

从做中学 – Handlungsorientierung im Chinesischunterricht

Andrea Lappen

Abstract

Handlungsorientierung als Unterrichtskonzept bedeutet eine Verknüpfung von Denken und Handeln im Unterrichtsgeschehen. Die Lernenden sollen getreu dem Prinzip *learning by doing* bzw. *learning by communicating* durch aktives fremdsprachliches Handeln in möglichst authentischen Lernsituationen fremdsprachliche Handlungskompetenzen erlernen. Die Aktualität dieses Unterrichtskonzepts zeigt sich u. a. darin, dass dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) ein handlungsorientierter Ansatz zugrunde liegt. In diesem Artikel werden zunächst grundlegende Prinzipien eines handlungsorientierten Unterrichts erläutert. Darauf aufbauend wird eine mit diesem Unterrichtskonzept durchgeführte Unterrichtseinheit skizziert und auf die empirische Studie eingegangen, mithilfe derer der Unterricht ausgewertet wurde. Die Unterrichtseinheit wurde von den Chinesischlernenden so gut aufgenommen, dass die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Unterrichtskonzepten für den Chinesischunterricht signifikant zum Ausdruck kommt. Die Schüler sprachen sich deutlich für einen im Sinne der Handlungsorientierung gestalteten Unterricht aus, der dazu beiträgt, die Distanz der Sprache zu überwinden und das Chinesische als authentische, lebendige und durchaus erlernbare Sprache zu erleben.

Beitrag eingereicht am 14.06.2018; akzeptiert am 09.07.2018

Keywords: Unterrichtskonzepte, Handlungsorientierung, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Herkunftssprecher, mündliche Sprachkompetenz

1. Einleitung

「不聞不若聞之，聞之不若見之，見之不若知之，知之不若行之，學至於行而止矣。」荀子《儒效篇》

Not having heard is not as good as having heard, having heard is not as good as having seen, having seen is not as good as mentally knowing, mentally knowing is not as good as putting into action; true learning is complete only when action has been put forth. Xunzi (ca. 313-238 BC), *Ruxiaopian*

Diese Worte des Konfuzianers Xunzi fassen den Grundgedanken der Handlungsorientierung treffend zusammen: Das Unterrichtskonzept der Handlungsorientierung setzt den Schüler¹ in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens, der Schüler soll selbst aktiv werden und versuchen, in möglichst authentischen Unterrichtssituationen sprachlich zu handeln, also Inhalte zu verstehen und zu vermitteln. Das Konzept der Handlungsorientierung hat in den letzten Jahren in den großen Fremdsprachendidaktiken viel Zuspruch erhalten. Insbesondere durch den handlungsorientierten Ansatz des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (fortan: GeR) hat die Handlungsorientierung in die Curricula des Fremdsprachenunterrichts Einzug gehalten. Für den Chinesischunterricht in Deutschland ist dieses Konzept jedoch bisher noch nicht dokumentiert. Da die chinesische Sprache als distante Fremdsprache die Lernenden und Lehrenden vor andere Herausforderungen als affine Fremdsprachen stellt (vgl. Guder 2005: 96), können Unterrichtskonzepte aus anderen Fremdsprachendidaktiken nicht ohne Weiteres für den Chinesischunterricht übernommen werden und müssen neu hinterfragt werden.

So schien zunächst fraglich, ob die Handlungsorientierung auch als Unterrichtskonzept für den Chinesischunterricht sinnvoll umsetzbar sein würde und wie die einzelnen Merkmale des Unterrichtskonzepts von den Schülern aufgenommen werden würden. Um diese Fragen zu beantworten, wurde auf Grundlage theoretischer Ausarbeitungen eine Unterrichtseinheit im Sinne der Handlungsorientierung konzipiert und durchgeführt. Die Unterrichtseinheit wurde über einen Zeitraum von acht Unterrichtsstunden à 90 Minuten in einer elften Klasse unterrichtet, die Chinesisch mit erhöhtem Leistungsniveau gewählt hatte. Während der Unterrichtseinheit wurden zudem Daten akquiriert, um die Unterrichtseinheit mithilfe einer empirischen Studie aus Schülersicht auswerten zu können. Für die empirische Studie wurde eine *Mixed-Method* gewählt. *Mixed-Methods* verbinden qualitative und quantitative Forschungsansätze und ermöglichen eine umfassende Betrachtung des Forschungsgegenstandes, weshalb eine solche Methode auch für diese Studie als geeignet angesehen wurde. Die Klasse, in der der Unterricht durchgeführt wurde, bestand aus sieben Schülern, von denen drei Herkunftssprecher waren.²

Bereits zu Beginn der empirischen Studie war absehbar, dass diese Herkunftssprecher mit ihrem besonderen sprachlichen Können einen wertvollen Beitrag zum erfolgreichen Gelingen des Unterrichts leisten würden. Die ko-

¹ Aus Gründen der Lesefreundlichkeit wird in diesem Artikel das generische Maskulinum verwendet. An dieser Stelle soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass sowohl die männliche als auch die weibliche Schreibweise für die entsprechenden Stellen gemeint ist.

² Als Herkunftssprecher werden Individuen bezeichnet, die in einem sozialen und familiären Umfeld leben, das eine andere Sprache als die der Umgebung spricht. Die drei Schüler wuchsen alle in Familien auf, in denen Hochchinesisch gesprochen wurde, jedoch unterschieden sich ihre Sprach- und vor allem Schriftkenntnisse erheblich.

operative und interaktive Ausrichtung des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts unterstrich diese Vermutung. Es konnte davon ausgegangen werden, dass die Herkunftssprecher aus Sicht der Fremdsprachenlernenden als Sprachpartner eine immense sprachliche Ressource darstellen würden und hierdurch die Fremdheit, die das Chinesische häufig mit sich bringt, überwunden werden kann. Für die Herkunftssprecher konnte die Interaktion mit den Fremdsprachenlernenden vor allem eine Möglichkeit darstellen, sich ihrer sozialen Identität bewusst zu werden, deren Verortung ihnen laut aktueller Forschung häufig schwerfällt (vgl. He 2008: 111). Da der starke Einfluss der Herkunftssprecher auf die Unterrichtseinheit absehbar war, stand u. a. die Frage im Raum, ob die Herkunftssprecher als notwendige Bedingung für die erfolgreiche Umsetzung eines handlungsorientierten Chinesischunterrichts zu nennen sind. So ergab sich ein dreiteiliger Fragenkomplex, der mithilfe der empirischen Studie beantwortet werden sollte:

1. Ist Handlungsorientierung im Chinesischunterricht sinnvoll umsetzbar?
2. Welche Merkmale der Handlungsorientierung werden von den Schülern besonders hervorgehoben?
3. Sind Herkunftssprecher eine grundlegende Bedingung für einen handlungsorientierten Chinesischunterricht?

Die Unterrichtseinheit war so konzipiert, dass die mündliche Sprachverwendung im Vordergrund stand, Schriftzeichendidaktik wurde, ebenso wie die sonstige Arbeit an schriftlichen Texten, in dieser Unterrichtseinheit zurückgestellt. Dies lag zum einen darin begründet, dass der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht als solcher auf sprachliches Handeln abzielt (vgl. Bach und Timm 2013: 18), was die mündliche Kommunikation in den Vordergrund rückt,³ zum anderen entspricht eine kommunikativ orientierte Lernprogression auch dem Wunsch der Mehrzahl westlicher Chinesischlernender (vgl. Guder 2000: 46). Darüber hinaus knüpft eine Priorisierung der mündlichen Sprachkompetenz an die Forderungen des Kernlehrplans Chinesisch für die Sekundarstufe I NRW an, in der der vorrangige Schwerpunkt auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit gelegt wird (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009: 10f.).

2. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht – theoretischer Abriss

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, im Rahmen authentischer, d. h. unmittelbar-realer

³ Obwohl ein handlungsorientierter Unterricht stark kommunikativ ausgerichtet ist, kann er auch im schriftlichen Kompetenzbereich angewandt werden, z. B. im handlungsorientierten Literaturunterricht (vgl. Haas 2013).

oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln. (Bach und Timm 2013: 12; kursiv im Original)

Schüler empfinden das Sprachenlernen häufig als eine Anhäufung von Wissen, aber selten als Instrument, das sie zum sprachlichen Handeln befähigt. Dies soll mit dem Unterrichtskonzept der Handlungsorientierung geändert werden. Die Lernenden sollen die Sprache mit und durch sprachliches Handeln als Instrument erleben, das sie zu sozialem und funktionalem fremdsprachlichen Handeln befähigt. Es sollen Dissonanzen entstehen zwischen dem, was der Schüler kann, und dem, was er können will. Die Schüler müssen dafür vor einer Fragestellung, einem Auseinanderklaffen von aktueller und gewünschter Kompetenz, stehen. Erst der Wunsch nach Behebung dieser Dissonanz setzt kognitive Prozesse in Gang. Wie jedoch soll ein solches fremdsprachliches Handeln und Lernen in der Institution Schule stattfinden, ist doch das fremdsprachliche Lernen in der Schule nicht natürlich, sondern vorbereitet und fremdgesteuert? Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm sehen die Lösung dieses Dilemmas darin, dass sich beide Seiten auf einen Dialog, ein engagiertes Gespräch bzw. das Sprachhandeln im Spiel oder beim gemeinsamen Lösen einer Aufgabe einlassen (vgl. Bach und Timm 2013: 1). Ein solches authentisches sprachliches Handeln gestaltet sich jedoch für den gymnasialen Chinesischunterricht schwierig, da die Lernenden des gymnasialen Chinesischunterrichts über einen relativ langen Zeitraum auf einem vergleichsweise niedrigen Sprachniveau bleiben. Da authentische Dialoge erst ab einem gewissen Sprachniveau zu führen sind, müssen im Anfängerunterricht viele Handlungssituationen didaktisch motiviert sein und vorstrukturiert werden. Im handlungsorientierten Diskurs herrscht allerdings laut Bach und Timm (vgl. 2013: 9) die Meinung vor, dass die Lehrkraft den Schülern helfen könne, sich auch auf solche Handlungssituationen einzulassen, indem die Situationen und Aufgaben so gestaltet werden, dass sie als authentisch und lebensecht akzeptiert werden können.

Die Schüler ließen sich am besten auf die Künstlichkeit der unterrichtlichen Arrangements ein, wenn sie von dem außerschulischen Nutzen des Fremdsprachenlernens überzeugt seien und eventuell sogar schon die Möglichkeit hatten oder in Aussicht haben, die gelernten bzw. zu lernenden Fähigkeiten ergebnisorientiert einzusetzen z. B. durch Austauschprogramme, Briefe, Expertenbesuche, chinesischsprachige Veranstaltungen, Blogs etc. Des Weiteren dürfe die sog. *Nebenkommunikation*, also Fragen der Organisation oder Gespräche über Arbeitsaufgaben und Lösungsschritte, nicht unterschätzt werden, stellen sie doch letzten Endes die einzig wirklich authentische Kommunikationssituation des Unterrichts dar. So sollen Arbeitsaufträge ebenso wie Begrüßungen, Verabschiedungen oder ritualisierte Äußerungen

sowie Äußerungen zu Themen, die für den Schüler von aktuellem Interesse sind, als authentische Lernsituationen verstanden werden. Sprachliches Handeln im Unterricht bedarf also nicht immer einer großen Inszenierung, sondern kann in jeglicher Form geschehen, in der Lehrende und Lernende zielgerichtet in der Fremdsprache interagieren (vgl. Bach und Timm 2013: 4ff.).

Um die bisherigen Ausführungen zu konkretisieren, möchte ich in Anlehnung an Bach und Timm (2013) folgende sieben Merkmale für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht benennen und definieren.

2.1. Authentische oder unmittelbar-reale Lernsituation

Zum einen wird die Unterrichtssituation als einzig wirklich authentische Kommunikationssituation genutzt und Schüleransprachen bzgl. Arbeitsaufträgen, Disziplin oder anderen Realsituationen, wie z. B. die Frage *Darf ich auf die Toilette?*, in der Zielsprache getätigt, um die Zielsprache als Instrument sprachlichen Handelns zu nutzen. Aufgaben sind möglichst authentisch oder werden so gestaltet, dass die Schüler sie als lebensecht akzeptieren können. Hilfreich ist hierbei die Öffnung des Unterrichts durch Direktkontakte mit zielsprachlicher Realität, wie Briefe, Blogs, Unterrichtsbesuche, Austauschprogramme u. Ä.

2.2. Interaktivität des sprachlichen Kommunikationsprozesses

Die Interaktivität des sprachlichen Kommunikationsprozesses fördert neben sozial-affektiven Aspekten wie Toleranz, Empathie, Kontaktfähigkeit etc. auch Fertigkeiten, die insbesondere im Bereich der Fremdsprachendidaktik von Bedeutung sind, wie das Aushandeln von Wissen, die Anwendung von Gesprächsstrategien u. Ä. Dafür arbeiten die Schüler oft in Gruppen- oder Partnerarbeit.

2.3. Inhaltsorientierung des sprachlichen Kommunikationsprozesses

Inhaltsorientierung bedeutet an dieser Stelle, dass die Schüler die fremde Sprache im Sinne eines ganzheitlichen Sprachbegriffs so oft wie möglich als ein Instrument sprachlichen Handelns erfahren, der Inhalt der Kommunikation, also der Sprachkorrektheit, zunächst übergeordnet wird. Dabei sollen

aus der Fremdsprache nicht „kognitive“, „affektive“, „psychomotorische“ oder sonstige Lernziele und -inhalte herauspräpariert werden; sie wird vielmehr, wie die Muttersprache, als ein spontanes und unreflektiert zu gebrauchendes Instrument sprachlichen Handelns angesehen, dessen Ziel in erster Linie im kommunikativen Erfolg liegt. (Bach und Timm 2013: 16)

Dennoch setzt sprachliche Handlungsfähigkeit sprachliche Teilkompetenzen voraus, was bedeutet, dass auch im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht grammatikalische oder sprachliche Phänomene erklärt und geübt werden müssen und die sprachliche Korrektheit keineswegs aus den Augen verloren werden soll.

2.4. Ergebnisorientierung im Hinblick auf das unterrichtliche Handlungsprodukt

Im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht bestimmen vereinbarte Handlungsprodukte, auf die die Interaktionen ausgerichtet sind, den Unterricht als konkretes Ziel. Hierbei handelt es sich zum einen um sprachliche Handlungsprodukte, jedoch auch um andere Handlungsprodukte, die z. B. materieller Art sein können. Die Handlungsprodukte sollen „über die Grenzen des Klassenzimmers hinausreichen und damit für Lehrer wie Schüler *soziale Konsequenzen* haben (können)“ (Bach und Timm 2013: 20, kursiv im Original).

2.5. Prozessorientierung im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung

Die Schüler lernen, selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen, indem sie teilgesteuert durch Anregungen des Lehrers in die Gestaltung des Lernprozesses sowie dessen Auswertung einbezogen werden. Bach und Timm (2013) nennen hier u. a. lernbegleitende Portfolios.

2.6. Schülerorientierung im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung

Die Schüler werden in das Zentrum des Unterrichts gerückt, indem sie den Unterricht mitbestimmen dürfen, was ein „wesentliches motivationales Element des Fremdsprachenunterrichts [darstellt]“ (Bach und Timm 2013: 17). Sie bringen ihre eigenen Ideen und Intentionen ein, wodurch ein Wunsch nach Befriedigung der so entstandenen Lücke zwischen vorhandener und gewünschter Kompetenz geweckt wird und kognitive Prozesse angeregt werden.

2.7. Situations- und Partneradäquatheit

Bach und Timm (2013) gehen lediglich in ihrer Definition von handlungsorientiertem Fremdsprachenunterricht auf die situations- und partneradäquate Kommunikation ein, thematisieren diesen Aspekt jedoch nicht mehr gesondert. Fremdsprachliche erfolgreiche Kommunikation beinhaltet jedoch nicht nur linguistische Kompetenzen, sondern auch kulturelle Faktoren:

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist die Fähigkeit, mit Menschen zu kommunizieren und zu interagieren, die eine andere Sprache sprechen und in einem anderen kulturellen Kontext leben. (Freitag-Hild 2010: 121)

Der Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ist in der Fremdsprachendidaktik eng mit dem Modell zur Vermittlung von *intercultural communicative competence* von Michael Byram (1997) verbunden, welches auch entscheidend die Empfehlungen des Europarats im GeR geprägt hat (vgl. Freitag-Hild 2010: 121). Der Erwerb einer Sprache ist unabdingbar mit dem Erwerb dieser interkulturellen Kompetenzen verknüpft: „Teaching for linguistic competence cannot be separated from teaching for intercultural competence“ (Byram 1997: 22). Während das Lernziel der kommunikativen Kompetenz vorrangig im erfolgreichen Austausch von Informationen liegt, beinhaltet *interkulturelle* kommunikative Kompetenz im Sinne von Byram auch den Aufbau sowie Erhalt interkultureller Beziehungen zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft (vgl. Byram 1997: 3). Dieser Aspekt der Beziehungsebene muss als wichtige Ergänzung zum herkömmlichen Verständnis von kommunikativer Kompetenz gesehen werden. Eine situations- und partneradäquate Kommunikation kann insbesondere im Fremdsprachenunterricht einer distanten Fremdsprache nur durch eine entsprechende interkulturelle kommunikative Kompetenz gewährleistet werden.

Die o. g. Merkmale können als Leitfaden für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht angesehen werden, die methodische Umsetzung wird dabei „über ein aufgaben- und ergebnisorientiertes *learning through interaction* – oft in Partner- oder Gruppenarbeit – angegangen [...]“ (Bach und Timm 2013: 12, kursiv im Original). An dieser Stelle wird ein wichtiger Punkt deutlich: Handlungsorientierung ist ein Unterrichtskonzept und noch kein Unterrichtsverfahren. Unterrichtskonzepte stellen zunächst einmal nur eine Gesamtorientierung didaktisch-methodischen Handelns dar, in der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen begründet und in einen Zusammenhang gebracht sowie grundlegende Prinzipien der Unterrichtsarbeit definiert werden (vgl. Jank und Meyer 1996: 290f.). Aus diesem Grund wurde sich in der handlungsorientierten Unterrichtseinheit der Aufgabenorientierung als Unterrichtsverfahren bedient. Diese Entscheidung bedeutete für den Unterricht, dass das Unterrichtsgeschehen von zu lösenden Aufgaben dominiert wurde und die klassischen Übungen in den Hintergrund traten. Was genau unterscheidet Aufgaben (*tasks*) von Übungen (*exercises*)? „Als Übungen bezeichnen wir Beispiele von eher bindender, als Aufgaben solche von eher freisetzender Struktur“, so Ulrich Häussermann und Hans-Eberhard Piepho (1996: 17). Beim Üben liegt der Fokus darauf, sich bestimmte Fertigkeiten einzuprägen, dabei wird sich auf die Sprache und deren angemessenem Einsatz bzw. der adäquaten Wahl der Sprachmittel fokussiert. Aufgaben jedoch „lösen mentale Operationen aus und führen erst dadurch zu sprachlichen

Handlungen“ (Häussermann und Piepho 1996: 235). Aufgaben fokussieren demnach nicht die Form der sprachlichen Äußerung, sondern deren Inhalt und machen den Fremdsprachenunterricht somit insgesamt kommunikativer. Handlungsorientierung bedeutet im Unterschied zur Aufgabenorientierung darüber hinaus auch, dass Schüler den Unterricht mitgestalten können, in Entscheidungen einbezogen werden, dass der Unterricht sich der außerschulischen Lebenswelt öffnet und ergebnisorientiert auf Handlungsprodukte hingearbeitet wird. Zur Aufgabenorientierung als Unterrichtsverfahren im Chinesischunterricht existieren bereits einzelne Publikationen.⁴

3. Praktische Umsetzung der Handlungsorientierung im Chinesischunterricht

Wie einleitend erwähnt können Unterrichtskonzepte affiner Fremdsprachen nicht ohne Weiteres für eine distante Fremdsprache wie das Chinesische übernommen werden. So wurden bei der Planung der Unterrichtseinheit einige Schwierigkeiten deutlich, die bei einem handlungsorientierten Chinesischunterricht auftreten können. Bevor die Unterrichtseinheit als solche beschrieben wird, wird zunächst kurz auf diese „Stolpersteine“ eingegangen.

3.1. Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Handlungsorientierung im Chinesischunterricht

Das vergleichsweise niedrige Sprachniveau der Lernenden warf die bereits angesprochene Problematik authentischer Handlungssituationen und somit authentischer Sprechsituationen auf. Authentizität ist jedoch ein wichtiges Merkmal der Handlungsorientierung, sodass auf unmittelbar-reale Unterrichtssituationen zurückgegriffen werden musste, um die Aufgaben trotz notwendiger Didaktisierung so authentisch wie möglich zu gestalten. Zudem erschien es bei der Planung ausschlaggebend, die Authentizität der Unterrichtssituation als solche intensiv für fremdsprachliche Interaktion und somit für fremdsprachliches Handeln zu nutzen sowie den Unterricht durch eine Öffnung zur außerschulischen Lebenswelt für die Schüler sinnhaft und lebensecht zu gestalten. Neben der notwendigen Didaktisierung von Aufgaben, die auch von Bach und Timm (2013) als obligatorisch für einen Anfängerun-

⁴ Bereits im Jahr 2006 wurde auf der Konferenz der APERA (The Asia-Pacific Educational Research Association) das TBLL (*task-based language learning*) als erfolgreiche Methode zur Verbesserung der Sprachkompetenz von fortgeschrittenen Lernern der chinesischen Sprache vorgestellt (vgl. Fan und Gu 2006). TBLL wird von mir in Anlehnung an das *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik* als die englische Übersetzung der Aufgabenorientierung und somit als Äquivalent verstanden (vgl. Mertens 2010: 7). Miao-fen Tseng, Professorin für Chinesisch an der University of Virginia und Direktorin des Institute of World Languages, hat im Jahr 2014 zudem ein Werk zum aufgabenorientierten Chinesischunterricht *A Handbook of Tasks and Rubrics for Teaching Mandarin Chinese* publiziert.

terricht genannt wurde, traten jedoch weitere Problematiken auf, die sich insbesondere auf den chinesischen Fremdsprachenunterricht beziehen und an denen langfristig gearbeitet werden müsste: Einerseits ändert sich im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht die Lehrerrolle, was im Chinesischunterricht zu Schwierigkeiten führen kann. Neben der Tatsache, dass der Lehrer sich in die Rolle eines Beraters und Koordinators einfinden muss und sich somit die Lehrerrolle ändert, muss er vor allem sprachlich sehr sicher sein, um auf spontane sprachliche Interaktion reagieren, eingehen und sie evtl. erklären zu können (vgl. Meyer 2011: 408). Fraglich ist, inwiefern nicht muttersprachliche Chinesischlehrer, die Chinesisch selbst erst als zweite oder, in der heutigen Generation der Chinesischlehrer, meist erst als dritte oder vierte Fremdsprache gelernt haben, diesen sprachlichen Anforderungen überhaupt gerecht werden können.

Andererseits stehen auch didaktische Traditionen der Etablierung der Handlungsorientierung im chinesischen Fremdsprachenunterricht entgegen: Die chinesische Fachdidaktik ist häufig von der chinesischen Tradition der Fachdidaktik geprägt, da sie zum einen in China ihre Ursprünge hat und zum anderen ein Großteil der Chinesischlehrer chinesische Wurzeln hat und im chinesischen Bildungssystem groß geworden ist (in Australien ca. 90%, vgl. Moloney und Xu 2016: 7). Die chinesischen Lehr- und Lerntraditionen stehen oft in direktem Widerspruch zu einem handlungs- bzw. aufgabenorientierten Unterricht und führen häufig dazu, dass die Lernenden zwar über ein umfangreiches deklaratives Wissen verfügen, dieses aber oft sprachlich nicht umsetzen können (vgl. Wang 2006: 71). So sind im traditionellen chinesischen Sprachunterricht laut Sally Chan (1999: 298ff.) insbesondere Elemente wie das Auswendiglernen, der Respekt vor dem Lehrer, eine Lehrerzentrierung, wenig Wortmeldungen von Seiten der Schüler und somit eine Passivität der Schüler Teil der Lehr- und Lerntradition. Auch wenn in den letzten Jahren ein erstes Umdenken in der Fachdidaktik des Chinesischen stattgefunden hat, ist es auch aufgrund traditioneller Lehrerbilder noch ein langer Weg von einem traditionell lehrerzentrierten zu einem vorrangig schülerzentrierten Chinesischunterricht.

3.2. Chinesischunterricht im Sinne der Handlungsorientierung

Das Konzept der durchgeführten Unterrichtseinheit beruhte auf den dargestellten Ausführungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Vor Beginn der Unterrichtseinheit wurden daher folgende Überlegungen angestellt: Der Unterricht sollte von einem gemeinsam vereinbarten Handlungsprodukt geleitet werden, welches in den Schülern eine Dissonanz zwischen dem, was sie zu Beginn der Unterrichtseinheit können, und dem, was sie aufgrund des geplanten Handlungsprodukts können wollen, hervorrufen sollte. Durch die Erarbeitung eines Handlungsprodukts sollten Denken und

Handeln miteinander verknüpft werden. Das Handlungsprodukt sollte zu Beginn gemeinsam vereinbart werden, zudem sollten die Schüler die Möglichkeit bekommen, mitzuentcheiden, wie das Handlungsprodukt erarbeitet werden soll, um dem Merkmal der Schülerorientierung gerecht zu werden. Weiterhin sollte die chinesische Sprache möglichst häufig als Instrument sprachlichen Handelns eingesetzt werden und dies nicht nur im abschließenden Handlungsprodukt realisiert werden, sondern auch, indem möglichst viel Interaktion, z. B. durch Gespräche über den Alltag der Schüler oder Gespräche über die Aufgabenstellung, auf Chinesisch stattfand. Auf diese Art und Weise sollte der Gebrauch der Sprache an Authentizität gewinnen.

Da davon auszugehen war, dass das Sprachniveau bei den Lernenden in etwa auf A2-Niveau anzusiedeln war, durfte bei komplexeren Anweisungen auf die deutsche Sprache zurückgegriffen werden. Zudem schien es sinnvoll, ein/e Muttersprachler/in einzuladen, um den Unterricht noch authentischer zu gestalten. Durch die Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben sollten am Ende der Unterrichtseinheit ein in Gruppen- oder Partnerarbeit erstelltes, materielles und ein sprachliches Handlungsprodukt als Ziel der handlungsorientierten Unterrichtseinheit entstehen. Dabei hatte der Fokus auf dem kommunikativen Erfolg und somit auf dem Inhalt zu liegen, was jedoch nicht bedeutet, dass sprachliche Korrektheit und entsprechende Übungen nicht in den Unterricht integriert werden sollten. Durch mündliche und schriftliche Reflexionen im Rahmen eines Sprachenportfolios⁵ sollte zudem eine Prozessorientierung umgesetzt werden, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihren eigenen Lernprozess zu dokumentieren und zu reflektieren. Der gesamte Unterricht sollte von einer kooperativen Zusammenarbeit der Fremdsprachenlernenden und Herkunftssprecher geprägt sein.

Als Thema der Unterrichtseinheit wurde das chinesische Neujahr bestimmt, da das chinesische Neujahr kurz nach Ende der fünfwöchigen Unterrichtseinheit begann und somit einen Bezug zur außerschulischen Lebenswelt darstellte.

⁵ Das Sprachenportfolio wurde in Anlehnung an das *Europäische Portfolio der Sprachen. Grund- und Aufbauportfolio*, das im Jahr 2009 von der Bund-Länder-Kommission mit den Bundesländern Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen herausgegeben wurde, erstellt. Um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Sprachkenntnisse im Chinesischen einzuschätzen, wurde sich den Deskriptoren der mündlichen Sprachkompetenz des Dokuments *European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL)* bedient, das 2015 von Andreas Guder und dem Fachverband Chinesisch e. V. herausgegeben wurde. Das erstellte Portfolio besteht aus einer Sprachlernbiografie, in der die Schüler ihre bisherigen sprachlichen und kulturellen Lernerfahrungen festhalten können, einem Glossar, in dem Materialien gesammelt werden können, und einem Reflexionsteil, in dem die schriftlichen Reflexionen des Unterrichts abgeheftet werden können. Ergänzt wird der Teil der Sprachlernbiografie zudem durch einen Fragebogen, in dem die Schüler sich explizit über ihre Chinesischkenntnisse äußern können, sowie den Deskriptoren zur mündlichen Sprachkompetenz des EBCL, mithilfe dessen das Sprachniveau der Schüler ermittelt werden kann.

Die praktische Durchführung der ersten Unterrichtseinheit begann damit, dass sich alle Schüler auf Chinesisch vorstellten. Hierauf aufbauend wurde danach die in diesem Artikel bereits erläuterte Unterrichtsmethode der Aufgabe mittels einer Fremdvorstellung eingeführt: Die Schüler sollten einem Partner, wenn möglich auf Chinesisch, Fragen rund um sein Leben, seine Familie, seine Hobbys u. Ä. stellen, um den Partner anschließend anhand der gewonnenen Informationen im Plenum vorstellen zu können. Anschließend wurde das Sprachenportfolio erklärt und entsprechende Fragen beantwortet. Den Rest der Zeit durften die Schüler bis kurz vor Unterrichtsende das Sprachenportfolio (siehe Fußnote 5) bearbeiten, die Stunde endete mit einer mündlichen Reflexion. Nach einer kurzen Wiederholung über den Sinn von Portfolios arbeiteten die Schüler in der zweiten Unterrichtsstunde weiter an den Sprachenportfolios. Anschließend wurde im Rahmen des Spiels *Wer ist das* bzw. 他/她是谁? *Tā shì shéi?* die Fremdvorstellung auf der Basis von sprachlichen Unsicherheiten, die sich in der ersten Unterrichtsstunde gezeigt hatten, nochmals vertieft. Das Aufgabenblatt ist nachfolgend eingefügt, um dem Leser einen Eindruck darüber zu vermitteln, wie solche Aufgaben aussehen können (siehe Abb. 1). Deutlich wird an diesem Arbeitsblatt auch, dass die Aufgabe hier stark didaktisiert und den Schülern eine Vielzahl an Redemitteln zur Verfügung gestellt wurde.

Der zweite Teil der Unterrichtsstunde wurde mit einem authentischen Impuls eingeleitet. Dieser bestand aus einem aktuellen Poster, auf dem zu der Abendveranstaltung des chinesischen Frühlingsfestes in Göttingen eingeladen wurde. Die Aktualität der Veranstaltung, die erst kurz vor der Unterrichtseinheit stattgefunden hatte, und die Nähe des Veranstaltungsortes sollten den Schülern bereits zu Beginn einen unmittelbar-realen Bezug zur eigenen Lebenswelt ermöglichen und somit Interesse für die Thematik des chinesischen Neujahrs wecken. Anschließend wurde mit den Schülern über die Gestaltung der Unterrichtseinheit gesprochen, dabei durfte jeder Schüler seine Ideen einbringen. Die nächsten Unterrichtsstunden wurden entsprechend der Vereinbarungen gestaltet, die auch schriftlich festgehalten wurden (siehe Anhang I). Als Handlungsprodukt sollten Poster zum Thema „chinesisches Neujahr“ entstehen. Diese Poster sollten schrittweise in zwei Gruppen erarbeitet werden, denen jeweils mindestens ein Herkunftssprecher angehörte. Es wurde vereinbart, dass für die Präsentation der Poster Wissen zum Thema „chinesisches Neujahr“, ein Themenwortschatz zum „chinesischen Neujahr“ und Wortschatz dazu, wie Poster auf Chinesisch zu präsentieren sind, benötigt werden.

Abb. 1: Aufgabenblatt *Wer ist das?* 他/她是谁? *Tā/tā shì shéi?*



他/她是谁? *Tā/tā shì shéi?*

In der letzten Stunde hast du dich erst selber vorgestellt und dann anschließend Informationen über Klassenkameraden gesammelt und deinen Mitschülern auf Nachfrage etwas über die entsprechende Person gesagt. Dies wollen wir heute nochmal wiederholen.

Möchte man von jemandem etwas über eine andere Person wissen, kann man z. B. folgende Fragen stellen:

- 1.) 他/她是谁? *Tā/tā shì shéi?*
- 2.) 他/她有什么爱好? *Tā/tā yǒu shénme àihào?*
- 3.) 他/她的家有几口人? *Tā/tā de jiā yǒu jǐ kǒu rén?*
- 4.) 他/她最喜欢吃什么? *Tā/tā zuì xǐhuān chī shénme?*

Solche Fragen werden direkt viel höflicher, wenn man davor ein „请问一下...“ („*Qǐngwèn yíxià...*“) oder ein „请问, 你可以告诉我...“ („*Qǐngwèn, nǐ kěyǐ gàosù wǒ...*“) setzt. Kennt ihr noch andere Möglichkeiten, nach solchen Informationen zu fragen? Überlegt kurz in Gruppenarbeit und notiert euer Ergebnis:

Bearbeite das Blatt zunächst bis hierhin! Denn jetzt folgt ein Spiel...

Am Ende der folgenden Übung „Wer ist das?“ bzw. 他/她是谁? *Tā/tā shì shéi?* Solltest du in der Lage sein, Fragen über Personen zu stellen und sie zu beantworten!

Noch ein Tipp für das Spiel! Wenn du weißt, um wen es geht, kannst du z. B. folgenden Satz benutzen:

我觉得我知道他/她是谁。他/她是...(*Wǒ juéde wǒ zhīdào tā/tā shì shéi. Tā/tā shì...*)

Hefte das Arbeitsblatt bitte in dein Dossier!

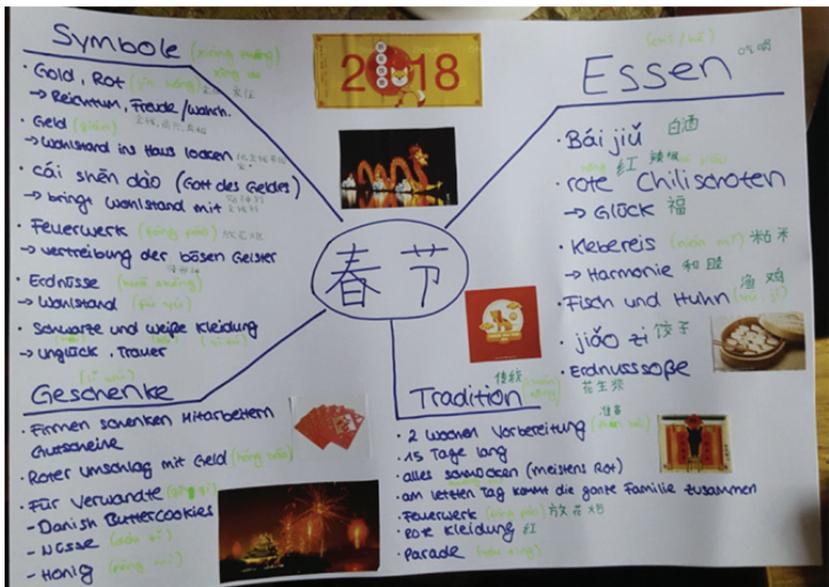
Zum Ende der Unterrichtseinheit sollte ein *Experte* bzw. eine *Expertin*⁶ eingeladen sowie eine Zusammenfassung mit allen wichtigen Informationen zur

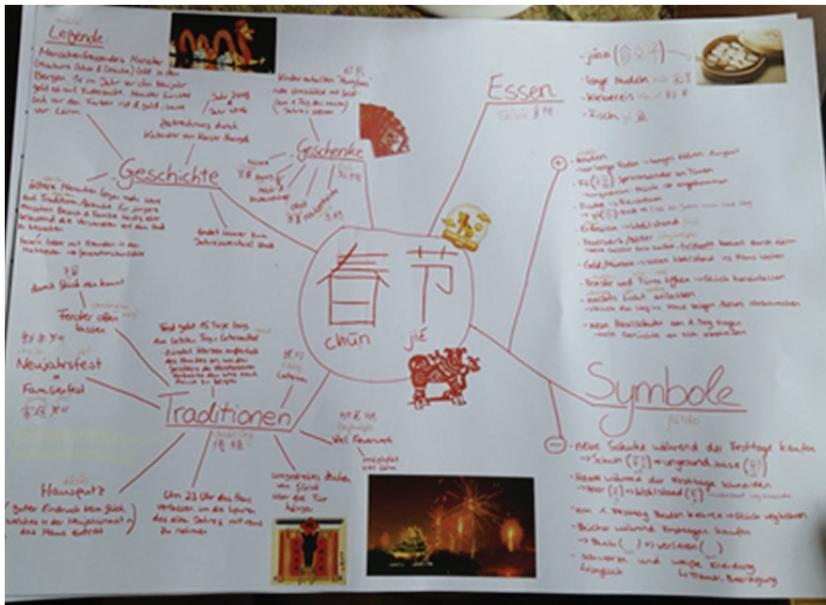
⁶ Der Begriff des *Experten* bzw. der *Expertin* wurde hier von Hilbert Meyer (vgl. Meyer 2011: 358) übernommen, jedoch weit ausgelegt. Zum Ende der Unterrichtseinheit wurde eine junge Chinesin eingeladen, die an der Georg-August-Universität Göttingen ein Auslandsjahr absolviert. Ziel war vor allem ein authentischer Kontakt und die Möglichkeit, sich über die Feierlichkeiten des chinesischen Neujahrs mit jemandem auszutauschen, der seinen Lebensmittelpunkt in China hat.

Unterrichtseinheit erstellt werden, die das Gelernte schriftlich zusammenfasst (siehe Anhang II). Die schriftliche Niederlegung der Vereinbarung wurde in der nachfolgenden Stunde allen Schülern ausgeteilt, damit sie sich immer wieder vor Augen führen konnten, worauf auf welche Weise hingearbeitet werden sollte.

Zudem wurden die Vereinbarungen didaktisch dadurch ergänzt, dass jede Stunde mit einer schriftlichen Reflexion endete und der Unterricht darüber hinaus auch immer wieder mündlich reflektiert wurde. Auch die Umsetzung der Vereinbarungen wurde didaktisch aufbereitet, sodass die Schüler mithilfe einer Kombination aus größtenteils Aufgaben und einigen Übungen darauf vorbereitet wurden, am Ende der Unterrichtseinheit einer *Expertin* die erstellten Poster zu präsentieren und auf Grundlage des gemeinsamen Unterrichts mit ihr in ein Gespräch über das chinesische Neujahr treten zu können. Aus den fertiggestellten Postern (siehe Abb. 2) ist ersichtlich, dass die Schüler der beiden Gruppen unterschiedliche thematische Schwerpunkte gesetzt haben, die Schriftzeichen eine eher sekundäre Rolle spielten und dass mit Pinyin gearbeitet wurde, um sich eine Stütze für die anschließende Präsentation zu schaffen.

Abb. 2: In der Unterrichtseinheit erstellte Poster





Die achte und letzte Stunde der Unterrichtseinheit wurde für Einzelinterviews genutzt, die Teil der empirischen Studie waren. Jeder Schüler sollte mir in einem offenen Interview ca. 10 Minuten seine Eindrücke von der Unterrichtseinheit schildern. Parallel wurde eine zur Thematik passende chinesische Video-Dokumentation gezeigt.

Da es sich bei diesem Artikel um eine starke Kürzung meiner Masterarbeit handelt, kann die Unterrichtseinheit nur in dieser zusammengefassten Form dargestellt werden. Detaillierte Unterrichtsentwürfe, Unterrichtsreflexionen und Materialien sind der Masterarbeit *Learning by Communicating: Handlungsorientierung im Chinesischunterricht. Eine Schülerperspektive* (Lappen 2018) zu entnehmen.

4. Empirische Studie

Die Unterrichtseinheit wurde mittels einer empirischen Studie ausgewertet. Das Studiendesign soll an dieser Stelle nur in groben Zügen skizziert und stattdessen die Analyseergebnisse ausführlicher dargestellt werden.

4.1. Aufbau der empirischen Studie

Als Methodik wurde für die empirische Studie eine *Mixed-Method* gewählt, d. h. es wurde sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Studie

durchgeführt. Der Einsatz von *Mixed-Methods* soll helfen, komplexere Probleme besser zu verstehen (vgl. Kuckartz 2014a: 53). Für beide Studien wurden Daten mithilfe des Sprachenportfolios, einem darin integrierten anfänglichen Fragebogen und Feedbackbögen, die nach jeder Unterrichtsstunde von den Schülern ausgefüllt wurden, akquiriert. Für die qualitative Studie wurden zusätzliche Daten durch ein abschließendes Interview gewonnen, welches für die qualitative Studie das zentrale Datenerhebungsinstrument darstellte. Für die quantitative Studie war der abschließende Fragebogen das zentrale Datenerhebungsinstrument. Die qualitativen Daten wurden anschließend mit einer qualitativen Inhaltsanalyse, die quantitativen Daten mithilfe der deskriptiven Statistik ausgewertet. Für diese Arbeit wurden die qualitative und die quantitative Studie zeitgleich durchgeführt, es wurde also ein paralleles Forschungsdesign genutzt; der Fokus lag jedoch auf der qualitativen Studie. Diese Gewichtung ergab sich daraus, dass die Angemessenheit quantitativer Studien bei einer so geringen Fallzahl ($n=7$) in Frage gestellt werden muss. Die qualitative Studie bot in erster Linie die Möglichkeit, individuelle Ansichten und Perspektiven aufzuzeigen. Der Vorteil der quantitativen Studie war insbesondere, dass explizit diejenigen Aspekte fokussiert werden konnten, die sich aus der theoretischen Erarbeitung ergeben hatten. Des Weiteren sollte die quantitative Studie die qualitative Studie stützen und ihr methodische Stringenz verleihen. Ziel beider Studien war primär, die einleitend aufgeworfenen Forschungsfragen zu beantworten.

4.2. Auswertung der Ergebnisse

Die quantitativen und qualitativen Daten wurden separat ausgewertet und erst in einem zweiten Schritt miteinander abgeglichen. Wie bereits erwähnt wurde für die Analyse des quantitativen Datenmaterials die Methode der deskriptiven Statistik gewählt, wobei ich mich insbesondere am Werk *Angewandte Statistik: Praxisbezogenes Lehrbuch mit Fallbeispielen* (2015) von Johannes Natrop orientiert habe. Für die Analyse des qualitativen Datenmaterials wählte ich die Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, dabei wurde vorrangig den Ausführungen von Udo Kuckartz (2014b) gefolgt. Da jedoch beide Studien zu ähnlichen Ergebnissen kamen, werden diese hier zusammenführend dargestellt. Anschließend wird in 4.3 diskutiert, welche Konsequenzen sich aus den Ergebnissen für den Chinesischunterricht ergeben könnten. Dabei beziehen sich die Deutungen auf einen Chinesischunterricht, in dem Chinesisch als Fremdsprache unterrichtet wird, also vorrangig Fremdsprachenlernende, und nicht Herkunftssprecher die Schülerschaft darstellen. Dass die Anforderungen von Fremdsprachenlernenden und Herkunftssprechern an den Chinesischunterricht recht unterschiedlich sind,

zeichnete sich bereits vor Beginn dieser Studie in der einschlägigen Literatur⁷ ab, wurde jedoch auch in dieser Studie unterstrichen. Daher soll zumindest darauf hingewiesen werden, dass bei der Unterrichtsgestaltung die Lernerkonstellation berücksichtigt und auf die besonderen Fertigkeiten sowie Erwartungen der Herkunftssprecher eingegangen werden sollte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Studien ergeben haben, dass die Mehrzahl der Merkmale der Handlungsorientierung in der durchgeführten Unterrichtseinheit realisiert wurde. Dies zeigte sich vor allem daran, dass diese Merkmale in den offenen Interviews wiederholt in Eigeninitiative von den Schülern angesprochen wurden. Somit konnte in der vorliegenden Lernerkonstellation und mit dem vorhandenen Sprachniveau der Lernenden ein handlungsorientierter Chinesischunterricht durchgeführt werden, womit die erste Frage des dreiteiligen Fragenkomplexes zumindest für diese Lernergruppe positiv beantwortet werden konnte. Das Sprachniveau der Fremdsprachenlernenden konnte mithilfe einer Selbsteinschätzung der Schüler anhand der Deskriptoren des EBCL (2015) für den mündlichen Kompetenzbereich ermittelt und auf A1 plus festgelegt werden. Sowohl in der Auswertung der qualitativen Untersuchungsergebnisse als auch in der Auswertung der quantitativen Untersuchungsergebnisse wurde deutlich, dass die Unterrichtseinheit von den Schülern äußerst gut aufgenommen wurde. Dies zeigte sich besonders in den qualitativen Interviews, in denen die Unterrichtseinheit von den Schülern sehr gelobt wurde, aber auch in der Auswertung des abschließenden Fragebogens, bei dem der Unterricht sehr gut bewertet wurde.

Um ermitteln zu können, welche Merkmale des handlungsorientierten Chinesischunterrichts von den Schülern als besonders zielführend erachtet wurden, und somit Frage zwei des Fragenkomplexes beantworten zu können, wurde das offene Interview deduktiv anhand der folgenden Hauptkategorien codiert: *Eigener sprachlicher Hintergrund, Lernziel, authentische oder unmittelbar-reale Lernsituation, Interaktivität des sprachlichen Kommunikationsprozesses, Inhaltsorientierung des sprachlichen Kommunikationsprozesses, Ergebnisorientierung im Hinblick auf das unterrichtliche Handlungsprodukt, Prozessorientierung im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung, Schülerorientierung im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung, Situations- und Partneradäquatheit der Kommunikation, Zusammenarbeit von Herkunftssprechern (HL) und Fremdsprachenlernenden (L2-Lernenden), Vertiefung interkultureller Kompetenzen, Aufgabenorientierung, erhöhter Lernerfolg im handlungsorientierten Chinesischunterricht und direkte Gegenüberstellung*

⁷ Hier ist insbesondere das Werk *Chinese as a Heritage Language. Fostering Rooted World Citizenry* von Agnes He und Yun Xiao (2008) zu nennen. Weiterführende Lektüre ist jedoch auch anderen Quellen zu entnehmen, wie beispielsweise dem *Heritage Language Journal*, das 2006 ein *Special Issue on Chinese* herausgegeben hat.

zum regulären Chinesischunterricht. Die Wahl der Hauptkategorien orientierte sich vor allem an den Merkmalen des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, ergänzend wurden jedoch noch weitere Kategorien gebildet, die sich aufgrund der theoretischen Ausarbeitung ergeben hatten. Auch der abschließende Fragebogen orientierte sich in der Gestaltung an den genannten Kategorien, sodass die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Studie vergleichbar gemacht werden konnten. Bei der Auswertung wurde deutlich, dass die Schüler insbesondere die Merkmale der *authentischen* bzw. *unmittelbar-realen Lernsituation*, der *Schülerorientierung*, der *Ergebnisorientierung*, der *Interaktivität* sowie auf Seiten der Fremdsprachenlernenden die *Inhaltsorientierung* als positiv hervorhoben. Welche Konsequenzen hieraus für den Chinesischunterricht gezogen werden könnten, wird in 4.3 kurz diskutiert.

Die Zusammenarbeit zwischen Herkunftssprechern und Fremdsprachenlernenden wurde sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Studie insbesondere von den Fremdsprachenlernenden nicht als besonderer Mehrwert für den allgemeinen Chinesischunterricht eingestuft. Jedoch wurde von den Fremdsprachenlernenden explizit für die handlungsorientierte Unterrichtseinheit angeführt, dass diese ohne die Herkunftssprecher nicht so gut hätte realisiert werden können. In der qualitativen Analyse wurde von einem Schüler erläutert, dass der Unterricht zwar durchführbar gewesen wäre, jedoch länger gedauert hätte. Auch die anderen Fremdsprachenlernenden hoben in der qualitativen Studie positiv hervor, dass sie die Herkunftssprecher in Gruppenarbeiten nach Vokabular oder auch Satzkonstruktionen fragen konnten und sie somit nicht auf die Hilfe der Lehrkraft warten mussten. Dies bedeutet nicht unbedingt, dass die Anwesenheit der Herkunftssprecher eine notwendige Bedingung für die erfolgreiche Umsetzung eines handlungsorientierten Chinesischunterrichts ist, jedoch hatten die Lernenden im Chinesischunterricht aufgrund ihres niedrigen Sprachniveaus einen hohen Bedarf an Unterstützung, wenn sie möglichst autonom und interaktiv sprachliche Aufgaben bewältigen sollen.

4.3. Diskussion der Ergebnisse

Die Studie hat gezeigt, dass Handlungsorientierung ein erfolgreiches Unterrichtskonzept für den Chinesischunterricht ist und von den Schülern sehr positiv aufgenommen wird. Das Ergebnis, dass ein solches Konzept für den Chinesischunterricht ausgesprochen geeignet ist, stimmt mit dem überein, was Andreas Guder schon 2006 schrieb, und was an dieser Stelle zitiert werden soll:

[...] Eine kommunikative Progression, deren Umsetzung beispielsweise vom nordrhein-westfälischen Lehrplan für Chinesisch impliziert wird, aber im deutschen Sprachraum bisher nirgends ausgearbeitet wurde, [ermöglicht]

die sofortige Umsetzung von Sprachhandlungen in Alltagssituationen. Einfache Wendungen des Sich-Bedankens, Bittens, Nachfragens oder Sich-Entschuldigens stehen hier am Anfang des Lernprozesses, gefolgt nicht nur von lexikalischen Themenbereichen wie Uhrzeit, Hobbys oder Kleidung, Vergleichen, Hervorheben, Zuordnen etc., die im weiteren Verlauf des Lernprozesses zyklisch ausgebaut werden: Komplexere Formen der jeweiligen Sprechhandlungen werden zu einem späteren Zeitpunkt behandelt [...]. (Guder 2006: 81f.)

Weiterhin konnte als Ergebnis der Studie festgehalten werden, dass insbesondere die Merkmale der *authentischen bzw. unmittelbar-realen Lernsituation*, der *Schülerorientierung*, der *Ergebnisorientierung*, der *Interaktivität* sowie auf Seiten der Fremdsprachenlernenden die *Inhaltsorientierung* eine wichtige Rolle für die positive Bewertung der Unterrichtseinheit gespielt haben. Viele dieser Merkmale konnten auch im Chinesischunterricht problemlos realisiert werden. Unterrichtssituationen können auf einem niedrigen Sprachniveau vielleicht nicht unbedingt authentisch, jedoch zumindest unmittelbar-real gestaltet werden und sich so authentischen Lernsituationen annähern. Die Schüler schätzten die Annäherung an authentische Situationen sehr, insbesondere der Expertenbesuch stieß auf große Begeisterung. Weiterhin wurden die Ergebnis- und die Schülerorientierung besonders hervorgehoben. Diese Merkmale können im Chinesischunterricht ebenso gut etabliert werden wie in anderen Fremdsprachen. Die Ergebnisorientierung gab dem Unterricht ein Ziel, welches von den Lernenden als motivierend und sinnstiftend bezeichnet wurde.

Zudem hat die Erstellung eines Handlungsprodukts die Schüler im Nachhinein mit Stolz erfüllt. Der Aspekt der Schülerorientierung scheint mir insbesondere in einer Fremdsprachendidaktik, die noch an ihren Anfängen steht, eine besonders relevante Rolle einzunehmen. Wir sollten gezielt darauf achten, mit welchen Erwartungen die Schüler sich entscheiden, Chinesisch im gymnasialen Rahmen zu lernen, und die Fachdidaktik auf dieser Grundlage künftig weiter ausbauen. Dies stimmt auch mit der Aussage des GeR (2001: 16) überein, in dem festgehalten ist, dass „das Lehren und Lernen von Sprachen an den Bedürfnissen, an der Motivation, den Dispositionen und den Lernmöglichkeiten der Lernenden orientiert wird“. Selbstverständlich muss eine Balance zwischen der Schülerorientierung und den curricularen Vorgaben gefunden werden, was jedoch auf einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht jeder Fremdsprache zutrifft. Allerdings gibt es auch Bereiche, in denen die Handlungsorientierung im Chinesischunterricht nicht so problemlos umgesetzt werden konnte wie in anderen Fremdsprachen. So haben die Lernenden im Chinesischunterricht aufgrund ihres niedrigen Sprachniveaus einen hohen Bedarf an Unterstützung, wenn sie möglichst selbstständig und interaktiv sprachliche Aufgaben bewältigen sollen.

Aufgrund der weitreichenden Unterstützung, die die Schüler benötigen, scheint es fraglich, ob eine einzige nicht muttersprachliche Lehrkraft dieser Aufgabe in einer Klasse ohne Herkunftssprecher gewachsen wäre und der interaktive Charakter der Handlungsorientierung in einer Klasse mit durchschnittlicher Schülerzahl durchführbar wäre. Zudem bestünde bei diesem niedrigen Sprachniveau die Gefahr, dass der Unterricht nur sehr langsam vorangehe und die sprachliche Korrektheit der Inhaltsorientierung zum Opfer fiele. Sind demnach Herkunftssprecher oder andere Instanzen wie etwa Sprachassistenten eine notwendige Bedingung für einen handlungsorientierten Chinesischunterricht? Das Problem muss meines Erachtens aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden. Die zentrale Frage ist, warum Chinesischlernende nach einer so langen Lernzeit noch ein solch niedriges Sprachniveau aufweisen. Hier stimme ich Guder-Manitius (2000: 42) zu, der das Schriftsystem als zentrale Schwierigkeit beim Erlernen der chinesischen Sprache bezeichnet. In diesem Zusammenhang muss gefragt werden, welchen Stellenwert mündlichen und schriftlichen Kompetenzen im Chinesischunterricht eingeräumt werden sollte.

Es wurde bereits einleitend erwähnt, dass im Chinesischcurriculum NRW die mündliche Sprachkompetenz zumindest in der Sekundarstufe I fokussiert wird. Ebenso wurde bereits dargestellt, dass eine mündliche Sprachkompetenz das größere Anliegen der westlichen Lerner ist; was auch im empirischen Teil meiner Masterarbeit (Lappen 2018) bestätigt wurde. Es muss bei einem solch komplexen Schriftsystem hinterfragt werden, ob insbesondere zu Beginn des Lernprozesses Unterrichtszeit investiert werden soll, um Teile dieses Schriftsystems einschließlich aktiver korrekter manueller Schreibung zu unterrichten, da dadurch wertvolle Unterrichtszeit für den mündlichen Sprachgebrauch eingebüßt wird. Damit soll das Zeichensystem des Chinesischen nicht komplett ausgeklammert werden, sondern eher in der Anfangszeit zurückgestellt werden, um die Schüler zu motivieren und Erfolgserlebnisse zu schaffen. Dies spiegelt auch die Meinung einer Reihe von Lehrern der chinesischen Sprache, die selbst nicht Muttersprachler sind, wider. So schreibt auch Yeng-Seng Goh in seinem Werk *Teaching Chinese as an International Language: A Singapore Perspective* (2017: 110f.):

Given the low phoneticity of the Chinese writing system, the question whether to teach oral skills (listening and speaking) and written skills (reading and writing) at the same time, or to let reading lag some distance behind oral skills, has been an issue of considerable magnitude. Non-native teachers [...] tend to favour the separation of oral and written skills, with characters introduced only after the basics of pronunciation and a certain level of spoken language ability have been established.

Würde die Schriftlichkeit des Chinesischen zumindest in den ersten Jahren des gymnasialen Chinesischunterrichts konsequent zurückgestellt und die

Mündlichkeit fokussiert werden, so wären die mündlichen Sprachkompetenzen der Lernenden mit Sicherheit auch eher auf einem Niveau, auf dem man ohne besondere Einschränkungen einen handlungsorientierten und damit motivierenden Fremdsprachenunterricht Chinesisch durchführen könnte.

5. Fazit und Ausblick

Die hier durchgeführte Unterrichtseinheit und die damit verbundene empirische Studie waren ein erstes Vordringen in die Materie der Handlungsorientierung im Chinesischunterricht – und so sollen auch die vorgestellten Ergebnisse verstanden werden. Bei der Betrachtung der Ergebnisse müssen zum einen der vergleichsweise kurze Studienzeitraum und zum anderen die sehr geringe Schülerzahl bedacht werden. Deutlich wurde, dass die Unterrichtseinheit, die auf Grundlage der Merkmale der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht erfolgte, von den Schülern sehr gut aufgenommen wurde. Insbesondere die Merkmale *authentische oder unmittelbar-reale Lernsituation*, *Interaktivität des sprachlichen Kommunikationsprozesses*, *Ergebnisorientierung im Hinblick auf das unterrichtliche Handlungsprodukt*, *Prozessorientierung im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung*, *Schülerorientierung im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung* wurden von allen Schülern in der Befragung positiv hervorgehoben. Die Fremdsprachenlernenden hoben zudem die *Inhaltsorientierung des sprachlichen Kommunikationsprozesses* positiv hervor.

Auch die Zusammenarbeit mit Herkunftssprechern wurde für den handlungsorientierten Chinesischunterricht als hilfreich empfunden. Dennoch soll die Anwesenheit von Herkunftssprechern nicht als notwendige Bedingung für ein erfolgreiches Gelingen angeführt werden, sondern ein bestimmtes mündliches Sprachniveau, ab dem die Schüler erst interaktiv und möglichst selbstständig arbeiten können. Daher soll, wie in der Diskussion der Ergebnisse deutlich wurde, dafür plädiert werden, gerade in den ersten Lernjahren die Schriftlichkeit des Chinesischen aufgrund seiner Komplexität deutlich zurückzustellen, um ein höheres mündliches Sprachniveau erreichen zu können. Mündliche Kommunikationsfähigkeit ist, wie in mehreren Quellen zum Ausdruck kam, das Ziel der Schüler. Es ist das Ziel des europäischen Gedankens des Sprachenlernens und es sollte auch das Ziel der chinesischen Fachdidaktik sein. Dafür muss ein Umdenken in der Unterrichtsgestaltung und in den Prüfungsformen, die häufig noch vor allem von schriftlichen (d. h. schriftzeichenorientierten) Prüfungsformen geprägt sind, stattfinden.

Handlungsorientierter Chinesischunterricht ist sicherlich nicht der einzige Weg, die mündliche Sprachkompetenz der Schüler auszubauen und sie zu sprachlichem Handeln zu befähigen, dafür sind noch zu viele Fragen unbeantwortet; es könnte jedoch ein möglicher Weg sein. Ein handlungsorientierter Chinesischunterricht trägt auch dazu bei, die Ziele von Fremdsprachenun-

terricht im Sinne des GeR umzusetzen, und entspricht zudem den Wünschen der Lernenden. Nur indem die Schüler im Chinesischunterricht dazu befähigt werden, erfolgreich sprachlich handeln zu können, kann das Fach dauerhaft im deutschen Schulsystem etabliert werden und mit anderen, größtenteils affinen, Fremdsprachen konkurrieren.

Literaturverzeichnis

- Bach, Gerhard und Johannes-Peter Timm (2013), Handlungsorientierung als Ziel und Methode, in: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, Tübingen [u. a.]: Francke, 1–19.
- Bund-Länder-Kommission mit den Bundesländern Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009), *Europäisches Portfolio der Sprachen. Aufbauportfolio*, online: <www.sprachenportfolio.de/PDF/AufbauportfolioOnline.pdf> (Zugang: 09.01.2018).
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon [u. a.]: Multilingual Matters.
- Chan, Sally (1999), The Chinese Learner – A Question of Style, in: *Education & Training*, 41, 6–7, 294–304.
- EBCL 2015 siehe Guder, Andreas und Fachverband Chinesisch e.V.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- Fan, Wenyuan und Shunlian Gu 范文苑 / 顾顺莲 (2016), 任务型语言教学在对外汉语中级口语教学中的探索 (Studie zur Methode des *task-based language learning* im Bereich der mündlichen Sprachkompetenz bei fortgeschrittenen Lernern des Chinesischen als Fremdsprache), in: APERA 2016, *Change in Language Education and Medium of Instruction*, online: <http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/82051283.pdf> (Zugang: 04.02.2018).
- Freitag-Hild, Britta (2010), Interkulturelle kommunikative Kompetenz, in: Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler Verlag, 121–123.
- Goh, Yeng-Seng (2017), *Teaching Chinese as an International Language: A Singapore Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Guder, Andreas (2005), Chinesisch und der Europäische Referenzrahmen. Einige Beobachtungen zur Erreichbarkeit fremdsprachlicher Kompetenz(en) im Chinesischen, in: *CHUN*, 20, 83–98.
- Guder, Andreas (2006), Töne, Text, Toleranz: Ein Vergleich von Lehrplänen für Chinesisch in der Sekundarschule, in: *CHUN*, 21, 77–91.
- Guder, Andreas und Fachverband Chinesisch e.V. (Hrsg.) (2015), *European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL) / Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch*, Berlin: Francke.

- renzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache. English-German edition of the project “European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL)” Levels A1.1 / A1 / A1+ / A2 / A2+, München: Iudicium.
- Guder-Manitius, Andreas (2000), Das Schriftsystem als zentrales Problem des Chinesischunterrichts, in: *CHUN*, 16, 41–48.
- Haas, Gerhard (2013), *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts*, Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Halliday, Michael (2014), Notes on Teaching Chinese to Foreign Learners, in: *Journal of World Languages*, 1, 1, 1–6.
- Häussermann, Ulrich und Hans-Eberhard Piepho (1996), *Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungspsychologie*, München: Iudicium.
- He, Anges Weiyun (2008), An Identity-Based Model for the Development of Chinese as a Heritage Language, in: Agnes Weiyun He und Yun Xiao (Hrsg.), *Chinese as a Heritage Language. Fostering Rooted World Citizenry*, Honolulu: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai’i at Mānoa, 109–124.
- He, Agnes Weiyun und Yun Xiao (Hrsg.) (2008), *Chinese as a Heritage Language. Fostering Rooted World Citizenry*, Honolulu: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai’i at Mānoa.
- Henrici, Gert (2000), Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdspracherwerbs, in: Karin Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 31–40.
- Jank, Werner und Hilbert Meyer (1996), *Didaktische Modelle*, Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Kuckartz, Udo (2014a), *Mixed-Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*, Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo (2014b), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lappen, Andrea (2018), *Learning by Communicating: Handlungsorientierung im Chinesischunterricht – eine Schülerperspektive*, online: <<http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-002E-E435-D>> (Zugang: 15.07.2018).
- Mertens, Jürgens (2010), Aufgabenorientiertes Lernen, in: Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler Verlag, 7–9.
- Meyer, Hilbert (2011), *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Chinesisch*, Frechen: Ritterbach Verlag.

- Moloney, Robyn und Hui Ling Xu (2016), Taking the Initiative to Innovate: Pedagogies for Chinese as a Foreign Language, in: Robyn Moloney und Hui Ling Xu (Hrsg.), *Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language*, Singapore: Springer, 1–18.
- Natrop, Johannes (2015), *Angewandte deskriptive Statistik: Praxisbezogenes Lehrbuch mit Fallbeispielen*, Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Tseng, Miao-fen (2014), *A Handbook of Tasks and Rubrics for Teaching Mandarin Chinese*, Chicago/Illinois: Phoenix Tree Publishing.
- Wang, Minshan 王闽汕 (2006), 从中西外语学习文化差异谈人物形教学 (Das *task-based language learning* aus Sicht der unterschiedlichen Sprachlernkulturen von Ost und West), in: *Journal of Putian University*, 13, 6, 71–74.

摘要

行动导向教学理念意味着在课堂上把思考和行动连接起来。按照这一原则，学生们在课堂上应该通过自己讲中文的方法，从做中学。这一教学法的现实性也通过欧洲共同语言框架对外语学习的要求充分体现出来。这篇文章首先介绍行动导向教学法的理论基础和教学原则，之后概述以此教学方法为基础而设计的中文课程以及对此中文课程所做的实证研究。研究结果表明，汉语课程设计理念跟汉语教学有显著的相关性。学生们对行动导向教学法给予了积极的反馈，通过此课堂体验，他们克服了对说汉语的恐惧，也了解到了如何把课堂所学的汉语知识跟汉语在生活中的实际运用联系起来。

关键词： 教学理念，行动导向教学，继承语，口语教学

Appendix

Abb. A1. Vereinbarung zu Beginn der Unterrichtseinheit

Unterrichtseinheit 春节



Liebe Schülerinnen und Schüler,

wir werden in den nächsten Wochen über das chinesische Neujahr, auch Frühlingsfest genannt, sprechen. Wir haben uns dabei gemeinsam für das folgende Vorgehen entschieden:

- 1.) Wir erarbeiten zunächst **Poster**, in denen wir unser **Wissen zu 春节** sammeln. Dort halten wir alles fest, was wir wissen, bzw. was wir uns an Wissen anlesen.
- 2.) In einem nächsten Schritt erarbeiten wir uns den entsprechenden **Wortschatz zu 春节**. Auch diesen werden wir auf dem Poster festhalten, so dass wir am Ende ein Poster haben, auf dem nicht nur unser Wissen zu 春节, sondern auch unser Wortschatz festgehalten ist.
- 3.) Wir haben **zwei Ziele**: i) ein **Poster**, auf dem wir all unser Wissen sammeln und ii) ein **Gespräch mit einem Muttersprachler über 春节** führen zu können.
- 4.) Um ein Gespräch führen zu können, brauchen wir bestimmte **Redemittel**. Diese werden in einem weiteren Schritt erarbeitet.
- 5.) Bevor wir in der letzten Unterrichtsstunde der Unterrichtseinheit ein Gespräch mit unserem Gast führen, **üben wir solche Gespräche**.

Zudem haben wir für diese Unterrichtseinheit neue **Regeln** vereinbart:

- 1) **Vokabelliste**: Wir unterscheiden zwischen einem aktiven und passiven Wortschatz. Seine Vokabelliste führt jeder Schüler selbstständig.
- 2) **Handys**: Handys sind in der gesamten Unterrichtseinheit erlaubt, um Vokabeln nachzuschlagen.
- 3) **Wir sprechen so viel Chinesisch, wie es uns möglich ist!**

Abb. A2. Zusammenfassung des Gelernten

Zusammenfassung der Unterrichtseinheit 春节

Lieber Schülerinnen und Schüler,

wir haben jetzt einige Wochen zusammen an der Thematik chinesisches Neujahr(春节 chūnjié) gearbeitet, dabei sind wir wie folgt vorgegangen:

Wir haben zusammen entschieden, dass wir Poster (海报 hǎibào) erstellen wollen. Diese 海报 wollen wir am Ende der Unterrichtseinheit einer „Expertin“ vorstellen. Auf den 海报 wurde anhand von verschiedenen Quellen zunächst unser Wissen zu 春节 auf Deutsch gesammelt, anschließend haben wir einen Wortschatz zu 春节 erarbeitet sowie zusammengestellt, wie man 海报 auf Chinesisch beschreiben kann. Zudem haben wir uns dazu entschieden, dass es am Ende der Unterrichtseinheit eine Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte und Vokabeln geben soll, für die jeder von euch eine Vokabelliste geschrieben hat. Diese Zusammenfassung und eure persönlichen Notizen sollten eine gute Grundlage darstellen, um über 春节 sprechen zu können!

1.) Wichtige Fakten zum chinesischen Neujahr

- In China besteht neben der unsrigen Zeitrechnung, nach der jetzt das Jahr 2018 ist, auch eine eigene Zeitrechnung, nach der jetzt das Jahr 4716 ist. Diese geht auf Kaiser Huang Dì zurück. Da es sich dabei um einen Lunisolarkalender handelt, fällt das chinesische Neujahr immer auf einen anderen Tag.
- Ab dem 15. Februar 2018 beginnt das Jahr des Hundes (狗 gǒu).
- Das chinesische Neujahr ist ein Familienfest, das häufig mit dem westlichen Weihnachtsfest verglichen wird, und mehrere Tage andauert. Die Familien bereiten sich viele Tage darauf vor, schmücken das Haus und bereiten Essen vor. Viele fahren für das chinesische Neujahr zu ihren Familien nach Hause, so dass die Bahnhöfe in China zu dieser Zeit sehr voll sind und Tickets im Voraus gekauft werden sollten.
- Zum chinesischen Neujahr werden vor allem 饺子(jiǎozi) zubereitet und gegessen, andere traditionelle Gerichte sind Fisch und Huhn, Erdnussauce, Klebereis, rote Chilischoten oder auch lange Nudeln, die beispielsweise ein langes Leben symbolisieren sollen.
- Symbolik spielt eine wichtige Rolle, z. B. sollte man keine neuen Schuhe während der Festtage kaufen, denn der „Schuh“ heißt auf Chinesisch 鞋(xié), was genauso gesprochen wird wie das Wort für „ungesund, böse“: 邪(xié).

Zusammenfassung der Unterrichtseinheit 春节

- Auch Geschenke spielen eine wichtige Rolle, am bekanntesten sind die roten Umschläge, die mit Geld bestückt und Kindern geschenkt werden: 红包(hóngbāo).
- Das chinesische Neujahr wird damit begonnen, dass am letzten Tag des Vorjahres Feuerwerke (花炮 huāpào) gezündet werden und damit geschlossen, dass am letzten Tag der Festtage das Laternenfest (灯节 dēngjié) gefeiert wird.

2.) Wichtiges Vokabular

Schriftzeichen	pinyin	Übersetzung
I. Wortschatz 春节		
春节	chūnjié	Chinesisches Neujahr/Frühlingsfest
新年	xīnnián	Neues Jahr
放花炮	fàng huāpào	Feuerkörper zünden
红包	hóngbāo	Roter Geldumschlag
传统	chuántǒng	Tradition
福	fú	Glück
食物	shíwù	Nahrung, Lebensmittel
象征/符号	xiàngzhēng/fúhào	Symbol
饺子	jiǎozi	Chin. Maultaschen
庆祝	qìngzhù	feiern
节日	jiérì	Festtage/Feiertage
礼物	lǐwù	Geschenk
游行	yóuxíng	Parade
准备	zhǔnbèi	vorbereiten
准备时间	zhǔnbèi shíjiān	Vorbereitungszeit
灯节	dēngjié	Laternenfest
II. Wortschatz Posterpräsentation		
海报	hǎibào	Poster

Zusammenfassung der Unterrichtseinheit 春节

这张海报的话题是...	Zhè zhāng hǎibào de tí mù shì...	Das Thema dieses Poster ist..
在这张海报你们可以看到。。。。	Zài zhè zhāng hǎibào nǐmen kěyǐ kàn dào....	Auf diesem Poster könnt ihr sehen....
这张海报描写了。。。。	Zhè zhāng hǎibào miáoxiěle...	Dieses Poster beschreibt...
介绍	jièshào	vorstellen
我想给你们介绍...	Wǒ xiǎng gěi nimen jièshào...	Ich möchte ichvorstellen.
一般来说,...	Yībān lái shuō,...	Allgemein gesprochen, ...
代表	dàibiǎo	repräsentieren, stehen für
对中国人来说, 花生代表富裕.	Duì zhōngguó rén lái shuō, huāshēng dài biǎo fù yù.	Für Chinesen repräsentieren Erdnüsse Reichtum.
...的意思是...	...de yì sī shì...	Die Bedeutung von...ist....
我有一样的看法.	Wǒ yǒu yí yàng de kàn fǎ.	Ich bin derselben Meinung.
...很有趣.	...hěn yǒu qù.ist sehr interessant.

Die leeren Zeilen kannst du noch mit Vokabular füllen, das dir selbst wichtig ist, jedoch auf der Liste hier fehlt!

3.) Am Ende der Unterrichtseinheit solltest du:

- ✓ Dir aufgrund der Arbeit mit dem Sprachenportfolio stärker über deine eigenen Kenntnisse im Chinesischen bewusst sein und wissen, wie du besonders gut lernen kannst.
- ✓ Wissen über den Themenbereich 春节 erlangt haben.
- ✓ Wissen zum Wortschatz 春节 und zur Präsentation eines 海报 erlangt haben.
- ✓ In der Lage sein, ein von euch erarbeitetes 海报 zu 春节 mit deiner Gruppe gemeinsam vorzustellen. Dabei darfst du auf deine Notizen gucken, solltest allerdings nicht nur von deinem Zettel ablesen.

