

## **2 Deutsch als Fremdsprache in China: Entwicklung, Tendenzen und das Problemfeld vom Einsatz der interaktiven/ kommunikativen Methode**

In diesem Kapitel wird zunächst die Entwicklung des institutionellen DaF-Unterrichts seit Anfang des modernen Bildungssystems der VR China bis heute skizziert, um die allgemeine Information zum DaF-Unterricht in China zu liefern. Die historischen politischen Rahmenbedingungen und ihre Beziehungen mit verschiedenen Entwicklungsphasen der Fremdsprachenausbildung werden dargestellt, um die didaktischen und methodischen Tendenzen der jeweiligen Zeit besser verstehen zu können.

Danach wird die Einsatzsituation der kommunikativen Methode im DaF-Unterricht in China in den Blick genommen. Die Schwierigkeiten des Einsatzes der kommunikativen Methoden werden unter die Lupe genommen: aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden unter Berücksichtigung soziokultureller Besonderheiten und organisatorischer Hindernisse. Das Konzept „Willingness To Communicate“ (WTC) wird anschließend vorgestellt, um ein vertieftes Verständnis zum passiven Unterrichtsverhalten der chinesischen Lernenden zu liefern und Verbesserungsmöglichkeiten zu finden.

### **2.1 Überblick der Entwicklung und Tendenzen vom institutionellen DaF-Unterricht in China**

Die Entwicklung des institutionellen DaF-Unterrichts widerspiegelt die politische und soziale Lage von China in den letzten 150 Jahren. Viele soziopolitischen Faktoren spielen dabei eine Rolle und entscheiden, wo, wie und welche Fremdsprache gelehrt und gelernt wird. Die Entwicklung vom DaF-Unterricht in China zeigt die chinesische Geschichte in den vergangenen 150 Jahren, die von vielen komplizierten Faktoren verwickelt beeinflusst wird, wie von Kriegen, von der Umstrukturierung des Landes, von stets veränderten internationalen politischen Beziehungen und der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes.

Thelen (2003, S. 54) ist der Meinung, dass es große Unterschiede vom Verständnis der didaktischen Methoden im Fremdsprachenunterricht zwischen Deutschland und China gibt, obwohl die Begriffsbezeichnungen identisch sind. Die historischen, kulturellen und sozialen Gegebenheiten müssen berücksichtigt

werden, um die Unterschiede nachvollziehbar darzustellen. Deswegen ist es für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, den chinesischen DaF-Unterricht unter den historischen, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen zu betrachten, um die Tendenzen der didaktischen Methoden und die Entwicklung vom Fremdsprachenunterricht in China besser zu verstehen.

Die vorliegende Diskussion stützt sich hauptsächlich auf die Arbeit von Li (2012), Wei (2009) und Zhu (2009), sie betrachtet die Entwicklung des institutionellen Fremdsprachenunterrichts des modernen China in 3 Hauptetappen: der Beginn der institutionellen Fremdsprachenausbildung von der späten Qing-Dynastie bis zur Gründung der VR China im Jahr 1949, die tastende Phase von 1949 bis 1977 und die rasante Entwicklungsphase von 1977 bis heute.

### 2.1.1 Der Beginn der institutionellen Fremdsprachenausbildung

Es ist heutzutage anerkannt, dass die fremdsprachliche Ausbildung den Anfang des modernen chinesischen Bildungswesens bezeichnet (vgl. Li und Xu 2007, S. 1). Li (2012, S. 69) schließt sich dieser Meinung an und findet, dass die fremdsprachliche Ausbildung eine bedeutende Rolle bei der modernen Transformation des chinesischen Bildungswesens spielt.

Über den Beginn des Fremdsprachenunterrichtes der modernen Zeit wurde bereits sehr viel geschrieben. Der Anfang des Fremdsprachenunterrichts kann bis in die späte Qing-Dynastie (1840–1911) zurückverfolgt werden (vgl. Li 2012, S. 69; Zhu 2019, S. 8; Hernig 2010, S. 1637; Steinmüller 2019, S. 228). *Tongwenguan*, gegründet im Jahr 1862 in Beijing, ist die erste institutionelle Fremdsprachenausbildungsanstalt von China und gibt Deutschunterricht seit dem Jahr 1871. Das Ziel von *Tongwenguan* ist, Dolmetscher und Übersetzer mit diplomatischer Orientierung für das damalige kaiserliche China auszubilden, später auch in Kombination mit naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. Hernig 2010, S. 1637; Li 2012, 70,77; Zhao 2019, S. 20).

Ähnliche „(kaiserliche) Fremdsprachenhochschulen“ sind später in anderen Städten gegründet worden (vgl. Hernig 2010, S. 1637). Die ausgewählten Fremdsprachen vor Ort sind mit den regionalen politischen und wirtschaftlichen Beziehungen mit dem Ausland stark abhängig: Deutsch wird beispielsweise in Beijing und Shanghai angeboten (vgl. Li 2012, S. 77). Auch militärische Hochschulen in Tianjin, Guangdong und Hubei bieten Deutschkurse an. Seit 1903 können Studierende an chinesischen Hochschulen Deutsch als zweite Fremdsprache lernen (vgl. Wei 2009, S. 270).

Erst im Jahr 1904 entsteht das erste moderne Bildungssystem in China. Die kaiserliche Beamtenprüfung wird im Jahr 1905 abgeschafft. Im Jahr 1912 wurde

die feudalistische Kaiserherrschaft in China durch die Xinhai-Revolution im Jahr 1911 beendet (vgl. Li 2012, S. 71). Universitäten wie Tongji bieten seit 1907 Deutschkurse für Studierende von medizinischen und technischen Fächern an (vgl. Wei 2009, S. 271). Die Stellung der westlichen Philosophie steigt mit dem wachsenden Interesse an dem westlich-orientierten Wertesystem und der modernen Gesellschaft (vgl. Hernig 2010, S. 1637). Die Universität Beijing, Universität Fudan, Universität Shanghai gründen nacheinander deutsche Abteilungen (vgl. ebenda, S. 1637; Wei 2009, S. 271). Das ist die erste Boom-Entwicklung des Deutschunterrichts in China, die aber wegen der Invasion der japanischen Armee und des Einbruchs vom zweiten Weltkrieg wieder zum Stillstand gekommen ist (vgl. Steinmüller 2019, S. 228).

Der Fremdsprachenunterricht dieser Phase hat folgende Merkmale:

1. **Die ersten Fremdsprachenhochschulen haben klare Bildungsziele.** Die Zielgruppen sind ausgewählte Personen mit gutem Ausbildungshintergrund, die sich fremdsprachlich weiterbilden lassen und später für die Entwicklung des Landes beruflich beschäftigt werden sollen. Das sind Dolmetscher oder Übersetzungspersonal mit diplomatischen Eigenschaften, oder naturwissenschaftliche und technische Studierenden, die moderne ausländische Fortschritte für die Entwicklung des Landes erlernen. Es ist also keine Bildung für normale Bürger, sondern für die Elite der Gesellschaft (vgl. Li 2012, 95,97; Zhao 2019, S. 23; Li und Lian 2017, S. 116).
2. **Mangel an gut ausgebildeten Lehrenden.** Die Lehrkräfte von Fremdsprachenhochschulen wie Tongwenguan sind Muttersprachler und Chinesen, die in zielsprachigen Ländern studiert haben. Allerdings zeigt sich der Mangel an Lehrenden langsam, während sich der Fremdsprachenunterricht national weiter entwickelte (vgl. Li 2012, S. 95). Wie Reinbothe (2007, S. 59–67) berichtet, fehlte es für technische und naturwissenschaftliche Fächer an den damaligen Hochschulen an passenden Lehrkräften: Die deutschen Lehrenden, die Fachunterricht geben, konnten kein Chinesisch. Die Studierenden waren sprachlich und fachlich unausgebildet, um die Lehrveranstaltung zu verstehen. Deswegen kann man feststellen, dass die Qualität des Fremdsprachenunterrichts hinsichtlich des Bedarfs des Landes unbefriedigend war.

Zur häufig eingesetzten didaktischen Methode in dieser Zeit vertreten die Forschenden abweichende Positionen. Zhao (2019, S. 23) ist der Meinung, dass die „Direkte Methode“ eine Hauptrolle in dieser Phase spielte, während andere Autoren meinen, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode am Anfang des 20. Jhd. am meisten eingesetzt wurde: Hess (1992, S. 70f.) gibt einen Überblick zur Didaktik jener Zeit und meint, dass die „Direkte Methode“ oft an

Missionarsschulen eingesetzt wurde, weil die ausländische Lehrkraft dort nur ihre Muttersprache beherrschte. An den meisten Schulen, an denen man kaum Kontakt mit Ausländern hatte, spielte die Grammatik-Übersetzungsmethode die Hauptrolle. Li (2012, S. 96) begründet, dass die Hauptbildungsziele die Fertigkeiten Lesen und Übersetzen waren und die Grammatik-Übersetzungsmethode diesen Zielen entsprach. Außerdem deutet sie an, dass die direkte Methode von manchen Lehrenden befürwortet und erforscht, aber nicht sehr weit verbreitet eingesetzt wurde. Thelen (2003, S. 55–57) stimmt Mitschian (1991, S. 260), zu dass die Grammatik-Übersetzungsmethode von den im Ausland studierten Chinesen zurückgebracht wurde, weil diese Methode damals im Westen dominierend war. Da die deutsche Abteilung an Universitäten literarisch-philosophisch orientiert war, wurde dort auch die Grammatik-Übersetzungsmethode eingesetzt. Die „Direkte Methode“ trat erst in den 30en Jahren des letzten Jahrhunderts ein und übte nur geringen Einfluss aus (vgl. ebenda, S. 261).

### **2.1.2 Die tastende Phase vom 1949 bis 1977**

Seit der Gründung der VR China gewinnt Bildung eine wachsende Bedeutung. Es wird versucht, das Bildungssystem des alten China zu verändern (vgl. Li 2012, S. 98; Wei 2009, S. 272). Allerdings erlebte die Fremdsprachenausbildung in dieser Phase eine Reihe von Schwierigkeiten wegen politischer und sozialer Umwandlungen. Li (2012, S. 98) ist der Meinung, dass die fremdsprachliche Ausbildung dieser Zeit wie ein Kind ist, das gerade Laufen lernt. Politik spielt in dieser Phase eine besonders wichtige Rolle (vgl. Hess 1992, S. 71).

Da in den 1950er Jahren der Aufbau des Staates unter starkem Einfluss der damaligen UdSSR ist, trägt das Bildungssystem damaliger Zeit signifikante Merkmale von dem der UdSSR (vgl. Li 2012, S. 98; Wei 2009, S. 272; Hernig 2010, S. 1638). Die fremdsprachlichen Fakultäten an Universitäten werden mehrheitlich abgeschafft, während sich Fremdsprachenhochschulen entwickeln (vgl. Wei 2009, S. 272). Russisch wird die führende Fremdsprache an Schulen und anderen Bildungsinstitutionen, während andere Fremdsprachen wie Deutsch oder Englisch in Vergessenheit geraten (vgl. Li 2012, S. 98; Thelen 2003, S. 57; Hernig 2010, S. 1638; Li und Lian 2017, S. 117). Die Fremdsprachenhochschule Beijing, die Universität Beijing, die Universität Nanjing und die Universität Shanghai gründen die ersten Deutschabteilungen (das Fach Germanistik) in dieser Zeit (vgl. Wei 2009, S. 272–274; Hernig 2010, S. 1638; Kong 2007, S. 123). Nach der Angabe von Wei (2009, S. 274) gab es zwischen 1953–1956 insgesamt 138 Germanistik-Absolvierenden von den vier genannten Universitäten. Der

studienbegleitende Deutschunterricht an Universitäten war zu dieser Zeit in Stillstand geraten (vgl. Zhu 2009, S. 628).

Der Wendepunkt kommt im Jahr 1956. Das Bildungsministerium erkannte den Nachteil der führenden Rolle von Russisch und entschied, die Ausbildung von anderen Fremdsprachen (hauptsächlich Englisch) zu entwickeln (vgl. Li 2012, S. 99; Hu 2001, S. 247). Bis zum Jahre 1966 gründeten weitere 12 Universitäten sowie Hochschulen eine Deutschabteilung. Im Jahr 1959 dürfen die Universitäten je nach dem Bedarf und der Situation von Lehrkräften eine zweite Fremdsprache wie Deutsch, Japanisch und Französisch für Studierende anbieten (vgl. Wei 2009, S. 275).

In den 60er Jahren erlässt der Staat eine Reihe von politischen Richtlinien für die Restrukturierung der Fremdsprachenausbildung wegen des Zusammenbruchs der chinesisch-sowjetischen Beziehung. Der Mangel von Fremdsprachenpersonal ist nach Angabe von Hu (2001, S. 248) wegen der einseitigen Russischausbildung nicht zu vernachlässigen: zwischen den Jahren 1964 bis 1966 gab es nationalweit 450 Germanistikabsolvierende, während der Staat 842 brauchte.

Im Jahr 1964 bildete sich die staatliche Planungsabteilung für Fremdsprachen und führte einen siebenjährigen Entwicklungsplan der Fremdsprachenausbildung aus. Der Plan fördert die Gründung von weiteren Fremdsprachenhochschulen und den Aufbau von fachlichem und studienbegleitendem Fremdsprachenunterricht. Dieser Plan enthält zahlreiche Vorschläge, die für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung sind, wird allerdings wegen der Kulturrevolution (1966–1976) nicht vollständig umgesetzt (vgl. Hu 2001, S. 248f.; Li 2012, S. 101; Li und Lian 2017, S. 118).

Die Kulturrevolution hat katastrophale Konsequenzen für die chinesische Bildung. Die Fremdsprachenausbildung ist besonders stark betroffen (vgl. Li und Lian 2017, S. 118), besonders in der ersten Phase zwischen Jahr 1966 bis 1970. Lehraktivitäten und wissenschaftliche Forschung kamen zum Erliegen, weil die meisten Intellektuellen zur körperlichen Arbeit auf das Land geschickt werden (vgl. Wei 2009, S. 275; Hernig 2010, S. 1638). Fremdsprachliche Kenntnisse können als Zeichen für „Spionage für das Ausland“ (Li und Lian 2017, S. 119) betrachtet werden. Ausländische Einflüsse wie Zeitungen, Zeitschriften, Bücher sowie die Lehrtätigkeit ausländischer Lehrenden werden untergesagt. Es herrschte eine chaotische Unordnung an Bildungsinstitutionen (vgl. Li 2012, S. 101). Die Situation verbessert sich erst im Jahr 1970 (vgl. Li 2012, S. 102; Hernig 2010, S. 1638; Wei 2009, S. 276f.; Thelen 2003, S. 60–62). Die Fremdsprachenausbildung gewinnt seitdem immer mehr an Bedeutung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die fremdsprachliche Ausbildung zu diesem Zeitraum immer wieder Fort- und Rückschritte erlebt hat. Das Schicksal der fremdsprachlichen Fachleute dieser Zeit hängt extrem mit der nationalen politischen und sozialen Lage zusammen. In den 50er Jahren, müssen viele Englisch-Lehrende an der Schule wegen der einseitigen Betonung von Russisch eine neue Fremdsprache lernen und gleichzeitig lehren. Manche Lehrenden gaben ihre Lehrtätigkeit deswegen auf (vgl. Li 2012, S. 99; Hu 2001, S. 247). Li (2012, S. 107) schreibt dazu:

*Es fehlt Lehrpersonal... in der damaligen Lage ist es schon problematisch, genügend Lehrenden einzustellen. Über gut qualifizierte Lehrende kann man schon vergessen (nationalperspektiv gesehen)<sup>2</sup>.*

Danach folgt die Kulturrevolution, die das Leben und die Karriere vieler Fremdsprachenlehrenden beinahe zerstört hat (vgl. Li 2009, S. 149). Es ist kein Wunder, dass sich der Fremdsprachenunterricht der betreffenden Zeit didaktisch und methodisch nicht entwickelt.

Zwischen 1949 und 1966 wird die Grammatik-Übersetzungsmethode weiter beibehalten (vgl. Li 2012, S. 109; Thelen 2003, S. 57). Die eingeführten Lehrmaterialien sowie die Methode der entsandten Experten aus der Sowjetunion und der DDR entsprechen auch dieser Methode (vgl. Hess 1992, S. 71; Thelen 2003, S. 57). Da die diplomatische Beziehung zur DDR nach der Gründung der VR China aufgenommen wird, bietet das Herder-Institut zum Anfang der 1950er Fortbildungskurse an und schickt deutsche Experten nach China. Laut Zhao (2019, S. 23f.) übte das Herder-Institut auf den DaF-Unterricht in China starken Einfluss aus, der bis heute noch zu sehen ist. Ein anderer ausländischer methodischer Einfluss dieser Phase ist die audiolinguale Methode (vgl. Thelen 2003, S. 58; Zhao 2019, S. 24; Wei 2009, S. 296). Das Sprachlabor wird eingeführt und spielt bis heute immer noch eine Rolle an vielen Universitäten.

Trotz verschiedener Einflüsse aus westlichen Ländern kann man wegen der politischen und sozialen Lage der betreffenden Zeit nicht viel Änderung erzeugen. Li (2012, S. 116) deutet an, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode im schulischen Englischunterricht die Hauptrolle spielt, weil die Lernziele des damaligen Fremdsprachenunterrichts Lesen und Übersetzen waren. Die ausländischen Konzepte werden oberflächlich aufgenommen. Wei und Qin (2017, S. 146) sind der Meinung, dass sich die Bildungsziele von Fremdsprachenhochschule an Dolmetscher und Übersetzungspersonal richten, während

---

2 Das chinesische Original dieses Werks habe ich selbst ins Deutsche übersetzt. Das gilt für andere direkte Zitationen von diesem Werk in der vorliegenden Arbeit.

an Universitäten Literaturwissenschaft studiert wird. Die Grammatik-Übersetzungsmethode scheint deswegen zielentsprechend zu sein. Mitschian (1991, S. 263) teilt zum DaF-Unterricht am Ende 1980 und Anfang 1990 eben ähnliche Position wie Li (2012):

*Wie aktuelle Unterrichtsbeispiele zeigen, verbirgt sich heute hinter der Bezeichnung „audiolingualer“ Unterricht häufig nur der Einsatz des Sprachlabors oder eines Tonbandgeräts, ohne dass der Unterrichtsgang dadurch wesentlich verändert hätte.*

Hess (1992, S. 72f.) erläutert, dass die audiolinguale Methode eine Umsetzung der Lernziele erzeugt hat, aber leider nur an führenden Universitäten praktiziert wurde, während der größte Teil der Unterrichtspraxis von der Grammatik-Übersetzungsmethode geprägt wurde. Auch im heutigen Sprachunterricht im Sprachlabor kann man dem Phänomen immer wieder begegnen. Die Lernmaterialien sind wahrscheinlich interkulturell und kommunikativ, aber der Unterrichtsgang kann gleich wie damals sein (nähere Erläuterung im Kapitel 2.2.3). Laut Mitschian (1991, S. 263) spielte die Grammatik-Übersetzungsmethode zur damaligen Zeit die absolut dominierende Rolle, trotz der Einflüsse aus dem Ausland. Das wird in folgenden Kapiteln ausführlicher behandelt.

### 2.1.3 Die rasende Entwicklungsphase

Seit dem Jahr 1978 tritt die Fremdsprachenausbildung in die richtige Boom-Ära ein (vgl. Hu 2001, S. 250; Zhao 2019, S. 21). Im Jahr 1978 fand die Konferenz über Fremdsprachenlernen und -lehren auf staatlicher Ebene in Beijing statt, an der alle fremdsprachlichen Abteilungen der Universitäten bzw. Hochschulen in China teilnahmen. Diese Konferenz kennzeichnet den Anfang der Blütezeit der Fremdsprachenausbildung der VR China (vgl. Li 2012, S. 119; Li und Lian 2017, S. 119). Zhu (2019, S. 8) schreibt dazu:

*Nach der Kulturrevolution, besonders seit der Reform- und Öffnungspolitik Chinas im Jahre 1978, verbesserte sich das gesellschaftliche Umfeld für die Fremdsprachenlehre, darunter auch Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache, als Fach in China.*

Seit Anfang der 80er Jahre gewinnt die deutsche Sprache wieder eine feste Stellung an Universitäten und Hochschulen (vgl. Wei 2009, S. 278; Hernig 2010, S. 1638). Laut einer nationalen Statistik des Bildungsministeriums im Jahr 1995 bieten 116 Universitäten bzw. Hochschulen studienbegleitenden Deutschunterricht an, der von 16 460 Studierenden besucht wird (vgl. Zhu 2009, S. 642). Anfang der 80er Jahre gibt es ca. 21 Universitäten sowie Hochschulen mit dem Fach Germanistik (vgl. Wei 2009, S. 279f.; Kong 2007, S. 124). Seit Beginn des 21. Jahrhunderts gewinnt die Fremdsprachenausbildung in China immer mehr

an Bedeutung wegen zunehmender internationaler Zusammenarbeit und vertiefender Öffnungspolitik (vgl. Li und Lian 2017, S. 120). Die Zahl der Germanistik-Institute steigt von 28 im Jahr 2000 (vgl. ebenda, S. 120) bis zu 50 bis Ende 2005 (vgl. Kong 2007, 139–140). Im Jahr 2017 gibt es schon ca. 110 Germanistik-Institute in China (vgl. Wei und Qin 2017, S. 148).

Zur Anzahl des deutschen Sprachlernens deutet Gerbig (2007, S. 317) an, dass die Zahlen der Deutschlernenden in Megastädten stetig steigt. Laut der Statistik des deutschen Auswärtigen Amtes (2015, S. 7) gehört China zu den Ländern, wo sich die Zahlen der Lernenden sehr dynamisch entwickeln: „Allein im Hochschulbereich sind die absoluten Zahlen seit der letzten Erhebung im Jahr 2010 um 24 % gestiegen“ (Auswärtiges Amt 2015, S. 29). Die Statistik zeigt, dass die deutsche Sprache in den letzten 20 Jahren in China nationalweit verbreitet ist:

**Tabelle 1:** Ausgewählte Daten zur Situation Deutschlernenden in China 2015 (vgl. Auswärtiges Amt 2015, S. 12)

|  |         |
|--|---------|
| Gesamtzahl der Deutschlernenden<br>(Schulen, Universitätsbereich und Erwachsenenbildung) | 117.487 |
| Anzahl der Hochschulen mit Deutschunterricht   | 327     |
| Anzahl der Deutsch-lernenden Studierenden  | 44.945  |
| Zuwachs der Gesamtzahl im Vergleich zu 2010  | +8.945  |

Während die Lerneranzahl nationalweit deutlich gestiegen ist, kann man allerdings über die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts seit dem Jahr 1978 bis heute keine eindeutige positive Änderung sehen. Lehrerzentrierter Frontalunterricht, Auswendiglernen und die Dominanz der Grammatik-Übersetzungsmethode sind Unterrichtsalltag (vgl. Zeilinger 2006, S. 7–9; Thelen 2003, S. 242).

Seit der Öffnungspolitik gegen Ende der 70er Jahre gibt es immer mehr Zusammenarbeit zwischen China und den deutschsprachigen Ländern. Goldberg (2010, 3) weist darauf hin, dass die didaktische und methodische Entwicklung im Ausland in China großem Interesse begegnet. DAAD und Goethe-Institut arbeiten mit den Bildungsinstitutionen zusammen. Lektorenprogramme und Ausbildungen für chinesische DaF-Lernende von DAAD spielen seit mehr als 30 Jahren bei der Verbreitung der deutschen Sprache und Verbesserung der Unterrichtsqualität eine herausragende Rolle (vgl. Goldberger 2010, 3; Wei 2009, S. 304f.).

Zur Entwicklung der Unterrichtsdidaktik äußert sich Wei (2009, S. 296f.): in den 80er Jahren wird die kommunikative Methode in China bekannt und



gewinnt immer mehr an Bedeutung, während die traditionelle Grammatik-Übersetzungsmethode gleichzeitig eine feste Stelle im Unterricht behält.

Um die Unterrichtsqualität zu verbessern, gibt es auch zahlreiche Bemühungen von dem chinesischen Deutschkreis auf staatlicher Ebene: Überarbeitungen von Curricula für Germanistik und Studienbegleitendes Deutsch werden in den letzten 30 Jahren mehrmals durchgeführt (vgl. Zhu 2019, S. 12f.; Wei 2009, S. 287–289; Kong 2007, S. 125f.). Fachtagungen zum Thema Didaktik und Methodik werden organisiert und Lehrwerke werden entwickelt (vgl. Wei 2009, S. 297–300; Zhu 2009, S. 631–654).

Allerdings zeigt die Unterrichtswirklichkeit in China trotz der Bemühung chinesischer Seite und der ausländischen Mittlerorganisationen keine eindeutige Verbesserung. Kritik an der Unterrichtsqualität kann man in vielen Berichten der DAAD-Lektoren finden (vgl. Steinmüller 2019, S. 229). Eine empirische Untersuchung der jüngsten Zeit (vgl. Tian 2017) verdeutlicht auch methodische Mängel des DaF-Unterrichts an chinesischen Universitäten. Die Passivität im Unterricht ist bis heute ein signifikantes Merkmal von chinesischen Lernenden (vgl. Casper-Hehne 2015, 162).

Für interaktiven/kommunikativen Fremdsprachenunterricht und lernerzentrierte Methoden kann bis heute kein fester Platz in China und vielen anderen ostasiatischen Ländern gefunden werden, während die Grammatik-Übersetzungsmethode in diesen Ländern weit verbreitet eingesetzt wird (vgl. Chou 2015, S. 34). Thelen (2003, S. 67) ist der Meinung, dass es einen großen Unterschied zwischen Deutschland und China bezüglich der kommunikativen Methode gibt, weil es unterschiedliche wissenschaftliche Traditionen sowie institutionelle Rahmenbedingungen gibt. Das Verstehen der Interaktionsschwierigkeiten im Unterricht kann dazu beitragen, die Situation und Probleme vom DaF-Unterricht in China konkret zu beobachten. Im Folgenden wird dieses Problemfeld unter die Lupe genommen und sich damit auseinandergesetzt, um die mangelhafte Unterrichtspraxis bezüglich der interaktiven/kommunikativen Methode zu verstehen.

## **2.2 Zum Einsatz der interaktiven/kommunikativen Methode im DaF-Unterricht in China**

Wegen der Reform und Öffnungspolitik seit Ende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts gewinnt die kommunikative Kompetenz von Sprachlernenden wachsende Bedeutung in China. Auf dem Arbeitsmarkt ist erhöhter Bedarf von Fachkräften mit kommunikationsfähigen Fremdsprachenkenntnissen zu beobachten. Die Defizite der mündlichen kommunikativen Fähigkeiten von

chinesischen Fremdsprachenlernenden können deswegen nicht vernachlässigt werden. Auch die Studierenden zeigen mehr Interesse dafür, eigene Kommunikationskompetenz auf Fremdsprachen zu verbessern, weil sie bessere Berufschancen haben möchten oder Fortbildungsmöglichkeiten in Zielsprachländern suchen. Dieses gestiegene Interesse bringt eine Unzufriedenheit gegenüber der traditionellen Unterrichtsmethode mit sich (vgl. Wang 2007, S. 79–82; Thelen 2003, S. 241f.). Allerdings trifft die Methodenänderung auf eine Reihe von Schwierigkeiten.

Hier wird das Problemfeld vom Einsatz der interaktiven/kommunikativen Methoden im chinesischen DaF-Unterricht näher betrachtet. Es gibt unterschiedliche Faktoren, die den DaF-Unterricht beeinflussen können. Die von chinesischen und deutschen DaF-Lehrenden oft diskutierten soziokulturellen Faktoren, institutionelle Rahmenbedingungen und andere bezügliche Probleme werden hier tiefer untersucht. Das Konzept *Willingness to Communicate* wird vorgestellt, um die vorhandene Problematik besser zu verstehen.

### 2.2.1 Lehrerbezogene Hindernisse

Ein Unterricht besteht aus zwei Gruppen: die Lehrenden und die Lernenden. Die beiden Gruppen nehmen aktiv am Unterrichtsgeschehen teil und bilden mit- und untereinander Interaktion. In diesem Unterkapitel wird die Ansicht von Lehrenden in China näher betrachtet, um die Schwierigkeiten beim Einsatz der interaktiven/kommunikativen Methode aus Lehrerperspektive zu analysieren.

Das traditionelle chinesische Fremdsprachenunterrichtsmodell legt großen Wert auf Lesen und Grammatik, was den Bedarf der Lernenden und den Markt der heutigen Zeit nicht mehr trifft. Diese Tatsache wird seit langem erkannt (vgl. Wang 2007, S. 82; Wei 2009, S. 297). Wegen der Diskrepanz zwischen Bedarf und Unterricht werden Reformen, Diskussionen und Verbesserungsversuche auf didaktischer Ebene durchgeführt (vgl. Wang 2007, S. 92–103; Zhu 2009, S. 648–654). Aber bis heute hält die lehrerzentrierte Grammatik-Übersetzungsmethode immer noch ihren festen Platz im chinesischen Fremdsprachenunterricht (vgl. Tian 2017, S. 134; Chou 2015, S. 34; Li und Lian 2017, S. 138; Zeilinger 2006, S. 8f.).

Wang (2007, S. 92–103) gibt einen Überblick über die Methodendiskussionen über kommunikative Methoden von chinesischen Fremdsprachenlehrenden seit den 80er Jahren bis zum Anfang des 21. Jhd. und meint, dass in den 80er Jahren man sich auf die Frage konzentriert: Welche Methode ist für chinesische Lernende geeignet? Zur kommunikativen Methode machen sich manche Lehrende

Sorgen um die Überbetonung von Kommunikation und die Vernachlässigung von fundamentalem Sprachwissen und schriftlicher Fähigkeit (vgl. Wang 2007, S. 93; Liang 1999, S. 203).

Wang (2007, S. 93f.) ist der Meinung, dass die Betonung des Sprachfundaments bis heute in China eine wichtige Rolle spielt. Das kann dazu führen, dass kommunikative Übungen von Lehrenden und auch Lernenden als Zeitvergeudung betrachtet werden. Man bezweifelt die Übertragbarkeit der kommunikativen Methode. Manche Lehrende sind der Meinung, dass der enorme sprachliche Unterschied zwischen Deutsch und Chinesisch eine unüberwindliche Hürde für chinesische Deutschlernende darstellt, die nur mit festem Wissen von Grammatik und Wortschatz bewältigt werden kann (vgl. Wang 2007, S. 94f.; Hess 1992, S. 382–389; Chou 2015, S. 134). Wang (2007, S. 96) kritisiert den Diskussionszustand der 80er Jahre, weil dabei viele wichtige Probleme vom Einsatz der kommunikativen Methoden vernachlässigt werden: Es wurde nicht einmal genau gefragt, was kommunikative Kompetenz bedeutet.

Zur Diskussion über die Qualität des chinesischen Fremdsprachenunterrichts wird ein Problem immer wieder erwähnt: Fehlende Lehrerausbildung. Dieses Problem wird von vielen Forschenden konkretisiert (vgl. Li und Lian 2017, S. 139f.; Wang 2007, S. 102; Steinmüller 2019, S. 232f.).

Es gibt in China bis jetzt noch keine systematische Deutschlehrausbildung (vgl. Steinmüller 2019, S. 232; Zhu 2019, S. 8f.; Goldberger 2010, 6). In China gibt es keine Trennung von Deutsch als Fremdsprache und Germanistik (vgl. Hess 2001, S. 1584; Hernig 2010, S. 1638). Laut eines Forschungsberichts aus dem Jahr 1992 bekannten 62 % der befragten Lehrenden, dass sie Didaktik und Methodik nie systematisch gelernt haben. 42,3 % Lehrende sind davon überzeugt, dass sie ihre eigene Unterrichtsmethode dringend verbessern müssen (vgl. Wei 2009, S. 297).

Trotz dieser Erkenntnis gibt es bis heute immer noch kein strenges Germanistikstudium mit Fachrichtung DaF, obwohl die Lehrtätigkeit eine Hauptberufsauswahl für viele Germanistikstudierenden ist (vgl. Zhu 2019, S. 8f.). Laut Li und Lian (2017, S. 137) wird DaF heute nur „an einigen wenigen Universitäten als Modul angeboten“.

Kong (2007, S. 128) zeigt mit einer nationalweiten empirischen Untersuchung aus dem Jahr 2004, dass Germanistik an chinesischen Hochschulen in vier Gruppen geteilt ist:

1. Traditionelle Germanistik mit dem Vorbild der Germanistik in Deutschland
2. Interkulturelle Germanistik

3. Germanistik mit interdisziplinären Fachrichtungen (Richtungen wie auswärtiger Politik sowie Wirtschaft)
4. Germanistik in Verbindung mit natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen

Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts ist offensichtlich kein Lernziel des Germanistik-Studiums. Auch im Beitrag von Wei und Qin (2017) aus der jüngsten Zeit über die Entwicklung von Germanistik in China findet man keine Hinweise über Interesse für die Deutschlehrerausbildung. Die Ziele des Bachelor-Studiums von Germanistik liegen eher auf der Vermittlung von sprachlichem und landeskundlichem Wissen (vgl. Gu 2004, S. 90), wie der Lernplan vom Germanistikstudium an der Universität Nanjing (vgl. Kong 2007, S. 129) zeigt.

Wei (2009, S. 283–285) deutet an, dass die Zielsetzung des Germanistikstudiums in den 50er und 60er Jahren eher für die Ausbildung der sprachlichen Fertigkeiten sowie Literatur- und Sprachwissenschaft gedacht war. Heute haben verschiedene Universitäten und Hochschulen je nach eigener Vorstellung und Rahmenbedingungen verschiedene Zielsetzungen. Li und Lian (2017, S. 125f.) vertreten eine ähnliche Position. In der Zusammenarbeit mit Universitäten in deutschsprachigen Ländern werden auch neue Studienrichtungen entwickelt. Das ist aber stark regional- und universitätsabhängig. Sie bestätigen eben, dass Fremdsprachendidaktik bis heute nur eine Randerscheinung im Germanistikstudium in China ist. Auch interkulturelle Kommunikation und angewandte Linguistik gewinnen erst in der letzten Zeit vergleichsweise mehr an Bedeutung.

Während didaktische Kenntnisse im Studium nicht vermittelt werden, möchten viele Bachelor-Absolvierende Deutschlehrende werden (vgl. Zhu 2019, S. 9). Fehlendes didaktisch-methodisches Wissen führt zu Problemen in der Unterrichtspraxis. Die fehlende Lehrerausbildung stellt offensichtlich ein großes Problem dar.

Für das Masterstudium von Germanistik gibt es nicht viele Informationen. Eine Statistik aus dem Jahr 2008 zeigt, dass die Universitäten nur Masterstudiengänge in Richtung Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft anbieten (vgl. Wei 2009, S. 287). Laut einer Statistik zur Fachrichtungen der Deutschlehrenden an Germanistikabteilungen kann man auch feststellen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte Literatur- und SprachwissenschaftlerInnen sind (vgl. Zhu 2019, S. 11; Wei 2009, S. 296). Wenn die Lehrenden keine methodische Ausbildung gemacht haben, beruhen ihre Unterrichtsmethoden auf eigener Lernerfahrung (vgl. Steinmüller 2019, S. 232; Goldberger 2010, 6; Hunold 2009, S. 63; Li 2009, S. 302). Das heißt, wenn die Person kein Auslandsstudium hat, übt ihre

Unterrichtserfahrung vom Fremdsprachenunterricht in China großen Einfluss auf ihre eigene Lehrmethode aus, die in den meisten Fällen von Lehrerzentriertheit tief geprägt wird. Raupach (2016, S. 61) demonstriert, dass die chinesischen Masterstudierenden vom Fach-DaF in Deutschland in ihrem Unterrichtspraktikum die Tendenz zeigen, ihre lehrerzentrierte, vom Frontalunterricht geprägte Lernerfahrung übertragen zu wollen.

Die fehlende Lehraus- und Fortbildung hat offensichtlich negative Einflüsse auf die Qualität des Unterrichts (vgl. Hunold 2009, S. 62f.; Gu 2004, S. 93; Thele 2003, S. 242f.; Becker-Sliwa 2017, S. 47). Das wird auch längst erkannt. Seit Ende der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts organisierten DAAD und Goethe-Institut Lehrfortbildungsangebote für chinesische Deutschlehrende in China. Gerbig (2007, S. 319) kommentiert, dass diese Reihen von Regionalseminaren im Großen und Ganzen erfolgreich laufen, aber keinen „Multiplikatoreneffekt“ haben, da die Teilnehmer das Wissen aus dem Fortbildungskurs entweder nicht an der Heimatuniversität weitergeben, oder auf Widerstände stoßen, weil manche Lehrende an der alten traditionellen Methode festhalten wollen. Gu (2004, S. 94) bestätigt die Existenz dieses Phänomens und meint, dass es einen kleinen Teil von Lehrenden gibt, die von der modernen Methode nicht überzeugt sind. Steinmüller (2019, S. 235) meint ebenfalls, dass die Fortbildungsprogramme von Mittlerorganisationen die mangelhafte Qualifikation von Deutschlehrenden nicht verbessern können, weil viele DaF-Lehrenden die vermittelte Methode im Unterricht kaum einsetzen, wie die Forschung von Tian (2017) bestätigt. Auch als Probleme der Fortbildungsprogramme sieht Gu (2004, S. 95), dass die verbesserten Methodenvorschläge in überarbeiteten Curricula von den meisten Lehrenden nicht in der Praxis eingesetzt werden. Steinmüller (2019, S. 234) stützt sich darauf und weist hin, dass, obwohl inzwischen eine beachtliche Gruppe von ausgebildeten jungen chinesischen DaF-Lehrenden von ihrem DaF-Studium in Deutschland zurück nach China kommt, es vielen schwer gelingt, sich gegen die Hierarchie der Abteilung durchzusetzen.

Es kristallisiert sich heraus, dass fehlendes didaktisches Wissen eines der größten Probleme des chinesischen Deutschunterrichts ist. Dabei spielen noch sozio-kulturelle Faktoren eine Rolle. Thele (2003) untersuchte die Fremdsprachen-Methodenentwicklung in China und findet, dass der Einsatz der kommunikativen Methode eine Herausforderung ist:

*Viele Fachartikel machen deutlich, dass „kommunikative Kompetenz“ ein schwieriger, aufgeladener Terminus ist, hinter dem sich verschiedene Vorstellungen der Benutzer verbergen, beeinflusst durch deren Lehr- und Lerntraditionen... Problematisch erwies sich hierbei schon, dass[...]die fehlende Lehrer-Innenausbildung effektiver Unterrichtsgestaltung häufig im Weg stand und schon daher, was letztendlich als „kommunikative Methode“ in China*

*bezeichnet wird, stimmt nicht mit der westlichen Begriffsbestimmung überein. Da die gesellschaftspolitischen Strömungen, die diesen Ansatz im Westen hervor gebracht haben, so wenig mit denen in China vergleichbar sind, diese Unterschiede aber nicht reflektiert werden, erschwert die Adaption des Ansatzes in China zusätzlich (ebenda, S. 240).*

Das traditionelle Lehrer-Vorbild-Konzept, das tiefe kulturelle Prägung trägt, übt Einfluss auf die Unterrichtsmethode aus. Dieser Aspekt wird von deutschen und chinesischen Forschenden aus verschiedenen Standpunkten debattiert. Während nach Meinung vieler chinesischer Autoren die kulturelle Lern- und Lehrtradition für der Unterrichtsbesonderheit Rechnung tragen kann (vgl. Zhao 2019, S. 22; Chou 2015, S. 163–169), finden einige deutsche Wissenschaftler, dass der kulturelle Einfluss sehr begrenzt ist (vgl. Mitschian 1999; Steinmüller 2019).

Steinmüller (2019, S. 229–231) widerspricht der „andauernden Wirkung konfuzianischer Unterrichtsprinzipien“, weil Konfuzius' Lern- und Erziehungsmethode für autonomes Lernen durch „eigenständiges entdeckendes Lernen unter Anleitung des Lehrers“ spricht. Das stimmt wohl, dass Konfuzius autonomes Lernen und lernerzentriertes Lehren befürwortet. Allerdings beschreibt die pädagogische Tugendlehre vom Konfuzius nur das ideale Lernen und Lehren, und ist nicht die Grundlage der Autoritätsstellung von Lehrenden in China. Die Autoritätsstellung von Lehrenden kommt von Konfuzius Lebens- und Sozialphilosophie, welche das Leben und Verhalten von Chinesen stärker prägt (vgl. Chou 2015, S. 161). Chou (2015, S. 159f.) stellt die Lebens- und Sozialphilosophie vor und macht folgende Zusammenfassung:

*...(Der) Lebens- und Politikphilosophie des Konfuzius[...] sind fünf zwischenmenschliche Grundbeziehungen von zentraler Bedeutung, nämlich die Beziehungen (1) zwischen Herrscher und Untertan, (2) zwischen Vater und Sohn, (3) zwischen älterem und jüngerem Bruder, (4) zwischen Ehemann und Ehefrau sowie (5) zwischen Freund und Freund. In jeder dieser hierarchischen Beziehungen gibt es bestimmte Rechte und Pflichten, außerdem gibt es jeweils ein die Beziehung bestimmendes Prinzip: die Untertanen sollen dem Herrscher mit Treue oder Loyalität gegenüberstehen, die Kinder den Eltern mit Pietät und Gehorsamkeit, die Geschwister sollen sich gegenseitig brüderlich behandeln, die Ehefrau soll dem Ehemann mit Gehorsamkeit begegnen sowie der Jüngere dem Älteren mit Respekt (ebenda, S. 160).*

Das veranschaulicht die Lehrer-Schüler-Beziehung in China. Die Lehrperson gehört zu der älteren Generation, die respektiert werden soll (vgl. ebenda, S. 168). Auch die Arbeit von deutschen Forschenden bestätigen dieses Phänomen. Hunold (2009, S. 54) erörtert, dass es in asiatischen Ländern üblich ist, die Lehrperson als Vorbild für Lernen und Verhaltensstandards zu betrachten. Diese hierarchische Ungleichheit führt zur einer Lehrer- und Schüler-Beziehung, die man im Westen heutzutage nicht mehr sehen kann.

Das perfekte moralische und intellektuelle Bild der Lehrperson übt auch Einfluss auf das Unterrichtsverhalten der Lehrenden aus. Hunold (2009, S. 55) findet, dass chinesische Lehrenden ihr ideales Bild vor Schüler perfektionieren müssen, um das Gesicht zu wahren. Im Unterricht versucht die Lehrperson ihre Unvollkommenheit zu verbergen, besonderes bei aussprachlichen Problemen. Das kann dazu führen, dass die Lehrenden absichtlich kommunikationsorientierte Unterrichtsgestaltung vermeiden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass viele Faktoren beim Einsatz der kommunikativen Methode im chinesischen Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen können. Es gibt in China bis jetzt noch keine eigenständig entwickelte Fremdsprachenmethode im DaF-Bereich. Fehlende methodische und pädagogische Ausbildung übt dabei offensichtlich einen starken Einfluss aus. Auch die sprachliche Ausbildung von Lehrenden kann mangelhaft sein (vgl. Hess 1992, S. 232; Wang 2007, S. 105). Das Ausbildungsdefizit kann zur Verständnisproblemen über den Begriff sowie die kommunikative Kompetenz führen (vgl. Wang 2007, S. 104). Man betrachtet den kommunikativen Ansatz wie einen Widerspruch zum Erlernen des sprachlichen Fundaments.

Außerdem sind viele der Lehrenden Literatur- und SprachwissenschaftlerInnen. Sie lehren Deutsch, aber ihr Forschungsinteresse ist nicht die Unterrichtspraxis (vgl. Wei 2009, 296, 301). Wang (2007, S. 107) deutet an, dass das Forschungsdefizit von der Unterrichtspraxis die Methodenentwicklung verhindern kann. Unterrichtsforschung ist eine eigenständige Wissenschaft, die erlernt werden muss. Fehlendes empirisches Forschungswissen führt zum Missverständnis der Unterrichtspraxis. Es gibt meines Erachtens keine systematische empirische Forschung über die Effizienz der kommunikativen Unterrichtsmethode im Vergleich zum traditionellen Unterricht im DaF-Unterricht in China. Die Frage, ob kommunikativer Methodeneinsatz die Ausbildung von sprachlichem Fundament wie Grammatik und Wortschatz nicht begünstigen kann, bleibt offen.

Schließlich ist die Rolle des kulturellen Einflusses nicht zu vernachlässigen, da sie die Lehrer-Rolle im Unterricht definiert und die Lehrer-Schüler-Beziehung beeinflusst. Das kulturell spezifische Verhaltensmuster hat auf den Lernenden einen ebenso großen Einfluss wie auf den Lehrenden. Darüber wird im nächsten Unterkapitel weiter diskutiert.

### 2.2.2 Lernerbezogene Hindernisse

Außer Fleiß, Zielstrebigkeit und Leistungsorientierung werden chinesische Studierende in der Fachliteratur zur Didaktik des DaF-Unterrichts oft auch mit ein paar negativen Wörtern beschrieben: schweigsam, passiv, zurückhaltend.

Die Passivität der chinesischen Lernenden wird von den DAAD-Lektoren seit Mitte bis Ende der 80er Jahre unter die Lupe genommen. Die Lektorenberichte beklagen die Passivität der chinesischen Lernenden und stellten fest, dass ihr typisch chinesisches Lernverhalten eine Barriere für interaktiven/kommunikativen Unterricht ist (vgl. Mitschian 1991, S. 34–38; Zeilinger 2006, S. 6f.; Steinmüller 2019, S. 229).

Nach 30 Jahren hat sich die Situation nicht verbessert. Wang (2007, S. 122–125) deutet an, dass die im Kapitel 2.2.1 genannten Probleme lehrerseits zu mangelhafter Kommunikationsfähigkeit der Lernenden führen können. Allerdings kann man ähnliche Probleme bei chinesischen Lernenden, die in Deutschland studieren, auch beobachten (vgl. Hunold 2009, S. 52). Wenn es Zurückhaltung und passives Verhalten im Unterricht in beiden Kulturräumen zu beobachten gibt, muss man eine Frage stellen: Was sind die Probleme lernerseits?

Wang (2007, S. 123) und Chou (2015, S. 134) deuten an, dass das komplizierte deutsche Sprachsystem eine wichtige Rolle dabei spielen soll. Der große Unterschied zwischen Chinesisch und Deutsch wird von vielen Didaktikern als Hürde für chinesische Lernende dargestellt. Die Flexion, Genusmarkierung und Wortstellung der deutschen Sprache sind besonders schwierig für chinesische Lernende (vgl. Han 2006, S. 407; Wang 2007, S. 123). In China wird ein Einführungskurs für Phonetik der deutschen Sprache als Notwendigkeit vorgeschlagen (vgl. Gu et al. 2003, S. 92; Zhu 2003, S. 39), weil ein großer Unterschied zwischen dem chinesischen und deutschen phonematischen Systeme besteht (vgl. Wang 1988, S. 77–80; Zhu 2009, S. 650).

Darüber hinaus ist das Sprechen ein komplexes Thema: die Lernenden müssen in allen Aspekten (Aussprache, Grammatik, Wortschatz...) in der Lage sein, sich zu äußern (vgl. Han 2006, S. 407). Huneke und Steinig (2013, S. 161–167) heben hervor, dass Sprechen in der Muttersprache schon ein hochkomplexer psycholinguistischer Vorgang ist, der Aufmerksamkeit und Mut erfordert. Das Sprechen in der Fremdsprache benötigt noch viel mehr Aufmerksamkeit und kultur-spezifisches Wissen.

Wang (2007, S. 123) betont, dass sich die chinesischen Lernenden beim Sprechen eher auf die sprachliche Form konzentrieren. Außerdem tendieren sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden, pragmatische Angemessenheit bei der Kommunikation zu vernachlässigen. Die Unsicherheit beim Sprechen wird vom



komplizierten deutschen Sprachsystem verstärkt, sodass viele chinesische Lernende Angst vor dem Sprechen haben.

Fehlende Kommunikationsmöglichkeiten auf Deutsch spielen dabei auch eine Rolle. Nicht nur diejenigen in China haben kaum Kontakt mit Muttersprachlern, auch viele in Deutschland haben wegen Integrationsschwierigkeiten keine Gelegenheit zur Kommunikation mit Deutschen (vgl. Wang 2007, S. 124; Han 2006, S. 409; Hunold 2009, S. 51).

Hinter der Sprechangst verbergen sich auch kulturelle Einflüsse. Dabei spielt die Gesichtswahrung eine bedeutende Rolle. Maletzke (1996, S. 106) weist darauf hin, dass Gesichtsverlust in chinesischer Kultur „den Kern der Persönlichkeit berührt oder gar verletzt bis hin zur Unerträglichkeit“. Han (2006, S. 412) weist darauf hin, dass Chinesen „sehr auf die Reaktion von anderen achten“. Fehler vor den anderen zu machen oder vor der Gruppe von Lehrenden kritisiert zu werden ist unerträglich (vgl. Chou 2015, S. 169). Da der Unterricht in China manchmal mit sehr großen Gruppen stattfindet (siehe Kapitel 2.2.3), ist die Angst vor Gesichtsverlust noch größer.

Mitschian (1999, S. 45–47) vergleicht die Berichte zum Lernverhalten der asiatischen Lernenden in den 80er Jahren und fasst drei kulturelle Ursachenzuweisungen von der Passivität der genannten Gruppe zusammen: Angst vor Gesichtsverlust, Unterordnung unter die Gemeinschaft und die Achtung vor der Autorität. Xie (2010, S. 11f.) stellt auch Forschungsergebnisse im English as a Second Language (EFL)-Raum vor und zeigt, dass das Unterrichtsverhalten von kulturellen traditionellen Werten beeinflusst werden kann. Die sind: Gesichtswahrung, Bescheidenheit, Respekt vor der Autorität und die Kollektivorientiertheit<sup>3</sup>. Auch die Forschung von Hess (2007) teilt die gleiche Auffassung.

In China herrscht offensichtlich eine andere Lerntradition als in Deutschland. Die lehrerzentrierte Unterrichtsform führt dazu, dass die Studierenden an nonverbale Interaktion gewöhnt sind (vgl. Xie 2010, S. 12). Man legt Wert auf Prüfungsleistung und Auswendiglernen von Wissen. Die Wurzel dafür kann in der kaiserlichen Beamtenprüfung und der Bildungsideologie des antiken China gesehen werden.

Chou (2015, S. 166f.) ist der Meinung, dass die kaiserliche Beamtenprüfung auf das moderne Prüfungssystem im chinesischsprachigen Raum immer noch Einfluss ausübt. In China sind die Prüfungen ab der Grundschulzeit bis

---

3 „They put collective benefits before individual interests and so avoided bothering teachers with questions which might only have concerned themselves. They only raised questions when they could not find out answers unaided.“ (Xie 2010, S. 11)

zur Universität mehrheitlich wissensabfragende Tests. Auswendiglernen ist eine wichtige Lernstrategie, die man beherrschen muss, um gute Leistungen zu bekommen. Chou (2015, S. 168) weist darauf hin, dass die gesamte Gesellschaft des Kulturraums prüfungsorientiert ist, weil Schulleistung auf das Leben eines Individuums starken Einfluss ausüben kann.

Die schulische Sozialisation prägt die Wertstellung von Lernenden für Unterricht. Raupachs Erfahrung mit chinesischen DSH-Lernenden bestätigt, dass sie „formbezogenes Lernen vorziehen“ und „einen expliziten Grammatikunterricht erwarten“ (vgl. Raupach 2016, S. 58). Diese Wertstellung wird auch von Hunold (2009, S. 56) gesehen und darauf hingewiesen: das Bestehen einer Prüfung ist die höchste Lernmotivation von chinesischen Studierenden, und die chinesischen Studierenden sind „pragmatischer orientiert“ als die westlichen. Auch der empirische Befund von Chou (2015, S. 243f.) aus jüngster Zeit bestätigt die Prüfungs- und Leistungsorientiertheit von chinesischen Lernenden.

Außerdem kann Auswendiglernen nach asiatischer Tradition zur einer „Vertiefung und Entwicklung des Verstehens“ führen, was mit „mechanischem Lernen“ nach westlichem Konzept nicht vergleichbar ist (vgl. Hunold 2009, S. 59). Zahlreiche Studien zeigen, dass ostasiatische Schüler und Studierende „tiefenorientierte Lernstrategien einsetzen“ und „Lernzugänge mit ausgeprägter Verarbeitungstiefe bevorzugen“ (vgl. Hesse 2007, S. 247f.). Helmke (2017, S. 203) merkt eben an, dass „repetitives Üben“ nur im westlichen Denken einen „negativen Beigeschmack“ besitzt:

*In Ostasien, ins besondere in den durch das konfuzianische Erbe gekennzeichneten Ländern (CHC= Confucian Heritage Countries) wie China, Japan, Korea und Vietnam hat das wiederholende Üben einen vollkommen anderen Stellenwert. Man spricht gelegentlich auch vom Paradox des chinesischen Lernalters (großer Lernerfolg trotz Vorherrschens von Wiederholungsstrategien beim individuellen Lernen) ...*

Einige deutsche Forschenden sind der Meinung, dass das passive Lernverhalten von chinesischen Lernenden eher auf schulische Sozialisation als auf kulturelle Prägung zurückgeführt werden kann (vgl. Hunold 2009, S. 60; Mitschian 1999). Meines Erachtens kann man schulische Sozialisation von kultureller Prägung nicht streng abtrennen. So Maletzke (1996, S. 16):

*In der Kulturanthropologie ist Kultur im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen.*

Die kulturelle Prägung übt seinen Einfluss in allen Phasen aus, zu jeder Zeit im Leben eines Individuums. Auch die Bildungsinstitutionen werden von der Kultur beeinflusst. Das passive und schweigsame Unterrichtsverhalten von chinesischen Lernenden taucht nicht nur im Fremdsprachenunterricht auf, sondern auch in ihrem Leben und Studium in Deutschland und in China im Allgemeinen (vgl. Hunold 2009, S. 52–54). Mangelhafte Lehrmethodik und lehrerzentrierte schulische Sozialisation können ihr Lernverhalten stark beeinflussen, aber es gibt auch andere Ursachen.

Wenn man die Probleme von chinesischen Lernenden im Fremdsprachenunterricht genau betrachtet, kann man feststellen, dass das Hauptproblem in ihrer Schweigsamkeit im Unterricht liegt. Die Gründe ihrer Schweigsamkeit sind vielfältig. Die Unterrichtsmethode, die institutionellen Rahmenbedingungen, die Lernerfahrung und persönliche Lernmotivation und Charakter sowie viele andere Dinge können das Lernverhalten eines Individuums beeinflussen. Im Kapitel 2.2.4 wird das Konzept *Willingness to Communicate* vorgestellt, um die Einflussfaktoren der Schweigsamkeit besser zu verstehen. Die kulturellen und unterrichtsmethodischen Einflussfaktoren werden auch im Rahmen dieses Konzepts weiter diskutiert. Davor sollen die Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts in China näher betrachtet werden, um die Lernbedingung und Lernumgebung zu veranschaulichen.

### **2.2.3 Hindernisse in den Rahmenbedingungen**

Fehlende Lehrerausbildung, problematische schulische Sozialisation und ein besonderer kultureller Hintergrund sprechen dafür, dass der Einsatz von interaktiver/kommunikativer Methode im chinesischen DaF-Unterricht besondere Schwierigkeiten hat. Die Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts stellen eben eine Hürde dar, weil sie auch von kultureller und historischer institutioneller Entwicklung geprägt werden.

Um die unbefriedigende Qualität des Fremdsprachenunterrichts zu verbessern, wird eine Reihe von Maßnahmen eingesetzt: Diskussionen über Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, Unterrichtsmuster, Lernkompetenz und -strategien sowie Leistungsmessungsverfahren werden durchgeführt. Darunter spielt das nationale Leistungsmessungsverfahren für Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle. In den nationalen Prüfungen (College English/Deutsch Stufe 4 und 6) werden hauptsächlich grammatisches Wissen und Lesen evaluiert, sodass man sich im Unterricht auf linguistisches Wissen konzentrieren muss (vgl. Wang 2007, S. 96–101). Leistungsorientierte Lerngewohnheiten (siehe Kapitel 2.2.2) können dazu führen, dass sprachliches fundamentales Wissen

wichtiger als kommunikative Kompetenz des Lernenden betrachtet wird. Auch für die Zulassung zum Master-Studium an chinesischen Universitäten werden wissensabfragende Tests eingesetzt. Die Studierenden, die sich für eine Weiterbildungsmöglichkeit in China interessieren, legen mehr Werte auf Grammatik und Wortschatz.

Außerdem sehen die institutionellen Rahmenbedingungen in China auch anders als die in Deutschland aus. Thele setzte sich mit der Fremdsprachenunterrichtssituation in den 80er und 90er Jahren auseinander, und spricht vom negativen Einfluss der „schlechten Ausstattung“ der Universitäten auf eine Verbesserung von kommunikativer Kompetenz (vgl. Thelen 2003, S. 240). Damals kann man die Universitätsausstattung ja mit dem Wort „schlecht“ bezeichnen. Heutzutage sind die Mehrheiten der chinesischen Universitäten gut oder sogar sehr gut ausgestattet. Die Frage ist aber, ob die gute Ausstattung dem Unterricht wirklich was bringen kann.

Die Sprachlabors, die mit der Einführung von audio-lingualer Methode importiert werden, sind heutzutage an vielen Universitäten zu sehen. An der Technischen Universität Kunming<sup>4</sup> beispielsweise hat das Sprachlabor einen festen Platz im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. Die Klassenzimmer des Lehrgebäudes der Fakultät für Fremdsprachen- und Kulturen bestehen nur aus Sprachlabors. Das bedeutet, dass jedes Klassenzimmer ein Raum mit abgetrennten Kabinen ist und keine Tafel besitzt. Da bis zum Jahr 2017 die Hälfte der studienbegleitenden Fremdsprachenkurse „Sprechen und Hören“ üben sollen, müssen solche Stunden nur im Sprachlabor durchgeführt werden. Solche Raumbedingungen sind für kommunikativen Unterricht nicht ideal (Steinmüller 2019, S. 234). Nach Beobachtung der Forscherin wird in vielen Sprachlabor-Stunden nicht gesprochen, obwohl der Kurs für „Sprechen und Hören“ dient. Der Unterrichtsverlauf ähnelt der unteren Beschreibung von Steinmüller (2019, S. 234):

*In einem Unterrichtsraum mit Gruppentisch, PC für jeden Studierenden und allen modernen Medien sitzt der Dozent auf einem erhöhten Lehrerpult, schreibt wortlos aus dem geöffneten Lehrbuch einen Text in seinem PC, wirft ihn per Beamer an die Wand, und die Studierenden schreiben diesen Text ebenso wortlos von der Wand ab in ihren eigenen PC - DaF-Unterricht mit modernen Medien.*

Auch wenn der Unterricht nicht im Sprachlabor stattfindet, gibt es an vielen Universitäten nur einen Hörsaal mit fixierten Stühlen und Tischen. Schön ausgestattet, aber immer noch unpraktisch für eine Interaktion<sup>5</sup>. Die Klassenzimmer sind

4 Chinesisch: 昆明理工大学, Englisch: Kunming University of Science and Technology

5 Freistellbare Stühlen und Tische im kleinen Raum kann man an manchen Fremdsprachenhochschulen finden.

für frontalen und lehrerzentrierten Unterricht eingerichtet. Die traditionelle Klassenzimmereinrichtung stellt den Lehrenden wenig Freiraum für Interaktion mit den Lernenden zur Verfügung und kann negativen Einfluss auf Lehrer-Schüler-Interaktionshäufigkeit ausüben (vgl. Stadler-Altman 2015, 57,59). Die empirische Forschung von Chou (2015, S. 213f.) in Taiwan bestätigt ebenso, dass infrastrukturelle Bedingungen Interaktion, Kommunikation und autonomes Lernen behindern können.

Demzufolge ist die Ausstattung der Universitäten trotz der Modernisierung ungeeignet für den Einsatz der kommunikativen Methode. Die ungünstige räumliche Bedingung kann allerdings durch innovative Raumnutzung der Lehrperson verbessert werden (vgl. Stadler-Altman 2015, S. 59).

Prüfungsorientiertheit und räumliche Rahmenbedingungen bilden deutlich eine Hürde für lernerzentrierte interaktive/kommunikative Unterrichtsgestaltung. Eine der größten Schwierigkeit für Fremdsprachenunterricht in China stellt allerdings die Größe der Gruppe da. An den meisten Universitäten finden Lehrveranstaltungen wegen der Größe der Unterrichtsgruppe und Lerntradition entweder im Hörsaal oder im Sprachlabor statt. Die Gruppenstärke ist nicht ideal für kommunikativen Unterricht. Weil es manchmal nur 1 bis 2 Deutschlehrende an der Universität gibt, arbeiten manche Lehrende in Gruppen von 70 bis zu 120 Studierenden (vgl. Steinmüller 2019, S. 232; Zhu 2007a, S. 147; Hunold 2009, S. 60). Im Folgenden wird der Großgruppenunterricht unter die Lupe genommen, um diese besondere Schwierigkeit und deren Lösung näher zu betrachten.

### 2.2.3.1 Das Problemfeld „Großgruppenunterricht“

Die Großgruppe kann auf unterschiedliche Weise definiert werden (vgl. Hess 2007, S. 2). Es wird erörtert, dass in einer Klasse nicht allein die Anzahl der Lernenden die Größe der Gruppen bestimmt. Bei der „gefühlten Gruppengröße“ können Faktoren wie Fachgebiet, Lernziele, Methoden, Ressourcen sowie Lerner- und Lehreigenschaften eine wichtige Rolle spielen (Yang und Loo 2007, S. 74; Hess 2007, S. 2; Loo 2016, S. 362). Das heißt, dass „die Größe“ der Gruppe von Einflussfaktoren wie Raumbedingungen, methodische Kenntnisse und Erfahrungen der Lehrenden sowie Vorwissen und Motivation der Lernenden bestimmt werden können.

In ihrem Werk *Teaching Large Multilevel Classes* definiert Hess (2007, S. 2) eine Klasse mit mehr als 30 Lernenden als große Klasse. Loo (2007, S. 21) unterteilt Großgruppen in drei Typen: kleine Großgruppe mit 25 bis 35 Lernenden, mittelgroße Großgruppen mit ca. 50 Lernenden und große Großgruppe mit 60 bis 80 Lernenden. Die vorliegende Forschung bezieht sich hauptsächlich auf

kleine Großgruppen, allerdings können die zu diskutierenden Faktoren auch für mittlere und große Großgruppen gelten.

Winkler (2011) gibt einen Überblick über die Problemfelder des Großgruppen-Unterrichts folgendermaßen:

**Tabelle 2:** Die Problemfelder des Großgruppenunterrichts (Winkler 2011, S. 3)

| <b>Allgemeine Problemfelder</b>  | <b>Aus der Lehrerperspektive</b>   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• größere Heterogenität</li> <li>• unterschiedliche Niveaustufen, Lernstile</li> <li>• Anonymität</li> <li>• eine Tendenz zu vermehrt passivem Lernverhalten</li> <li>• unterschiedliche Aufmerksamkeitsspannen und eine größere Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Störungen</li> <li>• die Lerner haben wenig Chancen zu üben</li> <li>• die üblichen Methoden reichen nicht mehr aus</li> <li>• der Unterricht ist schwer zu organisieren</li> <li>• positives Lernklima und Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden sind erschwert</li> <li>• räumliche und zeitliche Situation ist belastend</li> <li>...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ein höherer Lehraufwand</li> <li>• Überlastung aufgrund der hohen Lerneranzahl</li> <li>• der Lehrer kann im Unterricht nicht auf jeden Lernenden eingehen</li> <li>• eine Vielzahl von Stimuli wahrnehmen und verarbeiten</li> <li>• eine große Anzahl von Menschen ansprechen, einbeziehen und ihren Erwartungen gerecht werden</li> <li>...</li> </ul> |

Eine große Gruppe bringt viele Auswirkungen mit sich. In der Gruppe können sich große Differenzierungen hinsichtlich Leistungsgrad, Lerntempo, Sozialverhalten, Interessen, sowie der Stärken und Schwächen der Lernenden verbergen.

Yang und Loo (2007, S. 82) deuten an, dass die Passivität eines der größten Probleme vom Großgruppenunterricht im chinesischen DaF-Unterricht ist. Die Masse gibt den Lernenden eine Art von Anonymität. Die potentiell große Heterogenität sowie die Anonymität führt zu diesem typischen Problem vom Großgruppenunterricht (vgl. Loo 2017, S. 4f., 2012, S. 9, 2016, S. 362).

Eine individuelle Betreuungsmöglichkeit des einzelnen Lernenden ist begrenzt. Die Lernenden können und wollen nicht im Unterricht aktiv sein (vgl. Loo 2017, S. 4). Die Frustration von einzelnen Lernenden kann sich schnell ausbreiten und auf die ganze Klasse auswirken. Das übt negativen Einfluss auf das gesamte Lernklima aus (vgl. Loo 2016, S. 362).

Für die Lehrenden bedeutet Fremdsprachenunterricht mit Großgruppe einen großen Aufwand. Organisatorische Prozesse kosten viel Zeit. Übliche Methoden werden ineffizient wegen der Größe der Gruppe. Organisation von Aktivitäten wird erschwert wegen zeitlicher oder räumlicher Begrenzung. Es ist schwierig, ein positives Lernklima für den Unterricht zu schaffen. Die Lehrenden sind auf Grund der hohen Lerneranzahl überlastet (vgl. Loo 2017, S. 4; Yang und Loo 2007, S. 75; Wang und Zhang 2011, S. 3).

Trotz all dieser Probleme des Großgruppenunterrichts zeigen Untersuchungen zum Lerneffekt in großen Klassen keinen eindeutigen Unterschied hinsichtlich Lernleistung zwischen Groß- und Kleingruppenunterricht. Bei konventionellen Tests, die Wissen abfragend sind, findet man kaum einen Einfluss von der Größe der Gruppen. Allerdings kann die Gruppengröße eine nicht zu übersehende Rolle bei den sprachproduktiven Kompetenzen, bei den höheren kognitiven Funktionen und bei der Motivation spielen. Die unbefriedigende Interaktion im Großgruppenunterricht kann Probleme der Entwicklung von fremdsprachlichen Kompetenzen im Sprechen und Schreiben sowie der Aussprache verursachen (vgl. Loo 2012, S. 8, 2017, S. 4). Das heißt, dass die Erhöhung und Verbesserung der Interaktion im Großgruppenunterricht die Qualität des Unterrichts begünstigen können.

Die Hattie-Studie macht auch deutlich, dass die Größe der Gruppen keinen großen Einfluss auf den Lernfortschritt ausübt, weil sich die Lehrmethoden in kleinerer und größerer Gruppe nicht unterscheiden (vgl. Hattie 2010, S. 85). Infolgedessen kann man vermuten, dass man eine Großgruppe mit richtigen Methoden auch gut unterrichten kann.

Viele Forschenden vertreten diese Meinung, dass die Unterrichtsmethoden, die Lehrenden und die Lernenden sowie die Organisation des Unterrichts eine bedeutsamere Rolle als die Gruppenstärke spielen sollen (vgl. Loo 2017, S. 4, 2012, S. 8f.; Wang und Zhang 2011, S. 3). Becker-Sliwa (2017, S. 47) schließt sich dieser Meinung an und schreibt in ihrem Bericht über DaF-Unterricht in China, dass auch Forschungsarbeiten aus China zu dem Schluss kommen, dass die Art und die Qualität des Unterrichts für die Lernfortschritte entscheidender als die Größe der Gruppe ist.

Man ist sich darin einig, dass Großgruppenunterricht gleichzeitig Herausforderungen und Möglichkeiten mit sich bringt (vgl. Wang und Zhang 2011, S. 6). Der Schlüssel ist die effiziente Organisation und geeigneter Methodenansatz. Anschließend werden die Möglichkeiten des Großgruppenunterrichts sowie die wichtigen methodischen Prinzipien zur erfolgreichen Durchführung des Großgruppenunterrichts skizziert, um die Herangehensweise mit dieser Problematik anschaulich zu machen.

### 2.2.3.2 Exkurs: Möglichkeiten des Großgruppenunterrichts

Trotz der genannten Probleme und Schwierigkeiten bringen Großgruppen auch Vorteile mit sich. In Ländern wie China bietet eine große Lerngruppe Lernchancen für viele Lernenden an, weil die Lernendenzahlen stets wachsen und Lehrkräfte fehlen (vgl. Loo 2012, S. 13; Becker-Sliwa 2017, S. 47). Die große Anzahl und hohe Heterogenität erzeugt Kreativität und Lebhaftigkeit im Klassenraum, mehr Interaktionsmöglichkeiten mit mehr Menschen. Darüber hinaus können die Lehrenden sich mit dieser Erfahrung weiter- und tiefer entwickeln, weil Großgruppenunterricht sehr herausfordernd ist (vgl. Loo 2012, S. 13; Wang und Zhang 2011, S. 3; Hess 2007, S. 4).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Großgruppenunterricht eine Gelegenheit sowohl für die Lernenden als auch die Lehrenden sein kann, wenn man methodisch damit vorsichtiger umgeht. Die Probleme vom Großgruppenunterricht können mit den richtigen Lehrmethoden verringert oder sogar in Chancen gewandelt werden.

Für Großgruppenunterricht ist es wichtig, die Lernenden im Großgruppenunterricht zu aktivieren. Loo (2012, S. 59f.) betont, dass es keine allein seligmachende Methode im Fremdsprachenunterricht gibt. Sie weist nach, dass Lernende zu aktivieren wichtig, aber schwer ist. Hess (2007, S. 6) schreibt auch dazu, dass es sehr schwierig ist, die gelangweilte Mehrheit zu motivieren.

Eine Methode, die zur Lernaktivierung führen kann, ist die abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung. Hess (2007, S. 8) erörtert, dass die Abwechslung in einer Großgruppe von größerer Relevanz als in einer Kleingruppe ist, weil man da verschiedene Lerngewohnheiten berücksichtigen muss. Außerdem können abwechslungsreiche Aktivitäten Interesse wecken und die Konzentration der Lernenden verbessern.

Ein übliches Problem vom Großgruppenunterricht ist, dass dem Großteil der Lernenden Stimulation fehlt. Das führt zu einer Art von passiver Haltung, die sich dann auf die gesamte Klasse ausbreiten kann. Ein abwechslungsreicher Unterricht mit vielen Interaktionsmöglichkeiten kann nicht nur die Passivität ändern, sondern auch Gelegenheit für individuelles Lernen und Interaktion bieten (vgl. Loo 2017, S. 5; Becker-Sliwa 2017, S. 51; Schmidjell 2017, S. 14; Winkler 2011, S. 4; Loo 2012, S. 60). Dafür hat eine Großgruppenklasse ihren einzigartigen Vorteil, weil die Anzahl der Lernenden für die Interaktion miteinander mehr als genug ist. Die große Anzahl der Gruppen bietet zahlreiche Lernmöglichkeiten an. Die hohe Heterogenität der Lernenden ermöglicht, einen interessanten, abwechslungsreichen und lernerzentrierten Unterricht zu gestalten (vgl. Hess 2007, S. 2f.).



Die Abwechslung im Unterricht kann durch verschiedene Methoden realisiert werden: Einsatz von verschiedenen Medien, ein Mix von verschiedenen Sozialformen und Arbeitsformen im Unterricht, Binnendifferenzierung, Angebot von verschiedenen Materialien usw. (vgl. Loo 2017, S. 5; Becker-Sliwa 2017, S. 51; Schmidjell 2017, S. 14f.; Loo 2012, S. 59).

Unter den genannten Methoden zur Gestaltung eines abwechslungsreichen DaF-Unterrichts ist es für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, die Durchführung und Organisation der Sozial- und Arbeitsformen unter die Lupe zu nehmen, da die in der empirischen Forschung eingesetzten Sprachlernspiele in der Form von interaktiver Gruppen- und Partnerarbeit durchgeführt worden sind.

Schmidjell (2017, S. 14) plädiert dafür, dass die Sozialformen in großen Gruppen eine der bedeutendsten Rollen spielen sollen. Es ist allerdings keine leichte Aufgabe, geeignete Lehr- und Lernaktivitäten für große Lerngruppen zu finden. Offene Unterrichtsformen können außer Zeitverlust auch Unruhe in der Klasse verursachen. Man soll sich gut überlegen, wie man eine bestimmte Aktivität organisiert (vgl. Loo 2017, S. 5). Goh (2017, S. 33) schließt sich dieser Meinung an und bekräftigt, dass die methodische Durchführung eine Herausforderung ist. Die Lehrperson soll eine Arbeits- und Sozialform auswählen, die allen Lernenden Gelegenheit zum Ausprobieren neuer sprachlicher Mittel gibt. Sie hält es für richtig, Übungen und Aufgaben häufig in Kleingruppen durchzuführen, um die große Gruppe zu aktivieren.

Hess (2007, S. 10f.) weist darauf hin, dass kooperatives Lernen für den Großgruppenunterricht ein notwendiger Bestandteil sein soll, weil die Lehrperson allein die ganze Klasse nicht gleichzeitig betreuen und sich um jeden einzelnen Lernenden kümmern kann. Deswegen können die Lernenden während des Lernens manchmal die Rolle von Lehrenden übernehmen und voneinander lernen. Durch kooperatives Lernen miteinander sind die Lernenden auch mehr in den Lehr- und Lernprozess einbezogen.

Gruppenarbeit kann als Auflockerung des Frontalunterrichts dienen und bietet gute Chancen, die Unterrichtsgestaltung stärker als üblich an individuellen Bedürfnissen und Interessen des einzelnen Lernenden auszurichten (vgl. Meyer 1994, S. 242). So gelingt es der Lehrperson, das Individuum trotz der Größe der Gruppe sichtbar zu machen. Mit Gruppen- und Partnerarbeit können Lehrende mit den Kleingruppen und jedem einzelnen Lernenden im Gespräch bleiben, so dass die Lernenden sich als Einzelne wahr- und ernstgenommen fühlen. Diese Personalisierung kann positive Wirkung haben (vgl. Goh 2017, S. 36; Becker-Sliwa 2017, S. 51).

Loo (2017, S. 6, 2016, S. 363), Hess (2007, S. 112) und Meyer (1994, S. 245) verdeutlichen, dass Partner- und Gruppenarbeit Kommunikationsgelegenheiten

im Unterricht bieten können. Die Lernenden werden dadurch aktiver. Haß (2017b, S. 307) weist ebenso darauf hin, dass Gruppenarbeit besonders bedeutsam für den Fremdsprachenunterricht ist, weil die individuelle Sprechzeit der Lernenden dadurch deutlich erhöht werden kann.

Diese „Aufsplitterung in Grüppchen“ (Loo 2017, S. 7) kann die Publikums-hemmung vermeiden. Die Lernenden haben in kleiner Gruppe mehr Chancen, ihre Sprechfertigkeit zu üben. Das hat einen positiven Effekt für die Großgruppe, weil die Lernenden sich sicherer fühlen. Die Lernenden können sich ohne Scheu äußern. Das ist für chinesische Lernende von besonderer Bedeutung, da der kulturspezifische Gesichtsverlust und das Schamgefühl von der Größe der Gruppe abhängig sein können. Die Beurteilung durch die anderen wird in der chinesischen Beziehungsarbeit mehr beachtet als die Selbstbeurteilung. Das führt in der chinesischen Interaktion dazu, dass man in größeren Gruppe das Gesicht verstärkt wahren will. Je kleiner die Gruppe wird, desto weniger hat man Angst vor Kommunikation und Meinungsäußerung (vgl. Stork und Zhao 2009, S. 42–44).

Schwerdtfeger (2007, S. 254f.) befürwortet ebenfalls, dass Gruppenarbeit Ängste verringern und die Veränderungen im Verhalten von Lernenden verursachen kann. Die stärkeren Lernenden werden zurückhaltender, während die schwachen Lernenden mutiger werden. Gruppenarbeit erleichtert das Sprechen in einer Fremdsprache. Sie erörtert: „Gruppenarbeit und Partnerarbeit haben so einen systematisch begründeten unverzichtbaren Ort im Fremdsprachenunterricht, ebenso wie Formen des Frontalunterrichts.“ (ebenda, S. 255)

Gruppen- und Partnerarbeiten im Fremdsprachenunterricht können auch dazu beitragen, die Motivation der Lernenden zu verbessern, weil sich die Lernenden in der Gruppe anerkannt fühlen können. Das autonome Lernen wird gefördert, da die Lernenden selbständig mit anderen Lernenden arbeiten. Die Lehrperson tritt in den Hintergrund, wird als Helfende gesehen. Außerdem wird die individuelle Sprechzeit der Lernenden erhöht. Gruppenarbeit kann auch ein Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse entwickeln und festigen, kann die Selbständigkeit und Solidarität der Lernenden fördern, wenn ein Gruppenunterricht zielstrebig gestaltet wird. (vgl. Schiffler 1985, S. 148–151; Becker-Sliwa 2017, S. 48–51; Meyer 1994, S. 245).

Allerdings hat Gruppen- und Partnerarbeit wie alle anderen Methoden im Fremdsprachenunterricht ihre Nachteile. Meyer (1994, S. 251) deutet an, dass der Gruppenunterricht eine attraktive und nahezu einhellig befürwortete Sozialform ist, aber in der Wirklichkeit schwierig realisiert werden kann. Der größte Nachteil ist der hohe Aufwand. Eine gute Gruppenarbeit benötigt eine intensivere Vor- und Nachbereitung als Frontalunterricht (vgl. Meyer 1994, S. 253; Schiffler 1985, S. 153; Rösler 1994, S. 130). Gruppenarbeit in einer Klasse mit

vielen Teilnehmenden bedeutet manchmal viele vorzubereitende Materialien, welche für die Lehrperson eine Überlastung sein kann. Der andere Nachteil vom Gruppenunterricht in Großgruppen ist der hohe Zeitfaktor (vgl. Loo 2012, S. 105). Aktivitäten in Großgruppen zu organisieren kann Reibungsverlust verursachen (vgl. Loo 2017, S. 7). Kontrollverlust und Disziplinschwierigkeiten können ebenfalls auftauchen (vgl. Loo 2012, S. 103).

Außerdem macht man sich Sorgen um die erhöhte Nutzung der Muttersprache in der Gruppenarbeit (vgl. ebenda, S. 107). Schiffler (1985, S. 153) betont dagegen, dass die Kommunikation in der Gruppe die Bewältigung der Aufgabe fördert, auch wenn die Lernenden in der Gruppe in der Muttersprache sprechen. Meyer (1994, S. 253) pointiert, dass die Risiken sich lohnen, weil der scheinbar risikoreichere Gruppenunterricht lebendiger, interessanter und letztlich befriedigender als der Frontalunterricht ist.

Der Reibungsverlust kann durch straffe Unterrichtsorganisation verringert werden. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist sorgfältige Planung und Vorbereitung des Unterrichts, die von Lernzielen und Zielaufgaben ausgehen (vgl. Loo 2017, S. 7f.; Goh 2017, S. 33). Über die Planung und Durchführung des Gruppenunterrichts in der Praxis beschäftigt sich das Kapitel 6 weiter, am Beispiel von Sprachlernspielen anhand der empirischen Untersuchung.

### 2.2.4 Willingness to Communicate

Die Schweigsamkeit chinesischer Lernender ist nicht nur im Deutschunterricht zu beobachten. Im Englisch als Fremdsprachenunterricht wird dieses Phänomen auch bemerkt (vgl. Xie 2010, S. 10). Wen (2003, S. 18f.) argumentiert, dass es eine weitverbreitete Erkenntnis ist, dass chinesische Englischlernende sehr gute Leistungen bei Grammatik-basierten Prüfungen bringen können, aber sehr schweigsam im Unterricht sind: Ihnen fehlt es an Kommunikationsbereitschaft. Im EFL-Raum wird das Konzept Willingness to Communicate (WTC) in den 90er Jahren entwickelt, um die Schweigsamkeit der Fremdsprachenlernenden im Unterricht zu verstehen und zu beseitigen.

Der Ursprung von WTC führt zur Forschung für Kommunikationswilligkeit in der ersten Sprache zurück. Laut Macintyre und Dörnyer (1998, S. 545f.) wird WTC im Jahr 1985 in der Literatur für Kommunikation in der ersten Sprache als „the probability of engaging in communication when free to choose to do so“ vorgestellt und verstanden.

Forschungen bestätigen, dass WTC in der Muttersprache eines Individuums von vielen Faktoren beeinflusst werden kann, wie z. B. selbst-wahrgenommene Kommunikationskompetenz, Kultur, Kommunikationsangst, Schüchternheit

usw. (vgl. Macintyre et al. 1998, S. 546; Zarrinabadi und Tanbakooei 2016, S. 30f.). Während die WTC der ersten Sprache eher von Charaktereigenschaften geprägt sind, kann WTC der Fremdsprache von sowohl Charaktereigenschaften als auch situationsabhängige Faktoren beeinflusst sein (vgl. Zarrinabadi und Tanbakooei 2016, S. 31). Dazu schreibt Macintyre und Dörnyer (1998, S. 546):

*It is highly unlikely that WTC in the second language (L2) is a simple manifestation of WTC in the L1... The differences between L1 and L2 WTC may be due to the uncertainty inherent in L2 use that interacts in a more complex manner with those variables that influence L1 WTC...*

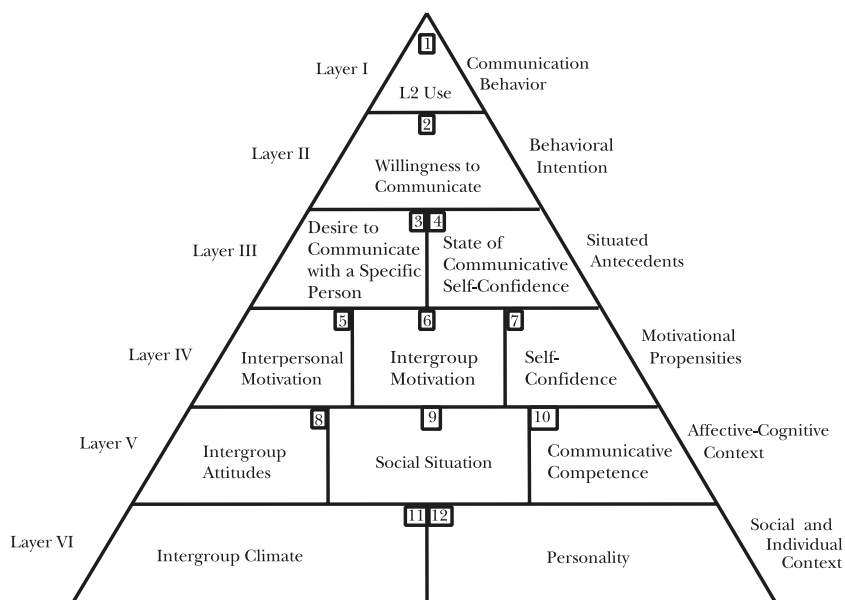
Basierend auf ihren Forschungen entwickeln Macintyre und Dörnyer (1998) das Pyramidenmodell der Einflussfaktoren von WTC, das von vielen WissenschaftlerInnen in ihren Forschungen zur WTC referiert und eingesetzt wird (vgl. Zarrinabadi 2014, S. 289; Kang 2005, S. 280; Zhang et al. 2018, S. 230; Zarrinabadi und Tanbakooei 2016, S. 33; Pawlak et al. 2015, S. 655; Wen und Clément 2003, S. 23–27).

Ihr Modell zeigt, dass L2 WTC von individuellen Charaktereigenschaften bis zu den verschiedenen Faktoren der Kommunikationssituationen sowie der soziokulturellen Rahmenbedingungen beeinflusst werden kann. L2 WTC wird anhand dieses Modells als „a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2“ (Macintyre et al. 1998, S. 547) definiert.

Die Erhöhung von WTC soll als wichtigstes Ziel des Fremdsprachenlernens betrachtet werden. Macintyre und Dörnyer finden, dass die Erhöhung von WTC zu dem Endziel vom Fremdsprachenlernen beitragen kann: die Kulturen und Nationen mit Hilfe von Kommunikation zusammenzubringen (vgl. ebenda, S. 559).

Zahlreiche empirische Forschungen zur WTC werden durchgeführt, weil man herausfinden will, warum manche Lernende in Fremdsprachen kommunizieren wollen und manche nicht. Lernende mit höherer WTC werden aktivere Lernende, die mehr Bereitschaft zur Kommunikation in einer Fremdsprache zeigen und mehr Lernmöglichkeiten bekommen würden (vgl. Zarrinabadi 2014, S. 289). Die Forschungen zur WTC können dabei helfen, kommunikatives Verhalten und die Psychologie der Fremdsprachenlernenden besser zu verstehen und didaktische Verbesserungsmöglichkeiten zur Interaktion im Fremdsprachenunterricht zu gestalten (vgl. Peng und Woodrow 2010, S. 835).

Es gibt viele Forschungen, die die Einflussfaktoren relativ stabiler persönlicher Charaktere untersuchen (vgl. Zhang et al. 2018, S. 229). Es wird allerdings argumentiert, dass der Forschungsschwerpunkt auf die dynamische Natur von



**Abbildung 1:** Heuristic Model of Variables Influencing WTC (Macintyre et al. 1998, S. 547)

WTC gelegt werden soll, weil die Forschungen auf der Ebene der Charaktereigenschaften widersprüchliche Resultate zeigen (vgl. ebenda, S. 227).

Nach Zarrinabadi (2014, S. 289f.) und Kang (2005, S. 279) zeigen die empirischen Forschungen auf „trait-like“ Ebene, dass die selbst wahrgenommene Kommunikationskompetenz und Kommunikationsangst die WTC am stärksten prägen kann. Auch andere persönliche Variablen können dabei eine Rolle spielen: Motivation, Selbstvertrauen, Geschlecht<sup>6</sup>, Alter<sup>7</sup> und Einstellungen (vgl. Zarrinabadi 2014, S. 289; Zarrinabadi und Tanbakooei 2016, S. 31; Cao und Philp 2006, S. 481).

Viele der Forschungen auf situativer Ebene basieren auf dem Pyramidenmodell von MacIntyre und Dörnyei (1998). Zhang (2018) analysiert 35 empirische

6 „Females shows higher level of WTC compared to Males.“(Zarrinabadi und Tanbakooei 2016, S. 31.)

7 „The persons degree of WTC increases with age“(Zarrinabadi und Tanbakooei 2016, S. 31.)

Forschungen, die die situativen Komponenten von WTC untersuchten, und findet heraus, dass die Gruppenmitglieder (Mitlernende und Lehrende), die Atmosphäre im Unterricht, Themen und Aktivitäten im Unterricht die WTC von Fremdsprachenlernenden beeinflussen können.

Es lässt sich zeigen, dass beide Ebenen, Eigenschaften eines Individuums und Situation der Umgebung, bei der WTC des Fremdsprachenlernens eine Rolle spielen können. Dazu erörtert Zarrinabadi (2014, S. 290):

*The trait-like and situational views of WTC are found to complement each other. Trait-like WTC prepares individuals for communication by creating a tendency for them to place themselves in situations where communication is expected, while situational WTC affects the decision to initiate communication in specific situations.*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die WTC der Fremdsprache eines Individuums von vielen verschiedenen Variablen beeinflusst werden kann. In der vorliegenden Forschung wird nicht versucht, die empirischen Ergebnisse aller WTC- Forschungen darzustellen und zu diskutieren, sondern nur manche Forschungsergebnisse unter die Lupe zu nehmen, die für die chinesischen Lernenden und die Lehrmethodenentwicklung in China eine besondere Relevanz haben. Die Variablen werden auf zwei Ebenen diskutiert: **kulturell** und **didaktisch**.

Fremdsprachenunterricht ist ein Ort, wo verschiedene Kulturen in Kontakt gebracht werden. Im Fremdsprachenunterricht finden Interaktionen statt. Jede Kultur hat eigene Interaktionssitten. Kulturelle Einflüsse spielen dabei offensichtlich eine Rolle. Es ist kulturell geprägt, wie, wann, wieviel, wie oft, mit wem eine Person mit anderen Menschen in ihrem Kulturraum kommunizieren kann oder soll. Solche kulturelle Prägung beeinflusst unsere alltägliche Kommunikation in der Muttersprache und auch in Fremdsprachen.

McCroskey (1990, S. 74) deutet an, dass kommunikative Normen von Kulturen stark abhängig sind und die Kommunikationskompetenz eines Individuums kulturgebunden ist. Er ist der Meinung, dass man aus verschiedenen Kulturen unterschiedliche Vorstellungen von „Schweigsamkeit“ oder „Redefreudigkeit“ haben kann. Man hat deswegen auch ein unterschiedliches Verständnis von der Höhe der WTC eines Individuums in verschiedenen Kulturen. Seine Analyse (ebenda) von WTC Studien in Australien, Mikronesien, Porto Rico, Schweden und der USA bestätigt, dass es große Unterschiede zwischen WTC-Werten unter der genannten Kulturen gibt: Die Amerikaner zeigen die höchste WTC und die mikronesischen Menschen die niedrigste.

Wenn man die Forschungen von WTC vom EFL-Untersuchungsraum beobachtet, kann man feststellen, dass die Mehrheit davon in asiatischen Ländern

durchgeführt wird (vgl. Zhang et al. 2018, S. 229). Die asiatischen Fremdsprachenlernenden zeigen in der Tat auch mehr Probleme bei der Kommunikation und Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Es wird bestätigt, dass asiatische Lernende im Unterricht Passivität, Schweigsamkeit und Kooperationsunfähigkeit in der Gruppenarbeit zeigen (vgl. Cao und Philp 2006, S. 482). Es ist durchaus verständlich, dass die Mehrheit der WTC-Forschungen in diesen Ländern durchgeführt wird, weil man versucht, mit Hilfe der Untersuchungen die Unterrichtsqualität vor Ort zu verbessern.

Peng (2010, S. 838) und Wen (2003, S. 18) weisen darauf hin, dass WTC von Fremdsprache von großer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht in China ist, weil chinesische Fremdsprachenlernende oft als passive Lernende mit mangelhafter WTC im Fremdsprachenunterricht bezeichnet werden. Bis jetzt gibt es leider nur begrenzte Forschungen zur WTC von chinesischen Fremdsprachenlernenden. In der vorliegenden Arbeit werden zwei Forschungen davon dargestellt.

Die Forschung von Peng und Woodrow (2010) wurde an einer chinesischen Universität von Ostchina mit 579 Bachelor-Studierenden durchgeführt. Ihre Forschung zeigt, dass Selbstvertrauen der wichtigste Einflussfaktor von WTC der Zielgruppe ist (vgl. ebenda, S. 855–860). Dieses Ergebnis stimmt mit anderen WTC-Forschungen überein, dass die selbst wahrgenommene Kommunikationskompetenz eines Individuums die WTC bestimmen kann. Das Ergebnis zur Motivation zeigt, dass hohe Motivation keine hohe WTC bedingen muss. Das wird in einer Forschung in Japan auch bestätigt. Peng und Woodrow argumentiert (2010, S. 855), dass die Motivation des Fremdsprachenlernens von chinesischen Studierenden, nicht auf Kommunikation, sondern auf Bestehen der Prüfungen liegt. Ihre Motivation beeinflusst deswegen eher das Erlernen von Wortschatz, Leseverständnis und Schreiben, weil diese bei den Prüfungen eine viel größere Rolle als das Sprechen selbst spielen. Das führt noch dazu, dass die Studierenden von kommunikativen Übungen weniger als von Grammatikübungen überzeugt sind und kommunikationsorientierter Unterricht nicht ernsthaft genug angenommen wird (vgl. ebenda, S. 855f.). Außerdem wird dabei herausgefunden, dass hohe Zusammengehörigkeit in der Gruppe zur Erhöhung der WTC beitragen kann. Darüber hinaus ist festzustellen, dass die Unterrichtsumgebung direkten Einfluss auf Motivation, Selbstvertrautheit und Vorstellung der Lernenden üben kann. Das heißt, dass eine gute Atmosphäre im Unterricht und positive Erfahrung mit Interaktion die Kommunikationsmotivation der Lernenden begünstigen können (vgl. ebenda, S. 856–858).

Während die empirische Forschung von Peng und Woodrow (2010) die Einflussfaktoren in der Unterrichtspraxis belegt, versucht Wen und Clément (2003)

anhand des Pyramidenmodells die kulturellen Einflüsse auf WTC von chinesischen Lernenden zu analysieren. Sie sind der Meinung, dass die fehlende WTC von chinesischen Lernenden nicht auf sprachliche Problemen, sondern auf die traditionelle chinesische Philosophie und Kultur zurückgeführt werden kann. Die Außenorientierung („other-directed self“) und das Wahren des Gesichts sind Merkmale der kollektivistischen Kultur. Chinesen legen deswegen großen Wert auf die Beurteilung durch Andere. Die Zurückhaltung chinesischer Fremdsprachenlernenden wird von ihrer Angst vor der Beurteilung ihrer Kommilitonen und Lehrenden verursacht und führt zur Schweigsamkeit im Unterricht (vgl. ebenda, S. 19f.). Außerdem sind chinesische Lernenden von der Lehr- und Lerntradition stark geprägt, die Autorität des Lehrers und das Auswendiglernen für wichtig erachtet. Sie weisen darauf hin, dass Lehrerrollenwechsel trotz Lehrerfortbildung und anderer lernerorientierter Methoden nur zu Misserfolgen führt. Die Studierenden können die Rollenwechsel von Lehrenden nicht akzeptieren und fühlen, dass sie im lernerzentrierten Unterricht nicht effizient lernen können. Die Lernenden sind daran gewöhnt, Grammatik als richtiges Wissen wahrzunehmen. Sie führen ihre mangelhafte Kommunikationsfähigkeit oft auf fehlendes Grammatikwissen zurück (vgl. Wen und Clément 2003, S. 22f.).

Basierend auf dem Pyramidenmodell (siehe Abbildung 1.) deuten Wen und Clément an, dass die Zusammengehörigkeit innerhalb der Gruppe und die Rolle der Lehrenden auf sozialer Ebene (Layer VI von Pyramidenmodell) die WTC von chinesischen Fremdsprachenlernenden beeinflussen können. Gute Zusammenzugehörigkeit führt zu besserer WTC. Positive Zusammengehörigkeit in der Gruppe bedeutet im chinesischen Wertesystem, dass die Gruppenmitglieder eine enge Beziehung zueinander haben und ein Gefühl der Einheit entwickelt werden kann.. Das Zusammengehörigkeitsgefühl ist aber im Unterricht mit einer großen Gruppe schwer zu verwirklichen, da die Studierenden sich vernachlässigt fühlen können. Gerade in China ist Unterricht in einer Großgruppe sehr üblich, was offensichtlich negative Auswirkungen auf die Zusammengehörigkeit haben kann. Darüber hinaus spielt die Unterstützung von Lehrenden auch eine wichtige Rolle. Verhalten und Vorstellungen der Lehrperson üben signifikante Wirkung auf die Unterrichtspraxis aus. Da die Lehrenden in China als die Autorität im Klassenzimmer gehalten werden, können sie besonders starken Einfluss auf das Verhalten von Lernenden ausüben. Je engagierter die Lehrperson ist, desto besser kann sie die WTC der Lernenden fördern (vgl. ebenda, S. 26–28). Diese Argumentation wird von Hattie (2010, S. 238) hervorgehoben, dass die Lehrperson die entscheidende Rolle im Unterricht spielt.

Bezüglich der Ebene der Charaktereigenschaften im Pyramidenmodell stellt Wen und Clément (2003, S. 29–31) fest, dass die Risikobereitschaft und Toleranz



für Mehrdeutigkeit in diesem Kontext von besonderer Bedeutung sind. Risikobereitschaft im Fremdsprachenunterricht bedeutet die Bereitschaft, in peinlichen Situationen zu sein oder von den anderen Mitlernenden ausgelacht zu werden. Die Lernenden mit hoher WTC sind in der Lage, vor Zuschauern unbekannte komplizierte sprachliche Mittel zu nutzen. Chinesische Lernende, die aus kulturellem Grund Sorgen des Gesichtsverlusts vor anderen haben, tendieren dazu, im Fremdsprachenunterricht wenig zu sprechen, um die schlimmste soziale Peinlichkeit zu vermeiden. Chinesen zeigen auch deswegen eine niedrige Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeit. Sie fühlen sich wohl, wenn sie durch regelhafte Grammatik jede Kleinigkeit der Sprache erklären, um jeden kleinen Fehler zu vermeiden, sodass sie das Gesicht wahren können. Solche Überlegungen führen zur Mutlosigkeit des Sprechens. Auf der Motivationsebene finden Wen und Clément (2003, S. 31), dass die chinesischen Lernenden motiviert sind, für die Zugehörigkeit der Gruppe bzw. die Anerkennung der Gruppenmitglieder zu arbeiten. Das heißt, dass Unterricht mit Gruppenarbeit eine gute Methode sein kann, um die Lernenden zu motivieren. Gruppenarbeit wird auch von den Forschungen zum Großgruppenunterricht als wichtiges Instrument bezeichnet (siehe Kapitel 2.2.3.2).

Anhand dieser zwei Forschungen zur WTC von chinesischen Fremdsprachenlernenden kann festgestellt werden, dass kulturelle Faktoren eine bedeutende Rolle dabei spielen. Das heißt aber nicht, dass man das passive Unterrichtsverhalten von chinesischen Fremdsprachenlernenden nicht verbessern kann. Manche Verhaltensweisen haben wahrscheinlich ihre Wurzeln in der Kultur, aber passende methodische Vorgehensweisen können nicht nur negative Auswirkungen der kulturellen Einflüsse verbessern, sondern auch die kulturellen Einflüsse nutzen.

Das starke Zugehörigkeitsbedürfnis kann beispielsweise zur besseren Motivation in der Gruppenarbeit führen. Die niedrige Toleranz für Mehrdeutigkeit spricht für den starken Wunsch zum richtigen Sprachgebrauch.

Laut Cao (2006, S. 487f.) fühlt man sich in kleinerer Gesprächsgruppe in Bekanntschaft sicher und die WTC ist höher. Pawlack (2015, S. 666) bestätigt, dass die Bereitschaft zur Interaktion in kleiner Gruppe am höchsten und im Plenum am niedrigsten ist. Um die Risikobereitschaft zu erhöhen, kann man den Großgruppenunterricht in kleine Gruppen aufteilen und die gegenseitige Bekanntschaft der Lernenden fördern, um das unsichere Gefühl vor anderen zu verringern.

Die Studie von Kang (2005) zeigt, dass außer der menschlichen Beziehung innerhalb der Gruppen auch die Relevanz und Bekanntheit der Gesprächsthemen im Fremdsprachenunterricht starke Auswirkung auf die WTC von

Lernenden haben können. Lernende meinen, dass ihre Zurückhaltung manchmal vom fehlenden Wissen zu Gesprächsthemen verursacht wird. Zarrinabadi (2014) versucht in seiner Forschung, die Einflussfaktoren lehrerseits auf WTC zu untersuchen. Die Forschung zeigt, dass eine lange Wartezeit auf die Antwort von Lernenden, eine passende Fehlerkorrekturmethode, verbale und nonverbale Unterstützung und geeignete Themenauswahl die WTC der Lernenden beeinflussen können.

Es lässt sich sehen, dass richtige didaktische Überlegungen eine Verbesserung von WTC und Lernverhalten im Unterricht erzeugen können. Geeignete Übungstypen und die richtige Durchführungsmethode können die Unterrichtsqualität verbessern. Aubrey (2011, S. 237) schreibt dazu: „By giving careful consideration to influences on WTC, teachers can manipulate classroom conditions and tap into students’ latent WTC to optimize student interaction.“

### 2.3 Zwischenfazit

In diesem Kapitel werden die Schwierigkeiten vom Einsatz der interaktiven/kommunikativen Methode im DaF-Unterricht in China ausführlich diskutiert. Die fehlende Lehrausbildung, das kulturell- und sozialspezifische Lern- und Lehrverhalten sowie die Unterrichtsrahmenbedingungen stellen Hürden für die Verbesserung der Interaktion im Unterricht und kommunikativer Kompetenz der Lernenden dar.

Die Diskussion kristallisiert allerdings heraus, dass es Möglichkeiten gibt, den Unterricht interaktiver und kommunikativer zu gestalten. Probleme der Räumlichkeit können durch Lehrverhalten verbessert werden (siehe Kapitel 2.2.3). Passive Lernverhalten können mit richtiger Methode bewältigt werden (siehe Kapitel 2.2.4). Auch die Großgruppe kann Chancen für abwechslungsreiche Interaktion und Kommunikation anbieten (siehe Kapitel 2.2.3.2).

Für chinesische Fremdsprachenlernende verspricht eine erhöhte WTC die Verbesserung des Unterrichtsverhaltens. Die Frage ist, wie man ihre WTC fördern kann. Auch Huneke und Steinig (2013, S. 166) sind der Meinung, dass der Sprachunterricht unbedingt eine ermutigende Atmosphäre braucht, um Anlässe und Situationen für Kommunikation zu schaffen.

Basierend auf der oben genannten Diskussion wird das Sprachlernspiel als Unterrichtsmethode in der vorliegenden Forschung ausgewählt, um die Unterrichtsqualität und die Schweigsamkeit sowie Passivität der chinesischen Lernenden zu verändern. Da Sprachlernspiele meistens in Form von Gruppen- oder Partnerarbeit durchgeführt werden, ist diese Form für den Großgruppenunterricht von besonderer Bedeutung. Die Forschung von Pawlak (2015) zur WTC

deutet daraufhin, dass die Lernenden große Kommunikationswilligkeit während spielerischer Übungen zeigen. Spielerische Übungen können in kleiner Gruppe durchgeführt werden und helfen dem Aufbau von Bekanntschaft der Lernenden. Sie sind risikofrei und fördern Gruppenzugehörigkeit. Auch andere Forschungen zur WTC zeigen, dass Sprachlernspiele für die Erhöhung der WTC der Lernenden geeignet sein, weil die Beziehung in der Gruppe und Unterrichts-atmosphäre die WTC prägen können (siehe Kapitel 2.2.3.2). Im folgenden Kapitel wird die Unterrichtsmethode Sprachlernspiel diskutiert, um die Eigenschaften und Effekte dieser Methode zu veranschaulichen.

