



Studienvorbereitender Deutschunterricht im Kontext chinesisch-deutscher Hochschulkooperation. Eine Vergleichsstudie an der CDTF und der CDHAW

Jianpei Yang

Abstrakt: Studienbegleitender Deutschunterricht im Rahmen chinesisch-deutscher Hochschulkooperation ist seit Anfang des 21. Jahrhunderts eine neue Unterrichtsform im chinesischen DaF-Bereich. Hinsichtlich seiner spezifischen Bildungsziele sowohl im Fachstudium als auch in der Sprachlichen Bildung ist es von großer Relevanz, Aufmerksamkeit auf die Vermittlung der deutschen Sprache für die chinesischen Projektstudierenden zu legen. Jedoch wird dieser Bereich in chinesischen Fachkreisen übersehen. Im vorliegenden Artikel wird auf den Deutschunterricht an zwei repräsentativen Kooperationsprojekten in Qingdao und Shanghai vergleichend eingegangen, um herauszufinden, welche Unterrichtskonzepte für die Sprachvermittlung praktiziert werden. Darüber hinaus werden die Lernprobleme der Projektstudierenden ermittelt und die zugrundeliegenden Ursachen analysiert. Überlegungen zur Verbesserung der Deutschvermittlung werden anschließend ausgeführt.

Abstract: Since the beginning of the 21st century, German courses within the framework of Chinese-German university cooperation have been a new form of German teaching in China. With regard to their specific educational goals, both in the studies and in the language education, it is necessary to pay attention to the German language teaching in this area. However, this is overlooked for a long time. This paper compares German courses at two representative cooperative projects in Qingdao and Shanghai, in order to find out which teaching concepts are being practiced for German teaching. In addition, the learning problems of Chinese students are identified and the underlying causes are analyzed. Considerations for improving the teaching of German are then carried out.

Schlüsselwörter: Studienbegleitender Deutschunterricht, studienvorbereitender Deutschunterricht, chinesisch-deutsche Hochschulkooperation, Lernprobleme; Study accompanying German lessons, preparatory German lessons, Chinese-German university cooperation, learning problems.

Yang, Jianpei (2021),
Studienvorbereitender Deutschunterricht im Kontext chinesisch-deutscher
Hochschulkooperation. Eine Vergleichsstudie an der CDTF und der CDHAW.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 1, 401–425.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einführung

Seit Anfang des 21. Jahrhunderts ist die Zahl chinesisch-deutscher Hochschulkooperationen stark gewachsen. Bis 2020 gab es in China 55 Doppelabschlussprogramme (vgl. Chinesisches Bildungsministerium 2020). Dabei beziehen sich die Kooperationen hauptsächlich auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Fächer. Ihr Anteil liegt bei 78 Prozent (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Kooperationen vertiefen chinesische Studierende zwei oder mehrere Semester an den deutschen Partnerhochschulen ihr Fachwissen, um einen Doppelabschluss zu erlangen.

Zu den Zielen dieser Hochschulkooperationen zählt u.a. die Stärkung des wissenschaftlichen Austausches zwischen chinesischen und deutschen Hochschulen, insbesondere im Bereich der Nachwuchsförderung. Studierende aus beiden Ländern können im Rahmen dieser Zusammenarbeit die Bildungssysteme, wissenschaftliche Forschungen sowie die verschiedenen Kulturen usw. besser kennen lernen, was ihre fachliche Kompetenz erweitert und das Leben bereichert. Generell geht es darum, international orientierte, hochqualifizierte chinesische und deutsche Fachkräfte auszubilden. Viele chinesische Hochschulen begrüßen diese Kooperationen und wollen dadurch ihre Wettbewerbsfähigkeit erhöhen und eine bessere Position auf der Hochschulrangliste erreichen. Die Tongji - Universität, um ein Beispiel zu nennen, hat sich vorgenommen, „zukünftige hervorragende IngenieurInnen mit chinesischem und deutschem Bildungshintergrund“ (Yang 2017: 115) auszubilden.

Als eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Erfolg dieser Kooperationen ist zweifelsohne die sprachliche Kompetenz der chinesischen Studierenden anzusehen. Darum werden dem Deutschunterricht für die Projektstudierenden¹ neue Aufgaben zugeschrieben. Anders als gewöhnlicher, studienbegleitender Deutschunterricht in China, der überwiegend Sprachkenntnisse wie z.B. Grammatik und Wortschatz vermittelt, ist dieser Deutschunterricht nicht nur studienbegleitend, sondern auch „studienvorbereitend“ (Ylönen 2016:1), indem er v.a. einen Studienerfolg im deutschen akademischen Kontext ermöglicht. So hat Serena (2016) darauf hingewiesen, dass das Erlernen und die Verwendung der Sprache das Absolvieren einer bestimmten Fachrichtung zum Fokus hat (vgl. Serena 2016: 63). Angesichts der Tatsache, dass diese Art Deutschunterricht spezifische Aufgaben zu erfüllen hat und die chinesischen Projektstudierenden in den meisten Fällen bei Null anfangen, sollte sich der Deutschunterricht von den prüfungsorientierten Kursen differenzieren und auf die höheren Anforderungen der sprachlichen Bildung z.B. Förderung der fächerübergreifenden Kompetenz, fremdsprachliche Studienfähigkeit usw. ausrichten. Leider

¹ Projektstudierende sind Studierende, die an einer Einrichtung (Fakultät, Institution o.ä.) im Rahmen einer chinesisch-deutschen Hochschulkooperation eingeschrieben sind.

wird dies in der Lehrpraxis viel weniger berücksichtigt als die Prüfungsvorbereitung auf die TestDaF-Prüfung o.ä. Daraus ergeben sich unvermeidlich viele sprachliche Probleme, die das Studium in Deutschland eher erschweren als erleichtern.

Denzer/ Didier/ Drumm/ Hambach/ Kaplinska-Zajontz/ Noeke /Settinieri/ Xi/ Zhu (2019) haben nach der Analyse des kooperativen Studiengangs Maschinenbau an der CDTF² in Qingdao dafür plädiert, dass „das Ziel der Sprachausbildung nicht der TestDaF, sondern vielmehr die Interaktion mit deutschsprachigen Studierenden und/oder ArbeitskollegInnen sein sollte“ (Denzer et al. 2019: 196). So gaben in einer Untersuchung an der Chinesisch-Deutschen Hochschule für Angewandte Wissenschaften der Tongji Universität (CDHAW³) 98,5 Prozent der befragten CDHAW-Studierenden an, dass sie ihre Sprechfertigkeit verbessern wollten (vgl. Yang 2017: 101). Der Studie von Tian (2017) zufolge, sind die Fertigkeiten Hören und Sprechen bei den UntersuchungsteilnehmerInnen an der CDTF schwach ausgebildet. Angesichts der führenden Rolle der CDHAW und CDTF bei chinesisch-deutschen Hochschulkooperationen wird in der vorliegenden Arbeit eine Vergleichsstudie durchgeführt, um herauszufinden, ob ihre Deutschvermittlung erfolgreich ist und inwiefern sie sich voneinander unterscheiden. Darauf basierend wird diskutiert, welche Probleme die Studierenden haben und welche Faktoren dazu geführt haben. Abschließend werden didaktische und methodische Verbesserungsvorschläge für den Deutschunterricht unterbreitet, die für eine qualitativ hochwertigere Sprachvermittlung notwendig wären.

2 Kurzvorstellung der Projekte „CDTF“ und „CDHAW“

Im Bereich chinesisch-deutscher Hochschulkooperation nehmen die CDTF der Qingdao University of Science and Technology (QUST) und die CDHAW der Tongji-Universität einen hohen Stellenwert ein. Nach Tian (2017) hat sich die CDTF zu einem „Vorbild“ entwickelt (Tian 2017: 32). Die CDTF wurde im Jahr 2001 von der QUST und der Universität Paderborn gemeinsam aufgebaut und bildet in den Fachbereichen Maschinenbau, Angewandte Chemie und Automatisierung NachwuchsingenieurInnen mit Pflichtbewusstsein, Fremdsprachenfähigkeiten und Fachwissen aus. Die Geschichte der CDTF geht auf ein Austauschprogramm für chinesische Studierende im Diplom-Studiengang Maschinenbau im Jahr 1999 zurück (vgl. Denzer et al. 2019: 179). Mit dem Ausbildungsmodell „3+X“ studieren

² CDTF ist die Abkürzung für die Chinesisch-Deutsche Technische Fakultät an der Qingdao University of Science and Technology in Qingdao, Provinz Shandong.

³ CDHAW ist die Abkürzung für die Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften an der Tongji-Universität in Shanghai.

CDTF-Studierende erst drei Jahre in China und danach in Deutschland. Durchschnittlich studieren jährlich ca. 190 Studierende an der CDTF und haben prinzipiell die Möglichkeit, an fünf deutschen Partnerhochschulen weiter zu studieren, entweder in einem Bachelor- oder in einem Masterstudium (vgl. Tian 2017).

Die CDHAW der Tongji-Universität, die eine der chinesischen Schwerpunktuniversitäten ist, wurde 2004 gegründet und hat bis jetzt 27 deutsche HochschulpartnerInnen (vgl. CDHAW 2020a). Im Vergleich zur CDTF bietet die CDHAW nur Bachelorstudiengänge in Fächern Gebäudetechnik, Mechatronik, Autoservice und Wirtschaftswissenschaft an. Das Ausbildungsmodell „3+1“ zielt darauf ab, hochqualifizierte internationale IngenieurInnen auszubilden. Durchschnittlich werden 180 Studierende in einem Jahrgang aufgenommen, die ca. 1000 Stunden Deutsch studienbegleitend lernen sollen. Die Regelstudienzeit wurde von fünf auf vier Studienjahre gekürzt, wodurch die Studierenden wettbewerbsfähiger auf dem Arbeitsmarkt sind. In der *China-Strategy 2015–2020* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2015: 42) wird die CDHAW als „a success story“ der deutsch-chinesischen Bildungskooperation genannt und im Jahr 2016 wurde die CDHAW in einer Pressemitteilung als ein praxisnahes Beispiel wieder erwähnt (BMBF 2016: o.S.). In ähnlicher Weise wurde das Projekt auch von chinesischer Seite hervorgehoben (vgl. CDHAW 2020b: o.S.).

3 Vergleich der Deutschvermittlung an der CDTF und der CDHAW

CDTF und CDHAW sind jeweils auf der Provinz- und der Landesebene repräsentativ für die chinesisch-deutsche Hochschulkooperation. Wie der Deutschunterricht an beiden Institutionen konstruiert ist, welche Förderungsmaßnahmen es gibt und welche Lernprobleme die Projektstudierenden haben, werden im Folgenden dargestellt.

3.1 Lehrpläne der Deutschvermittlung

Der studienbegleitende Deutschunterricht an der CDTF wird von ihrem internen Sprachzentrum für Deutsch angeboten. Die Lehrkräfte für den Deutschunterricht konzentrieren sich ausschließlich auf die Förderung der sprachlichen Fertigkeiten der CDTF-Studierenden. Organisatorisch gesehen kann diese Studierenden sich intensiver mit der Sprachvermittlung beschäftigen und der Deutschunterricht soll auch erfolgversprechend sein. Im Gegensatz dazu verfügt die CDHAW nicht über eine eigenständige sprachliche Bildungseinrichtung. Die Sprachvermittlung wird vom Deutschkolleg der Tongji-Universität, einer externen Sprachinstitution über-

nommen. Die Lehrkräfte des Deutschkollegs unterrichten neben CDHAW-Studierenden gleichzeitig noch weitere LernerInnengruppen, die eine weite Breite der LernerInnentypen umfasst. Insofern ist es unmöglich, dass sich die Deutschlehrenden an der CDHAW mit dem Deutschunterricht an der CDHAW intensiv beschäftigen.

Die folgende Tabelle stellt die Lehrpläne der beiden Institutionen einander gegenüber.

Tab. 1: Vergleich der Lehrpläne an der CDTF und der CDHAW.

Semester	CDTF		CDHAW	
5	B2–C1	Pflichtlehrveranstaltung für Maschinenbaustudierende	B2–C1	Blockseminar am Wochenende und während des Semesters
4	B2	– Passwort Deutsch B1, – TestDaF und Studienvorbereitung – neu Hauptkurs	B2+	– TestDaF und Studienvorbereitung
3	B1	– Passwort Deutsch B1, – TestDaF und Studienvorbereitung – Themen Aktuell 3	B2	– Stichwort Deutsch MII
2	A2	– Passwort Deutsch A2 – Themen Aktuell 2	B1	– Stichwort Deutsch MI
1	A1	– Stichwort Deutsch (zwei Wochen: phonetischer Vorkurs) – Passwort Deutsch A1 – Themen Aktuell 1	A1 u. A2	– Stichwort Deutsch G1 u. G2

Aus Tabelle 1 ist zu ersehen, dass die Niveaustufen von A1 bis B2 an beiden Institutionen in den ersten vier Semestern zu erreichen sind. Ab dem fünften Semester gibt es dann fachrelevante Lehrveranstaltungen, die von deutschen DozentInnen geleitet werden.

Bezüglich der angestrebten Niveaustufen haben beide Institutionen verschiedene Aufteilungen. An der CDTF sollen Projektstudierende in jedem Semester nur eine Niveaustufe erreichen, während die Studierenden an der CDHAW nach dem ersten Studiensemester schon die Niveaustufe A2 erreichen sollen. Seit 2008 funktioniert dies an der CDHAW gut, weil die Studierenden durchschnittlich eine höhere Lernkompetenz besitzen und gleichzeitig stark lernmotiviert sind. Bis heute erreichten fast alle CDHAWlerInnen innerhalb des ersten Semesters mit 22 SWS die Niveaustufe A2. Dies zeigt einen großen Unterschied zwischen Schwerpunktuniversitäten

und normalen Hochschulen in China, in denen diese hohe Lerneffizienz in der Regel selten zu finden ist.

Interessanterweise werden an der CDTF und der CDHAW verschiedene Lehrwerke eingesetzt. An der CDTF kommen die deutschen Lehrwerke *Themen Aktuell* und *Passwort Deutsch* kurstragend zum Einsatz. Ein weiteres Lehrwerk – *em Hauptkurs* auf der Niveaustufe B2 – wird im vierten Semester verwendet. Die deutschen Lehrwerke ermöglichen auf der einen Seite ein hohes Maß an Authentizität und Aktualität der Lernstoffe, auf der anderen Seite ist für chinesische Lehrende der Unterricht mit diesen Lehrwerken jedoch viel anspruchsvoller als mit lokalen chinesischen Lehrwerken, welche in Hinsicht auf Vokabeln und Texte einfacher handhabbar sind. Anders als an der CDTF findet an der CDHAW das lokale Lehrwerk *Stichwort Deutsch* kurstragend Anwendung. Das Lehrwerk ist im Jahr 1998 mit der Unterstützung von Goethe-Institut und DAAD zum ersten Mal erschienen. Die Bände für die Grundstufen erfreuen sich bis heute großer Beliebtheit. Inhaltlich gesehen bleiben die meisten Texte dieselben, auch wenn sie alle fünf Jahre neu aufgelegt werden. Der größte Vorteil des Lehrwerks besteht darin, dass man ohne didaktische und methodische Ausbildung mit dem Lehrbuch arbeiten kann. Der Zeitaufwand bei der Unterrichtsvorbereitung ist viel geringer als der mit einem deutschen Lehrbuch.

Zweifelsohne zielen die beiden Lehrpläne darauf ab, dass die Studierenden die TestDaF-Prüfung erfolgreich bestehen. Die Prüfungsorientierung kennzeichnet den Deutschunterricht an beiden Institutionen. An der CDHAW wird im vierten Semester das TestDaF-Training mit 170 SWS eingeplant (vgl. Deutsch-Kolleg 2017: 3) und alles rund um die Prüfung wird detailliert vermittelt, z.B. Aufgabenaufbau, Bewältigungsstrategien usw. Im Vergleich dazu findet die Prüfungsvorbereitung an der CDTF sogar noch früher statt. Schon im dritten Semester wird vermittelt, wie man die Prüfung bestehen kann (vgl. Tian 2017) und im vierten Semester setzt sich das Prüfungstraining fort. Neben den regulären Deutschstunden besuchen CDHAW-Studierende tendenziell frühestens nach dem dritten Semester den TestDaF-Vorbereitungskurs in den Winterferien, um die TestDaF-Prüfung zum Prüfungstermin im März abzulegen. Beim erfolgreichen Absolvieren der Prüfung muss der Deutschunterricht im vierten Semester nicht mehr besucht werden.

Zur Stärkung der prüfungsorientierten Lernmotivation werden Förderungsmaßnahmen getroffen, auch wirtschaftliche: So werden z.B. die Lehrenden, die an der CDHAW TestDaF-Vorbereitungskurse leiten, besser vergütet. Auch die Studierenden erhalten Ermäßigungen, abhängig von ihren TestDaF-Prüfungsergebnissen. Bei 18 und 19 erreichten Punkten bekommen sie die Kursgebühren teilweise und

bei 20 Punkten zu 100 Prozent zurückerstattet. All dies führt dazu, dass nichts Anderes als die TestDaF-Ergebnisse zählen, auch wenn andere ergänzende Trainings von DAAD-KollegInnen angeboten werden. Das möglichst gute Bestehen der Prüfungen bedeutet das höchste Lernziel und andere sprachliche Kompetenzen werden bis auf weiteres vernachlässigt. Dies wurde schon bei der Untersuchung von Yang (2017) und Tian (2017) bestätigt.

Die beiden Lehrpläne spannen sich über die ersten zwei Studienjahre, ab dem fünften Semester gibt es keinen Deutschunterricht mehr. Stattdessen besuchen die Studierenden Fachvorlesungen der deutschen ProfessorInnen oder DozentInnen. Es kommt in dieser Phase allein auf die einzelnen Studierenden an, ob sie ihre Sprachkompetenz weiter verbessern wollen.

Es ist zu bedenken, inwieweit die Projektstudierenden sprachlich in der Lage sind, ein Studium in Deutschland erfolgreich zu absolvieren. Der prüfungsorientierte Deutschunterricht kann der Anforderung zum erfolgreichen Auslandsstudium schwerlich gewachsen sein. Es besteht die Gefahr, dass ein Teil der Projektstudierenden aufgrund sprachlicher Defizite das Studium abbricht. Die Untersuchung von Heublein/Richter/Schmelzer (2020) weist auf diese Gefahr hin. Nach ihnen belief sich die Studienabbrecherquote von Bildungsausländern 2018 auf 49 Prozent bei den B.A.-Abschlüssen (vgl. Heublein et al.: 2020: 2) und auf 26 Prozent bei Diplom- und Magisterabschlüssen (vgl. ebd. 3). Die hohen Abbruchquoten sind v.a. auf die sprachlichen Probleme, die eine Integration in den Studienbetrieb massiv erschweren, zurückzuführen (vgl. Marks 2015: 21).

3.2 Lerndauer der deutschen Sprache

Zum Erreichen einer bestimmten sprachlichen Niveaustufe für ausländische Deutschlernende gibt es in der Regel eine empfohlene Lerndauer. Im Jahr 2014 hat der DAAD die Orientierungswerte zum Erreichen der GER-Niveaustufe veröffentlicht (2014: 21).

Das Erreichen einer bestimmten Kompetenzstufe ist von vielen Faktoren abhängig: Erfahrungen im Erlernen von Fremdsprachen, Beherrschung der Erstsprache, Motivation, Qualität der Lehrkräfte, der Lernmaterialien und des Unterrichts, Distanz der Erst- zur Fremdsprache (...). Es können daher keine exakten Stundenangaben (Unterrichtseinheiten von in der Regel 45 Minuten) gemacht werden. Zudem ist die Lerndauer für die Erreichung der jeweils nächsten GER-Stufe nicht gleich. Das Erreichen der Stufe A1 zum Beispiel erfordert wesentlich weniger Zeit als der Fortschritt von B1 zu B2.

Eine Abschätzung der Lerndauer zur Erreichung kann nach (unverbindlichen) Empfehlungen von DAAD wie folgt aussehen (ebd.):

Tab. 2: Empfohlene Lerndauer (DAAD 2014: 21)

GeR-Niveaustufe	Unterrichtseinheiten
C2	1000-1200
C1	800-1000
B2	650-800
B1	350-650
A2	200-350
A1	80-200

An der CDTF und der CDHAW erreichen die Unterrichtseinheiten (UE) jeweils 1240 und 1003, somit wird die Voraussetzung von 800 UE bei der TestDaF- und DSH-Prüfung erfüllt. Tabelle 3 kontrastiert die Stundenzahlen an beiden Institutionen.

Tab. 3: Lerneinheiten an der CDTF und der CDHAW

GeR-Niveaustufe	DAAD-Empfehlung (UE á 45Min.)	CDHAW (UE á 45Min.)	CDTF (UE)	CDTF (UE á 45Min.)
Prüfungstraining	/	170	/	/
B2	150	221	280	311
B1	300	238	320	356
A2	150	374	320	356
A1	80-200		320	356
Insgesamt	800	1003	1240	1379

An der CDTF wird für eine Unterrichtseinheit mit 50 Minuten gerechnet, während an der CDHAW und bei der DAAD-Empfehlung eine Unterrichtseinheit 45 Minuten dauert. Umgerechnet hat CDTF insgesamt 1379 Unterrichtseinheiten á 45 Minuten, die die vorgeschlagene C2-Grenze übertreffen. Der hohe Zeitaufwand soll bessere studentische Leistungen an der CDTF ermöglichen, jedoch ist die tatsächliche Sprachkompetenz der CDTF-Studierenden nicht wie erwartet (vgl. Tian 2017:117).

Es ist ersichtlich, dass an beiden Institutionen mehr Unterrichtseinheiten für Grundstufenkurse eingeplant werden. Sowohl an der CDTF als auch an der CDHAW machen die Lernstunden in den Grundstufen je einen Anteil von 52 Prozent der gesamten Lerndauer aus. An der CDTF ist das Unterrichtspensum für Grundstufen doppelt so hoch wie vom DAAD vorgeschlagen. Das folgende Diagramm zeigt die Zahlenverhältnisse zwischen dem empfohlenen Wert und den Werten der beiden Institutionen.

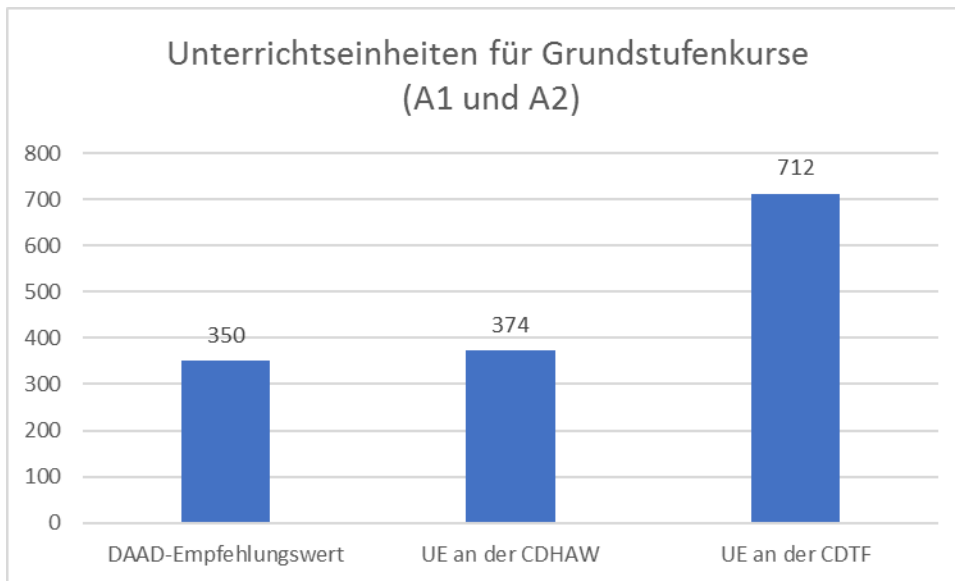


Abb. 1: Unterrichtseinheiten für Grundstufenkurse.

Bei der Planung der Unterrichtseinheiten ist die gleiche Tendenz zu verzeichnen. Während die Anzahl der Unterrichtseinheiten an der CDHAW dem empfohlenen Wert des DAAD angepasst wurde, erreicht sie an der CDTF insgesamt 712 UE und ist damit fast doppelt so hoch wie der empfohlene Wert.

Bei Mittelstufenkursen sind die Unterrichtseinheiten an der CDTF ebenfalls viel höher als der empfohlene Wert des DAAD. Insgesamt sind 667 UE eingeplant, wie Diagramm 2 zeigt.

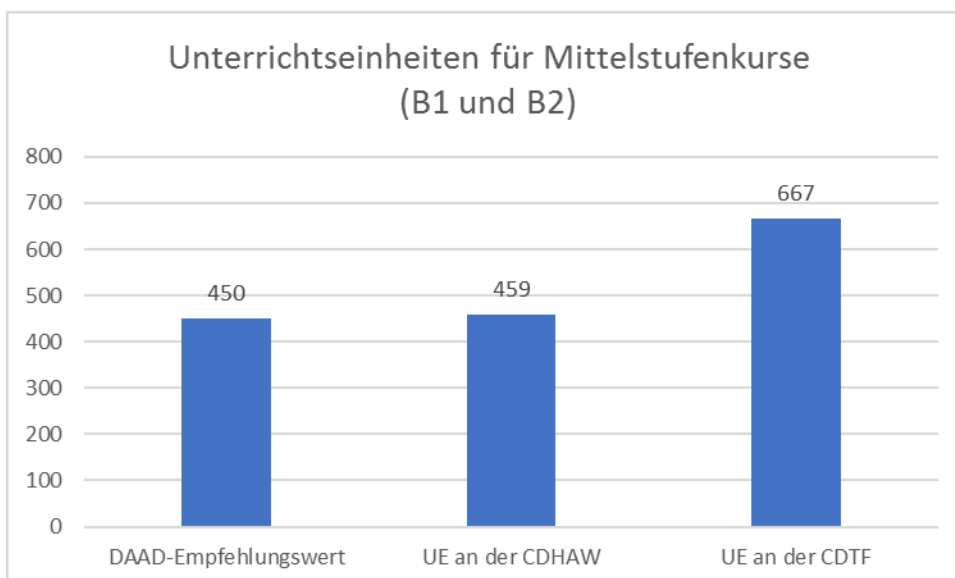


Abb. 2: Unterrichtseinheiten für Mittelstufenkurse.

Zwar ist die Zahl der gesamten Unterrichtseinheiten an der CDHAW niedriger als die an der CDTF, aber mit dem zusätzlichen TestDaF-Training (170 UE) beträgt die Deutschlerndauer der CDHAW-Studierenden im Deutschunterricht 1003 UE.

Die Lernstunden in den Winterferien o.ä. werden nicht gezählt, weil die Teilnahme an einem Sprachkurs fakultativ ist und nicht von allen Studierenden in Anspruch genommen wird.

Aus den beiden Diagrammen geht hervor, dass die Zahl der Unterrichtseinheiten an den beiden Institutionen höher als die vom DAAD vorgeschlagenen Werte sind. Denkt man an die Zielsetzung des Deutschunterrichts, nämlich das Bestehen der TestDaF-Prüfung, ist es verständlich. Für die Prüfungsvorbereitung konzentriert man sich meistens darauf, Übungen unermüdlich zu wiederholen. Jedoch erfüllt die DSH- oder die TestDaF-Prüfung nur eine Checking-Funktion und das Bestehen heißt nicht, dass man das Studium erfolgreich abschließen kann.

3.3 Progressionen an der CDTF und der CDHAW

Hinsichtlich der Progression der Deutschvermittlung ist es heute in China vielerorts üblich, den Deutschunterricht nach den GER-Niveaustufen zu planen. Die eingeführten deutschen Lehrwerke, die nach verschiedenen Niveaustufen verfasst sind, begünstigen diese Überlegungen. An vielen Hochschulen, die an chinesisch-deutschen Kooperationsprojekten beteiligt sind, wird angestrebt, in einem Semester eine bestimmte Sprachniveaustufe zu erreichen. Diesem Gedanken wird z.B. an der CDTF gefolgt und die CDTF-Studierenden sollen in jedem Semester ein neues Niveau erreichen. Jedoch können nicht alle Institutionen diese Progression realisieren, und so gibt es aus organisatorischen Gründen verschiedene Varianten, z.B. an der CDHAW sollen innerhalb eines Semesters zwei Niveaustufen A1 und A2 erreicht werden. Die folgende Abbildung zeigt die verschiedenen Progressionen an der CDTF und der CDHAW auf.

Pro- gres- sion an der CDTF	Deutsch IV + PV2 (14 SWS)	Progres- sion an der CDHA W	PV (10 SWS)
	Deutsch III + PV1 (16 SWS)		Mittelstufe II (13 SWS)
	Deutsch II (16 SWS)		Mittelstufe I (14 SWS)
	Deutsch I (16 SWS)		GI und GII (22 SWS)

Abb. 3: Progressionen an der CDTF und der CDHAW (PV: Prüfungsvorbereitung).

An der CDTF dauert der Deutschunterricht 20 Semesterwochen, während an der CDHAW pro Semester 17 Wochen für die Deutschvermittlung eingeplant werden. Dargestellt in der üblichen Unterrichtsplanung (17 Semesterwochen und pro Stunde

á 45 Minuten), wird klar ersichtlich, wie sich die Zeitplanungen der Progressionen an beiden Institutionen von den vom DAAD empfohlenen unterscheiden.

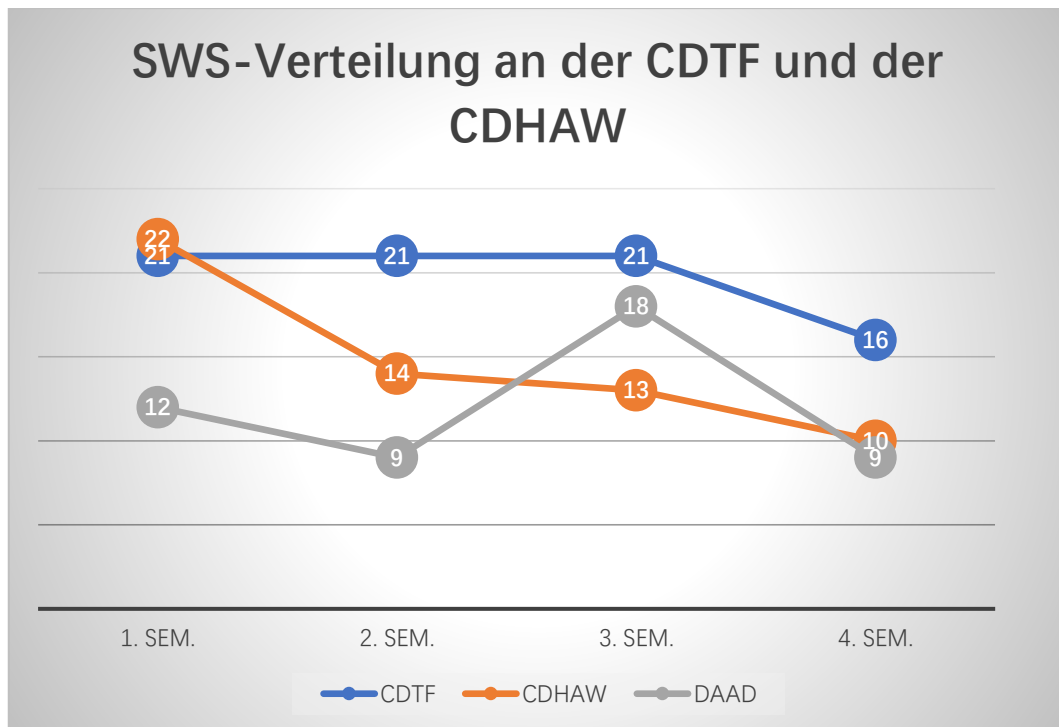


Abb. 4: Semesterwochenstunden-Verteilung an der CDTF und der CDHAW.

Auf dem Diagramm ist deutlich zu sehen, dass die Semesterwochenstunden an der CDTF eher gleichmäßig in vier Semester aufgeteilt werden, während sie sich an der CDHAW schrittweise verringern. Die empfohlene Stundenverteilung des DAAD, deren Verlaufsform sich wellenartig darstellt, hebt die Wichtigkeit der B1- Niveaustufe hervor. Aus den langjährigen Beobachtungen an der CDHAW und Untersuchungen (z.B. Yang 2017) ist zu bestätigen, dass die von DAAD empfohlene Stundenaufteilung für jede Niveaustufe eher vernünftig ist, insbesondere bei der Hervorhebung der B1-Niveaustufe. Denn sie ist eine große Hürde für viele chinesische Lernende und gleichzeitig eine Grenze zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Deutschlernenden. Der Grund ist u.a. darauf zurückzuführen, dass der Schwierigkeitsgrad für viele chinesische fortgeschrittene Lernende deutlich spürbar hoch wird. Dazu trägt in hohem Maße der lehrerzentrierte Deutschunterricht bei, in dem mehr Wert auf die Vermittlung des Sprachwissens, z.B. Grammatik- und Vokabelwissen als auf die Förderung der Handlungskompetenz gelegt wird. Folgerichtig sind chinesische Studierende tendenziell im Bereich Grammatik und Wortschatz sehr stark, aber nicht im Hören und Sprechen. Einen klaren Beleg hierfür liefern wiederholt die TestDaF-Prüfungsergebnisse der chinesischen Studierenden, welche im Leseverstehen im Vergleich zu Hören und Sprechen immer wieder die

besten sind⁴. Diejenigen Studierenden, die B1-Kurse erfolgreich absolviert haben, erreichen nicht nur eine hohe Punktzahl bei der TestDaF-Prüfung, sondern können ihre sprachlichen Kompetenzen auch weiterentwickeln. In diesem Punkt ist der Vorschlag des DAAD (2014: 21) für mehr Unterrichtsstunden in der Stufe B1 gerechtfertigt.

Die frühzeitige Prüfungsvorbereitung ist in beiden Progressionen deutlich zu erkennen. An der CDTF fängt die Prüfungsvorbereitung schon im dritten Semester an, was für die Kompetenzförderung eher kontraproduktiv ist. Die Prüfungsvorbereitung an der CDHAW beginnt nach der s.g. B2-Stufe, die in der Tat nicht dem Standard des B2-Niveaus vergleichbar ist. In diesem Zusammenhang versuchen viele chinesische Projektstudierende, nach ca. 600 UE Deutschlernen die TestDaF-Prüfung abzulegen, was der Voraussetzung der Prüfungsteilnahme mit mindestens 800 UE Deutschlernen widerspricht. Auch wenn manche die Prüfung bestehen, scheitern die meisten letztendlich an mangelnder Sprachkompetenz.

3.4 Weitere Förderungen an der CDTF und der CDHAW

Neben dem regulären Deutschunterricht gibt es an beiden Institutionen ergänzende Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen Kompetenz. Als vertrauenswürdiger Partner für Deutschlernen hat sich der DAAD an beiden Institutionen aktiv engagiert, um die Vorbereitung auf einen Deutschlandsaufenthalt zu flankieren.

An der CDTF wird z.B. mit der finanziellen Unterstützung des DAAD jährlich für bis zu zwanzig leistungsstarke chinesische Studierende eine Summerschool an der Universität Paderborn (UPB) organisiert (Denzer et al. 2019: 181). Im Rahmen dieser Summerschool können auch Deutschlehrende des Sprachzentrums der CDTF an der UPB Weiterbildungsangebote in Anspruch nehmen (ebd.: 182). Eine weitere Maßnahme ist die deutsche studentische Betreuung für chinesische Projektstudierende (vgl. ebd.: 186). Außerdem wurde das Sprachprogramm Deutsch-Uni-Online (DUO) für CDTF-Studierende eingeführt (ebd.: 185), studienbegleitende Tutorien angeboten (ebd.: 187), Landeskunde im Seminar „Kultur und Technik (ebd.: 183) in Europa“ vermittelt, was die Sprachvermittlung stark beflügelt. Trotzdem können diese Maßnahmen die Qualität der sprachlichen Bildung nicht grundlegend verbessern. Die Summerschool der CDTF beschränkt sich nur auf die leistungsstarken Studierenden, die lediglich einen kleinen Anteil an CDTF-Studierenden ausmachen. Diejenigen, die lernmotiviert sind, aber Lernschwierigkeiten haben, sollten mitgefördert werden. Die Weiterbildung der chinesischen Deutschlehrenden in

⁴ Nach der langjährigen internen Untersuchung an der CDHAW seit 2008 und anderen relevanten diesbezüglichen Untersuchungen ist festzustellen, dass chinesische Studierende beim Lesen durchschnittlich am stärksten sind.

Form von Hospitationen und Besuch technischer Fakultäten reicht für eine qualitative Lehrerausbildung nicht aus, auch wenn sie ihren Horizont erweitert und Anregungen für didaktische Verbesserungen geben.

An der CDHAW gibt es andere Angebote, wie z.B. ein Bewerbungstraining, in dem man lernt, wie man sich für eine Praktikumsstelle in Deutschland bewirbt. Dies erhöht die Qualität der Studienvorbereitung in gewissem Maße und bereichert den Lerninhalt des Deutschunterrichts. In diesem Training bauen CDHAW-Studierende Kontakt zu deutschen Firmen und der deutschen Kultur auf. Jedoch basieren diese Programme auf dem fortgeschrittenen Sprachniveau. Es kam an der CDHAW nicht selten vor, dass manche Projektstudierende aus Angst vor Fehlkommunikationen mit deutschen Muttersprachlern den Trainings fernblieben.

Das weniger Positive ist das Herunterschrauben der sprachlichen Anforderung an chinesische Projektstudierende. Um des Projekterfolgs willen wird die angeforderte Punktzahl reduziert und statt 16 Punkte bei der TestDaF-Prüfung brauchen die CDHAW-Studierenden nur 14 Punkte zu erreichen⁵, was den Zugang zum Studium in Deutschland in hohem Maße erleichtert. Die Folge ist dann in Deutschland durchgreifend spürbar. Anders als geplant wollen nicht alle Projektstudierende nur einen Doppelbachelor-Abschluss haben, viele streben einen höheren Studienabschluss in Deutschland an. Eine interne Untersuchung an der CDHAW zeigt, dass 98 Prozent der Projektstudierenden ein Masterstudium in Deutschland anstreben (vgl. CDHAW 2015: 25). Dies stimmt mit den Untersuchungsergebnissen von Yang (2017) überein. „Nach Angaben der Befragten wollten die meisten in Deutschland weiter studieren. In der niedrigen Stufe wollten 92 Prozent ein Studium in Deutschland abschließen und in der höheren Stufe 99 Prozent“ (Yang 2017: 98–99).

Die nach unten geschraubten sprachlichen Anforderungen führen dazu, dass der Deutschunterricht weniger anspruchsvoll und die Weiterentwicklung der Sprachkompetenz den Projektstudierenden allein überlassen wird. Aus diesem Grund ist es verständlich, warum bei der Umfrage die CDHAW-Projektstudierenden hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz Unzufriedenheit ausdrückten und durchschnittlich 98,5 Prozent der Befragten ihre Sprechfertigkeit verbessern wollten (vgl. Yang 2017: 101).

⁵ Dies ist eine Vereinbarung zwischen der CDHAW und den deutschen HochschulpartnerInnen.

4 Lernprobleme der Projektstudierenden an der CDTF und der CDHAW

Es ist ersichtlich, dass der zeitintensive Deutschunterricht an beiden Institutionen in Hinsicht auf Hören und Sprechen sowie akademische Kommunikation nicht zufriedenstellend ist, sowohl aus der Lernerperspektive als auch aus der Perspektive der chinesischen Lehrenden und der deutschen DozentInnen an den Partnerhochschulen. Hinsichtlich der chinesischen TestDaF-Absolventinnen stellte Geist (2009) fest, dass sich chinesische KandidatInnen nicht für die sprachliche Vorbereitung auf das Studium in Deutschland, sondern für den für das Studium in Deutschland erforderlichen Sprachnachweis interessierten (vgl. Geist 2009: 59). Dies trifft ebenfalls auf die Projektstudierenden an der CDTF und CDHAW zu. Dies ist auf die übliche Einstellung der Projektleitung⁶ zurückzuführen. Sie unterschätzt nach wie vor die sprachliche Ausbildung und im Vergleich zur Fachkompetenz nimmt die Sprachkompetenz nur eine marginale Rolle ein.

Bezüglich der Vermittlung der deutschen Sprache in China gibt es bereits fünf Curricula, die sich jeweils auf den Deutschunterricht in der Germanistik, Deutschunterricht als Nebenfach, Deutsch als zweite Fremdsprache und Deutsch für Intensivkurse beziehen. Jedoch wird der Deutschunterricht in der chinesisch-deutschen Hochschulkooperation übersehen und bis heute gibt es kein einheitliches Curriculum, was der traditionellen Leitlinie der chinesischen Hochschulbildung widerspricht.

Anders als in Deutschland, wo jedem einzelnen Bundesland die Kultur- und Bildungshoheit zugeteilt wird und Lehrpläne demnach von Land zu Land variieren, werden in China im Rahmen der Grund-, Mittel- und Hochschulausbildung vom chinesischen Bildungsministerium einheitliche Curricula für die jeweiligen Fächer erstellt (Wang 2011: 23).

Aus der Not wurde das Bestehen der TestDaF-Prüfung oder der DSH-Prüfung o.ä. zum Ziel des Deutschlernens erhoben und es lohne sich nicht, Aufmerksamkeit auf den Deutschunterricht zu lenken. Folglich hat der Unterricht einen niedrigen Status innerhalb des gesamten universitären Angebots und muss daher mit unattraktiven Terminen wie der Mittagspause oder früh morgens und spät abends (vgl. Rösler 2015: 11) vorliebnehmen.

⁶ Projektleitung bezieht sich auf das chinesische LeiterInnen, die für die chinesisch-deutsche Hochschulkooperation zuständig sind.

All dies führt zu Problemen in verschiedenen Bereichen, z.B. mangelnder Lehrqualifizierung, schlechter Kooperation zwischen Sprach- und Fachabteilungen, geringem Lernzuwachs, hoher Durchfallquote bei der Sprachprüfung u.a. Folgend wird auf die Probleme der Projektstudierenden an beiden Institutionen eingegangen, die sich als Sprach- und Kommunikationsprobleme zusammenfassen lassen.

4.1 Hören und Sprechen als Hauptprobleme

Die Sprachprobleme der chinesischen Projektstudierenden konzentrieren sich hauptsächlich auf das Hören und Sprechen. Dies lässt sich v.a. aus den Prüfungsergebnissen ablesen.

Im internationalen Vergleich ist es ein Trend, dass chinesische PrüfungsteilnehmerInnen beim TestDaF im Prüfungsteil Sprechen und Hören leistungsschwach sind, wie Geist (2009) hinwies, dass „beim mündlichen Ausdruck ca. 40 Prozent der TeilnehmerInnen, beim Hörverstehen jedoch nur um die 20 Prozent“ TDN 4 und TDN 5 erreichten (Geist 2009: 49). Die Ergebnisse im Hörverstehen „sind in China im Schnitt eine bis eineinhalb Notenstufen niedriger als die Ergebnisse in den anderen Fertigkeiten“ (ebd.). Bei den Projektstudierenden ist es auch der Fall. Der Untersuchung der Prüfungsergebnisse zufolge scheiterten ca. ein Drittel der CDTF-Studierenden im Jahr 2017 am Hören beim TestDaF (Denzer et al. 2019: 184) und bei der DSH ist es ähnlich, dass „das Hörverstehen weiterhin Schwierigkeiten bereitet“ (ebd.: 188). Die Schwierigkeiten im Hörverstehen liegen nach Geist in „mangelndem Wortschatz, mangelndem Weltwissen sowie Schwäche in der Notiztechnik und in Bezug auf Lösungsstrategien“ (vgl. ebd.: 59). Dieser Schluss weist aber nur auf die erkennbaren Schwächen der Studierenden hin, nicht aber auf die tieferliegenden Einflussgrößen.

Aus der studentischen Perspektive wurde Unzufriedenheit mit der eigenen Hör- und Sprechfertigkeit bei den Untersuchungen zum Ausdruck gebracht. Hinsichtlich des Sprechens sind 29 Prozent der Studierenden von der CDTF und 32,5 Prozent von der CDHAW unzufrieden (vgl. Tian 2017: 109 und Yang 2017: 101). 52 Prozent der befragten CDTF-Studierenden finden es sehr schwierig, „mündliche Prüfungen zu erledigen“ (Tian 2017: 112). Neben Hören und Sprechen haben Projektstudierende ebenfalls Probleme in „Wortschatz und Grammatik“. Damit haben 33 Prozent der CDTF-Studierenden (Tian 2017: 11) und 77 Prozent der im Jahr 2016 befragten CDHAW-Studierenden Probleme.

Aus Lehrperspektive sind alle Lehrkräfte an der CDTF der Meinung, dass die Studierenden im zweiten Semester beim Sprechen das größte Problem haben, 88 Pro-

zent der Lehrkräfte beobachten Lernprobleme auch beim Hören. Im Vierten Semester sind immer noch 50 Prozent der Lehrkräfte der Meinung, dass die Studierenden beim Hören und Sprechen Probleme haben (vgl. Tian 2017: 86).

Seitens der deutschen ProfessorInnen an den Partneruniversitäten der CDTF wurde die Sprechfähigkeit der CDTF-Studierenden von 60 Prozent der befragten deutschen ProfessorInnen als „sehr unbefriedigend“ beurteilt (ebd.: 119), beim Hören und Schreiben sind jeweils 40 Prozent der ProfessorInnen unzufrieden (ebd.: 120). Alle befragten deutschen ProfessorInnen waren sich darin einig, dass die Sprachkompetenz der CDTF-Studierenden nicht den Erwartungen entspricht (vgl. Tian 2017: 120). Ihrer Ansicht nach besteht der Mangel an Fähigkeit zu offener Kommunikation (ebd.). An der CDHAW ist die Sprechfertigkeit der Studierenden ebenfalls nicht zufriedenstellend. Im Interview mit einem deutschen Professor im Fach Maschinenbau (Yang 2016: 4) wurde ermittelt, dass man die sprachliche Kompetenz der CDHAW-Studierenden im fünften Semester nicht als genug bezeichnen dürfte. Ein anderer Professor im Fach Gebäudetechnik hat ein Beispiel angeführt, wo er als Fachdozent das Wort „Schornsteinfeger“ lange erklären musste, weil die chinesischen Studierenden nicht wussten, was das Wort bedeutet. Aus der Not hat sich die ProfessorInnengruppe, die jedes Jahr einmal zu Ringvorlesungen an die CDHAW kommt, entschieden, vor den Vorlesungen Unterrichtsunterlagen zu verteilen und in der Vorlesung so langsam wie möglich zu sprechen.

Diese Probleme gehen vor allem auf die großen Unterschiede zwischen der chinesischen und der deutschen Sprache zurück. Die anders konstruierten Satztypen sowie die nicht leicht überschaubare Wortfolge bereiten fortgeschrittenen chinesischen Deutschlernenden große Schwierigkeiten. Ein weiterer Einflussfaktor ist die didaktische und methodische Entscheidung bei der Förderung der Hör- und Sprechfertigkeit. Wegen mangelhafter Lehrerausbildung in China ist der Unterricht für Hörverstehen der schwächste Teil des chinesischen Deutschunterrichts. Auch erfahrene Lehrpersonen unterrichten Hörverstehen nach dem Muster „Wörterklärung – einen Text einmal hören – Übungen machen – den Text noch mal hören – Aufgaben besprechen“⁷. Eine solche Methode fördert auf keinen Fall die Hörfertigkeit und solcher Unterricht ist weniger fördernd. In der Tat ist die Entwicklung der Hörfertigkeit in vielen chinesischen Kursen dem Selbstlernprozess überlassen worden, denn eine große Anzahl der Lehrkräfte sind nicht in der Lage, Hörverstehen effektiv zu trainieren. Von der oberen Leitung, z.B. der nationalen Kommission für Deutschlehre und Germanistik in China bis zu einzelnen Deutschabteilungen wird Didaktik und Methodik der deutschen Sprache tendenziell unterschätzt. Im Gegensatz dazu wird die Beschäftigung mit der deutschen Literatur hochgeschätzt. Dies

⁷ Bei der regelmäßigen Unterrichtsbeobachtung wird das Lehrmuster an der CDHAW immer wieder praktiziert.

führt dazu, dass die Lehrerausbildung und -Fortbildung sowie die Erforschung im Bereich DaF weit zurückgeblieben ist. Trotz der großen Nachfrage nach qualifizierten Deutschlehrenden findet man ganz selten hervorragende Lehrkräfte, die didaktisch und methodisch hochqualifiziert sind. Die Lehrerausbildung und die Erforschung im DaF-Bereich wird weiter nicht richtig geschätzt und gefördert,⁸ auch wenn die deutsche Sprache heute in China die zweitbeliebteste Fremdsprache ist. (vgl. Yang 2018: 62; Auswärtiges Amt 2020: 30).

4.2 Kommunikationsprobleme in den Lehrveranstaltungen

Die hier genannten Probleme beziehen sich hauptsächlich auf die Kommunikation zwischen den chinesischen Projektstudierenden und den deutschen DozentInnen der Partnerhochschulen in den Seminaren und Vorlesungen. Tians Studie zufolge waren die CDTF-Studierenden in den deutschen Lehrveranstaltungen zurückhaltend. Sie nehmen „oft eine absolut passive Haltung“ (Tian 2017: 117) ein und bleiben „fast immer schweigsam“ (ebd.). Aus der Sicht der befragten deutschen ProfessorInnen der CDTF-Partnerhochschulen ist das Lernverhalten der CDTF-Studierenden in Fachseminaren nicht zufriedenstellend. Sie „beteiligen sich kaum an Diskussionen und stellen niemals Fragen, auch wenn ausdrücklich dazu aufgefordert wird“ (Tian 2017: 117). Ein anderer Professor hielt das Verhalten der CDTF-Studierenden im Fachseminar für eher passiv und meinte, dass sie keine Rückfragen sowie Zwischenfragen gestellt hätten (vgl. ebd.). Was den Meinungs austausch betrifft, hat ein weiterer Professor darauf hingewiesen, dass „...sie (die CDTF-Studierenden) es nicht gewohnt sind, ihre Meinung frei zu äußern sowie mit anderen Meinungen auszutauschen, sondern möchten in den Lehrveranstaltungen lieber als Zuhörer sitzen bleiben“ (vgl. ebd. 118). In den Augen der deutschen ProfessorInnen lassen sich chinesische Studierende in der Fachvorlesung eher als passive Außen-seiter und zurückhaltende Zuhörer bezeichnen. Bei der Untersuchung im Jahr 2016 von Yang (2017) war das passive Verhalten ebenfalls bei CDHAW-Studierenden zu finden.

Offensichtlich handelt es sich hier um interkulturelle Kommunikationsprobleme und jede Seite hat verschiedene Erwartungen von der Rolle der Studierenden. Dies wurde von derselben Studie von Tian (2017) nachgewiesen. Während das Verhalten in den deutschen Lehrveranstaltungen von CDTF-Studierenden als normal (58 Prozent) und aktiv (25 Prozent) betrachtet wurde, hielten deutsche ProfessorInnen dasselbe Verhalten für passiv (80 Prozent) und schweigsam (20 Prozent). Das zurückhaltende Lernerverhalten ist seitens der chinesischen Studierenden „normal“

⁸ Dies zeigt v.a. darin, dass DaF nicht als ein Fachbereich angesehen und aufgebaut wird und die Lehrerqualifikation überwiegend in der Praxis vollzogen wird.

und auf der Seite der deutschen ProfessorInnen wurde es im Wesentlichen als „passiv“ bezeichnet. Nur 7 Prozent und 2 Prozent der CDTF-Studierenden stimmen ihren deutschen ProfessorInnen jeweils zu (vgl. Tian 2017: 118).

Sprachlich gesehen liegen die Kommunikationsschwierigkeiten in den Vorlesungen u.a. in der schwachen Sprechfertigkeit der chinesischen Studierenden. Sie selbst äußerten in den Interviews, die 2016 von Yang durchgeführt wurde (vgl. Yang 2016: 7), dass sie keine Zwischenfragen stellten, weil sie das Lernmaterial schon erhalten haben und die Fragen im Stilllesen selbst beantworten wollten. Ein weiterer Grund besteht darin, dass sie nicht wussten, wie sie die Fragen richtig formulieren sollten. Nicht zuletzt fürchteten sie, dass die Kommunikation mit den deutschen ProfessorInnen nicht gelingen könnte. Denn sie fanden ihre Sprechfertigkeit unzufriedenstellend und wollten somit das Gesicht in der Vorlesung nicht verlieren. Folglich bevorzugten sie zu schweigen. Die schlecht entwickelte Sprechfertigkeit ist auf die mangelhafte Förderung der Deutschlehrkräfte und der wenig vernünftigen Unterrichtsplanung des Sprachunterrichts zurückzuführen. Denn im Unterricht wurden CDHAW-Studierenden keine angemessene Übungsmethoden vermittelt, keine ausreichende Übungszeit angeboten und keine effektiven Übungshinweise gegeben (vgl. Yang 2018: 68–69). Für diesen Stand sind der prüfungsorientierte Deutschunterricht und die nicht ausreichende Lehrerqualifikation verantwortlich. Die Lehrbeauftragten haben tendenziell die Sprachvermittlung als eine Aufgabe zu erfüllen, ohne auf die Bedürfnisse der Studierenden einzugehen.

Aus der kulturellen Perspektive kommt die Passivität aus dem chinesischen traditionellen Lernen in frontaler Form, bei dem sich chinesische Studierende meist zurückhaltend verhalten und oft nicht wissen, was man fragen oder sagen soll (vgl. Mitschian 1991, 1992, 1999). Nach der chinesischen Lernkultur sollte man schweigsam bleiben und ein rezeptives Lernen wird angestrebt. Nur wenn man aufgefordert wird, darf man seine eigene Meinung äußern. Die spontane Wortmeldung oder Fragestellung bringt immer Gefahren mit sich, weil sie der Harmonie schadet und man evtl. das Gesicht verliert, wenn die Wortmeldung nicht so wertvoll ist. Des Weiteren verlangt die chinesische Kultur, dass man sich in der Öffentlichkeit zurückhaltend verhält. Viele Sprichwörter, die als Handlungswegweiser in der chinesischen Gesellschaft dienen, spiegeln dies wider, z. B. „Wer viel redet, redet falsch“, „Wer gerne redet, weiß wenig. Wer schweigt, weiß mehr“. Schließlich hat der Lehrende immer eine höhere soziale Stellung als die Lernenden. Sein Wissen und seine Kompetenz dürfen nicht angezweifelt werden. Fragenstellen an die Lehrenden bedeutet eine Provokation. Dies zerstört die Ordnung und wird von allen abgelehnt (vgl. Hess 1992; Kleppin 1987; Lin-Huber 2006).

Aus diesen Gründen ist es dann verständlich, warum die chinesischen Projektstudierenden aus deutscher Sicht passiv und ruhig sind. Die kulturelle Sozialisation einschließlich der konfuzianischen Lehrtradition bewirken, dass im chinesischen Unterricht „für spontane Äußerungen oder ungeplante Kommunikation kein Platz ist“ (Steinmüller 2019: 231). Es ist folglich empfehlenswert, nicht nur den chinesischen Projektstudierenden interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, sondern auch den deutschen DozentInnen an den Partnerhochschulen, damit die Kommunikation in den Vorlesungen einen für beide Seiten akzeptablen Stand erreicht.

5 Konsequenzen für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Hochschulkooperationen

Aus den obigen Untersuchungen der Kooperationsprojekte lässt sich festhalten, dass der überwiegend prüfungsorientierte Deutschunterricht an der CDTF und der CDHAW den Anforderungen zur Ausbildung bilingualer High-Level-IngenieurInnen nicht gewachsen ist. Die Gründe sind mit einiger Wahrscheinlichkeit sowohl in externen Bedingungen, z.B. der unbewussten oder bewussten Unterschätzung der sprachlichen Ausbildung chinesischer ProjektleiterInnen⁹, der Ignorierung der Fachdiskussionen im chinesischen DaF-Kreis o.ä., als auch in den o.g. internen Faktoren, nämlich prüfungszentrierter Unterrichtsgestaltung, ungünstiger Verteilung der Lernstunden und unvernünftigen Progressionen zu finden. Bezüglich solcher Vermittlungskonzepte der deutschen Sprache verwies der DAAD (2014: 15) nicht unberechtigt darauf, dass „die Auswirkungen falscher Entscheidungen hinsichtlich des Sprachenkonzepts erst spät zu spüren“ seien und stellte fest: „Wenn Studierende im Praktikum, in einem Studienabschnitt in Deutschland oder an einer Abschlussarbeit scheitern, liegt das häufig an zu geringen Sprachkompetenzen“ (ebd.). Ein Umdenken zum zeitintensiven gleichzeitig aber ineffektiven studienbegleitenden Deutschunterricht für chinesische Projektstudierende ist diesbezüglich ebenfalls von Nöten.

Im Rahmen der chinesisch-deutschen Hochschulkooperation sollte der Deutschunterricht die sprachliche Handlungskompetenz der Projektstudierenden, die sowohl allgemeinsprachliche, als auch fachsprachliche Komponenten einbezieht (Yang 2017: 115), fördern. Darüber hinaus sollten die sprachlichen Kompetenzen um die interkulturelle Kompetenz erweitert werden, die einen erfolgreichen Studienaufent-

⁹ Viele chinesische ProjektleiterInnen legen mehr Wert auf die Vermittlung der Fachkenntnisse und im Vergleich dazu ist das Deutschlernen zweitrangig.

halt an deutschen Partnerhochschulen inklusive Fachpraktika und Aktivitäten in anderen Bereichen, ermöglicht. Anstatt der Prüfungszentrierung sollte die Entwicklung sprachlicher Handlungskompetenz und interkultureller Kompetenz an die erste Stelle gestellt werden. Nach Kalantzis/Cope/Harvey (2003) zielt moderner Unterricht auf den Erwerb dauerhafter Lernstrategien und Kulturtechniken, wie Selbstlernkompetenzen und Fertigkeiten im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologie ab (vgl. Kalantzis et al. 2003: 23). Dies trifft hier auch zu. Ein weiteres Kriterium gilt auch, nämlich der Unterricht sollte „immer unter Berücksichtigung des Bedarfs und der Kapazitäten vor Ort lernziel- und zielgruppenbezogen gestaltet werden“ (Ylönen 2015: 3). All dies sollte in einem gut überarbeiteten Curriculum klar formuliert werden. Zu jeder sprachlichen Fertigkeit sollten anhand der Kooperationsanforderungen konkrete Lernziele ausformuliert werden, z.B. zur Förderung der Sprechfertigkeit der Projektstudierenden können die Ziele progressiv in der Bewältigung alltäglicher Situationen, studienbezogener Situationen und fachbezogener mündlicher Kommunikation aufgeteilt werden (vgl. Yang 2017: 112).

Unter didaktischem Aspekt sind die Lehrerzentrierung und die Fixierung auf das Lehrbuch am dringendsten aufzugeben, auch wenn es nicht leicht ist. Die Lernerorientierung sollte der Ausgangspunkt der didaktischen Entscheidung sein, weil dies nicht nur den Unterricht in die richtige Richtung leitet, sondern die Wünsche der neuen chinesischen Lerngenerationen erfüllt, die mehr zu einem autonomen Lernen neigen anstatt passive Zuhörer zu sein. So haben 67 Prozent der befragten CDTF-Studierenden in Untersuchungen geäußert, dass sie im Unterricht mehr sprechen und hören wollten (vgl. Tian 2017: 116). Zur Umsetzung dieser Umwandlung sollten die Lehrpersonen weiter qualifiziert werden. Idealerweise wären die Lehrkräfte nicht nur fremdsprachendidaktisch ausgebildet, sondern hätten auch einen fachwissenschaftlichen Hintergrund. „Je nachdem, wie stark das Sprachangebot eine fachsprachliche Fokussierung hat, wird die fachliche Kompetenz der Lehrende eine Rolle spielen“ (Rösler 2015: 12).

Angesichts der Besonderheit der Rahmenbedingungen ist die Kombination aus Fachstudium und Sprachstudium zu berücksichtigen. Das didaktische Konzept sollte darauf abzielen, dass die Studierenden „sowohl fachlich als auch sprachlich zielorientiert handlungsfähig sind“ (DAAD 2014: 14), somit können sie die Anforderungen erfüllen und im Studium und in ihren Berufen reüssieren (vgl. ebd.). Dazu muss die Sprachabteilung mit den relevanten Fachbereichen ins Gespräch kommen und sich regelmäßig austauschen. Die fachbezogenen deutschen Texte können vorab didaktisch bearbeitet und in den Sprachunterricht integriert werden. Mit solcher Unterrichtsgestaltung können die Studierenden nicht nur an einer deutschen

Universität angenommen werden, sondern eine realistische Chance haben, das Studium danach auch erfolgreich zu absolvieren (vgl. Rösler 2015: 10).

Nicht zuletzt ist für diese LernerInnengruppe die Vermittlung effektiver Lernmethoden zu betonen. Qualifizierte Lehrpersonen werden vermeiden, einfaches Wiederholen und Auswendiglernen als die Hauptlernmethoden zu vermitteln. Das beliebte deutsche Sprichwort unter chinesischen Lernenden und Lehrenden „Übung macht den Meister“ stimmt zwar, aber es sollte vor dem Hintergrund der dichtgefüllten Stundenpläne in den Hintergrund treten. *Know-How* zum Lernen und Lehren ist erfolgversprechender als mechanisches Lernen. Die Projektstudierenden sind anders als gewöhnliche Deutschlernende, die einfach aus Interesse Deutsch lernen. Sie sind hochmotiviert und werden noch motivierter, wenn die chinesischen Lehrkräfte sich mehr mit „wie lehrt man“ als mit „was lehrt man“ beschäftigen werden. In diesem Bereich müssen neue lernerInnengruppenspezifische didaktische Konzepte entwickelt werden, z.B. gesteuerte Lernautonomie (Yang/Loo 2015), damit Studierende ihren Lernerfolg spüren und motiviert werden.

6 Schluss und Ausblick

Die obigen Untersuchungen und Analysen lassen den Schluss zu, dass der studienbegleitende Deutschunterricht an der CDFT und der CDHAW hinsichtlich der sprachlichen Ausbildung den Erwartungen der Studierenden nicht gewachsen ist. Er beschränkt sich auf die minimalen sprachlichen Kompetenzen, die für einen Studienaufenthalt in Deutschland nicht ausreichend sind. Sowohl die Projektstudierenden als auch die FachdozentInnen an den deutschen Partnerhochschulen sind mit den sprachlichen Handlungskompetenzen nicht zufrieden. Hinsichtlich der didaktischen Konzepte und Unterrichtsmethoden fehlt es dem Deutschunterricht an wissenschaftlich fundierten und lernerorientierten Konzepten. Die Bedeutung des Sprachenkonzepts wird oft unterschätzt, da es den VertreterInnen der Fachdisziplinen, die im Ausland unterrichten werden, neben den genuinen fachlichen Fragen oft als periphär erscheint (DAAD 2014: 15).

Zugleich bietet dieser spezifische Bereich der theoretischen Forschung viele spannende Themen an, z.B. was für ein Curriculum soll für diese großen LernerInnengruppen entwickelt werden, eher allgemein sprachlich orientiert oder mit der fachlichen Ausbildung verbunden? Was für ein Lernmodell soll konstruiert werden? Welche Lernmaterialien und Lehrwerke kommen für diese Gruppen in Frage? Wie können die Verhältnisse zwischen Fachstudium und Sprachbildung optimiert werden? Die Diskussion über diese Fragen sollte auf die Entwicklung zielgruppenspezifischer und innovativer didaktischer Konzepte abzielen, wobei auch Aspekte wie Förderung der interkulturellen Handlungskompetenz, Verbindung fachlicher und

sprachlicher Bildung, Entwicklung der Studienkompetenz und der Wettbewerbsfähigkeit der Projektstudierenden mitberücksichtigt werden müssen.

Literatur

- Auswärtiges Amt der BRD (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung 2020. Berlin.
- BMBF (2015): *China Strategy 2015–2020: Strategic Framework for Cooperation with China in Research, Science and Education*. Bonn.
- BMBF (2016): Wanka baut Forschungs- und Bildungskooperation mit China aus. Dreitägige Reise der Bundesministerin führt nach Peking und Shanghai / Zukunft der Industrie und moderne Berufsausbildung stehen im Fokus. 14.01.2016. *PRESSEMITTEILUNG*: 005/2016. <https://www.bmbf.de/de/wanka-baut-forschungs-und-bildungskooperation-mit-china-aus-2328.html> (27.02.2021).
- CDHAW (2015): *Interne Untersuchung an der CDHAW*. Unveröffentlichter Bericht.
- CDHAW (2020a): *Deutsches Hochschulkonsortium für Internationale Kooperationen (DHIK)*. <https://cdhaw.tongji.edu.cn/En/Data/List/Partnerhochschulen> (02.04.2020).
- CDHAW (2020b): *Die CDHAW – ein erster Überblick*. <https://cdhaw.tongji.edu.cn/En/Data/List/uns> (02.04.2020).
- Chinesisches Bildungsministerium (2020): *Liste der chinesisch-ausländischen kooperativen Bildungsinstitutionen und -projekte*. <http://www.crs.jsj.edu.cn/aproval/orglists> (16.04.2020).
- DAAD (Hrsg.) (2014): *Entwicklung von Sprachenkonzepten. Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland*. Bonn: DAAD.
- Denzer, Vera; Didier, Andrea; Drumm, Sandra; Hambach, Dennis; Kaplinska-Zajontz, Marta; Noeke, Josef; Settinieri, Julia; Xi, Lin & Zhu, Hongyu (2019): *Integration von Sprach- und Fachlernen im Kontext chinesisch – deutscher Kooperationsstudiengänge am Beispiel des Maschinenbaustudiums an der Chinesisch – Deutschen Technischen Fakultät (CDTF, Qingdao/Paderborn)*. *Info DaF* 46: 1, 178–199.
- Deutsch-Kolleg (2017): *Curriculum für den Deutschkurs der CDHAW-Klassen*. Unveröffentlichte Version.

- Geist, Beate (2009): Schwierigkeiten und typische Fehler chinesischer TestDaF-Teilnehmer – am Beispiel des Prüfungsteils Hörverstehen. In: Yu, Xuemei (Hrsg.): *TestDaF-Training und Studienvorbereitung. Beiträge zur chinesisch-deutschen Fachkonferenz: „TestDaF-Training und Studienvorbereitung“ vom 11. Bis 12. Oktober 2008 am Deutschkolleg der Tongji-Universität Shanghai*. München: iudicium, 47–62.
- Hess, Hans Werner (1992): *Die Kunst des Drachentötens: Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: Iudicium.
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna & Schmelzer, Robert (2020): *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. Anhang zum DZHW Brief 03 2020.
- Kalantzis, Mary; Cope, Bill & Harvey, Andrew (2003): Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education* 10: 1, 16–26.
- Kleppin, Karin (1987): Deutsch Lehrer – Chinesische Lerner: Zur Unterrichtssituation an den Hochschulen in China. *Info DaF* 3, 252–260.
- Lin-Huber, Margrith A. (2006): *Chinesen verstehen lernen: Wir – die Andern: Erfolgreich kommunizieren*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Marks, Daniela (2015): Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen – Was leistet der TestDaF? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7–20. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/189> (03.03.2021).
- Mitschian, Haymo (1991) *Chinesische Lerngewohnheiten: Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Mitschian, Haymo (1992) Traditionen im DaF-Unterricht der VR China: Chinatypisches Lernen nach deutscher Methodik? *Info DaF* 19: 1, 3–21.
- Mitschian, Haymo (1999) Passivität asiatischer Lerner. Analyse einer Verhaltensbeschreibung. In: Fluck, Hans-Rüdiger & Gerbig, Jürgen (Hrsg.) *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien: Lehr und Lerntradition im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 45–59.
- Rösler, Dietmar (2015): Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7–20. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/188> (03.03.2021).
- Serena, Adriana Silvia (2016): Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerbuchhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern. In: Drumbl, Hans; Gelmi, Rita; Lévy-Hillerich, Dorothea & Nied Curcio, Martina (Hrsg.): *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*, Bd.4. BUP-Bozen-Bolzano: University Press, 63–79.

- Steinmüller, Ulrich (2019): Konfuzius oder Nürnberger Trichter? –Überlegungen zur Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts in China. *Info DaF* 46: 2, 227–238.
- 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.
- Wang, Zhongxin (2011): *Auf dem Weg zum Fremdverstehen – Das Bild von Deutschland und den Deutschen in drei chinesischen Lehrwerken «Deutsch für Studenten» (1956-1958), «Deutsch» (1979-1983) und «Studienweg Deutsch» (2004-2009)*. Frankfurt u.a.: Peter Lang.
- Yang, Jianpei (2016): *Interviews mit den deutschen Professoren der CDHAW-Partnerhochschulen und den CDHAW-Studierenden*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Yang, Jianpei (2017): Förderung der Sprechfertigkeit für chinesische Projektstudierende am Beispiel eines studienbegleitenden Deutschunterrichts in Shanghai. In: Hartung, Nicole & Zimmermann, Kerstin (Hrsg.) (2017): *Facetten des Deutschen – didaktisch, linguistisch, interkulturell – Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag*. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 93–121.
- Yang, Jianpei (2018): Wie kann man Sprechen in Hochschulkooperationen besser lehren? Überlegungen anhand einer empirischen Untersuchung. *German as a foreign Language* 3, 62–78.
- 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.
- Ylönen, Sabine (2015): Studienbegleitender und Studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 1–6. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/187> (03.03.2021).
- Ylönen, Sabine (2016): Studienbegleitender und Studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 1–6. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/797> (03.03.2021).

Kurzbio: Jianpei Yang seit 2017 Professor an der Germanistikabteilung der East China Normal University in Shanghai. Promotion 2007 im Fach Deutsch als Fremdsprache an der TU Berlin. Von 2009 bis 2017 Professor an der Tongji Universität in Shanghai. Forschungsbereiche: Sprachlehr- und -lernforschung, Didaktik und Methodik DaF, Interkulturelle Kommunikation und Sprachvermittlung.

Anschrift:

German Department
East China Normal University (ECNU)
Waiyu Lou 418, Dongchuan Lu 500
Minhang Qu
200434 Shanghai
VR. China
yangjianpei@163.com