfolgreiche Lernprozesse besitzen (vgl. Zierer 2016: 57 ff). Der Aufbau von Chinesischkompetenzen in allen ihren Dimensionen wird auch weiterhin vor allem Aufgabe von gut ausgebildeten, kompetenten, motivierenden und motivierten Lehrpersönlichkeiten bleiben, die mit entsprechend umfangreichen Kontaktzeiten und kleinen Kursgrößen entsprechende Lernerfolge bewirken können.

Es ist klar, dass eine solche Lehrkraft nicht nur Chinesisch-Sprachkompetenz, sondern auch eine fremdsprachenpädagogische Ausbildung mit entsprechender Reflexions- und Diskussionsfähigkeit über Lehr- und Lernziele, eine sinologische/chinawissenschaftliche Orientierung sowie idealerweise auch noch gute Deutsch- und Englischkenntnisse und eine hohe interkulturelle Sensibilität besitzen sollte – ein Ziel, zu dessen Entwicklung eine standardisierte Studienbiografie zumeist nicht ausreicht.

Vor allem aber bedarf die Ausgestaltung des Sprachunterrichts nicht nur im Rahmen von chinawissenschaftlichen Studiengängen einer differenzierten Reflexion der diversen Kompetenzziele, die im Rahmen eines solchen Studiengangs erreicht werden sollen bzw. können. Einerseits ist es heute selbstverständlich, dass Studierende in einem chinawissenschaftlichen Studium

auch dazu befähigt werden, die Sprache mündlich und in diversen Kommunikationssituationen anzuwenden und im chinesischen Sprachraum kompetent zu agieren, andererseits stellt vor allem die Lesefähigkeit für eine Vielzahl von Textsorten aus diversen Quellen und Zeiträumen die im Sinne einer wissenschaftlichen Befassung mit China zentrale Kompetenz einer Sinologin / eines Chinawissenschaftlers dar, wie sich auch an manchen Sprachmodulen der Masterstudiengänge erkennen lässt. Jedoch reichen die hier angebotenen Module bei weitem nicht aus, neben der Textlektüre außerdem die Fähigkeit zu erwerben, auf einem mit B2 vergleichbaren Niveau mündlich und schriftlich in diversen sprachlichen Handlungsfeldern adäquat zu interagieren. Für entsprechend anspruchsvolle Lernziele und Sprachhandlungen wie z.B. mündliche Interaktion im Rahmen von Geschäftsbeziehungen oder Mediation in interkulturellen Settings kann zumeist kein Unterricht angeboten werden. Zur realistischen Betrachtung von Lehrzielen in B.A.-Studiengängen und zur Stützung der Bemühungen um eine entsprechende Unterstützung innerhalb der Hochschulen sei an dieser Stelle noch einmal auf die „Leipziger Empfehlungen des Fachverbands Chinesisch 2016 zum Chinesischunterricht im Rahmen von chinaorientierten BA- und MA-Studiengängen“ (Fachverband Chinesisch 2016) verwiesen, die diese Problematik unterstreichen.

Hinzu kommt die allseits dringend befürwortete, für die fremdsprachliche Entwicklung oft entscheidende, aber mit dem Korsett der dreijährigen Studiengänge schwer vereinbare Sprachstudienzeit von möglichst einem Studienjahr in China oder Taiwan, deren Organisation und Betreuung aus diversen sprachlichen, bildungspolitischen und administrativen Gründen zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen fordert und natürlich in den meisten Fällen sprach- und motivationsfördernd, aber studienzeitverlängernd wirkt. Es wäre wünschenswert, wenn sich hier zusätzliche Wege finden ließen, für eine Regionalexpertise zwingend erforderliche Jahresaufenthalte zu subventionieren. (Dies gilt auch und insbesondere für die ebenfalls benötigte Expertise zu kleineren Sprach- und Kulturräumen Asiens und Afrikas.)

Zum vom BMBF auf seiner Website geforderten „quantitativen und qualitativen Auf- und Ausbau von Chinakompetenz“ gehört fraglos, dass wir in Europa Menschen brauchen, die neben einer fundierten Ausbildung zu Chinas kulturellen, historischen, sozialen oder politischen Gegebenheiten die chinesische Sprache soweit beherrschen, dass sie zumindest auf Mittelstufenniveau (B1/B2) lesen und kommunizieren können. Dies ist/wäre, wie der Fachverband Chinesisch und andere Institutionen mehrfach festgestellt haben, nur im Rahmen eines Studiums mit sehr umfangreichen Sprachanteilen möglich. Solange es aber in allen untersuchten chinabezogenen Studiengängen im gesamten deutschsprachigen Raum insgesamt weniger als 50 feste Stellen gibt, deren definierte Aufgabe es ist, eben diesen professionellen Chinesischunterricht – und dies ausschließlich im Rahmen von chinafokussierten Studiengängen – anzubieten, erscheint die angestrebte

umfassende Förderung von sogenannter China-Kompetenz weiterhin als *Cāng hǎi yī sù* (沧海一粟): ein Hirsekorn im weiten Ozean.

Literatur

- Association of the United States Army (2010): „DLI’s Language Guidelines“, <https://www.ausa.org/articles/dlis-language-guidelines> (Aufruf: 2021-04-17)
- Bermann, Indre; Guder, Andreas (2010): „拔苗助长? Bá miáo zhù zhǎng? Eine Erhebung zur Sprachausbildung in chinawissenschaftlichen BA-Studiengängen an deutschsprachigen Hochschulen“, in: *Chun – Chinesischunterricht*, 25: 129–140
- BMBF (o. J.): „China – Kooperation auf Augenhöhe“, BMBF, <https://www.bmbf.de/de/china---kooperation-auf-augenhoehe-471.html> (Aufruf: 2021-04-17)
- Europäische Union (2015): „ECTS Leitfadens 2015“, https://ec.europa.eu/assets/eac/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_de.pdf (Aufruf: 2021-04-25)
- Fachverband Chinesisch (2010): „Erklärung des Fachverbands Chinesisch e.V. zur neuen Chinesischprüfung HSK“, https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/FaCh2010_ErklarungHSK_dt.pdf (Aufruf: 2021-04-16)
- Fachverband Chinesisch (2016): „Leipziger Empfehlungen des Fachverbands Chinesisch 2016 zum Chinesischunterricht im Rahmen von chinaorientierten BA- und MA-Studiengängen“, https://www.fachverbandchinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/fach2016_leipzigerempfehlungen_dt_2016.pdf (Aufruf: 2021-04-16)
- Guder, Andreas (2008): „Was sind distante Fremdsprachen? Ein Definitionsversuch am Beispiel des Chinesischen“, in: Burwitz-Melzer, Eva; Hallet, Wolfgang; Legutke, Michael K; Meissner, Franz J; Mukherjee, Joybrato (Hgg.): *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Baltmannsweiler (BFF – Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Band 10), 69–78
- Klöter, Henning (2016): „Chinesisch-Sprachkurse in BA-Studiengängen an Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Ergebnisse einer Erhebung“, in: *Chun – Chinesischunterricht*, 31: 51–62
- Kupfer, Peter (2004): „Umfrageergebnisse zur Ausbildung in moderner chinesischer Sprache an deutschsprachigen Hochschulen 2004“, in: *Chun – Chinesischunterricht*, 19: 111–116
- Stepan, Matthias; Frenzel, Andrea; Ives, Jaqueline; Hoffmann, Marie (2018): „China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland“, https://merics.org/sites/default/files/2020-04/China_Monitor_China_kennen_China_koennen.pdf (Aufruf: 2021-04-10)
- Zierer, Klaus (2016): *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties ‚Visible Learning‘ und ‚Visible Learning for Teachers‘*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren