

Türöffner Chinesisch? Im Fremdsprachenfach Chinesisch gewonnene Ressourcen aus Sicht ehemaliger Schüler*innen Hamburger Schulen

Rafael Knolle

Zusammenfassung

Dieser Artikel¹ präsentiert die Ergebnisse einer qualitativen Befragung von elf ehemaligen Schüler*innen, die an drei Hamburger Schulen über einen Zeitraum von drei bis zehn Jahren Chinesisch als Fremdsprache lernten. Es wird die Frage untersucht, welchen Nutzen das Fach aus Sicht der Interviewten rückblickend hatte. Als Erhebungsinstrumente dienen in dieser Untersuchung Kurzfragebögen und Interviews. Die hiermit evozierten Daten wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) induktiv ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die interviewten Personen den Chinesischunterricht mehrheitlich positiv bewerten.

Keywords: Chinesisch als Schulfach, Wert von Chinesischkenntnissen, Interviewstudie, qualitative Inhaltsanalyse

1. Gegenstand der Untersuchung

Der Historiker Yuval Noah Harari (2018: 305) schreibt in seinem Bestseller *21 Lessons for the 21st Century* explizit, dass zukünftig perfektionierte Übersetzungssoftware die Notwendigkeit für ChaF obsolet machen könnte. Stattdessen sollten Schülerinnen und Schülern (SuS) heute „general purpose life skills“, also grundlegende allgemeine Kompetenzen vermittelt werden, die ihre Fähigkeit zum Umgang mit Wandel verbesserten (Harari 2018: 305). Es stellt sich in diesem Kontext die Frage, ob ChaF-Unterricht nur Fremdsprachenkenntnisse vermittelt oder nicht auch Kompetenzen, die deutlich über den Fremdspracherwerb hinausgehen und sich auf andere Disziplinen übertragen lassen.

Betrachtet man die Ergebnisse einer Untersuchung des Mercator Institute for China Studies (MERICS) aus dem Jahr 2018 (Stepan et al. 2018), die sich mit der Rolle des ChaF-Unterrichts an deutschen Schulen auseinandersetzt, so ist die Antwort eindeutig. Die Autor*innen gehen davon aus, dass ChaF auch die „Chinakompetenz“ stärken kann. Chinakompetenz wird als

¹ Der vorliegende Artikel ist auf Grundlage einer Masterarbeit, betreut von Dr. Vesna Ilić und von Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin, im erziehungswissenschaftlichen Studiengang „Mehrsprachigkeit und Bildung“ der Universität Hamburg im Sommersemester 2021 entstanden.

Bündel von Fähigkeiten verstanden, unter denen die Sprachkompetenz nur ein Aspekt unter vielen ist. Sie diene nicht nur dem Zweck, zukünftige wirtschaftliche Chancen im Handel mit China besser ausnutzen zu können, sondern befähige auch dazu, Entwicklungen in China kritisch einschätzen zu können, und helfe gleichzeitig dabei, stereotype Vorstellungen abzubauen (Stepan et al. 2018: 32). Der schulische ChaF-Unterricht wird von den Autor*innen der Studie als idealer Ausgangspunkt für die Vermittlung von Chinakompetenz gesehen (Stepan et al. 2018: 41). Dies wird auch durch die Studie von Shahar-Büchsel und La Mela (2019) bestätigt, bei der Expert*innen-Befragungen und Fokusgruppen-Interviews durchgeführt wurden. Dort werden zahlreiche positive Effekte des Chinesischunterrichts genannt, wie z. B. eine gesteigerte Sprachbewusstheit, die Verbesserung von Lernkompetenzen sowie positive Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung (Shahar-Büchsel und La Mela 2019: 64).

In jüngster Vergangenheit hat die Untersuchung *Macht mehr Chinesisch – Wirklichkeiten und Möglichkeiten des Schulfachs in Deutschland* (Guder et al. 2021) durch Befragung von 40 Chinesischlehrkräften bestätigt, dass Schüler*innen im ChaF-Unterricht über die reine Sprachvermittlung hinaus interkulturelle Kompetenzen erwerben (Guder et al. 2021: 23). Als Beitrag zu dieser Diskussion wurden für die hier vorgestellte Untersuchung elf ehemalige ChaF-Lernende an drei Schulen in Hamburg zu ihrer Beurteilung des Schulfachs Chinesisch befragt. Dabei stand insbesondere die Frage im Mittelpunkt, welche subjektive Bedeutung die Befragten ihrem ChaF-Unterricht in der Retrospektive im Hinblick auf ihre persönliche Entwicklung beimessen.

2. Theoretischer Hintergrund

Um den Nutzen des ChaF-Lernens für die Analyse operationalisierbar zu machen und um sie an vorhandene, theoriebasierte Begriffe anzubinden, wurde das Konzept „Ressource“ in Anlehnung an die Forschung von Schroedler (2019) gewählt. Er betrachtet die Ressource Mehrsprachigkeit aus drei Perspektiven: aus soziologischer Warte in Form der Kapitalbegriffe nach Pierre Bourdieu, aus makroökonomischer Sicht in Gestalt der Humankapitaltheorie, insbesondere mithilfe der Konzepte *market value* und *non-market value* nach François Grin, sowie aus mikroökonomischer Sicht durch die *Psychic Distance Theory* (Schroedler 2019: 171). Das Konzept Ressource hat sich als fruchtbar erwiesen, interdisziplinäre Sichtweisen auf das Phänomen Mehrsprachigkeit freizulegen, weshalb für die hier vorgestellte Studie ein ähnliches methodisches Vorgehen gewählt wurde. So soll auch hier der Begriff Ressource auf drei Säulen gebaut werden, wobei die ersten zwei Säulen sich ebenfalls auf die Theorien Pierre Bourdieus und François Grins stützen (vgl. die folgenden Ausführungen). Als dritte Säule soll auf das Konzept der *Sprachbewusstheit* rekurriert werden, um den Mehrwert von Chinesisch als

Fremdsprache bezüglich einer Erweiterung metasprachlicher Kenntnisse analysieren zu können. *Sprachbewusstheit* wiederum wird mithilfe der drei Dimensionen von Chinesisch als distanter Fremdsprache nach Guder (2007) eingegrenzt und somit für diese Studie operationalisiert. Dieser Ansatz, der linguistische, kulturelle und schriftsprachliche Aspekte in den Blick nimmt, soll den spezifischen sprachlichen Kompetenzen, die im ChaF-Unterricht erlangt werden können, Rechnung tragen. In den folgenden Ausführungen sollen die drei Komponenten der hier gewählten Definition von Ressource näher erklärt werden.

2.1. Ressourcen als Kapitalformen (Pierre Bourdieu)

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930 bis 2002) steht in der Tradition einer kritischen Gesellschaftstheorie und erforschte vorrangig mit empirischen Methoden die z. T. verborgenen sozialen Machtmechanismen, die auf die Sozialisation des Individuums einwirken (Baumgart 2008: 199; Fürstenau und Niedrig 2011: 69). Bourdieu unterscheidet drei Kapitalformen: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu 1992: 218). Ökonomisches Kapital ist, wie Bourdieu erklärt, „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form des Eigentumsrechts“ (Bourdieu 1992: 218; vgl. Schroedler 2018: 15). Außerdem bildet es die Grundlage für alle anderen Kapitalformen, die sich aber oft nur auf den zweiten Blick offenbaren (Bourdieu 1992: 227). Zu diesen weniger sichtbaren Formen gehört zunächst das soziale Kapital, das

[...] die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen [bezeichnet], die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind (Bourdieu 1992: 224).

Es geht beim sozialen Kapital also um Möglichkeiten des Zugriffs auf gewinnbringende soziale Netzwerke oder Beziehungen, die aber auch gepflegt werden müssen, will man sie strategisch vermehren (Bourdieu 1992: 224).

Das kulturelle Kapital umfasst bei Bourdieu hingegen Wissen, Fähigkeiten und Bildungsnachweise. Es lässt sich wiederum in drei Unterkategorien einteilen: in inkorporiertes kulturelles Kapital, also individuell physisch erworbenes Wissen und Bildung, in objektiviertes kulturelles Kapital, das z. B. kulturelle Güter, Bücher und Sammelgegenstände umfasst, und institutionalisiertes kulturelles Kapital, mit dem z. B. Urkunden und Bildungszertifikate gemeint sind (Bourdieu 1992: 218).

Zugriff auf ein großes kulturelles Kapital führe zu Ansehen und Distinktion. Als Beispiel nennt Bourdieu explizit die Fähigkeit, in einer Welt von Analphabeten lesen zu können. Durch die Marktgesetze von Nachfrage und Angebot fungiere dies als Alleinstellungsmerkmal, aus dem sich wiederum

materielle Profite schlagen ließen (Bourdieu 1992: 221). Es fällt nicht schwer, hier mögliche Parallelen zum Chinesischlernen zu ziehen, stellt doch die Fähigkeit, chinesische Schriftzeichen lesen zu können, im deutschen Bildungskontext auch eine Seltenheit dar, die sich – folgt man der Logik Bourdieus – vorteilhaft in der Verteilungsstruktur bezüglich sozio-ökonomischer Privilegien auswirken könnte. Sein Wert ist aber untrennbar mit dem Seltenheitswert, also einer ungleichen Verteilung des jeweiligen Kapitals, verbunden. Sollten also in unserem Beispiel auf einmal alle SuS in Deutschland Chinesisch lesen können, so würde diese Kompetenz womöglich nicht mehr als Distinktionsmerkmal taugen.

Die Rolle des institutionalisierten kulturellen Kapitals, also des Erwerbs von Titeln, kann ebenfalls am Beispiel des Chinesischlernens verdeutlicht werden. Hat eine ehemalige Chinesischschülerin z. B. ein Sprachzertifikat oder eine Belegung von Chinesisch als Prüfungsfach im deutschen Abitur, so dient dies als Beleg einer kulturellen Kompetenz. Dies lässt sich dann in erfolgreichen Bewerbungsverfahren wieder in soziales Kapital und anschließend in ökonomisches Kapital, in Form einer gewinnbringenden beruflichen Tätigkeit, umwandeln. Die verschiedenen Kapitalformen lassen sich laut Bourdieu jeweils ineinander konvertieren (Bourdieu 1992: 201): Wer mehr in seine Bildung investiert, erhöht sein kulturelles Kapital und findet anschließend eine bessere berufliche Tätigkeit, wodurch sich wiederum das ökonomische Kapital steigern lässt (vgl. Fürstenau und Niedrig 2011: 71). Die hier vorgestellte Untersuchung möchte diesen Punkt aufgreifen und fragt, inwiefern die sozial distinguierende Funktion von ChaF aufgezeigt werden kann und welche weiteren Funktionen dieses Fremdsprachenfach im Sinne der drei Kapitalformen Bourdieus erfüllt.

2.2. Ressourcen als *market value* und *non-market value* (François Grin)

Die zweite Dimension des Konzeptes „Ressource“, wie es Schroedler (2019) für seine Untersuchungen operationalisiert hat, bezieht sich auf die Begriffe des *market value* bzw. des *non-market value*. Diese wurden von François Grin (2003) geprägt, der sie wiederum aus der Humankapitaltheorie abgeleitet hat. Sie geht davon aus, dass Wissen und Fähigkeiten, die durch Investitionen in Bildung erlangt wurden, menschliche Produktivität und damit die finanzielle Rendite steigern (Schroedler 2018: 10). Untersuchungen kämen zum Beispiel zu dem Ergebnis, dass ein zusätzliches Schuljahr zu einem 10%igen Anstieg des zukünftigen Gehaltes führe. Laut Schroedler (2018: 12) herrscht insgesamt Konsens darüber, dass Fremdsprachenkenntnisse eine Komponente von Humankapital darstellen: Sie sind in der Person verkörpert, können auf dem Arbeitsmarkt oder im Konsum produktiv eingesetzt werden und werden durch zeitlichen und finanziellen Aufwand erlangt. Der erreichte

Bildungsgrad korreliert dabei mit einer Signalwirkung zur Produktivität auf dem Arbeitsmarkt (Schroedler 2019: 173). Bei Bewerbungen können sich zuvor erlangte gute Abschlussnoten im Hochschulzeugnis positiv auswirken, da einem potenziellen künftigen Arbeitgeber suggeriert wird, dass es sich um eine*n leistungsstarke*n Bewerber*in handelt. Grin unterscheidet nun klar zwischen kulturellem (*non-market value*) und ökonomischem (*market value*) Wert von Sprachen (Grin 2002: 20; vgl. Schroedler 2018: 18). Eine Sprache verfügt über *market value*, wenn Fähigkeiten in ihr in monetäre Profite übertragen werden können oder falls ihnen ein Preis beigemessen werden kann (Schroedler 2018: 11).

Daneben gibt es aber auch den sogenannten *non-market value* (Grin, Sfreddo und Vaillancourt 2013: 139). Das Konzept des *non-market value* bezeichnet den subjektiv zugewiesenen, ideellen Wert einer Sprache oder auch von sprachlicher Vielfalt allgemein (Schroedler 2019: 173). Kenntnisse einer gewissen Sprache geben einem Individuum z. B. Zugang zu mit dieser Sprache verbundenen kulturellen Angeboten oder erleichtern die soziale Kontaktaufnahme mit Sprechenden dieser Sprache (Grin 2003: 36). Der *non-market value* hängt also von Faktoren der individuellen Bewertung ab, z. B. der Bedeutung einer bestimmten Kultur oder von Sozialkontakten zu einer bestimmten Sprechergemeinschaft (Schroedler 2018: 11).

2.3. Ressourcen als kognitive Sprachbewusstheit

Als dritte Komponente für das Konzept „Ressource“ sollen hier die Begriffe *Sprachbewusstsein* bzw. *Sprachbewusstheit* eingeführt werden. Diese werden wiederum im Sinne einer kognitiven Bewusstmachung der interviewten Personen bezüglich der Unterschiede des Chinesischen zu europäischen Sprachen definiert. Da es sich bei Chinesisch um eine distante Fremdsprache (Guder 2005) handelt, stellt sich die Frage, ob Lernende dieser Sprache über ein spezifisches Sprachbewusstsein verfügen, das sich als besondere Ressource bestimmen ließe. Aus der Fülle möglicher Definitionen der Begriffe soll in diesem Kontext eine kognitive Interpretation im Sinne eines metasprachlichen Fokus auf die sprachliche Erscheinung gewählt werden (vgl. Tajmel 2017: 208). Genauer soll untersucht werden, inwiefern die interviewten ehemaligen Schüler*innen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Chinesisch und anderen ihnen bekannten Sprachen benennen können.

Um mögliche Aussagen analysieren zu können, soll das von Guder (2005: 61–68 und 2007: 22–23) geprägte Konzept der dreifachen Distanz von ChaF im Vergleich zu europäischen Fremdsprachen herangezogen werden. ChaF zeichnet sich demnach durch eine linguistische, kulturelle sowie durch eine schriftsprachliche Distanz aus. Lernende müssen hierfür entsprechende Einzelkompetenzen aufbauen. Aussagen ehemaliger Schüler*innen in den Interviews, die jeweils einer der drei Kategorien zugeordnet werden können,

sollen in der Inhaltsanalyse als Indikatoren für die Existenz eines gewissen *Sprachbewusstseins* dienen.

3. Fragestellung

Aus den theoretischen Überlegungen wurde folgende übergeordnete Forschungsfrage für diese Untersuchung abgeleitet: Welche Ressourcen können – auf Grundlage der evozierten Interviewdaten – auf den schulischen ChaF-Unterricht zurückgeführt werden? Die untergeordneten Einzelfragen hierzu sind gemäß der Konstituenten des Konzeptes Ressourcen:

1. Inwiefern ist ein Zuwachs kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals nach Bourdieu (1992) in Relation zum ChaF-Unterricht auf Grundlage der Interviewdaten festzustellen?

2. Inwieweit messen die Befragten der chinesischen Sprache einen gewissen *market value* oder *non-market value* im Sinne Grins (2002, 2003) zu?

3. Welche Aussagen machen die Interviewten zur linguistischen, kulturellen sowie schriftsprachlichen Distanz des Chinesischen im Verhältnis zu europäischen Sprachen nach Guder (2005, 2007)?

4. Forschungsdesign

Die Daten dieser qualitativen Studie wurden auf der Grundlage eines Fragebogens und halbstrukturierter, leitfragenorientierter Interviews erhoben. Alle elf teilnehmenden Personen füllten dabei jeweils einen Fragenbogen aus und nahmen später an einem Interview teil. Während mittels der Fragebögen Informationen zur Soziodemografie und Sprachlernbiografie eingeholt werden sollten, lieferten die Interviews den größten Anteil an Daten, die zur Beantwortung der Forschungsfragen benötigt wurden. Anschließend wurden die gesammelten Informationen im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015: 97 ff.) mit induktiver Kategorienauswertung ausgewertet. Um eine erste Einengung der möglichen Interviewkandidatinnen und -kandidaten vorzunehmen, sollten nur Absolvent*innen der sechs Hamburger Schulen, an denen Chinesisch als reguläres Schulfach unterrichtet wird, kontaktiert werden. Die Lehrkräfte von fünf Schulen vermittelten dem Autor die Kontaktdaten von schließlich dreizehn potenziellen Kandidat*innen, von denen sich elf Personen zur Durchführung eines Interviews bereit erklärten. Unter den ehemaligen ChaF-Lerner*innen befanden sich Absolvent*innen von zwei Hamburger Gymnasien und einer Hamburger Stadtteilschule. Die interviewten Personen waren zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 18 und 25 Jahre alt und studierten entweder an Hochschulen im In- und Ausland oder standen kurz vor ihrem Studienbeginn. Neun Interviewte hatten an einem schulisch organisierten Chinaaufenthalt teilgenommen, fünf hatten ChaF

als Prüfungsfach oder als Besondere Lernleistung im Abitur und zwei Interviews studierten zum Zeitpunkt des Interviews Sinologie im Hauptfach.

Das Interview teilte sich in drei Abschnitte, die jeweils die zugrunde liegenden drei Theorien widerspiegeln. Die Fragen im Leitfaden gliederten sich in offene Erzählaufforderungen und darauf aufbauende konkrete Fragen (vgl. Helfferich 2011: 186). Aufgrund der Corona-Pandemie sollten alle Interviews online geführt werden. Die Gespräche wurden im August und September 2020 geführt, hatten eine Dauer von 20 bis 30 Minuten und wurden digital aufgezeichnet. Schriftliche Transkripte der in Audiodateien vorliegenden gesprochenen Interviewinhalte nach Langer (2010: 523) dienen als Datengrundlage für die Inhaltsanalyse. Für die Inhaltsanalyse erfolgte eine schrittweise, systematische Anhebung des Abstraktionsniveaus, indem zunächst die Inhalte paraphrasiert, verallgemeinert und schließlich bestimmten Kodiereinheiten im Rahmen eines induktiven Vorgehens zugeordnet wurden (Mayring 2015: 69f.). Ziel ist nach Mayring die Bildung eines Kategorien- oder Codesystems, das die Gesamtheit der Auswahleinheiten zusammenfasst und als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden kann.

Nach Abschluss des ersten Analysedurchgangs wurden insgesamt neun Kategorien gebildet: Belegungsgründe, Reaktionen, praktischer Nutzen, antizipierter Nutzen, Persönlichkeitsentwicklung, sprachliche Kompetenzen, Lerntechniken und Lernstrategien, unterrichtsbezogene Aspekte sowie Chinabild (vgl. die folgenden Unterabschnitte). Für die praktische Umsetzung der weiteren Analyseschritte wurden in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018: 97) fallbezogene thematische Zusammenfassungen in Form von Interviewsynopsen sowie Themenmatrizen erstellt, die die wichtigsten inhaltlichen Aspekte jedes Interviews zusammenfassten. Im letzten methodischen Analyseschritt wurden die in diesen Fragen inhärenten Kategorien (die drei Kapitalformen nach Bourdieu (1992), die zwei Wertekonzepte nach Grin (2002, 2003) und die drei Formen der sprachlichen Distanz nach Guder (2005, 2007)) deduktiv an die Ergebnisse herangetragen.

5. Ergebnisse

Für einen ersten Überblick werden zunächst die durch induktive Inhaltsanalyse herauskristallisierten Kategorien in einer Gesamtschau erläutert. In einem zweiten Schritt werden unter Abschnitt 5.2 die eingangs gestellten Forschungsfragen beantwortet.

5.1. Kategorienübersicht

Bei der nun folgenden Darstellung der gefundenen neun Hauptkategorien stehen qualitative Aspekte im Vordergrund, die die Spannweite der vorhandenen Themen reflektieren sollen. Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ und müssen im Kontext der hier gewonnenen Daten verstanden werden. Wichtige Gesichtspunkte werden z. T. mit Zitaten der interviewten ehemaligen Schüler*innen in pseudonymisierter Form illustriert.

5.1.1. Belegungsgründe

Die erste aus dem Datenmaterial extrapolierte Kategorie betrifft die genannten Belegungsgründe. Darunter werden Inhalte zusammengefasst, die erklären können, aus welchen Gründen SuS ChaF als Schulfach belegt haben. Die Ergebnisse zur Kategorie „Belegungsgründe“ lassen sich nicht eindeutig in einen Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital nach Bourdieu bringen. Ein mehrheitlich positives Verständnis von Mehrsprachigkeit und hohe Bildungsabschlüsse der Eltern, wie sie bei den meisten Befragten vorliegen, sind nicht immer ausschlaggebend für die Belegung von ChaF-Unterricht. Im Falle dieser Untersuchung zeigte sich vielmehr, dass die Belegung vom jeweiligen Fremdsprachenangebot der Schule und weiteren biografischen, individuellen Faktoren abhängig war. Eine ehemalige Schülerin entschied sich z. B. gegen den anfänglichen Widerstand der Eltern für das Schulfach Chinesisch. In anderen Fällen spielten pragmatische Überlegungen der SuS eine bedeutsame Rolle: Chinesisch wurde teilweise als Alternative zu anderen Fächern gewählt, die weniger attraktiv erschienen. Die Kategorie zeigt, dass Chinesischunterricht im Rahmen dieser Untersuchung nicht pauschal auf eine Art Elitenförderung reduziert werden kann.

5.1.2. Reaktionen

Die zweite aus dem Datenmaterial extrapolierte Kategorie betrifft Inhalte, die dokumentieren, wie andere Personen aus dem Umfeld der Proband*innen auf die Teilnahme der interviewten Personen am ChaF-Unterricht reagierten. Eine deutliche Korrelation deutet sich zwischen dieser Kategorie und den Kapitalformen nach Bourdieu an. Es zeigte sich, dass Angaben zu ChaF-Kenntnissen sowohl im privaten Rahmen als auch in Bewerbungen emotionale Reaktionen auslösen können. Im schulischen Umfeld wurde z. T. von polarisierenden Reaktionen berichtet: Negative Reaktionen betrafen in vier Fällen Skepsis gegenüber der Nützlichkeit der vermittelten Kenntnisse oder auch in einem weiteren Fall Zweifel an der Lernbarkeit der Sprache.

Weiterhin erhielten drei Personen negatives Feedback, da Mitschüler*innen Verwunderung über den selbst auferlegten Mehraufwand durch zusätzliche Unterrichtsstunden oder durch das Schriftzeichenlernen äußerten.

In den Augen mancher Mitschüler*innen, so berichtet z. B. Maria S., sei Chinesisch sogar als „Strebersprache“ betrachtet worden. Eine andere ehemalige ChaF-Schülerin, Emma P., berichtet, einige Mitschüler*innen hätten sie für „verrückt“ erklärt, da „Chinesisch eine der schwierigsten Sprachen“ sei. Positiv konnotierte Gefühle von Personen im Umfeld betrafen Staunen, Begeisterung und Glaube an die Zukunftsfähigkeit von Chinesischkenntnissen. Von ähnlichen positiven Reaktionen berichten auch sieben weitere Interviewte. Außerdem wurden ehemaligen ChaF-SuS Anerkennung und Respekt entgegengebracht, u. a. aufgrund ihrer Bereitschaft, eine Herausforderung anzunehmen. Insgesamt überwiegen im privaten Bereich, vor allem in der Familie, positive Reaktionen der Ermutigung und der Bewunderung.

Fast alle befragten ehemaligen ChaF-SuS haben ihre ChaF-Kenntnisse darüber hinaus schon in Bewerbungen angegeben. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass durch institutionalisiertes kulturelles Kapital in Form von Nachweisen über Chinesischkenntnisse positive Reaktionen in anderen sozialen und beruflichen Kontexten ausgelöst werden konnten oder zumindest beabsichtigt wurden. Im Rahmen dieser Untersuchung können ChaF-Kenntnisse als Distinktionsmerkmal im Sinne Bourdieus qualifiziert werden.

5.1.3. Praktischer Nutzen

Unter dieser Kategorie werden Inhalte zusammengefasst, die konkrete Vorteile des ChaF-Unterrichts für den weiteren schulischen und beruflichen Werdegang bezeugen. Es können zwei Aspekte unterschieden werden: Zum einen Erfahrungen in der praktischen Sprachanwendung, zum anderen Kontexte, in denen allein die Nennung von Chinesischsprachkenntnissen bereits positive Effekte zeigte. Zunächst werden Aussagen zu Möglichkeiten der Sprachanwendung in der Praxis thematisiert. Für viele ChaF-SuS ist die Teilnahme an einer Chinareise im Rahmen eines Schulaustausches die erste Gelegenheit, in der Chinesischkenntnisse außerhalb des Unterrichts relevant werden. Daher stellt sich die Frage, ob sich die interviewten Personen in dieser Situation tatsächlich ihre erlernten Chinesischkenntnisse zunutze machen. Unter den insgesamt vier Befragten, die sich zu Möglichkeiten der Sprachanwendung bei schulischen Chinareisen äußern, sticht dieses allerdings besonders positiv hervor. Andere drei Interviewte betonen die Bedeutung von Englisch als Lingua Franca, insbesondere bei der Kommunikation mit den Austauschpartner*innen selbst. Es lässt sich jedoch festhalten, dass Chinesischkenntnisse im Kontext von Chinaaustauschprogrammen durch den authentischen Sprachgebrauch in der Gastfamilie einen konkreten Nutzen haben können.

Ein anderer Zusammenhang für die Nutzbarmachung der im schulischen ChaF-Unterricht erworbenen Sprachkenntnisse ergibt sich in den Fällen, in denen nach der Schule weiter Chinesisch gelernt wurde. Till K. studierte z. B.

zwei Semester das Studienfach „Wirtschaft und Kultur Chinas“ und hatte nach eigenen Angaben dank seiner sprachlichen Vorkenntnisse dabei Vorteile gegenüber anderen Kommiliton*innen. Ähnlich erging es Maria S., die aufgrund ihres schulischen Vorwissens während eines Auslandssemesters an einer Universität in der VR China direkt in einen Fortgeschrittenen-ChaF-Kurs einsteigen konnte. Darüber hinaus haben sich zwei weitere Teilnehmer*innen der Studie, u. a. wegen ihrer positiven Erfahrungen im schulischen ChaF-Unterricht, für die Aufnahme eines Sinologiestudiums entschieden. Abgesehen vom Effekt auf die Persönlichkeitsentwicklung, der noch gesondert thematisiert wird, hatte die Teilnahme am Chinesischunterricht für diese Personen auch den konkreten Vorteil, dass sie im späteren Studium an Vorwissen anknüpfen konnten. Weitere Aussagen, die die praktische Anwendung von Chinesischsprachkenntnissen im „wahren Leben“ außerhalb der Schule betreffen, finden sich ansonsten nur vereinzelt in den Interviews. Sara G. erklärt z. B., dass sie in ihrem Nebenjob in einem Café „öfter mal“ auf Chinesisch mit chinesischsprachigen Gästen kommuniziert hat und damit positive Erfahrungen sammeln konnte. Auf ähnliche Weise argumentiert Maria S., dass Chinesischsprachkenntnisse als „Eisbrecher“ wirken können, wenn sie auf Menschen „chinesischer Herkunft trifft“ und sie damit „überraschen“ kann.

Daneben gibt es über die Interviews verteilt aber auffällig viele Kontexte, in denen sich der ChaF-Unterricht für ehemalige ChaF-Schüler*innen unabhängig vom erlangten Sprachniveau positiv auswirkt. Einen wichtigen Beleg für die Möglichkeit, praktischen Nutzen aus dem ChaF-Unterricht zu ziehen, stellt die Nennung von Chinesischkenntnissen in Bewerbungen dar. Zehn der insgesamt elf Befragten haben angegeben, ihre ChaF-Kenntnisse bereits in Bewerbungsunterlagen vermerkt zu haben. Laut Aussage von Jana K. mache dies einen positiven Eindruck, wie das folgende Zitat besonders gut illustriert:

Ich habe es bisher in jede meiner Bewerbungen gepackt. [...] ich finde selber auch, dass Chinesisch zu lernen für den Lebenslauf einfach aussagt, dass man eine neugierige Person ist, dass man sich auch auf anderes außerhalb der Standardsprachen [...] Spanisch, Französisch, Englisch einlässt [...]. [In Bewerbungsgesprächen kam] immer zuerst die Frage oder die Behauptung: ‚Ja. Okay. Wenn Sie Chinesisch lernen, dann [...] müssen Sie ja sehr flexibel sein [beim] Lernen und Sprachkenntnissen‘ und so weiter und so fort.

Chinesischlernenden werden also gemäß Jana K. bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben, die sich positiv auf Bewerbungen auswirken können. Da Chinesisch als schwer erlernbare Sprache gilt, wird von langjährigen ChaF-SuS angenommen, dass diese eine gewisse Neugier und Flexibilität bezogen auf Lernprozesse allgemein mitbringen, was wiederum ein positives

Einstellungskriterium darstellt. Positive Reaktionen in Bewerbungskontexten waren dabei nicht primär vom tatsächlich erreichten Sprachniveau abhängig. Vielmehr wurden Merkmale, die zum Erlernen einer „schwierigen Sprache“ wie Chinesisch für notwendig erachtet werden, von Dritten auf ehemalige ChaF-SuS projiziert. Man kann in diesen Fällen also tatsächlich von einem Alleinstellungsmerkmal in Form institutionalisierten kulturellen Kapitals sprechen, das den Bewerber*innen z. T. auch Zugang zu höherem sozialem Kapital ermöglichte, wenn eine Bewerbung erfolgreich war oder ein Stipendium erlangt wurde.

Die Umwandlung von kulturellem Kapital in soziales Kapital ist darüber hinaus erkennbar, wenn Befragte schildern, dass sie von Chinesisch-L1-Sprecher*innen (d. h. chinesischen Muttersprachler*innen) aufgrund ihrer Chinesisch-Kenntnisse positiver behandelt wurden oder die Kontaktaufnahme erleichtert wurde. Im Fall Sara G.s, die durch die Teilnahme am ChaF-Unterricht an einen Museumsjob kam und einen Praktikumsplatz in der Chinaabteilung eines Unternehmens erhielt, wird besonders deutlich, dass dem ChaF-Unterricht zugeschriebenes kulturelles Kapital später auch in soziales Kapital umgewandelt werden konnte. Die Vermehrung kulturellen Kapitals kann auch dann konstatiert werden, wenn die Befragten im Rahmen ihrer weiteren Ausbildung durch Chinesischvorkenntnisse in Sprachkursen bessere Noten erhielten oder später eine andere distante Fremdsprache, wie das lexikalisch stark vom Chinesischen beeinflusste Koreanisch (vgl. Sohn 2006: 44), erlernten. Ein weiterer Kapitalgewinn als Ergebnis des ChaF-Unterrichts betrifft eine größere Offenheit und einfachere Orientierung beim Reisen in asiatischen Ländern, wie es Tina J. für sich im Interview feststellt. Hier kann ebenfalls inkorporiertes kulturelles Kapital, d. h. das Wissen um andere kulturelle Normen, zur Erhöhung des sozialen Kapitals, d. h. der Kontaktabahnung mit Menschen aus anderen Kulturkreisen, beitragen.

5.1.4. Antizipierter Nutzen

Unter dieser Kategorie werden Inhalte subsumiert, die den erhofften zukünftigen ökonomischen Nutzen des ChaF-Unterrichts thematisieren. Es wird z. B. erörtert, ob ChaF-Kenntnisse nach Meinung der interviewten Personen den späteren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt erhöhen können und Zukunftschancen verbessern oder ob dies aus ihrer Sicht nicht der Fall ist. Es lassen sich für die Befragten, die sich zu diesem Thema geäußert haben, grob drei Positionen feststellen. Eine Probandin gab explizit an, dass ChaF-Kenntnisse voraussichtlich keine berufliche Relevanz für sie hätten. Eine zweite Gruppe von vier interviewten Personen erklärte, dass ChaF je nach der konkreten, zukünftigen Berufstätigkeit, gewissermaßen unter Vorbehalt, eine Rolle spielen könnte. Schließlich gingen vier weitere Personen davon aus, dass ihr ChaF-Wissen sie auf jeden Fall später beruflich weiterbringen kann.

Eine deutliche Überschneidung inhaltlicher Aspekte manifestiert sich zwischen den Kategorien „Antizipierter Nutzen“ und *market value*. Mehrere Interviewaussagen deuten darauf hin, dass sich die befragten Personen im Zusammenhang mit ChaF-Kompetenzen einen zukünftigen ökonomischen Vorteil versprechen. Im folgenden Zitat führt Sara G. beispielsweise den hohen Wert von Chinesischkenntnissen auf mehrere Ursachen zurück: „[...] Chinesisch ist ja doch schon etwas exotischer als das, was die meisten lernen. [...] Deswegen glaube ich schon, dass ich [...] für's Berufsleben [mehr] Chancen habe als vielleicht jemand, der [...] nur Deutsch und Englisch spricht.“ ChaF-Kenntnisse werden, so legt dieses Zitat m. E. nah, als Alleinstellungsmerkmal eingeschätzt.

Der ChaF-Unterricht wird jedoch nicht nur auf den Nutzen von Sprachkenntnissen reduziert, sondern hat einen ideellen Wert, wenn die Befragten davon sprechen, dass sie auch in Zukunft weiter Chinesisch lernen möchten, weil es ihnen Freude bereitet, den Horizont erweitert, als Schlüssel zur chinesischen Kultur gesehen wird oder der sozialen Kontaktaufnahme mit anderen Chinesischsprechenden dient. In diesen Fällen wird Chinesisch auch ein *non-market value* zugewiesen.

5.1.5. Persönlichkeitsentwicklung

Unter dieser Kategorie wurden Hinweise auf die Stärkung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale bei den interviewten ChaF-SuS gesammelt. Es wurde darüber hinaus dargelegt, inwiefern durch die Teilnahme am ChaF-Unterricht Ziele und Wünsche für die Zukunft geprägt wurden. Außerdem fallen in diese Kategorie Einschätzungen darüber, welche Persönlichkeitsmerkmale für eine erfolgreiche Teilnahme am ChaF-Unterricht von Vorteil sind bzw. für welche SuS der ChaF-Unterricht aus Sicht der Befragten geeignet ist.

In dieser Kategorie wird mit dem ehemaligen ChaF-Unterricht am häufigsten die Stärkung des individuellen Durchhaltevermögens assoziiert. Ein Proband erklärte diesbezüglich, dass der ChaF-Lernprozess durch Höhen und Tiefen gekennzeichnet sei und eine gewisse Frustrationstoleranz hinsichtlich des langfristigen Lernerfolgs erfordere. Es kann auf Grundlage der intersubjektiv vermittelten Perspektive einiger Interviewter von einer diesbezüglichen Stärkung des inkorporierten kulturellen Kapitals durch den ChaF-Unterricht bei diesen Individuen ausgegangen werden.

Gleiches gilt für Aussagen, denen zufolge interkulturelle Kompetenzen im Rahmen des ChaF-Unterrichts vermittelt wurden und die Interviewten sich selbst als „internationaler“ sahen bzw. der Meinung waren, offener für fremde Kulturen zu sein. In neun Interviews lassen sich solche positiven Aussagen hinsichtlich einer Verbesserung interkultureller Kompetenzen finden. Emma P. beschreibt beispielsweise im Interview, wie die Begegnung mit anderen Kulturen einen Reflexionsprozess über die eigenen Werte in Gang

setzen kann und wie man sich so seiner eigenen Identität bewusster wird. Sie erklärt, dass die Auseinandersetzung mit China und insbesondere die Möglichkeit, im Rahmen des schulischen Austauschprogrammes selbst China zu bereisen, ihre Fähigkeit zum kulturellen Perspektivwechsel verbessert habe. Hier lassen sich Parallelen zur Erfahrung von Emma B. ziehen, die angibt, durch den persönlichen Kontakt mit chinesischen Austauschschüler*innen offener für die dortige Kultur geworden zu sein. Tina J. beschreibt konkret, wie sie im Rahmen des ChaF-Unterrichts durch Reisen in asiatischen Ländern und durch persönliche Kontakte für kulturelle Unterschiede in einem anderen Kulturkreis sensibilisiert wurde. Till K. meint, dass der ChaF-Unterricht „Akzeptanz von anderen oder Verständnis für andere Kulturen“ vermittelt habe. Dazu hätte insbesondere die Lehrkraft durch Schilderungen eigener interkultureller Erfahrungen einen Beitrag geleistet. Es wird außerdem mehrfach darauf verwiesen, dass interkulturelle Kenntnisse über China gleichzeitig auch Synergieeffekte für das Verständnis anderer Kulturen erzeugen können.

Eine andere Kompetenz, die die interkulturelle Dimension des ChaF-Unterrichts betrifft, besteht darin, auf Grundlage von historischen Kenntnissen aktuelle politische und gesellschaftliche Prozesse besser verstehen zu können. Genau darauf geht auch Till G. ein:

Aber ansonsten habe [ich] viel kulturell und menschlich mitgenommen, also wie die Menschen dort ticken, was sie für Feste haben, wie die Kultur [...] ist [...] alle möglichen Sachen, die [...] helfen, [das], was in China so passiert, zu verstehen [...]. Das ist [...] total wichtig.

Auch hierbei handelt es sich um inkorporiertes kulturelles Kapital, das sich in der Wahrnehmung der Befragten zukünftig auf andere Lern- und Lebensbereiche positiv auswirken kann.

Ein dritter Aspekt betrifft die im schulischen Chinesischunterricht angelegte Motivation, auch nach der Schulzeit weiter Chinesisch lernen oder sich mit China allgemein beschäftigen zu wollen. Es lässt sich feststellen, dass zehn von elf Interviewteilnehmer*innen angaben, über das Abitur hinaus langfristig persönliche Ziele, die in Zusammenhang mit ChaF stehen, verfolgen zu wollen. Ein hoher Grad an intrinsischer Motivation bezüglich der ChaF-Belegung während der Schulzeit geht bei vielen Befragten mit dem Wunsch einher, auch im Studium weiter Chinesisch lernen zu wollen. Diese intrinsische Motivation kann ebenfalls als kulturelles Kapital angesehen werden, das zukünftig gewinnbringend eingesetzt werden kann. Die Bedeutung des *non-market value* manifestiert sich besonders im Falle von Tina J., die den Wunsch hegt, auch nach der Schule noch weiter Chinesisch zu lernen, obwohl sie der Überzeugung ist, dass dies keinen Bezug zu ihrer späteren beruflichen Aktivität haben werde. ChaF hat für sie eine ideelle, sinnstiftende Bedeutung, die sich einer rein ökonomischen Betrachtung entzieht.

5.1.6. Sprachliche Kompetenzen

Insgesamt schätzen fünf der elf Interviewten ihre Chinesischsprachkenntnisse – im Verhältnis zu ihren Lernjahren – in eigenen Worten als niedrig ein. In den meisten Fällen belegten die Proband*innen Chinesisch an ihrer Schule als dritte Fremdsprache, was mit einer geringeren Wochenstundenzahl korrelierte. Betrachtet man die zeitlichen Erfordernisse, die objektiv benötigt werden, um im Fall von ChaF ein mit anderen Fremdsprachen vergleichbares Niveau zu erlangen, so verwundert dieses Ergebnis nicht (vgl. Fachverband Chinesisch 2012: 1). Bekanntlich lässt sich im schulischen ChaF-Unterricht nur schwerlich das gleiche Sprachniveau erreichen wie im Unterricht einer europäischen Fremdsprache. Dies lässt sich veranschaulichen, indem man die Äußerungen der Interviewten auf die drei Dimensionen sprachlicher Distanz zwischen Chinesisch und europäischen Sprachen nach Guder (2007: 22–23) bezieht: Hinsichtlich der Besonderheiten auf linguistischer Ebene erwähnen verschiedene interviewte Personen das Nichtvorhandensein flektierter Formen, die Nutzung spezieller Satzpartikel, das Vorkommen von Zähllehnwörtern, die phonetischen Schwierigkeiten einer tonalen Sprache mit zahlreichen homophonen Silben sowie das Fehlen von lexikalischen Ableitungen, wie es bei europäischen Sprachen möglich ist. Andererseits wird vielfach davon ausgegangen, dass die chinesische Grammatik „einfach“ sei. Eine solche pauschale Sichtweise spricht m. E. wiederum dafür, dass komplexere grammatische Phänomene der chinesischen Sprache – jenseits der tatsächlich weniger strengen Syntaxregeln – erst auf einem höheren Sprachniveau ins Bewusstsein von ChaF-Lernenden treten. Trotzdem behält m. E. die Feststellung ihre Gültigkeit, dass ein allgemeines Bewusstsein für zahlreiche linguistische Phänomene der chinesischen Sprache unter den Befragten besteht, das Lernenden europäischer Sprachen fehlt.

Auch mit Blick auf die zweite Dimension nach Guder (2007: 22–23), nämlich die kulturelle und linguistisch-pragmatische Distanz, lassen sich relevante Interviewaussagen identifizieren. Es wird z. B. auf die Notwendigkeit soziolinguistischer Kompetenz rekurriert, wenn die Verwendung von Begrüßungsformen, Anredeformen oder höflichen Sprachaufforderungen in verschiedenen hierarchischen Konstellationen thematisiert wird. Darüber hinaus betont eine Probandin, dass die Verflechtung von Sprache und Kultur im Falle von Chinesisch besonders greifbar werde. Dies äußere sich z. B. darin, dass sich manche chinesischen Ausdrucksformen nicht ohne kulturellen Kontext ins Deutsche übersetzen ließen oder dass Kritik eher indirekt geäußert würde. Ein gewisser, wenn auch nicht quantifizierbarer Grad an Sprachbewusstsein für sprachpragmatische Unterschiede lässt sich m. E. daher ebenfalls aus den Interviewdaten ableiten.

Gleiches gilt für die dritte Dimension sprachlicher Distanz, die Schriftzeichenebene, die von einer Mehrheit der Befragten als zentrale Herausforde-

rung beim Erlernen von ChaF identifiziert wird. Schriftzeichen werden in den Interviews zumeist als integraler Bestandteil des Chinesischunterrichts gesehen. Dennoch führen einzelne SuS das subjektiv empfundene niedrige Sprachniveau auf die Zuteilung hoher zeitlicher Kapazitäten auf die Schriftzeichenvermittlung zurück. Till K. weist zuspitzend darauf hin, dass Chinesischlernen das Erlernen zweier „Sprachen“ umfasse: einer mündlichen Sprache und der Ebene der Schriftzeichen. Eine Auslagerung der Zeichen aus dem ChaF-Unterricht mit stärkerer Nutzung der lateinischen Umschrift würde zu einer schnelleren Progression führen, so Till K.

Die hier vorgenommene Analyse, in der Aussagen der Interviewten zum Sprachwissen mit den drei Dimensionen sprachlicher Distanz nach Guder (2005, 2007) in Bezug zueinander gesetzt wurden, impliziert, dass im schulischen ChaF-Unterricht Sprachbewusstsein für die Unterschiede zwischen europäischen Fremdsprachen und Chinesisch geschaffen wurde. Ein solches Bewusstsein kann wiederum auch als kulturelles inkorporiertes Kapital gewertet werden, das sich zukünftig mehren kann. Eine ehemalige ChaF-Schülerin, die Koreanistik studiert, gab z. B. an, dass ihr die Chinesischsprachkenntnisse beim Koreanischlernen geholfen hätten. Dies zeigt m. E. auch, dass ChaF-Unterricht Synergiepotenziale für das sprachenübergreifende Lernen, besonders im Hinblick auf die ostasiatischen Sprachen Koreanisch und Japanisch, freisetzen kann.

5.1.7. Lerntechniken und Lernstrategien

Diese Kategorie untersucht die Frage, inwieweit die Befragten im Unterricht bestimmte Lerntechniken oder Lernstrategien kennengelernt bzw. ob sie neue Kenntnisse über Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens allgemein erworben haben. Neben Sprachbewusstsein werden im ChaF-Unterricht auf Grundlage der Interviewdaten auch Lernstrategien vermittelt, die ebenfalls als inkorporiertes kulturelles Kapital betrachtet werden können. Welche Lerntechnik genau vermittelt wurde, war jedoch individuell sehr verschieden und hing von der jeweiligen Lehrkraft und auch von deren jeweiligem kulturellen Hintergrund ab. Die in den Interviews erwähnten Lernstrategien betreffen vor allem ChaF-spezifische Mnemotechniken beim Schriftzeichenlernen in Form von Visualisierungen und der Analyse von Schriftzeichenkomponenten. Till G. und Tina J. erklären zusätzlich, dass sie im ChaF-Unterricht gelernt haben, mithilfe digitaler Hilfsmittel Schriftzeichen nachzuschlagen.

Emma B. erwähnt mit der Schlüsselwortmethode (SW-Methode) eine im ChaF-Unterricht erlernte Technik, die sie später beim Italienischlernen nutzen konnte: Um eine Vokabel gemäß der SW-Methode zu lernen, wird ein phonetisch ähnlich klingendes Wort aus einer bekannten Sprache mit dem neu zu lernenden Wort assoziiert (Stork 2006: 200). Dabei entsteht ein interaktives Gedächtnisbild, in dem die verschiedenen phonetischen und semanti-

schen Informationen der Lexeme miteinander verwoben werden (Stork 2006: 200). Eine weitere Lerntechnik, die in zwei Interviews erwähnt wird, besteht in der Übung durch lautes Vorlesen. Diese ist nicht trivial, da durch lautes Lesen ChaF-Lernende darin unterstützt werden, die Aussprache von Wörtern zu automatisieren und das Erkennen von Wortgrenzen zu üben, wie in der ChaF-Leseforschung betont wird (Krames 2015: 20–21). Werden die Vorteile von lautem Lesen im ChaF-Unterricht thematisiert, so können die Lerner*innen dieses Vorgehen auch auf andere Fremdsprachen übertragen.

Darüber hinaus erklären einzelne Befragte, dass im ChaF-Unterricht die Gedächtnisleistung besonders trainiert worden sei. Tina J. stellt hier explizit einen Zusammenhang zu ihrem aktuellen Biochemiestudium her, in dem sie ebenfalls viel auswendig lernen müsse. Im ChaF-Unterricht waren kognitive Lerntechniken gefordert, die auch auf andere Fremdsprachen oder auf andere Wissensgebiete übertragen werden können und eine besondere Ressource in Form inkorporierten kulturellen Kapitals darstellen.

5.1.8. Unterrichtsbezogene Aspekte

Unter dieser Kategorie werden Faktoren zusammengefasst, die aus Sicht der Interviewten für das Lernen im ChaF-Unterricht förderlich oder hinderlich waren oder das Fach attraktiv machten und somit den Aufbau von Ressourcen erst ermöglichten. Sie stehen häufig im Bezug zur Lehrperson und können generell als „Feedback“ interpretiert werden. Außerdem werden unter dieser Kategorie auch Aussagen gesammelt, die den Zustand und die weitere Entwicklung des Schulfaches ChaF betreffen, da dies m. E. ebenfalls für die Beurteilung des Nutzens relevant ist.

Die Interviewdaten lassen Rückschlüsse darauf zu, welche Faktoren die Ressourcenbildung bei den interviewten ehemaligen ChaF-SuS gefördert bzw. gemindert haben. Auf Ebene der Unterrichtsgestaltung wurden in den Interviews mehrere Verbesserungsvorschläge gemacht:

Der Unterricht sollte aus Sicht mehrerer Befragter vor allem stärker landeskundliche Inhalte miteinbeziehen. Sara G. sieht in der Rolle der Kulturvermittlung einen Unterschied zu anderen Fremdsprachenfächern. Neben Kalligrafiestunden erinnert sie sich vor allem daran, dass chinesische Filme gezeigt wurden. Das Verstehen einzelner Wörter führte bei ihr zu kleinen Erfolgserlebnissen. Mariko S. erzählt, dass Kenntnisse über die chinesische Kultur durch Aktivitäten, wie das Begehen von chinesischen Festen und das Singen von chinesischen Liedern, erlebbar gemacht wurden. Sie hätte sich jedoch gewünscht, mehr über die Lebenswirklichkeit Gleichaltriger in China zu erfahren. Ihr Fall zeigt außerdem, dass SuS, die sich nicht für Grammatik- und Vokabellernen begeistern können, wie es bei ihr der Fall war, trotzdem Gefallen an ChaF finden können, wenn kulturellen Aspekten im Unterricht ein gewisser Raum gegeben wird.

Weitere genannte inhaltliche Kritikpunkte finden sich z. T. im Hinblick auf die Auswahl der behandelten Themen bzw. die Auswahl des Vokabulars. Sara G. hätte sich insbesondere in Vorbereitung auf ihren Chinaaufenthalt im ChaF-Unterricht noch mehr Alltagsvokabular gewünscht. So fühlte sie sich beispielsweise unsicher, da ihr die Wörter zu Lebensmittelallergien fehlten. Bezugnehmend auf die Auswahl des Vokabulars wird von Nikolaus S. die Vorbereitung des standardisierten chinesischen Sprachzertifikatstests HSK im Rahmen des Unterrichts als besonders positiv bewertet, da die konkrete Zielsetzung und die Bereitstellung konkreter Höraufgaben zu einer festgelegten Vokabelliste motivierend wirkten. Eine eigene Feedbackkategorie bildet der hier angesprochene Bereich des Hörverständnisses, der auch von einer weiteren Probandin besonders thematisiert wird: Tina J. bemängelt z. B., dass es wenig authentischen Input gab, wodurch das Hörverständnis wenig trainiert wurde. Während sich beim Schauen spanischer Filme mit der Zeit Erfolgserlebnisse einstellen würden, sei dies im Fall von Chinesisch ausgeblieben. Die hier genannten Punkte zeigen, dass SuS häufig Ideen für die Verbesserung des Unterrichts entwickeln, die von den Lehrkräften genutzt werden könnten, wenn sie die SuS in die Unterrichtsgestaltung aktiv einbeziehen.

5.1.9. Chinabild

Unter dieser Kategorie wurden Ergebnisse zusammengefasst, die den Zusammenhang zwischen ChaF-Unterricht und dem Chinabild der Befragten beleuchten. Insgesamt ließ sich hier ein positiver Zusammenhang feststellen. Während China, so berichteten es mehrere Interviewte, in anderen Schulfächern allenfalls Randthema war, wurde im ChaF-Unterricht häufig ein differenzierteres Chinabild vermittelt. Der ChaF-Unterricht, vor allem aber auch die Teilnahme an schulischen Chinareisen, haben aus Sicht mehrerer Befragter zum Abbau von Vorurteilen und Stereotypen gegenüber China geführt. In den Interviewdaten findet sich z. B. folgende Aussage der Probandin Sara G.:

Also ich hatte vor dem Unterricht [...] kein besonders gutes Bild, wenn ich ehrlich bin. [...] Dass die da drüben nichts machen dürfen. Dass die da alle total unglücklich sein müssen [...]. Und dann habe ich [...] im Unterricht [...] gelernt, [...] so ist das eigentlich gar nicht.

Weiterhin berichtet Sara G. über Unterschiede in ihrer Wahrnehmung von Chines*innen in Deutschland und in China. Der Eindruck von Chines*innen in Deutschland, so beschreibt sie es, sei verzerrt, da es insgesamt wenig Begegnungen gäbe. In China sei ihr besonders die Gastfreundschaft, Zugewandtheit und Hilfsbereitschaft der Menschen aufgefallen. Aus Sicht einer anderen Probandin sei durch die Vermittlung von Chinawissen ein besseres Verständnis für soziale, politische und kulturelle Zusammenhänge in der Aktualität entstanden. Gleichzeitig habe die Beschäftigung mit China beispiels-

weise dazu geführt, die freiheitliche demokratische Ordnung in Deutschland sowie ein weniger an Leistung orientiertes Schulwesen in Deutschland stärker zu schätzen. Es handelt sich hierbei um positive Effekte des ChaF-Unterrichts, die sowohl dem inkorporierten kulturellen Kapital als auch dem Konzept des *non-market value* zugordnet werden können. Eine größere Offenheit gegenüber China kann auch zu einer Steigerung des sozialen Kapitals führen. So möchte sich Till G. z. B. aufgrund seiner positiven Erfahrungen im ChaF-Unterricht im Chinareferat der sein Studium fördernden Stiftung engagieren, was ihm wiederum mehr Möglichkeiten sozialer Teilhabe und Zugang zu neuen Kontakten ermöglichen könnte.

5.2. Beantwortung der Forschungsfragen

Auf Grundlage der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und des Abgleichs derselben mit den abgeleiteten Kategorien aus den einleitenden theoretischen Ausführungen lassen sich die Forschungsfragen folgendermaßen beantworten:

5.2.1. Inwiefern ist ein Zuwachs des kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals nach Bourdieu (1992) in Relation zum ChaF-Unterricht auf Grundlage der Interviewdaten festzustellen?

- a) Das institutionalisierte kulturelle Kapital erhöhte sich durch:
- den Erhalt von schulischen Zeugnissen, bzw. dem Abitur, in dem die ChaF-Belegung dokumentiert ist,
 - das Erlangen von Chinesisch-Sprachzertifikaten (d. h. HSK-Zertifikaten).
- b) Das inkorporierte kulturelle Kapital wurde gesteigert, indem:
- an Hochschulen Möglichkeiten zur Einschreibung in Chinesischsprachkurse für Fortgeschrittene gegeben waren,
 - aufgrund vorhandener Vorkenntnisse bessere Noten in ChaF-Kursen nach der Schulzeit erreicht wurden,
 - die eigene Arbeitsdisziplin und das Durchhaltevermögen gestärkt wurden,
 - die Gedächtnisleistung besonders trainiert wurde,
 - der Wunsch entstand, in Zukunft weiter Chinesisch zu lernen,
 - zukünftige Berufsmöglichkeiten in China denkbar wurden,
 - das allgemeine Sprachbewusstsein geschärft wurde,
 - das Erlernen der koreanischen Sprache erleichtert wurde,

- das Chinabild differenziert wurde, Vorurteile abgebaut wurden und die Chinaberichterstattung in den Medien besser eingeschätzt werden konnte,
- sich eine größere Offenheit im Umgang mit anderen Kulturen und Reisezielen bzw. eine internationalere Orientierung einstellte,
- demokratische Strukturen und ein weniger leistungsorientiertes Schulsystem in Deutschland stärker gewürdigt wurden.

c) Eine Zunahme des sozialen Kapitals manifestierte sich in:

- der aus subjektiver Sicht leichteren Kontaktaufnahme mit Menschen aus China,
- der Erfahrung einer bevorzugten Behandlung als „Ausländer*in“ in China,
- einer gesteigerten Erfolgsaussicht bei Bewerbungen im Allgemeinen aufgrund positiver Assoziationen mit (ehemaligen) ChaF-Lernenden,
- gesteigerten Erfolgsaussichten bei Bewerbungen, im Speziellen bei Tätigkeiten mit Chinabezug.

d) Auf eine Steigerung des ökonomischen Kapitals finden sich in den Interviewdaten keine eindeutigen Hinweise. Dies hängt auch mit der Auswahl der relativ jungen Proband*innen zusammen, die zum Zeitpunkt des Interviews entweder an einer Universität studierten oder kurz davor standen, ein Studium zu beginnen, und somit noch nicht berufstätig waren.

5.2.2. Inwieweit messen die Befragten der chinesischen Sprache einen gewissen *market value* oder *non-market value* im Sinne Grins (2003) zu?

a) Ein *market value* im Sinne zugesprochener Nutzung von Sprachkenntnissen zur Mehrung monetärer Profite äußert sich nur vereinzelt, wenn Befragte davon ausgehen, dass sie in Zukunft aufgrund ihrer ChaF-Kenntnisse bessere Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben und mehr Geld verdienen werden.

b) Der ideelle *non-market value* tritt dagegen deutlicher hervor und zeigt sich darin, dass Ex-ChaF-SuS zukünftig weiter Chinesisch lernen wollen, weil ihnen dies:

- als Selbstzweck Freude bereitet,
- der Horizonterweiterung dient,
- als Schlüssel zum Verständnis der chinesischen Kultur beschrieben wird,
- die soziale Kontaktaufnahme mit Chinesisch-Sprecher*innen erleichtern wird.

5.2.3. Welche Aussagen machen die Interviewten zur dreifachen Distanz des Chinesischen im Verhältnis zu europäischen Sprachen nach Guder (2007)?

- a) Im Sinne der linguistischen Distanz genannte Aspekte betreffen:
- auf phonologischer Ebene die Tonalität und hohe Zahl homophoner Silben,
 - auf Ebene der Syntax das Vorkommen besonderer Wortarten wie Zähl-einheitswörter, verschiedener Partikeln und das Nichtvorhandensein flektierter Formen,
 - auf lexikalischer Ebene Schwierigkeiten der lexikalischen Ableitung durch geringe Anzahl an Internationalismen.
- b) Aspekte der kulturellen, sprachpragmatischen Distanz manifestieren sich in der Nennung von:
- Verwendungen spezifischer Ausdrücke der Begrüßung, der Höflichkeit sowie der adäquaten Äußerung von Kritik.
- c) Hinsichtlich schriftsystemspezifischer Gesichtspunkte wird geäußert, dass:
- der Schriftzeichenerwerb als zentrale Herausforderung von ChaF gesehen wird,
 - das Erlernen der Schriftzeichen bezüglich des zeitlichen Aufwandes dem Lernen einer weiteren Fremdsprache gleichkommt. Eine Reduzierung der Anzahl der Schriftzeichen würde die Geschwindigkeit der Progression in kommunikativen, mündlichen Kompetenzen erhöhen,
 - Schriftzeichenlernen unverzichtbarer Teil des ChaF-Unterrichts ist.

Die Antworten auf die Forschungsfragen verdeutlichten, dass der schulische ChaF-Unterricht aus Sicht der interviewten Personen zu einer Stärkung ihrer Ressourcen im Hinblick auf soziologische, ökonomische und didaktische Aspekte beitragen konnte. Die zahlreichen positiven Bewertungen verweisen auf einen Gewinn an persönlichen Ressourcen durch den ChaF-Unterricht, der sich bei einigen Befragten tatsächlich später als „Türöffner“ herausstellte.

6. Fazit

Die Ergebnisse dieser qualitativen Studie stellen keinen Anspruch auf Repräsentativität für alle ChaF-Fremdsprachenlernenden an Schulen in Deutschland. Bei der Analyse der Daten sollte insbesondere bedacht werden, dass die interviewten Personen von ihren ehemaligen Chinesischlehrkräften an den Autor der Studie vermittelt worden waren. Es handelt sich dabei also vermutlich um ehemalige SuS, die eher stärker vom ChaF-Unterricht profitiert ha-

ben oder besonders motiviert waren. Unter Berücksichtigung dieser Einschränkung liefert diese Untersuchung Erkenntnisse zum Nutzen des ChaF-Unterrichts aus Sicht der Befragten. Sie gibt Hinweise darauf, welche große Bandbreite an Themen im Bewusstsein der ehemaligen ChaF-SuS bedeutsam sind. Die Resultate der Untersuchung können als Argumente und Anreize für das Fach Chinesisch genannt werden, um das Fach an Schulen attraktiver zu machen.

Die zahlreichen Ausgestaltungsmöglichkeiten des Faches, die in den Interviews beschrieben wurden, legen aber auch nahe, dass bestimmte Lehr- und Lernziele von ChaF an Schulen z. T. nicht einheitlich definiert sind. Auffällig war, dass verschiedene Lehrkräfte, laut Aussage der Befragten, Lernziele teilweise unterschiedlich gewichteten. So hatte die Schriftzeichenvermittlung oder die Rolle soziokulturellen Wissens im Unterricht mancher ehemaliger ChaF-SuS einen größeren Stellenwert als bei anderen. Dies sind Beispiele dafür, dass Lehr- und Lernziele von ChaF in einem Aushandlungsprozess stehen. Diese Diskussion sollte auf der Basis weiterer wissenschaftlicher Untersuchungen begleitet werden, damit die Konsensbildung zu der Frage, was ChaF sein kann und sein will, vorangetrieben wird. Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Untersuchung wären z. B. weitere qualitativ angelegte Studien zur Relevanz chinabezogenen Wissens im ChaF-Unterricht wünschenswert.

Literatur

- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2008), *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (4. Aufl.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (1992), Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, in: Franzjörg Baumgart (Hrsg.) (2008), *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–231.
- Fachverband Chinesisch (2012), *Acht Thesen zur Etablierung des Schulfachs Chinesisch im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland*, online: <www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/thesen_zu_chinesisch_an_schulen_2012.pdf> (Zugang: 07.06.2022).
- Fürstenau, Sara und Heike Niedrig (2011), Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt, in: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69–87.
- Grin, François (2002), *Using language economics and education economics in language education policy*, online: <www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/GrinEN.pdf> (Zugang: 30.01.2022).

- Grin, François (2003), Language Planning and Economics, in: *Current Issues in Language Planning*, 4, 1–66.
- Grin, François, Claudio Sfreddo und François Vaillancourt (2013), *The Economics of the Multilingual Workplace*, New York, London: Routledge.
- Guder, Andreas (2005), „Kann man das überhaupt lernen?“ Zur Vermittlung von Chinesisch als distanter Fremdsprache, in: *Lebende Sprachen*, 2, 61–68.
- Guder, Andreas (2007), The Chinese Writing System as Third Dimension of Foreign Language Learning, in: Andreas Guder, Xin Jiang und Yexin Wan (Hrsg.), *Hanzi De Renzhi Yu Jiaoxue / The Cognition, Learning and Teaching of Chinese Characters*, Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 17–32.
- Guder, Andreas, You Wenhao, Andrea Frenzel und Ariane S. Willems (2021), *Macht mehr Chinesisch! Wirklichkeiten und Möglichkeiten des Schulfachs in Deutschland*, Berlin: Bildungsnetzwerk China.
- Harari, Yuval Noah (2018), *21 Lessons for the 21st Century*, New York: Random House Publishing Group.
- Helfferrich, Cornelia (2011), *Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (2. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krames, Marion (2015), Wortschatz, Worterkennung und Leseverstehen in Chinesisch als Fremdsprache (ChaF), in: *CHUN - Chinesischunterricht*, 30, 5–29.
- Kuckartz, Udo (2018), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.), Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Langer, Antje (2010), Transkribieren – Grundlagen und Regeln, in: Barbara Friebertshäuser, Heike Boller und Sophia Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Juventa-Verlag, 515–526.
- Mayring, Philipp (2015), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, (12. Aufl.), Weinheim: Beltz.
- Schroedler, Tobias (2018), *The Value of Foreign Language Learning. A Study on Linguistic Capital and the Economic Value of Language Skills*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schroedler, Tobias (2019), Mehrsprachigkeit in der Universität: Eine Resource?, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 169–184.
- Shahar-Büchsel, Ulrike und Verena La Mela (2019), Chinesisch als Schulfach in Deutschland: Potenzial und Gelingensbedingungen – Eine qualitative Studie zur Zukunft des schulischen Chinesischunterrichts, in: *CHUN - Chinesischunterricht*, 34, 58–81.
- Sohn, Ho-min (2006), Korean in Contact with Chinese, in: Ho-min Sohn (Hrsg.), *Korean Language in Culture and Society*, Honolulu: University of Hawai'i Press, 44–56.

- Stepan, Matthias, Andrea Frenzel, Jaqueline Ives und Marie Hoffmann (2018), *China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland*, Mercator Institute for China Studies: Merics China Monitor, online: <www.merics.org/sites/default/files/2020-04/China%20Monitor%20China%20kennen%20China%20kennen.pdf> (Zugang: 30.01.2022).
- Stork, Antje (2006), Vokabellernen – aber wie?, in: Dirk Siepmann (Hrsg.), *Wortschatz und Fremdsprachenlernen. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Landau: Verl. Empirische Pädagogik, 193–223.
- Tajmel, Tanja (2017), Grundlagen zu Sprachbewusstheit, in: Tanja Tajmel (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 205–215.

Abstract

This article presents the results of a qualitative survey amongst eleven former students who studied Chinese as a foreign language at three Hamburg schools over a period of three to ten years. It examines the benefits the subject had in retrospect in the eyes of the interviewees. Questionnaires and interviews serve as data collection instruments in this study. The data was analysed inductively within the framework of a qualitative content analysis according to Mayring (2015). The results show that the majority of the interviewees have a positive view of their Chinese lessons.

Manuskript eingereicht am 02.02.2022; akzeptiert am 20.05.2022