

4 Die empirische Untersuchung: Hintergrund und Herangehensweise

Den Forschungen zu Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht ist es bis heute nicht gelungen, genügend empirisch belegte Beweise zur Wirkung der Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht zu liefern. Einerseits können die empirischen Forschungen keinen hinreichenden Nachweis für die Effizienz des Sprachlernspiels gegenüber dem Unterricht ohne Sprachlernspiel belegen. Andererseits wurde noch keine empirische Untersuchung durchgeführt, um die Fragen zu beantworten: Kann eine solche interaktive/kommunikative Methode im Fremdsprachenunterricht effizient sein in Ländern, wo der Fremdsprachenunterricht noch stark von einem lehrerzentrierten Unterricht und der Grammatik-Übersetzungsmethode geprägt ist?

Die vorliegende Forschung versucht deswegen die Effizienz der Sprachlernspiele in einem anderen kulturellen Kontext, d. h. im DaF-Unterricht an chinesischen Universitäten zu überprüfen. Es wird davon ausgegangen, dass Sprachlernspiele multifunktionale Hilfsmittel vom Fremdsprachenunterricht für eine Zielgruppe aus allen Lerntraditionen sein können, weil spielendes Lernen in der Natur des Menschen liegt. Wenn man die Sprachlernspiele vorsichtig adaptiert und den Unterricht sorgfältig plant, kann diese Methode auch in Ländern wie China wirksam sein.

Zur allgemeinen institutionellen Rahmenbedingung des DaF-Unterrichts in China liefert schon Kapitel 2 einen Überblick. Wegen der Weite des Landes und der großen Bevölkerungszahl zeigt der Fremdsprachenunterricht in China allerdings starke regionale Unterschiede (vgl. Wang 2007, S. 83). In der vorliegenden Arbeit wird das regionale Spezifikum berücksichtigt. Der Unterrichtstyp „Hochschuldeutsch“ und regionale Besonderheiten des Lernumfelds werden zunächst ausführlich dargestellt. Ihre Entwicklung, Zielgruppen und Rahmenbedingungen werden diskutiert, sowie spezielle Probleme dieses Unterrichtstyps. Die Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts in Westchina werden diskutiert, wobei die regionalen Rahmenbedingungen der empirischen Untersuchung herauskristallisiert werden. Danach werden das Forschungsdesign, die Methodik und die Zielgruppe vorgestellt, um die Herangehensweise der vorliegenden Untersuchung zu veranschaulichen.

4.1 Lernumfeld: Studienbegleitender Deutschunterricht an Hochschulen in Westchina

Betrachtet man die Entwicklung des institutionellen Deutschunterrichtes in China (siehe Kapitel 2.1), kann festgestellt werden, dass es verschiedene Kursangebote gibt. Es gibt zwei wesentliche Ausbildungsarten des Deutschunterrichts an chinesischen Hochschulen: zum einen als Hauptfach für Germanistikstudierende und zum anderen als Nebenfach für Nichtgermanistik-Studierende (vgl. Zhu 2003, S. 35). Unter Deutsch als Nebenfach gibt es noch eine Reihe von unterschiedlichen Unterrichtsangeboten, die von verschiedenen Forschenden unterschiedlich kategorisiert werden (vgl. Zhu 2003, S. 35; Hess 2001, S. 1581; Hernig 2010, S. 1638; Li und Lian 2017, S. 125). In der vorliegenden Arbeit werden die aktuell üblichen Kursangebote wie folgt gegliedert:

- **Hochschuldeutsch als 1. Fremdsprache:** studienbegleitendes Pflichtfach für Studierende von Nichtfremdsprachenfächern wie Natur- und Ingenieurwissenschaften. Die deutsche Sprache dient für diese Zielgruppe als die erste Fremdsprache an der Universität.
- **Hochschuldeutsch als 2. Fremdsprache:** Als Pflicht- oder Wahlpflichtfach für Studierende von Fremdsprachenfächern wie Anglistik, sie dient hier als die zweite Fremdsprache.
- **Deutsch als Wahlpflichtfach für alle Studierende:** Der Unterricht findet normalerweise außerhalb der normalen Unterrichtszeit statt, das heißt am Abend oder am Wochenende und dauert nur ein Semester. Alle Studierenden können sich dafür anmelden.
- **Intensivkurs** für eine Weiterbildungsmöglichkeit in deutschsprachigen Ländern. Meistens handelt es sich hierbei um eine Prüfungsvorbereitung, beispielsweise der DaF-Vorbereitungskurs.

Für die vorliegende Forschung ist eine Analyse der Situation des studienbegleitenden Deutschunterrichts für Studierende von Nichtfremdsprachenfächern (Hochschuldeutsch als 1. Fremdsprache) von Bedeutung, der oft als „Deutsch als „Anwendungsfach“ oder „Hochschuldeutsch“ bezeichnet wird (vgl. Gu et al. 2003, S. 87; Zhu 2019, S. 9f., 2007a, S. 142; Li und Lian 2017, S. 127). Hier wird „Hochschuldeutsch“ als Bezeichnung dafür genommen. In manchen Statistiken wird allerdings keine klare Trennung von Hochschuldeutsch als 1. Fremdsprache und 2. Fremdsprache gemacht, weil es in der vorhandenen Literatur keine klare Differenzierung gibt¹⁰.

10 Beide Gruppen können an den nationalen Hochschuldeutschprüfungen Stufe 4 und Stufe 6 teilnehmen.

Nach Hess (2001, S. 1581) bilden die studienbegleitenden Deutschunterricht-Lernenden die größte Deutschlerngruppe an chinesischen Universitäten. Laut einer nationalen Statistik zum Hochschuldeutschunterricht im Jahr 1995 (Zhu 2009, S. 642f.) gibt es damals 116 Universitäten, die Hochdeutsch anbieten. Die Anzahl der damals deutschlernenden Studierenden beträgt 16 460. Im Jahr 2015 nahmen Studierende aus 232 Universitäten an der landeseinheitlichen Prüfung Hochschuldeutsch Stufe 4 und Stufe 6 teil (vgl. Zhu 2019, S. 10). Schätzungsweise besuchen jetzt 25 000 Studierende an 300 Universitäten den Hochschuldeutsch-Unterricht (vgl. Li und Lian 2017, S. 127).

Die große Zielgruppe zeigt deutlich, dass dieser Unterrichtstyp eine wichtige Rolle für die deutsche Sprache in China spielen soll. Allerdings wird „Hochschuldeutsch“ bisher nur sehr begrenzt in China erforscht, weil der Forschungsschwerpunkt im Deutsch als Hauptfach liegt (vgl. ebenda, S. 126f.). Es scheint so zu sein, dass Professor Zhu Jianhua, der (ehemalige) Vorsitzender des Anleitungskomitees für Hochschuldeutsch des chinesischen Bildungsministeriums der einzige Forscher ist, der in den letzten Jahren stets Beiträge zur Entwicklung des Faches veröffentlicht (vgl. 2003; Zhu 2007b, 2007a, 2009, 2019).

Studienbegleitender Deutschunterricht ist von Natur aus nicht einfach, weil er von vielen Faktoren beeinflusst wird und verschiedenen Rahmenbedingungen unterliegen kann. Diese Problematik fand allerdings viele Jahre keine Beachtung im DaF-Bereich und gewinnt nur in der letzten Zeit einige Aufmerksamkeit (vgl. Rösler 2015, S. 7).

Rösler (2015) deutet an, dass studienbegleitender Deutschunterricht von verschiedenen Faktoren geprägt ist. Dazu zählen Motivation der Lernenden, die Ausgangslage der Universitäten, die Lehrenden, Anzahl der Kontaktstunden, verschiedene Lerninhalte bzw. Gewichtung von Fachsprache und Kommunikation im Unterricht sowie die Beziehung zwischen Fachstudium und Spracherwerb. Er pointiert, dass „es den studienbegleitenden Deutschunterricht nicht gibt und nicht geben kann“ (ebenda, S. 16). Der Bericht von Gu (2003) zeigt auch, dass an verschiedenen Universitäten in China unterschiedliche Motivationen und Lernziele im studienbegleitenden Deutschunterricht festgestellt werden können.

Im Folgenden wird deswegen versucht, zuerst eine allgemeine Situation des Hochschuldeutschunterrichts in China zu liefern und danach die regionale spezifische Eigenschaft des Fremdsprachenunterrichts in Westchina darzustellen.

4.1.1 Studienbegleitender Deutschunterricht: Situation von „Hochschuldeutsch“

Der Ursprung von Deutsch als studienbegleitendes Fach an Hochschulen kann bis zum Anfang des 20. Jhd. zurückgeführt werden. Einige Universitäten bzw. Hochschulen bieten damals schon Deutschkurse außerhalb der fachlichen Lehrveranstaltungen an. An manchen Universitäten sind deutsche Lehrende für Fachunterricht tätig, und die deutsche Sprache ist die Unterrichtssprache (vgl. Zhu 2009, S. 628; Reinbothe 2007, S. 59–62). Vom Aufbruch des Krieges bis zum Ende der Kulturrevolution bleibt Hochschuldeutsch unentwickelt. Nach dem Krieg wird die deutsche Sprache zuerst wegen der starken Betonung von Russisch zum Mauerblümchen. Danach erschüttert die Kulturrevolution die ganze Fremdsprachenausbildung in China (vgl. Zhu 2009, S. 629–631).

Im Jahr 1980 wird das „Curriculum für öffentlichen Deutschunterricht“ herausgegeben. Das bedeutet, dass Deutschunterricht als studienbegleitendes Fach des Hochschulbildungssystems der VR China etabliert ist (vgl. ebenda, S. 631f.). Im Jahr 1985 wird „Öffentlicher Deutschunterricht“ nach der Bezeichnung von „College English“ umbenannt: die Bezeichnung „College German“ gilt bis heute (vgl. Zhu 2007a, S. 141f.). Seitdem werden das Curriculum für Hochschuldeutsch und die Prüfungsordnung für Hochschuldeutsch Stufe 4 und Stufe 6 mehrmals überarbeitet. Es gibt nationalweit immer mehr Hochschulen, die Hochschuldeutsch als 1. und 2. Fremdsprache anbieten, und immer mehr Studierende, die an den nationalen Prüfungen teilnehmen.¹¹

Angesichts der Globalisierung und dem Aufbau eines Wirtschaftsgürtels entlang der Seidenstraße von China nach Europa („Ein Gürtel, Eine Straße“) seit dem Jahr 2013 gewinnen viele Fremdsprachen neue Bedeutung (vgl. Li und Lian 2017, S. 121). Die Nachfrage nach Fremdsprachenausbildungen an Hochschulen ändert sich: Der Bedarf an Fachkräften mit genügendem fremdsprachlichem Wissen und Kommunikationskompetenz ist größer geworden. Die Ausbildung von Nicht-Englisch-Fremdsprachen an Hochschulen entspricht wenig dem Marktbedarf und dem Entwicklungsbedarf des Landes (vgl. Xu 2017, S. 45f.; Peng und Yang 2018, S. 190). Auch die deutsche Sprache gewinnt mehr an Bedeutung als früher (vgl. Peng und Yang 2018, S. 190; Zhu 2019, S. 10). Die wachsende Anzahl von Deutschlernenden in China zeigt dies (vgl. Auswärtiges Amt 2015, S. 7).

11 Im Jahr 1995 waren 1 012 Studierende aus 17 Hochschulen von 8 Provinzen, im Jahr 2015 waren 9 404 Studierende aus 232 Hochschulen von 25 Provinzen (Es gibt 34 Provinzen in China) (vgl. Zhu 2019, S. 10).

Studienbegleitender Deutschunterricht soll unter diesem Kontext als besonders wichtig betrachtet werden, weil Hochschuldeutsch die sprachliche Ausbildung für Nicht-Fremdsprachenfächer anbietet. Eine Kombination von dem Hochschuldeutschunterricht und der fachlichen Lehrveranstaltungen entspricht dem Marktbedarf im Rahmen von „Ein Gürtel, eine Straße“. Allerdings trifft die Entwicklung von studienbegleitendem Deutschunterricht an chinesischen Hochschulen auf eine Reihe von Schwierigkeiten. Li (2009, S. 256) ist der Meinung, dass studienbegleitender Fremdsprachenunterricht nie die genügende Aufmerksamkeit bekam, und nur eine sehr begrenzte Anzahl von Studierenden durch studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht genügendes Wissen ihrer Zielsprache bekommen können.

Erstens fehlt es an hochqualifizierten Lehrenden. An viele Universitäten und Hochschulen sind nur 1–2 Lehrende für Hochschuldeutsch tätig (vgl. Zhu 2019, S. 12), wie z. B. an der Technischen Universität Kunming. Neben dem Lehrkräftemangel wird der Unterricht oft in großen Gruppen erteilt, von 35 bis 100 in einer Klasse (vgl. Peng und Yang 2018, S. 191; Zhu 2019, S. 15). Außerdem ist die Anzahl der Kontaktstunden gering, nach Zhu (2019, S. 16) variiert die Gesamtzahl von 240 bis 280. Fehlende Lehrkräfte, große Gruppen und begrenzte Kontaktstunden führen dazu, dass Frontalunterricht in der Praxis die Hauptrolle spielt.

Spricht man von der Qualifikation von Lehrenden für Hochschuldeutschunterricht, muss man zuerst herausfinden, welche Lernziele der Unterricht hat. Das Hauptlernziel für Hochschuldeutsch ist sprachliches Grundwissen, was dem Bedarf des Marktes aber nicht völlig entspricht (vgl. Peng und Yang 2018, S. 191). Obwohl in dem überarbeiteten Curriculum außer „notwendige Sprachkenntnisse“ auch Kommunikationsfähigkeit und interkulturelle Kompetenz betont werden (vgl. Zhu 2019, S. 12f.), muss man viel Zeit auf sprachfundamentales Wissen verwenden, wenn man die Prüfung für Hochschuldeutsch Stufe 4 und Stufe 6 bestehen will. Da in der Prüfung keine mündliche Kommunikation getestet wird, wird der mündliche sprachliche Aspekt oft vernachlässigt. Die Evaluation von Fremdsprachen zeigt ein großes Problem im chinesischen Bildungssystem, das man kurzfristig nicht verändern kann (vgl. Zheng 2018, S. 49).

Außerdem sollen folgende Fragen auch beantwortet werden: Soll die Fachsprache dabei eine Rolle spielen, wenn ja, in welcher Tiefe? Sollen die Lehrenden außer sprachlichem Wissen auch fachliches Wissen (der natur- und technischen Wissenschaften) beherrschen? Wie sieht die Gewichtung von Kommunikationsfähigkeit und interkultureller Kommunikation aus? Wie sieht die Zielgruppe des Unterrichts aus?

Diese Reihe von Fragen lässt feststellen, dass die Planung eines guten studienbegleitenden Deutschunterrichts von vielen Schwierigkeiten behindert werden kann. Der Hochschuldeutschunterricht, den die meisten Universitäten anbieten können, besteht aus einfachen Sprachkursen und entspricht den Kriterien eines richtigen studienbegleitenden Deutschunterrichts von Rösler (2015) nicht.

4.1.2 Zur Bildungungleichheit zwischen Ost- und Westchina

Hochschuldeutsch in China - hinter der gleichen Bezeichnung können sich verschiedene Rahmenbedingungen und Zielgruppen verbergen. Die Bildungungleichheit in China kann dabei eine Rolle spielen. Während die Ostregionen von China entlang der Westküste des Pazifik in den letzten Jahren ein großes ökonomisches Wachstum erzeugt haben, ist die Entwicklung der Mittel- und Westregionen vergleichsweise begrenzt. Der ökonomische Unterschied verursacht eine große Diskrepanz auf der Bildungsebene in verschiedenen Regionen (vgl. You und Dörnyei 2016, S. 496; Hu 2017, S. 16; He 2008, S. 1).

Nach der Untersuchung von Hu (2017, S. 16) über regionale Unterschiede des Bildungswesens von 31 Provinzen in China ist die Bildungszeit von den Bürgern im Osten am längsten und im Westen am kürzesten. Außerdem ist das Bildungsniveau zwischen Stadt und Land in Ostchina deutlich besser als das der Mittel- und Westregion. Für die vorliegende Arbeit ist die Bildungssituation von Westchina und deren Unterschied zum Osten von Bedeutung und wird hier veranschaulicht.

Zu Westchina zählt man Shanxi, Xinjiang, Gansu, Qinghai, Ningxia, Sichuan, Chongqing, Yunnan, Guizhou, Xizang (Tibet) und den Westen von Hunan. Die geographische Besonderheit begrenzt die Entwicklung der Regionen, weil ihre Mehrheit von hochliegenden Gebirgen umgeben ist. Außer Han-Chinesen leben noch 55 Minderheitsnationen in China, 43 davon wohnen in Westchina. Aufgrund der spezifischen Naturbedingungen und aus historischen Gründen liegt die ökonomische und soziale Entwicklung der Region weiter zurück von der in der Ost- und Mittelregion (vgl. He 2008, S. 1; Qi 2017, S. 5; Wang 2013, S. 52f.).

Hu (2008, S. 48f.) deutet an, dass die Schwachstelle der Bildung in Westchina eine fehlende humanistische Ausbildung ist. Der Lerninhalt an der Schule vernachlässigt die humanistische Ausbildung und den kulturellen Hintergrund von Minderheitsnationen. Ein anderes Problem der Bildung in Westchina ist der Lehrkräftemangel. Die Anzahl und die Qualifikation der Lehrenden können den Bedarf vor Ort nicht befriedigen. Qi (2017, S. 5) ist der Meinung, dass die ungünstige Verkehrsinfrastruktur die Ursache ist. Gut ausgebildete Lehrende wollen nicht fürs ganze Leben tief in den Bergen bleiben. Lehrerausbildung kann

eben wegen der Verkehrsprobleme nicht systematisch und regelmäßig durchgeführt werden.

Nach dem Entwicklungsbericht von Westchina im Jahr 2013 zeigen die Hochschulen in Westchina einigermaßen Fortschritte, allerdings im Vergleich zu Hochschulen in Mittel- und Ostchina nur gering. Die Provinz Sichuan, Shanxi und Chongqing sind etwas besser entwickelt, während die übrigen Regionen noch relativ schwach sind. Es gibt zahlreiche Probleme im Grundausbildungsbereich. Wegen fehlender Gleichberechtigung von Frauen und Männern besuchen viele Mädchen in den extrem armen Regionen keine Schule. Die Analphabetenquote in den Armenregionen in Westchina ist hoch. Dazu kommt noch die rückständige Einstellung gegenüber Bildung, schlechte Lernbedingungen und fehlende Lehrkräfte (vgl. Qi 2017, S. 5; Wang und Yang 2017, S. 143). Auch die Lehrkraftsituation im Hochschulbereich von Westchina ist im Vergleich zu der in Mittel- und Ostchina relativ unbefriedigend (vgl. Wei und Liu 2016, S. 79f.).

Die Bildungsdiskrepanz existiert nicht nur zwischen Ost- und Westchina, sondern auch zwischen Stadt und Land, da die Stadt bessere Lehrkräfte einsetzen und Städter stärker ausgeprägte Bildungswünsche haben (vgl. You und Dörnyei 2016, S. 496). Die Bildungschancen, die Bildungsinvestitionen und Bildungsbedingungen sind anders (vgl. Hu 2017, S. 14). Während die Städte, insbesondere die Hauptstädte, relativ gute Ausbildungsbedingungen besitzen, ist die Ausbildung auf dem Land oft problematisch. Die Bildungsungleichheit zwischen Stadt und Land in Westchina ist höher als die in Ostchina (vgl. ebenda, S. 17). Allerdings leben 80 % der Bevölkerung von Westchina auf dem Land (vgl. Qi 2017, S. 5). Das heißt, dass die Mehrheit der Bevölkerung von Westchina unter schlechten Bildungsbedingungen leben.

Ein großes Problem der Bildung in Westchina stellt die fehlende fremdsprachliche Ausbildung dar. In der Grundausbildung der Fremdspracherziehung können große Unterschiede zwischen Ost und West bezüglich der Lehrkräfte, der Lernbedingung und Lernqualität und dem Stellenwert gegenüber Fremdsprachen in der jeweiligen Region festgestellt werden (vgl. Li 2010, S. 34).

Auch bei der Fremdsprachenausbildung im Hochschulbereich kann man große Unterschiede zwischen Ost und West finden. Wenn man die Liste von Universitäten und Hochschulen mit Germanistikabteilungen (vgl. Jia und Wei 2011, S. 179–184) betrachtet, kann man feststellen, dass nur 5 Universitäten aus den westlichen Regionen (konkret aus Shanxi, Sichuan und Chongqing) eine Germanistikabteilung haben, während insgesamt 68 Universitäten auf der Liste aufgeführt werden.

An der Mehrheit der Schulen in den armen Westregionen gibt es auch keine qualifizierten Englischlehrenden (vgl. E 2013, S. 63), und die Leistung der Schüler im Fach Englisch ist auch unbefriedigend im Vergleich zu denen aus dem Osten (vgl. You und Dörnyei 2016, S. 496; Hu 2003, S. 14f.). Das Fach Englisch wird oft von Chinesisch- oder Mathematik- Lehrenden gelehrt, die selber sehr begrenzte Englischkenntnisse haben (vgl. Jiang 2012, S. 7f.; Li 2010, S. 35).¹²

Jiang (2012) analysiert den „Eco-Context“ und „Eco-Compensations“ der Fremdsprachenausbildung in Westchina und findet als ungünstige Bedingungen für die Fremdsprachenausbildung den niedrigen Stellenwert von Fremdsprachen auf dem Land und die Multikulturalität vor Ort. Fremdsprachen zu beherrschen wird auf dem Land in Westchina nicht als wichtige Fähigkeit anerkannt wie in Ostchina, das stärker von der Globalisierung geprägt ist (vgl. Hu 2003, S. 15). Lehrkräftemangel führt dazu, dass das Fach Englisch an der Schule in armen Regionen keine Rolle spielt, weil man Wert auf Chinesisch und Mathematik liegt. Das Erlernen von Fremdsprachen ist prüfungsorientiert. Die Menschen dort verspüren wenig Neigung zu humanistischem Wissen.

Außerdem haben viele chinesische Minderheitsnationen ihre eigene Sprache. Das heißt, dass Englisch die zweite Fremdsprache für sie ist, da Mandarin die erste Fremdsprache sein soll. Das Erlernen von Chinesisch soll fürs Leben und die Erziehung im Vordergrund stehen (vgl. Luo 2001). Wenn es überhaupt Englischlehrkräfte gibt, sind es überwiegend Han-Chinesen, die keine minderheitsnationale Sprache sprechen können (vgl. Jiang 2012, S. 6; Hu 2003, S. 16).

Die fehlende Fremdsprachenausbildung an Grund- und Mittelschulen hat Konsequenzen für die Fremdsprachenausbildung an Hochschulen. Die Forschung von You und Dörnyei (2016, S. 516f.) zeigt, dass Studierende in Westchina eine deutlich niedrige Motivation beim Englischlernen im Studium als die in Ostchina zeigen. Sie begründen dies so:

The more advanced or specialized one's education was, the stronger ideal language image the student entertained. A likely explanation for this trend is that the students' education increasingly opens up their horizon onto the global world beyond China, bringing about an increasing appreciation of Global English (ebenda, S. 517).

12 Eine Erfahrung der Autorin als Beispiel für den Extremfall: Laut einer Deutschen, die mit ihrer Familie für lange Zeit in einem Dorf den Englischunterricht am Grenzgebiet von Provinz Yunnan übernimmt, gibt es auf der Dorfschule 3 chinesische Englisch-Lehrende, die kein Englisch beherrschen. Die gelehrte Sprache ist eine selbst entwickelte Sprache jeder Lehrkraft. Jede lehrt deswegen auch ein anderes "Englisch".

Eine Anglistikstudentin aus Westchina berichtet in einer Untersuchung der Bildung in Westchina, dass sie im Vergleich mit Studierenden aus der Ostregion größere Schwierigkeiten beim Englischlernen hat und ein niedrigeres Niveau der Englischausbildung erreicht (besonders bei der Aussprache), weil sie schon bei der Grundbildung schlechtere Ausbildungschancen hatte (vgl. E 2013, S. 63).

4.1.3 Zur Situation der Fremdsprachenausbildung in der Provinz Yunnan

Die vorliegende Forschung findet in der Provinz Yunnan statt, die zu Westchina gehört. Die Provinz Yunnan liegt an der Grenze zwischen China, Vietnam, Laos und Birma, hat eine Fläche von 394 000 km². Geographisch ist Yunnan ein Hochland. 94 % der Provinz ist gebirgig (vgl. Fei et al. 2016, S. 67). Die geographische Bedingung führt zur Multikulturalität in der Provinz (vgl. He 2008, S. 70f.).

In Yunnan leben 25 Minderheitsnationen neben Han-Chinesen, davon leben 15 nur in der Provinz Yunnan. Die Minderheitsnationen nehmen 33,4 % der gesamten Bevölkerung der Provinz ein (vgl. Die Regierung der Provinz Yunnan 2017a, S. 1). Yunnan besitzt eine der größten Minderheitsbevölkerungen unter allen chinesischen Provinzen (vgl. Fei et al. 2016, S. 68; Die Regierung der Provinz Yunnan 2017a, S. 1). 23 Minderheitsnationen davon pflegen ihre eigene Sprache (vgl. Die Regierung der Provinz Yunnan 2017b). Eine Statistik aus dem Jahre 2012 (vgl. Zhao und Mao 2012, S. 224) verdeutlicht, dass über 7 Millionen der Bevölkerung in Yunnan kaum Mandarin beherrschen und über 10 Millionen der Minderheitsbevölkerung in ihrer minderheitsnationalen Muttersprache kommunizieren¹³.

Die Provinz Yunnan ist einerseits bekannt für ihre schöne Landschaft, das gute Klima und die kulturelle Vielfalt, ist andererseits aber eine der ärmsten Provinzen in China. Bis Ende 2015 gibt es noch über 5 Millionen Bevölkerung, die unter Armut leiden. Die Anzahl der unter Armut leidenden Bevölkerung von

13 Der zitierte Beitrag wurde im Jahr 2012 veröffentlicht. Die Daten können aus noch früherer Zeit stammen und zeigen nur die Situation vor 10 Jahren. Andere Quelle zum Mandarin-Gebrauch der Minderheitsnationen in der Provinz Yunnan in der jüngeren Zeit liegen m. W. leider nicht vor. Es lässt sich aber vermuten, dass die rasende Entwicklung von Internet und Smartphone die Rolle der Mandarin-Sprache in Minderheitsnationen-Regionen verändert haben. Auch die Bildungsentwicklung dürfte den Mandarin-Gebrauch in den letzten Jahre stark vorangetrieben haben, sodass vermutlich inzwischen mehr Menschen Mandarin beherrschen als vor 10 Jahren.

Yunnan ist die höchste unter allen chinesischen Provinzen (vgl. Li et al. 2018, S. 24).

Auch das Bildungsniveau in Yunnan sieht nicht gut aus. Mangelnde Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen sowie fehlende Lehrkräfte an Schulen, besonders in den Grenzregionen, sind keine Seltenheit (vgl. Wang und Yang 2017, S. 143f.; Zhao und Mao 2012, S. 223f.). Die geographische Lage macht es schwer, in Yunnan Autobahnen und Eisenbahnstrecken zu bauen (vgl. Fei et al. 2016, S. 68). Im Extremfall gibt es im Dorf überhaupt keine ordentliche Straße. Die Gebirge bilden eine starke Barriere für den Aufbau der Infrastruktur und führen zu problematischen schulischen Verhältnissen. Manche Schüler in den Bergen müssen täglich viele Kilometer zur Schule laufen (vgl. Zhao und Mao 2012, S. 223).

Hinsichtlich der Fremdsprachenerziehung zeigt Yunnan folglich wie andere Westregionen große Unterschiede im Vergleich zu Ostchina. Luo (2012, S. 112–114) analysiert den Bildungshintergrund von 101 Englischlehrenden an Grundschulen in der Provinz und stellt fest, dass nur 36 % davon Anglistik studierten und die Mehrheit davon keinen Bachelor-Abschluss haben.

Auch im Hochschulbereich bleibt Yunnan weiter zurück als die anderen Provinzen in China. Die Entwicklung der Hochschulen kann auf die Zeit des Zweiten Weltkriegs zurückgeführt werden, als die Eliteuniversitäten von ostchinesischen Städten wegen des Krieges nach Yunnan umgezogen sind. Die Hochschulbildung in Yunnan entwickelt sich seitdem langsam. Bis Jahr 2017 gibt es in Yunnan 77 Hochschulen, davon 32 Universitäten (vgl. Ministerium für Bildung der VR China 2018). Es gibt nur eine Universität, die Universität Yunnan, die als Schwerpunktuniversität in China eingestuft wird.

Die Entwicklungsungleichheit innerhalb der Provinz kann man anhand der Anzahl der Universitäten feststellen: Im Jahr 2015 gibt es in der Hauptstadt Kunming 20 Universitäten, während es in anderen Teilen der Region insgesamt nur 8 gibt (vgl. Cao 2015, S. 13f.). Typisch für Westchina: Die Hochschulen und Universitäten befinden sich meistens in den Hauptstädten der Provinzen. Die Ungleichheit der Verteilung innerhalb einzelner Provinzen ist offensichtlich (vgl. Wei und Liu 2016, S. 79).

Das Problem der Bildungsdiskrepanz zwischen Stadt und Land wird seit Jahren von der chinesischen Regierung erkannt. Verschiedene Maßnahmen werden ergriffen, um die Situation zu verbessern. Seit dem Jahr 1999 erweitert man die Zulassungsquote an Hochschulen, sodass sich die Hochschulbildung von einer Elitebildung zur Massenbildung wandeln kann und mehr Landbevölkerung die Chance auf eine Hochschulbildung bekommen können (vgl. Chang et al. 2018,

S. 78). Da der große Teil der Bevölkerung in China auf dem Land lebt, ist die Maßnahme für eine Verbesserung der Bildung von Bedeutung.

Die Wirkung dieser Maßnahme ist allerdings auch kritisch zu sehen. Chang (2018, S. 85f.) analysiert die Zulassungsquote im Jahr 1997 und 2011 und stellt heraus, dass sich die Zulassungsquote der Landbevölkerung zu Hochschulen deutlich erhöht. Während im Jahr 1997 nur 5,12 % Landbevölkerung eine Bildungschance an der Hochschule haben, bekommen 20,74 % im Jahr 2011 eine Zulassung. Die Diskrepanz der Bildungszeit zwischen Stadt und Land ist kleiner geworden. Aber zwischen der Zulassungsquote von Stadt und Land gibt es immer noch einen sehr großen Unterschied. Ein Bericht im Jahr 2011 (Lin 2011, S. 1) zeigt, dass unter 1 Million Schüler, die die Hochschulaufnahmeprüfung im Jahr 2010 aufgegeben haben, Schüler auf dem Land den größten Anteil haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Diskrepanz zwischen Stadt und Land wird nicht kleiner, obwohl die Bildungschance für die Landbevölkerung tatsächlich verbessert wird. Die erweiterte Zulassung hat nämlich mehr Bildungschancen für die Stadt als für das Land gebracht (vgl. Meng et al. 2017, S. 15; Chang et al. 2018, S. 86).

Basierend auf einer Untersuchung im Jahr 2012 gehört Yunnan zu einer der Provinzen, deren Zulassungsquote an Schwerpunktuniversitäten¹⁴ niedriger als der nationale Durchschnitt ist (vgl. Zhang und Zhang 2015, S. 29f.). Die Zulassungsquote von Schülern aus der Provinz ist hoch an lokalen Universitäten (vgl. Jiang et al. 2013, S. 189), weil Hochschulen für die Bildungsgleichheit der eigenen Region beitragen sollen (vgl. Zhang und Zhang 2015, S. 35). Die Technische Universität Kunming zum Beispiel hat 539 Bewerber aus armen Familien in der Provinz Yunnan im Jahr 2018 aufgenommen. 1529 Immatrikulierte haben minderheitsnationalen Hintergrund und nehmen ca. 19,2 % der gesamten Immatrikulierten ein (vgl. Technische Universität Kunming 23.08.2018). Wegen der fehlenden Fremdsprachenausbildung in der Schulbildungszeit verfügen viele Studierende aus dem Land nur über begrenzte Fremdsprachenkenntnisse (Englisch) und haben deswegen große Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht des Studiums (vgl. Jiang et al. 2013, S. 189).

14 Unter Schwerpunktuniversität versteht man hier als "211 Hochschulen". Es gibt in China bis zum Jahr 2015 insgesamt 112 Schwerpunktuniversitäten (vgl. Zhang und Zhang 2015, S. 29).

4.1.4 Schlussfolgerung zum Lernumfeld

Basierend auf der Darstellung der Bildungssituation in Westchina bzw. in der Provinz Yunnan und die Diskussion über die Besonderheit von studienbegleitendem Deutschunterricht kann man feststellen, dass diesem an Universitäten in Westchina eine spezielle Problematik innewohnt.

Erstens haben die Studierenden aus der Region relativ ungünstige Bildungserfahrung hinsichtlich des Fremdsprachenlernens. Die fehlende Ressource und mangelhafte Lehrsituation führen dazu, dass sie schlechte Lernerfahrungen vom Fremdsprachenunterricht mitbringen und auch nur über begrenztes Wissen zu den Fremdsprachen verfügen. Sie haben mehr Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht als die ostchinesischen Studierenden.

Jiang und ihre Forschungsgruppe (2011a; 2013; 2012; 2011b) führten eine Reihe von Untersuchungen über die Situation des Englischlernens ländlicher Bachelor-Studierenden an einer Universität in der Hauptstadt Kunming durch. Die Untersuchung zur Motivation zeigt, dass, im Vergleich zu Studierenden mit städtischer Herkunft, die Studierenden aus dem Land beim Fremdsprachenlernen mehr extrinsisch und weniger intrinsisch motiviert sind: Ihnen fehlt es an Selbstvertrauen und Interesse am Englischlernen. Ihre Eltern zeigen auch kein Interesse an ihrer Fremdsprachenfähigkeit. Sie haben, genau wie die Stadt-Studierenden, ein stark prüfungsorientiertes Lernziel. Für sie ist Englisch nur als Voraussetzung für weitere Prüfungen wichtig (vgl. Jiang et al. 2011a, S. 24). Außerdem kann man feststellen, dass Studierende aus dem Land kaum selbständig außerhalb des Unterrichts lernen und unbefriedigende Leistung bei Prüfungen haben, besonders beim Hörverständnis, Leseverständnis und Schreiben (vgl. Jiang et al. 2013, S. 189).

Zweitens könnte die geographische Lage in Yunnan den Stellenwert von Fremdsprachen beeinflussen. Während die Ostregionen durch Globalisierung viele europäische bzw. nordamerikanische Einflüsse erleben können, zeigt die Globalisierung in Yunnan eine südasiatische Orientierung (vgl. Zhao und Zhang 2017, S. 38f.). Das heißt, dass in Yunnan mehr Wert auf südasiatische Fremdsprachen gelegt wird als auf europäische Sprachen wie Deutsch. Im Rahmen von „Ein Gürtel, Eine Straße“ soll Yunnan Thailändisch, Vietnamesisch, Indonesisch u.a. Sprachen von Südostasiatischen Ländern fördern, da Yunnan als „Brückenkopf“ zwischen China und Südostasien gilt (vgl. Feng et al. 2013, S. 145). Laut der Untersuchung zum Fremdsprachenbedarf von Zhao und Zhang (2017, S. 39f.) in drei Grenzstädten von Yunnan, nimmt dabei Englisch die erste Stelle ein, gefolgt von Vietnamesisch, Thailändisch, Birmanisch, Laotisch und Khmer(Amtssprache von Kambodscha).

Außerdem zeigt die Untersuchung von Wei (2015, S. 214–217) über die Berufsauswahl von Hochschulabsolventen in der Provinz Yunnan, dass die Mehrheit der einheimischen Absolventen in wenig entwickelten kleinen Städten oder Kreisstädten arbeiten wollen. Die Absolventen, die nicht aus Yunnan stammen, arbeiten nach dem Studium in größeren Städten, während die Absolventen, die aus Yunnan stammen, mehrheitlich in Kreisstädten oder auf dem Land in Yunnan Stellen finden. Megastädte treffen die Berufserwartung und die Wirklichkeit der yunnanischen Studierenden offensichtlich nicht. In diesem Fall muss man klar feststellen, dass das Erlernen der deutschen Sprache für die Studierenden in Yunnan von geringer praktischer Bedeutung ist.

Schlechte Lernerfahrung, fehlende Grundausbildung beim Fremdsprachenlernen sowie mangelhafte Berufschancen bezüglich Deutsch führen dazu, dass der Deutschunterricht an Universitäten in der Hauptstadt Kunming andere Lernziele haben soll als an Universitäten in Megastädten von Mittel- oder Ostchina. Das nationale Curriculum für Hochschuldeutsch stellt für die Zielgruppe im Grunde eine Überforderung dar. Aus diesem Grund nehmen sie auch nicht an den nationalen Prüfungen der Stufe 4 und Stufe 6 teil.

Das Erlernen von Deutsch bietet für diese Studierenden eher die Möglichkeit, ihren Horizont zu erweitern, allgemein bessere Lernerfahrung mit Fremdsprachenunterricht zu machen, und Motivation für Fremdsprachenlernen zu entwickeln. Deswegen wird das Sprachlernspiel als Methode ausgewählt, um den Fremdsprachenunterricht für diese Zielgruppe zu verbessern.

4.2 Forschungsdesign

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Forschung ist, den DaF-Unterricht an der Technischen Universität Kunming zu verbessern, die Schweigsamkeit und mangelnde Lernbereitschaft der Unterrichtzielgruppe zu verändern. Die Forschung wird in der Form einer Aktionsforschung durchgeführt.

Aktionsforschung (action research) wird auch als Handlungsforschung bezeichnet (vgl. Boeckmann 2016, S. 592; Caspari et al. 2007, S. 499). Sie wird von der Lehrperson in ihrem Praxisumfeld durchgeführt unter dem Ziel, eine Praxisverbesserung mit den „Erforschten“ gemeinsam anzustreben (vgl. Boeckmann 2016, S. 592; Grotjahn 2007, S. 496).

Feldmeier (2014, S. 255) ist der Meinung, dass Aktionsforschung besonders geeignet für Unterrichtsbereiche ist, die wenig untersucht werden. Feldmeier stützt sich darauf, dass die Lehrkräfte vor Ort „zuallererst“ die Notwendigkeit von Untersuchungen wahrnehmen können, die zur Unterrichtsverbesserung führen.

Ein Vorteil der Aktionsforschung ist die hohe Praxisrelevanz. Die Forschung kann in der natürlichen Unterrichtssituation durchgeführt werden, sodass eine Fragestellung besonders unterrichtsrelevant erfolgen kann (vgl. ebenda, S. 257). Dabei bietet Aktionsforschung ergänzenden Zugang zu den Unterrichtsgegenständen, was konventionelle quantitative und qualitative Forschungen nicht leisten können (vgl. ebenda, S. 266). Außerdem können in der Aktionsforschung aber zusätzlich sowohl qualitative als auch quantitative Methoden eingesetzt werden (vgl. Boeckmann 2016, S. 594). Altrichter (1998, S. 13) merkt an, dass Aktionsforschung Lehrenden helfen kann, selbständig Praxisprobleme zu bewältigen und innovativ zu sein.

Hinsichtlich des methodologischen Standards wird jedoch Aktionsforschung wegen ihrer mangelhaften Möglichkeit der Verallgemeinerung kritisiert (vgl. Grotjahn 2007, S. 496). Es ist jedoch fraglich, ob konventionelle Forschungsmethoden eine bessere Generalisierbarkeit hervorbringen können. Mehrfache Wiederholungen von Untersuchungen innerhalb der Aktionsforschung können die Qualität sichern (vgl. Boeckmann 2016, S. 593).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Aktionsforschung ein ideales Forschungsinstrument für das vorliegende Forschungsvorhaben ist. Der Autorin wird dadurch ermöglicht, gleichzeitig als Forschende und Lehrende den Forschungsgegenstand zu untersuchen. Aktionsforschung macht es eben möglich, sowohl quantitative als auch qualitative Datenerhebungsmethoden zu den verschiedenen Zeitpunkten einzusetzen, um die Forschung auf Methoden- und Datenebene zu triangulieren. Die Triangulierung wird als wichtige Methode angesehen, verschiedene Facetten des Fremdsprachenunterrichts umfassend zu berücksichtigen. Dadurch wird ein „angemessenes Bild“ des Untersuchungsgegenstands gewonnen und der Aussagewert der ermittelten Daten erhöht (vgl. Aguado 2014, S. 52; Caspari et al. 2007, S. 501).

Weil Aktionsforschung wiederholende Schritte (Forschungszyklus) erhalten kann, ist am Ende der Durchführung eines Forschungszyklus eine Reflexionsphase vorgesehen, um weitere Forschungsschritte zu planen. Nach der Datenanalyse des ersten Zyklus wird auf Grundlage der Ergebnisse entschieden, ob ein neuer Zyklus durchgeführt werden soll. In dem neuen Zyklus kann eine erneute Planung bzw. die Fortsetzung des Forschungsprozesses überlegt werden (vgl. Feldmeier 2014, S. 262). Altrichter (1998) macht den Kreislauf einer Aktionsforschung mit der folgenden Abbildung deutlich:

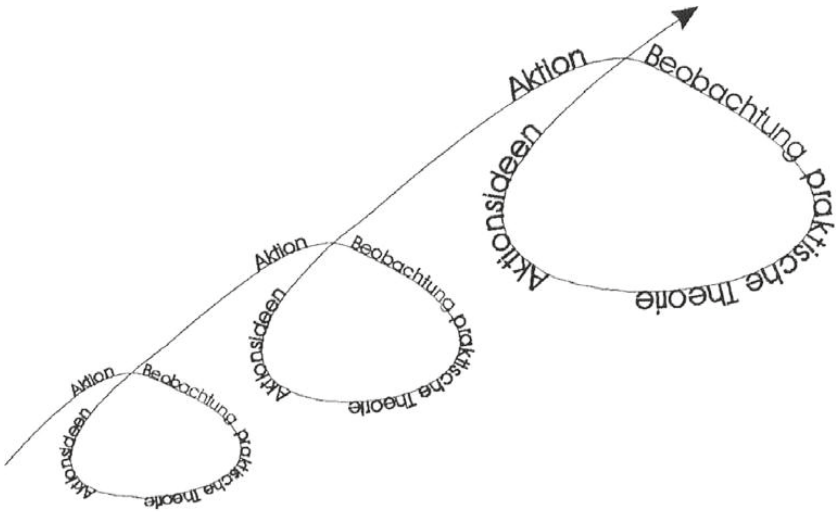


Abbildung 8: Der Kreislauf von Aktion und Reflexion (Altrichter und Posch 1998, S. 17)

Aufgrund der längerfristigen und zyklischen Charakteristik der Aktionsforschung (vgl. ebenda, S. 17) werden zwei Forschungszyklen und deren Ergebnisse in der vorliegenden Arbeit getrennt dargestellt und analysiert, wobei der zweite Zyklus bzw. Forschungsphase im Sommersemester 2017 aufgrund der Ergebnisse des ersten Zyklus (im Wintersemester 2016–17) geplant bzw. fortgesetzt wird. Die eingesetzten Datenerhebungsmethoden werden in einzelnen Unterkapiteln zu jeweiligen Forschungsphasen (siehe Kapitel 5.1.1 und Kapitel 5.2.1) veranschaulicht.

Im Folgenden werden der allgemeine Forschungsgegenstand, der organisatorische Hintergrund und die Forschungsmaterialien vorgestellt, um das gesamte Forschungsdesign darzustellen.

4.2.1 Forschungsgegenstand

Gegenstand der vorliegenden Studie ist die Effizienz von Sprachlernspielen. Übergeordnet ist dabei das didaktische Interesse, den Fremdsprachenunterricht in Ländern zu verbessern, wo man Schweigsamkeit und mangelnde Interaktion

bei den Lernenden häufig beobachten kann. Die übergreifende Forschungsfrage lautet:

Können Lernende aus einer Lerntradition, die stark von der lehrerzentrierten Unterrichtsform und passivem Lernen geprägt ist, sich an interaktive/kommunikative Methoden wie das Sprachlernspiel gewöhnen und dabei bessere Leistungen und höhere Motivation als im lehrerzentrierten Unterricht zeigen?

Bei der Forschung soll herausgefunden werden, ob und gegebenenfalls wie das Sprachlernspiel die sprachlichen Kompetenzen sowie die Motivation der Lernenden verbessern und erhöhen kann.

Um die Erhöhung der Motivation zu überprüfen, werden folgenden Unterfragen gestellt:

1. Können die Lernenden mehr Selbstvertrauen beim Sprachlernen durch Einsatz von Sprachlernspielen gewinnen?
2. Verbessert sich die Einstellung der Lernenden gegenüber der Zielsprache bzw. Deutsch durch Sprachlernspiele?
3. Wird der Unterricht mit Sprachlernspielen besser als der Unterricht ohne Sprachlernspiele bewertet?
4. Sind die Lernenden im Unterricht mit Sprachlernspielen aktiver als die im Unterricht ohne Sprachlernspiele?

Die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen bzw. des Lernfortschritts werden mit folgenden Unterfragen berücksichtigt:

1. Können die Lernenden mit Sprachlernspielen in den durchgeführten Prüfungen und Tests bessere Leistungen als die Lernenden ohne Sprachlernspiele erreichen?
2. Können Sprachlernspiele bestimmte Fertigkeiten stärker fördern, beispielsweise eine bessere Fertigkeit im Hören?

Außerdem will die Forschung versuchen, eine praxisorientierte Verbesserungsmöglichkeit des chinesischen Fremdsprachenunterrichts an Universitäten zu finden. Probleme und Widerstände, die den Einsatz von Sprachlernspielen in der Praxis verhindern können, werden unter die Lupe genommen:

1. Kann der Unterricht mit Sprachlernspielen zeitlich genau so effizient sein wie Unterricht ohne Sprachlernspiele?
2. Kann man traditionelle Übungsformen als Sprachlernspiele adaptieren?
3. Kann man Sprachlernspiele in einer größeren Gruppe einsetzen, auch wenn die Rahmenbedingungen nicht ideal für den Spieleinsatz sind?

Es folgen zwei zugehörige Hypothesen:

1. *Lernende, die den DaF-Unterricht mit Sprachlernspielen besuchen, sind in einer vergleichbaren Situation signifikant mehr motiviert, als Lernende in einem lehrerzentrierten DaF-Unterricht ohne Sprachlernspiele.*
2. *Lernende, die den DaF-Unterricht mit Sprachlernspielen besuchen, entwickeln in einer vergleichbaren Situation bessere sprachliche Kompetenzen, als Lernende in einem lehrerzentrierten DaF-Unterricht ohne Sprachlernspiele.*

Die in die Forschung einbezogenen Variablen sind die folgenden:

Die unabhängige Variable ist der Einsatz vom Sprachlernspiel.

Die abhängigen Variablen sind Lernerfolg und Motivation der Lernenden, operationalisiert als die Ergebnisse der Semesterprüfungen, C-Tests und der durchgeführten Befragungen usw.

In Bezug auf **Kontrollvariablen** ist festzuhalten: Alle Probanden sind auf dem gleichen fremdsprachlichen Niveau, aus technischen und naturwissenschaftlichen Fächern, im gleichen Jahrgang der Universität und haben kein Vorwissen in der deutschen Sprache. Englisch ist ihre erste bzw. bisher einzige Fremdsprache. Das Verhältnis von Frauen und Männern ist bei den Probanden ausgewogen. Die Untersuchung verzichtet auf Gender- Probleme zum Spieleinsatz. In Bezug auf Lerninhalt und Lernperson wird abgesichert, dass die Probanden mit dem gleichen Lehrwerk nach entworfenem Didaktisierungsplan von der gleichen Lehrperson, der Forscherin selbst, unterrichtet werden. Beide Gruppen nutzen identisch ausgestaltete Unterrichtsräume. Die Tests sowie Befragungen finden für alle Probanden in den gleichen Zeitphasen unter den gleichen Bedingungen statt. Die Befragungen sind anonym durchgeführt, sodass die Befragten wissen, dass diese keinen Einfluss auf ihre Benotung in den Prüfungen und Tests haben werden.

Hinsichtlich möglicher **Störvariablen** gilt: Aus organisatorischen Gründen sind die Stärke der Gruppen nicht identisch, eine Gruppe hat 36 Probanden und die andere 30 (siehe Kapitel 4.2.2). Die Zahl der Probanden können in zwei Semestern wegen Abwesenheit¹⁵ sowie aus anderen persönlichen oder organisatorischen Gründen variieren. Das Abschreiben bei Prüfungen kann nicht 100 % verhindert werden. Außerdem ist es für ein Feldexperiment schwer zu kontrollieren, welche Kenntnisse außerhalb des Unterrichts erworben werden.

4.2.2 Organisatorischer Hintergrund und Probandensituation

Die Forschung findet an der Technischen Universität Kunming (TUK) statt. Die TUK wurde im Jahr 1954 gegründet und ist die größte Universität in der Provinz

15 Wenn ein Studierender mehr als 33 % der gesamten Sitzungen in einem Semester abwesend ist, darf er nicht an den Prüfungen teilnehmen.

Yunnan. Sie bietet 110 Bachelor- und 41 Masterstudiengänge in Natur-, Technik- und Geisteswissenschaften sowie Medizin an. Im Jahr 2018 studieren an der TUK 31,447 Bachelorstudierende und 11,143 Masterstudierende sowie Promovierende. Die TUK arbeitet mit mehr als 60 Hochschulen in den USA, Deutschland, Frankreich und Großbritannien international zusammen (vgl. Technische Universität Kunming 30.10.2018).

Das Studium an der TUK wird nach strukturierten Curricula organisiert, wie an den meisten Universitäten in China. Das heißt, dass die Studierenden keinen Stundenplan für sich frei bauen müssen bzw. können. Kursangebote werden nach einem Curriculum jeder Fakultät organisiert. Für Studierende in China, die kein fremdsprachliches Fach, beispielsweise Anglistik oder Germanistik, studieren, ist das Erlernen einer Fremdsprache (meistens Englisch) während des Studiums obligatorisch. Der (Englisch-)Kurs wird als „college English“ bezeichnet und wird von der Fakultät für Fremdsprachen und -kulturen für die ganz Universität angeboten.

Die neu Eingeschriebenen in Bachelor-Studiengängen an der TUK müssen nach der Einschreibung zunächst an einem Englisch-Einstufungstest teilnehmen. Diejenigen, die weniger als 40 Punkte (von möglichen 100) in der Prüfung bekommen haben, sollen „kleine Sprachen“¹⁶ lernen, d. h. Deutsch, Japanisch oder Französisch statt Englisch. Die Studierenden, die mehr als 40 Punkte im Einstufungstest bekommen haben, dürfen im Prinzip nur Englisch lernen.

An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass diese Verteilung keine Strafe und kein Zwang ist. Erstens können die genannten Studierenden wegen fehlender Englischkenntnisse dem Englischunterricht kaum folgen. Da manche von ihnen wegen mangelnder Ressourcen aus der Schulzeit nur sehr begrenzte Kenntnisse der Fremdsprache beherrschen, kann der „kleine Sprachen“-Unterricht den Studierenden eine zweite Chance bieten, eine neue Fremdsprache als richtige Anfänger zu erlernen. Außerdem können sie sich auch für Englisch ummelden, wenn sie kein Interesse für die andere Fremdsprachen haben - allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die Kapazität von Englischklassen dafür ausreichend ist.

Insgesamt gibt es an der Fakultät von Fremdsprachen und -kulturen der TUK im Jahr 2016 zwei Deutschlehrerinnen, zwei Französischlehrerinnen und drei Japanischlehrerinnen. Für das WS 2016/17 stehen eine Deutschlehrerin (die Autorin), eine Französischlehrerin und zwei Japanischlehrerinnen für die Erstsemester zur Verfügung. Im WS 2016/17 sind ca. 7000 Studierende eingeschrieben.

16 „Gegenüber Englisch werden alle anderen Fremdsprachen heute oft als ‚kleine Sprache‘ bezeichnet.“ (Zhu und Li 2004, S. 97)

Aufgrund der großen Anzahl werden die Studierenden aus organisatorischen Gründen je nach dem Fachgebiet in 4 Zonen aufgeteilt. Außer Englisch dürfen die Studierenden von Zone 1 und 2 zwischen Deutsch und Japanisch wählen, während die von Zone 3 und Zone 4 Französisch oder Japanisch lernen dürfen.

Die Studierenden schreiben sich in den Kurs an der Online-Einschreibungsplattform ein. Diejenigen, die weniger als 40 Punkte im Einstufungstest bekommen haben, können nur die kleine Sprache wählen (wegen der Plattformeinstellung). Wenn sie trotzdem Englisch lernen wollen, können sie sich in der ersten zwei Wochen bei den Lehrenden für einen Fachwechsel manuell eintragen.

An der TUK besteht eine Englisch-Klasse normalerweise aus 50 bis 60 Studierenden. Für die kleinen Fremdsprachen ist diese Gruppe etwas zu groß, weil die Lernenden richtige Anfänger sind. Außerdem darf eine Klasse im Prinzip nicht aus weniger als 30 Studierenden bestehen. Deswegen beträgt die Anzahl einer Kleine-Sprache-Klasse normalerweise aus 30 bis 50 Lernenden.

Die Anzahl der Studierenden, die beim Einstufungstest im WS 2016- 17 weniger als 40 Punkte bekommen haben, ist groß. In manchen kleinfremdsprachlichen Klassen sammeln sich 60 oder sogar noch mehr Studierende. Die Deutschklasse Zone 1 besteht am Semesteranfang aus 60 Studierenden, Deutschklasse Zone 2 aus 37 Studierenden. Es gibt viele, die sich für eine Fachwechsel anmelden: 26 in der Deutschklasse Zone 1, und 21 in der Deutschklasse Zone 2. Nach einer zweiwöchigen Umstrukturierung am Semesteranfang sind insgesamt ca. 30 Studierende in die Englisch-Klasse umgeschrieben. Dabei kann die Mehrheit von Zone 2 wegen mangelnder Kapazität der Englischklassen nicht wechseln.

Tabelle 6: Gruppenstärken der Klassen vor und nach der Umstrukturierung

Gruppenstärke	Am Semesteranfang	Nach der Umstrukturierung	Fächer
Deutschklasse Zone 1 (Gruppe A)	60	36	Energiewissenschaft, Maschinenbau, Umweltwissenschaft, Chemieingenieurwesen, Lebensmittelwissenschaft
Deutschklasse Zone 2 (Gruppe B)	37	30	Maschinenbau Topographie Bergbau Geographie Automatisierung Bauingenieurwesen Stadtplanung

Nach der Umstrukturierungsphase der ersten zwei Wochen dürfen die Studierenden die studienbegleitende Fremdsprache im Prinzip nicht mehr ändern. Sie bleiben in der Klasse für zwei Jahre bzw. 4 Semester. Jede Klasse hat 2 Doppelstunden¹⁷ pro Woche. Die Vorlesungszeit WS 2016/17 dauert insgesamt 16 Wochen, das heißt insgesamt 64 Unterrichtsstunden pro Semester für jede Klasse. Das Erlernen von Deutsch dauert zwei Studienjahre, insgesamt also 256 US.

In der dritten Woche wird eine Befragung zur Lernerbiographie sowie Lernerfahrung und Lernmotivation gegenüber der Fremdsprache durch elektronische Fragebogen per Handy im Unterricht anonym und freiwillig durchgeführt. Das Ausfüllen der Befragung dauert 5 bis 10 Minuten.

Tabelle 7: Zahl der Anwesenden und der Beteiligten bei der Befragung zur Lernerbiographie

	Anwesende Studierende	Teilnehmende Studierende
Zone 1 (Gruppe A)	36	34
Zone 2 (Gruppe B)	29	25

Für die Studierenden, die wegen technischer oder anderer Gründe an der Befragung nicht teilgenommen haben, wird ein Link für die Nacharbeitung zur Verfügung gestellt, der für 7 Tage gültig ist. Allerdings hat keiner danach an der Befragung teilgenommen.

Die Befragung zur Lernbiographie (der Fragebogen und dessen Ergebnisse siehe Anhang 1) bestehen aus folgenden Schwerpunkten:

Tabelle 8: Übersicht der Befragung zur Lernbiografie

Kriterien	Operationalisiert in den Fragen Nr.
Persönliche Daten: Geschlecht, Alter und Herkunft	1–3
Lernerbiographie: Gelernte Fremdsprache, Lehrmethode usw.	4–7
Lernmotivation für Fremdsprachen im Allgemeinen Schulzeitige Lernerfahrung	8–11
Lernmotivation fürs Studium und Deutsch	12–18

Aus der Befragung kann man folgende Informationen von den Zielgruppen feststellen:

17 Eine DS beträgt 90 Minuten, besteht aus 2 US.

Die Mehrheit der Probanden ist männlich: in der Gruppe A gibt es zwei Studentinnen und in der Gruppe B eine Studentin. Die Studierenden sind zwischen 17 und 20 Jahre alt und die meisten davon stammen aus der Provinz Yunnan. 53 % aus Gruppe A und 64 % aus Gruppe B stammen aus Städten und Regionen außerhalb der Hauptstadt Kunming, wo ungünstige fremdsprachliche Schulbedingungen herrschen (siehe Kapitel 4.1).

Alle Studierenden haben nur Englisch als Fremdsprache gelernt (vgl. Frage 4). Die Mehrheit hat 6 bis 10 Jahre Englisch gelernt: 82 % der Gruppe A und 92 % der Gruppe B.

Die Lernerfahrung beim Fremdsprachenlernen sieht nicht positiv aus. Viele interessieren sich für das Fremdsprachlernen nicht: 59 % von der Gruppe A und 61 % von der Gruppe B sind der Meinung, dass Fremdsprachenunterricht langweilig ist (vgl. Frage 8). Kommunikative Lern- und Lehrmethoden sind ihnen unbekannt. Die meisten erlebten Übungsformen im Fremdsprachenunterricht waren schriftliche Übungen für Grammatik, Wortschatz, Textschreiben und Diktat. Ein Student von Gruppe A hat einmal an einem Sprachlernspiel teilgenommen (vgl. Frage 7). Die Mehrheit ist der Meinung, dass ihre fremdsprachliche Lernerfahrung ihnen nicht geholfen hat, die Welt besser kennenzulernen oder die kommunikative Fähigkeit zu verbessern (vgl. Frage 10 und 11).

Die negative Lernerfahrung lässt verstehen, warum viele kein Selbstvertrauen beim Fremdsprachenlernen haben: 50 % von der Gruppe A und 40 % von der Gruppe B sind der Meinung, dass sie fremdsprachlich sehr unbegabt sind (vgl. Frage 5).

70 % der Gruppe A und 80 % der Gruppe B stimmen aber zu, dass das Erlernen einer Fremdsprache wichtig ist (vgl. Frage 9). Die Mehrheit bzw. 91 % der Gruppe A und 92 % der Gruppe B hat vor, im Studium ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern (vgl. Frage 12). Aber nur die Hälfte aller Befragten ist motiviert, den Wunsch zu realisieren: 56 % von Gruppe A und 52 % von Gruppe B glauben, dass sie Deutsch erlernen können (vgl. Frage 17). Bei der anderen Hälfte fehlt es an Selbstvertrauen: 47 % der Gruppe A und 33 % der Gruppe B empfinden die deutsche Sprache als zu schwierig, und 53 % der Gruppe A und 50 % der Gruppe B glauben, dass sie keine Begabung fürs Fremdsprachenlernen haben (vgl. Frage 18). Außerdem wählen nur wenige Lernende Deutsch, weil ihnen Deutsch gefällt oder weil sie nach Deutschland fahren und sich da weiterbilden möchten. Die meisten davon haben keine andere Wahl oder keine feste Vorstellung, welche Fremdsprache sie lernen möchten (vgl. Frage 13, 14 und 15).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Probanden für das Fremdsprachenlernen wenig motiviert sind. Sie interessieren sich kaum für die deutsche Sprache. Unbefriedigende Lernerfahrungen im Fremdsprachenunterricht

führen dazu, dass sie sich für eine Fremdsprache allgemein wenig interessieren. Fehlendes Selbstvertrauen kann zur fehlenden WTC führen (siehe Kapitel 2.2.4), weswegen der Fremdsprachenunterricht der TUK nach Erfahrung der Autorin immer von der typischen Schweigsamkeit geprägt ist.

4.2.3 Forschungsmaterialien: Lehrwerk, Spieladaption und Didaktisierung

Lehrwerk

Die Studierenden arbeiten mit dem ersten Band des chinesischen Lehrwerks „Klick auf Deutsch“ (Zhu und Li 2013). „Klick auf Deutsch“ ist eine vierbändige Lehrwerk-Reihe für Deutsch als studienbegleitendes Fach an chinesischen Universitäten, die im Lehrbücherplan des staatlichen elften Fünfjahresplans vorgesehen ist. Diese Lehrwerksammlung ist die neueste zum Hochschuldeutsch in China und berücksichtigt kommunikative Orientierung und Interkulturalität (vgl. Zhu 2007a, S. 149). Entwicklung und Konzept des Lehrwerkes werden im Beitrag von Zhu und Li (2004) ausführlich diskutiert, deshalb kann auf eine detaillierte Analyse in der vorliegenden Arbeit verzichtet werden.

Der erste Band besteht aus 9 themengebundenen Lerneinheiten und einer phonetischen Einführung. Die phonetische Einführung soll nach Lehrerhandbuch im Prinzip 8 US beanspruchen, jede andere Einheit 6 US. Die themengebundenen Lerneinheiten werden wie im Folgenden strukturiert (vgl. Zhu und Li 2011, S. 1):

Einführung: 10 Min.

Text und dazugehörige Übungen: 90 Min.

Grammatik und dazugehörige Übungen: 90 Min.

Intention: 25 Min.

Hörverstehen: 30 Min.

Leseverständnis: 25 Min.

In der Wiederholungsphase (13. bis 16. Semesterwoche) werden die Übungshefte zum Wortschatz und Leseverständnis der genannten Lehrwerk-Reihe benutzt. Manche Übungen von Texten, Grammatik, Hörverstehen und Leseverstehen in den genannten Lehrwerken und Übungsheften werden als Sprachlernspiele adaptiert (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Überblick über Gruppenverteilung und Lernmaterialien WS 2016–17

Gruppe	A Kontrollgruppe, 36 P.	B Experimentalgruppe, 30 P.
Lehrperson	ZENG Jing (die Forscherin)	
Lehrmaterialien	Klick auf Deutsch: Lehrbuch, Übungsheft für Wortschatz, Übungsheft für Leseverstehen	
Übungsform	Übungen aus genannten Lehrmaterialien	Übungen aus genannten Lehrmaterialien
		adaptierte Übungen aus genannten Lehrmaterialien in der Form von Sprachlernspielen (1 bis 3 Spiele pro Doppelstunde, je nach Lerninhalt)

Adaptionsbeispiele von Übungen ins Sprachlernspiel

Um Chancengleichheit zu garantieren, benutzen die Kontrollgruppe (KG) und die Experimentalgruppe (EG) die gleichen Lernmaterialien. Die Übungen des ersten Bands „Klick auf Deutsch“ und dessen zugehörige Übungshefte sind nach bestimmten Formaten kategorisiert. Das bedeutet, dass Übungen mit ähnlichen Strukturen für bestimmte Fertigkeiten oder Kenntnisse in jedem Kapitel angeboten werden. Manche davon werden als Sprachlernspiele adaptiert und in der EG verwendet.

Hier zwei Beispiele von Übungen zur Grammatik und Wortschatz, um das Adaptionsverfahren zu veranschaulichen:

● Lückenfüllen-Übung als Kettenspiel

Das Kettenspiel ist eine spielerische Übungsform für Automatisierung und mündliches Training von sprachlichen Elementen. Im „Spiele im Deutschunterricht“ (Dauvillier und Meese 2004, S. 27) wird ein Koffer-Packen-Spiel als Beispiel für Kettenspiel genannt:

Der erste Lernende beginnt: „in meine Tasche kommt: ein Heft. Und in deine?“

Der zweite Lernende fährt fort (mit oder ohne Wiederholung): „In meine kommt (ein Heft und) eine Landkarte: Und in deine...“

Eine im Lehrbuch „Klick auf Deutsch“ regelmäßig vorhandene Übung ist Lückenfüllen mit gegebenen Redemitteln, wie z. B. in der Grammatikübung (GÜ) 10 von Einheit 3 (Zhu und Li 2013, S. 65):

Redemittel: die Post, die Universität, der Börnerplatz, das Studentenwohnheim, das Goethe-Haus, die Mensa

Beispiel: die Mensa

A: Kennst du die Mensa?

B: Ja, kenne ich. Warum?

A: Ich suche sie.

Die Lernenden sollen nach dem Beispiel die richtige Form der gegebenen Redemittel in die Lücken füllen.

Dieser Übungstyp wird in folgenden Schritten als Kettenspiel adaptiert:

1. Vorbereitung:

- Zuerst soll die Gruppierung festgelegt werden. Da die EG aus 30 Lernenden besteht und es 6 vorgegebene Redemittel gibt, sollen 5 Gruppen gebildet werden.
- Die Lehrperson schreibt die Redemittel auf Karte: auf jede Karte ein Redemittel, 6 Karten pro Gruppe.
- Die Lehrperson bereitet ein Beispiel und die Redemittel in einer Powerpoint (PPT)- Präsentation vor, sodass es den Lernenden nicht bekannt ist, dass es sich um eine Übung aus dem Lehrwerk handelt.

2. Durchführung.

- Mit Hilfe der PPT- Präsentation wird das Beispiel sowie Mustersätze erklärt. Dann werden die Spielregeln ausführlich auf Chinesisch geklärt.
- Die Lernenden bilden 6er-Gruppen und stellen sich im Kreis auf. Jede Gruppe bekommt ein Set von Karten.
- Jeder Lernende soll nach der Information auf der Karte den Satz vor der Gruppe vollständig formulieren, einer spricht nach dem anderen wie beim Spiel Kofferpacken.
- Wenn sie mit einer Runde fertig sind, können sie die Karte wechseln und noch mal spielen. Die Lehrperson geht in dieser Phase im Klassenzimmer herum und gibt Vorschläge und Hilfe.
- Nach ca. 10 Min. sagt die Lehrperson, dass das Spiel zum Ende ist, und alle sollen ihren Platz einnehmen. Danach zeigt die Lehrperson, dass es sich um eine Übung auf Seite 65 im Lehrwerk handelt.

Die Spielform hat folgende Vorteile gegenüber der originalen Übung:

1. Die originale Übung ist eine schriftliche Einzelarbeit, während die adaptierte Version eine mündliche interaktive/kommunikative Gruppenarbeit ist.

2. Die grammatikalischen Übungsziele bzw. konkret die Anwendung von Pronomen und bestimmten Artikeln im Akkusativ bleiben unverändert. Mit der Spielform können die Lernenden die genannten Sprachmittel auch mündlich üben, was die originale Übung nicht anbieten kann.
 3. Die Spielform hilft bei der Binnendifferenzierung. Die Durchführung kann anhand individueller Unterschiede in jeder Gruppe anders organisiert werden. Fortgeschrittene können die Karte zudecken oder die zuvor gezeigten Karteninhalte wiederholen, wie im Beispiel der Kettenübung dargestellt wird, während schwächere Lernende mit Unterstützung der Karte die Redemittel üben können. Jede Gruppe kann im eigenen Tempo üben.
- Lückenfüllen-Übung von Verbkonjugationen als Kreuzworträtsel

Ein Kreuzworträtsel ist ein übliches Spiel, das Wissen bzw. Vokabeln zu bestimmten Themen testet. Es handelt sich normalerweise um ein Worträtsel oder eine Reihe von Fragen. Für die Fremdsprachenanfänger stellen viele Kreuzworträtsel eine Überforderung dar, weil man in der Lage sein muss, ein Worträtsel oder die gestellten Fragen in der Zielsprache zu verstehen und Wissen über einen anderen Kulturkreis zu beherrschen. Aber das Kreuzworträtsel muss kein Rätsel im allgemeinen Sinn sein.

Eine übliche Übungsform im Lehrwerk „Klick auf Deutsch“ ist die richtige konjugierte Form von Verben in die Lücken zu füllen, wie GÜ 4 aus Einheit 3 (ebenda, S. 64):

GÜ 4 Verbenspiel. Ergänzen Sie.

schlafen

A: Wie viele Stunden _____ du täglich?

B: Acht Stunden.

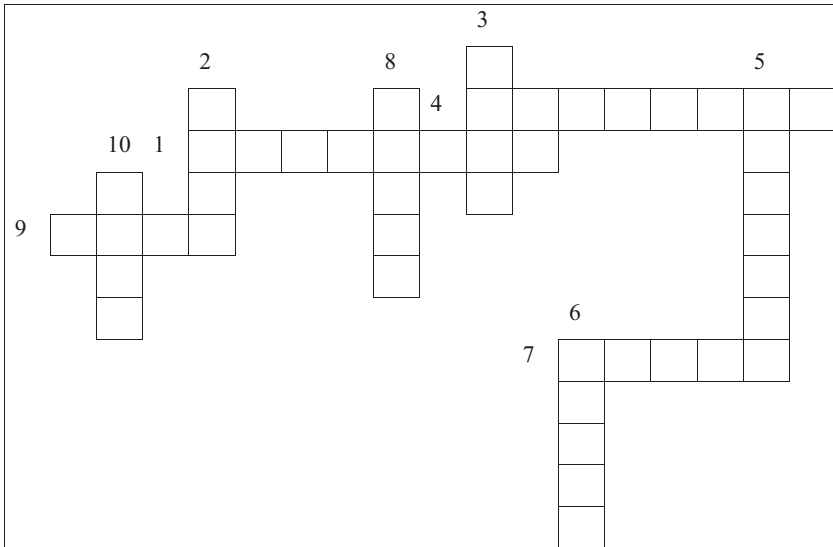
essen

A: Wann _____ du zu Mittag?

B: Ich frühstücke meistens gut und _____ nicht zu Mittag

...

Aus dieser Übung kann man ein Kreuzworträtsel adaptieren:



1. Wie viele Stunden _____ (schlafen) du täglich?
2. Wann _____ (essen) du zu Mittag?
3. Ich frühstücke meistens gut und _____ (essen) nicht zu Mittag.
4. _____ (sprechen) du Deutsch?
5. Die Frau _____ (sprechen) auch Deutsch.
6. Ich _____ (fahren) morgen nach München.
7. Wann _____ (fahren) ihr?
8. Hans _____ (fahren) heute Nachmittag.
9. _____ (haben) du heute Deutschunterricht?
10. Wann _____ (haben) ihre Pause?

Die Lernenden arbeiten zuerst zu zweit mit dem Kreuzworträtsel. Die Lücken und deren Verbindungen helfen ihnen, die Antwort zu kontrollieren. Danach werden sie auf die Übung im Lehrwerk verwiesen und können mit Hilfe des Kreuzworträtsels die Übung weiter bearbeiten.

Das Kreuzworträtsel hat folgende Vorteile gegenüber der Übung im Lehrbuch:

1. Es handelt sich nicht mehr um eine Einzelarbeit, sondern um Partnerarbeit. Die Lernenden können zusammenarbeiten und sich gegenseitig helfen.

2. Es ist interessanter und macht neugierig, weil ein Gewinnfaktor vorhanden ist.
3. Das Kreuzworträtsel dient auch als eine Möglichkeit für autonomes Lernen. Die Lernenden überprüfen die Antwort selbst mit Hilfe der Struktur und korrigieren sich selbst.
4. Auch der Wettbewerbsfaktor kann vorkommen, wenn z. B. die erste Gruppe, die das Rätsel richtig gelöst hat, einen kleinen Preis bekommen könnte.

Die Didaktisierung

Um die Störvariablen wie Vergesslichkeit und andere mögliche Probleme im Unterricht zu kontrollieren, wird ein Didaktisierungsplan vor jeder Stunde für beide Gruppen entworfen. Im Plan wird darauf hingewiesen, welche Übung in welcher Spielform adaptiert wird.

Mit dieser Didaktisierung kann die Forscherin die Unterrichtsphasen dokumentieren, um die zeitliche Effizienz des Spiels und der Übung zu vergleichen.

Ein Beispiel der Didaktisierung von US 6 (45 Min.) Einheit 3 sieht wie folgt aus. Der mit ※ gekennzeichnete Teil ist das Spiel und die gekoppelte Übung.

Einheit 3 US 6 8. Woche 31.10. 2016 Gruppe B (EG)

Einführung 5 Min.

Lernziele	Lernaktivitäten	Sozialform	Medien	Materialien	Lehraktivitäten
Vorwissen aktivieren	TÜ 3 machen	Einzelarbeit	PPT-Präsentation	Lehrbuch	Arbeitsanweisung geben, erklären und ermutigen

Präsentation 5 Min.

Lernziele	Lernaktivitäten	Sozialform	Medien	Materialien	Lehraktivitäten
Konjugation von unregelmäßigen Verben im Präsens kennen	Folien lesen zuhören	Einzelarbeit	PPT-Präsentation	Lehrbuch	Folien erklären Hilfe geben, erklären und ermutigen

Semantisierung 15 Min.

Lernziele	Lernaktivitäten	Sozialform	Medien	Materialien	Lehraktivitäten
Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens lernen	Folien lesen Regel finden	Einzelarbeit	PPT-Präsentation	Lehrbuch	Arbeitsanweisung geben, erklären Hilfe geben, erklären und ermutigen

Übung 20 Min.

Lernziele	Lernaktivitäten	Sozialform	Medien	Materialien	Lehraktivitäten
Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens anwenden können	Kreuzworträtsel adaptiert aus GÜ 4 machen ※	Partnerarbeit	PPT-Präsentation	Lehrbuch	Kreuzworträtsel vorbereiten, verteilen, Arbeitsanweisung geben, erklären und helfen Arbeitsanweisung geben
				Spielkopie	Zettel vorbereiten, verteilen erklären und helfen
	Spiel adaptiert aus GÜ 5 machen ※	Partnerarbeit			

Hausaufgabe GÜ 6

Einheit 3 US 6 8. Woche 31.10. 2016 Gruppe A (KG)

Einführung 5 Min.

Lernziele	Lernaktivitäten	Sozialform	Medien	Materialien	Lehraktivitäten
Vorwissen aktivieren	TÜ 3 machen	Einzelarbeit	PPT-Präsentation	Lehrbuch	Arbeitsanweisung geben, erklären Hilfe geben, erklären und ermutigen

Präsentation 5 Min.

Lernziele	Lernaktivitäten	Sozialform	Medien	Materialien	Lehraktivitäten
Konjugation von unregelmäßigen Verben im Präsens kennen	Folie lesen zuhören	Einzelarbeit	PPT-Präsentation	Lehrbuch	Arbeitsanweisung geben und erklären Hilfe geben, erklären und ermutigen

Semantisierung 15 Min.

Lernziele	Lernaktivitäten	Sozialform	Medien	Materialien	Lehraktivitäten
Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens lernen	Folien lesen Regel finden	Einzelarbeit	PPT-Präsentation	Lehrbuch	Arbeitsanweisung geben und erklären Hilfe geben, erklären und ermutigen

Übung 20 Min.

Lernziele	Lernaktivitäten	Sozialform	Medien	Materialien	Lehraktivitäten
Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens anwenden können	GÜ 4 machen ※	Einzelarbeit	PPT-Präsentation	Lehrbuch	Arbeitsanweisungen geben erklären und helfen
	GÜ 5 machen ※	Plenum			

Hausaufgabe GÜ

