



**Wie kann man Sprechen in Hochschulkooperationen
besser lehren? Überlegungen anhand einer
empirischen Untersuchung**

Jianpei Yang, Shanghai

ISSN 1470 – 9570

Wie kann man Sprechen in Hochschulkooperationen besser lehren?

Überlegungen anhand einer empirischen Untersuchung

Jianpei Yang, Shanghai

Seit Anfang des 21. Jahrhunderts sind chinesisch-deutsche Hochschulkooperationen stark gewachsen und verschiedene Projekte in den Natur- und Ingenieurwissenschaften wurden vermehrt vorangetrieben. Der Erwerb der deutschen Sprache ist dabei für viele Projektstudierende eine große Herausforderung. Basierend auf einer Feldforschung im Jahr 2016 bespricht die vorliegende Arbeit eines dieser Projekte mit dem Namen „Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften“ (CDHAW) der Tongji-Universität, wobei der Fokus auf der Sprechfertigkeit von Projektstudierenden liegt. Es geht um die Fragen, ob Projektstudierende mit ihrer Sprechfertigkeit zufrieden sind, welche Probleme sie beim Sprechen bzw. beim Spracherwerb haben und wie ihre Sprechfertigkeit gezielt gefördert werden kann. Die Analyse der Untersuchungsergebnisse zeigt mögliche Verbesserungen in der Förderung der Sprechfertigkeiten der Projektstudierenden auf.

1. Einleitung

In Hinblick auf die Anzahl der Institutionen und Lernergruppen hat der chinesische Deutschunterricht in den vergangenen Jahren eine rasante Entwicklung durchlaufen. Nach den aktuellen Statistiken des DAAD hat die Zahl der chinesischen Deutschlerner seit der letzten Deutschlernererhebung im Jahr 2010 deutlich zugenommen, sowohl an Schulen und Hochschulen als auch in der Erwachsenenbildung (vgl. Klepper-Pang & Schmidt-Dörr: 2018). Landesweit lernen 45 000 Studierende Deutsch, ca. 22 000 davon an Germanistikabteilungen, deren Zahl von weniger als 60 im Jahr 2009 auf 102 im Jahr 2014 gestiegen ist (ebd.). An chinesischen Schulen lässt sich ebenfalls eine sehr positive Entwicklung beobachten: 12 200 Schüler lernen heute an mehr als 100 Schulen die deutsche Sprache (ebd.). Die Tendenz bleibt steigend und Deutsch ist nun nach Englisch die beliebteste Fremdsprache in China.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts etabliert sich an chinesischen Hochschulen neben den üblichen Curricula zunehmend ein neues Angebot an Deutschunterricht, nämlich für Studierende natur- und ingenieurwissenschaftlicher Fächer. Weil es landesweit kein einheitliches, offizielles Curriculum gibt, entwickelt sich der Unterricht üblicherweise in Anlehnung an hochschuleigene Projekte. Im Rahmen der chinesisch-deutschen Hoch-

schulkooperation wurden unterschiedliche Projekte angestoßen, die auf einen Studienabschluss mit „Doppelbachelor“ oder „Doppelmaster“ abzielen. Die Projektformen variieren dabei (z. B. „Drei-plus-Eins-Programm“, „Zwei-plus-Zwei-Programm“, usw.) und beinhalten jeweils einen ein- oder zweijährigen Studienaufenthalt in Deutschland. Studierende, die an solchen Kooperationsprojekten zwischen chinesischen und deutschen Hochschulen teilgenommen haben, werden in der vorliegenden Arbeit als Projektstudierende bezeichnet. Meistens studieren sie natur- und ingenieurwissenschaftliche Fächer wie z. B. angewandte Chemie, Umweltschutz, Elektrotechnik, Maschinenbau, Automatisierung u. ä. Dies sieht man deutlich an der veröffentlichten Projektliste des Bildungsministeriums, welcher zu entnehmen ist, dass 86% (50 von 58) der Projekte an natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten entstanden sind (Chinesisches Bildungsministerium 2018).

Zu den chinesisch-deutschen Hochschulkooperationen liegen bisher nur wenige Arbeiten (Xi & Zhu 2014, Tan 2016, Hu 2016) vor, die sich im Wesentlichen mit den Projektstrukturen und didaktischen Grundlagen beschäftigen und mittlerweile als zu allgemein eingeschätzt werden müssen. Die Arbeit von Chen (2012) befasst sich mit den Sprechproblemen chinesischer Studierender in Deutschland, während Tian (2017) die vermittelten Sprachfertigkeiten in Deutschland und China erforscht. Die vor der Ausreise vorhandenen Sprachprobleme in den einzelnen Sprachfertigkeiten wurden bis jetzt nicht intensiv behandelt. Durch die vorliegende Studie soll diese Forschungslücke im Bereich Sprechfertigkeitförderung reduziert werden.

Der Fokus liegt hier auf einem dieser Projekte mit dem Namen „Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften“ (CDHAW) der Tongji-Universität basierend auf einer Feldforschung im Jahr 2016, deren Schwerpunkt die Sprechfertigkeit der Projektstudierenden bildet. Es geht um die Fragen, ob Projektstudierende mit ihrer Sprechfertigkeit zufrieden sind, welche Probleme sie beim Sprechen bzw. beim Spracherwerb haben und wie ihre Sprechfertigkeit besser gefördert werden kann. Da die CDHAW ein bekanntes und erfolgreiches Vorzeigeprojekt für die chinesisch-deutsche Hochschulkooperation im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich ist, können die Untersuchungsergebnisse auch relevante Antworten für ähnliche Projekte in China oder in anderen Ländern liefern.

2. Vermittlung der deutschen Sprache an der CDHAW

Als Kooperationsprojekt 27 deutscher Fachhochschulen ist die CDHAW ingenieurwissenschaftlich orientiert und bildet Studierende zu Ingenieuren in den Bereichen Fahrzeugtechnik, Mechatronik, Gebäudetechnik und Logistik aus. Die Regelstudienzeit wurde von fünf auf vier Studienjahre gekürzt und soll so Studierende konkurrenzfähiger auf dem Arbeitsmarkt machen. Seit ihrer Gründung im Jahr 2004 hat die CDHAW jährlich ca. 200 Studienanfänger aufgenommen, das Projekt läuft bisher recht erfolgreich. Zum Wintersemester 2016/17 haben sich 135 Bachelor-Studierende an 24 der Partnerhochschulen eingeschrieben (CDHAW 2016).

2.1 Multifunktionen der deutschen Sprache

Die deutsche Sprache nimmt an der CDHAW eine Sonderrolle ein, vom Anfang des Studiums bis hin zum ersten Arbeitsvertrag. Dabei ist Deutsch für viele Studierende eine komplett neue Fremdsprache, die an der CDHAW als zweite Fremdsprache und Fachsprache erlernt werden muss. Ab dem fünften Semester erteilen deutsche Professoren und Dozenten den Fachunterricht auf Deutsch, somit wird Deutsch in der zweiten Hälfte des Studiums zur Unterrichtssprache, in der man Vorlesungen und Seminare über Elektronik, Maschinenbau usw. besucht. Bis zum sechsten Semester müssen Studierende die Test-DaF Prüfung bestehen, um danach das vierte Studienjahr in Deutschland verbringen zu können. Die Prüfungen werden ebenfalls auf Deutsch durchgeführt, in diesem Fall ist Deutsch also auch Prüfungssprache. Darüber hinaus ist die deutsche Sprache das wichtigste Kommunikationsmittel während des Aufenthalts in Deutschland. Mit Deutsch als zweiter Fremdsprache und gleichzeitig als Fachsprache, als Unterrichts- und Prüfungssprache sowie als wichtigstem Kommunikationsmittel, stellt der Spracherwerb zusätzlich zum Fachstudium eine große Herausforderung für CDHAW-Studierende dar. Dank der großen Motivation der Studierenden erlernen die meisten CDHAWler erfolgreich die deutsche Sprache, auch wenn viele von ihnen mit dem erreichten Sprachniveau unzufrieden sind.

2.2 Studienbegleitende Deutschkurse

Deutschkurse werden studienbegleitend angeboten und teilen sich in Grund- und Mittelstufen sowie Prüfungsvorbereitung (PV) auf. Im ersten Semester absolvieren Studierende die Grundstufen (GI und GII), im zweiten und dritten Semester die Mittelstufen (MI und MII); im vierten Semester bereiten sie sich auf die TestDaF-

Prüfung vor. Das folgende Diagramm stellt den Anteil der Deutschkurse an allen Lehrveranstaltungen dar.

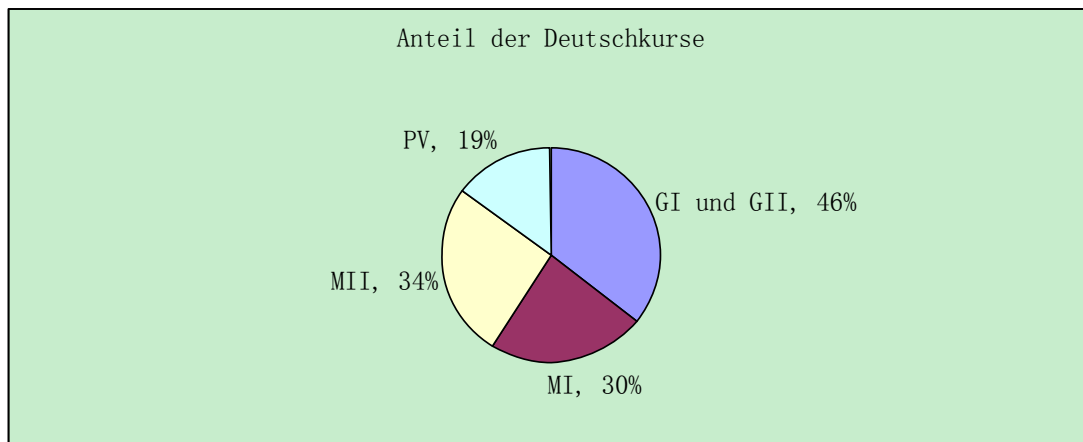


Abb. 1: Anteil der Deutschkurse an allen Lehrveranstaltungen

Dem obigen Diagramm ist zu entnehmen, dass die Deutschstunden mit fortschreitendem Studium weniger werden. Im ersten Semester macht der Deutschunterricht mit 22 SWS einen Anteil von 46% aus. Nebenbei belegen Studierende Fächer wie Mathematik u. ä. Ab dem zweiten Semester haben CDHAW-Studierende mehrere Fachseminare und insgesamt durchschnittlich ca. 46 SWS. Im dritten Semester bleibt die Stundenzahl des Deutschunterrichts fast unverändert bei 13 SWS. Das vierte Semester stellt mit einem Anteil von 19% (10 SWS) noch weniger Stunden für Deutschunterricht zur Verfügung und ist das sogenannte „Semester zur Prüfungsvorbereitung“. Innerhalb von zwei Jahren müssen CDHAW-Studierende insgesamt ca. 1000 Stunden Deutschunterricht absolvieren. Außerdem haben sie noch reguläre Fachseminare zu belegen. Durch den dicht gefüllten Stundenplan wird die Regelstudienzeit um ein Jahr verkürzt, was die Absolventen gegenüber vergleichbaren Programmen konkurrenzfähiger auf dem Arbeitsmarkt machen soll.

Dies stellt nicht nur die Studierenden, sondern auch das Format des studienbegleitenden Deutschkurses vor große Herausforderungen. Studierende des Jahrgangs 2014 besuchten im vierten Semester zum Beispiel täglich durchschnittlich 10,8 Stunden Lehrveranstaltungen. Es ist schwer vorstellbar, dass sie genügend Zeit fanden, ihre Deutschkenntnisse nebenbei noch zu vertiefen. Dabei stellt sich die Frage, ob die jetzige Form des Deutschunterrichts die geeignetste ist; momentan wird Deutsch in Form von Intensivkursen unterrichtet. Gemäß den Ergebnissen der Sprachlehrforschung verfolgt Intensivunterricht generell das Ziel, mit einem Mehr an zeitlichem und/oder methodischem (und

somit auch finanziellem) Aufwand bei kürzerer Dauer einen Effizienzgewinn zu erreichen (vgl. Pleines 2003: 190). Im Fall der CDHAW-Studierenden ist es schwer möglich, zusätzliche Zeit neben dem Unterricht in den Spracherwerb zu investieren. Dieser Verdacht wird auch von der folgenden Untersuchung bestätigt.

3. Empirische Untersuchung zur Selbstbeurteilung der Sprechfertigkeit

3.1 Ist-Stand der Sprechfertigkeit

Für Projektstudierende zählt vor allem die Kommunikationskompetenz, wobei Hör- und Sprechfertigkeit über Lese- und Schreibfertigkeit gestellt werden. Bisher gibt es nur wenige Untersuchungen, die den Blick auf die Sprechfertigkeit der Projektstudierenden lenken. Tendenziell verbessert der Studienaufenthalt in Deutschland die Sprechfertigkeit chinesischer Studierender nur in geringem Umfang. Chen (2012) hat unter Einbeziehung sozialer Aspekte untersucht, ob sich die deutsche Sprechfertigkeit chinesischer Studierender während des Fachstudiums in Deutschland verbessert. Die Ergebnisse der Untersuchung sind „recht Besorgnis erregend“ (Chen 2012: 175), denn nur 25 Prozent der Befragten konnten ihre Sprechfertigkeit im Deutschen verbessern, während bei 17 Prozent eine Stagnation stattfand und 58 Prozent gar eine Verschlechterung erlebten (ebd.: 174). Dies wurde drei Jahre später durch die Untersuchung von Tian (2017) weitgehend bestätigt. Sowohl aus der Lerner- als auch der Lehrerperspektive waren die befragten chinesischen Projektstudierenden recht schwach. Von den 110 Probanden waren nur 25 Prozent mit ihrer Sprechfertigkeit zufrieden, 40 Prozent fanden ihre Sprechfertigkeit befriedigend, 33 Prozent sind unzufrieden, davon wiederum 4 Prozent sehr unzufrieden (Tian 2017: 109). 60 Prozent der befragten deutschen Professoren bewerteten die Sprechfertigkeit der chinesischen Studierenden als sehr unbefriedigend (ebd.: 119). Die Sprachschwierigkeiten führten zu vielen Problemen während des Studiums, z. B. Fehlkommunikation, passivem Lernverhalten bis hin zum Abbruch des Studiums. Bezüglich der Sprachförderung zur Behebung dieser Misere in chinesisch-deutschen Hochschulkooperationen gibt es leider wenig Forschung. Es besteht kein Zweifel, dass eine gut entwickelte Sprechhandlungskompetenz, die bereits vor dem Studienaufenthalt in Deutschland erworben wird, dabei von großer Bedeutung ist.

3.2 Datenerhebung an der CDHAW

Die Untersuchung wurde als quantitative Umfrage durchgeführt, um herauszufinden, wie die Studierenden ihre Sprechfertigkeiten beurteilen und welche Probleme sie konkret haben. Ein weiterer Punkt war, ob der Deutschunterricht hinsichtlich der Förderung der Sprechfertigkeit für sie zufriedenstellend ablief. Die Untersuchung fand im Sommersemester 2016 statt, es wurden sieben Klassen der CDHAW angeschrieben und gebeten, an der Umfrage teilzunehmen. Insgesamt haben 138 Studierende den Fragebogen ausgefüllt.

Die Untersuchungsteilnehmer lassen sich in zwei Gruppen einteilen, in Absolventen der Grund- und der Mittelstufenkurse. Da sich die Studierenden nach einem Semester selbst entscheiden können, bei welchem Dozenten oder welcher Dozentin sie weiter Deutsch lernen wollen, gibt es in fast jeder Stufe eine neue Kurszusammensetzung und die Untersuchung ist in diesem Sinne repräsentativ für alle Gruppen.

3.3 Analyse der Untersuchungsergebnisse

Was die Selbstbeurteilung der Sprechfertigkeit betrifft, sind 98,5% der Befragten mit ihrer Sprechfertigkeit unzufrieden und haben den starken Wunsch nach einer Verbesserung. Mehr als die Hälfte (55%) hält ihre Sprechfertigkeit für befriedigend, trotzdem haben sie „keine Zeit und keine [angemessenen] Übungsmethoden.“ 80,5% der Befragten geben an, dass sie nicht wüssten, wie man Sprechen einüben könne. Die Sprechprobleme lassen sich hauptsächlich auf zu geringe Vokabelkenntnisse (87%) und Redemittel (68,5%) zurückführen. Zwei weitere häufig genannte Gründe sind ebenfalls beachtenswert: zu wenig Übungsmöglichkeiten (57%) und zu viele Semesterwochenstunden (56%). Der Mangel an Übungsmöglichkeiten im Unterricht ist auf den in China überwiegenden Frontalunterricht zurückzuführen, wie Tian anhand ihrer Unterrichtsbeobachtungen bestätigen konnte (Tian 2017: 135). Die Tatsache, dass die CDHAW sich für ein vierjähriges Studienprogramm entschieden hat, führt unvermeidlich zu großem Leistungsdruck und einer hohen Anzahl an Semesterwochenstunden.

Mit diesen Selbsteinschätzungen lassen sich nunmehr die Untersuchungsergebnisse von Chen (2012) besser nachvollziehen. Es ist anzunehmen, dass die Verschlechterung oder Stagnation der Sprechfertigkeit während des Fachstudiums in Deutschland eng im Zusammenhang mit der Sprachkompetenz der Studierenden vor der Ausreise steht. Zudem lässt sich folgern, dass CDHAW-Studierende wegen des gerafften Ausbildungsplans zu

wenig Zeit haben, um Sprechen im nötigen Umfang zu üben und dadurch auch nicht genug Möglichkeiten, Deutsch außerhalb des Unterrichts zu sprechen und vielseitigere Formen des Spracherwerbs anzuwenden. Da es für CDHAW-Studierende also nahezu unmöglich ist, neben dem Deutsch- und Fachunterricht ausreichend Zeit in ihre Sprechfertigkeit zu investieren, scheint es notwendig, mehr Zeit zum Sprechen in den Unterricht einzuplanen und dabei auch auf eine vielfältigere Methodik zurückzugreifen.

Im zweiten Untersuchungsteil ging es v. a. um die Übungszeit im Unterricht und den Einsatz mündlicher Hausaufgaben nach dem Unterricht. Aufgrund der tendenziell passiven Lerngewohnheiten chinesischer Studierender können diese die Anforderungen im Bereich „mündlicher Ausdruck“ nur dann erfüllen, wenn ihnen im Unterricht genug Zeit zum Sprechen eingeräumt wird und sie darüber hinaus regelmäßig mündliche statt schriftlicher Hausaufgaben bekommen. Ein weiteres Ziel war herauszufinden, ob ihnen effektives Lernverhalten im Deutschunterricht vermittelt wird.

Die Ergebnisse sind wie folgt:

- 1) Nur 31,5% der Befragten sind der Meinung, dass im Unterricht ausreichend Übungszeit für Sprechen zur Verfügung gestellt wird.
- 2) Mündliche Hausaufgaben sind selten und nur 14% der Befragten geben an, dass sie regelmäßig mündliche Übungen nach dem Unterricht machen.
- 3) 40% der Befragten meinen, dass sie häufig Lerntipps zur Verbesserung der Sprechfertigkeit bekommen.

Daraus lässt sich folgern, dass die CDHAW-Studierenden im Unterricht ungenügende Zeit zum Sprechen und zu wenig mündliche Hausaufgaben haben. Außerdem benötigen sie zusätzliche Hinweise, wie sie ihre Sprechfertigkeit durch gezielte und effektive Maßnahmen verbessern können.

4. Konsequenzen für das Lehren des Sprechens

Diese Untersuchungsergebnisse legen den Schluss nahe, dass der Deutschunterricht an der CDHAW lehrerorientiert ist. Die Lehrkraft spricht zu viel, was dazu führt, dass Studierende nicht zu Wort kommen. Es ist nachvollziehbar, dass nicht jede/r Studierende im Unterricht dieselbe Gelegenheit zum Sprechen nutzt, selbst, wenn sie angeboten wird, aber die Lehrkraft sollte sich darum bemühen, Studierende so viel wie möglich im Sprachunterricht sprechen zu lassen. Für diesen Mangel ist sicherlich weit-

gehend die fehlende bzw. unsystematische Lehrerqualifikation im DaF-Bereich verantwortlich zu machen. Bis heute existiert in China kein grundständiger oder weiterführender DaF-Studiengang, also wird die Unterrichtsqualifikation erst im Beruf sowohl durch Lehrpraxis als auch Fortbildungen erworben, obwohl die Nachfrage nach qualifizierten Deutschlehrern weiter steigt.

Bezüglich der o. g. Ergebnisse ist zu überlegen, wie man die Bedürfnisse der Projektstudierenden besser berücksichtigen und geeignete Maßnahmen inner- und außerhalb des Deutschunterrichts treffen kann, um die Lerneffizienz besonders hinsichtlich der Sprechfertigkeit zu erhöhen.

4.1 Bestimmung der Lernziele

Die Vermittlung effektiver Übungsmethoden setzt klare Lernziele der Projektstudierenden voraus. Für sie ist die deutsche Sprache das hauptsächliche Instrument, mit dem sie in ihrem Fachbereich Wissen erwerben und sich mit deutschen Dozenten und Kommilitonen austauschen können. Davon ausgehend lautet das Lernziel dann nicht, eine zweite Fremdsprache zu erlernen, sondern sich in dieser Sprache aktiv am wissenschaftlichen Diskurs und/oder am Berufsleben beteiligen zu können, wobei die Sprachproduktion besonders gefördert werden muss. Die Förderung der Sprechfertigkeit hat dann auf die folgenden drei Ebenen abzielen, die für das Leben in Deutschland relevant sind: Die Bewältigung alltäglicher, studien- und schließlich berufsbezogener Kommunikationssituationen.

Auf der ersten Ebene sollten Projektstudierende dazu befähigt werden, ihren Alltag in Deutschland zu meistern. Sie sollten mit einem Arzt über Beschwerden sprechen und Informationen in Ämtern einholen können usw. Im Studium sollten sie wissenschaftliche Tätigkeiten ausführen und in verschiedenen Lehrveranstaltungen angemessen kommunizieren können, z. B. in Seminaren über Fachthemen diskutieren, Referate halten und Sprechstunden besuchen. Während eines Praktikums oder im Labor der Universität haben Projektstudierende oft die Möglichkeit, mit Experten zusammenzuarbeiten. Dafür müssen sie sprachlich in der Lage sein, eigene Konzepte und Ideen fachlich fundiert auszudrücken und sich mit Kollegen und Vorgesetzten auszutauschen. Nur, wenn sie solche Situationen sprachlich bewältigen können, ist ihre Sprechfertigkeit für sie und andere zufriedenstellend.

Um diese Lernziele zu erreichen, sind relevante wissenschaftliche Kenntnisse zu berücksichtigen und umzusetzen, z. B. linguistische, lernpsychologische, didaktisch-methodische, kommunikative, usw. Dabei sind die Diskussionen über Sprachproduktion in den verschiedenen Disziplinen besonders wichtig, weil sie den Lehrenden helfen, Produktionsprozesse der Lernenden besser zu verstehen und entsprechende didaktische Konzepte zu entwerfen. In diesem Bereich gibt es eine Vielzahl theoretischer Ansätze. Herrmann & Grabowski (1994) unterscheiden bei der Sprachproduktion drei Bereiche, die als zentrale Kontrolle, Hilfssysteme und Enkodiermechanismus bezeichnet werden. Nach Huneke & Steinig (2005: 130) sind für Fremdsprachenlerner die Probleme im Bereich der Hilfssysteme und des Enkodiermechanismus und nicht selten sogar der Artikulationsgenerierung sehr groß. Außerdem sollten Fremdsprachenlerner ihr Sprechen je nach Situation in drei Modalitäten steuern können (vgl. ebd.). Mit den drei Modalitäten sind die drei verschiedenen Arten der Steuerung des Sprachproduktionsprozesses gemeint, die in Schema-, Reiz- und Ad-hoc-Steuerung (Herrmann & Grabowski 1994: 278-281) unterschieden werden. Der Zugriff auf die ersten zwei Steuerungen entlastet den Fremdsprachenlerner auf dem Niveau der zentralen Kontrolle (Huneke & Steinig 2005: 130). Basierend auf diesem Modell kann man den Lernenden in vielen Bereichen helfen, sowohl bei der Weiterverarbeitung des Inputs, der Wahl grammatischer Strukturen, beim Verketteten von Einzeläußerungen und der Artikulation harmonisierter Aussagen. Angesichts des Zeitdrucks der Projektstudierenden sind effiziente Lernstrategien anhand des Konzepts „angeleitete Selbstlernsteuerung“ (Yang & Loo 2015) zu entwickeln und zu vermitteln. Dieser Ansatz geht von chinesischen Lerngewohnheiten aus und zielt darauf ab, Lernfortschritte zu fördern, Selbstlernkompetenzen aufzubauen und die Selbstlernsteuerung zu erhöhen (ebd.: 27). Selbstverständlich gibt es noch eine Reihe weiterer Forschungsansätze, die sich mit der Sprachproduktion beschäftigen. Für Lehrende ist von zentraler Bedeutung, wie man Lerngruppen diesen Ansätzen entsprechend in der Praxis begleitet und so ihren Lernerfolg ermöglicht.

4.2 Vermittlung von Lernmethoden

In Bezug auf die Vermittlung von Lernmethoden zur Verbesserung der Sprechfertigkeiten sollten die Übungen so entwickelt werden, dass sie leicht zu verstehen und zu beherrschen sind. Vor allem sind geeignete Übungsmethoden für die Wortschatzarbeit und Anwendung von Redemitteln zu entwickeln, auf die chinesische Lernende große

Aufmerksamkeit richten. Freilich geht es bei der Verbesserung der Sprechfertigkeit nicht nur um die Vergrößerung des Wortschatzes und der Redemittel. Es gibt viel mehr zu beachten, von der Erschließung von Einzelwörtern im Kontext über Redewendungen bis hin zum globalen Textverständnis sollten verschiedene, effektive Lernmethoden entwickelt werden, damit Lernende nicht nur Drillübungen machen, sondern an andere Methoden herangeführt werden, die sie kombinieren und vielseitig einsetzen können. Dazu gibt es ebenfalls viele wissenschaftlich fundierte Vorschläge, z. B. hat Rampillon (1996) etliche Techniken zur Förderung der Sprechfertigkeit vorgestellt, die verschiedene Schwerpunkte setzen. Mit Gedächtnistraining, Strukturierungsarbeit und vielem mehr gelangt man schließlich zum freien Sprechen. Die dort genannten Lernmethoden sind für chinesische Studierende immer noch ungewohnt und relevant, z. B. Visualisierung, Outlining, Note-Taking Practice usw. (ebd.: 93ff.). Neben solchen vielfältig einsetzbaren Übungsmethoden besteht auch Bedarf an neu und weiter zu entwickelnden Konzepten, denn chinesische Lernende verhalten sich angesichts ihrer spezifischen Lerngewohnheiten (Mitschian 1991) nicht immer wie gedacht.

4.3 Prinzipien für das Lehren des Sprechens

Trotz lernfördernder Forschungsergebnisse und didaktischer Vorschläge im DaF-Bereich (Chen 2012, Yang & Loo 2015, Yang 2007, Mu 2008) sowie dem Einsatz einer modernen technischen Ausstattung herrschen in China heute immer noch sehr traditionelle Lehr- und Lernkonzeptionen vor. Zuschreibungen für chinatypisches Lernen wie Passivität, Frontalunterricht, Lehrer als Allwissender usw. werden durch Beobachtung der Unterrichtspraxis fast überall bestätigt. Angesichts der stabilen chinesischen Lerngewohnheiten (vgl. Mitschian 1991) tendieren auch nachwachsende Lernergenerationen überwiegend dazu, unter Anweisungen der Lehrenden Deutsch zu lernen. Einerseits sind sie mit anderen Aufgaben und einem hohen Stundenpensum be- oder überlastet, was ihnen keinen Raum lässt, ihre Lernprozesse zu reflektieren. Andererseits gilt weiterhin die Faustregel: „Macht das, was vom Lehrer verlangt wird“. Dies trifft heute noch immer zu, wie aktuelle Studien von Hu (2013) und Tian (2017) gezeigt haben.

Vor diesem Hintergrund sind daher zur Verbesserung der Sprechfertigkeiten der Projektstudierenden m. E. folgende Prinzipien in der Lehrpraxis zu beachten:

- 1) Für Projektstudierende sollten passende Lernmaterialien entwickelt und eingesetzt werden, weil sie im chinesischen Deutschunterricht nach wie vor eine wichtige

Rolle spielen. Wenn der Deutschunterricht eher lehrbuchorientiert und lehrerzentriert ist, lässt sich mit einem gut konzipierten Lehrwerk der Unterricht in hohem Maße qualitativ verbessern. Zur Förderung der Sprechfertigkeit sollten Lernmaterialien allerdings so konzipiert werden, dass die Lernziele mit Hinblick auf die drei genannten Ebenen (siehe 4.1) berücksichtigt werden und Projektstudierende öfter die Möglichkeit haben, ihr sprachliches Handlungsvermögen einzusetzen und zu entwickeln, sowohl im Unterricht als auch darüber hinaus. In dieser Hinsicht ist der „Zielgruppenbezug von Material“ (Rösler 2015) hervorzuheben und diesbezüglich sind Adaptionen kommerzieller Lehrwerke und die Materialerstellung vor Ort notwendige Gegenstände von Lehrerbildung (Rösler 2015: 16). Des Weiteren sollten die Lernmaterialien den Studierenden helfen, organisatorische, soziale und metakognitive Lernstrategien einzuüben. Bis jetzt werden keine solchen Lehrwerke für Deutschunterricht in Hochschulkooperationen eingesetzt.

- 2) Die Unterrichtsgestaltung sollte abwechslungsreich sein und Studierende unterschiedlichen Niveaus ansprechen, damit jede/r etwas beitragen kann und in gewissem Maße vergleichbare Chancen hat, im Unterricht zu sprechen. Neben dem Unterricht sollten mündliche Übungen in verschiedenen Formen durchgeführt werden, als Einzelübung oder noch besser in Partner- bzw. Gruppenarbeit. Ein gutes Verhältnis von Lehren und studentischen Sprechaktivitäten soll hier angestrebt werden. All dies hängt von qualifizierten und engagierten Lehrkräften ab, weshalb chinesische Lehrkräfte regelmäßig an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen sollten.
- 3) Sprachliche Handlungskompetenz sollte das höchste Ziel der Förderung der Sprechfertigkeit sein. Im Unterricht müssen Studierende öfter zu Wort kommen als bisher, was auch ihren eigenen Wünschen entspricht. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse aus Shanghai und auch Qingdao (Tian 2017) legen den Schluss nahe, dass die heute vorherrschenden Sprechprobleme viel mehr an den Lehrenden als an den Lernenden liegen. Erfolgreiche Projektstudierende sollen in die Lage versetzt werden, selbstständig zu lernen sowie kreativ, kooperativ und teamfähig die Lehrveranstaltungen mitzugestalten. In diesem Sinne werden auch die psychosozialen Kompetenzen für das spätere Leben der Studierenden gleichsam gefördert.

Es sei darauf hingewiesen, dass die Lernenden als das Zentrum der Förderung betrachtet werden müssen. Daher scheint es nötig, über die oben genannten Vorschläge hinaus weitere Maßnahmen zu treffen, um dies realisieren zu können, z. B. den Gesamtunterrichtsplan in einem lernerfreundlichen Sinn zu verbessern, Kontakte mit deutschen Studierenden in China zu vermitteln, Lern- und Studienberatungen einzurichten u. a. m. Bei all diesen Aktivitäten sollen Studierende so viel wie möglich sprechen und sozial handeln, sodass sie nicht nur einen Lernzuwachs erfahren, sondern auch ständig motiviert werden. Dabei sollte es nicht nur auf pragmatischere, „studienbezogene“ (Ylönen 2015: 2) und „berufliche Handlungskompetenz“ (Ylönen 2016: 2), sondern auch auf grundlegende „soziale und methodische Qualifikationen“ (Lévy-Hillerich & Serena 2009: 9) ausgerichtet werden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ein Doppelabschlussprogramm hat das Ziel, international orientierte und hochqualifizierte Fachkräfte auszubilden. Seitens der Tongji-Universität, die den Rang einer internationalen Eliteuniversität anstrebt, sollen CDHAW-Studierende „zukünftige hervorragende Ingenieure mit chinesischem und deutschem Bildungshintergrund“ sein, wie die Leitung der Tongji-Universität in einer Dozentenversammlung im Jahr 2010 verkündete. Ein Schlüssel dazu ist die sprachliche Handlungskompetenz, die sowohl allgemeinsprachliche als auch fachsprachliche Komponenten einbezieht. Allein im Bereich der Förderung dieser Kompetenzen gibt es noch viel Wachstumspotenzial, das nicht ausgeschöpft wird. In Anbetracht der Entwicklung der Hochschulkooperationen heißt es: „We have to teach foreign languages for special purposes. The orientation of foreign language teaching on the requirements of being able to read foreign literature and to talk about it, or on everyday communicative skills is no longer sufficient“ (Steinmüller 2006: 18). Für Projektstudierende werden folgende Lerninhalte mitanvisiert: „a specialized vocabulary, a differentiated use of grammatical structures, a special way of argumentation, a special kind of text types and structures according to different topics and occupational activities is necessary“ (ebd.). Diese spezifische Lernorientierung für die Vermittlung einer Fremdsprache bleibt grundlegend innerhalb chinesisch-deutscher Hochschulkooperationen zu beachten.

Auf lange Sicht ist es von Nöten, im Rahmen von Doppelabschlussprogrammen dem studienbegleitenden Deutschunterricht mehr Spielraum zu gewähren und vom Curricu-

lum her ein wissenschaftlich und strategisch tragfähigeres Unterrichtssystem aufzubauen. Beim Spracherwerb geht es nicht nur darum, eine Fremdsprache zu erlernen, sondern auch darum, die eigene Persönlichkeit und verschiedene andere Kompetenzen zu entwickeln, um im internationalen Arbeitsumfeld sicherer und selbstbewusster sowie interkulturell und fachlich kompetenter agieren zu können (vgl. Yang 2007). Erst dann kann vom Erfolg eines Doppelabschlussprogramms die Rede sein.

Bibliographie

- CDHAW (2016) *135 chinesische Studierende an 24 Partnerhochschulen* http://cdhaw.tongji.edu.cn/de/show.aspx?info_lb=7&flag=7&info_id=389 (25.5.2018).
- Chen, Yu (2012) *Verbessern chinesische Studierende ihre Sprechfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland?* Frankfurt a. M. etc.: Perter Lang.
- Chinesisches Bildungsministerium (2018) *Liste der chinesisch-ausländischen kooperativen Bildungsinstitutionen und -projekte (einschließlich Festland und Hongkong-Taiwan für regionale Kooperationsinstitutionen und Projekte)* <http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/approval/orglists> (25.05.2018).
- Herrmann, Theo; Grabowski, Joachim (1994) *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg: Spektrum.
- Hu, Feng (2013) *Lesestrategien im chinesischen DaF-Unterricht. Entwicklung eines Konzepts zur Verbesserung des Leseverstehens chinesischer Deutschlerner*. Hamburg: disserta Verlag.
- Hu, Feng (2016) *Internationale Doppelmasterprogramme: Forschung und Referenz. Pädagogische Perspektive*, 1/21-22 (übersetzt vom Autor).
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2005) *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 4., aktualisierte und ergänzte Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Klepper-Pang, Almut; Schmidt-Dörr, Thomas (2018) *Zahl der Deutschlerner in China abermals gestiegen* <http://www.daad.org.cn/aktuelles-china/zahl-der-deutschlerner-in-china-abermals-gestiegen?nrioclnydqesiqqn?nzaheozfrsrgtmp> (25.05.2018).
- Lévy-Hillerich, Dorothea; Serena, Silvia (2009) *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*. Rom: Aracne.
- Mitschian, Haymo (1999) *Passivität asiatischer Lerner. Analyse einer Verhaltensbeschreibung*. In: Fluck, Hans-Rüdiger; Gerbig, Jürgen (Hrsg.) *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien*. Tübingen: Staufenberg, 45-59.
- Mitschian, Haymo (1992) *Traditionen im DaF-Unterricht der VR China: China-typisches Lernen nach deutscher Methodik?* *Info DaF* 19/1, 3–21.
- Mitschian, Haymo (1991) *Chinesische Lerngewohnheiten: Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Mu, Lan (2008) (Hrsg.) *Lernautonomie und Lernstrategien – Beiträge auf der 1. Internationalen Didaktikkonferenz Deutsch als Fremdsprache an der Fremdsprachenuniversität Beijing*. Beijing: Verlag für Fremdsprachenlehren und –forschung.
- Pleines, Jochen (2003) Intensivunterricht. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen und Basel: Francke, 190-192.
- Rampillon, Ute (1996) *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Handbuch*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Max Hueber Verlag.
- Rösler, Dietmar (2015) Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20/1, 7-20.
- Steinmüller, Ulrich (2006) Teaching Foreign Languages in the 21st Century – Perspectives and Challenges. In: Göbel, Constanze et al. (Hrsg.) *DaF-Didaktik aus internationaler Perspektive*. Frankfurt a.M., London: IKO-Verlag, 15-26.
- Tan, Jinqiu (2016) Deutschunterricht im dreijährigen Studium im Rahmen der chinesisch-deutschen Hochschulkooperation. *Unterrichtspraxis*, 18/222, 92-94 (übersetzt vom Autor).
- Tian, Chunyu (2017) *Didaktische und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens im DaF-Unterricht für Studierende in naturwissenschaftlichen und technischen Fachgebieten in China – am Beispiel des DaF-Unterrichts an der Chinesisch-Deutschen Technischen Fakultät der Qingdao University of Science and Technology*. München: iudicium.
- Xi, Lin/Zhu, Hongyu (2014) Diskussion über Lehrprobleme und Lehrreform im Deutschunterricht im Rahmen der chinesisch-deutschen Hochschulkooperation. *Kultur- und Bildungsinformationen*, 28/660, 195-196 (übersetzt vom Autor).
- Yang, Jianpei; Loo, Angelika (2015) Angeleitete Selbstlernsteuerung zur Förderung der Lerneffizienz. Ein didaktisches Konzept für chinesische DaF-Intensivkurse. *German as a Foreign Language* 1, 27-43.
- Yang, Jianpei (2007) *Möglichkeiten einer Integration der Vermittlung interkultureller Kompetenz in den chinesischen DaF-Unterricht*. München: iudicium.
- Ylönen, Sabine (2015) Studienbegleitender und Studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20/1, 1-6.
- Ylönen, Sabine (2016) Studienbegleitender und Studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21/1, 1-6.

Kurzbiographie

Yang, Jianpei, seit 2017 a. o. Professor an der deutschen Fakultät der East China Normal University (ECNU) in Shanghai; 2009-2017, a. o. Professor am Deutsch-Kolleg der Tongji Universität; 2007, Promotion im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik DaF, Förderung interkultureller Kompetenz, Lernerautonomie, Großgruppenunterricht in

China. Mailadresse: yangjianpei@163.com

Schlagwörter

Chinesisch-deutsche Hochschulkooperationen, chinesische Projektstudierende, Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht

Anhang

Fragebogen zum Deutschlernen der CDHAW-Studierenden

I. Selbsteinschätzung der Sprechfertigkeit im Deutschen

1. Ich halte meine Sprechfertigkeit in Deutsch für
 sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft
2. Wollen Sie Ihre Sprechfertigkeit verbessern?
 Ja
 Nein
3. Können Sie regelmäßig Sprechen im Deutschen üben?
 Ja
 Nein.

Gründe: _____

4. Wo sind Ihre Probleme bei der Sprechfertigkeit?
 Aussprache
 Melodie
 Rhythmus
 Satzstruktur
 Vokabeln
 Redemittel
 Inhalt
 Verständlichkeit

Andere Probleme:

5. Worin liegen die Gründe für diese Probleme?

Einfluss der Muttersprache

keine Zeit

keine Übungsmethoden

zu viel SWS

weniger Übungschancen

Andere Gründe:

II. Deutschunterricht hinsichtlich der Förderung der Sprechfertigkeit

1. Wie viele Stunden Unterricht (einschließlich Deutschunterricht) haben Sie?

im 1. Semester: _____

im 2. Semester: _____

im 3. Semester: _____

im 4. Semester: _____

2. Wie viel Übungszeit haben Sie im Deutschunterricht?

sehr wenig

wenig

viel

sehr viel

3. Haben Sie nach dem Unterricht mündliche Hausaufgaben?

häufig

regelmäßig

manchmal

keine

4. Erhalten Sie im Unterricht Lerntipps zur Verbesserung der Sprechfertigkeit?

häufig

- regelmäßig
 - manchmal
 - keine
5. Sind diese Lerntipps bezüglich der Verbesserung der Sprechfertigkeit fördernd?
- sehr
 - einigermaßen
 - kaum
6. Haben Sie nach diesen Lerntipps mündliche Übungen gemacht?
- ja
 - nein