



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lehrbuch und Motivation im Chinesisch-Unterricht“

Eine Analyse am Beispiel des Lehrwerks *在汉学系学汉语 — Chinesisch Lernen am Institut für Sinologie*

verfasst von / submitted by

Julia Gastegger, BA BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet: A 066 811

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet: Masterstudium Sinologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Susanne Weigelin-Schwiedrzik

三人行，必有我师。

In einer Gesellschaft von drei Menschen kann ich immer einen finden, der mein Lehrer sein könnte.

孔子
Konfuzius

I. Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung	1
1.2 Ziele und methodologische Herangehensweise	3
1.3 Kurzüberblick	4
I. Abschnitt: Theoretischer Teil	5
2. Begriffsdefinitionen	5
2.1 Lehrwerk	5
2.2 Sprachlernmotivation	7
3. Theoretische Aspekte der Sprachlernmotivation	10
3.1 Die sozio-psychologische Periode	11
3.2 Die kognitive Periode	12
3.3 Die prozessorientierte Periode	14
3.4 Das Erweiterte Kognitive Motivationsmodell	15
3.4.1 Anwendung des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells nach Rheinberg (1989)	19
3.4.2 Limitierung der Forschungsbreite	21
4. Untersuchungen zu Lernmotivation und Lehrwerk	22
4.1 Lernmotivation und Unterrichtsmaterial - allgemein	23
4.2 Lernmotivation und Unterrichtsmaterial im Chinesischen	31
4.3 Relevanz des Forschungsbeitrags	36
5. Methodologische Vorgehensweise	38
5.1 Lehrwerkanalytisches Verfahren	40
5.2 Studierendenbefragung mittels Fragebögen	42
5.3 Durchführung der Leitfadeninterviews	44
II. Abschnitt: Empirischer Teil	47
6. Ergebnispräsentation	47
6.1 Auswertungen der Lehrwerkanalyse	47
6.2 Auswertungen der Studierendenbefragung	66
6.3 Auswertungen der ExpertInneninterviews	81
6.3.1 Ausgangssituation und Hintergrund zur Befragung	81
6.3.2 Ergebnisse der ExpertInneninterviews	82
7. Diskussion der Ergebnisse	93
8. Conclusio	101
9. Bibliographie	104
10. Appendix	113
10.1 Leitfaden für die Durchführung der Lehrwerkanalyse	113
10.2 Fragebogen zur Studierendenbefragung	116
10.3 Ergebnisse der Studierendenbefragung	121
10.4 Interviewleitfaden zur Befragung der Lehrpersonen	122
10.5 Transkripte der ExpertInneninterviews	132
10.5.1 Interview Lehrperson B1	132
10.5.2 Interview Lehrperson B2	145
10.5.3 Übermittelte Information der Lehrperson B3	153
10.5.4 Schriftliches Interview Lehrperson B3	158
10.5.5 Zusammenfassung der Forschungsarbeit	168

II. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das Erweiterte Kognitive Motivationsmodell (Heckhausen & Rheinberg 1980: 16)	16
Abb. 2: Aussagelogische Fassung des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells in Anlehnung an Heckhausen und Rheinberg (1980: 19)	17
Abb. 3: Zweck- und tätigkeitszentrierte Ansätze im Erweiterten Kognitiven Motivationsmodell (Rheinberg 1989: 104)	19
Abb. 4: Didaktisches Dreieck (Meyer 2015: 1)	25
Abb. 5: Schema verschiedener Motivationsformen nach Rheinberg (2004: 24)	27
Abb. 6: Basisdesigns zur Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung (Miles und Huberman 1994: 41)	39
Abb. 7: Qualitative Inhaltsanalyse (Gläser und Laudel 2009: 200)	46
Abb. 8: Beispiel zur Vokabelliste (Xia und Zeidl 2017: 89)	53
Abb. 9: Striche der chinesischen Schriftzeichen (Xia und Zeidl 2017: 27)	54
Abb. 10: Beispiel für Erläuterungen zu Ausdrücken des Chinesischen in 1. Lektion (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)	56
Abb. 11: Anmerkungen zu Ausdrücken und zur Grammatik (9) in der 6.Lektion (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)	56
Abb. 12: Schreibübungsblätter zur Lektion 2 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)	57
Abb. 13: Informationen zu Kurzzeichen, Radikalen, Langzeichen und Zeichenentstehung in Lektion 4 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)	58
Abb. 14: Unbekanntes Vokabular in Lektion 9 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)	59
Abb. 15: Übungen für das Sprachlabor in Lektion 2 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)	59
Abb. 16: Übung zur selbstständigen Erstellung von Sätzen in Lektion 7 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)	62
Abb. 17: Zeichenschreibübungen in Lektion 2 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)	62
Abb. 18: Hausübung zu Lektion 7 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)	62
Abb. 19: Mittelwert (<i>MW</i>) in Verteilung männlicher und weiblicher Studierender	67
Abb. 20: Varianz in Verteilung männlicher und weiblicher Studierender	70
Abb. 21: Standardabweichung in Verteilung männlicher und weiblicher Studierender	73

III. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Anzahl der Anmerkungen zur Grammatik geordnet nach Lektionen	48
Tab. 2: Thematische Aufgliederung des Lehrwerks nach Lektionen	50
Tab. 3: Anzahl der Vokabeln pro Lektion	53
Tab. 4: Werte zum Lernen mit dem Lehrwerk	69
Tab. 5: Geschlechtervergleich zu den Fragen 26 und 28	69
Tab. 6: Korrelation zwischen Noten, Lehrwerksmotivation und Weiterlernen	71
Tab. 7: Werte zu Grammatikerklärungen	72
Tab. 8: Werte zu den Übungen	73
Tab. 9: Gesammelte Werte für Menge, Tempo und Schwierigkeitsgrad des Lehrwerks	75
Tab. 10: Mittelwert und Verteilung im Hinblick auf Männer und Frauen	75
Tab. 11: Themenauswahl im Unterricht mit Geschlechtervergleich	77

IV. Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
APA	Austrian Presse Agentur
B1-3	befragte Person 1-3
Bsp.	Beispiel
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
CAF	Chinesisch als Fremdsprache
CFL	Chinese as a Foreign Language
d.h.	das heißt
etc.	et cetera
F	Frage
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
ggf.	gegebenenfalls
HSK	Hanyu Shuiping Kaoshi
I	Interviewerin
ibid.	ibidem
LW	Lehrwerk
m	männlich
MW	Mittelwert
n	die Größe der Grundgesamtheit
o. S.	ohne Seitenangabe
PPP	Presentation, Practice, Production
übs.	übersetzt
S	Standardabweichung
SSt	Semesterwochenstunden
STEOP	Studieneingangs- und Orientierungsphase
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
Var	Varianz
vgl.	vergleiche
w	weiblich
z.B.	zum Beispiel

Danksagung

Vorab möchte ich mich herzlich bei der Betreuerin meiner Arbeit, Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Susanne Weigelin-Schwiedrzik, für ihre wertvolle Unterstützung im Laufe des Forschungsprozesses und ihr reges Interesse an meiner Arbeit bedanken. Ohne ihre Geduld und Motivation hätte die Arbeit nie dieses Ausmaß und diesen thematischen Tiefgang erreicht.

Ein weiterer Dank geht an Frau Dr. Yan Li, Herrn Dr. Wolfgang Zeidl, sowie Herrn Xia Baige, die mich zur Forschung am Lehrbuch inspirierten und mir tatkräftig und hilfsbereit bei etwaigen Fragen zur Seite standen.

Ebenfalls bedanke ich mich bei den zahlreichen Studierenden, die sich intensiv mit meinem Fragebogen beschäftigt haben, und mir somit Einblick in ihre Wahrnehmung des Buchs gewährten. Ohne Eure Hilfe würde diese Forschung nicht existieren.

Einen ganz besonderen Dank möchte ich in diesen Zeilen auch meiner Familie aussprechen, die mich bei meinen Lebensentscheidungen und somit auch bei der Entscheidung, Sinologie zu studieren, mehr unterstützt hat, als ich es mir jemals zu hoffen vermocht hätte. Ihr wisst, ich bin ein Vogel, der niemals seine Flügel einklappen wird und stets auf der Suche nach neuen Herausforderungen und Abenteuern ist. Danke, dass ihr mich immer wieder fliegen lässt und ihr mich bei jeder Rückkehr wieder in Eure Arme schließt.

Danke auch an meine zahlreichen Freunde, allen voran Lisa, Marina und Eva, die mich in meinen schlimmsten Launen und tiefsten Schreibblockaden immer wieder dazu motivierten, weiter zu machen. Ohne Eure Unterstützung und Eure aufbauenden Worte wäre ich wohl in so manchen Forschungsphasen verzweifelt.

Ich widme die vorliegende Forschungsarbeit meinen beiden Großvätern Franz und Johann. Danke für Euren Glauben an mich, danke für den Ehrgeiz und die Verbissenheit, die ich von Euch geerbt habe, danke für Euer Sein.

Für immer bleibt die Erinnerung.

1. Einleitung

Seit der Gründung des Studiengangs der Sinologie an der Universität Wien im Jahr 1973 ist nicht nur die Anzahl der Studierenden, sondern auch das Interesse an der chinesischen Sprache, Politik, Wirtschaft und Kultur massiv gestiegen. Um ein erfolgreiches Lernen im universitären Umfeld zu ermöglichen, bedarf es außer einer ausreichenden Lernmotivation seitens der Studierenden einer kompetenten Lehrkraft sowie eines stichhaltigen und hilfreichen Lehrmaterials. Zur Gewährleistung einer fairen und effizienten Lehrtätigkeit finden im Abstand von drei Semestern Evaluierungen der Lehrveranstaltungen statt, wobei die Studierenden die Möglichkeit erhalten, ihre Meinung bezüglich des Lerninhalts, der Lehrperson etc. zu äußern. In der Kursevaluierung zumeist wenig angesprochen wird das in der bewerteten Lehrveranstaltung verwendete Lehrwerk, welches somit nun im Zuge dieser Forschungsarbeit einen vordergründigen Analysefokus erhält.

Nachdem im Wintersemester des Studienjahres 2017/2018 die am Institut für Ostasienwissenschaften unterrichtenden Lehrpersonen Herr Xia Baige und Dr. Wolfgang Zeidl ein neues Lehrwerk für erstsemestrige StudentInnen der Sinologie mit dem Namen „*Zài Hànxuéxì xué Hànyǔ 在汉学系学汉语 – Chinesisch lernen am Institut für Sinologie*“ publizierten, soll im Zuge dieser Arbeit der Evaluierung des Lehrwerks Raum gegeben werden. Aufgrund der relativen Breite des Feldes der Lehrwerkanalyse erfolgte zu Beginn der Forschungsarbeit die Entscheidung zur Spezialisierung auf einen motivationsorientierten Forschungsansatz der Lehrwerkanalyse, welcher im folgenden Abschnitt kurz erläutert werden soll.

1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Die Verfasserin der Arbeit absolvierte ein Zweitstudium im Lehramt für die Fächer Englisch und Französisch und arbeitete während ihrer universitären Laufbahn in verschiedenen Nachhilfeinstituten. Demnach war sie täglich mit unterschiedlichen, von den SchülerInnen in den jeweiligen Fächern

¹ einzusehen in der Bibliographie unter (Xia und Zeidl 2017)

verwendeten Lehrbüchern konfrontiert und erhielt in einigen an der Universität Wien im Zuge des Lehramtstudiums absolvierten Lehrveranstaltungen immer wieder Einblick in die Lehrbuchforschung. Nachdem sie sich im Seminar zur Fachdidaktik des Chinesischen unter der Leitung von Frau Dr. Yan Li an der Lehrwerkanalyse des Lehrbuchs *Hànyǔ Jiàochéng* 汉语教程 versuchte, musste sie feststellen, dass die in der Fachliteratur verzeichneten Lehrwerkanalysen unterschiedlichster Unterrichtsfächer sich im wesentlichen Maße auf das Geschriebene selbst, nicht aber auf dessen Ursprung, beziehungsweise dessen Wirkung auf die Studierenden bezogen. Darüber hinaus ist im deutschsprachigen Raum nur ein Kriterienkatalog zur Analyse von Chinesisch-Lehrwerken verfügbar², der jedoch primär zur Lehrwerkevaluation auf gymnasialer und nicht auf universitärer Ebene dient. Eine von einem ehemaligen Studierenden der Sinologie verfasste Abschlussarbeit³ beschäftigt sich zwar mit der Lehrwerkanalyse chinesischer Schulbücher, vollzieht diese Forschung jedoch ebenfalls in schulischem Rahmen. Folglich ist in der Lehrwerkanalyse chinesischer Lehrbücher im deutschsprachigen Raum auf universitärer Ebene eine Forschungslücke zu verzeichnen.

Einen weiteren wesentlichen Interessensaspekt, der zur Verfassung dieser Arbeit beitrug, bot die tägliche Zusammenarbeit mit SchülerInnen aller Schulstufen und deren immerwährenden Beschwerden bezüglich ihrer zu langweiligen oder zu uninteressanten Unterrichtsmaterialien. Dies verstärkte die hypothetische Annahme einer Korrelation zwischen der Verwendung des Lehrwerks und der Lernmotivation der SchülerInnen, welche nun im Rahmen dieser Forschungsarbeit untersucht werden soll.

Die Publikation des neuen Lehrbuchs „*Zài Hànxuéxì xué Hànyǔ* 在汉学系学汉语- Chinesisch Lernen am Institut für Sinologie“ bot somit Anlass, dieses persönliche Forschungsinteresse zu einer wissenschaftlichen Arbeit zu führen und gleichermaßen die bestehende Forschungslücke bezüglich der Schulbuchforschung zu Chinesisch-Lehrwerken im deutschsprachigen Raum zu schließen. Folgende Ausgangsfrage bildet demnach die Grundlage dieser Arbeit:

²Es handelt sich hierbei um den unter der Leitung von Antje Benedix im Jahr 2007 im Zuge einer Tagung der ChinesischlehrerInnen an deutschen Schulen verfassten Bewertungsbogen. [einzusehen in der Bibliographie unter (Benedix 2007)]

³Die Arbeit wurde von Herrn Mag.rer.nat. Michael Siegfried Meingaßner, Bakk. phil. im Jahr 2016 verfasst. [einzusehen in der Bibliographie unter (Meingaßner 2016)]

Wie trägt das Lehrwerk *Zài Hànxuéxì xué Hànyǔ* 在汉学系学汉语 - *Chinesisch Lernen am Institut für Sinologie* zur Sprachlernmotivation der Studierenden bei?

Hypothetisch wird davon ausgegangen, dass das untersuchte Lehrwerk den Studierenden eine schnelle Progression beim Erlernen der chinesischen Sprache ermöglicht, was wiederum eine Erhöhung der Lernmotivation bedingen kann. Die Motivation der Studierenden kann jedoch gleichermaßen durch die am Chinesischstudium orientierte Themenauswahl, die Dichte des Buchinhaltes, die Ausführlichkeit der Grammatikerklärungen und das Gestaltungsbild des Lehrmaterials negativ beeinflusst werden.

1.2 Ziele und methodologische Herangehensweise

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es demnach, die für die Lernmotivation der Studierenden verantwortlichen, im Lehrbuch festgelegten Parameter zu identifizieren, deren inhaltliche Rechtfertigung zu analysieren und deren Wirkung auf die Lernenden zu messen.

Um eine möglichst präzise Beantwortung der Forschungsfrage im Hinblick auf die oben genannte Zielsetzung zu erreichen, bedient sich die vorliegende Lehrwerkanalyse der theoretischen Basis des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells, welches die Herausfilterung von Motivationsfaktoren in Lehrwerken sowie deren Anreize, Ergebnisse und Folgen erleichtern soll (Schäl 2015: 27). Zur Stützung der Theorie eignet sich das methodologische Verfahren der Triangulation (Flick 2008), welches eine Mischform der sequentiellen qualitativen und quantitativen Forschung ermöglicht. Die Methode der Triangulation ist insofern von Relevanz für die gegebene Fragestellung, da sie eine mehrseitige Beleuchtung des Untersuchungsobjekts ermöglicht, womit die Tiefe des Verständnisses für den Untersuchungsgegenstand sowie der zielgerichtete Erkenntnisgewinn maximiert werden sollen (Denzin 1989: 246). Eine präzise Erläuterung der ausgewählten methodologischen Strategie findet sich im Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit.

1.3 Kurzüberblick

Bevor sich die Forschung der empirischen Analyse der im Triangulationsverfahren gewonnenen Daten widmet, dienen die Folgekapitel in erster Linie der theoretischen Einbettung der Arbeit im Feld der Lehrwerkanalyse. In Kapitel 2 werden für die Forschungsfrage relevante Grundbegriffe vorgestellt und definiert, um etwaigen Verständnisproblemen bezüglich des Forschungsgegenstandes vorzubeugen. Anschließend gewährt der dritte Abschnitt der Arbeit einen Einblick in die für die Forschung relevanten Aspekte der Motivationspsychologie, deren Erweitertes Kognitives Motivationsmodell als theoretische Basis der Untersuchung fungiert. Kapitel 4 widmet sich in Relation zur Motivationstheorie der Erhebung des Forschungsstands bezüglich der Motivation der Sprachlernenden, mit besonderem Fokus auf dem Erlernen des Chinesischen. Zusätzlich werden aufgrund des Mangels an motivational orientierten deutschsprachigen Lehrwerkanalysen im Bereich des Hochschulstudiums der Sinologie Untersuchungen zur Verwendung von Chinesisch-Lehrwerken im gymnasialen Bereich, sowie auf die Motivation der Sprachlernenden abzielende Lehrwerkanalysen skizziert und deren Implikationen für die Forschung erörtert. Somit soll dem/der LeserIn die Forschungslücke, welche die vorliegende Arbeit zu füllen versucht, verdeutlicht werden.

Nach Eingliederung der Forschung in die Thematik der Lehrwerkanalyse, erläutert das Folgekapitel, Kapitel 5, die für das Triangulationsverfahren relevanten Aspekte des ExpertInneninterviews, der Lehrwerkanalyse, sowie der Studierendenbefragung und schlüsselt deren induktiv und deduktiv erlangten Analysekriterien auf. Im Anschluss daran werden in Kapitel 6 die Ergebnisse der empirischen Untersuchung anhand der zuvor markierten Kategorien festgestellt, analysiert und interpretiert, um schließlich eine präzise Beantwortung der Forschungsfrage zu bedingen. Kapitel 7 führt in der Folge die durch die Triangulation gewonnen Forschungserkenntnisse zusammen und setzt sie in Relation zum Erweiterten Kognitiven Motivationsmodell. Der finale Abschnitt der Arbeit, Kapitel 8, stellt in Form einer Conclusio die gewonnenen Ergebnisse dar, und formuliert Empfehlungen für zukünftige Forschungen in selbigem Bereich.

I. Abschnitt: Theoretischer Teil

2. Begriffsdefinitionen

Nachdem sich die Forschungsfrage explizit mit der durch das Lehrwerk vermittelten Sprachlernmotivation beschäftigt, erfordern selbige Begriffe eine präzise Klärung.

2.1 Lehrwerk

Zu Beginn gilt es den Begriff des *Lehrwerks* vom *Lehrbuch* abzugrenzen: Während ein *Lehrbuch* „ein in sich geschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren)“ ist, welches alle notwendigen Übungen und Grammatikerklärungen im Buch beinhaltet, umfasst ein *Lehrwerk* das Lehrbuch und Zusatzmaterialien, wie beispielsweise Arbeitsbücher, Grammatikhefte oder Audiodateien (Neuner 2003: 399). Im Chinesischen wird hierbei zwischen *jiàocái* 教材 (Lehrwerk) und *jiàokēshū* 教科书 (Lehrbuch) differenziert, wobei ersteres wiederum greifbares und nicht greifbares Lernmaterial, wie Textbücher, elektronische Ressourcen etc. beschreibt, und letzteres das Lehrbuch und dessen Zusatzprintmaterialien (Zhōu Dōngméi 周冬梅 2017: 104). Die Grundaufgaben eines Lehrwerks sind wie folgt zu definieren:

[Das Lehrwerk determiniert] die Unterrichtsverfahren, es teilt die Übungsphasen ein (Einführung, Übung, Anwendung etc.), regelt die Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht, Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit) und gibt Anweisungen zu Auswahl und Einsatz der Unterrichtsmedien. (Neuner 2003: 400)

Darüber hinaus ist der primäre Verwendungszweck eines Lehrwerks die Umsetzung curricularer oder im Lehrplan definierter Vorgaben im Unterricht (ibid., 399). Folglich wird das Lehrwerk auch oftmals als „heimlicher Lehrplan“ bezeichnet, da es eine wesentliche Strukturierungshilfe für den Unterricht bietet (Nieweler 2000: 15). Ein weiterer Aspekt, der vor allem im Design moderner Lehrwerke Anklang findet, ist die Betrachtung des Unterrichtsmaterials als Hilfsmittel der LernerInnen. Somit sollen Lehrwerke nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Hilfestellungen im Lernprozess für die Studierenden bieten (Zhōu Dōngméi 周冬梅 2017: 104). Nachdem der Absatzmarkt an Lehrwerken stetig

wächst, ist die Erstellung von „Entscheidungshilfen in Form von oft umfangreichen Kriterienkatalogen“ zur Findung des idealen Unterrichtsmaterials ein geläufiger Bestandteil des Bildungssektors (Wendt 2000: 9). Diese sogenannte Lehrwerkanalyse anhand von vorgefertigten Kriterienkatalogen wird in Kapitel 4 näher erläutert. Welches Lehrwerk für den Unterricht verwendet wird, ist grundsätzlich von folgenden Faktoren abhängig:

- legitimitative Konditionen (gesellschaftliche und schulische/universitäre Leitvorstellungen, Relation zum Zielsprachenland)
- reflexive Konditionen (Wahrnehmung der pädagogischen Konzepte)
- institutionelle Konditionen (Curriculum/Lehrpläne, rechtliche Vorschriften etc.)
- analytische Konditionen (Fokus auf sprachliche, textuelle oder kulturelle Merkmale des Zielsprachenlandes, welche den Lehrstoff beeinflussen)
- konstruktive Konditionen (Überlegungen der Lernpsychologie)
- materielle Konditionen (finanzielle Gegebenheiten) (Neuner 2003: 400)

Vor allem im Fremdsprachenunterricht ist eine reflektierte Auswahl des behandelten Lerninhalts von besonderer Bedeutsamkeit, weil das Lehrwerk ein „Ankermedium“ der Unterrichtsgestaltung darstellt (Funk 1999: 12). Es dient als „Informationsvermittler“ anderer Sprach- und Kulturkreise und widerspiegelt „die allgemeinen Meinungen, die das Bild der jeweiligen Zielkultur im Ausland beeinflussen“ (Maijala 2007: 544).

Bezüglich der Analyse der Motivationsvermittlung des Lehrwerks gilt es zu beachten, dass nicht einzig das Lehrwerk selbst, sondern der Umgang der Lehrenden mit den Unterrichtsmaterialien einen Einfluss auf die Sprachlernmotivation der Studierenden ausüben kann (Nieweler 2000: 17). Demnach ist es von äußerster Wichtigkeit für die vorliegende Arbeit, die Intention der Verfasser und die tatsächliche Wirkung des Lehrwerks auf die Studierenden, von der Wirkung der Lehrperson auf die Lernenden abzugrenzen.

2.2 Sprachlernmotivation

Es gilt festzulegen, dass sich die Motivationsforschung bis heute auf keine allgemein gültige Theorie des Motivationsbegriffs geeinigt hat und unterschiedliche Forschungsgebiete mit differenzierten Definitionen des Terminus arbeiten (Dörnyei 1998: 117). Dennoch wird in diesem Abschnitt versucht, einige theoretische Bedeutungskonzeptionen zusammenzuführen, um den Begriff der Sprachlernmotivation für diese Arbeit greifbar zu machen.

Aus etymologischer Sicht betrachtet, stammt das Wort *Motivation* vom lateinischen Verb *movere*, welches die Bedeutungen *bewegen* beziehungsweise *antreiben* trägt (Stowasser et al. 2006: 324). Rheinberg und Vollmeyer (2012: 14) zufolge handelt es sich bei *Motivation* um einen Begriff, der ein variables Ausmaß erreichen kann, welches durch zielgerichtetes Handeln, Anstrengung und Persistenz gekennzeichnet ist. Genauer definiert beschreibt der Terminus demnach „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (ibid., 16). Im Chinesischen wird *Motivation* mit dem Begriff *dòngjī* 动机 übersetzt und als ein „Mittel zur Förderung beziehungsweise zur Durchführung des Handelns“ definiert: „动机意思是推动或引向行动“ (Huá Wéifēn 华维芬 2009: 57; Übersetzung der Autorin).

Der primär in der Pädagogischen Psychologie gebräuchliche Begriff der Lernmotivation wird spezifisch als der Weg zum Zielzustand bezeichnet, welcher durch die Fähigkeit, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu erlernen, gekennzeichnet ist (Schiefele 2009: 154). Lernmotivation ist definiert als die „momentane Bereitschaft eines Individuums [...] sensorische, kognitive und motorische Funktionen in einer durch schulische Anforderungen vorstrukturierte Lernsituation [...] derart zu koordinieren, dass ein vorgegebenes Lernziel erreicht wird“ (Knörzer 1976: 139).

Im Bereich der Sprachlernforschung erfolgt eine weitere Untergliederung des Motivationsbegriffs nach Gardner und Lambert (1959), welche zwischen dem Aspekt der integrativen und der instrumentellen Sprachlernmotivation unterscheidet. Erstere beschreibt eine positive Haltung gegenüber der Sprechergruppe der Zielsprache, einen dadurch bedingten Kommunikationsdrang sowie ein Bestreben nach Gruppenzugehörigkeit als

motivierende Faktoren des Sprachenlernens. Letztere hingegen favorisiert die pragmatischen Aspekte des Sprachenlernens und blendet sozial-emotionale Motive aus (Gardner und Lambert 1959: 11).

Im Bereich der Sprachlernmotivation ist es von besonderer Bedeutung, die Motivation des Lernenden als eine Kombination aus Wollen und Strebsamkeit („*effort plus desire*“, siehe Gardner 1985: 10) zu betrachten. Beruht der Antrieb zum Erlernen einer Fremdsprache einzig auf Gruppen- oder Leistungszwang bzw. dominieren rein volitionale über handlungsproaktive Faktoren, so kann nicht von Sprachlernmotivation gesprochen werden (ibid., 10-11).

Eine weitere Untergliederung des Begriffes der Motivation widerspiegelt sich in der Unterscheidung zwischen extrinsischer und intrinsischer Lern- bzw. Aufgabenmotivation. Während ein intrinsisch motiviertes Individuum aus Eigenantrieb handelt, benötigt eine extrinsisch motivierte Person Lenkung von außen, um einen Tätigkeitsvollzug zu bewirken (Rheinberg und Vollmeyer 2012: 149). Intrinsische Motivation wird wiederum unterteilt in eine tätigkeits- und gegenstandszentrierte Ausprägung. Bezogen auf die Lernmotivation ist erstere von Relevanz, wenn der Lernende eine Handlung aufgrund der Tätigkeit selbst absolviert, wohingegen letztere das Interesse am eigentlichen Unterrichtsfach in den Vordergrund stellt (Schiefele und Köhler 2001: 304).

Die Schwierigkeit, welche die Begriffsdifferenzierung in extrinsische und intrinsische Motivation mit sich bringt, ist die unklare Abtrennung der beiden Termini. Vor allem die Lernmotivation weist oftmals innerliche und äußerliche Handlungskonditionen auf. Somit stellt sich nicht die Frage nach der einen zutreffenden Motivationsform, sondern vielmehr nach dem Verhältnis der beiden Ausprägungsformen zueinander (Schiefele und Köhler 2001: 304f.). Theorien zur intrinsischen Motivation sind in erster Linie geprägt von Theorien optimaler Stimulierung sowie Bedürfnis- und Selbstbestimmungstheorien. Deci und Ryan (1985: 32) gehen beispielsweise von einem Streben des Individuums nach Autonomie und Kompetenz aus. Obwohl sich diese Theorie vor allem auf das Streben des/der Einzelnen nach persönlicher Anerkennung bezieht, schließt sie eine Korrelation mit extrinsischen Motivationsfaktoren nicht aus (Schiefele und Köhler 2001: 307). So kann beispielsweise ein Individuum aufgrund des Prestiges und des erhöhten Einkommens beschließen Medizin zu

studieren, was, obwohl die Entscheidung auf einem extrinsisch bedingten Anlass basiert, durchaus eine positive Auswirkung auf die Bedürfnisstillung des Individuums haben könnte.

Im Gegensatz zur intrinsischen beantwortet die extrinsische Motivation Fragen zur Aktualgenese und wird vom Paradigma des *Erwartungs-Wert-Ansatzes* geprägt. Demnach ist Motivation „abhängig von aktuellen Erwartungs- und Wertkognitionen (z.B. Erwartung von Lob), die ihrerseits von *überdauernden* Kognitionen bzw. Überzeugungen (z.B. im Langzeitgedächtnis gespeicherte Erfolgserwartung für einen Aufgabentyp)“ determiniert sind [Hervorhebung im Original] (Schiefele und Köller 2001: 308). Ein Problem dieser Motivationsform liegt jedoch zumeist in der gänzlichen Ausgliederung des Konzepts der intrinsischen Motivation. So exkludiert beispielsweise auch die ursprüngliche Version des für diese Arbeit relevanten Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells nach Heckhausen (1989) den „Anreizwert“ der Handlung und des Handlungsergebnisses. Rheinberg (1989) erweitert die Theorie um „tätigkeitsspezifische Vollzugsanreize“ und schafft somit eine Möglichkeit sowohl extrinsische als auch intrinsische Faktoren in einem Modell abzubilden (Schiefele und Köller 2001: 308). Nachdem die Forschungsarbeit auf eine Behandlung beider Motivationstypen abzielt, liegt die Verwendung der Theorie und des Motivationsbegriffs nach Rheinberg (1989) nahe. Ebenfalls gilt es festzuhalten, dass sich die beiden Begriffe der intrinsischen und extrinsischen Motivation nicht bedingt gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen und beeinflussen können. Ein Individuum kann demnach sowohl nach einer guten Note streben und gleichzeitig Freude an der Tätigkeit des Lernens empfinden (Krapp et al. 2014: 195).

In Bezugnahme auf die unterschiedlichen Begriffsdefinitionen der Motivation, entwickelten sich in der Sprachlernforschung differente Konzeptualisierungen zur theoretischen Erforschung der Sprachlernmotivation, welche im folgenden Kapitel erläutert werden und als Hinführung zur theoretischen Basis der Arbeit dienen.

3. Theoretische Aspekte der Sprachlernmotivation

Zu Beginn dieses Kapitels ist es essentiell das Forschungsfeld der Sprachlernmotivation von jenem der Lernmotivation abzugrenzen:

[T]he study of L2 motivation has evolved as a rich and largely independent research field, originating in a concern to address the unique social, psychological, behavioural and cultural complexities that acquiring a new communication code entails. (Dörnyei und Ushioda 2011: 39)

Gardner (1985: 146) sieht den Grund für diese Differenzierung zwischen Lern- und Sprachlernmotivation in der Orientierung des Unterrichts reflektiert. So ist der Ausgangspunkt für andere Unterrichtsfächer, wie beispielsweise Mathematik oder Geschichte, die Kultur der Unterrichteten, wohingegen fremdsprachliche Fächer auf der Kultur der Zielsprache beruhen und demnach eine andere Gegebenheit für Motivationskonstrukte bieten als erstere.

Im Wesentlichen kann die Auswirkung der Motivation auf den Fremdsprachenunterricht in drei grobe „Faktorenkomplexe“ nach Solmecke (1976: 15) gegliedert werden:

- „[a]ußerschulische Faktoren“ wie beispielsweise gesellschaftliche oder familiäre Einflüsse
- „[i]ndividuelle Faktoren“, welche die Einstellung zur Fremdsprache und die „Reaktionsdispositionen auf Unterrichtsaktivitäten, Person des Lehrers“ etc. beinhalten
- „[d]urch Lehrer [sic!] und Unterricht eingebrachte Faktoren“, wie das Verhalten und die Persönlichkeit der Lehrperson, Unterrichtsmaterialien etc.

Solmecke (1976: 15) definiert diese Anordnung als „Rangfolge“, welche die außerschulischen Faktoren als wesentlichen Tragpunkt der individuellen und unterrichtsbedingten Motivationsaspekte betrachtet. Letzteres Element kennzeichnet jedoch wiederum einen Startpunkt für die Lehrperson, um die Motivation der SchülerInnen trotz außerschulischer und individueller Einflüsse zu erhöhen. Somit ist das in dieser Arbeit vorwiegend betrachtete Unterrichtsmaterial ebenfalls von Relevanz zur Steigerung der Lernmotivation, da es mögliche motivationserhöhende Faktoren implizieren, jedoch auch in die Gegenrichtung der Demotivation wirken kann.

Im Wesentlichen ist die Erforschung der Sprachlernmotivation in drei grobe Erkenntnisabschnitte zu gliedern (Dörnyei und Ryan 2015: 73f.):

- die sozio-psychologische Periode (1959-1990) zur Betrachtung des Sprachlernens im sozialen Kontext
- die kognitive Periode (1990er Jahre) zur Verknüpfung von kognitiven Erkenntnissen mit der Lernforschung
- die prozessorientierte Periode (beginnend mit der Jahrhundertwende), zur Untersuchung temporaler Variationen der Motivation

Ein kurzer historischer Abriss dieser unterschiedlichen Forschungsfokusse soll die Anlehnung dieser Forschung an die prozessorientierte Periode begründen.

3.1 Die sozio-psychologische Periode

Die erste der drei Phasen wird durch die Annahme einer sozialen Dimension des Fremdsprachenlernens von Gardner und Lambert (1959) geprägt. Ihrer Annahme zufolge sei vor allem die Haltung des/der Lernenden gegenüber den SprecherInnen der Zielsprache für die Lernmotivation relevant (Gardner und Lambert 1959: 267). Lambert basiert seine theoretischen Überlegungen zum Erwerb von Zweit- oder Fremdsprachen auf der Idee des Individualisierungscharakters von Sprache: „[L]inguistic distinctiveness is the basic component of personal identity [...]“ (Lambert 1974: 96) Somit beeinflusst jegliche erlernte Zweit- oder Fremdsprache die individuelle Identität des/der SprecherIn und vice versa.

Basierend auf dieser Annahme einer Korrelation zwischen Sprachlernen und Persönlichkeitsbildung, kreiert Gardner (1985) in seinem sozio-edukativen Modell den Terminus des *integrativen Motivs*, der maßgeblich für den Spracherfolg verantwortlich sei. Zusammenfassend subsumiert dieser Begriff die Integrierbarkeit eines Menschen in die Zielsprachenkultur, die persönliche Haltung gegenüber der Lernsituation, sowie die Motivation bezüglich des Lernens. Sprachlernmotivation wird hierbei als eine reziproke Kausalität verstanden, welche eine Beeinflussung der sprachlichen Leistung durch Motivation sowie eine gesteigerte Motivation durch sprachlichen Leistungserfolg definiert (Gardner 1985: 146f.). Für Gardner und MacIntyre (1993: 7ff.) besteht Motivation aus kognitiv-individuellen Variablen, wie beispielsweise Intelligenz, Begabung für das Sprachenlernen und Lernstrategien des/der Sprachlernenden, sowie aus affektiv-individuellen Variablen wie Sprachhaltung, Motivation und die

Angst bzw. der Respekt vor der Sprache. Wobei erstere Faktoren unabhängig voneinander stehen, beeinflussen die affektiv-individuellen Variablen der Sprachhaltung und der Angst/des Respekts vor der Sprache die Motivation auf reziproke Weise. Die übergeordnete Größe dieses Modells bleibt das sozio-kulturelle Milieu, welches sowohl affektive als auch kognitive Faktoren beeinflusst. Im Gegensatz zum sozio-psychologischen Modell Lamberts (1974) spielen die Folgen eines hohen Leistungsniveaus auf die Persönlichkeit des Sprachlernenden im sozio-edukativen Modell keine dezisive Rolle, da letzteres Modell primär den Weg des Sprachenlernens von SchülerInnen skizziert und weniger von einem Streben nach Zweisprachigkeit spricht (Gardner 1985: 151). Eine weitere Differenz zwischen den beiden Modellen liegt in der Annahme direkter Kausalitäten zwischen Sprachhaltung, -orientierung und -fähigkeit im soziopsychologischen Modell, wohingegen die sozio-edukative Theorie Motivation als „mittelnde Kraft“ der Fremdsprachenlernfähigkeit wertet (Gardner 1985: 150). Obwohl beide Konzepte über edukative Parameter verfügen, werden sie aufgrund ihrer zu breiten Fokussierung auf gesellschaftliche und weniger auf im Klassenraum verankerte Motivationsfaktoren kritisiert (Dörnyei 1994: 273). Somit bietet die kognitive Periode einen detaillierteren Einblick in die situationsspezifische Motivation des Sprachlernenden.

3.2 Die kognitive Periode

In den 1990er Jahren begann die Wissenschaft den Motivationsbegriff als dynamischen kognitiven Prozess, der keine statische Wesenseigenschaft des Individuums ist, zu untersuchen (Huá Wéifēn 华维芬 2009: 57). Die kognitive Phase bietet somit eine Erweiterung der makroskopischen Erforschung des am sozialen Milieu orientierten Sprachenlernens durch eine mikroskopische, am Individuum festgelegte Ebene. Sie wird als Reaktion der Sprachlernforschung auf die kognitiven Strömungen in der allgemeinen Motivationspsychologie gewertet und soll eine Erweiterung des soziopsychologischen Modells darstellen (Dörnyei und Ushioda 2011: 46f.). In dieser Phase gewannen vor allem der situative Kontext des Sprachenlernens und somit auch die für diese Arbeit relevante Motivation durch Lehrbuchinhalte und Aufgabenstellungen an Bedeutung. So definiert beispielsweise Dörnyei (1994: 280) drei Ebenen der Sprachlernmotivation, welche die Komponenten der eigentlichen Lernsprache,

des Lernenden sowie der Lernsituation umfassen. Während sich die ersten beiden Elemente noch stark an den soziopsychologischen Theorien orientierten, bezieht sich die Erforschung der Lernsituation in erster Linie auf Erkenntnisse der Bildungspsychologie (Dörnyei und Ushioda 2011: 51). Sie ist wiederum in drei voneinander unabhängige Kategorien, kurs-, lehrer- und gruppenspezifische Motivationsfaktoren, unterteilt. Veränderungen einer der vorliegenden Parameter der Lernsituation können trotz einer Konstante der beiden weiteren Faktoren, die Gesamtmotivation des/der Lernenden erheblich beeinflussen. Folglich rechtfertigt sich im Hinblick auf diese Theorie eine Analyse des kursspezifischen Faktors, um dessen Effekt auf den übergeordneten Begriff der Sprachlernmotivation zu messen (Dörnyei 1994: 279 f.).

Ebenfalls von Relevanz für die vorliegende Arbeit ist die im Zuge der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985) manifestierte Unterscheidung zwischen extrinsischer, intrinsischer Lernmotivation und der sogenannten Amotivation. Die Amotivation betrachtet die auszuführende Aktivität und deren Konsequenzen als zusammenhangslos und lässt somit keine Motivation zur Durchführung der Handlung entstehen (Noels, Pelletier und Vallerand 2003: 40). Zu extrinsischer und intrinsischer Motivation findet sich bereits im Kapitel 2 eine kurze Erläuterung.

Weitere Theorien der kognitiven Periode umfassen die attributionale Theorie nach Weiner (1976), welche Zuschreibungen des Erfolgs oder Misserfolgs auf „internale“ (individuelle Bemühungen) oder „externale“ (Simplizität der Aufgabenstellung, Glück etc.) Faktoren zurückführt (Weiner 1976: 221), sowie die Task-Motivation (z.B. Crookes und Gass 1993, Dörnyei 2002). Der Begriff des *Task* wird folgendermaßen definiert: „A task is something the student has to do: a question asked by the teacher or an exercise to be completed, a problem to be solved, an activity to be performed and to forth.“ (Julkunen 2002: 34) *Tasks* stellen demnach Aufgaben verschiedenster Art als kleinste Bausteine des Unterrichts dar. Somit ermöglicht das Konzept der Task-Motivation der Sprachlernforschung, komplexe Lernprozesse in einzelne Segmente zu unterteilen, um damit die mikroskopische Ebene der Sprachlernmotivation zu untersuchen (Dörnyei 2002: 137). Nachdem sich die vorliegende Arbeit in erster Linie auf die durch das Lehrwerk bedingten

ausgelösten Motivationsfaktoren spezialisiert, erfolgt die Forschung primär auf mikroskopischer Ebene.

Trotz der Fokussierung auf einen situativen Aspekt des Sprachenlernens sind bei der Task-Motivation kontextuelle Faktoren, wie beispielsweise Klasse, Kurs, Schule und gelernte Zweit- oder Fremdsprache nicht außer Acht zu lassen, da die Kulmination dieser einzelnen Gegebenheiten die finale Lernmotivation ergibt (ibid., 138). Diese Relevanz kontextueller Bedingungen ist im für diese Forschung angewandten Erweiterten Kognitiven Motivationsmodell ebenfalls gegeben, da ohne eine situationelle Einbettung des Sprachlernprozesses keine Rückschlüsse auf die Wirkung der ausgewählten Unterrichtsmaterialien gezogen werden können. Anfänglich wird die Task-Motivation nach einer auf Boekaerts (1987) zurückgehende Definition, in eine allgemeine und situationsspezifische Motivation (*trait motivation* vs. *state motivation*) unterteilt. Dieses Modell wurde jedoch von Dörnyei (2002: 139) aufgrund der statischen Konzeption des Motivationsbegriffs bemängelt, da Aufgabenstellungen für ihn oftmals eine längere Bearbeitungszeit erfordern und keine andauernde Motivation der Sprachlernenden im Bewältigungsprozess anzunehmen ist. Demnach findet sich die Idee der prozessorientierten Motivation, welche im folgenden Unterkapitel eine nähere Erläuterung erfährt, bereits in Dörnyeis Konzept der Task-Motivation wieder und das Konzept dient als eine Hinführung auf die folgende historische Entwicklung.

3.3 Die prozessorientierte Periode

Die prozessorientierte Phase der Lernmotivationsforschung basiert auf der Annahme einer dynamischen Motivationsentwicklung. Demnach ist Motivation nicht gleichbleibend und ausschließlich an der anfänglichen Motivationsspanne des Sprachlernenden orientiert, sondern der Motivationserhalt erfordert eine Investition von Zeit und Energie, um gewünschte Zielsetzungen im Sprachenlernen zu erreichen (Williams und Burden 1997: 121). Fremdsprachenlernen ist somit geprägt von motivationalen Hoch- und Tiefpunkten, welche beispielsweise im Prozessmodell von Dörnyei und Ottó (1998) festgehalten werden können. Orientiert an der Theorie der Handlungskontrolle nach Heckhausen und Kuhl (1985), wird im Prozessmodell eine Handlungsfolge in eine präaktionale, eine aktionale und eine postaktionale

Phase unterteilt. Die präaktionale Phase beschreibt die Festlegung von Zielen, welche auf den persönlichen Werten des Individuums beruhen, die Bildung von Intentionen zur Erreichung des Ziels sowie dem Willen nach einer Implementierung zielgerichteter Handlungsabläufe. In der darauffolgenden Handlungsphase unterteilt der Lernende globale Aufgaben in Teilaufgaben, evaluiert fortlaufend die Lernumgebung und den Lernerfolg und versucht, den Lernprozess durch Handlungskontrolle aufrecht zu erhalten (Dörnyei und Ottó 1998: 47-51). In dieser Phase spielt vor allem die Selbstregulierung des Sprachlernenden eine wesentliche Rolle (Bichler 2008: 50). Die postaktionale Phase befasst sich schließlich mit der kritischen Reflexion der erreichten Ergebnisse, vergleicht ursprüngliche Intentionen mit Resultaten und lässt die Lernenden Rückschlüsse für zukünftiges Handeln ziehen. In dieser Phase sind in erster Linie Feedback und vom Individuum entwickelte Selbstkonzepte von Relevanz (Dörnyei und Ushioda 2011: 66).

Das in dieser Arbeit verwendete Konzept des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells nach Rheinberg (1989) fällt ebenfalls in die Kategorie der Prozesstheorien und wird nun im folgenden Unterkapitel näher definiert. Insofern eignet sich die Orientierung am Prozess der Motivationsentwicklung für die intendierte Forschung, da der Fokus in der Lehrwerkanalyse auf der Prüfung der Umsetzung von Handlungszielen unter Verwendung des untersuchten Lehrwerks liegt. Es soll geklärt werden, „*wie* menschliches Verhalten energiert, gerichtet und beendet wird und *warum* Menschen bestimmte Modi und Wege des Verhaltens wählen, um Ziele zu erreichen“ [Hervorhebung im Original] (Pruckner 2000: 61).

3.4 Das Erweiterte Kognitive Motivationsmodell

Das in dieser Arbeit als theoretische Basis dienende Erweiterte Kognitive Motivationsmodell geht auf Heckhausen (1977) zurück und wurde durch die Zusammenarbeit von Rheinberg und Heckhausen (1980) vervollständigt.

Die Grundstruktur dieses Modells „besteht aus einer wahrgenommenen Situation, einer möglichen Handlung, dem Ergebnis dieser Handlung und den Folgen, die das Handlungsergebnis mit bestimmter Wahrscheinlichkeit nach sich ziehen wird“ (Rheinberg & Vollmeyer 2012: 132). In der folgenden Darstellung sollen ebendiese definierten Aspekte illustriert werden:

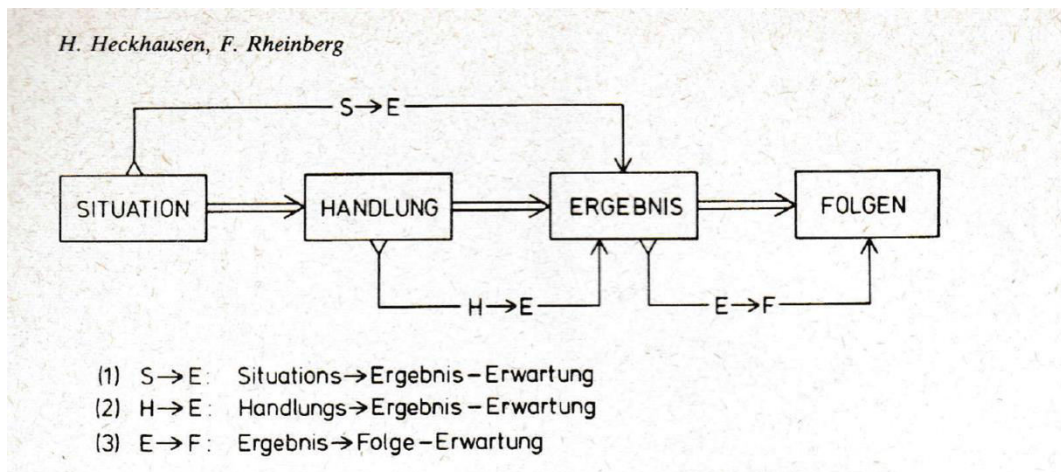


Abb. 1: Das Erweiterte Kognitive Motivationsmodell (Heckhausen & Rheinberg 1980: 16)

Die Zusatzbedingungen der Erwartungshaltungen, welche in der obigen Abbildung mit den arabischen Ziffern 1-3 markiert sind, erklären sich wie folgt:

Um ein Ergebnis mit positiven Folgen zu erzielen, verfügt der Lernende über eine gewisse Erwartungshaltung bezüglich seines Erfolgs, welche als *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* definiert wird. Vermeint der Lernende somit eine Auswirkung auf das Ergebnis durch sein Handeln erzielen zu können, so liegt der Motivationsgrad tendenziell hoch. Erscheint die Situation hingegen vertraut und weniger durch aktives Handeln modifizierbar, so kann die Ergebniserwartung ohne den Gedanken an ein Handeln erfolgen, was wiederum eine *Situations-Ergebnis-Erwartung* ergibt. Im Gegensatz zu anderen Modellen geht das Erweiterte Kognitive Motivationsmodell davon aus, dass Lernmotivation nicht einzig auf individuelle Faktoren zurückzuführen ist, sondern „ausschließlich in der Interaktion mit der Situation Wirkung entfaltet“ (Winther 2006: 21). Demnach kann mit steigender Vertrautheit der Situation und einer Zunahme der *Situations-Ergebnis-Erwartung* die Motivation des Lernenden sinken (Rheinberg und Vollmeyer 2012: 132-133). Steigt jedoch die *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* relativ zur *Situations-Ergebnis-Erwartung*, so erhöht sich die Handlungstendenz des Individuums (Rheinberg 1989: 39). Die eigentliche Handlungsaktivität hängt jedoch nicht ausschließlich vom Ergebnis, sondern auch von den durch das Ergebnis implizierten Folgen ab: „Gehandelt wird, weil ein Ergebnis möglich ist, das wegen seiner wahrscheinlichen Folgen erstrebenswert erscheint.“ (Rheinberg und Vollmeyer 2012: 140) Derartige zweckrationale Verbindungen werden als *Ergebnis-Folge-*

Erwartungen bezeichnet (ibid., 133). Somit ist ein Individuum eher zum Handeln veranlasst, wenn gewünschte, durch das Ergebnis erzielte Folgen unter Abhängigkeit vom eigenen Handeln ermöglicht werden können (Rheinberg 1989: 39). Wird das Erweiterte Kognitive Motivationsmodell auf seine wesentlichen Inhaltsaspekte reduziert, so können die Modellaussagen zur Handlungsveranlassung in Form einer „aussagenlogischen Sequenz von Fragen und Antworten“ auf folgende Weise dargestellt werden (Rheinberg und Vollmeyer 2012: 134):

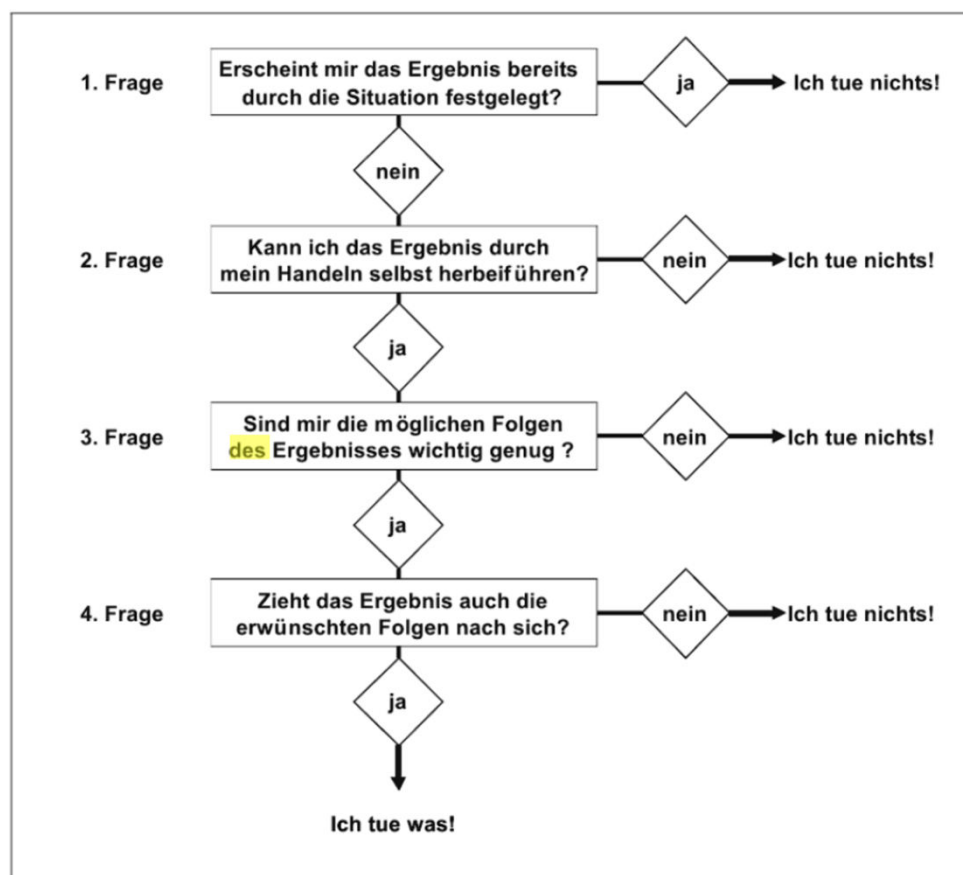


Abb. 2: Aussagelogische Fassung des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells in Anlehnung an Heckhausen und Rheinberg (1980: 19)

Unter Verwendung dieses Modells lässt sich die Intensität der Handlungstendenz des Individuums feststellen, und die vier sequentiellen Möglichkeiten der „Tue nichts“-Option geben Einblick in die unterschiedlichen Formen des motivationalen Aufgebens (Rheinberg und Vollmeyer 2012: 135).

Nachdem ein aktives Handeln seitens des Individuums das Ergebnis scheinbar ermöglichen kann, bildet die *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* den

zentralen Fokus des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells. Folglich muss eine gewisse Sicherheit, die Handlung ausführen und dadurch ein gewünschtes Ergebnis erzielen zu können, gegeben sein. (ibid., 137f.). Besteht das Erreichen des intendierten Resultats zwar im Bereich des Möglichen, kann sich der/die Lernende dennoch aufgrund seiner/ihrer Annahme des Scheiterns weigern, die Handlung durchzuführen. Gründe für die Handlungsverweigerung können hier einer motivationalen bzw. kognitiven Ursache entspringen. Erstere wird durch die Attraktivität der Aktivität zur Ergebnissicherung bestimmt, wohingegen letztere abhängig von der kognitiven Fähigkeit des/der Lernenden ist, sich den Lernstoff effektiv einzuprägen. Damit eine Handlung erfolgreich zum gewünschten Ergebnis führt, sind demnach eine *Wirksamkeitserwartung* (= Glaube an die Befähigung zur Ausführung der Handlung), sowie eine *Ergebniserwartung* (= Herbeiführung des Resultats durch initiierte Handlungsmaßnahme) nötig.

Gestaltet sich jedoch eine Handlung per se nicht sonderlich interessant für die Lernenden, so kann es sein, dass die fehlende Motivation zur Ausübung der Tätigkeit eine aktive Handlung vermeidet. Die Handlung wiederum nur zum Zwecke der Ergebnisfolgen auszuführen bezeichnen Vollmeyer und Rheinberg (2012: 140) als Zweckrationalität. Demnach können Aktivitäten zweck- oder tätigkeitszentriert sein. Sind sie zweckorientiert, muss der/die Lernende die „Handlungsphase quasi wie ein Hindernis durchdringen“, um seine/ihre gewünschten Ergebnisse zu erzielen. Die Tätigkeitszentrierung orientiert sich hingegen am Genuss des Handlungsvollzugs, wohingegen hierbei die Folgen eine sekundäre Rolle spielen. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass Lernende über beide Motivationsanreize verfügen, diese jedoch abhängig von der Tätigkeit unterschiedliche Ausprägungen vorweisen (ibid., 141ff.). Somit erweiterte Rheinberg (1989) das ursprüngliche Modell Heckhausens um die Ebene der zweck- und tätigkeitszentrierten Anreize, um die motivationale Orientierung der Individuen besser abbilden zu können:

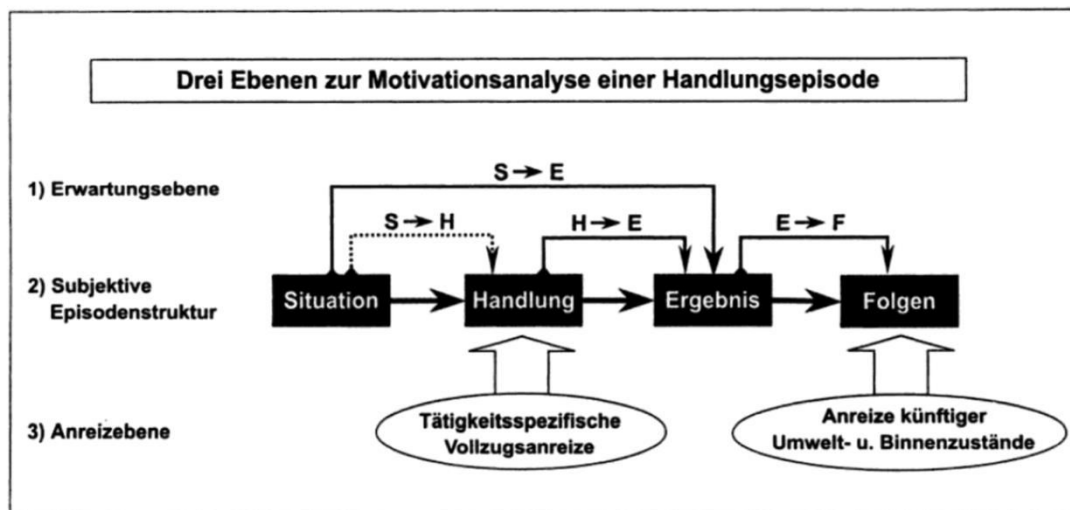


Abb. 3: Zweck- und tätkeitszentrierte Ansätze im Erweiterten Kognitiven Motivationsmodell (Rheinberg 1989: 104)

Das überarbeitete Modell Rheinbergs (1989) ermöglicht nicht nur die Abbildung von Interessen der SchülerInnen, sondern findet laut Hartinger und Fölling-Albers (2002) eine zunehmend schulpraktische Anwendung:

Wenn es Lehrer/innen nicht gelingt, ihren Schüler/innen zu zeigen, dass durch ihr Handeln bedeutsame Ergebnisse erreicht werden können, dann ist es nicht verwunderlich, wenn Lernprozesse ausbleiben. [...] Jeder von uns weiß aufgrund der Erfahrungen mit dem eigenen Lernen, dass dieses immer dann am befriedigendsten ist und häufig auch am besten gelingt, wenn es Spaß macht, wenn also positive Vollzugsanreize vorhanden sind. Es gilt also, die Lernumgebung so zu gestalten und Aufgaben so zu wählen, dass das Lernen mit angenehmen Tätigkeiten verknüpft wird und anhand interessanter Inhalte geschieht. (Hartinger und Fölling-Albers 2002: 36)

Zur Analyse der Studierendenmotivation werden im Falle der vorliegenden Studie mittels Fragebogen ebenfalls zweck- bzw. tätkeitszentrierte Anreize erfasst und kategorisiert. Darüber hinaus bietet die Anwendung des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells theoretische Implikationen für die intendierte Lehrwerkanalyse, welche im folgenden Unterkapitel definiert werden.

3.4.1 Anwendung des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells nach Rheinberg (1989)

Um die durch das Lehrwerk provozierte Lernmotivation festzustellen, ist anzunehmen, dass die von Rheinberg (1989) fixierten Episodenstrukturen folgenden Verlauf nehmen:

Die Situation im gewählten Analyseraster entspricht den curricularen Gegebenheiten, welche die universitären Rahmenbedingungen, sowie die

Semester- bzw. Jahreszielsetzungen der Studierenden umfassen. Ebenfalls in diese Kategorie sind die kontextuellen Umstände (Unterrichtsfächer mit Lehrwerk als Unterrichtsmaterial, Unterrichtsstunden, Prüfungsform etc.) zu fassen. Im mit den Lehrpersonen durchgeführten Leitfadeninterview wird zusätzlich die Tatsache verdeutlicht, dass das Institut für Ostasienwissenschaften situationsbedingt eines neuen Lehrwerks bedarf. Die Situations-Ergebnis-Erwartung dient in diesem Fall zur Abklärung der Notwendigkeit des neuen Lehrwerks. Ist die Situations-Ergebnis-Erwartung seitens der Lehrenden relativ hoch, so wäre die Handlung der Einführung des Lehrwerks grundsätzlich überflüssig. Gleichmaßen würde diese hypothetische Überlegung zutreffen, wenn die Studierenden der Meinung sind, das Lehrwerk bzw. die gesamte Kursgestaltung sei zu leicht und die gewünschten Ergebnisse können auch ohne Handlungsaktivität, d.h. der Verwendung des Lehrwerks, erzielt werden. Somit verfügen sowohl Studierende als auch Lehrende über eine gewisse Erwartungshaltung bezüglich des Unterrichtsmaterials, welche wiederum durch die strichlierte Linie zwischen Situation und Handlung in Abb. 3 (S.19) gekennzeichnet ist. Die Handlung, welche schließlich zum Erzielen des Ergebnisses führen soll, wird in der Anwendung des Lehrwerks innerhalb und außerhalb des Unterrichts reflektiert. In diesem Zusammenhang spielen die motivationalen Faktoren der Studierenden auf der Anreizebene zum Handlungsvollzug eine wesentliche Rolle. Somit gilt es abzuklären, ob die Verwendung des Lehrwerks durch die Studierenden hierbei primär als Mittel zum Zweck zu werten ist, oder ob durch die Gestaltung, den Aufbau und den Inhalt des Lehrwerks ausgelöste tätigkeitszentrierte Motivationsstimuli zu einem freiwilligen, motivierten Lernen beitragen. Um vor allem letzteren Punkt präzise erforschen zu können, benötigt es einerseits eine detaillierte Untersuchung des Lehrwerkinhaltes in Form einer Lehrwerkanalyse sowie andererseits eine Erfragung der Studierendenmeinungen bezüglich ihrer Perzeption des Unterrichtsmaterials.

Der bereits im Modell Rheinbergs als wichtigster Schritt dargestellte Übergang zur Handlungs-Ergebnis-Erwartung ist zentral für die Beantwortung der Forschungsfrage. Die durch das Lehrwerk ausgelöste Erwartungshaltung der Studierenden zum Handlungsvollzug ist maßgeblich für das Erreichen des angestrebten Resultats. Ist das Unterrichtsmaterial nicht ansprechend genug,

könnte der Sprachlernende trotz möglicher Zielrealisierung, was im vorliegenden Fall dem Bestehen der STEOP entsprechen würde, resignieren und im schlimmsten Fall sogar das Studium abbrechen. Die Ergebniserwartung des/der Handelnden würde sich demnach aufgrund von möglicherweise durch das Lehrwerk ausgelösten demotivierenden Faktoren vermindern. Interpretieren Studierende das Lehrwerk jedoch als hilfreich im Lernprozess und vermeinen es beispielsweise auch außerhalb des Unterrichts zu gebrauchen, ist eine erhöhte Wirksamkeits- und Ergebniserwartung seitens der Lernenden anzunehmen.

Ebenfalls können das erwartete Ergebnis und dessen Folgen zu einer motivierten Verwendung des Lehrwerks beitragen. Erhofft sich der/die Studierende beispielsweise eine gute Note oder einen durch das Studium ermöglichten Beruf, hat er/sie demnach eine gesteigerte Ergebnis-Folge-Erwartung und die Handlungstendenz erhöht sich. Somit ist essentiell zu klären, warum die Studierenden das Sinologie-Studium gewählt haben, um eventuelle Ergebnis-Folge-Erwartungen und deren Auswirkung auf den Gebrauch des Lehrwerks abzuklären. Haben die Folgen des Handelns einen relativ hohen Anreiz für die Lernenden, umso wahrscheinlicher vermeinen sie das Handlungsergebnis durch eine aktive Tätigkeit, in diesem Fall der Benützung des Unterrichtsmaterials beeinflussen zu können. Zusätzlich ist die extern festlegbare Folge der Drop-out-Quote der Studierenden durch Herrn Xia Baige statistisch erhoben worden und findet sich in diese Studie integriert.

3.4.2 Limitierung der Forschungsbreite

Bevor der Forschungsstand zur Lehrwerksforschung dargestellt und die eigentliche Untersuchung durchgeführt wird, bedarf es einer Betonung des Faktums, dass das Lehrwerk alleine nicht die Gesamtmotivation der Studierenden bestimmt, sondern vielmehr einen mikroskopischen Teilaspekt des Überbegriffs der Sprachlernmotivation abzubilden versucht. Des Weiteren können auf das Individuum bezogene extrinsische und intrinsische Motivation, wie beispielsweise das Streben nach einer Arbeit im Wirtschaftssektor bzw. die Verfolgung eines Interessensstudiums, Auslöser für bestimmte Umgangsweisen mit dem Lehrwerk sein. Es wird von dieser Untersuchung keine Abklärung des makroskopischen Gesamtbilds der Studierendenmotivation erwartet, sondern

vielmehr die Schaffung einer Forschungsgrundlage zur Überarbeitung des neuen Lehrwerks am Institut für Ostasienwissenschaften. Demnach sind die an die Lehrpersonen und die Studierenden gerichteten Fragen speziell auf den Umgang mit dem neuen Lehrwerk zugeschnitten und versuchen nicht auf allgemeiner Ebene zu erforschen, warum Studierende überhaupt das Studium der Sinologie wählen bzw. welche motivationalen Faktoren zum Erlernen der Fremdsprache notwendig sind. Ob ähnliche Studien zur Lernmotivation durch das Lehrwerk bereits bestehen oder inwiefern das Lehrwerk, die Aufgabenstellungen etc. und deren Wirkung auf SchülerInnen und Studierende bereits untersucht wurde, wird nun im Folgekapitel abgeklärt.

4. Untersuchungen zu Lernmotivation und Lehrwerk

Nachdem der Begriff des Lehrwerks bereits in Kapitel 2 erläutert wurde, beschäftigt sich der folgende Abschnitt nun mit der Untersuchung des Lehrmaterials, der sogenannten Lehrwerkforschung, welche den zentralen Forschungsinhalt der vorliegenden Arbeit darstellt. Sie umfasst die Begriffe der Lehrwerkanalyse, -kritik und –begutachtung und macht sich zur Aufgabe „die Funktion und Wirkung von Lehrmaterialien im Lehr- und Lerngeschehen“ zu untersuchen (Neuner 2003: 400). Der spezifische Begriff der Lehrwerkanalyse wird als Teilbereich der Lehrwerkforschung angesehen und kann laut Krumm und Funk (1994: 109) als wissenschaftlich methodologische Betrachtung bestimmter Lehrwerke bezeichnet werden. Intensiv beforscht wurde der Aufbau und Inhalt von Lehrwerken seit Beginn der 50er-Jahre, welche einen Umbruch im Hinblick auf die Bildungs- und Schulpolitik sowie erste Konkurrenzkämpfe bezüglich der Verwendung publizierter Lehrwerke markieren (Neuner 2003: 401).

Um eine möglichst akkurate Beurteilung der Lehrwerke zu ermöglichen, entstanden vor allem in den 1970er Jahren vermehrt Kriterienkataloge zur Lehrwerkanalyse, welche ebenfalls als Grundlage für diese Forschung herangezogen wurden. Hierbei ist jedoch zu erwähnen, dass die Kriterienkataloge zumeist von EinzelforscherInnen bzw. in ForscherInnengruppen verfasst wurden, einer gewissen Fokussierung bestimmter Interessensbereiche unterliegen und es demnach keinen allgemeinen Konsens für die „korrekte“ Gestaltung des Kriterienkatalogs gibt

(Neuner 1994: 21). Den im deutschsprachigen Raum wohl bekanntesten Leitfaden zur Analyse von Lehrwerken stellt das *Mannheimer Gutachten für Lehrwerke im Bereich des Deutschen als Fremdsprache* (Wierlacher und Wierlacher 1977) dar, welches einige für die Analyse des neuen Lehrwerks der Sinologie relevante Kategorienbildungen beinhaltet. Durch die Umstrukturierung des Unterrichts von der Zentrierung auf die Lehrperson zur Orientierung an den Sprachlernenden entwickelte sich die Lehrwerkforschung von der Produkt- zur Prozessanalyse. Hierbei steht vor allem die Frage nach der Rolle des Lehrwerks im Lernprozess im Vordergrund (Neuner 2003: 402) und bedingt die Verwendung eines prozessorientierten Forschungsansatzes im Hinblick auf die Untersuchung der Studierendenmotivation. Nachdem sowohl die Lehrwerk- als auch die Motivationsforschung breite Felder der Wissenschaft repräsentieren, gilt es, die essentiellsten Untersuchungsergebnisse beider Bereiche zusammenzuführen und überschneidende Arbeiten herauszufiltern. Demnach werden in den folgenden Untersektionen ausschließlich Referenzen zu Forschungsarbeiten gegeben, welche die Motivierung der Studierenden im Hinblick auf die Verwendung bestimmter Unterrichtsmaterialien messen bzw. im Falle einer inhaltsorientierten Lehrwerkanalyse Implikationen zu eventuellen motivationalen Folgewirkungen auf die Sprachlernenden behandeln.

4.1 Lernmotivation und Unterrichtsmaterial - allgemein

Zu Beginn dieses Kapitels soll betont werden, dass die Erforschung der Wirkung des Lehrwerks auf die Motivation der Sprachlernenden noch in ihren Kinderschuhen steckt (König 2010: 179).

Erste Untersuchungen in diesem Bereich wurden in den 1970er und 80er Jahren getätigt, als der motivationale Effekt von Lehrwerken anhand von SchülerInneninterviews und Lehrwerkanalysen zu determinieren versucht wurde (Kleppin 2002: 28). Düwell (1979) führte beispielsweise eine SchülerInnenbefragung bezüglich der Verwendung eines Französischlehrwerks durch und betonte im Zuge seiner Forschung die Relevanz der Lernenden-Meinung im Analyseprozess:

Zwar ist die Lehrwerkforschung der Fremdsprachendidaktik bemüht, durch stark ausdifferenzierte Kriterienkataloge die Lehrwerkanalyse zu präzisieren [...], stärker als bisher sollten aber die Adressanten [sic!] der Lehrwerke selbst, die Lernenden, in die Reihe derer miteinbezogen werden, die Lehrwerke beurteilen. (Düwell 1979: 122)

In einem späteren Werk spezifiziert sich Düwell auf die Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht und kommt zu dem Schluss, dass ein zu starker Fokus auf Grammatikunterricht die Lernenden oftmals demotiviert (Düwell 2000: 28). Dient der Grammatikunterricht jedoch funktionalen, kommunikativen Zwecken, kann er gegebenenfalls zur Motivation der SchülerInnen beitragen (ibid., 43f.).

Einher mit der Gestaltung der Grammatik im Lehrwerk geht der Aufbau der einzelnen Lektionen, bezüglich dessen Rösler (2012: 43) im Zuge der Forschung zum Unterricht von Deutsch als Fremdsprache folgende Erkenntnisse gewinnen konnte: Lektionen müssen einem logischen Aufbau folgen, der den SchülerInnen den Fremdspracherwerb erleichtert. Zudem ist in jeder Lektion „eine didaktisch sinnvolle Verbindung zwischen den verschiedenen Teilen der Lektion“ zu etablieren. Die Länge der Lektionen hat ebenfalls eine Auswirkung auf die Motivation der Sprachlernenden, da diese kürzere Lektionen als schnellere Progression wahrnehmen und somit als motivierender empfinden. Längere Lektionen können jedoch wiederum detaillierter auf die Thematik eingehen und Übungen, Grammatikerklärungen etc. ausführlicher darstellen (ibid., 43).

Forschungen, die sich nicht nur mit der Materialanalyse des Lehrwerks, sondern auch mit der kognitiven Motivationsebene des Sprachlernenden beschäftigen, sind ebenfalls in die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands einzugliedern.

Den primären Anreiz in diesem Bereich liefert die von Christiane Fäcke (2016) verfasste Forschungsarbeit *Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht*, welche die grundlegende Idee einer Triangulation von Forschungsverfahren im Hinblick auf die Wirkungsweise eines Lehrwerks abbildet. Diese Kombination dreierlei methodischer Zugänge erinnert an die drei Eckpunkte des *didaktischen Dreiecks* (vgl. Prange 1983), welches die Interdependenz der Lernenden mit den Lehrenden sowie dem Lernstoff illustriert:

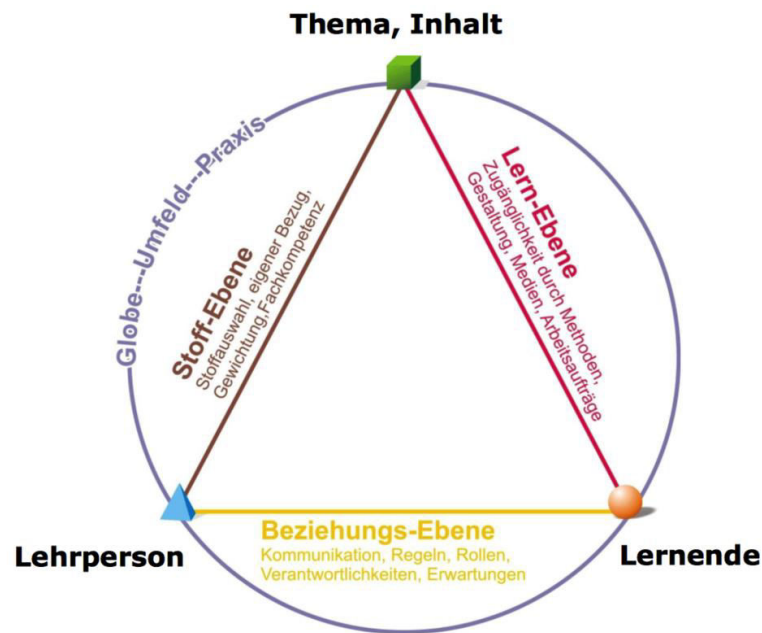


Abb. 4: Didaktisches Dreieck (Meyer 2015: 1)

Die Gleichschenkeligkeit des Dreiecks zeugt von einem nötigen ausbalancierten Verhältnis zwischen den drei Bezugsfaktoren und der umschließende Kreis definiert die „Rahmenbedingungen“ des Unterrichts (Fromm 2012: 21). Folglich ist das Lehrwerk als ein zentrales Element des Lernprozesses zu fixieren, und seine Beziehungen zu Lehrperson und Lernenden kann in einer Analyse nicht ausgeblendet werden. In Einklang mit dieser Annahme stellen bei Fäcke (2016) eine Lehrwerkanalyse, eine schriftliche Befragung der SchülerInnen, sowie ein Leitfadenterview mit beteiligten Lehrpersonen die Grundsäulen in der Erforschung der Selbstständigkeit von Sprachlernenden dar. Der Begriff der Selbstständigkeit ist eng mit dem Motivationsbegriff verwandt und beschreibt im Wesentlichen die Kapazität und das Bestreben der Lernenden zur Kontrolle ihres Lernprozesses (Fäcke 2016: 12). Folglich gilt das Forschungsergebnis, dass SchülerInnen Autonomie beim Lernen der Sprache als motivierend empfinden und ein selbstständiges Lernen mit dem Lehrwerk innerhalb und außerhalb des Unterrichts eine Steigerung der intrinsischen Lernmotivation sowie des Interesses an Land und Kultur bedingt, als Anreiz dafür, der allgemeinen motivationalen Wirkung des Lehrwerks auf den Grund zu gehen (ibid., 161).

Bereits in den 90er Jahren gab es ähnliche an der Autonomie des/der Lernenden orientierte Forschungen, die einen abwechslungsreichen, schülerInnenorientierten Unterricht im Zentrum des Sprachenlernens erkannten (Rheinfried 2006: 352f.). Heron (2016) hält ebenfalls am hohen Einflussfaktor des Lehrwerks und der Autonomie von Lernenden in der Aufgabenbewältigung fest und spricht von einer Notwendigkeit ansprechender Texte, um die Lernenden auf affektiver Ebene zu motivieren:

If learners' needs are not met, if they are not engaged affectively and cognitively with the material and are not offered genuine challenges, motivation is unlikely to have a prominent place in the classroom. (Heron 2016: 165)

Um die notwendige Autonomie zur Aufgabenbewältigung entwickeln zu können ist es essentiell das Interesse der Sprachlernenden in das Lehrmaterial zu wecken. So konnten beispielsweise Katz et al. (2006) in einer mit 91 israelischen SchülerInnen durchgeführten Studie eine durch Interesse an der Aufgabenstellung geweckte hohe intrinsische Motivation der Sprachlernenden feststellen, die sich unabhängig von den Folgen ihrer Handlung, der Bewertung durch die Lehrpersonen, zeigte.

Darüber hinaus, gilt es nicht nur das Interesse der Sprachlernenden, sondern auch den Lebensbezug zu ihren Alltagssituationen herzustellen. Besteht für die SchülerInnen und Studierenden eine Relation zwischen dem Lehrwerkinhalt und ihrer Lebenswelt, ist eine erhöhte Motivation bezüglich des Gelernten zu erwarten (Albrecht und Karabenick 2018: 8). Mangelt es dem Lehrmaterial an Authentizität, erscheinen die Dialoge den Lernenden zu künstlich und „dienen sie nur speziellen grammatikalischen oder kommunikativen Zwecken“, so bedingen sie Langeweile und Demotivation der SchülerInnen (Maijala 2007: 549). Demnach sollten Lehrwerke „ansprechend, interessant, der Altersgruppe gemäß und verständlich, aber andererseits auch so anspruchsvoll gestaltet sein, dass Interesse und Neugier mit der Vermittlung von Sprache und Kultur verbunden“ sind (ibid., 557). Unterstützt wird diese Annahme unter anderem von Sun (2010: 891), der SchülerInnen bezüglich ihrer Wahrnehmung des Lehrmaterials befragte und ein erhöhtes subjektives Motivationsempfinden bei authentischem Material, sowie bei visuell ansprechenden Aufgaben observieren konnte. Wichtig im Zuge der Aufgabenentwicklung für Sprachlernende ist in jedem Falle die Angemessenheit der Übung und der gesetzten Lernziele. Sind diese nicht klar definiert bzw.

werden sie von den SchülerInnen als unerreichbar empfunden, so hat dies negative Auswirkungen auf die Sprachlernmotivation (Hiromori 2013: 303).

Zur Messung der durch die Gestaltung von Aufgaben produzierten Motivation legte Rheinberg (2004) ein Schema fest, welches von Vollmeyer (2006) gebraucht wurde, um die Motivation am Lernen mit Unterrichtsmaterialien zu untersuchen. Die Grundlegende Analysestrukturform gliedert sich wie folgt:

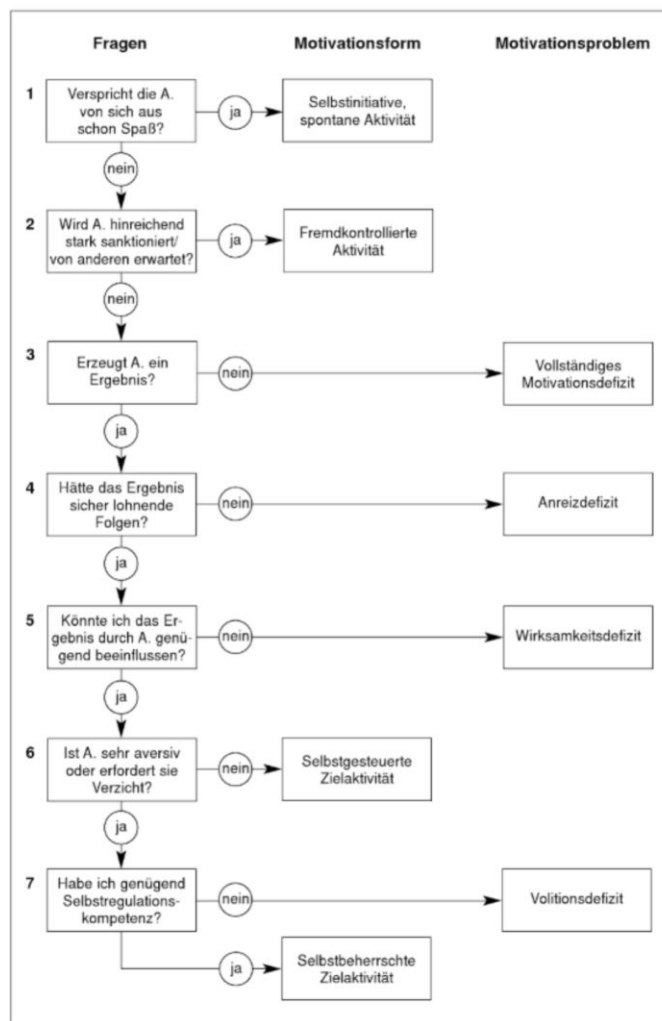


Abb. 5: Schema verschiedener Motivationsformen nach Rheinberg (2004: 24)

Verspricht nun die Aufgabenstellung an sich bereits eine Freude an der Ausführung der Tätigkeit, wird die erste Frage der obigen Skizzierung mit „ja“ beantwortet werden und das Interesse der Sprachlernenden am Lerngegenstand wird bereits durch die Materialien geweckt. Ebenfalls kann eine gewisse Herausforderung bei der Bewältigung der Übungen zusätzlich motivierend auf die Lernenden wirken (Vollmeyer 2006: 223). Wird die zweite Fragestellung ebenfalls bejaht, dann setzt sich der/die Lernende nur mit den

Unterrichtsmaterialien auseinander, wenn er/sie extrinsisch dazu motiviert wird, und die Behandlung der Aufgaben wird zumeist oberflächlich ausfallen. Folglich ist ein Zwang zur Verwendung des Lehrwerks keinesfalls zielführend, da der autonome Charakter des Lernens gänzlich entfällt (ibid., 225). Des Weiteren skizziert Vollmeyer (2006: 226f.) den Gebrauch der Materialien als abhängig von Ergebnissen, deren Folgen und der Handlungswirkung auf die Ergebnisse. Sehen Lernende keinen Zusammenhang zwischen der Verwendung des Lehrwerks und einer guten Note, so werden sie es nicht als Motivationsquelle betrachten. Verstärkt wird dieser Eindruck zusätzlich durch eine Dominanz von „aversiven“ Tätigkeiten im Unterrichtsmaterial, die dem/der Lernenden das Gefühl eines notwendigen Verzichts zur Bewältigung der Aufgabenstellung geben. Nachdem diese Überlegungen am Erweiterten Kognitiven Motivationsmodell nach Rheinberg (1989) anknüpfen und ebenfalls Tätigkeits- und Folgeanreize im Lernprozess betrachten, sollen sie nun in eine praktische Analyse des Lehrmaterials einfließen.

Eine explizit auf den Motivationsfaktor abgestimmte Lehrwerkanalyse wurde von Schäl (2015) verfasst. Im Zuge der Analyse eines Lehrwerks für Deutsch als Fremdsprache entstand ein auf die Motivation der SchülerInnen ausgelegter Kriterienkatalog zur Untersuchung des Unterrichtsmaterials, der für die vorliegende Forschung relevante Kategorienbildungen und Fragestellungen beinhaltet. Demnach sind einige Fragen aus dem verwendeten Kriterienkatalog auf Schäl (2015) zurückzuführen. Zudem erweisen sich die erhaltenen Forschungsergebnisse bezüglich des Effekts des Lehrwerks auf die Schülerschaft als gewinnbringend für diese Arbeit. Somit konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass intrinsisch motivierte Sprachlernende bessere schulische Leistungen erbrachten und ein größeres Interesse an der Sprache und Kultur des Zielsprachenlandes hegten. Erhöhtes Interesse an der Sprache kovariiert wiederum mit einer größeren Handlungsbereitschaft, welche möglicherweise in einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lehrwerk reflektiert wird. Dennoch konnten in den analysierten zwei Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache kaum intrinsisch motivierende Faktoren für die Schülerschaft herausgearbeitet werden, was die Schlussfolgerung einer Demotivation der Lernenden durch einen rein auf das Lehrwerk basierten Unterrichts bedingte (Schäl 2015: 61f.). Hierbei gilt es, die durch die Lehrperson bestimmte

Verwendung des Lehrwerks zu analysieren: „Natürlich ist entscheidend, wie oft in der unterrichtlichen Praxis auf das Lehrwerk zurückgegriffen und ob durch die Lehrperson ein zusätzliches Materialangebot bereitgestellt wird“. (ibid., 61f.) Somit rechtfertigt sich die in dieser Arbeit fixierte Befragung der Lehrenden nach dem Gebrauch der Unterrichtsmaterialien im Chinesisch-Unterricht, um etwaige Demotivation im Hinblick auf die Benutzung des Lehrwerks festzustellen.

Bezüglich der Haltung der Lehrpersonen gegenüber den im Sprachunterricht verwendeten Lehrwerken erkennt beispielsweise McGrath (2006) in seiner im Sekundarbereich in Hong Kong durchgeführten Studie, dass die Wahrnehmung des Lehrwerks durch Lehrpersonen wesentlich positiver ausfällt als jene der SchülerInnen. Letztere verbinden mit dem Lehrwerk Langeweile und Einschränkungen, wohingegen Unterrichtende eine Führungsrolle und eine Unterstützung im Unterrichtsmaterial erkennen (McGrath 2006: 178). Ebenfalls finden sich in der Literatur Analysen, welche die Stimmen der LehrwerkautorInnen in ihre Untersuchung miteinbeziehen und die Meinungen der Lehrpersonen mit den Intentionen der LehrwerkverfasserInnen vergleichen. Hierbei wird verdeutlicht, dass die angestrebten Zielsetzungen der BuchautorInnen nicht immer mit der tatsächlichen Realität im Klassenraum übereinstimmen (Tsagari und Sifakis 2014: 219). Infolgedessen zeichnet sich eine Analyse der VerfasserInnen- und LehrerInnen-Perspektive als äußerst relevant für die Lehrwerkforschung, da etwaige Meinungsdivergenzen im Hinblick auf die Wirkung des Lehrwerks abgeklärt werden sollten. Jedoch sollte sie nicht, wie in der oben angeführten Studie, alleine stehen, sondern mit der Auffassung des Unterrichtsmaterials durch die SchülerInnen verglichen werden.

Auf universitärem Level finden sich relativ wenig Studien zur Wirkung des Lehrwerks auf die Studierenden und die Forschung am Lehrwerk bildet zumeist nur eine Teilkategorie der Motivationsanalyse. Busse und Walter (2013) haben beispielsweise in einer Longitudinalstudie die Motivation einer Studiengruppe im Bezug auf deren Motivation im Fach Deutsch als Fremdsprache im ersten Studienjahr analysiert und observierten einen Rückgang der Studierendenmotivation im Laufe des Jahres, der sich konträr zum erhöhten Wunsch nach einer Verbesserung der Deutschkenntnisse entwickelte (Busse und Walter 2013: 449). Eine interessante Beobachtung,

welche im Zuge der Studierendenbefragung gemacht wurde, ist die als unzureichend bewertete universitäre Sprachausbildung, die einen wesentlichen Einfluss auf die intrinsische Motivation der Sprachlernenden auszuüben vermag. Sie betrachten die Lehrfächer der Literaturwissenschaften als präsenter im Curriculum und demnach als relevanter für den Studiengang (ibid., 449). Ob diese Beobachtung in der Situationsanalyse der Lehrwerksverwendung am Institut für Ostasienwissenschaften in Wien reflektiert wird, bleibt in Kapitel 6 zu analysieren.

Eine weitere Fragebogenstudie mit Italienischstudierenden der Universität *Juraj Dobrila* analysiert Motivation in Korrelation mit Sprachlernstrategien der Studierenden und erkennt einen Zusammenhang zwischen der Studierendenmotivation, einer dadurch intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lehrmaterial und ein elaboriertes, breiteres Spektrum an Lernstrategien (Ruzic 2010: 48).

Speziell auf die Untersuchung von demotivierenden Faktoren des Fremdsprachenunterrichts gerichtet wurde eine Forschungsarbeit an der pakistanischen Universität von Balochistan, welche durch eine Fragebogenstudie sowie durch geführte Interviews die Demotivation der Sprachlernenden zu messen intendierte. Unter den sechs aufgelisteten negativen Faktoren finden sich der bereits oben diskutierte grammatikorientierte Unterricht sowie die verwendeten Unterrichtsmaterialien. So haben beispielsweise die Themenwahl sowie Zusatzmaterialien und -aufgaben zum Lehrwerk eine demotivierende Wirkung auf mehr als ein Drittel der 116 ProbandInnen (Krishnan und Pathan 2013: 129). Überleitend zum Folgekapitel konnte diese Forschungserkenntnis auch im Hinblick auf das Erlernen des Chinesischen gewonnen werden. Basierend auf einer Fragebogenstudie von Chinesisch-Lernenden konnte Yú Wěiqí 俞玮奇(2013) die Demotivation durch das verwendete Lehrwerk als einen der Topfaktoren für unmotivierte Sprachlernende fixieren:

对汉语学习的负面态度”、“教学环境”、“自信心减退”、“教材及学习内容”、“教师”依次是造成来华留学生汉语学习动机减退的前五位因素[...]

„Negative Einstellungen gegenüber dem Chinesischlernen“, „die Lernumgebung“, „niedriges Selbstvertrauen“, „Unterrichtsmaterialien und Lerninhalte“ und „LehrerInnen“ sind die fünf wesentlichen Faktoren, welche nacheinander die Demotivation beim Erlernen des Chinesischen der nach China kommenden AuslandsstudentInnen bedingen. (Yú Wěiqí 俞玮奇 2013: 31; Übersetzung der Autorin)

Eine Analyse am Lehrwerk selbst blieb jedoch in beiden Forschungsarbeiten aus und würde eventuell einen detaillierteren Aufschluss über die demotivierenden Faktoren liefern. Dennoch gilt es vor allem angelehnt an Yú Wěiqí 俞玮奇(2013) zu analysieren, inwieweit Forschungen zur Motivation beim Erlernen westlicher Sprachen im Erlernen des Chinesischen reflektiert werden und welche wissenschaftlichen Arbeiten einen Einblick in die Lehrwerk-Motivation der Sprachlernenden gewähren.

4.2 Lernmotivation und Unterrichtsmaterial im Chinesischen

Wie bereits Guder (1999: 19) feststellte, erfährt das Chinesische eine Art Sonderstatus im europäischen Sprachenlernen, da es über kein phonetisches Schriftsystem verfügt und die Relation zwischen Schrift und Sprache eine völlig andere ist (ibid., 3). Es bedarf eines Wortschatzes von etwa 3000 Schriftzeichen für eine passable schriftliche Ausdrucksfähigkeit (Kupfer 2003: 516). Bezüglich der gesprochenen Sprache gilt hervorzuheben, dass es sich beim Chinesischen um eine Tonsprache handelt und das Hochchinesische (普通话 Pǔtōnghuà) über etwa 400 verschiedene Silben verfügt, die durch fünf differente Tonkurven eine approximative Gesamtmenge von 1300 diskriminierbaren Silben ergeben. Bedingt durch die relativ geringe Anzahl möglicher Silbenstrukturen ist die Homophonie ein gängiges Phänomen der chinesischen Sprache (Guder 2016: 491). So wird beispielsweise die Silbe „yu“ unter Missachtung der Tonkurve durch 117 differente Schriftzeichen mit unterschiedlichen Bedeutungen realisiert (Trappl 2004: 56). Darüber hinaus erschweren Lautinventar und Töne das Erlernen des Chinesischen für SprecherInnen indogermanischer Sprachen. Die Schwierigkeiten des Chinesisch-Unterrichts sind vielfältig und Lernende sowie Unterrichtende stehen vor einer großen sprachlichen Herausforderung. Folglich ist die Vermittlung eines Grundverständnisses der Phonologie, Schriftzeichenkunde, Lexik und Sprachbetrachtung essentiell für ein erfolgreiches Lernen und muss demnach nicht nur im Unterricht, sondern auch im verwendeten Lehrwerk reflektiert werden (Meingaßner 2016: 47). Nach der Klärung der Grundproblematik im Erlernen des Chinesischen wird nun analysiert, inwieweit sich die Forschung bereits mit diesen Aspekten der Chinesisch-Lehrwerke

beschäftigt hat und wie die Lernmotivation der Studierenden im Rahmen der Arbeit mit dem Lehrwerk gefördert werden kann.

Im Gegensatz zur Motivationsforschung im Fremdsprachenunterricht europäischer Sprachen gestaltet sich die Untersuchung der motivationalen Faktoren in nicht-europäischen Sprachen als ein relativ junges Forschungsfeld und speziell die Motivation im Unterricht Chinesisch als Fremdsprache (CFL/CAF) ist kaum erforscht (Ruan et al. 2015: 170). Im Allgemeinen wird angenommen, dass die Motivation im Chinesisch-Unterricht vorwiegend auf intrinsischer Ebene zu fixieren ist und vor allem auf universitärer Ebene die intrinsische Motivation in selbigem Fach eine primäre Rolle spielt (bspw. Wen 1997). So demonstriert Wen (1997) in seiner Befragung von Studierenden mit asiatischem Hintergrund ein erhöhtes Interesse der Sprachlernenden bezüglich der zielsprachlichen Kultur und dem intensiven Wunsch nach einer kommunikativen sprachlichen Fähigkeit. Ob die gewonnenen Forschungserkenntnisse auch auf die vorliegende Studie zutreffen, wird anhand der Frage nach Erst- bzw. Zweitsprache im für die Studierenden angefertigten Fragebogen erforscht. Anzumerken gibt es noch, dass sich keine detaillierte Analyse der eigentlichen Lehrmaterialien und ihre Auswirkungen auf die Motivation der Studierenden in Wens Untersuchung findet.

Hierzu wurden beispielsweise im Zuge einer universitären Studie an der Universität *Aalborg* in Dänemark AnfängerInnen der Chinesisch-Kurse beobachtet und in Gruppen interviewt, um ihre durch Aufgabenstellungen generierte Motivation zu analysieren. Ergebnisse zeigen eine erhöhte Motivation der Studierenden durch den Gebrauch von *unfocused tasks*, welche im Gegensatz zu *focused tasks* keine bestimmten grammatikalischen Strukturen abfragen, sondern allgemeiner und freier formuliert sind (Ahour und Shemshadsara 2015: 125). Zusätzlich gelten interaktive Aufgabenstellungen in Form von Gruppenarbeiten sowie die Autonomie der Lernenden fördernde *tasks* als motivierend für die Sprachlernenden (Ruan et al. 2015: 184). Von großer Bedeutung in ihrer Forschung erwägen Ruan et al. (2015: 174) die Involvierung der Lernenden in den Aufgabendesign-Prozess, da sie eine Messung der Motivation durch die Bewertung der Task-Erstellenden bzw. durch eine Lehrwerkanalyse als nicht ausreichend erachten. Demnach würde die für

diese Arbeit vorgesehene Betrachtung aller Blickwinkel (Verfassende/Lehrende/Lernende) einen Idealfall der Untersuchung darstellen.

Nachdem es sich vor allem bei der Gruppe der Lernenden um ein äußerst heterogenes Feld handelt, wird in der vorliegenden Arbeit das Geschlecht, Alter und die Erstsprache bei der Studierendenbefragung angegeben. Hierzu gibt es bereits einige relevante Forschungsergebnisse, die in der durchgeführten Forschung überprüft werden sollen:

Einerseits resultierte beispielsweise eine von Zhāng Yàn 张燕 (2017) publizierte Studie in der Annahme, dass Mädchen scheinbar stärker motiviert im Erlernen der chinesischen Sprache waren als ihre männlichen Kollegen. Befragt wurden hierzu 270 ausländische SchülerInnen an der *Beijing Fangcaodi International School*. Ausgeprägte motivationale Gründe bei weiblichen Lernenden sind beispielsweise die Lebensrelevanz des Chinesischen und der Gebrauch für die spätere universitäre und berufliche Laufbahn:

可见, 女生学习汉语更具有“功利性”, 讲究学习的实用有效性, 即解决眼下生活和今后升学的需要。

Es ist erkenntlich, dass Frauen das Erlernen des Chinesischen als „praktischer“ betrachten und auf die praktische Effektivität des Lernens achten, das heißt auf die Notwendigkeit [des Chinesischlernens] für das aktuelle Leben und für zukünftige Studien. (Zhāng Yàn 张燕 2017: 123; Übersetzung der Autorin)

Wie von Dīng Ānqí 丁安琪 (2010) erforscht, findet sich dieses Phänomen nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch auf universitärer Ebene wieder, und so wird von einer positiveren Einstellung von Frauen zum Erlernen des Chinesischen ausgegangen (Zhāng Yàn 张燕 2017: 123). Folglich tendieren Frauen eher dazu, Chinesisch als nützlich anzuerkennen, und sie besitzen eine verstärkte instrumentelle Motivation beim Erlernen der Sprache (Yáng Xiāngdī 杨香涤 et al. 2017: 1608). Zudem scheinen sich Männer vermehrt Unterrichtsmaterialien zunutze zu machen, wohingegen Frauen eher von Zusatzfaktoren wie beispielsweise der Führung des Unterrichts profitieren:

这也符合学习动机的性别差异分析, 即女生能更好地利用好汉语课堂, 而男生不局限于课堂, 更多利用教材[...].

Dies steht auch im Einklang mit der geschlechterspezifischen Analyse der Lernmotivation. Das heißt, Mädchen können besser von einem guten Chinesischunterricht profitieren, während Jungen nicht auf das Klassenzimmer beschränkt die Unterrichtsmaterialien vermehrt nutzen. (Zhāng Yàn 张燕 2017: 123f.)

Ob sich diese Annahme nun in einer motivierteren Verwendung des Lehrmaterials durch männliche Lernende reflektiert, gilt es durch die Fragebogenanalyse dieser Studie zu klären.

Bezüglich intendierter Lehrwerkanalysen von chinesischem Unterrichtsmaterial wird beispielsweise von Wáng Jiāoyǔ 王皎宇 (2014) ein theoretisches Set an Kriterien festgelegt, welches unter anderem die Analyse des Ausgangsmaterials, das externe Feedback der SchülerInnen und LehrerInnen, die curricularen Rahmenbedingungen sowie die Abklärung der Bedürfnisse der Lernenden beinhaltet (Wáng Jiāoyǔ 王皎宇 2014: 36f.). Dieses ganzheitliche Konzept findet jedoch wenig Anklang in der praxisorientierten Forschung, und die Lehrwerkanalyse wird zumeist nur anhand des Ausgangsmaterials oder mittels einer Studierenden- bzw. Lehrendenbefragung abgehandelt.

Im Hinblick auf die Materialanalyse sind laut Hú Dìngróng 胡定荣 (2013) die Betrachtung curricularer Gegebenheiten sowie die eigentliche Organisation des Lehrwerks von primärer Bedeutung für die Analyse. Auch Yuán Lín 袁琳 (2018) stellt die wichtige Rolle des Lehrwerks im Unterricht fest und erachtet dessen detaillierte Analyse als Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Lehren und Lernen:

[...] 选择一本好的教材, 无论是对教师的教学工作, 还是对学生的学习效果, 都会产生积极的作用和影响。Die Wahl eines guten Unterrichtsmaterials kann sich nicht nur positiv auf die Lehrtätigkeit des Lehrenden, sondern auch auf bei den SchülerInnen erzielten Lerneffekt auswirken. (Yuán Lín 袁琳 2018: 113; Übersetzung der Autorin)

Um die Motivation durch Chinesisch-Lehrwerke zu steigern, gilt es die Struktur der Lektionen für die Sprachlernenden transparent darzulegen und das Layout des Unterrichtsmaterials durch möglichst realitätsgetreue Illustrationen zu bereichern (Rosalin 2013: 68). Ebenfalls ist zu beachten, dass die meisten der gegenwärtigen chinesischen Lehrbücher auf "LehrerInnen als Zentrum" basieren und somit nicht primär die Bedürfnisse der SchülerInnen erfüllen, da sie deren Perspektive nicht aktiv vertreten (Zhèng Tōngtāo 郑通涛 et al. 2010: 2). Demnach könnten Online-Unterrichtsmaterialien möglicherweise die Teilnahme der Lernenden mobilisieren und die Effizienz des Lernens erhöhen (ibid., 7). Eine Analyse der verwendeten Online-Materialien in Kombination mit dem Druckwerk ist somit im Zuge einer Lehrwerkanalyse durchaus empfehlenswert (Wáng Jiāoyǔ 王皎宇 2014: 38; Übersetzung der Autorin):

若是教材带有配套资源, 则分析人员也应对教材所带的配套资源进行全面的分析, 以检测是否能够对学习者的学习和使用起到积极的效应 [...].

Wenn das Lehrwerk über unterstützende [online] Ressourcen verfügt, so sollte der/die LehrwerkanalytikerIn auch eine umfassende Analyse der unterstützenden Ressourcen durchführen, um so festzustellen, ob sich sie einen positiven Effekt auf das Lernen und die Verwendung [der Lehrmaterialien] durch die Lernenden bewirken können.

Nachdem die Forschungsannahme von Zhèng Tōngtāo 郑通涛 et al. (2010) auf keiner empirischen Studie beruht, sondern Erkenntnisse eines Symposiums zu chinesischen Lehrbüchern resümiert wurden, wird die vorliegende Studie versuchen, die oben genannte Hypothese im Feld zu prüfen.

Wie bereits im allgemeinen Teil der Lernmotivation durch das Unterrichtsmaterial erwähnt, spielt die Anpassung des Lehrwerks an die Lebenswelt der Studierenden eine wesentliche Rolle im Hinblick auf die Lernmotivation. Zhōu Dōngméi 周冬梅 (2017: 106; Übersetzung der Autorin) erkennt bei der Analyse von Chinesisch-Lehrwerken ebenfalls die Wichtigkeit der Realitätsnähe und betont die Heterogenität der Lernendengruppen:

[...]不同的年龄层次, 对话题的兴趣点也不一样。[...] 因此应明确教材的适用对象, 在广泛调查的基础上, 力求课文内容贴近学生生活, 体现有趣生动的生活现实, 使学生产生并维持强烈的学习动机。

Unterschiedliche Altersstufen haben unterschiedliche Themeninteressen. [...] Daher sollte das Ziel der Verwendung des Lehrwerks klar definiert werden. Auf Basis umfangreicher Untersuchungen, sollte eine Annäherung des Textinhalts an die Lebenswelt der Lernenden angestrebt werden, die eine interessante und lebendige Lebensrealität verkörpern, um den SchülerInnen zu ermöglichen eine starke Lernmotivation aufzubringen und aufrechtzuerhalten.

Folglich divergieren die Realitäten von Kindern von denen der Erwachsenen bzw. Jugendlichen, und eine Adaption des Lehrmaterials an die jeweilige Zielgruppe ist anzustreben. Entsprechen die behandelten Themen nicht der Lebenswelt der Sprachlernenden, kann dies wiederum Demotivation im Lernprozess bedingen. In der Studierendenbefragung der vorliegenden Arbeit findet sich ebenfalls die Themenauswahl der Lektionen angesprochen, und etwaige Rückschlüsse auf die Realitätstreue des Unterrichtsmaterials können eventuell daraus gezogen werden.

Abschließend zu diesem Unterkapitel ist die von Herrn Meingaßner (2016) an der Universität Wien verfasste Lehrwerkanalyse deutschsprachiger Chinesisch-Lehrwerke anzuführen, da sie, wenn auch die betrachtete Bildungsstufe eine andere ist, über ein ähnliches Ausgangsmaterial verfügt. Im Zuge der Forschung wurden sowohl formal-statistische Aspekte bezüglich der Lektionslänge, Schriftzeichen, Vokabeln etc. betrachtet als auch eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Einige darin verankerte Forschungsergebnisse bieten interessante Ausgangspunkte für die vorliegende Arbeit. Beispielsweise wird eine graphische Analyse in die Untersuchung der Lehrwerke inkludiert, um den Effekt der Illustrationen in Unterrichtsmaterialien zu messen. Es wird davon

ausgegangen, dass Motivationsdefizite durch die langweilige Gestaltung des Lehrwerks provoziert werden. Somit sollten dessen VerfasserInnen versuchen mittels einer „gelungene[n] graphische[n] Gestaltung das Lernen zu erleichtern, Lernhemmnisse einerseits zu vermeiden und die Motivation andererseits zu fördern“ (Meingaßner 2016: 76). Meingaßner (2016) bedient sich im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse jedoch keines Kriterienkatalogs und erfasst in seinem Lehrwerk-Vergleich keine SchülerInnen bzw. LehrerInnen-Meinungen. Folglich erscheint eine Integration der Lernenden- und Lehrenden-Perspektive erneut angebracht, um die Forschung zu vervollständigen und tatsächliche Auswirkungen des Lehrwerks auf die SchülerInnen zu messen. Eine Lehrwerkanalyse unabhängig von Studierenden- bzw. Lehrendenbefragungen zu veranlassen bietet zwar einen grundlegenden Einblick in die Struktur des Materials, kann jedoch nicht dessen dezidierte Wirkung evaluieren. Nachdem Motivation kein simples Konstrukt, sondern ein höchst kompliziertes Zusammenwirken verschiedenster Faktoren darstellt, erscheint eine alleinige Lehrwerkanalyse des vorliegenden Unterrichtsmaterials nicht ausreichend, um die Komplexität des Untersuchungsgegenstands ausreichend zu beschreiben.

4.3 Relevanz des Forschungsbeitrags

Wie die oben angeführte Darstellung des Forschungsstands zeigt, gestaltet sich das Forschungsfeld der Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Motivation der Sprachlernenden relativ einseitig. Entweder werden die im Fremdsprachenunterricht verwendeten Lehrwerke mittels eines Kriterienkatalogs untersucht und die Intention der VerfasserInnen bzw. die Wirkung des Lehrwerks auf die Studierenden dabei ausgeblendet, oder es finden sich Interviews- und Fragebogenstudien zur Auffassung des Lehrwerks durch Lehrpersonen und/oder Lernende, jedoch keine am Unterrichtsmaterial festzulegende Begründung dafür. Darüber hinaus ist nicht nur ein Mangel an auf Kriterienkataloge basierenden Lehrwerkanalysen von Hochschul-Unterrichtsmaterialien, sondern auch an Forschungen zu im deutschsprachigen Raum verwendeten Chinesisch-Lehrwerken zu verzeichnen. Eine Studie, die beide Faktoren miteinander kombiniert, ist nach wie vor in der Wissenschaft inexistent. Somit ist das Ziel dieser Arbeit ein doppeltes: Einerseits soll durch die Lehrwerkanalyse ein grundlegender Beginn der Lernmotivationsforschung

von an Universitäten im deutschsprachigen Raum gebrauchten Chinesisch-Lehrwerken geschaffen werden, andererseits soll die neu strukturierte Durchführung der Lehrwerkanalyse einen Anstoß für zukünftige trianguläre Forschungen in diesem Bereich liefern. Somit soll versucht werden, die Forschungslücke in beiden Bereichen zu schließen. In der Folge sollen nun die einzelnen methodischen Analyseschritte illustriert werden, um die Auswahl der Verfahrenstechniken akkurat begründen zu können.

5. Methodologische Vorgehensweise

Da die für diese Arbeit gewählte Methode eine trianguläre ist, wird zu Beginn dieses Kapitels der in der Sozialforschung gängige Begriff der Triangulation erklärt und die unterschiedliche methodologische Zugangsweise und ihre Zusammenführung erläutert.

Im wesentlichen Sinne ermöglicht das Verfahren der Triangulation die Betrachtung des Forschungsgegenstands aus zwei oder mehreren Blickwinkeln mittels der Verwendung unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen. Hierbei ist von Relevanz, dass die unterschiedliche Erhebungsform dem gleichen Zwecke dient und nicht beispielsweise eine Methode dem Datengewinn und eine andere der Datenanalyse gewidmet ist (Flick 2008: 11). Darüber hinaus ist die Gleichberechtigung der unterschiedlichen Methoden oder Datensorten zur Ermöglichung eines Erkenntnisgewinns ein primäres Kriterium des Verfahrens (ibid., 12). Die am häufigsten vertretene Form des triangulären Verfahrens ist die „methodologische Triangulation“ nach Denzin (1970), welche die Kombination verschiedener Methoden zur Abwendung einer beschränkten Forschungsperspektive anwendet, um die Reliabilität der Studie zu erhöhen (Flick 2008: 15). Denzin (1970: 308-310) definiert einige Grundsätze zur Verwendung der „methodologischen Triangulation“:

As methods are adapted to the special problems at hand, their relative strengths and weaknesses must again be assessed [...]. [M]ethods must be selected with an eye to their theoretical relevance [...]. Every action in the field provides new definitions, suggests new strategies, and leads to continuous modification of initial research designs [...]. No investigation should be viewed in a static fashion.

Eine Problematik dieser Methodenkombination kann jedoch eine ungleiche Darstellung des Untersuchungsgegenstands aufgrund der Verwendung unterschiedlicher Methodenkonstrukte darstellen. Demnach muss die Kombination einer qualitativen und quantitativen Verfahrenstechnik nicht notwendigerweise einen gleichen Erkenntnisgewinn bedingen, sondern Resultate des einen Ansatzes könnten auch durch den anderen widerlegt werden (Flick 2008: 17). Fielding und Fielding (1986: 33) fassen die Kritik an der Vorgehensweise wie folgt zusammen, „[t]heoretical triangulation does not necessarily reduce bias, nor does methodological triangulation necessarily increase validity“. Mit anderen Worten würde dies bedeuten, dass eine Kombination von Methoden kein konsensförderndes Mittel, sondern vielmehr

eine präzisere Betrachtungsweise des Untersuchungsgegenstands darstellt (ibid., 33). Somit definiert ein trianguläres Verfahren keine „Deckungsgleichheit“, sondern eine „Komplementarität“ der durch die Methodenvielfalt gewonnenen Erkenntnisse (Lamnek 1988: 236), welche der/die ForscherIn zu einem logischen Gesamtbild zusammenzufügen hat. Die folgende Graphik illustriert nun die möglichen Kombinationen der qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden, wobei die dritte Darstellung den methodologischen Aufbau der vorliegenden Arbeit widerspiegelt.

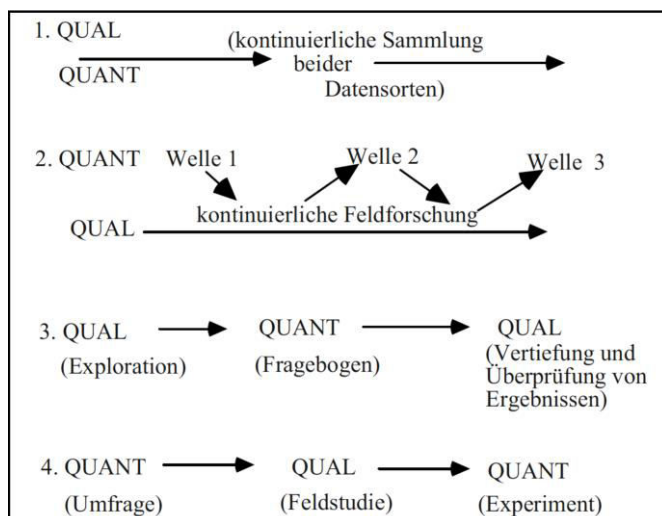


Abb. 6: Basisdesigns zur Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung (Miles und Huberman 1994: 41)

Die Charakteristika des dritten Forschungsdesigns liegen in der schrittweisen Abhandlung der methodologischen Verfahren. Folglich wird zu Beginn eine qualitative Analyse des untersuchten Lehrwerks getätigt, deren Ergebnisse in die Fragenkonstruktion der quantitativ erhobenen Fragebogenstudie einfließt. Zur Vertiefung und Ergänzung des Erkenntnisgewinns agiert das Leitfadenterview mit den unterrichtenden Lehrpersonen als dritter wesentlicher Schritt der Triangulation (Flick 2008: 80). Somit dient vor allem der letztere Forschungsabschnitt einer etwaigen Behandlung noch offen gebliebener Fragen, welche im Zuge des vorhergehenden Analyseprozesses nicht ausreichend beantwortet werden konnten. Im Falle einer Verwendung dieses methodologischen Designs können die Endresultate der Untersuchung drei unterschiedliche Ausmaße annehmen:

- Die Forschungsergebnisse stimmen überein.
- Die Forschungsergebnisse ergänzen sich.

- Die Forschungsergebnisse divergieren. (Kelle und Erzberger 2000)

Welche der obigen Möglichkeiten auf die aktuelle Studie zutrifft, wird im Folgekapitel erläutert. Bevor jedoch die eigentliche Analyse der Erhebungsdaten thematisiert wird, werden die angewandten methodologischen Verfahren noch präzisiert und auf die Forschung abgestimmt.

5.1 Lehrwerkanalytisches Verfahren

Im Allgemeinen, wie bereits in Kapitel 2 kurz erläutert, hat die Lehrwerkforschung als Ziel die „Funktion und Wirkung von Lehrmaterialien im Lern- und Lehrgeschehen“ zu untersuchen (Neuner 2003: 400). Um eine möglichst detaillierte Analyse des Unterrichtsmaterials zu ermöglichen, werden Kriterienkataloge herangezogen, um die grundlegenden didaktischen, linguistischen, grammatikalischen und landeskundlichen Elemente des Lehrwerks zu determinieren. Deren primäre Erscheinungsform definiert sich wie folgt:

The criteria should be exhaustive enough to insure assessment of all characteristics of the textbook. And they should be discrete enough to focus attention on one characteristic at a time or on a single group or related characteristics. (Tucker 1978: 219)

Nachdem die Kriterien nicht willkürlich gewählt, sondern auf das jeweilige Lehrwerk abzustimmen sind, wird sich der vorliegende Kriterienkatalog zwar an bereits existierenden Mustern orientieren, jedoch auch auf das Untersuchungsmaterial abgestimmte Fragestellungen beinhalten. Dennoch gibt es für die allgemeine Gestaltung eines Kriterienkatalogs festgelegte Grundsätze, die bei dessen Konstruktion zu beachten sind (Duszenko 1994: 34f.):

- die Klarheit und Verständlichkeit in der Formulierung der Kriterien
- die transparente Relevanz der ausgewählten Kriterien für die Analyse des Lehrmaterials
- die Bearbeitung der wesentlichen Elemente des Lehrwerks in Themengruppen
- das Bewusstsein der Subjektivität von Analysekriterien und –prozessen

- die Behandlung des Kriterienkatalogs als flexibles, erweiterbares Konstrukt

Bezüglich der Subjektivität eines Kriterienkatalogs ist es dennoch von Relevanz, einen möglichst großen Konsens in der Gestaltung des Kriterienkatalogs zu erreichen und vor allem wertende Formulierungen in der Gestaltung der Fragestellungen zu vermeiden (Engel et al. 1977: 9). Subjektivität lässt sich im Zuge der Lehrwerkanalyse trotzdem nicht vermeiden, da jegliche Evaluation den Standpunkt des/der Evaluierenden widerspiegelt (Cunningsworth 1995: 9). Bei der Lehrwerkanalyse gibt es drei verschiedene Grundarten, die sich durch den Zeitpunkt des Analyseprozesses unterscheiden. Eine Untersuchung kann sowohl vor, während sowie nach der Verwendung des Unterrichtsmaterials durchgeführt werden (pre-use, in-use und post-use evaluation) (ibid., 1995: 14), wobei im vorliegenden Fall die zweite Variante zutreffend ist. Ziel einer Lehrwerkanalyse ist, vor allem von diesem Analysestandpunkt aus betrachtet, die Anpassung und Verbesserung des vorhandenen Materials zu ermöglichen. Dazu ist es notwendig, die Stärken und Schwächen des verwendeten Lehrwerks anhand von zuvor festgelegten Analyse Kriterien zu bestimmen (ibid., 14). Um die positiven und negativen Aspekte jedes Lehrwerks abbilden zu können legt Cunningsworth (1995: 15ff.) zusätzlich zu den oben bereits erwähnten Grundsätzen vier notwendige Eigenschaften von Unterrichtsmaterialien fest, welche in deren Evaluierung berücksichtigt werden müssen:

- i. Kursmaterialien sollen die Zielsetzungen des Curriculums verfolgen und den an die Lernenden gestellten Anforderungen entsprechen.
- ii. Kursmaterialien sollen den Lernenden gegenwärtig und zukünftig von Nutzen sein und angestrebte sprachliche Fähigkeiten für Beruf, Studium etc. schulen.
- iii. Kursmaterialien sollen den Lernenden gerecht aufbereitet werden und verschiedenste Lerntypen und –strategien vorstellen und fördern ohne jedoch den Lernenden eine gewisse Lernmethode aufzuzwingen.
- iv. Kursmaterialien sollen die Lernenden im Sprachlernprozess unterstützen und ihnen das Lernen erleichtern.

Eine grundlegende Orientierung bei der Erstellung eines sogenannten Kriterienkatalogs bietet das Mannheimer Gutachten (Wierlacher und Wierlacher 1977) und dessen Analyse von linguistischen, thematischen, landeskundlichen und didaktischen Schwerpunkten des jeweiligen Lehrwerks. Die meisten für diese Arbeit ausgewählten Kriterien wurde aus dem von Antje Benedix (2007) erstellten Kriterienkatalog zur Verwendung von Chinesisch-Lehrwerken entnommen und durch zusätzliche, für das vorliegende Lehrwerk besonders relevante Kriterien erweitert. Da ein Vergleich mit Inhaltselementen weiterer Lehrwerke entfällt, liegt der Fokus hierbei auf der qualitativen Analyse des Unterrichtsmaterials anhand der gestellten Fragen. Der detaillierte Kriterienkatalog ist im Appendix einzusehen (siehe Appendix 10.1). Da die motivationale Wirkung des Lehrwerks auf die Studierenden das primäre Forschungsinteresse bildet, muss demzufolge der Fokus auf Kriterien liegen, die sowohl motivierende als auch demotivierende Bestandteile des Unterrichtsmaterials offen legen. Diese Kriterien leiten sich primär deduktiv aus der Theorie dieser Arbeit ab.

Weil die Analyse eines Lehrwerks in der Forschung als abhängig von Kontext und Lernenden gewertet wird und somit die Perspektive der Studierenden und Lehrenden das Ausmaß der Forschungstiefe erweitern soll, wird nun der prozedurale Vorgang bei der Studierendenbefragung und der Interviewführung mit den Lehrpersonen erläutert.

5.2 Studierendenbefragung mittels Fragebögen

Der standardisierte Fragebogen ist eine der geläufigsten Messmethoden der empirischen Sozialwissenschaften (Raab-Steiner und Benesch 2015: 47). Sein Ziel ist es, gewünschte Messmerkmale objektiv, zuverlässig und valide darzustellen, um somit adäquate „quantitative Aussagen zu einem definierten Merkmalsbereich“ treffen zu können (Kallus 2010: 15).

Der vorliegende Fragebogen (siehe Appendix 10.2) fällt in die Kategorie der teilstandardisierten Fragebögen, da er geschlossene Fragen (fixierte Kategorien), Mischformen (eine offene Kategorie existiert neben gegebenen Antwortmöglichkeiten) und offene Fragen (freie Formulierung der Antwort) beinhaltet (ibid., 53ff.). Die geschlossenen Fragen sind mittels einer „verbalen Skalenbezeichnung“ fixiert, weil somit „die Bedeutung der Antwortstufen durch

eine sprachliche Beschreibung für die Personen intersubjektiv vereinheitlicht wird“ (ibid., 61). Bewertet werden sie anhand einer Intervallskala, die eine Bildung von Mittelwerten zur statistischen Auswertung der gegebenen Antworten ermöglicht. Da Studierende sowohl positive als auch negative Eindrücke äußern können, entspricht die Intervallskala der Vorlage einer Likert-Skala (Hollenberg 2016: 19). Im vorliegenden Modell wurde eine Skala mit sechs Abstufungen verwendet. Eine ungerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten bedingt eher eine „Tendenz zur Mitte“, d.h. die Befragten wählen eher Mittelkategorien, um sich einer konkreten Stellungnahme zu entziehen (Kallus 2010: 52). Um zu vermeiden, dass etwaige Orientierungen an der Skalenmitte die Aussagekraft der Untersuchung verringern, werden 6-stufige Antwortkategorien ausgewählt. Hier kann jedoch wiederum eine zwanghafte Entscheidung der ProbandenInnen zu einer Tendenzäußerung suggeriert werden (Franzen 2014: 706), wobei diese vor allem durch die zusätzliche Stellung offener Fragen zu verringern versucht wird. Bezüglich der Auffassung der im Lehrwerk vorhandenen Materialmenge erfolgt eine Unterteilung in eine dreistufige Likert-Skala, da ein „zu gering“, „genau richtig“ und „zu groß“ das statistisch-mathematische Spektrum eines Mengenvergleichs bereits ausreichend abzudecken vermag.

Die Thematik der Fragen orientiert sich an der Rezeption des neuen Lehrwerks, dessen Inhalten, sowie etwaiger Hervorhebungen gelungener Elemente und Verbesserungsvorschläge. Hierbei gilt es eine sachliche Formulierung der Aussagen zu gewährleisten, um eine suggestive Wertung des Untersuchungsgegenstands zu unterbinden (Kirchhoff et al. 2010: 21).

Aufgrund der alleinigen Verwendung des untersuchten Lehrwerks am Institut für Ostasienwissenschaften an der Universität Wien beschränkt sich die Gruppe der Befragten auf die BesucherInnen des Kurses *Modernes Chinesisch 1a*. Dieser Niveaustufe des Chinesischen gemäß wurden zwei Kurse im Wintersemester 2017/18 zu unterschiedlichen Zeiten am Institut angeboten und von jeweils 45 Studierenden belegt, wobei sich die Anzahl der Studierenden bereits von der Zwischenklausur bis zur Abschlussprüfung um 15 TeilnehmerInnen verringerte. Insgesamt arbeiteten demnach 90 Chinesisch-Lernende mit dem neuen Lehrwerk. Der verfasste Fragebogen wurde in beiden Kursen von der Forscherin ausgeteilt und nach Beantwortung der Studierenden

wieder eingesammelt. Die Studierenden wurden vorab von den Lehrpersonen über die Befragung informiert und die Teilnahme konnte verweigert werden. In beiden Klassen wurde der Fragebogen am Tag der Endprüfung verteilt und die erzielte Rücklaufquote lag bei etwa 75%. Waren Studierende nicht gewillt den Fragebogen noch vor der Semesterprüfung auszufüllen, konnten sie diesen in der Folgeinheit an die unterrichtende Lehrperson bzw. auch in den Ferien an das Sekretariat retournieren. Innerhalb des zeitlich begrenzten Rahmens war es nicht möglich, den verfassten Fragebogen zuvor an einer Teilgruppe der Studierenden zu testen. Dennoch wurde einigen zum Tutorium erschienenen Chinesisch-Lernenden der Fragebogen vorgelegt und um etwaige Anregungen für zusätzliche Fragen gebeten. Der Fragebogen wurde folglich durch eine detailliertere Abhandlung der Online-Materialien erweitert. Zusätzlich enthält der Fragebogen Angaben zur Person des/der Lernenden, wobei hier eine Erwähnung des Namens zu Zwecken der Anonymität entfällt. Informationen zu Alter, Studienrichtung, Erstsprache und Zwischentestnote werden in diesem Bereich erfragt, um deren mögliche Interdependenzen abzuklären.

Zu Auswertungszwecken werden die offenen Fragen der Erhebung ebenfalls mithilfe der quantitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) codiert und nach induktiv gewonnenen Kategorienbildungen ausgewertet. Die Evaluation geschlossener Fragen erfolgt nach Häufigkeit statistisch signifikanter Ergebnisse (Dörnyei 2007: 197).

5.3 Durchführung der Leitfadeninterviews

Nachdem sich im Wintersemester 2017/18 drei Lehrpersonen mit der Gestaltung bzw. der Verwendung des neuen Lehrwerks am Institut für Ostasienwissenschaften auseinandersetzten, wurden im Zuge der Forschung alle drei Lehrpersonen interviewt, um ein möglichst umfangreiches Bild der Lehrenden bezüglich der Unterrichtsmaterialien zu zeichnen.

Bei der vorliegenden Befragungsstruktur handelt es sich um ein sogenanntes ExpertInneninterview, welches die Expertise der interviewten Person und weniger die Person selbst ins Zentrum der Untersuchung rückt. Folglich ist die Steuerung der Befragung und die Vermeidung irrelevanter Thematiken im Verlaufsprozess des Interviews zu beachten (Flick 2000: 109). Etwaige Probleme, die ExpertInneninterviews bedingen können, sind

beispielsweise die unzureichende Kompetenz des/der Befragten bzw. der Wechsel zwischen privaten und beruflich-relevanten Informationen, sowie das Referieren der Thematik, statt der Beantwortung gestellter Fragen (ibid., 110). Um diesen Konfliktsituationen entgegenzuwirken wird die Erstellung eines Leitfadens empfohlen, der einen wesentlichen Anhaltspunkt zur Orientierung des Interviews bietet (Meuser und Nagel 1991: 448).

Der Leitfaden (siehe Appendix 10.4) setzt sich aus deduktiven Kategorien zusammen, deren Relevanz auf Erkenntnissen der zuvor analysierten Fachliteratur basieren. Weitere, im Zuge der Untersuchung der Interviewdaten gewonnene Kategorien, werden als induktive Kategorien in die Forschung eingegliedert (Vogt und Werner 2014: 23). Demnach sind im vorliegenden Leitfaden folgende Kategorien von primärer Relevanz zur Beantwortung der Forschungsfrage: Entstehung des Lehrwerks, Inhalte, Verwendung und Motivierung der Studierenden. Die eigentliche Durchführung der Interviews wird durch eine Tonbandaufnahme sowie einer schriftlichen Protokollierung wesentlicher Aussagen des/der InterviewpartnerIn gestützt, um eine spätere akkurate Auswertung des Datenmaterials zu ermöglichen. Bei der Transkription der Interviews wird die Version der wörtlichen Transkription mit Übertragung ins Schriftdeutsche gewählt, die etwaige dialektale Ausdrücke sowie Satzbaufehler behebt. Aufgrund der Auswertung der Interviewdaten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) können nonverbale Elemente bzw. Pausen oder Akzente im Analyseprozess ausgeblendet werden, da sich die angewandte Methode auf den Inhalt des Gesprächs und weniger auf die Art der Gesprächsführung konzentriert (Vogt und Werner 2014: 44).

Die Inhaltsanalyse des Datenmaterials selbst analysiert die Aussagen der InterviewpartnerInnen systematisch, sowie regel- und theoriegeleitet, sodass interpretative Rückschlüsse auf die Kommunikation gezogen werden können (Mayring 2015: 13). Somit werden mithilfe der gewonnenen Informationen Kategorien zur Auswertung der Aussagen gebildet, die als „Suchraster“ zur Herausfilterung der für die Forschungsfrage relevanten Erkenntnisse dienen (Vogt und Werner 2014: 47f.). Es ergibt sich folgende Illustration aus dem systematischen Forschungsprozess der qualitativen Inhaltsanalyse:

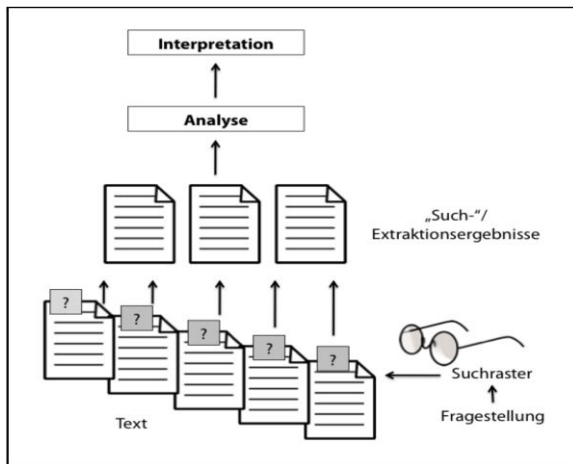


Abb. 7: Qualitative Inhaltsanalyse (Gläser und Laudel 2009: 200)

Mithilfe dieser Vorgehensweise können für die Untersuchung relevante Textstellen extrahiert und die vorliegende Informationsmenge auf das Wesentliche reduziert werden. Hierbei ist zu notieren, dass es sich bei der Kategorienauswahl sowie bei der Untersuchung auf Redundanzen und Widersprüchen im Textmaterial um einen interpretativen Prozess handelt und es eine „Frage des individuellen Verstehens abbildet“ (Gläser und Laudel 2009: 200f.). Die für die einzelnen Kategorien aussagekräftigen Zitate werden im nächsten Schritt paraphrasiert, deren Inhalte verallgemeinert und die im Skriptum verstreuten Aussagen zum selben Themenbereich gebündelt. Somit entsteht ein neues und knapperes Kategoriensystem, das durch eine Rücküberprüfung am Ausgangsmaterial untersucht wird. Werden die zuvor entwickelten Grundaussagen noch im überarbeiteten Kategoriensystem festgehalten, so entspricht das Resultat der intendierten Reduzierung des Datenmaterials (Mayring 2015: 71). Mithilfe des endgültigen Kategorienrasters werden in der Folge die durchgeführten Interviews codiert und die Hauptergebnisse der einzelnen Kategorien unter Miteinbezug übergeordneter Theorien resümiert (Kuckartz et al. 2008: 43ff.). Nachdem die Position der Lehrenden bzw. VerfasserInnen des Lehrwerks durch die ExpertInneninterviews präzisiert werden konnte, fehlt nun die Klärung der Studierendenmeinung bezüglich des motivationalen Effekts des Lehrwerks. Wie dieser Analyseaspekt methodologisch abgehandelt wird, thematisiert das folgende Unterkapitel.

II. Abschnitt: Empirischer Teil

6. Ergebnispräsentation

Im Folgenden werden nun die Resultate der Erhebung, die mithilfe der ExpertInneninterviews, der Lehrwerkanalyse und der Studierendenbefragung durchgeführt wurden, systematisch präsentiert und abschließend miteinander in Verbindung gesetzt und diskutiert, um etwaige Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu messen. In der interpretativen Betrachtungsphase ist das Erweiterte Kognitive Motivationsmodell nach Rheinberg (1989) wiederum von besonderer Relevanz.

6.1 Auswertungen der Lehrwerkanalyse

- Lehrwerkorganisation und –aufbau

Das Lehrwerk besteht insgesamt aus zwei großen Teilen: der Druckausgabe, welche die Lektionstexte und eine Vokabelliste zur jeweiligen Lektion beinhaltet, sowie der Online-Ausgabe, die Schreibübungsblätter, Übungen und deren Lösungen, Audiodateien, Anmerkungen zur Grammatik und Fehlerkorrekturen beinhalten. Teile des Online-Materials, wie beispielsweise die Zeichenerklärungen und Darstellungen der Phonetik sind ebenfalls im gedruckten Teil des Lehrwerks bis Lektion fünf inkludiert. Die darauffolgenden Lektionen bestehen ausschließlich aus dem mit Pinyin versehenen Lektionstext, den Vokabeln und dem nur mit Tönen notierten Lektionstext. Im Lehrwerk selbst findet sich auf Seite 4 eine direkte Referenz zu den Online-Materialien und deren Inhalte sowie Erläuterungen zum Lerngegenstand und zur Nutzung der Materialien für die Studierenden. Der Gesamtumfang des Lehrwerks wird ebenfalls in dieser Sektion erläutert.

Bezüglich der Gestaltung und Orientierung im Lehrwerk ist die Verwendung keiner Farben weder im Druck- noch im Online-Teil erkenntlich. Aufgrund des Pilotversuchs, ein neues Lehrwerk einzuführen und dessen Funktion zu prüfen, bevor es endgültig gedruckt wird, ist die vorliegende Ausgabe eine Klebeband-Ausgabe und noch ungebunden. Das Deckblatt ist in Weiß gehalten und der Titel des Lehrwerks, die Namen der Autoren, das

gängige Semester in dem das Lehrwerk verwendet wurde sowie die Referenz zum Kurs bzw. zum sprachlichen Kompetenzrichtwert *Band 1a*, sind darauf festzustellen. Ein Inhaltsverzeichnis findet sich auf der ersten Seite der Druckausgabe und stellt sowohl mittels chinesischer Schriftzeichen, als auch auf Deutsch, grob die Bestandteile der einzelnen zwölf Lektionen dar. Die thematischen bzw. grammatikalisch-sprachlichen Ziele werden im Inhaltsverzeichnis nicht vermerkt. Am Ende des Lehrwerks ist zusätzlich ein Vokabel- und Schriftzeichenglossar angefügt und eine Referenz zu den Lektionen, welche die Vokabeln bzw. Schriftzeichen beinhalten, ist gegeben.

Im Hinblick auf den Aufbau der einzelnen Lektionen ist ein klares organisatorisches Schema erkennbar und die Lektionen folgen mit wenigen strukturellen Abweichungen einem linear gleichbleibenden Aufbau. Wohingegen sich die Lektionslänge im Druckwerk auf durchschnittlich zehn Seiten beläuft, variieren in den Online-Materialien vor allem die Anmerkungen zu Ausdrücken und Grammatik. Während die Lektionen eins bis sechs jeweils eine Anmerkung zu durchschnittlich 13 Seiten führen, verfügen die Lektionen sieben bis zwölf im Schnitt über fünfzehn Anmerkungen und einer Gesamtanzahl an etwa 24 Seiten Grammatikerklärungen pro Lektion. Die genaue tabellarische Auflistung findet sich in der Folge:

Lektion	Anzahl der Anmerkungen	Gesamte Seitenzahl
1	1	6
2	1	25
3	1	19
4	1	14
5	1	5
6	1	8
7	5	28
8	14	24
9	12	19
10	25	27
11	12	22
12	19	25

Tab. 1: Anzahl der Anmerkungen zur Grammatik geordnet nach Lektionen

Eine Zunahme der Explikationen kann unter anderem mit einem progressiven Lernen und einer damit verbundenen Steigerung der Sprachkomplexität in Verbindung gesetzt werden. Wie die Anzahl bzw. der Inhalt der Anmerkungen auf die Studierenden wirkt, wird in der Fragebogenstudie im Folgekapitel aufgelöst.

Die Anzahl der online verfügbaren Übungen variiert zwischen zehn und 19 Seiten, wobei hier jedoch keine Zunahme der Übungsanzahl mit einer fortgeschrittenen Lektion in Verbindung gebracht werden kann. Zusätzlich werden einige Lektionen durch Fehlerkorrekturen erweitert, die oftmals zwischen den einzelnen Dateien mit schwarzer Schrift eingefügt werden. Es wird vermutet, dass diese bei ungenauem Lesen leicht übersehen werden. Zumeist werden sie erst in späteren Lektionen angemerkt und desorganisieren somit eventuell die Struktur der Materialien. So sind beispielsweise Korrekturen zu Lektion 4 als „neue Korrektur zu 4. Lektion Anmerkungen unter 4. Lektion“ in Lektion 7 gekennzeichnet. Verbesserungen der Lektionstexte werden ebenfalls online vermerkt und die Studierenden werden angeleitet ihre Lernmaterialien selbst zu überarbeiten. Die Orientierung im Lehrwerk könnte den Sprachlernenden somit durch die etwaigen Zusatzanmerkungen und Korrekturen etwas erschwert werden. Dennoch gilt es hierbei erneut zu betonen, dass sich die Arbeit mit dem vorliegenden untersuchten Lehrwerk in einem Versuchsstadium befindet und es daher den Intentionen des Instituts entspricht, dass etwaige Fehler im Zuge der Nutzung des Lehrwerks von Studierenden und Lehrenden gemeinsam korrigiert werden.

- Texte und Inhalte

Die Inhalte des Lehrwerks sind im Allgemeinen am Konzept des PPP (Presentation, Practice, Production) orientiert, welches ein primär im Fremdsprachenunterricht gängig verwendetes Lernmodell darstellt: Den Studierenden werden zuerst die Lerninhalte der Lektion anhand eines Lektionstextes präsentiert, die zum Verständnis notwendigen Vokabeln diskutiert, in der Folge das Lesen des Ausgangstextes (mit und ohne Pinyin) sowie dessen grammatikalische Eigenheiten trainiert und das Gelernte abschließend im Zuge einer Übung gefestigt. Aufgrund der Aufgliederung des

Lektionsinhalts in eine PPP-Struktur ist anzunehmen, dass vor allem in der Practice- und Production-Phase die Studierenden zu einem autonomen Arbeiten angeregt werden und durch etwaige Hausübungen das Gelernte festigen können. Zudem sind sie mit einer hohen Anzahl an grammatikalischen Zusatzinformationen ausgestattet, und es steht ihnen frei diese selbst durcharbeiten. Die Lektionstexte verfügen über die Hilfestellung der chinesischen Umschrift, und die Studierenden sind demnach auch befähigt selbstständiges Lesen zu üben. Bezüglich der in den einzelnen Lektionen besprochenen Thematiken ist in der Folge eine Tabelle mit den inhaltlichen Schwerpunkten aufgeführt:

Lektion	Inhalt
1	Begrüßung eines Gegenübers
2	Begrüßung im Kontext Schule (老师好, 同学们好), Studienfach, Nationalität (美国人 etc.)
3	Studienfach, Zahlen
4	Besprechung und Erklärung chinesischer Schriftzeichen (这个字怎么念?)
5	Unterrichtsablauf, Besprechung und Erklärung chinesischer Schriftzeichen
6	unterschiedliche Arten nach dem Namen zu fragen (您贵姓)
7	Zurechtfinden auf der Universität Wien (Richtungsangaben, Telefonnummer)
8	Begegnung zwischen 花木兰 Huā Mùlán und 关系 Guān Xì (Frage nach Namen, Frage nach Zeichenschreibung, Frage nach Richtung und Telefonnummer)
9	Begegnung mit der Lehrperson (Frage nach dem Namen, Zeichenschreibung, Nationalität, Besprechung eines Auslandsaufenthalts)
10	Beschreibung von Huā Mùlán (Name, Nationalität, Sprachen, Familie etc.)
11	Begegnung mit der Familie von Huā Mùlán, Vorstellung der Familienmitglieder
12	Verständigungsprobleme bei Huā Mùláns Eltern, Huā Mùlán und Guān Xì im Café

Tab. 2: Thematische Aufgliederung des Lehrwerks nach Lektionen

Sichtbar bei der Aufgliederung der Lektionsinhalte wird die starke Orientierung des Lehrwerks an studiennahen Themen, wie beispielsweise der Besprechung von chinesischen Schriftzeichen oder der Lage des Instituts für Ostasienwissenschaften. Die Inhalte beziehen sich zwar direkt auf das unmittelbare Lernumfeld der Studierenden, interpretieren jedoch den Terminus

der „Alltagskommunikation“, welcher auch im Curriculum zum Studienfach der Sinologie verankert ist, ausschließlich auf beruflicher, studienorientierter Ebene. Eine genaue Begriffsdefinition dazu ist im Curriculum nicht gegeben:

Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Sinologie an der Universität Wien verfügen über grundlegende sprachliche Qualifikationen als Voraussetzung für die Meisterung von Alltagskommunikation in der modernen chinesischen Hochsprache. Sie erhalten grundlegende Kenntnisse als Voraussetzung für ein den Erfordernissen der Gegenwart entsprechendes Verstehen der Vorgänge in China. (Universität Wien 2016: 1)

Allgemeinen Definitionen von Alltagsthemen zufolge ist das Themenfeld „Erziehung und Ausbildung“ zwar in den Begriff der Alltagskommunikation integriert, weitere Aspekte wie beispielsweise Familien-, Wohnverhältnisse oder Freizeit und Urlaub fehlen jedoch in der begrifflichen Auslegung des neuen Lehrbuchs (Purnomowulan 2007: 25). Obwohl das Gespräch in der Familie in einzelnen Lektionen aufgenommen wird, sind die kommunizierten Inhalte oftmals verbunden mit der Zeichenschreibung und dem Chinesisch lernen, wobei zu vermuten ist, dass Studierende in ihrem alltäglichen Leben auch mit anderen Themen, z.B. Essen, Hobbies, Kultur etc. konfrontiert werden. Ob den Studierenden die Inhalte des Lehrwerks zu studienorientiert sind oder nicht, soll in der Fragebogenauswertung erläutert werden. Wichtig ist, dass Studierende im Zude des Studiums auf einen einsprachigen Unterricht im Chinesischen vorbereitet werden und demnach auch Thematiken im Studium behandeln, die ihnen vorwiegend zum besseren Erlernen des Chinesischen dienen sollen.

Bezüglich des allgemeinen Aufbaus des Lehrwerks ist eine klare Verbindungslinie zwischen den einzelnen Lektionen erkennbar und Personen, Gesprächsthemen und somit auch das Vokabular werden im Zuge der Lehrwerksprogression stets wieder aufgenommen. Nachdem einzelne Elemente wie die Frage nach der Richtigschreibung eines Zeichens jedoch in einigen Lektionen auftreten, stellt sich hier die Frage, ob eine zu intensive Wiederholung nicht auch demotivierend auf die Sprachlernenden wirken kann. Zusätzlich lässt die fortwährende Wiederaufnahme einzelner Vokabeln, Phrasen etc. das Lehrwerk stark didaktisiert wirken und die Arbeit mit einfachen authentischen Texten wird vermieden. Ein ebenfalls möglicher Kritikpunkt kann das Fehlen von Illustrationen im Lehrwerk sein. Dieser Kritikpunkt an Lehrmaterialien wurde bereits im theoretischen Teil bspw. von Meingaßner (2016) angeführt und als möglicherweise zur Demotivation der Studierenden

beitragend bewertet. Es ist jedoch anzunehmen, dass die eigentliche Druckversion des Lehrwerks Illustrationen beinhalten würde und das derzeitige Versuchsstadium des Unterrichtsmaterials dessen Bilderlosigkeit bedingt. Darüber hinaus kann die fehlende Information zu den Lernzielen, wie bereits bei Hiromori (2013: 303) angeführt, negative Auswirkungen auf die Sprachmotivation der Studierenden haben. Die einzig definierten Richtlinien, die den Studierenden als Orientierung im Lernen dienen, sind das oben angeführte Curriculum sowie das Bestehen der STEOP. Kleinere festgelegte Lernziele, die beispielsweise im *Europäischen Sprachenportfolio* kompetenzorientiert geregelt sind, finden sich nicht im vorliegenden Lehrwerk aufgeschlüsselt. Bezüglich der Kompetenzorientierung werden mithilfe der Unterrichtsmaterialien alle vier Kompetenzfelder, Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen in unterschiedlichen Kursen, die jeweils mit für das Lehrwerk erstellten Übungen arbeiten, abgedeckt. Somit ist auch das Verhältnis zwischen den einzelnen Fertigkeiten relativ ausgeglichen.

Zusatzinformationen wie kulturelle oder historische Hintergründe zur erlernten Sprache sind aus dem Lehrwerk ausgelassen. Studierende belegen jedoch vor allem im ersten Semester Vorlesungen zu ebendiesen Fachbereichen.

- Wortschatz

Insgesamt verfügt das neue Lehrwerk über 405 zu lernende Schriftzeichen und etwa 600 Vokabeln, welches dem Wortschatz des HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi – 汉语水平考试) - Niveau 3 entsprechen würde. Anbei findet sich eine tabellarische Auflistung der Anzahl der Schriftzeichen, welche pro Lektion eingeführt werden. Erkennbar ist, dass die Anzahl mit zunehmender Lernprogression steigt (siehe Tab. 3).

Lektion	Vokabeln
1	29
2	34
3	28
4	35
5	39
6	30
7	37
8	60
9	53
10	47
11	51
12	48

Tab. 3: Anzahl der Vokabeln pro Lektion

Die Schulung des Wortschatzes erfolgt in jeder Lektion in Form von Listen, mit Angaben zum Schriftzeichen, zur Umschrift, zum Langzeichen, zur Wortart und zur Übersetzung (siehe Abb. 8).

15	里面	lǐmiàn / lǐmian	裏面 oder 裡 面	愿 方位	in; innen; drinnen; innerhalb; (mit 的:) innere(r/-s)
16	走过来	zǒu guolai	走過來	动补	sich (zu Fuß) nähern; (zu Fuß) herüberkommen
	过来	guolai / guòlái	過來	补	(Richtungskomplement zur Angabe, dass eine Handlung her zum Sprecher oder zu dem Ort, in den sich der Sprecher hineinversetzt, erfolgt; im Gegensatz zu 来, das als Verbkomplement nur die Richtung angibt, veranschaulicht 过来 jedoch den Vorgang; dieser kann, aber muss nicht – wie es das deutsche „herüber“ ausdrückt – in einer Durch- oder Überquerung von etwas anderem als dem bloßen Raum bestehen.)

Abb. 8: Beispiel zur Vokabelliste (Xia und Zeidl 2017: 89)

Ebenfalls finden sich in den Vokabellisten oftmals ausführliche Erklärungen zu den verwendeten Schriftzeichen, wie in der obigen Abbildung beispielsweise beim Wort 过来 guòlái zu erkennen ist.

Die chinesischen Bezeichnungen für die Wortarten sind in der ersten Lektion des Lehrwerks dezidiert erklärt und ins Deutsche übersetzt (siehe Xia und Zeidl 2017: 7). Darüber hinaus erhalten Studierende Informationen zu den Strichen der chinesischen Schriftzeichen (siehe Xia und Zeidl 2017: 26-27, 43-

45), die wiederum mittels Schriftgestalt, Bezeichnung und Beispielen markiert sind (siehe Abb. 9).

	links entspricht leider nicht ganz dem in der rechten Spalte verwendeten Stil)	与 (z.B. in 吗)
ㄅ	横折钩 héngzhégōu	问、们、也 (z.B. in 他)
ㄆ	横撇 héngpiě	好 ㄆ
㇏	竖钩 shùgōu	你、我
㇏	竖提 shùtí	很
㇏	竖弯钩 shùwāngōu	他 ㇏
㇏	竖折折钩 shùzhézhégōu	吗
㇏	撇点 piědiǎn	好

Abb. 9: Striche der chinesischen Schriftzeichen (Xia und Zeidl 2017: 27)

Ein Unterschied zwischen der Erlernung von aktivem und passivem Wortschatz sowie eine ersichtliche Differenzierung zwischen mündlichem und schriftsprachlichem Wortschatz sind im Lehrwerk nicht klar definiert. Einer deutlichen Strukturierung folgt jedoch der Aufbau des Wortschatzes. So werden beispielsweise in Lektion 2 die Vokabeln 学 xué und 同学 tóngxué eingeführt. Aufbauend darauf kommen in Lektion 3 die Termini 汉学 hànxiué und 学习 xuéxí sowie in Lektion 6 die Wörter 大学 dàxiué und 学校 xuéxiào hinzu. Demnach treten einzelne bereits erlernte Schriftzeichen in neuen Zusammenhängen auf und der Wortschatz wird kontinuierlich erweitert. Zusätzlich wird das erarbeitete Vokabular in späteren Lektionen wiederaufgenommen. So erlernen Studierende etwa in Lektion 6 die Vorstellung mit dem Namen, welche sich in den Folgelektionen (z.B. Lektion 8 und 9) wiederholt. Dem kontinuierlichen Wiederholen bereits bekannter Begriffe ist im Sprachlernen gemäß der Fachliteratur ein hoher Stellenwert beizumessen (siehe u.a. Jansen und Streit 2006: 140). Des Weiteren wird die Verankerung des neu Gelernten aufgrund der wiederholten Einbettung in unterschiedliche syntaktische Strukturen gefördert (siehe u.a. Liú Shāshā 刘莎莎 2015: 136).

- Grammatik

Wie bereits oben angemerkt, ist die Anzahl der Grammatikerklärungen im vorliegenden Lehrwerk relativ hoch. Die Darstellung der Grammatik erfolgt in

deutscher Sprache im Online-Teil des Lehrwerks, und Studierende werden ebenfalls mit chinesischen Begrifflichkeiten zu den deutschen Ausdrücken (bspw. 量词 liàngcí für Zählseinheitswort) konfrontiert. Die Grammatik wird teils induktiv sowie deduktiv erarbeitet. Sie wird zwar zuerst im Lektionstext präsentiert, was eine Charakteristik des induktiven Vermittlungswegs darstellt, jedoch müssen die Studierenden die grammatikalischen Phänomene nicht selbst erarbeiten, sondern bekommen sie im Unterricht erklärt. Folglich fällt die Stufe der Studierendenreflektion, wobei eine Beschäftigung der Lernenden mit der Grammatik zur autonomen Darstellung einer Regel führen soll, weg und wird durch eine deduktive Vorgehensweise der Lehrperson ersetzt (Pessutti Nascimento 2014: 164). Der induktive Erarbeitungsweg kann förderlich für die Motivation der Studierenden und für die Nachhaltigkeit des Erlernten sein, wohingegen der deduktive Weg eher eine Tendenz zum lehrerzentrierten Unterricht zeigt und oftmals von einer hohen Vergessensrate seitens der Sprachlernenden geprägt ist (Fäcke 2017: 164). Demnach wird hypothetisch angenommen, dass eine zu detaillierte und komplexe deduktive Erklärungsweise der Grammatik eventuell einen negativen Effekt auf die Studierendenmotivation zur Folge hat. Nachdem aber vor allem im anfänglichen Chinesischunterricht das Nachahmen im Vordergrund des Spracherwerbs steht, soll die eigentliche Erarbeitung der Grammatik sekundär sein. Dennoch werden Studierenden die „grammatikalischen“ Erklärungen der einzelnen sprachlichen Phänomene zur Verfügung gestellt.

Bezüglich der Formulierung der Grammatikerklärungen ist das Vokabular der Beispielsätze bereits aus den behandelten Lektionen bekannt und die chinesischen Ausgangssätze sind einfach und klar verständlich. Darüber hinaus werden die Beispiele ins Deutsche übersetzt und gegebenenfalls auch wortwörtliche Übersetzungen angeführt. Eine Übertragung der Sätze ins Pinyin wird ausgelassen. Schwierigkeiten könnten die Studierenden nicht primär mit den verwendeten Beispielen selbst, sondern eher mit der Satzstruktur der Erläuterungen haben, da diese oft über mehrere Zeilen gehen und teilweise komplexes Fachvokabular beinhalten (siehe Abb. 10):

二 darf als Grundzahlwort nur vor wenigen Zählheitwörtern verwendet werden, jedenfalls nicht vor dem häufigsten Zählheitwort 个 und vor allen anderen in dieser Lektion vorgestellten Zählheitwörtern (Ersatzwort für das Grundzahlwort „zwei“: 两 liǎng, siehe L. 2). Als Ordinalzahlwort (mit oder ohne das Ordinalzahl-Präfix 第 dì) unterliegt 二 dieser Einschränkung nicht, es darf in dieser Funktion gar nicht durch 两 ersetzt werden.

Besteht ein Zahlwort nur aus 半 = „halb“, so steht es vor dem Zählheitwort (Beispiel: 半个 = „ein halber/-e/-es“). Enthält das Zahlwort jedoch zusätzlich eine ganzzahlige Komponente, steht diese vor dem Zählheitwort und 半 hinter diesem (Beispiel: 一个半 = „eineinhalb“). Ein weiteres Beispiel: 半天 = „ein halber Tag“ oder „längere Zeit“ bzw. „eine kleine Ewigkeit“; 三天半 = „dreieinhalb Tage“.

Abb. 10: Beispiel für Erläuterungen zu Ausdrücken des Chinesischen in 1. Lektion (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)

Haben Studierende nicht Deutsch als Erstsprache, könnte dies die Lektüre der Erläuterungen erschweren. Eine kurze Ausführung wichtiger Grammatikregeln bzw. Ausdrücke im Chinesischen im eigentlichen Print-Lehrwerk würde folglich eine mögliche Erleichterung des Regelverständnisses bedingen.

Inhaltlich beziehen sich die online einzusehenden Grammatikerklärungen auf die Lektionen und die darin beinhalteten Strukturen und Aussagen. So wird zum Beispiel im Folgeabschnitt eine Referenz auf Lektion 6 getätigt, da in der Lektüre des Ausgangstexts der Lektion die unterschiedlichen Arten nach dem Namen zu fragen besprochen werden (siehe Abb. 11).

贵姓 guìxìng / 免贵 miǎn guì

Im Umgang miteinander oder bei gesellschaftlichen Anlässen verwenden Chinesen/-innen oft entsprechende Ausdrücke, um ihren Respekt vor dem Gegenüber, ihre Bescheidenheit und gleichzeitig ihre Kultiviertheit auszudrücken.

贵姓 (= „werter (wörtl. ‚teurer‘) Familienname“) dient als Nominalprädikat dazu, um von einem/-er Unbekannten höflich dessen/deren Familiennamen zu erfragen. Beispiel: 您贵姓? = „Wie ist Ihr werter Familienname?“ (wörtl.: „Sie teurer Familienname?“)

Um seine Bescheidenheit auszudrücken, kann das Gegenüber seine Antwort mit 免贵 einleiten. Beispiel: 免贵, 姓王。 = „Lassen [wir das] ‚werter‘, [ich] heiße mit Familiennamen Wáng.“ (免 = wörtl. „von ... dispensieren“; 姓 ist in diesem Satz das Prädikatsverb mit der Bedeutung „mit Familiennamen heißen“.)

Abb. 11: Anmerkungen zu Ausdrücken und zur Grammatik (9) in der 6.Lektion (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)

Im Ausgangstext der Lektion findet sich dazu beispielsweise die Frage „您贵姓? Wie ist Ihr werter Familienname?“ sowie die darauf gegebene Antwort „免贵。 Lassen [wir das] ‚werter‘“ wieder. Haben die Studierenden demnach Interesse einzelne Strukturen bzw. grammatikalische Phänomene näher zu betrachten,

steht ihnen der Gebrauch der detailreichen Online-Materialien zu Verfügung. Ob die Sprachlernenden diese Erklärungen als hilfreich empfinden und ob sie die Erläuterungen tatsächlich nutzen, wird ebenfalls im Folgeabschnitt der Arbeit geklärt.

- Schriftzeichen

Wie bereits bei der Abhandlung des Wortschatzes kommentiert, werden die chinesischen Schriftzeichen in Form von Vokabellisten mit Erläuterungen zu Umschrift, Langzeichen, Wortart und Übersetzung präsentiert. Zusatzhilfen wie Merkverse oder Illustrationen, die ein Erlernen der Zeichen möglicherweise vereinfachen würden, sind keine vorhanden. Eine Zusatzhilfe zur korrekten Strichreihenfolge der Schriftzeichen sowie die unterschiedlichen Prinzipien der Schriftzeichenbildung sind jedoch im Lehrwerk einzusehen (Xia und Zeidl 2017: 27ff.). Haben die Studierenden folglich Probleme mit der richtigen Schreibweise, können sie diese selbstständig im Lehrwerk nachschlagen.

Im Allgemeinen sind die Schriftzeichen sowohl in den Lektionstexten als auch im Vokabelverzeichnis gut lesbar und mit Pinyin versehen. Der Zeilenabstand ist deutlich und die Studierenden sollten beim Lesefluss nicht durch das Format des Textes behindert werden. Der Schrifttyp *Arial* für die Umschrift ist aufgrund seiner einfachen Darstellungsform ohne Serifen gut leserlich. Die Zeichen selbst sind Kurzzeichen und ohne Verzierungen leicht zu entziffern. Informationen zur Strichfolge der einzelnen Zeichen sind im Print-Lehrwerk nicht inkludiert, jedoch finden sich im Online-Teil sogenannte Schreibübungsblätter, die den Studierenden das Üben der elementaren Zeichen der einzelnen Lektionen ermöglichen. Ein Beispiel für derartige Schreibübungsblätter ist in Abbildung 12 ersichtlich.

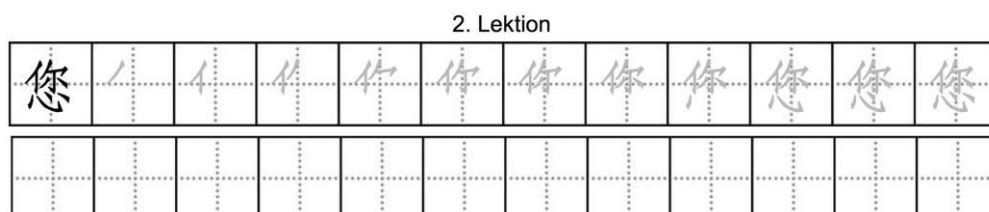


Abb. 12: Schreibübungsblätter zur Lektion 2 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)

Nicht alle in der jeweiligen Lektion gelernten Zeichen werden in diese Schreibübungen inkludiert. Ein großes Augenmerk in der Betrachtung der Schriftzeichen wird auf deren Radikale, die Bedeutung und die Strichanzahl gelegt. Dazu gibt es ein Schriftzeichengesamtverzeichnis mit Strichangabe am Ende des Lehrwerks sowie einzelne Onlinematerialien, welche die etymologische Entstehung der Zeichen behandeln (siehe bspw. Abb. 13).

这	zhè	diese{-r/-s}	這	是(之) +7	Jiǎjiè, früher andere Bedeutung.
字	zì	Schriftzeichen		子 +3	Huìyì aus 宀 (= „Haus“) und 子 zǐ (= „Kind“) mit der ursprünglichen Bedeutung „im Haus ein Kind zur Welt bringen“, 子 zugleich Phonetikum. Später Bezeichnung für die aus den (ursprünglich 文 genannten) Piktogrammen (durch Bedeutungskombination oder dadurch, dass ein Piktogramm als Signifikum und eines als Phonetikum erhalten musste) „geborenen“ Schriftzeichen. Noch später allgemein in der Bedeutung „Schriftzeichen“ verwendet. Im Speziellen auch Bezeichnung für den (früher in Adelskreisen) selbstgewählten Teil des Vornamens (im Gegensatz zu dem vom Vater bestimmten 名 –siehe oberhalb).

Abb. 13: Informationen zu Kurzzeichen, Radikalen, Langzeichen und Zeichenentstehung in Lektion 4 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)

Erneut wird es Studierenden freigestellt bei Interesse die detaillierten Informationen zur Zeichenbildung einzusehen. Das autonome Lernen steht somit im Vordergrund der universitären Verwendung des Lehrwerks.

Bezüglich des Gebrauchs eines Wörterbuchs im Chinesisch-Unterricht beinhalten weder Print- noch Online-Teil relevante Informationen. Nachdem Studierende zumeist ein Online-Wörterbuch zu Hilfe nehmen, scheint die Schulung der Wörterbuchbenutzung nicht von oberster Relevanz zu sein.

- Übungstypologie

Das Übungsmaterial pro Lektion ist relativ umfangreich, und die meisten in den Übungen verwendeten Vokabeln sind den Studierenden bereits bekannt. Sind die Vokabeln zuvor nicht vorgekommen, werden sie in den Übungsformaten mit Pinyin umschrieben und ins Deutsche übersetzt (siehe Abb. 14).

10

问 1: 你刚刚听到的两句话, 意思一样吗?

问 2: 请找出这两句话的主要信息。

主要 zhǔyào = hauptsächlich

信息 xìnxī = Information

Abb. 14: Unbekanntes Vokabular in Lektion 9 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)

Die Übungen zu den einzelnen Lektionen sind nicht in das Print-Medium integriert, sondern befinden sich im Online-Teil des Lehrwerks unterhalb der jeweiligen Anmerkungen zu Ausdrücken und Grammatik. Für die Sprachkurse des ersten Semesters (Modernes Chinesisch 1a, Sprechpraktikum 1a und Sprachlabor 1a) werden jeweils spezifische Übungen angeboten und eine Hausübung wird am Ende der Übungsblätter angeführt. Die Übungsmaterialien für die einzelnen Kurse sind klar beschriftet und strukturiert. Die erste Übung stellt für gewöhnlich die Lektüre des Lektionstexts ohne Pinyin dar. Die darauffolgenden Sprachlaborübungen fokussieren sich anfangs auf das Aussprachetraining der chinesischen Silben sowie auf die Laut- und Tonunterscheidung. Hierbei wird ein besonderer Wert auf jene Laute gelegt, die im Deutschen über eine unterschiedliche Aussprache verfügen bzw. unterschiedlich aspiriert werden. Ein Beispiel dazu ist in Abbildung 15 einzusehen.

1) i 音练习 Übungen zum Laut i:

jī jí jǐ jì qī qí qǐ qì xī xí xǐ xì
机及几记 期齐启气 西习洗系

2) -i 音练习 Übungen zum Laut -i:

zī zǐ zì cí cǐ cì sī sǐ sì
资紫字 词此次 思死四

zhī zhí zhǐ zhì chī chí chǐ chì shī shí shǐ shì
之直纸质 吃迟尺赤 师时使事

Abb. 15: Übungen für das Sprachlabor in Lektion 2 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)

Weitere Übungen sind das laute Lesen der Vokabeln des Ausgangstexts sowie des Lektionstextes selbst, was vor allem in den späteren Lektionen des Buches auftritt.

Nach den Übungen für das Sprachlabor folgen jene des Sprechpraktikums, die sich in die angeführten Unterpunkte gliedern:

- lautes Lesen des Lektionstextes
- Nachsprechen des Textes
- Beantwortung von Fragen der Lehrperson
- gegenseitiges Befragen der Studierenden
- Beantwortung von Fragen basierend auf einem Hörtext
- Erzähltexte
- Konversationsübungen in Gruppen zu vorgegebenen Themen

Während die meisten Übungen im Sprechpraktikum stark lehrerzentriert sind und die Studierenden im Plenum vor allem durch das Nachsprechen und Imitieren versuchen sollen die richtigen Laute und Töne zu produzieren, ist die jeweils letzte Konversationsübung von den Sprachlernenden in Kleingruppen zu zwei oder drei Personen zu einem bestimmten, in der Lektion behandelten Thema zu gestalten. Ein Beispielthema der Lektion zwei ist “他是我的同学。Er ist mein Mitschüler.” Angelehnt an den Lektionstext sollen Studierende nun einen ähnlichen Dialog produzieren und vortragen. Zusätzlich zu den Sprechübungen bieten die Aufgaben für das Sprechpraktikum auch die Möglichkeit der Schulung rezeptiver Fähigkeiten, da bspw. ein Hörtext in die Lektionen integriert ist. Hierbei müssen die Studierenden zuhören und sich für eine richtige Antwort entscheiden. Auffällig gestaltet sich, dass die Übungen für das Sprechpraktikum, obwohl es sich um eine produktive Kompetenz handelt, stark mit den rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen verknüpft sind. Darüber hinaus sind die meisten Aktivitäten von der Lehrperson geleitet, und es wird relativ wenig Raum für Autonomie bzw. für Gruppenarbeiten geboten, was sich wiederum negativ auf die Motivation der Studierenden auswirken könnte. Vor allem in der Anfangsphase des Sprachenlernens ist es zudem schwer freie Aktivitäten in den Unterricht zu integrieren, da die Studierenden auf der ersten Stufe des Sprechen-Lernens, der *reproduktiven* Stufe, primär den Input der Lehrperson benötigen, um eine höhere Stufe des Sprachgebrauchs erreichen

zu können (Edrová 2015: 38f.). Ein Problem könnte jedoch die repetitive Gestaltung der Sprechübungen sein, da sich diese von Lektion zu Lektion wiederholen und somit relativ wenig Platz für kreative, freie bzw. innovative Aufgaben bleibt. Diese Monotonie der Übungsformate kann vor allem im Sprechpraktikumskurs erheblich die Motivation der Studierenden beeinflussen (Liú Yáng 刘洋 2016: 204; Übersetzung der Autorin):

在口语课堂上单一的练习方式会使学生感到厌烦，不能提高学生学习口语的兴趣。如果教师在练习的环节中采用不同的教学方法，会给学生带来新鲜感，这样会使学生对学习始终充满热情。

Eine einzelne Übungsmethode im Sprechpraktikumsunterricht einzusetzen kann SchülerInnen langweilen und ihr Interesse am Erlernen der gesprochenen Sprache wird dadurch nicht erhöht. Wenn die Lehrperson in der Übungssituation verschiedene Unterrichtsmethoden verwendet, wird dies den SchülerInnen einen neuen Anreiz geben immerzu zum Lernen motiviert zu sein.

Die Übungen für das Fach Modernes Chinesisch 1a bestehen aus folgenden Unterpunkten:

- Diktat
- Sätze bilden mit Vokabeln
- Lektionstext lesen und Fragen beantworten
- Sätze zusammenbauen
- Hausaufgabe

Das Diktat zur jeweiligen Lektion wird zumeist am Beginn der Stunde von der Lehrperson durchgeführt und die Online-Materialien bieten den Studierenden die Möglichkeit sich auf das Diktat vorzubereiten. Die Struktur des Diktats ist lernförderlich, da die Vokabeln nicht einzeln, sondern in kontextueller Einbettung geprüft werden, was wiederum eine Empfehlung für Übungsformen zur Erarbeitung des Wortschatzes darstellt (Liú Shāshā 刘莎莎 2015: 137). Die Folgeübung lässt die Studierenden mit den im Lektionstext präsentierten Vokabeln Sätze bilden und deren Ideen und Autonomie werden dadurch gefördert (siehe Abb. 16).

三、重点生词造句 **Mit den zentralen Vokabeln Sätze bilden**

1 是

2 有

3 在

Abb. 16: Übung zur selbstständigen Erstellung von Sätzen in Lektion 7 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)

Zudem wird bei dieser Übung die kontextuelle Verwendung von Sprache geschult, welche einen essentiellen Platz im Sprachlernprozess darstellt. Weitere sprachsystembezogene schriftliche Übungen wie Satzglieder umformen oder ergänzen werden ebenfalls pro Lektion angeführt. Bezüglich der Hausübung werden vor allem zu Beginn Zeichenschreibübungen in die Aufgaben integriert, wobei Studierende hier nur Input erhalten und keine Anweisungen zur Eigenproduktion der Zeichen notiert ist (siehe Abb. 17).

2 写字练习 Zeichenschreibübungen

1) 基本笔形练习 Übungen zu den Grundstrichen :

一：同老师是学生吗韩

丨：们师生他她不同日

丿：们生和不都的两九

丶：学不汉语的美

㇏：文美英

㇏：呢

Abb. 17: Zeichenschreibübungen in Lektion 2 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)

Später müssen die Studierenden vorwiegend die Vokabeln der jeweiligen Lektion abschreiben und die Folgelektion vorbereiten (siehe Abb. 18).

七、家庭作业 **Hausaufgabe**

1 复习第一课到第七课，准备考试。Zur Vorbereitung auf die Prüfung die Lektionen 1-7 wiederholen

2 预习第八课 Vorbereitung der 8. Lektion

Abb. 18: Hausübung zu Lektion 7 (Xia und Zeidl 2017: Online einzusehen)

Im Allgemeinen ist erkennbar, dass die Übungen relativ stark an rezeptive Fertigkeiten anknüpfen und die Studierenden produktive Fertigkeiten kaum ohne textuellen Input absolvieren müssen. Zudem sind etwaige Schreib- oder Sprechübungen stark gesteuert und deren Inhalte fast ausschließlich am Lektionstext orientiert. Die Studierenden erhalten kaum Möglichkeiten zur freien Meinungsäußerung oder Kreativität. Dies kann jedoch auf einem Anfängerniveau des Lernens als nicht sonderlich überraschend gewertet werden. Nachdem sich der Übungsaufbau im Gesamten stetig wiederholt und keine Abwechslung, weder auf die Übung noch auf deren Gestaltung bezogen, vorhanden ist, könnte die monotone Aufbauweise ein Sinken der Studierendenmotivation bedingen. Ob dies jedoch wirklich der Fall ist, bleibt in der Befragung zu untersuchen.

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Sprachlerntypen bietet das Lehrwerk aufgrund des hohen Inputs an Hör- und Textmaterialien bzw. den Übungen des Imitierens und Nachahmens einen Vorteil für visuelle und auditive Lerntypen. Haptische und kommunikative Lerntypen sind jedoch unterrepräsentiert (für nähere Information zu Lerntypen siehe Pluntke 2013: 46f.). Zusätzlich fallen die Lehrerzentriertheit und die geringe Abwechslung in Bezug auf die im Unterricht angewandte Sozialform auf, da ein Großteil der Übungen im gesamten Klassenverband durchgeführt wird. Zudem fehlt den Studierenden aufgrund des nicht vorhandenen Lösungsschlüssels die Möglichkeit die fertiggestellten Aufgaben selbst zu kontrollieren, worunter die Autonomie der Lernenden leidet.

Fazit

Die Lehrwerkanalyse ergibt aus makroskopischer Sicht im Print-Format eine klare Strukturiertheit und einen deutlichen chronologischen Verlauf mit repetitiven Elementen zur Festigung des Gelernten. Der Online-Teil gestaltet sich aufgrund der Vielzahl an Erläuterungen zu Grammatik und Ausdrücken sowie der eingeschobenen Fehlerkorrekturen etwas unübersichtlich. Zudem sind keine Lösungen zu den vorgelegten Übungen vorhanden, was für die Studierenden die Selbstkontrolle der Aufgaben verhindert. Im Allgemeinen kann die Integration eines Online-Teils des Lehrwerks dennoch, wie bereits theoretisch festgelegt, die Studierenden mobilisieren und motivieren.

Die präsentierten Lerninhalte orientieren sich stark an der universitären und eventuell im späteren Leben auch beruflichen Lebenswelt der Studierenden, was im Studium mit Sicherheit einen Kommunikationsvorteil bietet. Bezüglich der Besprechung von Alltagsthemen wie beispielsweise Essen, Hobbies etc. finden sich nur limitiert Lerninhalte im Lehrwerk vertreten. Lektionstexte sind ausschließlich didaktisiert, und Studierende werden mit keiner authentischen Spracherfahrung konfrontiert, worunter die Sprachlernmotivation leiden könnte.

Das Vokabular orientiert sich quantitativ an der HSK Stufe 3 und Silben der gelernten Wörter werden in späteren Silbenkombinationen erneut verwendet. Somit wird Studierenden das kontextuelle Verständnis einzelner Vokabelteile ermöglicht. Die Arbeit mit Grammatik und Vokabeln im Übungsteil des Lehrwerks folgt ebenfalls einer klaren Struktur und Übungen zu den unterschiedlichen Kursen des ersten Semesters werden angeboten. Die limitierte Anwendung verschiedenster Sozialformen sowie die strikte Abfolge und die Lehrerzentriertheit einzelner Aufgaben können Ansätze zur Kritikbildung liefern, da in einem kommunikativen Klassenraum die Lernenden im Zentrum des Unterrichts stehen sowie Selbstständigkeit und Kreativität in der Aufgabenbewältigung zu fördern sind. *Unfocused tasks*, die motivationsfördernd auf die Studierenden wirken würden, sind kaum in das Lehrwerk integriert. Kontextuelle Übungen wie beispielsweise die Wiederholung der gelernten Schriftzeichen in Diktatform bzw. die selbstständige Satzbildung mit bestimmten Wörtern zeigen bereits in ebendiese Richtung. Dennoch ist die Sprachlernmotivation eng mit der Autonomie des/der Lernenden verbunden

(Ruan et al. 2015: 184), die durch starke Vorstrukturierung der Lernmaterialien negativ beeinflusst werden könnte. Hierbei gilt es jedoch nochmals anzumerken, dass vor allem die Anfangsphase des Sprachenlernens, zudem es sich im vorliegenden Fall um die Erlernung des Chinesischen handelt und somit die Töne- und Schriftzeichenschulung von hoher Relevanz ist, oftmals einer starken Steuerung benötigt, um den gewünschten Sprachoutput zu generieren.

Im Hinblick auf die Definierung der Lernziele ist zwar das Bestehen der STEOP von oberster Priorität, dennoch könnte die klare Festlegung bestimmter Lernziele im Lehrwerk zusätzlich eine positive Auswirkung auf die Motivation der Studierenden liefern.

6.2 Auswertungen der Studierendenbefragung

Wie bereits im theoretischen Teil erläutert, wurden insgesamt 56 Fragebögen ausgefüllt ($n=56$) an die Forscherin retourniert, was eine Rücklaufquote von 75% der ursprünglich im Semester inskribierten Studierenden beträgt. Der Anteil an Frauen an der Gesamtzahl $n=56$ beträgt 48% ($n=27$) und ist somit mit dem Anteil der Männer ident ($n=27$). Zwei der befragten Personen gaben keine Angabe zum Geschlecht. Die Fragebögen wurden nach Einzelfragen ausgewertet, die gegebenen Antworten codiert und zur Übersicht der Arbeit dienlich in Überkategorien eingegliedert. Als relevant für die Forschungsergebnisse werden der Durchschnitt, die Varianz sowie die Standardabweichung gemessen und einzelne Ergebnistendenzen diskutiert und interpretiert. Zudem werden die Ergebnisunterschiede bezüglich des Geschlechts der Befragten gemessen, um etwaige im theoretischen Teil erwähnte Studien zur Motivationsdifferenz zwischen Frauen und Männern zu überprüfen. Die Analyse des Mittelwerts (*MW*) dient einer Berechnung des Durchschnitts aller vorliegenden Werte und wird folgendermaßen berechnet:

$$\text{MW} = \frac{\text{Summe der Einzelmerkmale}}{\text{Gesamtanzahl der Teilnehmer}} = \frac{\sum x_i}{n}$$

Nachdem die gewonnenen Werte in einigen Fragekategorien kaum zwischen Männer und Frauen differenzieren können, erfolgt eine zusätzliche Angabe der Varianz (*Var*), die Geschlechterunterschiede deutlicher darzustellen vermag. Die Varianz entspricht der Summe der quadrierten Abweichungen der einzelnen Werte eines gesamten Datenbündels vom Mittelwert, dividiert durch die Gesamtmenge n , und wird folgendermaßen berechnet:

$$v(x) = \left(\frac{1}{n-1} \right) * \sum [x_i - \text{MW}(x)]^2$$

Zusätzlich ist eine Angabe der Standardabweichung (s) von Relevanz für die vorliegende Studie, um die mittlere Schwankungsbreite der Werte zu messen. Nachdem es sich hierbei um die Quadratwurzel der Varianz handelt, entspricht

die Einheit der Daten jener des Ausgangsmaterials. Somit kann die Standardabweichung wie folgt dargestellt werden:

$$s(x) = \sqrt{\text{Var}(x)}$$

Die Gesamtergebnisse sind im Anhang der Arbeit (Appendix 10.3) einzusehen. Folgende Erkenntnisse sind daraus abzulesen:

- Gestaltung und Inhalt

Im Hinblick auf die Verwendung und Gestaltung des Lehrwerks, welche anfänglich im 1. Teil des Fragebogens thematisiert werden, befinden sich die allgemeinen Durchschnittswerte im mittleren Bereich der Likert-Skala (siehe Abb. 19), wobei Varianz und Standardabweichung in diesem Fragenbereich relativ hoch sind und sich folglich Studierende relativ uneinig in der Antwortgebung waren (siehe Abb. 20 und 21 weiter unten).

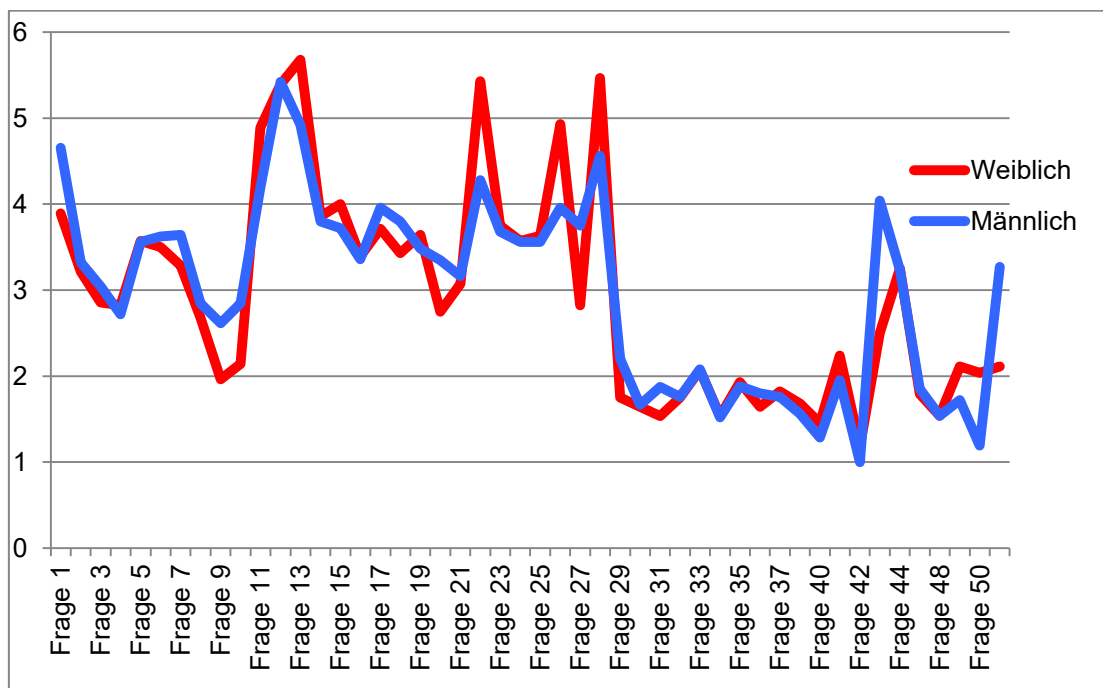


Abb. 19: Mittelwert (MW) in Verteilung männlicher und weiblicher Studierender

Vor allem der Mittelwert unter Berücksichtigung der Abweichungen zwischen Männern und Frauen bietet eine interessante Erkenntnis bezüglich der allgemeinen Auffassung des Lehrwerks und erklärt beispielsweise die erhöhte Standardabweichung bei den Fragen 1 und 7. Wie bereits theoretisch von

Zhāng Yàn 张燕 (2017: 123f.) festgestellt, neigen Männer eher dazu, das Lehrwerk als Hilfe für das Chinesisch-Studium anzuerkennen, wohingegen Frauen den Unterricht selbst als maßgeblich für ihr Sprachlernen betrachten. So zeigt auch die vorliegende Graphik (Abb.19) bei Frage 1 einen deutlichen Mehrgebrauch des Lehrwerks von männlichen Studierenden ($MW_m = 4,65$; $MW_f = 3,89$), was wiederum eine erhöhte Differenz in der Standardabweichung bedingt. Ebenfalls sehen sich Männer stärker durch Übungen und Lehrwerk motiviert die chinesischen Schriftzeichen zu lernen ($MW_m = 3,64$; $MW_f = 3,29$).

Bezüglich der Inhalte des Lehrwerks sowie der Anwendung des Gelernten (Fragen 2, 5, 6) divergieren die Meinungen stark und der Mittelwert pendelt sich etwas über dem 3.Skalenwert ein. Die Standardabweichung liegt mit einem Wert $1,38 \leq S \leq 1,56$ im erhöhten Bereich. Folglich ist eine leichte positive Tendenz zu vermerken, die jedoch durch die starken Unterscheidungen der einzelnen Antworten zu relativieren ist. Das selbige Phänomen gilt für die Gestaltung bzw. den „Spaßfaktor“ des Lehrwerks (Fragen 3, 4), welche im Mittelwert leicht unter dem 3.Skalenpunkt liegen ($MW_{Gestaltung} = 2,94$, $MW_{Spaß} = 2,76$).

Da sich der Mittelwert in diesem Bereich um den 3.Skalenwert formiert, die Standardabweichung jedoch relativ hoch ist, wird eine starke Divergenz der Antworten der Studierenden angenommen und die Meinungen zu Gestaltung, Anwendung des Gelernten etc. polarisieren. Aus den Ergebnissen lässt sich zwar eine deutliche Differenz in der Wahrnehmung der Unterlagen zwischen Frauen und Männern feststellen, der Durchschnittswert verhält sich jedoch weniger auffällig und die in den Antworten dominierende Kategorie „stimme eher nicht zu“ weist lediglich auf eine leichte negative Haltung gegenüber Gestaltung und Inhalt hin. Annahmen, die im Zuge der Lehrwerkanalyse getätigt wurden und einen eventuellen negativen Einfluss der Gestaltung des Lehrwerks auf die Motivation der Studierenden vermuten, können somit nicht gänzlich bestätigt werden.

- Lernen mit dem Lehrwerk

Im Hinblick auf die Vorbereitung auf den Unterricht und die damit verbundene Motivation äußern sich Studierende bei den Fragen 14 und 15 mit einem

Mittelwert von 3,84 und 3,86 (siehe Tab. 4), womit der Wert eher im positiven Bereich anzusiedeln ist. Nach wie vor polarisieren in diesem Fragenabschnitt die Werte relativ stark und beide Extremskalenwerte sind zahlreich vorhanden. Es scheint die Motivation in der Vorbereitung auf den Unterricht vorhanden zu sein, aber nicht notwendigerweise von der Motivation durch das Lehrwerk beeinflusst zu werden.

	Vorbereitung (F14)	Motivation Vorbereitung (F15)	Lehrbuch zu Hause (F24)	Lernmotivation (F25)	Note (F26)	LW Motivation (F27)	Weiterlernen (F28)
<i>MW</i>	3,84	3,86	3,53	3,59	4,47	3,26	5,04
<i>Var</i>	1,47	2,16	2,29	2,08	2,25	2,38	2,63
<i>S</i>	1,21	1,47	1,51	1,43	1,50	1,54	1,62

Tab. 4: Werte zum Lernen mit dem Lehrwerk

Bezüglich der weiteren Ergebnisse ist erkenntlich, dass Studierende die Notengebung (F26) sowie das Fortführen des Chinesischlernens (F28) als relativ wichtig betrachten, wohingegen die Antworten zur Verwendung des Lehrwerks außerhalb des Kurses und die Lernmotivation für die Kurse im Mittelfeld liegt. Demnach scheint die Leistungsmotivation relativ hoch zu liegen, führt jedoch nicht gleichermaßen zu einem Mehrgebrauch des Buches um ebendiese Leistung zu erzielen. Besonders den Teilnehmerinnen sind mit $M_f = 5,46$ zu $M_m = 4,56$ das Weiterlernen des Chinesischen und die Notengebung mit $M_f = 4,93$ zu $M_m = 3,96$ deutlich relevanter als für die männlichen Studierenden. Zudem erbringen weibliche Studierende im Schnitt bessere Leistungen als ihre Kollegen, was sich in ihren Prüfungsergebnissen des Zwischentests widerspiegelt (siehe Tab. 5).

Geschlecht	Wichtigkeit Noten(F26)	Weiterlernen (F28)	Prüfungsnoten (F52)
m	3,96	4,56	3,27
w	4,93	5,46	2,11

Tab. 5: Geschlechtervergleich zu den Fragen 26 und 28

Diese Erkenntnis entspricht zahlreichen Studien zur erhöhten Motivation von Mädchen zum Erlernen einer Fremdsprache sowie dem damit verbundenen Streben nach guten Noten (siehe z.B. Carr und Pauwels 2006). Nachdem Mädchen jedoch Frage 27 nach der Motivation durch das Lehrwerk mit einem $MW_f = 2,81$ im Vergleich zu $MW_m = 4,56$ beantwortet haben, ist zu vermuten, dass das Lernen mit dem Lehrwerk nicht ausschlaggebend für die Beeinflussung der Motivation der weiblichen Lernenden ist. Dieses Resultat

stützt zudem wieder die hypothetische Annahme, dass Männer dazu geneigt sind eher mit dem Lehrwerk zu arbeiten als Frauen. Teilnehmerinnen scheinen ihr Erlernen der Sprache nicht primär von den Lehrmaterialien abhängig zu machen und tendieren stärker zu einem autonomen Lernen. Folgende Tabelle verdeutlicht noch einmal die Varianz in diesem Fragenbereich zwischen männlichen und weiblichen Probanden. Zudem divergieren männliche Antworten stärker als jene der Teilnehmerinnen, was ein präziseres Bekenntnis der Frauen zum Erlernen der Sprache implizieren kann.

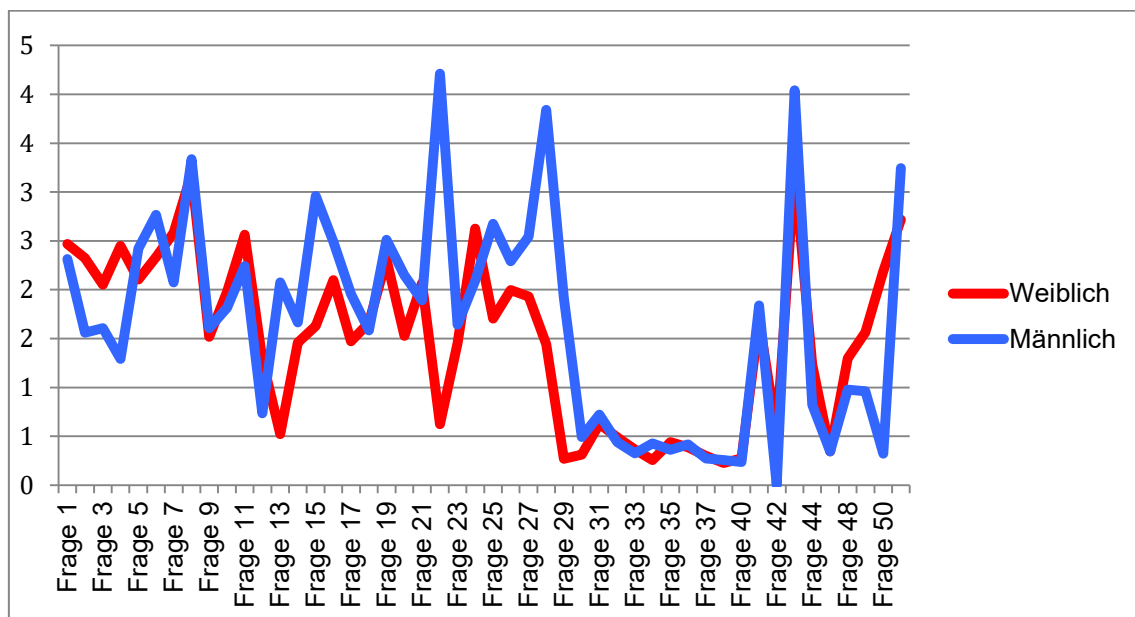


Abb. 20: Varianz in Verteilung männlicher und weiblicher Studierender

Der Mittelwert für die allgemeine Motivation zur Vorbereitung auf die Kurse liegt bei 3,59 im leicht positiven Bereich und übersteigt demnach den Wert der Motivation durch das Lehrwerk. Die Korrelation zwischen der Motivation der Studierenden und der durch das Lehrwerk vermittelten Motivation hält sich folglich gering.

Interessant ist zudem der Wertevergleich zwischen den Fragen (27, 28, 44 und 51), welche einerseits die Motivation durch das Lehrwerk, die allgemeine Motivation zum Chinesisch lernen, die Bewertung des Lehrwerks und die auf den Zwischentest erhaltene Note vergleichen. Nur insgesamt fünf Studierende empfinden die Arbeit mit dem Lehrwerk weniger motivierend und wollen das Erlernen des Chinesischen nicht fortsetzen (Bsp. in gelb). Im übrigen Feld tritt eine Motivation durch das Lehrwerk, aber kein Wunsch zur

Fortsetzung des Chinesischlernens ausschließlich bei männlichen Probanden auf (Bsp. in blau). Zudem ist der Wunsch zur Fortführung des Studiums unabhängig von der erhaltenen Note, da viele Studierende keine Angabe zur Zwischentestnote machen bzw. einen negative Note haben und dennoch motiviert zum Weiterlernen der Sprache sind (Bsp. in rot). Tabelle 6 illustriert folgende Erkenntnis anhand der ersten zehn weiblichen und männlichen Probanden:

Geschlecht (F46)	Note (F51)	Motivation LW (F27)	Weiterlernen (F28)	Bewertung LW (F44)
w	1	3	6	3
w	2	1	6	5
w	2	4	6	3
w	1	4	6	2
w	2	1	6	4
w	2	4	4	3
w	5	2	6	5
w	x	2	2	1
w	2	4	6	2
w	2	2	6	4
m	4	2	6	4
m	2	3	6	4
m	1	1	2	5
m	2	3	6	3
m	5	4	6	4
m	6	4	6	2
m	3	3	6	3
m	5	6	1	3
m	2	5	6	2
m	1	5	2	4

Tab. 6: Korrelation zwischen Noten, Lehrwerksmotivation und Weiterlernen

Folglich kann kein direkter Bezug zwischen der Motivation durch das Lehrwerk und die Motivation zum Weiterlernen der Sprache gezogen werden. Die Studierenden scheinen primär intrinsisch motiviert zu sein, und in erster Linie weibliche Probanden scheinen ihre Lernmotivation nicht von der Verwendung des Lehrwerks abhängig zu machen.

- Grammatik

Bezüglich der im Lehrwerk vorhandenen Grammatikerklärungen und Erläuterungen liegen die Werte zu der Lektüre, dem Verständnis sowie der Hilfestellung zum Erlernen des Chinesischen in einem leicht negativen Antwortbereich (siehe Tab. 7). Somit wird die in der Lehrwerkanalyse getätigte Annahme einer tendenziell schwierigen Formulierung der Grammatikerklärungen von den Studierendenmeinungen gestützt.

	online gelesen (F8)	gut verständlich (F9)	Hilfe beim Lernen (F10)	mehr Grammatik (F11)	kurz im Buch (F12)	Lösungen (F13)
<i>MW</i>	2,75	2,31	2,51	4,51	5,41	5,27
<i>Var</i>	3,17	1,66	2,00	2,44	0,97	1,40
<i>S</i>	1,78	1,29	1,41	1,56	0,99	1,18

Tab. 7: Werte zu Grammatikerklärungen

Frauen finden mit $MW_f = 1,96$ zu $MW_m = 2,62$ die Grammatikerklärungen weniger verständlich als ihre männlichen Kollegen. Des Weiteren äußern Frauen mit $MW_f = 4,89$ zu $MW_m = 4,19$ eher den Wunsch nach Zusatzmaterialien zum Erlernen der Grammatik. Weibliche Studierende sind zudem mehr daran interessiert Lösungen zu den Übungen zu erhalten als männliche und äußern sich mit $MW_f = 5,43$ zu $MW_m = 4,28$. Hier entspricht die Einsicht von Extramaterialien und Lösungen wiederum der hypothetischen Annahme, dass Frauen das Erlernen der Sprache weniger vom Lehrwerk abhängig machen.

Erkenntlich in diesem Fragengebiet ist außerdem die geringe Standardabweichung bezüglich des Wunsches nach einer kurzen Grammatikerklärung im Buch sowie in die Lösungen zu den erhaltenen Übungen einzusehen (siehe schwarze Kennzeichnung in Abb. 21). Ebendiese Elemente wurden im Zuge der Lehrwerkanalyse als Verbesserungsvorschlag erwähnt und werden durch die Meinung der Studierenden gestützt.

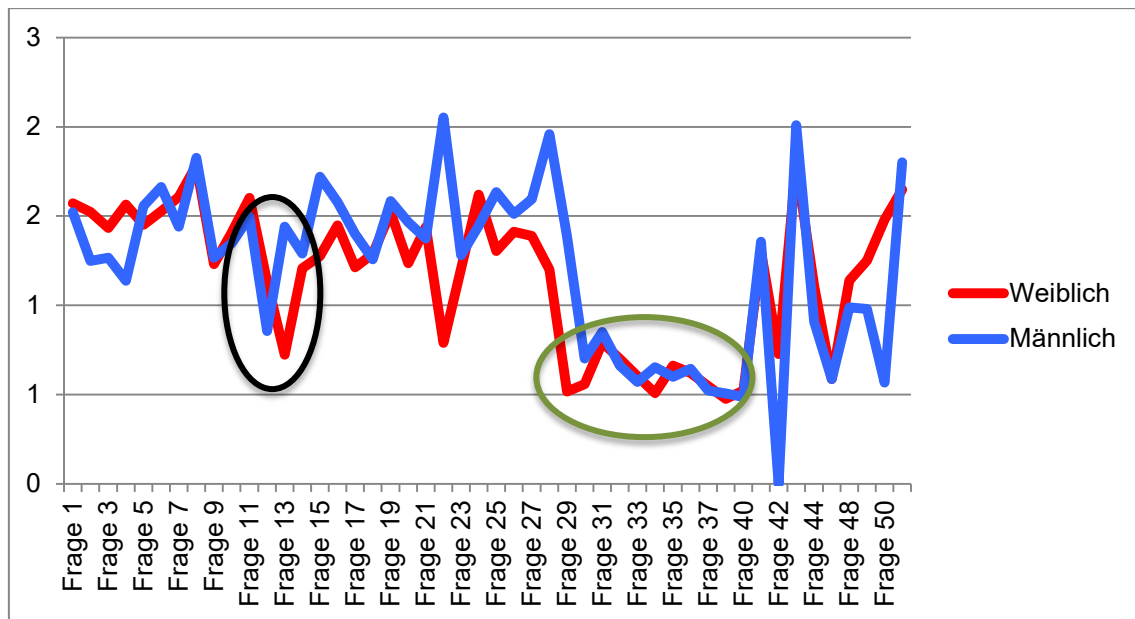


Abb. 21: Standardabweichung in Verteilung männlicher und weiblicher Studierender

Die Graphik zur Standardabweichung zeigt in diesem Fragengebiet einen Abfall <1 und nähert sich somit einer relativ geringen Streuung der gegebenen Antworten. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Studierende die erwähnten Inhalte im Lehrwerk begrüßen würden.

- Übungen

Die Bewertungen der im Lehrwerk bereitgestellten Übungen halten sich im leicht positiven Mittelfeld (siehe Tab. 8), weisen jedoch ebenfalls relativ hohe Standardabweichungen auf. Die Übungen werden eher als sinnvolle Zeitinvestition (F17) sowie als Hilfestellung zum Erlernen des Chinesischen (F18) betrachtet. Die Tendenz zum online Lernen (F16, F21) ist, wider hypothetisch erwartet, eher weniger vorhanden. Diese Erkenntnis könnte wiederum mit der leicht negativen Evaluation der Gestaltung der Online-Materialien (F20) korrelieren.

	(F16)	(F17)	(F18)	(F19)	(F20)	(F21)	F(22)	F(23)
<i>M</i>	3,36	3,60	3,56	3,02	3,02	3,13	4,87	3,71
<i>Var</i>	2,20	1,63	1,58	2,29	1,83	1,90	2,52	1,47
<i>S</i>	1,48	1,28	1,26	1,51	1,35	1,38	1,59	1,21

Tab. 8: Werte zu den Übungen

Folglich wird vermutet, dass eine ansprechendere und übersichtlichere Gestaltung der Online-Lernmaterialien eine positivere Einstellung bezüglich des online Lernens generieren könnte. Ein erhöhter Wert in dieser Fragegruppe ist bei F22 zur Integration der Übungen in das manuelle Lehrwerk gegeben. Nachdem dieser Wunsch ebenfalls im Hinblick auf die Grammatikerklärungen geäußert wurde, ist anzunehmen, dass Studierende ein gebundenes Lehrwerk mit allen Aufgaben und Erläuterungen begrüßen würden. Zudem ist selbige Eingliederung der Materialien in ein Druckwerk auch ein aus der Lehrwerkanalyse hervorgehender Vorschlag. Bezüglich der Evaluation der Übungen entsprechen die leicht positiven Werte der Lehrwerkanalyse, die zwar einen relativ lehrerzentrierten und auf rezeptive Fähigkeiten fixierten Übungsablauf feststellte, jedoch die Vielzahl an Übungen und deren übersichtliche Strukturiertheit begrüßte. Alles in allem liegt die Bewertung der Übungen durch die Studierenden mit $MW = 3,71$ in einem positiven Bereich.

- Menge, Tempo und Schwierigkeitsgrad des Lehrwerks

Die folgende Fragenkategorie umfasst Skalenwerte von 1 bis 3, wobei Studierende in diesem Bereich ihre Auffassung der Menge, der Schwierigkeit und des Arbeitstempos im Lehrwerk äußern sollten. Ein höherer Skalenwert erscheint aufgrund der präzisen Frage nach Quantität überflüssig. Nachdem der Mittelwert der gewonnenen Werte bedingt durch die geringere Auswahl an Antwortmöglichkeiten niedriger ausfällt, werden auch Standardabweichung und Varianz gering gehalten, was wiederum in den oben dargestellten Graphen klar im Bereich der Fragen 29 bis 38 ersichtlich ist (siehe grüne Kennzeichnung in Abb. 21). Die meisten Antworten in diesem Fragenbereich tendieren zur Mitte der Werteskala, welches durch eine mögliche Anwendung einer Likert-Skala mit einer ungeraden Anzahl an Antwortmöglichkeiten bedingt werden könnte. Auch kann eine derartige Werteverteilung auf die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Stoffumfang interpretiert werden.

Am niedrigsten fallen die Werte im Bereich der Schwierigkeit und Menge der Übungsaufgaben und der Schnelligkeit des Arbeitstempos (F30, F34) aus, wobei im Geschlechtervergleich aufgrund der reduzierten Skalenwerte kaum Unterschiede erkennbar sind. Positiv sind in diesem Bereich die Menge der

Schriftzeichen (F29), die Menge der Online-Materialien (F32), die Gestaltung der Lektionslänge (F33) sowie die Gesamtmenge und Schwierigkeit des Lehrstoffes (F35 – F37) hervorzuheben, die von den meisten Studierenden als „genau richtig“ betrachtet wird (siehe rote Kennzeichnung in Tab. 9).

	F29	F30	F31	F32	F33	F34	F35	F36	F37	F38
<i>MW</i>	1,93	1,64	1,70	1,76	2,04	1,51	1,87	1,73	1,76	1,62
<i>Var</i>	1,07	0,39	0,70	0,48	0,37	0,33	0,41	0,42	0,30	0,24
<i>S</i>	1,03	0,62	0,84	0,69	0,61	0,57	0,64	0,65	0,54	0,49

Tab. 9: Gesammelte Werte für Menge, Tempo und Schwierigkeitsgrad des Lehrwerks

In der Lehrwerkanalyse verhielten sich diese Bereiche ebenfalls unauffällig und keine eingängigen Verbesserungsvorschläge wurden getätigt. Demnach ist anzunehmen, dass nicht vorwiegend die Quantität, sondern vielmehr die Gestaltung und der Inhalt der Lehrmaterialien ein Motivationsproblem für die Studierenden bedingen. Bezüglich der Verwendung von Zusatzmaterialien bei der Lehrwerkarbeit (F39) ist eine leichte Tendenz zur Einsicht in andere Ressourcen zur Klärung von Verständnisproblemen erkennbar. Wiederum können die Gründe dafür auf inhaltlicher Ebene anzusiedeln sein. Studierende verstehen gewisse Inhalte nicht und versuchen sich diese mithilfe von Zusatzmaterialien selbst zu erarbeiten.

- Offene Fragen

Eine interessante Erkenntnis im Bereich der offenen Fragen ist die Angabe zu den Arbeitsstunden pro Woche, die Studierende mit dem Erlernen des Chinesischen verbringen (F39). Die Angabe der männlichen Teilnehmer überschreitet hier deutlich jene der weiblichen (siehe Tab. 10).

	F39	F40	F41	F42	F43	F44	F45
<i>MW</i>	10,34	1,39	2,14	1,09	3,23	3,20	1,83
<i>MW_f</i>	9,77	1,46	2,24	1,18	2,50	3,25	1,79
<i>MW_m</i>	10,52	1,29	1,95	1,00	4,04	3,23	1,85

Tab. 10: Mittelwert und Verteilung im Hinblick auf Männer und Frauen

Dieses Ergebnis widerspiegelt wiederum die Vermutung, dass sich Männer intensiver mit dem Lehrwerk beschäftigen als Frauen, da sie mehr Zeit in die Lehrmaterialien zu investieren scheinen. Nicht auszuschließen ist jedoch auch eine gewisse Bescheidenheit der weiblichen Teilnehmerinnen, da ihre Gesamtnoten wesentlich besser ausfallen als die der männlichen Kollegen und ihre Angaben zum Lernaufwand somit zu hinterfragen sind. Relativ gering halten sich die Abweichungen in den übrigen Bereichen, wobei männliche Studierende bei Frage 43 eher mehr Leseübungen als Schreibübungen, die ihre weiblichen Kollegen vorwiegend auswählten, wünschen. Eine relative Einigkeit konnte in der Auswertung der offenen Fragen bezüglich der motivierenden Faktoren im Lehrbuch festgestellt werden, da hier der Mittelwert der Befragung bei etwa $MW = 1,39$ festzulegen ist und Studierende somit eher dazu tendieren, die schnelle Progression bei der Verwendung des Lehrwerks als positiv zu betrachten. Dennoch ist zu betonen, dass bei der vorliegenden Frage 38 der 56 Befragten und folglich mehr als die Hälfte aller TeilnehmerInnen keine Angaben zu motivierenden Aspekten äußerte. Bei den folgenden offenen Fragen (F40, F41, F42) finden sich ebenfalls viele Stimmhaltungen und vor allem männliche Studierende tendieren zu einer Auslassung der offenen Fragen. Dies könnte ein Hinweis auf eine verstärkte Neigung von Frauen zur Beantwortung von offenen Fragen sein. Diese hypothetische Annahme bedürfe jedoch weiterer Testungen.

Gewonnene Erkenntnisse aus dem Offenen Fragen-Teil sind der Wunsch nach Lösungen zu den Übungsaufgaben des Online-Teils sowie die Behandlung von alltagsrelevanten Themen, die es den Studierenden beispielsweise ermöglichen Essen in China zu bestellen bzw. einen Smalltalk zu führen. Vor allem das Fehlen der Lösungen und die auf das universitäre Umfeld beschränkte Alltagskommunikation im Lehrwerk wurden bereits als mögliche Kritikpunkte angeführt, welche nun durch die Studierendenbefragung bestätigt werden. Weitere angesprochene Themen sind die Gestaltung des Buches, die auf die Studierenden teilweise unübersichtlich zu wirken scheint und die Integration von Grammatikerklärungen in das Lehrbuch selbst. Nachdem vor allem das Erscheinungsbild des Online-Materials bereits im Teil der Lehrwerkanalyse und des ExpertInneninterviews als möglicherweise auf die Studierende unübersichtlich wirkend eingestuft wurde, wird diese Annahme nun

erneut durch die Antworten der Lernenden bestätigt. Bezüglich der Themenauswahl liegt der gewonnene Mittelwert knapp am Wert 1 und zudem ist die Streuung relativ niedrig. Demnach ist das Verlangen nach Alltagsthemen, die mehr an der Lebenswelt der Studierenden orientiert sind, relativ eindeutig (siehe Tab.11).

	Gesamtwert	m	f
<i>MW</i>	1,09	1,00	1,18
<i>Var</i>	0,28	0,00	0,28
<i>S</i>	0,53	0,00	0,73

Tab. 11: Themenauswahl im Unterricht mit Geschlechtervergleich

Männliche Studierende geben zudem ausschließlich die Integration von Alltagsthemen bei der vorliegenden Frage an, was die geringste Standardabweichung des Fragebogens ergibt.

Im Hinblick auf die Frage, warum die Studierenden Chinesisch erlernen würden, werden die Angaben in extrinsisch, intrinsisch und sowohl intrinsisch als auch extrinsisch unterteilt und wiederum in Zahlenwerte codiert. Eine sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motivierte Antwort wäre demnach bspw. auf Fragebogen 1: „Ich lerne Chinesisch, weil ich mir dadurch Vorteile in der Arbeitswelt erhoffe + Interesse.“ [sic!] Der Mittelwert pendelt sich bei dieser Frage im Bereich 1,83 ein und Studierende scheinen demnach erhöht intrinsisch motiviert zu sein. Diese Erkenntnis unterstreicht die Annahme, dass im Bezug auf das vorliegende Lehrwerk hauptsächlich die intrinsische Motivation der tragende Faktor für die Leistung der Studierenden ist. Zudem wird das Lehrwerk bei Frage 44 eher negativ beurteilt, wobei männliche Studierende mit einem Schnitt von 4,04 das Lehrwerk noch schlechter bewerten als ihre weiblichen Kolleginnen mit einem $MW_f = 2,50$. Wiederum ergibt sich hier die hypothetisch angenommene Korrelation zwischen einer intensiveren Beschäftigung der männlichen Studierenden mit dem Lehrwerk und einer damit möglicherweise strengeren Bewertung der Unterrichtsmaterialien.

- Persönliche Angaben

Bezüglich der allgemeinen Angaben der Studierenden ist mit einem Mittelwert von 22 Jahren ein relativ hohes Einstiegsalter für das Studium festzustellen. Die

Standardabweichung ist in diesem Bereich besonders hoch, da keine Altersbegrenzung im Studium vorliegt und sich somit auch ältere bzw. jüngere Studierende für den Studiengang inskribieren können. Nachdem in der Linguistik von der Existenz einer kritischen Periode ausgegangen wird, die vor allem Erwachsenen das Erlernen einer Fremdsprache erschwert (*Critical Period Hypothesis*) (Singleton und Ryan 2004: 31), kann angenommen werden, dass mit erhöhtem Alter die Motivation eine tragende Rolle spielt. Die Studierenden weisen eine erhöhte intrinsische Motivation auf und haben das Erlernen des Chinesischen freiwillig gewählt. Es kann ihnen jedoch das Sprachlernen schwerer fallen, und es sollte ihnen zu Beginn nicht an Sprachlernmotivation fehlen, um etwaige altersbedingte Schwierigkeiten zu überwinden.

Die Studie umfasst insgesamt 26 Vollzeit-StudentInnen, neun Studierende mit geringfügiger Anstellung, 14 Studierende, die mit 40 Stunden berufstätig sind, vier, die 20 Stunden arbeiten und zwei ohne Angaben. Auffällig ist, dass vor allem Studierende, die Halbzeit bzw. Vollzeit arbeiten, keine bessere Note als eine 3 auf die Zwischenklausur erreichen konnten. Im Hinblick auf die Bewertung des Lehrwerks kann jedoch kein Unterschied zu Vollzeit-Studierenden erkannt werden. Ebenfalls haben es nur Studierende, die ausschließlich ein Sinologie-Studium belegten, geschafft, ein „Sehr gut“ auf das Examen zu erreichen. Demnach wird von einer relativen Schwierigkeit des Studiums ausgegangen, da ein ausreichender Zeitaufwand von hoher Wichtigkeit ist, um auf die Prüfungen gute Noten zu erzielen. Wird diese Vermutung jedoch überprüft, ist erkenntlich, dass Studierende mit der Angabe eines relativ niedrigen Stundenaufwands zum Chinesisch lernen ebenfalls gute Noten erzielen und sich dieses Erkenntnis jedoch auch unabhängig von der Nationalität des/der Studierenden zeigt. Somit scheinen auch jene, die Chinesisch als Erstsprache haben, keinen großen Vorteil im Erreichen einer guten Note zu haben. Zusätzlich zeigen sich die Bewertungen der Motivation des Lehrwerks unabhängig von der Erstsprache der Studierenden und keinerlei Korrelationen sind zwischen einer stärkeren/geringeren Motivation, der Nationalität und dem Beruf der Studierenden erkennbar.

Fazit

Zusammenfassend ist eine klare Übereinstimmung der in der Lehrwerkanalyse und in den ExpertInneninterviews angesprochenen möglichen Problematiken der Unterrichtsmaterialien und der Meinung der Studierenden erkennbar. Studierende äußerten einen deutlichen Wunsch nach der Integration von Lösungen sowie Übungen bzw. Grammatikerklärungen im manuellen Lehrwerk. Zudem würden sie eine intensivere Beschäftigung des Lehrwerks mit Alltagsthemen wie beispielsweise Essen kaufen, Einkaufen gehen etc. begrüßen. Wider Erwarten fällt die Wertung des online Lernens bei den Studierenden eher schlechter aus, aber eine strukturiertere, übersichtlichere Anordnung der Online-Lernelemente könnte diese leicht negative Einstellung gegenüber des Arbeitens mit dem Internet positiv beeinflussen. Bezüglich der motivierenden Elemente des Lehrwerks gab mehr als die Hälfte der Studierenden keine Antwort an. Insgesamt wird das Unterrichtsmaterial mit der Note 3 bewertet.

Interessanterweise zeigt sich keine erkennbare Korrelation zwischen dem Ergebnis der Lehrwerkverwendung und den Noten der Studierenden. Demnach kann nicht von einem Leistungseinbruch bei einer durch das Lehrwerk bedingten (De)motivation gesprochen werden. Studierende, die das Lehrwerk tendenziell negativ beurteilen, erhalten trotzdem relativ gute Noten auf die Zwischenklausur. Ebenfalls sind Studierende, die negative Noten auf die Zwischenprüfung haben bzw. keine Angaben zu ihrer Note machen, nicht weniger zum Weiterlernen motiviert als andere Studierende. Demnach scheint die Lernmotivation nicht primär vom Lehrwerk bzw. vom erzielten Zwischentestergebnis abhängig zu sein. Zudem zeigen extrinsisch bzw. intrinsisch motivierte Studierende annähernd die gleichen Leistungen, unabhängig von ihrer Bewertung des Lehrwerks, was der Studie von Schäl (2015), welche von einer besseren Leistung der intrinsisch motivierten Sprachlernenden ausgeht, widerspricht.

Ein deutlicher Unterschied ist bezüglich mancher Ergebnisse von Männern und Frauen zu manifestieren. So ist die Notengebung Frauen wichtiger und der von ihnen erreichte Notenschnitt durchschnittlich um einen Grad besser als bei den männlichen Kollegen. Frauen scheinen das Lehrwerk

weniger in Gebrauch zu nehmen und tendieren eher zur Heranziehung von Zusatzmaterialien, wohingegen Männer mehr mit dem Lehrwerk arbeiten und es demnach auch eher als motivierend betrachten. Nachdem Frauen weniger mit dem Lehrwerk zu arbeiten scheinen, ist ihre Lernmotivation auch weniger von ebendiesem abhängig und es ist keine Korrelation zwischen einer Demotivierung bzw. Motivierung durch das Lehrwerk und der Leistung der Studierenden festzustellen.

Ein weiterer Einflussfaktor auf die Noten der Studierenden ist deren Arbeitswahl. Sprachlernende, die nicht Vollzeit studieren, erzielen demnach schlechtere Gesamtergebnisse als jene, die sich ausschließlich ihrem Studium widmen. Die Angabe zur Zeitinvestition in das Chinesischlernen ist jedoch wiederum relativ unabhängig von den Prüfungsergebnissen zu werten, da Studierende mit relativ geringen Stundenanzahlangaben eine dennoch gute Note erzielen konnten.

Im Hinblick auf die gesamte Stoffmenge des Lehrwerks wird die Lektionslänge und die im Lehrwerk beinhaltete Anzahl an Schriftzeichen begrüßt. Studierende zeigen sich weniger begeistert vom Umfang der Übungsaufgaben und Grammatikerklärungen sowie dem Arbeitstempo. Dennoch scheinen die etwaigen Problemfaktoren bezüglich der Motivation nicht auf quantitativer sondern auf inhaltlicher Ebene anzusiedeln sein.

6.3 Auswertungen der ExpertInneninterviews

Die Durchführung der ExpertInneninterviews erfolgte im Zeitraum des Sommersemesters 2018 und wurde aufgrund eines längeren Auslandsaufenthalts einer Lehrperson in einem Fall schriftlich durchgeführt. Um die Ausgangssituation für die Interviews zu verstehen, wird kurz der allgemeine Verlauf des Studiums erläutert.

6.3.1 Ausgangssituation und Hintergrund zur Befragung

Die befragten Lehrpersonen (B1-B3) unterrichteten im Wintersemester 2017/18 unter Benutzung des neuen Lehrwerks oder waren an der Entstehung des Lehrwerks beteiligt. Der von zwei der Lehrenden gehaltene Kurs *Modernes Chinesisch 1a* wird als die Hauptlehrveranstaltung der STEOP-Phase betrachtet und dient der Schulung der Basiskenntnisse des Hochchinesischen im Hinblick auf Aussprache, Wortschatz und Grammatik. Somit sollen Studierende das Pinyin erlernen, Schriftzeichen aktiv und passiv beherrschen, einen einfachen Vokabelschatz und „kommunikativ-dialogisch orientierte Phrasen“ verwenden können. Der Unterricht wird in zwei grobe Phasen unterteilt: Lektion 1 bis 7 widmen sich dem Erlernen der Umschrift des Pinyin, dem Erkennen der Schriftzeichen, dem Vokabeltraining und dem Schreiben von Kurzzeichen, wohingegen Lektion 8 bis 12 die Festigung des Pinyin, den Erwerb grammatikalischer Eigenheiten des Chinesischen, die Verwendung von Vokabeln und das Lesen und Konstruieren von einfachen Texten bzw. Sätzen fördert. Als Mindestanforderung zum Bestehen des Kurses werden das aktive und passive Beherrschen von etwa 350 Schriftzeichen, das Verstehen von kurzen Textpassagen und die Verwendung einfacher alltagsrelevanter Sätze angeführt (Universität Wien 2017). Zusätzlich zum Kurs *Modernes Chinesisch 1a* haben die Studierenden die Lehrveranstaltungen *Sprechpraktikum 1a* und *Sprachlabor 1a* zu belegen.

Eine Lehrperson unterrichtete im Wintersemester 2017/18 den Kurs *Theorie und Praxis der chinesischen Schrift und Sprache* und arbeitete im Zuge dessen ebenfalls zum Teil mit dem neuen Lehrwerk. Die Vokabeln und die Schriftzeichen, die im Kurs näher besprochen wurden, stammen aus den Inhalten des Lehrwerks. Dennoch bildet das neue Lehrwerk nur ein Teil der für den Kurs zu Hand genommenen Materialien, und viele grammatikalischen,

lexikalischen, phonetischen und phonologischen Inhalte werden mittels Verwendung zusätzlicher Materialien behandelt.

Wie sich die Gestaltung und Verwendung der Unterrichtsmaterialien zur Erreichung der Kursziele gestaltet, wird nun versucht mithilfe der Interviewergebnisse zu beleuchten. Die Transkripte zu den durchgeführten Interviews sind im Anhang (App. 10.5) einzusehen und deren Veröffentlichung wurde von den InterviewpartnerInnen genehmigt.

6.3.2 Ergebnisse der ExpertInneninterviews

Einleitend in das ExpertInneninterview wurde von den Verfassern die Entstehungsgeschichte des Lehrwerks erfragt. Eine Lehrperson war in diesem Fall ideenleitend und wurde von einer weiteren Lehrperson vor allem im Hinblick auf die Gestaltung der Grammatik unterstützt. Folgende Kategorien wurden im Interview mit den Unterrichtenden ausführlich angesprochen:

- Entstehung des Lehrwerks

Bezüglich des Hauptgrundes für die Entstehung des neuen Lehrwerks nennt die verantwortliche Lehrperson B3 in erster Linie das politische Umfeld in China, welches aufgrund starker Zensur eine Vielzahl an Lehrwerkinhalten unterbindet:

因此我对中国编写的汉语教材很反感。我们使用的教科书《汉语教程》在语句和内容上，有时就像是在教幼儿园的孩子说话。这也是在中国极权政治环境下的必然结果。为了摆脱这一局面，我一直希望编写一部脱离中国共产党控制的对外汉语教材。

Daher bin ich sehr angewidert von den in China geschriebenen chinesisch Lehrbüchern. Die Satzstrukturen und Inhalte im von uns gebrauchten Lehrwerk Hanyu Jiaocheng gleichen teilweise der Art und Weise, wie ein Kind im Kindergarten redet. Das ist auch das unvermeidliche Ergebnis von Chinas totalitärem politischen Umfeld. Um diese Problematik zu bekämpfen, habe ich immer gehofft ein Chinesisch Lehrbuch zu verfassen, welches nicht der Kontrolle der Kommunistischen Partei Chinas unterliegt. (Interview B3: 160, persönliche Korrespondenz, Email-Verkehr, 16.08.2018, siehe Anhang 10.5.4; Übersetzung der Autorin)

Zudem waren der befragten Person B3 die grammatikalischen Erklärungen im alten Lehrwerk 汉语教程 zu ungenau und teilweise fehlerhaft (vgl. Interview B3: 159).

Der Mitverfasser des Unterrichtsmaterials bestätigte die vom Hauptverfasser im Gespräch geäußerten Gründe für das Ersetzen des alten Lehrwerks: zum Einen seien die Studierenden mithilfe des alten Lehrwerks

nicht im Stande über ihr Studienfach zu reden, und zum Anderen sei die darin gelehrt Sprache eine „Kindersprache“ und werde kaum noch verwendet (vgl. Interview B1: 134, persönliche Korrespondenz, Institut für Ostasienwissenschaften, Wien, 28.03.2018, siehe Anhang 10.5.1). Zudem erachtet befragte Person B3 eine studienorientierte Zugangsweise zur Thematik des Chinesischlernens als notwendig um Studierenden außerhalb des Klassenraums die Kommunikation in Chinesisch zu ermöglichen (vgl. Information B3: 153, persönliche Korrespondenz, Email-Verkehr, 02.08.2018, siehe Anhang 10.5.3).

Das Hauptinteresse zur Gestaltung eines neuen Lehrwerks lag für den Mitverfasser in der Konkretisierung und Vereinfachung der grammatikalischen Eigenheiten des Chinesischen. Dem Interviewten zufolge war es ein Bedürfnis wichtige grammatikalische Erklärungen zu sammeln und Klarheit in deren Gebrauch zu bringen. Diese Klarheit könnte auch eine tragende Rolle in der Motivation der Studierenden spielen, so die Lehrperson (vgl. Interview B1: 143).

- Inhalte

Die Inhalte des Lehrwerks entsprechen dem Anfängerkorpus des Chinesischlernens und behandeln Themen wie beispielsweise der Begrüßung, der Vorstellung etc. Ähnliches wurde bereits im alten Lehrwerk besprochen und somit im neuen übernommen. Dennoch ist, so Lehrperson B3, die Schreibidee zur Verfassung des neuen Lehrwerks und somit auch die globale inhaltliche Orientierung eine andere (vgl. Interview B3: 160).

Einen wesentlichen Gesprächspunkt in allen Interviews stellten die thematischen Inhalte des neuen Lehrwerks im Hinblick auf die behandelten Lektionstexte und das darin gelehrt Vokabular dar. So gilt hervorzuheben, dass das neue Lehrwerk im Gegensatz zum alten, laut aller befragten Lehrpersonen, stärker auf das Sinologiestudium zugeschnitten ist. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Faktum, dass Studierende in Österreich Chinesisch lernen und nicht, wie es oftmals in Lehrwerken der Fall ist, in China. Die Inhalte des Lehrwerks gehen primär vom leitenden Verfasser aus und wurden nur bei grammatikalischen oder textuellen Problematiken vom Mitverfasser revidiert (vgl. Interview B1: 135).

Eine Lehrperson bezeichnet diese Themenänderung als Annäherung an die Alltagssprache der Studierenden, wobei hier eine Differenz in der Meinung der Befragten vorliegt, da die weiteren zwei interviewten Personen den Begriff der Alltagssprache anders definieren und beispielsweise eine Wichtigkeit darin sehen, dass Studierende wissen, wie sie sich etwas zu Essen kaufen können oder fragen können, ob sie auf die Toilette gehen dürfen (vgl. Interview B2: 151, persönliche Korrespondenz, Institut für Ostasienwissenschaften, Wien, 22.06.2018, siehe Anhang 10.5.2). Im Vergleich zum alten Lehrwerk ist für eine Lehrperson die Alltagstauglichkeit des neuen Unterrichtsmaterials zu hinterfragen:

其他的词汇还有关于普通生活用语，但是这本教材里普通生活用语也很少。

Der andere Wortschatz beinhaltet auch auf das alltägliche Leben bezogenes Vokabular, welches aber in diesem Lehrwerk sehr gering ausfällt. (Interview B2: 145; Übersetzung der Autorin)

Unterstützt wird diese Annahme von einem der Verfasser des Lehrwerks, der die fachbezogene Orientierung der Textmaterialien folgendermaßen kritisiert:

Das ist nicht meine Lebenswelt. Ich habe eine ganz andere Einstellung dazu. Ich denke mir, nach China fahre ich des Abenteuers wegen hin und er/sie ist halt da wirklich sehr ernst und fachbezogen und meint, sie sollen da lernen, sich in ihrem Fachbereich auszutauschen und so weiter. (Interview B1: 138)

Dieser Kritik zufolge sei die Definition der Alltagssprache somit nicht primär an das Studenumfeld gebunden, sondern kann unterschiedlichsten Interpretationen folgen. Ebendiese mögliche Diskrepanz in der Begriffsdefinition wurde bereits im vorhergehenden Unterkapitel 6.1 in der Beschreibung des Curriculums angemerkt, und auch Studierende wünschen, wie es die Fragebogenauswertung in Kapitel 6.2 zeigt, eine Annäherung an Alltagsthemen (Essen, Kultur etc.), die der Definition der projektleitenden Lehrperson widerspricht. Diese Behandlung lebensnaher Themen könnte zudem die Motivation der Studierenden positiv beeinflussen. Zu betonen gilt es hierbei, dass die Sinologiezentriertheit des Lehrwerks dem Ort Universität als Vermittlungsort einer Sprache entspricht. Demnach soll den Studierenden Chinesisch gelehrt werden, damit sie Sinologie studieren können und nicht primär, dass sie auf eine Sprachreise in China vorbereitet werden. Es wird vermutet, dass diese Zusammenhänge nicht direkt im Unterricht erörtert werden und die Studierenden demnach auch Schwierigkeiten mit der Themenwahl haben.

Eine/r der InterviewpartnerInnen sieht ein wesentliches Problem der Inhalte des neuen Lehrbuchs in der Dichte des präsentierten Materials. Während das vorher verwendete Lehrwerk über einen zu geringen Wortschatz verfügte, so sei nun das Gegenteil ein Problem und die Lektionen zu lange, sowie der Wortschatz zu groß. Folglich sei die Informationsflut auch ein möglicher Grund für den Studienabbruch vieler Erstsemestrigen, so die Lehrperson (vgl. Interview B2: 152). Intendiert wurde die Zunahme der Schriftzeichenmenge ebenfalls vom Hauptverfasser des Lehrwerks und folgte, so interviewte Person B1, dem Beispiel des Instituts für Japanologie, welches einen starken Fokus auf die Schriftzeichenlehre zu legen scheint (vgl. Interview B1: 135). Gerechtfertigt wird die Stoffmenge seitens der Verfasser des Lehrwerks zudem mit der bereits von Vollmeyer (2006: 223) getätigten Annahme, dass erhöhte Anforderungen an die Studierenden in einem erhöhten Maß an Arbeit seitens der Sprachlernenden resultieren und es besser sei, sie zu über- anstatt zu unterfordern (vgl. Interview B1: 135).

Außerdem erkennen Lehrwerkanalyse sowie die Studierendenbefragung diese Zunahme an Vokabular nicht als Motivationsprobleme bei den Studierenden. Motivationsprobleme werden zumindest aus Sicht der Studierenden nicht auf der quantitativen Ebene der Stoffmenge angesiedelt. Zudem kann ein motivierendes Element des Lehrwerks die Orientierung am GERS (Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) bzw. am HSK sein, welche von Interviewpartner B1 bestätigt wurde (vgl. Interview B1: 138). Ebenfalls dient die Wiederaufnahme des Gelernten in weiteren Lektionstexten, wie bereits in der Lehrwerkanalyse festgelegt, einer Förderung des progressiven Lernens und kann sich demnach positiv auf die Studierendenmotivation auswirken. Dennoch ist ein zu intensives Wiederholen des Gelernten wiederum ein demotivierender Faktor. Die Studierenden äußern bezüglich dieses Themas jedoch keine negativen Bemerkungen.

Im Gegensatz zur Lehrwerkanalyse, die einen Fokus auf rezeptive Fertigkeiten im Zuge der Lehrwerksverwendung vermutet, ist, so Lehrperson B3, das Unterrichtsmaterial gleichermaßen zur Schulung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten gedacht (vgl. Interview B3: 155), was wiederum den vom GERS festgelegten Kriterien zum Erlernen von Fremdsprachen entsprechen würde (Österreichisches Sprachkompetenzzentrum 2010: 9).

- Grammatik

Eine weitere Analysekategorie bildet die Grammatik im Lehrwerk. Ziel des Verfassers der Grammatiksektion war es, jegliche problematischen grammatikalischen Eigenheiten des Chinesischen zu klären (vgl. Interview B1: 143). Der Grundgedanke bezüglich dieser Vorgehensweise war den Unterrichtenden alle Information bereitzustellen und diese selbst die wichtigsten Faktoren auswählen zu lassen. Somit wurde von der Lehrperson B1 den Studierenden auch mitgeteilt, dass die Grammatikerklärungen nur als Zusatzinput dienen und „die chinesischen Lehrenden das prüfen, was sie vortragen.“ Dennoch könnte es hilfreich sein, die Explikationen zu studieren, um typische Fehler als SprachanfängerIn zu vermeiden (vgl. Interview B1: 139).

Nachdem die Grammatik nicht in das manuelle Lehrbuch inkludiert ist und viele Grammatiklektionen nicht rechtzeitig zu Beginn des Sprachunterrichts fertiggestellt waren, hatten weitere unterrichtende Lehrpersonen teilweise Schwierigkeiten mit der Stundenplanung, da sie die Grammatik selbst vorbereiten mussten: „在我上课的时候还没有出来. Zu Beginn meines Unterrichts ist sie [die Grammatik] noch nicht heraußen“ (Interview B2: 148; Übersetzung der Autorin). Einer der Verfasser des Lehrwerks gab zudem an, dass das Lehrwerk einer Revision bedürfte und sich beispielsweise einige Fehler in den Unterrichtsmaterialien wiederfanden, die bei einer gründlicheren, zeitintensiveren Überarbeitung vermeidbar gewesen wären: „[...] es war auch ein Problem, dass wir keine Zeit mehr hatten, es durchzulesen. Wir haben es teilweise nur überflogen und da kam es zu einigen Fehlern [...]“ (Interview B1: 136). Demnach ist es für die interviewte Lehrperson auch möglich, dass ein etwaiger Motivationsverlust bei Studierenden durch die Fehler im Lehrwerk bedingt ist. Im Zuge der Lehrwerkanalyse konnte zwar eine mögliche Verwirrung der Studierenden durch die eingefügten Fehlerkorrekturen im Online-Teil aufgezeigt werden, Studierende äußern sich diesbezüglich jedoch nicht explizit negativ.

Zudem wurde von der für die Gestaltung der Grammatik verantwortlichen Lehrperson eine Integration der wichtigsten Elemente neben dem Lektionstext intendiert, diese jedoch aufgrund einer Verwirrung bei der Ideenpräsentation nicht genehmigt (vgl. Interview B1: 136). Nachdem die weiteren interviewten

Lehrpersonen sowie die Studierenden jedoch einen Grammatikteil im manuellen Lehrwerk begrüßen würden, sollte dessen Eingliederung in einer revidierten Version nicht ausgeschlossen werden.

Darüber hinaus erscheint einigen Unterrichtenden die Grammatik zu detailliert und komplex dargestellt, da Studierende beispielsweise nicht jede Verwendung eines bestimmten Partikels im ersten Semester beherrschen müssen und eventuell durch die Informationsmenge überfordert sind. Ebenfalls können, wie bereits in der Lehrwerkanalyse festgestellt, sprachliche Probleme bezüglich des Verständnisses der deutschen Formulierungen auftreten:

我不知道所有的学生非常了解专业用语. 他说在中学, 你们都应该学过。[...] 但是还有[...] 外国学生。

Ich weiß nicht ob alle SchülerInnen die fachspezifischen Termini so gut verstehen. Er [der Verfasser der Anmerkungen] sagt, dass ihr die Fachbegriffe bereits in der Mittelschule gelernt habt. [...] Aber es gibt auch [...] Studierende aus dem Ausland. (Interview B2: 152; Übersetzung der Autorin)

Die für die Gestaltung des Grammatikteils verantwortliche Lehrperson argumentiert die Detailliertheit wie folgt: „Ich wollte keine Mickey Mouse Sachen schreiben [...], der da in den Grammatiken vorkommt, sondern das auf halbwegs neuere Erkenntnisse stützen“ (Interview B1: 135). Zudem ist der gewählte Erklärungsstil, der den Studierenden sowie weiteren interviewten Lehrpersonen zu schwer erscheint, der befragten Person B1 zufolge ein „Erzählstil“, und Fremdwörter wurden, so gut es geht, bei der Verfassung der Explikationen vermieden (ibid., 137).

Aufgrund der dennoch wahrgenommenen Schwierigkeiten in der Grammatikerklärung plädieren weitere Lehrende für eine freiwillige Lektüre der ausführlichen Grammatik und für eine Integration der wesentlichen Aspekte im Lehrwerk (vgl. z.B. Interview B2: 152). Die Betrachtung des Online-Grammatikteils als Zusatzlektüre für die Studierenden hielt bereits befragte Person B1 im Dialog mit den Studierenden fest und verneinte die Frage eines/r Studierenden, ob die Online-Materialien im Detail geprüft werden würden.

- Leistung und Dropout-Quote

Auf die erbrachten Leistungen der Studierenden bezogen können die Unterrichtenden keinen großen Unterschied zu vorhergehenden Semestern ausmachen und die erreichten Noten sind trotz steigender Anforderungen in

etwa gleichbleibend (vgl. Interview B1: 141). Demnach scheint die hypothetische Annahme einer höheren Leistungserbringung bei erhöhter Förderung der Studierenden zumindest auf die gegebene Sachlage zuzutreffen.

Im Hinblick auf die Dropout-Quote der Studierenden äußerte eine Lehrperson das Bedenken, dass das neue Lehrwerk eventuell einen negativen Effekt auf die Fortsetzung des Studiums hat. Hierbei wird die zusätzliche Belastung durch weitere Studiengänge angesprochen, die für einige Studierende ein weiterer Grund zum Abbruch sein könnte (vgl. Interview B2: 150). Bestätigt wird diese Annahme in der Auswertung der Noten auf die Zwischenklausuren im Zuge der Fragebogenstudie (siehe Appendix 10.3), da ausschließlich Studierende mit Sinologie als einziges Studium die Note „Sehr Gut“ auf die Prüfung erzielten. Folglich kann die Dichte des Lehrmaterials in Kombination mit der Absolvierung eines Zweitstudiums durchaus als möglicher Grund für einen Studienabbruch vermutet werden. Zudem könnten Studierende mit Zweitfach die Sinologiezentriertheit des Studiums unterschätzen, sich einen reinen Sprachenunterricht am Institut für Ostasienwissenschaften erwarten und aufgrund der inhaltlichen wissenschaftlichen Fokussierung des Studiums selbiges abbrechen.

Genauere Korrelationen zwischen der Verwendung des neuen Lehrwerks und der Drop-out Quote der Studierenden können jedoch erst nach Ende der ersten zweijährigen Durchlaufphase erforscht werden.

- Übungen

Bezüglich der im Lehrwerk vorhandenen Übungen haben zwei der interviewten Lehrpersonen das Bedenken, dass die Übungen keinem systematischen Aufbau folgen, so beispielsweise die befragte Lehrperson B2: „我觉得 Übung 做得是这个(...) 没有 einen systematischen Aufbau. Ich glaube die Übungen haben keinen systematischen Aufbau“ (Interview B2: 146; Übersetzung der Autorin). In der Lehrwerkanalyse wird jedoch vermerkt, dass die Übungen ein klares Aufbauschema verzeichnen. Einzig deren Integration in das manuelle Lehrwerk wird sowohl in der Lehrwerkanalyse als auch von den Studierenden begrüßt. Wird die Kritik der Lehrpersonen auf die Online-Materialien ausgelegt, so ist anzunehmen, dass deren Strukturierung sowohl für die Studierenden als auch

für manche Lehrpersonen etwas verwirrend erscheint. Demnach könnte eine Umgestaltung und Vereinheitlichung der vorhandenen Materialien möglicherweise die Studierendenmotivation steigern.

- Verwendung des Lehrwerks

Zwei der befragten Unterrichtenden geben an, das Lehrbuch häufig im Unterricht zu verwenden. Für die dritte Lehrperson sind die Inhalte des Lehrbuchs nicht direkt für die Kursführung relevant.

Ebenfalls anzumerken ist, dass Lehrpersonen durchaus auch Zusatzmaterialien zu Übungszwecken heranziehen, um Studierende zu motivieren. Ein Teil der Zusatzmaterialien, die beispielsweise von der Lehrperson B1 konstruiert und verwendet wurden, sind ebenfalls online einzusehen und wurden demnach in den Online-Teil des Lehrwerks integriert (vgl. Interview B1: 140). Dennoch gibt beispielsweise befragte/r Lehrende/r B2 an, zu wenig Zeit zur Gestaltung von supplementären Materialien zu haben und folglich hauptsächlich auf die bereits vorhandenen Lehrwerksinhalte zurückzugreifen (vgl. Interview B2: 148).

- Motivation

Faktoren, die laut Lehrpersonen die Motivation der Studierenden positiv oder negativ beeinflussen können, sind Folgende:

Motivierend am Lehrwerk empfinden zwei der Lehrpersonen Orientierung der Lektionstexte am Studium der Sinologie. Somit erscheinen die Inhalte aus fachlicher Sicht motivierend: „Motivierend ist glaube ich das Faktum, dass sie Sinologiestudenten sind und das Buch wirklich am Chinesischen orientiert ist“ (Interview B2: 151). Gleichzeitig wird diese Themenauswahl jedoch auch kritisiert, da Studierende nicht mehr befähigt sind, einfachste lebensnahe Dinge auf Chinesisch zu sagen: „但是 demotivierend 是他们想说我要去厕所. Aber es ist für sie demotivierend, wenn sie sagen wollen, dass sie auf die Toilette gehen müssen [es aber nicht sagen können]“ (Interview B2: 151; Übersetzung der Autorin).

Ein weiterer Motivationsfaktor ist der interviewten Person B1 zufolge die unterschiedliche Darstellungsweise der Lektionstexte, mit oder ohne Pinyin oder Tönen, die den Studierenden je nach Können die Lektüre gemäß unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade ermöglicht. Zudem sind die Lektionstexte gut leserlich und Studierende können bereits zu Beginn das Schreiben der Schriftzeichen mithilfe von Schreibübungsblättern trainieren. Ebendiese positive Anmerkung findet sich sowohl in der Lehrwerkanalyse sowie in einigen Fragebögen wieder. Somit scheint die Textpräsentation der Lektionsinhalte für einige Studierende ansprechend zu sein.

Ebenfalls haben zwei befragte Lehrpersonen von Studierenden oder weiteren Lehrenden Feedback zum verwendeten Lehrwerk erhalten. Die hauptverantwortliche Lehrperson verfügte zum Zeitpunkt des Interviews jedoch über keinerlei Informationen seitens der Studierenden. B2 äußert beispielsweise eine Wahrnehmung der schnellen Progression seitens Studierender und Lehrender, was motivierend sein könnte. Die Unterrichtenden erachten jedoch den wöchentlichen Druck die Lektionen abzuschließen primär als relativ hoch: „所以我们俩的压力是最大的. Demnach ist der Druck auf uns am höchsten“ (Interview B2: 147; Übersetzung der Autorin). Studierende hingegen empfinden, wie die Fragebogenauswertung zeigt, diesen Fortschritt eher als motivierend. Somit divergieren hier die Meinungen der Lehrenden und Lernenden.

Als demotivierend ist seitens der Studierenden und Lehrenden, so Lehrperson B1, die Komplexität des Lehrwerks aufgefasst worden. Dies „liegt, muss ich sagen, zum Teil wahrscheinlich auch an den Leuten, dass sie sich nicht wirklich Zeit nehmen dafür“ (Interview B1: 137), ist eine angegebene Begründung des/der stellungnehmenden Interviewten. Auch die Unvollständigkeit der ersten Auflage des neuen Lehrwerks wird als möglicher demotivierender Faktor angeführt (vgl. Interview B1: 136). Inwiefern der in das Studium investierte Zeitaufwand eine Rolle beim Verstehen der Materie spielt, kann im Zuge dieser Arbeit nicht nachgewiesen werden.

Motivation wird von den Unterrichtenden ebenfalls in Verbindung mit Erfolgserlebnissen gesetzt (vgl. Interview B1: 142). Je bessere Noten Studierende auf die Prüfungen erreichen, desto stärker sind sie für Folgesemester motiviert. Dennoch ist hierbei interessant, dass zwischen den

Prüfungsergebnissen und der Motivation zur Verwendung des Lehrwerks kaum eine Korrelation zu determinieren war.

Seitens der Lehrenden wird eine Steigerung der Motivation durch eine induktive Lehrweise der Grammatik bzw. durch eine erhöhte Sprechzeit der Studierenden, interaktive Spiele etc. angenommen (vgl. Interview B2: 151). Trotz einiger genannter Versuche diese Elemente in den Unterricht zu integrieren, scheinen die begrenzte Unterrichtszeit und die dennoch erhöhte Stoffmenge Hindernisfaktoren für einen vermehrten Einsatz ebendieser Verbesserungsvorschläge zu sein.

- Zufriedenheit und Veränderungswünsche

Im Allgemeinen gestaltet sich in den Interviews die Auffassung des neuen Lehrwerks relativ unterschiedlich. Die hauptverantwortliche Lehrperson bezeichnet die Initiierung des neuen Lehrwerks zwar als Versuch (尝试), ist aber mit dem Ergebnis der Probephase soweit zufrieden. Eine weitere Lehrperson ist mit dem Lernziel des Lehrwerks einverstanden, plädiert für ein fertiges Gesamtwerk, das keiner Revision mehr benötigt. Ebenfalls ist der Lehrperson eine Steigerung der Kommunikation zwischen den Studierenden ein Anliegen (vgl. Interview B2: 151). Im Gegensatz dazu äußert eine Lehrperson eine gewisse Indifferenz bezüglich des Endergebnisses: „[E]s kümmert mich jetzt nicht wirklich. [...] Ich wollte es ja vor allem schreiben für mich“ (Interview B1: 135).

Fazit

Als Hauptgründe für die Entstehung des neuen Lehrwerks sind der mangelnde Bezug auf die universitäre Lebenswelt der SinologiestudentInnen sowie die Unklarheit und Unvollständigkeit der grammatikalischen Erläuterungen diverser anderer Lehrwerke zu nennen.

Kritikpunkte seitens der interviewten Lehrpersonen zu diesen beiden Entstehungsgründen nehmen Bezug auf die möglichen unterschiedlichen Auslegungen des Begriffs der „Lebenswelt“ von Studierenden sowie auf die komplexe und detaillierte Darstellung der Grammatik. In den Lehrendenmeinungen findet sich bezüglich dieser Punkte kein allgemeiner Konsens.

Die Präsentation der Lektionstexte sowie die kaum wahrgenommene Steigerung der Dropout-Quote werden von der Mehrheit der Lehrpersonen als positive Faktoren angeführt. Zudem ist die den Lehrenden schnell erscheinende Progression im Lernstoff den Studierenden ein weniger negativ auffallendes Element.

Das von allen interviewten Unterrichtenden geäußerte Hauptproblem in der Lehrwerksverwendung und -gestaltung scheint ein zeitliches zu sein. Die publizierte Fassung des Lehrwerks war teilweise fehlerhaft und die Online-Materialien wurden den Unterrichtenden nicht rechtzeitig zugestellt, wodurch einige Lehrpersonen mit Schwierigkeiten bei der Durchführung ihrer Lehrveranstaltung konfrontiert waren. Die zusätzliche Verwendung von supplementären Materialien ist ebenfalls vom Zeitmangel betroffen, da sich die Lehrpersonen während des Unterrichts unter Druck gesetzt fühlen mit der vorgenommenen Stoffmenge rechtzeitig abzuschließen. Als Veränderungswunsch führen alle Lehrpersonen eine gedruckte Gesamtfassung des Lehrwerks an, welche reduzierte Grammatikerklärungen zu einzelnen grammatikalischen Lektionsmerkmalen beinhaltet und einem systematischen Aufbau folgt. Online-Materialien können in der Folge detailliertere Erläuterungen umfassen, die jedoch nicht explizit als Prüfungsstoff behandelt werden. Zudem sei die Themenwahl der Lektionstexte laut mancher Lehrpersonen nochmals zu überdenken.

7. Diskussion der Ergebnisse

Zusammenführend werden die in der empirischen Analyse gewonnen Ergebnisse nun in Korrelation mit dem Erweiterten Kognitiven Motivationsmodell nach Rheinberg (1989) gestellt, um deren trianguläre Relevanz für die Lernmotivation der Studierenden zu messen.

Die situationellen Gegebenheiten des theoretischen Modells konnten in erster Linie mittels der ExpertInneninterviews beleuchtet werden. Vorwiegend mit der Entstehung des Lehrwerks sind zwei Lehrpersonen, Herr Dr. Zeidl und Herr Xia, beschäftigt, und das neue Unterrichtsmaterial wird insgesamt in vier Kursen *Modernes Chinesisch 1a*, *Sprechpraktikum 1a*, *Sprachlabor 1a* und *Theorie und Praxis der chinesischen Schrift und Sprache* verwendet. Alle der befragten Lehrpersonen verwenden das Unterrichtsmaterial in ihren Kursen, und Studierende verbringen insgesamt 8SSt an der Universität mit aktiver Lehrwerkarbeit. Vor allem der Kurs *Modernes Chinesisch 1a* dient der Arbeit mit dem Lehrwerk, und Studierende belegen 13-15 Unterrichtseinheiten zu je 90 Minuten. Jede Woche wird eine Lektion des Lehrwerks behandelt. Ziele und somit auch die wesentlichen zu erreichenden Folgen der Lehrwerkverwendung sind das Bestehen der STEOP am Ende des ersten Semesters sowie eine Aneignung grundlegender sprachlicher Fähigkeiten zur Bewältigung einfacher Alltagskommunikation, wie es im Curriculum des Bachelorstudiums Sinologie als allgemeines Studienziel angemerkt ist (siehe Universität Wien 2016: 1). Bezüglich dieser Zielsetzungen ist anzumerken, dass sich bereits in den ExpertInneninterviews die befragten Lehrpersonen im Hinblick auf die Alltagskommunikation relativ uneinig waren und unterschiedliche kommunikative Schwerpunkte setzen würden.

Laut Unterrichtender ist zusätzlich ein Bezug zwischen dem GERS, dem HSK und dem Lehrwerk herzustellen, und die gelehrten Inhalte sollten den Studierenden somit die Zielsetzung des Bestehens einer HSK-Prüfung sowie eine klare Definition ihres Sprachniveaus ermöglichen. Nachdem im Lehrwerk selbst bezüglich dieser Kriterien jedoch keine Referenzen zu finden sind, sollte den Studierenden diese Information übermittelt werden, um einen erhöhten Tätigkeitsanreiz bei der Lehrwerkarbeit zu bedingen.

Die situationelle Motivation zur Initiierung der Handlung, der Entwicklung des neuen Lehrwerks, ist laut befragter ExpertInnen zweischneidig: Einerseits wird eine Fokussierung auf studiennahe kommunikative Inhalte in einem authentischen Umfeld, der österreichischen Hochschule, erwünscht. Andererseits soll für die Studierenden Klarheit in die komplexen grammatikalischen Strukturen des Chinesischen geschaffen werden. Seitens der Lehrpersonen seien beide dieser Zielsetzungen im alten Lehrwerk unzureichend behandelt worden und erfordern demnach eine Umstrukturierung des Unterrichtsmaterials.

Bezüglich der Handlung, der Initiierung des Lehrwerks selbst, sind im triangulären Forschungsverfahren teilweise klare Ergebnisunterschiede festzulegen, die abhängig von der angewandten Methode sowie der befragten Personengruppen sind. Der Aufbau des Lehrwerks wird beispielsweise in der Lehrwerkanalyse als klar strukturiert und systematisch bezeichnet, da sowohl handelnde Personen in den Lektionstexten wiederaufgenommen werden sowie bereits gelerntes Vokabular in neuen Kontexten wiederholt und gefestigt wird. Studierende äußern in Bezug auf den Aufbau keine negativen Kommentare und bestätigen somit die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse. Interviewte Lehrende hingegen bezeichnen das neue Lehrwerk als weniger systematisch. Dennoch ist hier zwischen der manuellen und der online Ausgabe zu differenzieren. Da es auch gemäß der Lehrwerkanalyse Probleme bei der Strukturierung des Online-Teils gibt und sich vor allem die vielzähligen Dateien bezüglich grammatikalischer Anmerkungen und deren Fehlerkorrekturen summieren, ist eine klare Komplikation bei der Navigierung durch die Online-Materialien zu erkennen und bestätigt folglich die Meinung der Lehrenden. Zudem geben Studierende in der Fragebogenstudie eine relativ geringe Motivation zum Online-Lernen an, welche eventuell mit der Gestaltung dieser Materialien in Verbindung zu setzen ist. Wäre die Struktur ansprechender, so könnte vermutlich eine gesteigerte Handlungsinitiative seitens der Sprachlernenden bedingt werden.

Anders verhält sich die Meinung der Studierenden bezüglich der Übungen zu den jeweiligen Lektionen, die sowohl gemäß der Lehrwerkanalyse als auch der Studierendenbefragung als systematisch und hilfreich für den Lernprozess gewertet werden. Dennoch gibt vor allem die Lehrwerkanalyse zu

bedenken, dass bei den Übungen vorwiegend rezeptive Fertigkeiten geschult werden und ein stark gesteuerter Sprachgebrauch erkennbar ist. Ein kommunikativer Klassenraum mit mehr Interaktionen zwischen den Studierenden wäre somit laut einiger befragter Lehrpersonen wünschenswert. Ein weiteres Element, das die Meinungen divergieren lässt, ist die durch die Handlung provozierte schnelle Progression im Lernen mit dem Lehrwerk, welche von den Unterrichtenden als Stressfaktor in der Gestaltung ihrer Lehrveranstaltung angesehen wird. Dieses zügige Vorankommen im Sprachlernprozess wird jedoch in der Lehrwerkanalyse und von den Studierenden eher als motivierend wahrgenommen. Letztere könnten sich durch den intensiven Lerninput in einem frühen Lernstadium ihrem gesetzten Lernziel bereits näher fühlen und folglich eine erhöhte Motivation bei der Handlungsbewältigung aufweisen. Dennoch nehmen nicht alle Studierende zur Motivierung durch die schnelle Progression Stellung und geben generell keine im Lehrwerk integrierten motivierenden Faktoren an. Diese Enthaltung der Kommentare zur Motivation des Lehrwerks seitens der Studierenden könnte durch die ungewohnte Auseinandersetzung mit dem Lehrwerk auf der Metaebene bedingt sein, da Studierende erstmals über den Gebrauch des Lehrwerks und nicht über dessen eigentliche Inhalte reflektieren müssen.

Einig ist sich das trianguläre Verfahren im Hinblick auf die Gestaltung der Lektionen, die über eine leserliche Schrift sowie über mehrere Lesemöglichkeiten (mit/ohne Pinyin oder Ton) verfügen. Sowohl Lehrende, Studierende als auch die Lehrwerkanalyse bewerten dies als positiv und motivierend.

Ebenfalls ähnliche Ergebnisse wurden im Bereich der im Lehrwerk vermittelten Grammatik erzielt. In der Lehrwerkanalyse wurde eine vorwiegend deduktive Erklärung der grammatikalischen Eigenheiten des Chinesischen erkannt und vom Verfasser der Grammatiksektion bestätigt. Somit wird die Grammatik vor allem aus Gründen des Zeitmangels vorwiegend präsentiert und erst in der Folge von den Studierenden geübt. Eine induktive Verfahrensweise wäre, so auch die verantwortliche Lehrperson, mit Sicherheit motivationsförderlicher, ist allerdings aufgrund der strikten Stundenplanung schwer zu realisieren.

Intention und Folge divergieren bezüglich der Grammatik stark, da der

Verfasser mit dem Ziel Klarheit in die chinesische Grammatik zu bringen gearbeitet hat und die Wirkung auf die Studierenden und weiteren Lehrpersonen jedoch eine andere, tendenziell negative und demotivierende ist. Bestätigt wird die Komplexität der Materie unter anderem auch im Zuge der Lehrwerkanalyse. Demnach ist eine vereinfachte Kurzgrammatik im manuellen Teil des Lehrwerks für zukünftige Revidierungen des Lehrwerks empfehlenswert. Alle Lehrpersonen sind sich einig, dass die online publizierte ausführliche Grammatik einer zusätzlichen Interessensweiterbildung der Studierenden dienen soll.

Die Vorstellungen der Ergebnisse und Folgen seitens Studierender und Lehrender divergieren ebenfalls, da sich Studierende durch ihr Sinologiestudium vor allem einen Vorteil in der beruflichen und privaten Konversation mit Chinesischsprachigen erhoffen, die Unterrichtenden jedoch als primäre Ziele die Beherrschung der Grammatik sowie die Schulung von Vokabular betrachten. Die von Tsagari und Sifakis (2014) durchgeführte Studie zur Divergenz zwischen Lehrenden- und Studierendenmeinung wird somit bestätigt.

Werden die im triangulären Verfahren gewonnenen Resultate nun im Hinblick auf die Interaktion zwischen Situation, Handlung, Ergebnis und Folgen des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells betrachtet, so ist eine erhöhte Situations-Ergebnis-Erwartung seitens der Studierenden erkennbar, die sich relativ unabhängig zu der Bewertung des Lehrwerks verhält. Demnach erscheinen vor allem weibliche Studierende die Ausgangssituation bedingt durch intrinsische und extrinsische Motivationsfaktoren zum gewünschten Ergebnis führen zu können ohne die geplante Handlung - die Verwendung des neuen Lehrwerks – für das angestrebte Ziel als tragende Motivation zu benötigen. Eine erhöhte Situations-Ergebnis-Erwartung seitens der Studierenden kann wiederum eine Steigerung der Dropout-Quote bedingen, da die Sprachlernenden mit der Situation vertraut und somit weniger zum Handeln motiviert sind. Wird jedoch die Handlung, sprich, die Interaktion mit dem Lehrwerk als ergebnisfördernd betrachtet, so steigt die Handlungs-Ergebnis-Erwartung bezüglich der Verwendung des Lehrwerks während die Situations-Ergebnis-Erwartung sinkt. Dies ist laut vorliegender Studie eher bei männlichen Sprachlernenden der Fall. Bei der Handlungs-Ergebnis-Erwartung spielen vor

allein die motivationalen Folgefaktoren der initiierten Handlung eine Rolle. Haben sie ein gewisses Ziel, bspw. das Bestehen der STEOP vor Augen, so ist dieses Bestreben wiederum hinführend zu einem größeren intrinsisch bzw. extrinsisch motivierten Endzweck, wie beispielsweise das Erreichen der erhofften beruflichen Position mittels eines Studienabschlusses der Sinologie.

Im Gegensatz zu den Studierenden ist die Situations-Ergebnis-Erwartung seitens der Lehrpersonen im Hinblick auf die Zielsetzungen – die Klarheit in der Grammatik und die Behandlung für das Studium relevanter Themen – relativ gering. Demnach erachten sie die Entstehung des neuen Lehrwerks als notwendig, um mittels initiierten Handlung das gewünschte Ergebnis herbeizuführen. Somit übersteigt die Handlungs-Ergebnis-Erwartung deutlich jene der Situations-Ergebnis-Erwartung. Die Handlung bildet folglich den Kernpunkt der Studierendenmotivation, da sie das wesentliche verändernde Glied zwischen Ausgangssituation und Sprachlernergebnis darstellt und integriert in diesen Handlungsbereich findet sich die Verwendung des neuen Lehrwerks wieder.

Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit erläutert, durchlaufen Studierende im Lernprozess eine aussagelogische Sequenz von Fragen und Antworten nach Rheinberg und Vollmeyer (2012: 134), welche zur tatsächlichen Initiierung einer Handlung die Bejahung von vier Fragen erfordert. Verneinen die Studierenden die Fragen nach der Festlegung des Ergebnisses durch die Situation und erachten sie die Herbeiführung des Ergebnisses durch aktives Handeln bzw. das Ergebnis selbst als erstrebenswert, so ist dennoch keine notwendige Handlung vorprogrammiert, solange das Ergebnis nicht die gewünschten Folgen bedingt. Demnach kann eine für Studierende nicht ansprechende Themenwahl ein Grund für einen niedrigen Tätigkeitsanreiz zum Handlungsvollzug sein und die Motivation durch wenig positive Vollzugsanreize sinken.

Nachdem die Handlungs-Ergebnis-Erwartung den zentralen Fokus des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells bildet, spielt diese auch in der vorliegenden Arbeit die tragende Rolle zur Erforschung der Motivation durch das Lehrwerk. Wie bereits oben festgehalten, scheint die Handlungs-Ergebnis-Erwartung im Hinblick auf den Gebrauch des neuen Lehrwerks bei weiblichen Studierenden geringer auszufallen als bei ihren männlichen Kollegen. Werden

die Prüfungsergebnisse der Frauen betrachtet, scheint jedoch eine erhöhte Ergebnis-Folge-Erwartung ein Handeln unabhängig vom Lehrbuch zu bedingen. Zudem geben in erster Linie weibliche Studierende eine vermehrte Einsicht von Zusatzmaterialien zur Behebung von Verständnisproblemen an. Folglich scheint die Leistungsmotivation bei Frauen relativ hoch zu sein, da sie sich in ihrer Freizeit mit der Erarbeitung zusätzlicher Quellen beschäftigen und eine für sie erhöhte Wichtigkeit der Prüfungsergebnisse angeben. Die Wirksamkeitserwartung mit dem gegebenen Lehrwerk die gewünschten Resultate zu erzielen erscheint jedoch aufgrund der Einsicht von Zusatzquellen relativ gering. Bestätigt wird diese Annahme vor allem durch das Fehlen einer deutlichen Korrelation zwischen den Prüfungsergebnissen der Studierenden und deren Angaben bezüglich der Verwendung der Unterrichtsmaterialien. Männliche Studierende scheinen vermehrt das Lehrwerk heranzuziehen, haben jedoch im Durchschnitt schlechtere Noten als ihre weiblichen Kolleginnen.

Interessanterweise bewerten Männer das neue Lehrwerk auch um einen Grad schlechter als Frauen. Demnach scheinen Frauen eher dazu geneigt zu sein unabhängig von der durch das Lehrwerk vermittelten Motivation Zusatzmaterialien für den Lernprozess heranzuziehen. Selbst eine relative Zufriedenheit mit dem Lehrwerk intensiviert die Nützlichkeit dessen Verwendung nicht. Nachdem sich Männer laut Angaben intensiver mit dem Lehrwerk beschäftigen, ist ihre Handlungs-Ergebnis-Erwartung stark von der Verwendung der Unterrichtsmaterialien geprägt. Da die Bewertung derer jedoch bei Männern deutlich schlechter ausfällt, ist eine Tätigkeitszentrierung, d.h. eine Verwendung des Lehrwerks aufgrund des Genusses des Handlungsvollzugs, eher auszuschließen. Somit scheint ein Handeln mit dem Lehrwerk in jedem Fall vorwiegend zweckrational zu sein, da Studierende vermehrt den Wunsch nach inhaltlichen Änderungen äußern und das Lehrwerk im leicht negativen Bereich beurteilen. Es wird demnach angenommen, dass Studierende zwar die Notwendigkeit der Verwendung des Lehrwerks im Unterrichtsprozess erkennen, dessen Benutzung jedoch tendenziell als ein Mittel zum Zweck betrachten. Auch einige Lehrpersonen benennen die Handlungs-Ergebnis-Erwartung als wesentliches Problem in der Motivation der Studierenden und plädieren für eine Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien. Vor allem der Zeitdruck den Unterrichtsstoff rechtzeitig durchzubringen lässt, so die Lehrpersonen, die

Qualität des Unterrichts darunter leiden und Fördermaßnahmen zur Motivierung der Studierenden kommen nur sporadisch zum Einsatz. Der mithilfe des neuen Lehrwerks vermittelte Stoffumfang wird von den Lehrenden zum Teil als zu breit betrachtet, wohingegen Studierende keine negativen Kommentare bezüglich der Quantität des Lernumfangs übermitteln.

Obwohl der Handlungsverlauf vor allem im Hinblick auf die Verwendung des Lehrwerks ein stark diskutierter und kritisierte ist, erscheinen die durch die Handlung provozierten Ergebnisse und deren Folgen das Lehrwerk als weniger relevant für die Studierendenmotivation einzustufen. Seitens der Studierenden erscheint die Ergebnis-Folge-Erwartung relativ gering. Im Unterschied dazu ist laut Lehrender der Erfolg maßgeblich für die Motivation in einem bestimmten Tätigkeitsfeld. Nachdem jedoch einige Studierende negative Noten auf die Zwischenklausur hatten bzw. keine Angaben zu ihren Noten äußern wollten, aber eine starke Motivation zum Weiterlernen des Chinesischen aufwiesen, kann eine Relativierung der Ergebnis-Folge-Erwartung angenommen werden, welche Studierende nicht von der Fortsetzung des Studiums abzubringen vermag. Demnach scheint die Leistungsmotivation nicht der treibende Faktor für die Studienwahl zu sein.

Schlussendlich erachten Studierende die Verwendung des Lehrwerks vorwiegend als zweckrational, und dessen Bewertungen liegen im Mittelfeld der ausgewählten Likert-Skala. Angaben zu motivierenden Elementen im Unterrichtsmaterial sind seitens der Studierenden kaum vorhanden. Etwaige Verbesserungsvorschläge für die Gestaltung und den Inhalt des Lehrwerks wurden im triangulären Verfahren mittels zusätzlichen Inputs der Lehrwerkanalyse und der ExpertInneninterviews festgelegt. Schlussendlich gilt es zu betonen, dass das Lehrwerk keine primäre Rolle im Motivierungsprozess der Studierenden zu spielen scheint und der Anreiz der Handlung keinen deutlichen Effekt auf die Ergebnisse und Folgen der Verwendung des Lehrwerks impliziert. Bestätigt wird diese Annahme auch im Hinblick auf die relativ stabile Dropout-Rate, die sich im Vergleich zu vorhergehenden Semestern kaum veränderte. Die Handlungsphase des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells ist mit Sicherheit nicht auf die alleinige Verwendung des Lehrwerks zu beschränken. Es ist folglich anzunehmen, dass Lehrende, Zusatzmaterialien und die Eigeninitiative der ChinesischstudentInnen zu einer

intensivierten Motivation im Sprachlernprozess beitragen und dem Lehrwerk im Handlungsbereich eine sekundäre Rolle zugeschrieben wird. Inwiefern diese Erkenntnis wiederum von Bildungsstufe, Alter der Sprachlernenden und verwendetem Lehrwerk abhängig ist, soll eine Leitfrage für zukünftige Studien formieren.

8. Conclusio

Ziel dieser Arbeit war es, die durch die Verwendung eines Lehrwerks möglicherweise bedingte Lernmotivation der Studierenden am Institut für Ostasienwissenschaften zu analysieren. Bevor die Auswertung der Ergebnisse des triangulären Verfahrens der ExpertInneninterviews, der Lehrwerkanalyse und der Studierendenbefragung gemessen wurde, skizzierte die Autorin den bestehenden Forschungsstand zur Motivation im Lehrwerk und fixierte die Forschungslücke in der relativ einseitigen Betrachtung der Lehrwerksmotivation durch Lehrwerkanalysen oder Studierendenbefragungen. Sie entwickelte unter Berücksichtigung des Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells ein trianguläres Untersuchungsschema, um jeden möglichen Einflussfaktor auf die Motivation der Studierenden messen und somit den Effekt des Lehrwerks auf die Lehrenden möglichst akkurat darstellen zu können.

Ergebnisse der Triangulation zeigen einen Konsens im Hinblick auf mögliche Motivierung der Studierenden aufgrund der schnellen Progression in der Arbeit mit dem Lehrwerk. Ebenfalls wird auch die in der Hypothese vermutete Demotivierung der Studierenden durch alltagsferne Thematiken sowie der relativ komplexen und unübersichtlichen Darstellung der Grammatik und der Dichte der Erklärungen bestätigt.

Bezüglich der Äußerungen der Lehrpersonen scheint das angestrebte Ausbildungsziel des Sinologiestudiums und dem damit verbundenen Erwerb von Fachvokabular und theoretischen Hintergründen nicht gänzlich den Vorstellungen der Studierenden zu entsprechen, die vorwiegend nach einem alltäglichen Gebrauch des Chinesischen streben. Ebendiese Differenz in der Ergebnis-Folge-Erwartung beeinflusst eventuell die derzeitige Dropout-Quote. Nachdem diese jedoch kaum Veränderungen zu vorhergehenden Jahren aufweist, stellt diese Aussage eine hypothetische zu überprüfende Annahme dar und kann erst präziser nach der zweijährigen Pilotphase des neuen Lehrwerks beantwortet werden.

In weitem Maße stimmen die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse mit jenen der Studierendenbefragung überein. Einzig die Verwendung von Online-Materialien sowie die Gestaltung der Übungen zu den einzelnen Lektionen, welche im Zuge der Lehrwerkanalyse als motivationale Aspekte des

Lehrwerks angeführt wurden, werden von den Studierenden gemischt aufgefasst, und eine deutliche Motivation durch ebendiese Inhaltspunkte ist nicht gegeben. Bezüglich der Differenz in Studierenden- und Lehrendenmeinung ist die stark divergierende Handlungs-Ergebnis-Erwartung hervorzuheben. Intentionen der Lehrpersonen zu einem tätigkeitszentrierten Handeln und ein damit provozierte vorwiegend zweckorientierter Umgang mit dem neuen Lehrwerk seitens der Studierenden stehen in einem starken Widerspruch zueinander. Im Lehrwerk finden sich jedoch auch ansprechende Faktoren wie bspw. der chronologische Aufbau des Lehrwerks, die Lektionslänge, das wiederkehrende Wiederholen der Schriftzeichen und die Kontextualisierung des Gelernten, welche einen positiven Einfluss auf die Studierenden haben können. Bestätigt wird diese Erkenntnis wieder von befragten Lehrpersonen und der Lehrwerkanalyse. Auch die schnelle Progression in der Arbeit mit dem Lehrwerk kann den Studierenden frühzeitig das Gefühl vermitteln „etwas Chinesisch“ zu beherrschen.

Ausschlaggebend zur Beantwortung der Forschungsfrage ist vor allem die Studierendenbefragung, die keine primäre Korrelation zwischen der Verwendung des Lehrwerks, den Prüfungsergebnissen der Lernenden und der Motivation zum Weiterlernen feststellen konnte. Unabhängig von der Bewertung des Lehrwerks zeigen sich die Sprachlernenden sowohl intrinsisch als auch extrinsisch zum Erlernen des Chinesischen motiviert, und vor allem bei weiblichen Studierenden ist die Situations-Ergebnis-Erwartung in Bezug auf die Verwendung der Unterrichtsmaterialien relativ hoch. Sie geben eine geringere Arbeitszeit mit dem Lehrwerk an, erzielen aber dennoch im Schnitt bessere Ergebnisse als ihre männlichen Kollegen. Folglich kann das Lehrwerk zwar einen motivierenden bzw. demotivierenden Faktor darstellen, erscheint jedoch bei erhöhter intrinsischer oder extrinsischer Motivation des/der Lernenden im Hinblick auf die Leistungen der Studierenden nur eine sekundäre Rolle im Sprachlernprozess einzunehmen. Weitere Einflussfaktoren wie bspw. die Lehrperson oder die Eigeninitiative leisten auch einen wesentlichen Beitrag zur Motivation bzw. Demotivation der StudentInnen.

Zur Erhöhung der durch das Lehrwerk vermittelten Lernmotivation wird einstimmig seitens der Lehrwerkanalyse, der Studierenden und der Unterrichtenden eine Neuauflage des Lehrwerks mit einer inkludierten

Kurzgrammatik und der Integrierung der wesentlichen Übungen in die manuelle Ausgabe empfohlen. Zusatzmaterialien und ausführlichere Erklärungen können Studierende auf freiwillige Basis online einsehen. Inwiefern derartige Änderungen tatsächlich mit einer motivierteren Lehrwerksarbeit kovariieren, bleibt in weiteren Untersuchungen abzuklären.

Das Forschungsfeld bezüglich der durch das Lehrwerk vermittelten Motivation im Sprachlernunterricht ist noch relativ jung, und derartige Untersuchungen sind im Zuge dieser Arbeit nun erstmals in einem triangulären Verfahren durchgeführt worden. Es wird angenommen, dass vor allem im Hinblick auf die Lehrwerkanalyse eine Triangulation von Verfahrenstechniken empfehlenswert ist, um etwaige Fehlinterpretationen des Ausgangsmaterials zu vermeiden. Mithilfe der vorliegenden Arbeit soll zudem verdeutlicht werden, dass eine Lehrwerkanalyse allein oftmals nicht ausreichend ist, um alle positiven bzw. negativen Aspekte eines ausgewählten Lehrwerks ausreichend zu beleuchten. Vor allem die Meinung der Studierenden erscheint im Analyseprozess einen wesentlichen Aufschluss zur Handhabung des Materials zu liefern. Nachdem in vorliegender Untersuchung die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse den in der Studierendenbefragung gewonnenen Erkenntnissen zu einem hohen Maße entsprechen, wird die interpretative Arbeit der Forscherin durch weitere empirisch gewonnene Daten gestützt. Sicherlich wäre vor allem im Hinblick auf die Lehrwerkanalyse eine erhöhte Interkoderreliabilität erstrebenswert, kann jedoch im Zuge dieser Arbeit aus Zeit- und Kostengründen nicht initiiert werden.

Abschließend wird postuliert, jegliche Untersuchungen von Unterrichtsmaterialien nicht ausschließlich auf einer interpretativen Lehrwerkanalyse beruhen zu lassen, sondern sowohl die Entstehung als auch den Umgang und die Wirkung des Materials als wesentliche Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung des Untersuchungsgegenstands zu betrachten. So gilt es auch für weitere Messungen des Nutzens bzw. der Motivation des Lehrwerks in diesem Feld sowohl die Intention des/der VerfasserIn, den Handlungsvollzug in der Verwendung des Lehrwerks sowie das für die Studierenden relevante Ergebnis und dessen Folgen zu investigieren.

9. Bibliographie

Primärquelle

Xia, Baige und Wolfgang Zeidl (2017): *Zài Hànxuéxì xué Hànyǔ 在汉学系学汉语 – Chinesisch lernen am Institut für Sinologie*, 1. Aufl., Wien: Institut für Ostasienwissenschaften.

Sekundärquellen

Ahour, Touran und Zahra Ghorbani Shemshadsara (2015): The Impact of Focused and Unfocused Tasks on University Students' Grammatical Achievement, in: *Theory and Practice in Language Studies*, Jg. 5, Nr. 1, S. 124-133.

Albrecht, Jeffrey R. und Stuart A. Karabenick (2018): Relevance for Learning and Motivation in Education, *The Journal of Experimental Education*, Jg. 86, Nr. 1, S. 1-10.

Austrian Presse Agentur (2008): Studienfach Sinologie boomt, [online] <https://derstandard.at/1216325472988/Studienfach-Sinologie-boomt> [10.01.2018].

Benedix, Antje (2007): Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse, [online] <http://www.fachverband-chinesisch.de/sites/default/files/Kriterienkatalog.pdf> [23.12.2017].

Bichler, Brigitte (2008): Motivation und Motive zum Fremdsprachenlernen: Theoretische Konzepte und Ergebnisse einer Befragung an Wiener Volkshochschulen, Diplomarbeit im Fach der angewandten Sprachwissenschaft an der Universität Wien.

Boekaerts, Monique (1987): Die Effekte von state- und trait-motivationaler Orientierung auf das Lernergebnis, in: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, Jg. 1, Nr. 1., S. 29-43.

Busse, Vera und Catherine Walter (2013): Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes, in: *The Modern Language Journal*, Jg. 97, Nr. 2, S. 435-456.

Carr, Jo und Anne Pauwels (2006): *Boys and Foreign Language Learning. Real Boys Don't Do Languages*, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Crookes, Graham und Susan M. Gass (1993): *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters.

Cunningsworth, Alan (1995): *Choosing your coursebook*, Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Deci, Edward L. und Richard M. Ryan (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York: Plenum Press.

Denzin, Norman K. (1970): *The Research Act*, Chicago: Aldine.

Denzin, Norman K. (1989): *The Research Act*, 2. Aufl., Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Dīng, Ānqí 丁安琪 (2010): *Hànyǔ zuòwéi dì èr yǔyán xuéxí zhě yánjiū* 汉语作为第二语言学习者研究, Běijīng 北京: Shìjiè túshū chūbǎn shè 世界图书出版社.

Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom, in *The Modern Language Journal*, Jg. 78, Nr. 3, S. 273-284.

Dörnyei, Zoltán (1998): Motivation in second and foreign language learning, in: *Language Teaching*, Jg. 31, S. 117-135.

Dörnyei, Zoltán (2002): The motivational basis of language learning tasks, in: Peter Robinson (Hrsg.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam: John Benjamins, S. 137-58.

Dörnyei, Zoltán (2007): *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*, Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Zoltán und István Otto (1998): Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation, in: *Working Papers in Applied Linguistics*, Jg. 4, S. 43-69.

Dörnyei, Zoltán und Ema Ushioda (2011): *Teaching and Researching Motivation*, 2. Aufl., Harlow: Pearson Education Limited.

Dörnyei, Zoltán und Stephen Ryan (2015): *The Psychology of the Language Learner Revisited*, New York: Routledge.

Duszenko, Maren (1994): *Lehrwerkanalyse. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Teilbereich Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.

Düwell, Henning (1979): *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil: Unterschiede zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht, Schwerpunkt Französisch*, Tübingen: Narr.

Düwell, Henning (2000): Grammatik und Motivation, in: Henning Düwell, Claus Gnutzmann und Frank G. Königs (Hrsg.), *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*, Bochum: AKS-Verlag (Reihe Fremdsprachen in Lehre und Forschung), Bd. 26, S. 27-50.

Edrová, Kateřina (2015): Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht, Diplomarbeit an der Masaryk-Universität zu Brunn.

Engel, Ulrich, Halm, Wolfgang, Krumm, Hans-Jürgen, Ortmann, Wolf Dieter, Picht, Robert, Rall, Dietrich, Schmidt, Walter, Stickel, Gerhard, Vorderwülbecke,

Klaus und Alois Wierlacher (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken: Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg: Julius Gross Verlag.

Fäcke, Christiane (2016): *Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht*, Stuttgart: ibidem-Verlag.

Fäcke, Christiane (2017): *Fachdidaktik Französisch*, 2. Aufl., Tübingen: Narr.

Fielding, Nigel G. und Jane L. Fielding (1986): *Linking Data*, Beverly Hills: Sage.

Flick, Uwe (2000): *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, 5. Aufl., Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe (2008): *Triangulation. Eine Einführung*, Bd. 12, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Franzen, Axel (2014): Antwortskalen in standardisierten Befragungen, in: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 701-712.

Fromm, Martin (2012): *Einführung in didaktisches Denken*, Münster: Waxmann.

Funk, Hermann (1999): Lehrwerke und andere Medien. Zur Integration rechengeschützter Verfahren in den Unterrichtsalltag, in: *Fremdsprache Deutsch*, Jg. 21, S. 5-12.

Gardner, Robert C. (1985): *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.

Gardner, Robert C. und Wallace E. Lambert (1959): Motivational variables in second-language Acquisition, in: *Canadian Journal of Psychology*, Jg. 13, Nr. 4, S. 266-272.

Gardner, Robert C. und Peter D. MacIntyre (1993): A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables, in: *Language Teaching*, Nr. 26, S. 1-11.

Gläser, Jochen und Grit Laudel (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, 3. Aufl., Wiesbaden: VS-Verlag.

Guder, Andreas (1999): Sinographemdidaktik. Aspekte einer systematischen Vermittlung der chinesischen Schrift im Unterricht Chinesisch als Fremdsprache, *SinoLinguistica (Schriftenreihe des Fachverbandes Chinesisch)*, Bd. 7, Tübingen: Julius Gross.

Guder, Andreas (2016): Chinesisch, in: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.),

Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6. Aufl., Tübingen: A. Francke Verlag, S. 490-494.

Hartinger, Andreas und Maria Fölling-Albers (2002): *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heckhausen, Heinz (1977): Achievement Motivation and Its Constructs, in: *Motivation and Emotion*, Jg. 1, Nr. 4, S. 283-329.

Heckhausen, Heinz und Falko Rheinberg (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet, in: *Unterrichtswissenschaft*, Nr. 1, S. 7-47.

Heckhausen, Heinz und Julius Kuhl (1985): From Wishes to Action: The Dead Ends and Short Cuts on the Long Way to Action, in: Michael Frese und John Sabini (Hrsg.), *Goal directed Behaviour: The Concept of Action in Psychology*, Hillsdale: Erlbaum, S. 134-159.

Heron, Maria (2016): Using Affectively Engaging Texts to Stimulate Motivation in the Learner-centered Classroom, in: Maryam Azarnoosh, Mitra Zeraatpishe, Akram Faravani und Hamid Reza Kargozari (Hrsg.), *Issues in Materials Development*, Rotterdam: Sense Publishers, S. 159-181.

Hiromori, Tomohito (2013): Motivational Design for Effective Second Language Instruction, in: Matthew T. Apple, Dexter Da Silva und Terry Fellner (Hrsg.), *Language Learning Motivation in Japan*, Bristol: Multilingual Matters, S. 291-308.

Hollenberg, Stefan (2016): *Fragebögen: Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung*, Wiesbaden: Springer VS.

Hú, Dìngróng 胡定荣 (2013): Jiàocái fēnxī: Yàosù, guānxì hé zǔzhī yuánlǐ 教材分析:要素、关系和组织原理, in: *Kèchéng jiàocái jiàofǎ 课程教材教法*, Jg. 2., o. S.

Huá, Wéifēn 华维芬 (2009): Shì lùn wàiyǔ xuéxí dòngjī yǔ xuéxí zhě zìzhǔ 试论外语学习动机与学习者自主, in: *Wàiyǔ Yánjiū 外语研究 Foreign Languages Research*, Jg. 113, Nr. 1, S. 57-62.

Jansen, Fritz und Uta Streit (2006): *Positiv lernen*, 2. Aufl., Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Julkunen, Kyösti (2002): Situation- and Task Specific Motivation in Foreign Language Learning, in: Zoltán Dörnyei und Richard Schmidt (Hrsg.), *Motivation and Second Language Acquisition*, 2. Aufl., Honolulu: University of Hawaii Press, S. 29-41.

Kallus, Konrad Wolfgang (2010): *Erstellung von Fragebogen*, Wien: Facultas Verlag.

Katz, Idit, Assor Avi, Kanat-Maymon, Yaniv und Yoella Bereby-Meyer (2006): Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference, in: *Social Psychology of Education*, Nr. 9, S. 27-42.

Kelle, Udo und Christian Erzberger (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz, in: Uwe Flick, Ernst von Kardroff und Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: S. 299-309.

Kirchhoff, Sabine, Kuhnt, Sonja, Lipp, Peter und Siegfried Schlawin (2010): *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*, 5. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kleppin, Karin (2002): Motivation - Nur ein Mythos? (II), in: *Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 39, Nr. 1, S. 26-30.

Knörzer, Wolfgang (1976): *Lernmotivation: Ein interdisziplinärer Ansatz zur Theorie der Lernmotivation*, Weinheim: Beltz.

König, Michael (2010): Lehrwerkarbeit, in: Wolfgang Hallet, Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, S. 177-181.

Krapp, Andreas, Geyer, Claudia und Doris Lewalter (2014): Motivation und Emotion, in: Tina Seidl und Andreas Krapp (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*, 6.Aufl., Weinheim: Beltz, S. 193-224.

Krishnan, K. Sarojani Devi, Aziz, Jalan Raja Muda Abdul und Zahid Hussain Pathan (2013): Investigating Demotivation in Learning English: An Extension to Sakai and Kikuchi's (2009) Framework, in: *Advances in Language and Literary Studies*, Jg. 4, Nr. 2, S. 124-131.

Krumm, Hans-Jürgen und Hermann Funk (1994): Lehrwerkbegutachtung und Lehrwerkkritik. Kriterienraster und Arbeitshilfen, in: Bernd Kast, Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt, S. 100-179.

Kuckartz, Ulrich (2008): *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*, Hamburg: VS-Verlag.

Kupfer, Peter (2003): Chinesisch, in: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: A. Francke Verlag, S. 515-516.

Lambert, Wallace E. (1974): Culture and Language as Factors in Learning and Education, in: Frances E. Aboud and Robert D. Meade (Hrsg.), *Cultural factors in Learning and Education*, Bellingham: Western Washington State University, S. 91-122.

Lamnek, Siegfried (1988): *Qualitative Sozialforschung*, Bd.1, München: Psychologie Verlags Union.

Liú, Shāshā 刘莎莎 (2015): Qiǎn tán hànǔ kètáng zhōng de cíhuì jiàoxué 浅谈汉语课堂中的词汇教学, in: Xīn kèchéng 新课程 (下), Jg. 12, S. 136-137.

Liú, Yáng 刘洋 (2016): Duìwài hànǔ kǒuyǔ kè cúnzài de wèntí jí jiàoxué cèlǜ 对外汉语口语课存在的问题及教学策略, in: Xiàndài jiāojiè 现代交际, Jg. 21, S. 203-204.

Maijala, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht, in: *Info DaF – Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 34, Nr. 6, S. 543-561.

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 12. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

McGrath, Ian (2006): Teachers' and learners' images of coursebooks, in: *ELT Journal*, Jg. 60, Nr. 2, S. 171-180.

Meingaßner, Michael S. (2016): Deutschsprachige Schulbücher für den Chinesisch-Unterricht: Analyse anhand moderner Lerntheorien, Masterarbeit im Fach Sinologie an der Universität Wien.

Meuser, Michael und Ulrike Nagel (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig durchdacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Detlef Garz und Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-468.

Meyer, Ruth (2015): Unterrichtsgestaltung. Das didaktische Dreieck, [online] https://arbowis.ch/images/downloads/didaktik/did_Dreieck_Unterrichtsgestaltung.pdf [01.05.2018].

Miles, Matthew B. und Michael Huberman A. (1994): *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods*, 2. Aufl., Newbury Park: Sage.

Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik, in: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt, S. 8-22.

Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke, in: Karl-Richard Bauch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen und Basel: Francke Verlag, S. 399-402.

Nieweler, Andreas (2000): Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht, in: Renate Fery und Volker Raddatz (Hrsg.), *Lehrwerke und ihre Alternativen*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 13-19.

Noels, Kimberly A., Luc G. Pelletier und Robert J. Vallerand (2003): Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory, in: *Language Learning*, Jg. 53, S. 33-64.

Österreichisches Sprachenzentrum (2010): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*, Graz: ÖSZ.

Prange, Klaus (1983): *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pessutti Nascimento, Priscilla Maria (2014): Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze, in: Sabine Dengerscherz, Martin Businger und Jaroslava Taraskina (Hrsg.), *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik*, Tübingen: Narr, S. 163-182.

Pluntke, Steffen (2013): *Lehrrettungsassistent und Dozent im Rettungsdienst*, Berlin: Springer-Verlag.

Pruckner, Matthias (2000): Weg-Ziel-Theorien: Metaanalytische Betrachtungen, in: Detlev Liepmann (Hrsg.), *Motivation, Führung und Erfolg in Organisationen*, Frankfurt am Main: Lang, S. 51-128.

Purnomowulan, N. Rinaju (2007): Mein Papa hat was verloren, in: *Fremdsprache Deutsch*, Jg. 27, S. 24-33.

Raab-Steiner, Elisabeth und Michael Benesch (2015): *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*, 4. Aufl., Wien: Facultas Verlag.

Rheinberg, Falko (1989): *Zweck und Tätigkeit*, Bd. 11, Göttingen: Verlag für Psychologie.

Rheinberg, Falko (2004): *Motivationsdiagnostik*, Bd. 5, Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, Falko und Regina Vollmeyer (2012): *Motivation*, 8. Aufl., Stuttgart: W. Kohlhammer.

Rheinfried, Marcus (2006): Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht, in: Udo O.H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 4. Aufl., Frankfurt am Main: Lang, S. 349-356.

Rosalin, Kelly (2013): Developing specific Chinese Teaching Material for Indonesia based on a Comparison between Chinese and English Teaching Materials 印尼汉语国别教材的对比分析. 以《当代中文》(印尼语版) 与《初级标准华语》为例, *LINGUA CULTURA*, Jg. 7, Nr. 2, S. 65-99.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart: J.B. Metzler.

Ruan, Youjin, Duan, Xiaojun und Yun Du Xiang (2015): Tasks and learner motivation in learning Chinese as a foreign language, in: *Language, Culture and Curriculum*, Jg. 28, Nr. 2, S. 170-190.

Schäl, Sabrina (2015): Motivation im DaF-Unterricht. Eine vergleichende Lehrwerkanalyse, Masterarbeit im Fach Lehramt an der Universität Ruhr-Universität Bochum.

Schiefele, Ulrich (2009): Motivation, in: Elke Wild und Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 151-178.

Schiefele, Ulrich und Olaf Köller (2001): Intrinsische und extrinsische Motivation, in: Detlef H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 2. Aufl., Weinheim: Verlagsgruppe Beltz, S. 304-310.

Singleton, David und Lisa Ryan (2004): *Language Acquisition: The Age Factor*, 2.Aufl., Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Solmecke, Gert (1976): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn: Schöningh.

Stowasser, Joseph Maria, Petschenig, Michael und Franz Skutsch (2006): *Stowasser, Österreichische Schulausgabe*, Nachdruck, München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Sun, Zhuomin (2010): Language Teaching Materials and Learner Motivation, in: *Journal of Language Teaching and Research*, Jg. 1, Nr. 6, S. 889-892.

Trappl, Richard (2004): Verschiedene Sprachen, gemeinsame Schrift? – China, in: Sepp Linhart und Susanne Weigelin-Schwiedrzik (Hrsg.), *Ostasien 1600-1900. Geschichte und Gesellschaft. Edition Weltregionen*, Bd. 10, Wien: Promedia.

Tsagari, Dina und Nicos C. Sifakis (2014): EFL course book evaluation in Greek primary schools: Views from teachers and authors, in: *System*, Jg. 45, S. 211-226.

Tucker, Alan C. (1978): Evaluating Beginning Textbooks, in: Harold S. Madsen und Jean D. Bowen (Hrsg.), *Adaptation in Language Teaching*, Rowley: Newbury House, S. 219-237.

Universität Wien (2017): 150038 KSTEOP STEOP: Modernes Chinesisch 1a (2017W), [online]
<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=150038&semester=2017W>
[08.06.2018].

Vogt, Stefanie und Melanie Werner (2014): *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse*, Skript der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften an der Fachhochschule Köln.

Vollmeyer, Regina (2006): Ansatzpunkte für die Beeinflussung von Lernmotivation, in: Heinz Mandl (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*, Göttingen: Hogrefe, S. 223-231.

Universität Wien (2016): Curriculum für das Bachelorstudium Sinologie, [online] http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Sinologie_Version2016_Juli2016.pdf [03.06.2018].

Wáng, Jiāoyǔ 王姣宇 (2014): Qiǎn yì jiàocái fēnxī de yāo sù jí móxíng 浅议教材分析的要素及模型, in: *Kē jiàodǎo kān* 科教导刊, Jg. 12, S. 35-38.

Weiner, Bernard (1976): *Theorien der Motivation*, 1.Aufl., Stuttgart: Klett.

Wen, Xiaohong (1997): Motivation and Language Learning with Students of Chiense, in: *Foreign Language Annals*, Jg. 30, Nr. 2, S. 235-251.

Wendt, Michael (2000): Weg vom Lehrbuch?, in: Renate Fery und Volker Raddath (Hrsg.), *Lehrwerke und ihre Alternativen*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 8-12.

Williams, Marion und Robert L. Burden (1997): *Psychology for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Winther, Esther (2006): *Motivation in Lernprozessen: Konzepte in der Unterrichtspraxis von Wirtschaftsgymnasien*, 1. Aufl., Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Yáng, Xiāngdí 杨香滌, Zhāng, Yīng 张英 und Lóu, Kāiyáng 娄开阳 (2017): „Yīdài yīlù” bèijīng xià de miǎndiàn fēi huáyì shào’ér hànyǔ xuéxí zhě xuéxí dòngjī diàochá——yǐ màn dé lēi fú qīng kǒngzǐ kètáng sìmiào jiàoxué diǎn wéi lì 一带一路”背景下的缅甸非华裔少儿汉语学习者学习动机调查——以曼德勒福庆孔子课堂寺庙教学点为例, in: *Hǎiwài huáwén jiàoyù* 海外华文教育, Jg. 12, S. 1608-1625.

Yú, Wěiqí 俞玮奇 (2013): Lái huá liú xuéshēng hànyǔ xuéxí dòngjī jiǎntuì de yīngxiǎng yīnsù yánjiū 来华留学生汉语学习动机减退的影响因素研究, in: *Yǔyánjiàoxué yǔ Yánjiū* 语言教学与研究, Jg. 3, S. 24-31.

Yuán, Lín 袁琳 (2018): “Xīn shíyòng hànyǔ kèběn” dì yī cè jiàocái fēnxī 《新实用汉语课本》第一册教材分析, in: *Xiàndài jiāoji* 现代交际, Jg. 1, S. 113-115.

Zhāng, Yàn 张燕 (2017): Wàijí rényuán zǐnǚ xuéxí hànyǔ dì xìngbié chāyì 外籍人员子女学习汉语的性别差异, in: *Zhōnghuá Nǚzǐ Xuéyuàn Xuébào* 中华女子学院学报, Jg. 29, Nr. 3, S. 119-124.

Zhèng, Tōngtāo 郑通涛, Fāng, Huán Hǎi 方环海 und Hán Zhāng 张涵 (2010): Guó bié huà: Duìwài hànyǔ jiàocái biānxiě de qūshì 国别化: 对外汉语教材编写的趋势, *Hǎiwài huáwén jiàoyù* 海外华文教育, Jg. 1, Nr. 54, S. 5-12.

Zhōu, Dōngméi 周冬梅 (2017): Duì wàiyǔ jiàocái xīnlǐ huà tànxi 对外汉语教材心理化探析, in: *Xiàndài Yǔwén (Yǔyán Yánjiū Jiūběn)* 现代语文 (语言研究版), Jg. 11, S.104-106.

10. Appendix

10.1 Leitfaden für die Durchführung der Lehrwerkanalyse

Lehrwerkorganisation und -aufbau

- o Besteht das Lehrwerk aus verschiedenen Teilen?
 - ⇒ Verfügt das Lehrwerk über Onlinematerialien?
 - ⇒ Wie werden die Onlinematerialien ins Lehrwerk integriert?
 - ⇒ Wie ist das Verhältnis zwischen Onlinematerialien und Textmaterialien?
- o Ist die Orientierung im Lehrwerk einfach möglich (Register, Verwendung von Symbolen, Farben oder Zahlen für verschiedene Lektionsteile, etc.)?
- o Bietet das Lehrwerk umfassende Hilfsmittel wie Vokabelverzeichnisse (dt.-chin., chin.-dt.), Grammatikindex, Schriftzeichenindex, CD/DVD?
 - ⇒ Sind die Informationen in den Verzeichnissen für die Lernenden komfortabel und hilfreich?
- o Folgt der innere Aufbau der Lektionen einem klaren Schema?
- o Wie gestaltet sich die Länge der Lektionen?
- o Findet sich ein Bezug auf das angestrebte Niveau der Studierenden (ev. Referenzrahmen, Curriculum) im Lehrwerk?

Texte und Inhalte

- o Gibt es neue Konzepte in der Vermittlung des Chinesischen im Lehrwerk?
- o Sind die Inhalte authentisch und für die Studierenden relevant, aktuell und interessant?
 - ⇒ Sind die Inhalte an der Lebenswelt der Studierenden orientiert?
- o Folgen die Lektionsinhalte einem sinnvollen Aufbau?
- o Bestehen zwischen den einzelnen Lektionen inhaltliche Bezüge?
- o Ist das Lehrwerk alters- und zielgruppengerecht auch in punkto Layout und Illustration?
- o Fördern die Inhalte die Autonomie der Lernenden?
- o Sind die Lernziele klar definiert?
 - ⇒ Sind die Lernziele für die Studierenden erreichbar?

⇒ Woran orientieren sich die Lernziele?

- o Ist das Lehrwerk motivierend? (Gibt es Angebote zum spielerischen, kreativen Umgang mit der Sprache etc.?)
- o Bietet das Lehrwerk Variationen zwischen didaktisierten und (ggf. einfachen) authentischen Texten?
- o Welche Fertigkeiten werden mithilfe des Lehrwerks geschult?
- o In welchem Verhältnis werden die Fertigkeiten zueinander ausgebildet?
- o Vermittelt das Lehrwerk auch landeskundliche Informationen (auf Deutsch)?

Wortschatz

- o Wie viele Vokabeln/Schriftzeichen werden pro Lektion eingeführt?
- o Wird zwischen mündlichem und schriftsprachlichem Wortschatz unterschieden?
- o Wird zwischen aktivem und passivem Wortschatz unterschieden?
- o Wird das Gelernte in neuen Zusammenhängen wiederholt?

Grammatik

- o Werden grammatische Strukturen mit bekannter Terminologie eingeführt?
- o Ist das Vokabular der Beispielsätze bekannt?
- o Wie wird die Grammatik eingeführt bzw. erklärt (deduktiv vs. induktiv)?
- o Wird die Grammatik in die Lektionstexte inkludiert?
- o Wird die Grammatik im Lehrwerk erklärt?
 - ⇒ Sind die Erklärungen klar und verständlich formuliert?
- o Sind die Beispielsätze auch in Hanyu Pinyin verfügbar?
 - ⇒ Werden die Beispielsätze übersetzt?
 - ⇒ Gibt es ggf. Wort-für-Wort-Übersetzungen zur Verdeutlichung der Struktur?

Schriftzeichen

- o Wie werden Schriftzeichen didaktisiert? (separiert oder in der Lektion, mit etymologischen Angaben, anderen Erläuterungen?)
- o Werden Illustrationen, Merkverse oder andere Zusatzhilfen zur Memorisierung angeboten?
- o Sind die Schriftzeichen gut lesbar (Schriftgröße, Schrifttype, Zeilenabstand)?
- o Wird die Strichfolge aller Schriftzeichen dargestellt?
- o Legt das Lehrwerk Wert auf die Strukturanalyse von Schriftzeichen (z.B. Zerlegung in einzelne Komponenten, Vermittlung von Radikalen)?

o Führt das Lehrwerk in die Benutzung des zweisprachigen Wörterbuches ein?

⇒ Gibt es Übungen zur Wörterbuchbenutzung?

Übungstypologie

o Welche Übungsformen enthält das Lehrwerk?

o Sind die Übungen in die Lektionen integriert?

o Sind die in den Übungen verwendeten Schriftzeichen und Grammatikstrukturen bereits bekannt?

o Werden Inhalte regelmäßig in den Übungen späterer Lektionen wiederholt, aufgegriffen und vertieft?

o Werden in Übungen unterschiedliche Lerntypen, Lehrmethoden und Lernniveaus

berücksichtigt?

⇒ Ist das Übungsangebot in allen Lernbereichen und für alle Lerntypen ausreichend?

⇒ Ist ggf. zusätzliches Übungsmaterial erhältlich?

o Gibt es Aufgaben, die freie Meinungsäußerung in Wort und Schrift verlangen?

o Gibt es Bilder als Redeanlass?

o Gibt es ein geeignetes Phonetiktraining angepasst an die Probleme deutscher Lernender? (Audiomaterial)

o Gibt es Hörübungen zur Diskriminierung, Intonation, Globalverstehen, Detailverstehen, ggf. auch mit teils noch unbekanntem Vokabular?

o Welche Übungstypen werden zur Einübung der Schriftzeichen angeboten?

o Gibt es Übungen zum freien Schreiben (ggf. in Hanyu Pinyin)?

o Gibt es Übungen zur interkulturellen Kompetenz/angemessene Handlungsfähigkeit?

o Gibt es Lernzielkontrollen?

o Gibt es Möglichkeiten zur Selbstkontrolle? (Lösungsschlüssel)

o Welche Sozialformen (z.B. Einzelarbeit, Gruppenarbeit etc.) dominieren die Übungen?

10.2 Fragebogen zur Studierendenbefragung

Fragebogen

Mit diesem Fragebogen will ich Daten für meine Masterarbeit am Institut der Ostasienwissenschaften erheben. Ihre Angaben werden anonym behandelt und ausschließlich zum Zwecke der Forschung genutzt. Es handelt sich hierbei um keinen Test und es gibt kein "richtig" oder "falsch". Sie müssen Ihren Namen nicht angeben. Die Auswertung erfolgt vollkommen anonym.

Teil 1

In diesem Teil würde ich gerne von Ihnen wissen, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen. Bitte die zutreffende Zahl einkreisen.

Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme vollkommen zu			
1	2	3	4	5	6			
1. Das neue Lehrbuch hilft mir mein Chinesisch zu verbessern.			1	2	3	4	5	6
2. Die Inhalte des Lehrbuchs empfinde ich als interessant.			1	2	3	4	5	6
3. Das Arbeiten mit dem Buch macht mir Spaß.			1	2	3	4	5	6
4. Die Gestaltung des Buches finde ich ansprechend.			1	2	3	4	5	6
5. Die im Buch vorgestellten Vokabeln kann ich für die tägliche Kommunikation brauchen.			1	2	3	4	5	6
6. Ich kann das im Buch Gelernte aktiv anwenden.			1	2	3	4	5	6
7. Lehrwerk und Übungen motivieren mich, die Schriftzeichen zu lernen.			1	2	3	4	5	6
8. Ich lese mir die Grammatikerklärungen online durch.			1	2	3	4	5	6
9. Grammatikerklärungen sind gut verständlich formuliert.			1	2	3	4	5	6
10. Die Grammatikerklärungen helfen mir beim Lernen der Sprache weiter.			1	2	3	4	5	6
11. Ich will mehr über die chinesische Grammatik lernen.			1	2	3	4	5	6
12. Ich hätte Grammatikerklärungen lieber kurz im Buch erklärt.			1	2	3	4	5	6

13. Lösungen würden mir eine wertvolle Unterstützung für die Aneignung der Lerninhalte bieten.	1	2	3	4	5	6
14. Ich bereite mich für den Unterricht ausreichend vor.	1	2	3	4	5	6
15. Ich bereite mich gerne für den Unterricht vor.	1	2	3	4	5	6
16. Ich mache die Übungen zu den Lektionen online.	1	2	3	4	5	6
17. Die Übungen empfinde ich als sinnvolle Zeitinvestition.	1	2	3	4	5	6
18. Die Online-Materialien sind hilfreich für meinen Lernfortschritt.	1	2	3	4	5	6
19. Ich sehe die Online-Materialien regelmäßig ein.	1	2	3	4	5	6
20. Die Online-Materialien sind übersichtlich und ansprechend.	1	2	3	4	5	6
21. Ich lerne gerne online.	1	2	3	4	5	6
22. Ich hätte die Online-Materialien lieber als Übungsteil im Buch.	1	2	3	4	5	6
23. Die Lernmaterialien (Buch+Online) motivieren mich zum Weiterlernen.	1	2	3	4	5	6
24. Ich blättere das Lehrbuch auch zuhause aus Interesse durch.	1	2	3	4	5	6
25. Ich kann mich gut zum Lernen für die Kurse motivieren.	1	2	3	4	5	6
26. Mir sind meine Noten auf die Prüfungen an der Sinologie wichtig.	1	2	3	4	5	6
27. Alles in allem empfinde ich das neue Lehrbuch als motivierend.	1	2	3	4	5	6
28. Ich habe vor das Erlernen der chinesischen Sprache fortzuführen.	1	2	3	4	5	6

29. Die Menge der Schriftzeichen pro Lektion ist mir...

☐ zu groß ☐ genau richtig ☐ zu klein

30. Die Grammatikübungen sind mir...

☐ zu schwer ☐ genau richtig ☐ zu leicht

31. Die Menge der Grammatikerklärungen ist mir...

☐ zu groß ☐ genau richtig ☐ zu gering

32. Die Menge der Online-Materialien ist mir...

☐ zu groß ☐ genau richtig ☐ zu gering

33. Die einzelnen Lektionen im Lehrbuch sind mir...

☐ zu lange ☐ genau richtig ☐ zu kurz

34. Das Arbeitstempo (Abhandlung der Lektionen) empfinde ich als...

☐ zu schnell ☐ genau richtig ☐ zu langsam

35. Die im Lehrbuch behandelte Stoffmenge empfinde ich als...

☐ zu groß ☐ genau richtig ☐ zu gering

36. Die Menge der Online-Materialien empfinde ich als...

☐ zu groß ☐ genau richtig ☐ zu gering

37. Die Lernmaterialien (Buch und Online) sind mir...

☐ zu schwer ☐ genau richtig ☐ zu leicht

38. Bei Verständnisproblemen greife ich vorwiegend auf...zurück.

☐ das Lehrbuch + die Online-Materialien ☐ andere Ressourcen

BITTE UMBLÄTTERN

Teil 2

OFFENE FRAGEN

Wie viele Stunden verbringen Sie in etwa pro Woche zuhause mit dem Chinesisch lernen? _____ Stunden

Was empfinden Sie als besonders motivierend im neuen Lehrbuch?

Haben Sie Verbesserungsvorschläge für das neue Lehrbuch? Wenn ja, welche?

Welche Themen würden Sie gerne im Chinesisch-Unterricht behandeln?

→ _____

Mehr _____ im Buch würden meine Lernmotivation steigern (mehrere Antwortmöglichkeiten möglich).

- ☐ Hörübungen ☐ Leseübungen ☐ Sprechübungen
☐ Schreibübungen ☐ Infos über China ☐ Spiele
☐ Bilder ☐ keine Wünsche ☐ anderes: _____

Dem Lehrbuch würde ich insgesamt folgende Note geben.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Ich lerne Chinesisch, weil...

→ _____

Teil 3

ANGABEN ZUR PERSON

Geschlecht:

weiblich

männlich

indifferent

Alter: _____

Ich bin:

Vollzeit-StudentIn

berufstätig (40 Stunden)

berufstätig (Halbzeit)

berufstätig (geringfügig)

Ich studiere:

1. Sinologie

2. IBW/Chinesisch

3. EcoS

4. Sinologie und weitere Fächer:



Erstsprache/n (mehrere Antworten möglich):

Deutsch

Chinesisch, Mandarin

Deutsch und Chinesisch

Chinesisch, Dialekt: _____

Andere: _____

Zwischentestnote – Modernes Chinesisch 1a:

1

2

3

4

5

Möchte ich nicht angeben.

Herzlichen Dank für Ihre Zeit und Ihre Hilfe!

Julia Gastegger

10.3 Ergebnisse der Studierendenbefragung

Person	Page1	Page2	Page3	Page4	Page5	Page6	Page7	Page8	Page9	Page10	Page11	Page12	Page13	Page14	Page15	Page16	Page17	Page18	Page19	Page20	Page21	Page22	Page23	Page24	Page25	Page26	Page27	Page28	Page29	Page30		
Person1	5	3	2	2	5	4	1	1	0	6	0	3	4	4	5	3	5	2	2	6	5	2	6	5	3	6	3	6	3	1	1	
Person2	1	1	1	1	5	2	2	1	1	0	6	0	3	2	2	2	3	1	6	2	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Person3	3	3	5	5	1	2	4	1	1	3	0	0	2	2	2	2	2	2	2	5	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Person4	4	5	5	5	3	4	6	6	3	2	3	0	6	5	4	5	4	6	4	3	6	5	6	5	6	6	2	2	2	2	2	
Person5	3	3	2	2	3	3	2	1	1	1	4	6	0	4	4	3	3	3	3	3	3	4	5	1	6	2	2	2	1	1	1	
Person6	1	1	3	3	3	4	4	1	4	2	2	2	4	5	4	1	5	4	4	1	2	5	4	1	2	2	2	2	2	2	2	
Person7	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	6	6	3	3	3	2	2	2	2	1	6	3	5	2	2	2	2	2	2	2	
Person8	6	5	5	6	4	6	4	5	5	6	4	3	4	4	6	5	3	4	4	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Person9	5	5	4	5	6	5	5	1	4	3	1	4	3	6	5	5	3	3	6	4	6	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Person10	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
Person11	4	2	1	2	3	3	4	4	1	2	1	6	6	3	4	6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Person12	6	5	5	5	6	4	6	4	5	5	6	4	3	4	4	6	5	3	4	4	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Person13	5	5	4	5	6	5	5	1	4	3	1	4	3	6	5	5	3	3	6	4	6	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Person14	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Person15	5	5	4	5	5	4	6	2	2	2	1	6	0	4	4	5	5	4	4	4	6	5	5	3	6	5	5	3	4	4	4	
Person16	6	2	2	1	4	3	3	6	2	2	6	6	0	6	5	3	3	6	2	5	6	3	4	4	6	1	6	2	2	2	2	2
Person17	5	5	2	2	1	4	1	2	3	1	2	3	6	4	6	5	4	5	3	3	6	4	3	5	1	2	6	2	2	2	2	2
Person18	3	3	6	4	6	4	1	6	4	1	6	4	6	4	6	5	4	4	4	3	6	5	4	3	1	1	1	1	1	1	1	
Person19	6	5	4	6	6	6	4	4	5	4	5	4	6	3	3	4	5	4	6	5	6	5	6	5	6	2	2	2	2	2	2	
Person20	6	4	4	2	1	3	4	1	1	1	5	6	6	3	2	3	4	4	3	2	1	5	4	6	5	2	6	2	2	2	2	2
Person21	5	4	4	5	4	2	3	3	1	1	6	6	0	4	4	3	6	2	2	3	5	5	4	6	4	2	6	2	2	2	2	2
Person22	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Person23	5	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Person24	4	2	1	2	3	3	4	4	1	2	1	6	6	3	4	6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Person25	6	5	5	5	6	4	6	4	5	5	6	4	3	4	4	6	5	3	4	4	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Person26	5	5	4	5	6	5	5	1	4	3	1	4	3	6	5	5	3	3	6	4	6	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Person27	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Person28	4	2	1	2	3	3	4	4	1	2	1	6	6	0	4	4	3	6	2	2	3	5	5	4	6	5	2	6	2	2	2	2
Person29	5	4	4	5	4	2	3	3	1	1	6	6	0	4	4	3	6	2	2	3	5	5	4	6	4	2	6	2	2	2	2	2
Person30	5	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Person31	2	3	4	4	5	6	5	1	3	4	6	6	4	4	3	1	4	5	3	3	4	6	5	6	2	1	1	2	2	2	2	2
Person32	2	3	4	4	5	6	5	1	3	4	6	6	4	4	3	1	4	5	3	3	4	6	5	6	2	1	1	2	2	2	2	2
Person33	2	3	4	4	5	6	5	1	3	4	6	6	4	4	3	1	4	5	3	3	4	6	5	6	2	1	1	2	2	2	2	2
Person34	2	3	4	4	5	6	5	1	3	4	6	6	4	4	3	1	4	5	3	3	4	6	5	6	2	1	1	2	2	2	2	2
Person35	2	3	4	4	5	6	5	1	3	4	6	6	4	4	3	1	4	5	3	3	4	6	5	6	2	1	1	2	2	2	2	2
Person36	5	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Person37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						

	Frage1	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage6	Frage7	Frage8	Frage9	Frage10	Frage11	Frage12	Frage13	Frage14	Frage15	Frage16	Frage17	Frage18	Frage19	Frage20	Frage21	Frage22	Frage23	Frage24	Frage25	Frage26	Frage27	Frage28	Frage29	Frage30	Frage31	Frage32	Frage33	Frage34	Frage35	Frage36	Frage37	Frage38	Frage39	Frage40	Frage41	Frage42	Frage43	Frage44	Frage45	Frage46	Frage47	Frage48	Frage49	Frage50	Frage51	Frage52	Frage53	Frage54	Frage55	Frage56	Frage57	Frage58	Frage59	Frage60	Frage61	Frage62	Frage63	Frage64	Frage65	Frage66	Frage67	Frage68	Frage69	Frage70	Frage71	Frage72	Frage73	Frage74	Frage75	Frage76	Frage77	Frage78	Frage79	Frage80	Frage81	Frage82	Frage83	Frage84	Frage85	Frage86	Frage87	Frage88	Frage89	Frage90	Frage91	Frage92	Frage93	Frage94	Frage95	Frage96	Frage97	Frage98	Frage99	Frage100
Avg	4,250	3,255	2,944	2,764	3,564	3,537	3,436	2,750	2,300	2,509	4,509	5,411	5,268	3,836	3,855	3,364	3,818	3,600	3,564	3,019	3,127	4,873	3,709	3,527	3,593	4,473	3,259	5,036	1,507	1,642	1,704	1,764	2,036	1,509	1,873	1,727	1,764	1,618	1,180	10,340	1,389	2,143	1,064	3,226	3,196	1,826	22,283	1,547	1,925	1,611	2,685																																																	
Standard	2,409	1,897	1,789	1,888	2,139	2,442	2,288	1,342	1,662	1,995	2,440	2,974	4,400	2,747	2,164	2,199	1,633	1,576	2,288	1,827	1,891	2,521	1,449	2,291	2,057	2,254	2,384	2,628	1,069	0,388	0,703	0,480	0,339	0,409	0,434	0,295	0,440	0,252	1,784	0,281	0,425	1,033	0,369	6,005	1,099	1,263	1,442	3,201																																																				
Variances	1,552	1,377	1,338	1,374	1,463	1,563	1,512	1,781	1,280	1,443	1,562	1,987	1,183	1,214	1,471	1,483	1,278	1,256	1,512	1,352	1,375	1,588	1,212	1,534	1,434	1,501	1,544	1,631	1,034	0,633	0,838	0,693	0,607	0,579	0,400	0,651	0,543	0,490	0,502	1,336	0,50	2,006	1,077	0,608	1,510	1,484	1,124	1,188	1,788																																																			

W

	Frage1	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage6	Frage7	Frage8	Frage9	Frage10	Frage11	Frage12	Frage13	Frage14	Frage15	Frage16	Frage17	Frage18	Frage19	Frage20	Frage21	Frage22	Frage23	Frage24	Frage25	Frage26	Frage27	Frage28	Frage29	Frage30	Frage31	Frage32	Frage33	Frage34	Frage35	Frage36	Frage37	Frage38	Frage39	Frage40	Frage41	Frage42	Frage43	Frage44	Frage45	Frage46	Frage47	Frage48	Frage49	Frage50	Frage51	Frage52	Frage53	Frage54	Frage55	Frage56	Frage57	Frage58	Frage59	Frage60	Frage61	Frage62	Frage63	Frage64	Frage65	Frage66	Frage67	Frage68	Frage69	Frage70	Frage71	Frage72	Frage73	Frage74	Frage75	Frage76	Frage77	Frage78	Frage79	Frage80	Frage81	Frage82	Frage83	Frage84	Frage85	Frage86	Frage87	Frage88	Frage89	Frage90	Frage91	Frage92	Frage93	Frage94	Frage95	Frage96	Frage97	Frage98	Frage99	Frage100	Frage101	Frage102	Frage103	Frage104	Frage105	Frage106	Frage107	Frage108	Frage109	Frage110	Frage111	Frage112	Frage113	Frage114	Frage115	Frage116	Frage117	Frage118	Frage119	Frage120	Frage121	Frage122	Frage123	Frage124	Frage125	Frage126	Frage127	Frage128	Frage129	Frage130	Frage131	Frage132	Frage133	Frage134	Frage135	Frage136	Frage137	Frage138	Frage139	Frage140	Frage141	Frage142	Frage143	Frage144	Frage145	Frage146	Frage147	Frage148	Frage149	Frage150	Frage151	Frage152	Frage153	Frage154	Frage155	Frage156	Frage157	Frage158	Frage159	Frage160	Frage161	Frage162	Frage163	Frage164	Frage165	Frage166	Frage167	Frage168	Frage169	Frage170	Frage171	Frage172	Frage173	Frage174	Frage175	Frage176	Frage177	Frage178	Frage179	Frage180	Frage181	Frage182	Frage183	Frage184	Frage185	Frage186	Frage187	Frage188	Frage189	Frage190	Frage191	Frage192	Frage193	Frage194	Frage195	Frage196	Frage197	Frage198	Frage199	Frage200	Frage201	Frage202	Frage203	Frage204	Frage205	Frage206	Frage207	Frage208	Frage209	Frage210	Frage211	Frage212	Frage213	Frage214	Frage215	Frage216	Frage217	Frage218	Frage219	Frage220	Frage221	Frage222	Frage223	Frage224	Frage225	Frage226	Frage227	Frage228	Frage229	Frage230	Frage231	Frage232	Frage233	Frage234	Frage235	Frage236	Frage237	Frage238	Frage239	Frage240	Frage241	Frage242	Frage243	Frage244	Frage245	Frage246	Frage247	Frage248	Frage249	Frage250	Frage251	Frage252	Frage253	Frage254	Frage255	Frage256	Frage257	Frage258	Frage259	Frage260	Frage261	Frage262	Frage263	Frage264	Frage265	Frage266	Frage267	Frage268	Frage269	Frage270	Frage271	Frage272	Frage273	Frage274	Frage275	Frage276	Frage277	Frage278	Frage279	Frage280	Frage281	Frage282	Frage283	Frage284	Frage285	Frage286	Frage287	Frage288	Frage289	Frage290	Frage291	Frage292	Frage293	Frage294	Frage295	Frage296	Frage297	Frage298	Frage299	Frage300	Frage301	Frage302	Frage303	Frage304	Frage305	Frage306	Frage307	Frage308	Frage309	Frage310	Frage311	Frage312	Frage313	Frage314	Frage315	Frage316	Frage317	Frage318	Frage319	Frage320	Frage321	Frage322	Frage323	Frage324	Frage325	Frage326	Frage327	Frage328	Frage329	Frage330	Frage331	Frage332	Frage333	Frage334	Frage335	Frage336	Frage337	Frage338	Frage339	Frage340	Frage341	Frage342	Frage343	Frage344	Frage345	Frage346	Frage347	Frage348	Frage349	Frage350	Frage351	Frage352	Frage353	Frage354	Frage355	Frage356	Frage357	Frage358	Frage359	Frage360	Frage361	Frage362	Frage363	Frage364	Frage365	Frage366	Frage367	Frage368	Frage369	Frage370	Frage371	Frage372	Frage373	Frage374	Frage375	Frage376	Frage377	Frage378	Frage379	Frage380	Frage381	Frage382	Frage383	Frage384	Frage385	Frage386	Frage387	Frage388	Frage389	Frage390	Frage391	Frage392	Frage393	Frage394	Frage395	Frage396	Frage397	Frage398	Frage399	Frage400	Frage401	Frage402	Frage403	Frage404	Frage405	Frage406	Frage407	Frage408	Frage409	Frage410	Frage411	Frage412	Frage413	Frage414	Frage415	Frage416	Frage417	Frage418	Frage419	Frage420	Frage421	Frage422	Frage423	Frage424	Frage425	Frage426	Frage427	Frage428	Frage429	Frage430	Frage431	Frage432	Frage433	Frage434	Frage435	Frage436	Frage437	Frage438	Frage439	Frage440	Frage441	Frage442	Frage443	Frage444	Frage445	Frage446	Frage447	Frage448	Frage449	Frage450	Frage451	Frage452	Frage453	Frage454	Frage455	Frage456	Frage457	Frage458	Frage459	Frage460	Frage461	Frage462	Frage463	Frage464	Frage465	Frage466	Frage467	Frage468	Frage469	Frage470	Frage471	Frage472	Frage473	Frage474	Frage475	Frage476	Frage477	Frage478	Frage479	Frage480	Frage481	Frage482	Frage483	Frage484	Frage485	Frage486	Frage487	Frage488	Frage489	Frage490	Frage491	Frage492	Frage493	Frage494	Frage495	Frage496	Frage497	Frage498	Frage499	Frage500	Frage501	Frage502	Frage503	Frage504	Frage505	Frage506	Frage507	Frage508	Frage509	Frage510	Frage511	Frage512	Frage513	Frage514	Frage515	Frage516	Frage517	Frage518	Frage519	Frage520	Frage521	Frage522	Frage523	Frage524	Frage525	Frage526	Frage527	Frage528	Frage529	Frage530	Frage531	Frage532	Frage533	Frage534	Frage535	Frage536	Frage537	Frage538	Frage539	Frage540	Frage541	Frage542	Frage543	Frage544	Frage545	Frage546	Frage547	Frage548	Frage549	Frage550	Frage551	Frage552	Frage553	Frage554	Frage555	Frage556	Frage557	Frage558	Frage559	Frage560	Frage561	Frage562	Frage563	Frage564	Frage565	Frage566	Frage567	Frage568	Frage569	Frage570	Frage571	Frage572	Frage573	Frage574	Frage575	Frage576	Frage577	Frage578	Frage579	Frage580	Frage581	Frage582	Frage583	Frage584	Frage585	Frage586	Frage587	Frage588	Frage589	Frage590	Frage591	Frage592	Frage593	Frage594	Frage595	Frage596	Frage597	Frage598	Frage599	Frage600	Frage601	Frage602	Frage603	Frage604	Frage605	Frage606	Frage607	Frage608	Frage609	Frage610	Frage611	Frage612	Frage613	Frage614	Frage615	Frage616	Frage617	Frage618	Frage619	Frage620	Frage621	Frage622	Frage623	Frage624	Frage625	Frage626	Frage627	Frage628	Frage629	Frage630	Frage631	Frage632	Frage633	Frage634	Frage635	Frage636	Frage637	Frage638	Frage639	Frage640	Frage641	Frage642	Frage643	Frage644	Frage645	Frage646	Frage647	Frage648	Frage649	Frage650	Frage651	Frage652	Frage653	Frage654	Frage655	Frage656	Frage657	Frage658	Frage659	Frage660	Frage661	Frage662	Frage663	Frage664	Frage665	Frage666	Frage667	Frage668	Frage669	Frage670	Frage671	Frage672	Frage673	Frage674	Frage675	Frage676	Frage677	Frage678	Frage679	Frage680	Frage681	Frage682	Frage683	Frage684	Frage685	Frage686	Frage687	Frage688	Frage689	Frage690	Frage691	Frage692	Frage693	Frage694	Frage695	Frage696	Frage697	Frage698	Frage699	Frage700	Frage701	Frage702	Frage703	Frage704	Frage705	Frage706	Frage707	Frage708	Frage709	Frage710	Frage711	Frage712	Frage713	Frage714	Frage715	Frage716	Frage717	Frage718	Frage719	Frage720	Frage721	Frage722	Frage723	Frage724	Frage725	Frage726	Frage727	Frage728	Frage729	Frage730	Frage731	Frage732	Frage733	Frage734	Frage735	Frage736	Frage737	Frage738	Frage739	Frage740	Frage741	Frage742	Frage743	Frage744	Frage745	Frage746	Frage747	Frage748	Frage749	Frage750	Frage751	Frage752	Frage753	Frage754	Frage755	Frage756	Frage757	Frage758	Frage759	Frage760	Frage761	Frage762	Frage763	Frage764	Frage765	Frage766	Frage767	Frage768	Frage769	Frage770	Frage771	Frage772	Frage773	Frage774	Frage775	Frage776	Frage777	Frage778	Frage779	Frage780	Frage781	Frage782	Frage783	Frage784	Frage785	Frage786	Frage787	Frage788	Frage789	Frage790	Frage791	Frage792	Frage793	Frage794	Frage795	Frage796	Frage797	Frage798	Frage799	Frage800	Frage801	Frage802	Frage803	Frage804	Frage805	Frage806	Frage807	Frage808	Frage809	Frage810	Frage811	Frage812	Frage813	Frage814	Frage815	Frage816	Frage817	Frage818	Frage819	Frage820	Frage821	Frage822	Frage823	Frage824	Frage825	Frage826	Frage827	Frage828	Frage829	Frage830	Frage831	Frage832	Frage833	Frage834	Frage835	Frage836	Frage837	Frage838	Frage839	Frage840	Frage841	Frage842	Frage843	Frage844	Frage845	Frage846	Frage847	Frage848	Frage849	Frage850	Frage851	Frage852	Frage853	Frage854	Frage855	Frage856	Frage857	Frage858	Frage859	Frage860	Frage861	Frage862	Frage863	Frage864	Frage865	Frage866	Frage867	Frage868	Frage869	Frage870	Frage871	Frage872	Frage873	Frage874	Frage875	Frage876	Frage877	Frage878	Frage879	Frage880	Frage881	Frage882	Frage883	Frage884	Frage885	Frage886	Frage887	Frage888	Frage889	Frage890	Frage891	Frage892	Frage893	Frage894	Frage895	Frage896	Frage897	Frage898	Frage899	Frage900	Frage901	Frage902	Frage903	Frage904	Frage905	Frage906	Frage907	Frage908	Frage909	Frage910	Frage911	Frage912	Frage913	Frage914	Frage915	Frage916	Frage917	Frage918	Frage919	Frage920	Frage921	Frage922	Frage923	Frage924	Frage925	Frage926	Frage927	Frage928	Frage929	Frage930	Frage931	Frage932	Frage933	Frage934	Frage935	Frage936	Frage937	Frage938	Frage939	Frage940	Frage941	Frage942	Frage943	Frage944	Frage945	Frage946	Frage947	Frage948	Frage949	Frage950	Frage951	Frage952	Frage953	Frage954	Frage955	Frage956	Frage957	Frage958	Frage959	Frage960	Frage961	Frage962	Frage963	Frage964	Frage965	Frage966	Frage967	Frage968	Frage969	Frage970	Frage971	Frage972	Frage973	Frage974	Frage975	Frage976	Frage977	Frage978	Frage979	Frage980	Frage981	Frage982	Frage983	Frage984	Frage985	Frage986	Frage987	Frage988	Frage989	Frage990	Frage991	Frage992	Frage993	Frage994	Frage995	Frage996	Frage997	Frage998	Frage999	Frage1000
Avg	3.891	3.214	2.857	2.821	3.571	3.500	3.286	2.679	1.964	2.143	4.889	5.393	5.679	3.857	4.000	3.393	3.714	3.429	1.643	2.750	3.071	5.429	3.750	3.571	3.630	4.929	2.821	5.643	1.750	1.643	1.536	1.750	2.071	1.536	1.929	1.643	1.821	1.679	9.769	1.455	2.238	1.176	2.500	3.250	1.792	22.308	1.538	2.111	2.037	2.111																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Varianz	2.470	2.232	2.003	2.448	2.121	2.333	2.580	3.189	1.537	1.979	2.564	1.284	0.522	1.460	2.099	1.471	1.661	2.312	1.538	0.289	0.634	1.444	0.269	0.312	0.628	0.491	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258	0.479	0.365	0.258																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				

	Frage01	Frage02	Frage03	Frage04	Frage05	Frage06	Frage07	Frage08	Frage09	Frage10	Frage11	Frage12	Frage13	Frage14	Frage15	Frage16	Frage17	Frage18	Frage19	Frage20	Frage21	Frage22	Frage23	Frage24	Frage25	Frage26	Frage27	Frage28	Frage29	Frage30	Frage31	Frage32	Frage33	Frage34	Frage35	Frage36	Frage37	Frage38	Frage39	Frage40	Frage41	Frage42	Frage43	Frage44	Frage45	Frage46	Frage47	Frage48	Frage49	Frage50	Frage51
Avg/	4.654	3.320	3.042	2.720	3.560	3.625	3.640	2.846	2.615	2.846	4.192	5.423	4.923	3.800	3.720	3.360	3.960	3.800	3.480	3.348	3.160	4.280	3.680	3.560	3.560	3.960	3.750	4.580	2.200	1.667	1.875	1.760	2.080	1.520	1.880	1.880	1.760	1.560	10.520	1.286	1.950	1.000	0.400	3.231	1.850	22.321	1.538	1.720	1.921	3.269	
Standard	1.315	1.560	1.607	1.293	1.423	2.766	2.073	3.325	1.606	1.815	2.242	0.734	2.074	1.667	2.960	2.490	1.957	1.583	2.514	2.146	1.890	4.210	1.643	2.090	2.673	2.290	2.534	3.840	1.917	0.483	0.723	0.440	0.327	0.427	0.360	0.417	0.273	0.257	0.238	1.839	0.000	0.400	0.825	0.345	29.525	0.978	0.960	0.322	3.245		
Variance	2.252	1.449	1.268	1.137	2.553	7.663	1.440	16.26	1.266	3.247	1.497	0.857	1.440	1.291	7.20	1.578	3.399	1.258	1.584	1.465	1.375	2.052	1.282	1.446	1.635	1.535	1.595	1.960	1.384	0.702	0.580	0.663	0.572	0.653	0.600	0.645	0.523	0.507	0.488	1.356	0.000	2.010	0.980	0.587	1.800	0.980	0.567	1.801			

	Frage1	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage6	Frage7	Frage8	Frage9	Frage10	Frage11	Frage12	Frage13	Frage14	Frage15	Frage16	Frage17	Frage18	Frage19	Frage20	Frage21	Frage22	Frage23	Frage24	Frage25	Frage26	Frage27	Frage28	Frage29	Frage30	Frage31	Frage32	Frage33	Frage34	Frage35	Frage36	Frage37	Frage38	Frage39	Frage40	Frage41	Frage42	Frage43	Frage44	Frage45	Frage46	Frage47	Frage48	Frage49	Frage50	Frage51	Frage52	Frage53	Frage54	Frage55	Frage56	Frage57	Frage58	Frage59	Frage60	Frage61	Frage62	Frage63	Frage64	Frage65	Frage66	Frage67	Frage68	Frage69	Frage70	Frage71	Frage72	Frage73	Frage74	Frage75	Frage76	Frage77	Frage78	Frage79	Frage80	Frage81	Frage82	Frage83	Frage84	Frage85	Frage86	Frage87	Frage88	Frage89	Frage90	Frage91	Frage92	Frage93	Frage94	Frage95	Frage96	Frage97	Frage98	Frage99	Frage100																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
Varianz	2,470	2,323	2,053	2,448	2,106	2,333	2,582	3,189	1,517	1,979	2,584	1,284	0,522	1,460	1,630	2,099	1,471	1,861	2,312	1,528	2,069	0,824	1,454	2,624	1,704	1,995	1,930	1,443	0,269	0,312	0,628	0,491	0,365	0,258	0,439	0,386	0,300	0,226	0,373	1,680	0,529	3,220	1,231	0,341	0,346	1,298	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238	1,564	2,191	2,718	1,238

Frage1	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage6	Frage7	Frage8	Frage9	Frage10	Frage11	Frage12	Frage13	Frage14	Frage15	Frage16	Frage17	Frage18	Frage19	Frage20	Frage21	Frage22	Frage23	Frage24	Frage25	Frage26	Frage27	Frage28	Frage29	Frage30	Frage31	Frage32	Frage33	Frage34	Frage35	Frage36	Frage37	Frage38	Frage39	Frage40	Frage41	Frage42	Frage43	Frage44	Frage45	Frage46	Frage47	Frage48	Frage49	Frage50	Frage51
1,571	1,124	1,433	1,565	1,451	1,528	1,607	1,786	1,232	1,407	1,601	1,133	0,723	1,708	1,277	1,449	1,213	1,398	1,521	1,236	1,438	2,052	1,206	1,620	1,305	1,413	1,389	1,201	1,518	0,559	0,793	0,701	0,701	0,588	0,663	0,621	0,518	0,476	0,522	1,300	0,728	1,714	1,110	0,588	1,440	1,251	1,480	1,649			
Standard	1,522	1,249	1,268	1,137	1,451	1,623	1,440	1,826	1,267	1,347	1,407	0,857	1,440	1,291	1,720	1,578	1,398	1,258	1,584	1,465	1,375	0,780	1,282	1,446	1,335	1,512	1,395	1,960	1,384	0,707	0,850	0,663	0,572	0,658	0,603	0,645	0,523	0,507	0,488	1,356	0,000	2,010	0,908	0,587	0,989	0,980	0,567	1,801		

10.4 Interviewleitfaden zur Befragung der Lehrpersonen

Interviewleitfaden

Herzlichen Dank, dass Sie sich heute Zeit genommen haben. Wie ich Sie bereits im Vorhinein kurz informiert habe, erforsche ich am Institut für Ostasienwissenschaften im Zuge meiner Masterarbeit das neue Lehrwerk und führe hierbei ExpertInneninterviews, eine Lehrwerkanalyse sowie eine Befragung der Studierenden durch. Bevor wir mit dem Interview beginnen, wollte ich Sie darüber informieren, dass die Aussagen, die Sie wären des Gesprächs tätigen, anonymisiert und nicht mit Ihnen in Verbindung gebracht werden können.

Ebenfalls wollte ich Sie fragen, ob es Sie stören würde, wenn ich das Interview zu Forschungszwecken mit einem Tonträger aufnehme, da mir dies die Analyse des Datenmaterials erheblich erleichtern würde.

- Dankesehr. Ich schalte das Aufnahmegerät nun ein.

<u>Erzählaufforderungen</u>	Konkrete Nachfragen	Eventualfragen - SUBFRAGEN
Erzählen Sie mir doch bitte einmal über Ihre Tätigkeit am Institut für Ostasienwissenschaften. 请告诉我你在汉学系工作的情况。	Welche Kurse unterrichten Sie dieses Semester? 您教的课是什么？	Wie lange unterrichten Sie bereits am Institut für Ostasienwissenschaften? 您在汉学系任教多久了？
	Wird das neue Lehrbuch in diesen Kursen verwendet? 在这些课程中您是否用过新版教科书？	Unterrichten Sie ebenfalls an anderen Institutionen? Wenn ja, an welchen? 您还在其他的机构同时任教吗？
<u>K1: Entstehung des Lehrwerks</u> Die Sinologie hat im Wintersemester 2017/18 begonnen mit einem neuen Lehrwerk zu arbeiten, welches Sie und Herr Xia/Herr Professor Zeidl entworfen	Die Sinologie verfügte bereits über das Lehrbuch 汉语教程, welches im Unterricht üblicherweise verwendet wurde. Gab es Ihrer Ansicht nach im alten Lehrbuch Mängel, die durch die Gestaltung eines	Können Sie mir diese Mängel genauer erläutern? 旧版教科书有什么缺点？

haben.	neuen Lehrbuchs behoben werden mussten?	
Können Sie mir bitte beschreiben, wie es zur Idee kam ein neues Lehrbuch zu kreieren? 上个学期您和 Zeidl 老师一起设计了一本新的教科书。请您说明，您是如何有创造一本新版教科书的想法的？	汉学系已经有汉语教程的教科书了。根据您的观点，新版的教科书有任何改进的地方吗？	
NEUERUNGEN	Gab es Elemente des alten Lehrbuchs, die im neuen Lehrbuchs beibehalten werden sollten? 在新教科书中保留部分旧教科书的内容吗？	Können Sie diese Elemente ausführlicher beschreiben? 新书中使用了什么？
UMSETZUNG	Wie gestaltete sich der Weg von der ersten vagen Idee zur Umsetzung Ihrer Vorstellungen? 您是如何实现从一个比较模糊的观念到一步步实现这个想法的过程？	Auf welche Schwierigkeiten und Hürden stießen Sie dabei? 您在其中遇到过什么困难？

ERGEBNIS	Wie würden Sie das vorliegende Ergebnis nun beschreiben? 您如何(怎么)描述面前的结果?	Welche/s Ziel/e verfolgten Sie beim Entwurf eines neuen Lehrbuchs? 您设计新版教科书的对象是什么?
ZUFRIEDENHEIT	Wie sind Sie persönlich mit dem Ergebnis zufrieden? 您觉得这个结果满意吗?	Soll das Lehrbuch auch für höhere Stufen eingesetzt werden können? 这本教科书是否也应该用于给更高的水平?
VERÄNDERUNGSWÜNSCHE	Haben Sie noch Veränderungswünsche, wenn Sie das Lehrbuch nochmals neu gestalten könnten? 如果您有机会的话, 您会改变课本中的任何内容吗?	Werden konkrete Änderungen vorgenommen? Wenn ja, welche? 新版教科书中是否具体的改变? — 如果有的话, 什么改变?
ZUKUNTSPROGNOSE	Wird das Lehrbuch auch für zukünftige Klassen verwendet werden? 这本新版教科书是否也可用于未来的班级?	
FEEDBACK	Können Sie mir etwas über bereits erhaltenes Feedback seitens der Studierenden und Unterrichtenden erzählen?	Wie äußern sich die Studierenden zum neuen Lehrbuch? 学生觉得新版教科书怎么样?

WORTSCHATZ	Woran orientiert sich die Auswahl der Vokabeln für jede Lektion?每节课文叫什么词汇? Wie viele Schriftzeichen werden pro Lektion eingeführt? 每节课教有多少生词? Werden gelernte Schriftzeichen in neuen Zusammenhängen wiederholt?	Inwiefern beziehen sich die Vokabeln auf die Lebens-, bzw. Berufswelt der Studierenden? 词汇这么是指学生的生活世界? Wird zwischen mündlichem und schriftsprachlichem Wortschatz unterschieden? Warum wird hier differenziert? 教生词的时候, 区分口头和书面词汇吗? 为什么区分了? Können Sie dies bitte genauer beschreiben.
GRAMMATIK	Wie gestaltet sich der Grammatikteil bzw. Ausspracheteil jeder Lektion? 每节课的语法部分是如何设计的? Welche Grammatik wird den Studierenden beigebracht? What grammar do they learn? 学生都学什么语法? Warum wird diese Grammatik den Studierenden beigebracht? 为什么这些语法教给学生?	Was ist das Wesentliche, das Studierende aus diesen Teilen mitnehmen sollen? 您觉得语法部分中最重要的部分是什么?

ROLLE DES LEHRBUCHS	Wo erachten Sie den Einsatz des neuen Lehrwerks als hilfreich in der Gestaltung Ihres Unterrichts? 您认为， 什么时候新本书的使用很有助的？	
ZUSATZMATERIALIEN	In welchem Verhältnis steht die Verwendung des Lehrwerks zum Rest Ihres Unterrichts? 您教课的时候， 什么时候用新书， 什么时候用别的资料？	Welche Zusatzmaterialien verwenden Sie in Ihrem Unterricht? 您用的资料是什么？
ONLINE - MATERIALIEN	Welche Rolle spielt der Online-Teil des Lehrbuchs in Ihrem Unterricht? 上课的时候， 您也用会联网上的资料吗？	Welche Elemente aus dem Online-Teil beziehen Sie in Ihren Unterricht mit ein? 您在课程中都用什么会联网上的内容？
ÜBERPRÜFUNG	Wie überprüfen Sie den Inhalt des Lehrwerks bei Ihren Studierenden? 您如何与您的学生检查课本的内容？	Wie nutzen die Studierenden das Online-Forum (wenn Rückmeldungen vorhanden)? 您知不知道学生用网上的资料吗？
BEURTEILUNG	Wie beurteilen Sie die Leistung der Studierenden dieses Semesters? 这个学期你怎么评价学生的成绩？	

	有什么特别的激励吗？ Gibt es auch Elemente, welche die Studierenden Ihrer Meinung nach als eher demotivierend wahrnehmen? 在新书中，也有失去动机的内容吗？	Wenn ja, worin sehen Sie die Gründe dieser Demotivation? 他们失去动力的原因是什么？ Kann diese Demotivation behoben werden? 如果学生失去了动力，怎么办？ Wenn ja, wie?
	Was macht für Sie persönlich einen motivierten Studierenden aus? 对您来说，有动力的学生怎么样？ <u>这是我最后一个问题。</u>您想提一下您在面谈过程中无法解决的问题吗？ <u>谢谢你的帮助！</u>	Das war nun meine letzte konkrete Frage im Zuge dieses Interviews. Möchten Sie zum Abschluss noch etwas erwähnen, was Sie im Zuge des Interviews nicht ansprechen konnten? Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme. Ich werde Sie über die Ergebnisse meiner Forschung auf dem Laufenden halten.

10.5 Transkripte der ExpertInneninterviews

10.5.1 Interview Lehrperson B1

I: Könnten Sie mir bitte kurz über Ihre Tätigkeit erzählen, also was Sie am Institut für Ostasienwissenschaften unterrichten? #0:00:09-3#

B1: Sprachen, Anfängerunterricht, ab dem zweiten Jahrgang, also praktisch Anfängerunterricht, klassisches Chinesisch, auch Anfängerunterricht, zeitweise Zeitungslektüre und Textlektüre ab dem zweiten Jahr dann, also sonst hier nichts. #0:00:32-1#

I: Und Sie unterrichten auch wo anders, oder? #0:00:34-1#

B1: Ja an Schulen, also an zwei Schulen, das ist auch ein normaler Schulunterricht für Chinesisch als Freigegegenstand. Zeitweise kommen auch Leute aus China, die in China die Studienberechtigungsprüfung nicht geschafft haben. Sie sind nach Österreich gekommen, um durch den Erwerb eines Diploms in einem Kolleg von einer HAK dann die Zugangsberechtigungsprüfung zum Studium zu machen. Sie sind hierher gekommen, haben zwei Jahre gemacht, das durften sie, und mit denen habe ich dann wirtschaftschinesische Texte gemacht und die haben sich dann natürlich Spanisch oder Französisch erspart, weil sie sich Chinesisch als zweite lebende Fremdsprache genommen haben. Das hat der Direktor dann zugelassen, ja das war eine Zeitlang so. Das sind unterschiedlichste Niveaus, die da zusammenkommen in Schulen. Da hast du Leute, die können schreiben aber sprechen einen chinesischen Dialekt, dann hast du Leute, die können die Sprache so halbwegs, aber können nicht schreiben, Natives, dann hast du ÖsterreicherInnen unterschiedlichster Preisklassen und die letzte Errungenschaft in eine dieser zwei Schulen sind MongolInnen, also AbendschülerInnen, eine Schule ist auch eine Abendschule. Aus irgendeinem Grund kommen plötzlich eine Mongolenbande nach der anderen daher, das sind zumeist Mädchen, die Burschen machen kein Chinesisch, es gibt nur ein paar Burschen. Sie sind Erwachsene, sie haben dort einen gewissen Abschluss und wollen hier auch einen machen und unglückseligerweise suchen sie sich hier auch Chinesisch als zweite lebende Fremdsprache aus. Sie sind damals zur Matura zugelassen worden zweite lebende Fremdsprache, wenn sie den Freigegegenstand besuchen und Vorkenntnisse haben, nur schauen sie aus für die Sekretratsleute wie Chinesen, waren aber keine und haben dieselben Schwierigkeiten wie wir mit dem Chinesischen und ich hoffe, dass das jetzt halbwegs erledigt ist und sich jetzt keiner mehr meldet für zweite lebende Fremdsprache, weil sonst muss ich das ablehnen, das ist mühsamst. #0:03:18-8#

I: Eine zusätzliche Aufgabe. #0:03:22-1#

B1: Ja, das war jetzt ein kleiner Exkurs. #0:03:25-3#

I: Wird in den Fächern, die Sie hier unterrichten, das neue Lehrbuch verwendet? SEM #0:03:30-1#

B1: Nein. #0:03:31-3#

I: Noch nicht. #0:03:31-9#

B1: Doch in einem, voriges Jahr im Winter hatte ich den Gegenstand „Theorie und Praxis der chinesischen Schrift und Sprache“, da wird im Wesentlichen, wie der Name schon sagt, ein bisschen Theorie gemacht und ein bisschen auch von der Praxis zu der die Native Speaker Lehrer im ersten Jahrgang einfach nicht kommen, zum Beispiel Langzeichen, Radikale und so, für das ist ja im normalen Unterricht kaum Zeit und da gab es Kontakt mit dem Lehrbuch. Einige Inhalte, die dann geprüft worden sind, finden sich auch im Lehrbuch. #0:04:10-9#

I: Und im letzten Wintersemester, also #0:04:14-6#

B1: Ja, das war im letzten Wintersemester. #0:04:15-3#

I: Vergangenes Semester, haben die Lehrperson XY und Sie begonnen mit dem neuen Buch zu arbeiten, da war ja die erste Probephase. #0:04:23-6#

B1: Zu arbeiten, ja genau, das, was ich da jetzt gesagt habe, stammt aus der ersten Phase. Was war relevant für diese Theorie und Praxis? Da waren die Zeichen, die Strichreihenfolge zum Beispiel, die Entstehung der Schriftzeichen, die Prinzipien nach dem die Schriftzeichen überhaupt aufgebaut sind, das war dann mehr der theoretische Teil, dann die Aussprache, Feinheiten, zum Beispiel diese 儿 -isierung, was wir dann wirklich geprüft haben, weil die Umschriften haben wir nicht geprüft, sondern nur so ein paar Sachen, die auffällig sind, zum Beispiel, dass sich im dritten und vierten Ton einige Silben deutlich in der Aussprache vom ersten und zweiten Ton unterscheiden und solche Sachen. #0:05:32-9#

I: Ursprünglich, wie kam es überhaupt zur Idee der Lehrperson XY und Ihnen, dass Sie ein neues Lehrbuch entwerfen? #0:05:39-9#

B1: Das geht alles von der Lehrperson XY aus, diese hat mich bereits vor 15 Jahren angesprochen. Damals habe ich gesagt, nein, es geht nicht, erstens habe ich selbst zu viel zu tun, zweitens habe ich keine Erfahrung. Ein Grund, warum ich auch so lange gezögert habe war, dass ich festgestellt habe, wir haben zwar Zugang zu dieser CAJ – Chinese Academic Journals – da habe ich nachgeschaut und fand aber keine linguistischen Zeitschriften darin. Die müsste man sich dann ja auf mühsamste Weise beschaffen. Jahre später bin ich aber draufgekommen, dass diese linguistischen Zeitschriften im Literaturverzeichnis waren. Daran habe ich nicht gedacht. Unter Chinese Literature kommt man dann zu Chinese Linguistics. Wenn ich das früher gewusst hätte, hätte ich früher ja gesagt zu dem Projekt. Der zweite Punkt war, warum ich doch zugesagt habe, da waren noch zwei Sachen entscheidend, das eine war ein Unterrichtsseminar, eine Übung für den Magister, für den Masterstudiengang, nämlich Grammatik. Im Zuge dessen habe ich dann doch zwei Drittel einer

chinesischen Grammatik durchgearbeitet und dann habe ich mir gedacht, jetzt kann ich selbst die Grundlagen und kann zum neuen Lehrbuch etwas beitragen. Dann ist Lehrperson XY noch einmal gekommen, das Projekt hat sie von selbst getrieben, immer mehr, hat dann schon einen Vortrag bei uns gehalten, dass wir ein neues Lehrbuch brauchen. Ihr Standpunkt war, dass bei den jetzigen Lehrbüchern erstens die Leute nicht im Stande seien, über ihr Studienfach zu reden, also es fehlt die Ausrichtung auf Sinologen, und sie meint auch, dass in den Lehrbüchern die Sprache im Lehrbuch eine sei, die keiner verwendet, eine Kindersprache. Ich möchte ihn aber hier nicht falsch interpretieren. Dann hat die Lehrperson schon Vorträge gehalten, dass wir das jetzt unbedingt einmal probieren sollten. Dann haben wir uns getroffen, das ist jetzt schon wieder fünf Jahre her. Die Lehrperson XY, mit einer chinesischen Kollegin, die dann wieder weggegangen ist. Sie ist dann weggegangen und ich dachte mir, nun hilft ihm keiner dabei. Also habe ich beschlossen etwas zum neuen Lehrbuch beizutragen. Ja, das war es. #0:08:58-3#

I: Naja, ich bin ja noch mit dem alten Lehrbuch unterrichtet worden. Gab es da Ihrer Ansicht nach Mängel, die man versucht hat im neuen Lehrbuch zu beheben oder Problematiken? #0:09:12-7#

B1: Die Problematik war, aber da muss man die Lehrperson XY selbst fragen, erstens, sie können nicht über das eigene Fach reden und sie lernen Dialoge und Vokabular, das sie im Alltagsleben nicht brauchen. Da muss man ihn/sie aber fragen, ob ich das richtig interpretiert habe. #0:09:32-7#

I: Genau, das mache ich. Und für Sie selbst? #0:09:35-1#

B1: Für mich war es Folgendes: Ich habe mich davor schon, etwa sechs Jahre davor, mit Herrn/Frau XY zusammengesetzt, weil der auch unbedingt etwas in die Richtung machen wollte. Und zwar, was mich immer schon interessiert hat, war Ordnung in die Grammatik zu bringen. Das ist ein persönliches Interesse und es hat mich selbst gequält durch die Jahre, dass da nie etwas Brauchbares herausgekommen bei den verschiedensten Problemen. Man musste immer irgendwelche native speaker fragen, kann man das jetzt so sagen? Das war schon ein Anliegen von mir, allerdings vor allem mit dem Interesse, dass ich mich endlich auskenne und da war ich mit Herrn/Frau XY schon einmal so weit, dass wir alle Probleme, die es im ersten Buch von dem jetzt noch verwendeten Lehrbuch aus Peking durchgearbeitet haben und uns gefragt haben, was unklar ist. Von 就 zum Beispiel, welche von den sieben, acht, ich glaub 15 Bedeutungen sind im Wörterbuch aufgezählt und sieben, acht adverbiale Bedeutungen, welche ist das jetzt wirklich und ist die wirklich gut erklärt und so weiter und so fort. Ja, das war mein persönliches Interesse, dass ich für mich Klarheit schaffe und da war es ein willkommener Anlass. Das erste Motiv war, dass die Lehrperson XY alleine dagestanden ist und offenbar wollte sich keiner beteiligen und das zweite war, dass ich es als Anstoß gesehen habe, da irgendwas zu tun und Klarheit zu schaffen. #0:11:31-3#

I: Gibt es im neuen Lehrbuch jetzt auch noch Elemente aus dem alten Lehrbuch, also ist etwas beibehalten worden von den Schriftzeichen, die wiedergelernt werden, gibt es eine Verbindung zwischen den zweien? #0:11:45-6#

B1: Also nicht bewusst. Vielleicht, Moment, ich habe eigentlich mit dem Aufbau der Übungen nichts zu tun. Auch die Texte sind mir schon serviert worden. Ich habe dann noch versucht Einfluss zu nehmen, wenn ich zum Beispiel gesehen habe, es waren zu viele Schriftzeichen auf einmal, zu viele Schriftzeichen in einer Lektion, habe ich immer Rückmeldung gegeben, er soll das und das ändern. Aber im Wesentlichen habe ich die Texte bekommen und hab geschaut, wo sind die Grammatikpunkte, die mich da interessieren, oder wo ich meine, man könnte Verständnisschwierigkeiten haben. Was jetzt die Frage betrifft, ob da vom alten Lehrbuch verwendet worden ist. Wie gesagt, bei den Übungen weiß ich es nicht. Da müsste ich nachdenken, weil da habe ich mit der Gestaltung nichts zu tun gehabt. Beim Lehrbuch selbst, wie ist die Frage genau gemeint eigentlich? #0:12:45-1#

I: Im Sinne von, ich glaube, ich habe mit ProfessorIn XY geredet, dass die Menge der Schriftzeichen ziemlich gleichgeblieben ist. #0:12:53-2#

B1: Da kann ich sagen, was er wollte, er wollte mehr Schriftzeichen reinbringen. Das ist eine Geschichte, die am Institut schon länger herumgeht, von der Lehrperson XY ausgehend. Die hat die Japaner gefragt, die Japanologen, die hat uns immer erzählt, die Japanologen lernen viel mehr Schriftzeichen, die können schon viel mehr. Das hat die Lehrperson XY spitz gekriegt, ich habe es auch gewusst, und jetzt war sein Bestreben mehr Schriftzeichen beizubringen. #0:13:25-9#

I: Ok. #0:13:26-1#

B1: Was ich auch noch weiß, was er/sie gemeint hat, war, dass wenn man höhere Anforderungen stellt, die erfüllt werden im Allgemeinen. Man tut die Leute einfach unterfordern, das ist mir ganz plausibel erschienen in einem gewissen Rahmen. Ja, das war es. Und die Anzahl der Schriftzeichen sollte etwas höher sein als im Lehrbuch. Zumindest die pro Woche oder pro Semester beigebrachten Schriftzeichen sind glaub ich schon höher. (...) Aber was halt echt fehlt ist die Systematik. Ich habe die Texte immer bekommen und hab dann rückwirkend versucht zu steuern, dass es nicht zu viele sind, wenigstens. #0:14:15-6#

I: Und wie sind Sie jetzt persönlich mit dem Ergebnis zufrieden? #0:14:19-1#

B1: Naja (...), es kümmert mich jetzt nicht wirklich. Ich habe festgestellt, dass die Lehrperson XY gesagt hat, denen ist das alles zu schwer, dass sie diese Grammatik da zu schwer fänden und ja das ist mir aber egal. Ich wollte es ja vor allem schreiben für mich. #0:14:42-3#

I: Für Sie selbst ja. #0:14:43-3#

B1: Und, wenn das irgendwie verwendet werden kann, das war sozusagen das Risiko für die Lehrperson XY. Sie hat das wahrscheinlich nicht gewusst, dass ich da jetzt nicht so wahnsinnig interessiert gewesen bin. Ich wollte keine Mickey Mouse Sachen schreiben, immer wieder derselbe Blödsinn, der da in den Grammatiken vorkommt, sondern das halbwegs auf neuere Erkenntnisse

stützen. Das ist halt teilweise gelungen, teilweise nicht. Ja ein Problem natürlich war, dass ich zuerst zu viel Zeit damit herumverplempert habe mit einem Hin und Her und wie gesagt, es war nicht mein Herzensanliegen das Buch zu schreiben. Jetzt habe ich andere Hobbies und dann immer wieder reinkommen in das, das war schon hart. Da bist du ganz wo anders, dann weißt du, du musst dort wieder was machen und dann braucht das ewig, du schiebst es weg. Jetzt habe ich das ewig verzögert und die gute Lehrperson XY ist aber schon in Pensionsalter und wollte unbedingt irgendwie bevor er/sie jetzt wo auch immer hingeht, noch einmal ausprobieren, was ich auch sehr verstanden habe und dadurch ich wollte nämlich folgendes machen, ich wollte auf der Basis der angesammelten Dinge das noch kürzen, dass es dann wirklich passt. Die Zeit war jetzt dann nicht mehr, weil es unbedingt schon sein hat müssen und bei einer Vorbesprechung habe ich es dem/der ProfessorIn XY angeboten, dass ich es noch einmal, ich meine soviel war es dann nicht, die Hälfte vielleicht vom ersten Semester hatte ich geschrieben gehabt, dass ich nur das hinschreibe, was wirklich im Text vorkommt. Also, das wäre dann gewesen: Text und immer wieder mit Pfeil hin und auf derselben Seite steht dann schon die Erklärung, warum das so ist und nicht das ganze Kapitel dann so breittreten. Wollte er/sie nicht, wahrscheinlich, weil es ihm/ihr zu chaotisch war, ich weiß nicht, vielleicht waren es zu viele Pfeile, aus irgendeinem Grund wollte er/sie es nicht. Habe ich mir gedacht, oke, dann bekommst du die Hardcore Version und die Hardcore Version habe ich dann gebracht und es war auch ein Problem, dass wir keine Zeit mehr hatten, es durchzulesen. Wir haben es teilweise nur überflogen und da kam es zu einigen Fehlern. Mag sein jetzt im Nachhinein, dass einige Leute, die gesagt haben, ich steige hier aus, ich packe das nicht mehr, könnte gewesen sein, dass sie durch irgendwelche (...) Fehler schon im Skriptum ist mir nämlich aufgefallen. Da waren Fehler drinnen, da denk ich mir, da muss ich ja eingeschlafen sein. Das ist ja wirklich passiert manchmal. Da steht genau das Gegenteil drinnen von dem, was ich sagen wollte, bei ganz einfachen Sachen, da denk ich mir, wie gibt es das? Es kann sein, dass man da irgendetwas umkopiert und dann kommen solche Sachen raus. Da bin ich dann gerade noch draufgekommen und habe in der Nacht vor der Austeilung mit Kugelschreiber bei 140 Exemplaren einen Pfeil gemacht, so einen Austauschpfeil. Also es war ganz lustig. Insgesamt war das Blöde, dass die Person XY, die hier sehr interessiert gewesen wäre, die ist da gerade, wie es aktuell geworden ist, vor fünf Jahren etwa plötzlich weg gewesen. So habe ich pflichtschuldigst antreten müssen und habe das gemacht, weil sie hätte das sehr gerne gemacht und sicher ganz gut, und hab die Lehrperson XY da unterstützt, dass es wenigstens zustande kommt. Ob es gut ist oder nicht, das ist wie gesagt [unverständlich] #0:19:15-1#

I: Das heißt, ist es von Ihrer Seite aus ein Veränderungswunsch, dass Sie meinen, die Grammatik hätte man anders machen können, also von dem was Sie gesagt haben, mit dem Text und die Pfeile hinzufügen. #0:19:28-1#

B1: Man hätte es anders machen können, ja genau. Ist wie gesagt nicht quittiert worden, vielleicht, weil der eine Versuch, den ich gezeigt habe zu chaotisch war, ich weiß es nicht. (...) Andererseits, wenn ich sehe, ich habe einmal so ein Hobbystudium angetan und mit dem musste ich aufhören im Zuge der Beschäftigung, weil ich einfach keine Zeit mehr hatte - Informatik auf der TU, also bitteschön, die müssen auch pro Fach ungefähr 200 Seiten lesen und da

gibt es nicht so wie bei uns, dass du, wenn du ein Lehrbuch hast, dass du gleich Noten für vier Unterrichtsgegenstände oder drei zumindest, Sprachlabor, Modernes Chinesisch und Sprechpraktikum, sondern, da ist es anders. Das eine ist Mathematik, das andere ist eine Programmiersprache, das nächste ist die nächste Programmiersprache, die sind alle doch ein bisschen unterschiedlich und da hängst du auch ganz schön. Das sind so ungefähr 200 Seiten. Die Informationsmenge ist wahrscheinlich auch ähnlich, weil 200 Seiten braucht man wahrscheinlich da und dort um ungefähr dieselbe Informationsmenge darzustellen. Dann habe ich mir gedacht, so anspruchsvoll ist ja das auch nicht. Ich habe mich auch immer bemüht Fremdwörter zu vermeiden. Was für mich eine Herausforderung war, ist die deutsche Sprache, die ist wirklich grauenhaft. Das mit diesen drei Geschlechtern, das ist fürchterlich, wenn du der, die, das hast und dann das mit dem Gendern, ich habe versucht, etwas zu gendern, wahrscheinlich sollte man auf Englisch umsteigen. #0:21:35-7#

I: Es lässt sich teilweise auf Englisch einfacher erklären. Diese Erfahrung habe ich teilweise auch gemacht im Studium. #0:21:46-1#

B1: Ja. Ich habe schon lange nichts mehr geschrieben, die Dissertation und danach nichts mehr, nur mehr unterrichtet. Ich habe einen Erzählstil gewählt, dass man zur Grammatik hinführt. Man sieht, und das ist so und so. Natürlich jetzt, wenn ich es so sehe, ist das beste, wenn man Beispielsätze hat und darunter die Erklärung. Ich habe es umgekehrt gemacht. Bei mir kommt die Hinführung zuerst und dann der Beispielsatz. Ja, könnte man anders machen, aber es ist halt so. #0:22:32-8#

I: Also das Lehrbuch wird jetzt auch weiterverwendet, oder wissen Sie das nicht? Aber Sie schreiben ja auch an einem neuen, oder? #0:22:38-5#

B1: Nein, wir machen das 1b einfach, sonst nichts. Ich glaube, er/sie geht dann für ein Jahr nach Amerika und macht vielleicht von dort etwas. Offenbar wird im zweiten Jahr nach wie vor das alte Lehrbuch verwendet. #0:22:59-7#

I: Ok. Haben Sie bereits ein Feedback zum neuen Lehrbuch seitens der Lehrenden erhalten? #0:23:06-1#

B1: Naja, was ich gehört habe, ist, dass es für viele zu schwer war und nicht verstanden wurde. Ja. Liegt, muss ich sagen, zum Teil wahrscheinlich auch an den Leuten, dass sie sich nicht wirklich Zeit nehmen dafür. Wie gesagt, es kann sein, dass da und dort auch noch Fehler drinnen sind und daher es irgendwie verwirrt hat. Ich bin nämlich auch einmal draufgekommen, dass es nicht nur auf den gedruckten, sondern auch auf den Computertexten, da habe ich ein paar Fehler entdeckt. Aber sobald ich es entdeckt habe, habe ich es ins Netz gestellt. Abgesehen von den kleinen Fehlern, die man nicht merkt, weil man sich denkt, dass es eh klar ist für die Studierenden, wenn da zum Beispiel statt dem 吗, dem Fragepartikel, plötzlich das 码 von 号码 liest, nur weil irgendwie der Computer beim Tippen mit dem chinesischen System glaubt, es ist das Zeichen und nicht jenes und man schaut nicht hin und dann passiert es. Für die Studierenden ist das natürlich eine andere Welt und sie kennen sich überhaupt nicht aus. Ja, das ganze hätte noch einer Revision bedurft. Das ist ganz klar

und es hätte noch ein Jahr Zeit gebraucht um es zu kürzen. Mein Drang war einmal alles zu horten, was es so gibt. Dann habe ich ihn/sie ja endlos gequält mit: Kann man das sagen oder jenes, das war ganz interessant und dann eben das noch entsprechend zu kürzen, das wäre es gewesen. Würde man es so jemals noch verwenden, dann würde man das sicher so machen. #0:25:01-3#

I: Ok und bezüglich des Inhaltes: Sie haben bereits gesagt, das geht hauptsächlich von der Lehrperson XY aus #0:25:13-1#

B1: Ja, das geht von ihm/ihr aus. #0:25:14-3#

I: Das heißt, da werde ich ihn/sie definitiv noch fragen. Wissen Sie, hat es irgendeine Verbindung zum Referenzrahmen, da gibt es ja diese CEFR Richtlinien.

B1: Wir sind eines Vorschlags habhaft geworden, der hat nur das Niveau A1 oder A2 betroffen, oder A0 haben sie auch noch extra für Chinesisch eingeführt. Das habe ich als Datei sogar da, das kann ich dir dann geben. #0:25:58-9#

I: Das wäre super bitte. #0:25:59-4#

B1: Ich habe auf einfachste Weise eine Hilfssoftware programmiert, womit man feststellen kann, welche Stufen vom HSK schon berücksichtigt sind in den Texten und welche Stufen von diesem Referenzrahmen, aber auf der Basis von dem Material, das wir bekommen haben. Ich habe geschaut, dass man sieht, was von A0 oder A1 schon berücksichtigt ist. Also das war zumindest beim Wortschatz um sicherzustellen, dass halbwegs benützt wird, was die im HSK und im Referenzrahmen meinen. Ich glaube beim Referenzrahmen waren es die Schriftzeichen, beim HSK waren es die Wörter. #0:27:24-6#

I: Um noch einmal zu rekapitulieren, bezüglich der Lektionstexte und des Wortschatzes war der Hauptgrund für das neue Lehrbuch vor allem, dass man es näher an die Lebenswelt der Studierenden führt. #0:27:42-7#

B1: Lebenswelt der Studierenden, die er/sie offenbar als HistorikerIn sehr sinologisch sieht. Das ist nicht meine Lebenswelt. Ich habe eine ganz andere Einstellung dazu. Ich denke mir, nach China fahre ich des Abenteuers wegen hin und er/sie ist halt da wirklich sehr ernst und fachbezogen und meint, sie sollen da lernen, sich in ihrem Fachbereich auszutauschen und so weiter. Aber da, wie gesagt, sollten seine/ihre Motive von ihm/ihr noch erfragt werden, sonst erzähle ich was falsches. #0:28:24-3#

I: Bezüglich des Wortschatzes oder der Schriftzeichen, ich weiß nicht, inwiefern Sie das wissen, wenn Sie eben nicht die Lektionstexte geschrieben haben, aber ist es so, dass gelernte Dinge immer wieder wiederholt werden? #0:28:34-9#

B1: Er/Sie hat sich schon bemüht, diese wiederaufzunehmen. Es war ihm/ihr sicher ein Anliegen. Ich habe in der Software schon eine Funktion installiert, dass man sehen konnte, wie oft es noch in den Texten vorkommt. Also es war ihm/ihr bewusst. #0:29:09-8#

I: Ok. Dann noch einmal zu Ihrem Thema, zur Grammatik. (I lacht). Was sind die wichtigsten Punkte, die Sie jetzt behandelt haben? Haben Sie von allem
#0:29:22-6#

B1: Also alles was mir je ein Problem bereitet hat oder wo ich gemerkt habe, die Leute haben damit ein Problem. Dazu habe ich versucht alles zusammenzutragen und zu jedem nach Kräften irgendwelche Quellen noch zu finden, die das halbwegs klären. Meistens habe ich fachliche Quellen wie beispielsweise Zeitschriften zu Hand genommen, die werden peer-reviewed und manchmal, wenn gar nichts zu finden war, dann habe ich mir was vom Internet genommen. Da gibt es ja diese Diskussionsplattformen, wo sie dann fragen: Hi Native und der Native antwortet dann irgendwas und da bekommt man dann manchmal gar nicht so schlechte Antworten. Ja, das war mir einfach ein Anliegen. #0:30:15-2#

I: Weil Sie auch "Theorie und Praxis" unterrichtet haben, sind Sie die Anmerkungen mit den Studierenden durchgegangen? #0:30:21-3#

B1: Nein. Dafür habe ich keine Zeit. Das war online. Das wäre wichtig für die Untersuchung, das wollte ich schon die ganze Zeit sagen. Ende Oktober oder Anfang November hat in "Theorie und Praxis" ein/e Studierende gefragt, müssen wir das wissen, diese Anmerkungen? Da waren schon 60 Leute anwesend und ich habe gesagt, das ist eher über drüber und ich denke, dass die chinesischen Lehrenden das prüfen, was sie vortragen und meine aber doch, dass, wenn man es wirklich gründlich durchstudiert, einige Fehler, die man als AnfängerIn macht, diese dann nicht mehr macht. Kann sein, dass man sich ab diesem Zeitpunkt dachte, das brauchen wir dann doch nicht. Es ist halt auch die Zeit, die sind alle jung, die haben etwas anderes im Kopf. #0:31:34-1#

I: Genau. Hat es eigentlich einen Grund, dass viele Materialien, sowohl die Übungen als auch die Grammatikanmerkungen online sind? Hätten die im Buch sein sollen? #0:31:44-8#

B1: Es war keine Zeit. Natürlich wäre es idealerweise in ein Buch gekommen. Was ich noch gemacht habe, waren die Vokabelverzeichnisse beim schriftlichen Teil und eben die Grammatik, wobei Grammatik ist eben vielleicht zu 4/5, zu einem Fünftel sind es auch Anmerkungen zu bestimmten Ausdrücken, dass man versteht, wie sie entstanden sind, dass man sie sich besser merkt oder auch besser verwenden kann. Gerade jetzt bei der 把-Konstruktion, ich hänge mit der 把-Konstruktion ein bisschen: Wenn man weiß, dass 把 ursprünglich "greifen" geheißen hat, ist die ganze Konstruktion überhaupt nicht so schwer zu verstehen. Das habe ich natürlich versucht zu vermitteln, wobei heute niemand mehr an diese Bedeutung denkt und sich damit auch nicht alle Funktionen erklären lassen. #0:33:06-9#

I: Das heißt, bezüglich der visuellen Gestaltung war der Hauptgrund der Zeitmangel. #0:33:12-7#

B1: Ja, es sollte schnell fertig werden. Augen zu und durch. Für die Gestaltung hättest ja einen Graphiker gebraucht. Das können wir nicht. Ich nenne es Skriptum, nicht Lehrbuch. #0:33:48-7#

I: Bezüglich der Verwendung des Lehrwerks in Ihrem Unterricht, können Sie sagen, wie Sie es gebraucht haben? Haben Sie immer damit gearbeitet, oder haben Sie eher auf Zusatzmaterialien zugegriffen? #0:34:04-9#

B1: 50-50. Naja, ich habe weitere Materialien erstellt, die dann sozusagen dadurch, dass ich sie auch online gestellt habe, auch zum Lehrbuch gehören. Ich bin aber nicht weit gekommen. Das habe ich gemacht, um den Leuten zu zeigen, wie das Prinzip der Schriftzeichenbildung ist, habe ich die Entstehung der Schriftzeichen in den ersten vier Lektionen behandelt und reingestellt und habe es auch auf freiwilliger Basis geprüft. Sie konnten auswählen, ob sie das nehmen oder eine andere Prüfungsfrage. 50 Prozent, würde ich sagen, war Bezugnahme auf bereits im Lehrwerk oder im Skriptum Existierendes und die anderen 50 Prozent (B1 hustet) waren so zusammengestellt und dadurch (B1 lacht), dass sie jetzt auch auf der Website sind, gehören sie auch zum Lehrwerk dazu, aber nicht zum Skriptum. #0:35:09-7#

I: In welchen Situation haben Sie dann immer auf Zusatzmaterialien zurückgreifen müssen? #0:35:22-3#

B1: Nein, die Zusatzmaterialien waren Themen, die im Lehrbuch nicht vorgekommen sind, weil wir sie vergessen haben, oder (...) so mehr zur Ergänzung, zum Beispiel die Dialekte, die chinesischen Hauptdialektgruppen und die Schriftentstehung, also nicht die Prinzipien der Verschriftung, sondern die verschiedenen Schriftarten, die meine ich. Da sind wir zuerst gar nicht auf die Idee gekommen, dass wir sie in das Lehrbuch hineingeben. Die wurden von dem/der Unterrichtenden XY immer durchgenommen, aber nachdem diese nun in Pension ist, habe ich das übernommen und habe gesehen, über das muss ich auch was sagen, weil das er/sie immer gemacht hat und so ist das Zusatzmaterial entstanden. #0:36:17-1#

I: (...) Also, überprüft haben Sie dann aber nur den Inhalt des Lehrwerks und nicht die Zusatzmaterialien. #0:36:30-3#

B1: Moment, überprüft oder geprüft? Was heißt überprüft? #0:36:35-4#

I: Geprüft. #0:36:36-6#

B1: Ob es die Studierenden können? #0:36:40-5#

I: Ja genau, wie halt die Leistungsbeurteilung ausschaut. #0:36:46-7#

B1: Ja die Leistungsbeurteilung, da kann ich dir den Prüfungsbogen zeigen, sind zwölf Themen. Zur Hälfte davon steht etwas im Skriptum und die andere Hälfte waren Zusatzmaterialien, gemischt. Vielleicht bin ich nicht gut im Prozentrechnen, man kann es dann noch nachvollziehen. Ich zeige dir dann noch ein Prüfungsblatt und dann kann man schauen, wie viel Prozent waren da dann wirklich drinnen. #0:37:25-3#

I: Sie haben sich sicher schon die meisten Prüfungen angeschaut, die Noten sind ja schon eingetragen. Wie beurteilen Sie die Leistung der Studierenden? #0:37:34-6#

B1: Es ist glaub ich so wie immer. Wir haben ja voriges Jahr auch dasselbe gemacht und da muss man ihn/sie fragen, weil er/sie hat ja den Core von dem Ganzen unterrichtet, bei mir waren es ja nur die peripheren Sachen. "Schrift und Sprache" habe ich immer so aufgefasst, ein bisschen Theorie und ein bisschen Praxis zu dem die native speaker nicht kommen in ihrem Unterricht, wie Langzeichen, Nachschauen im Wörterbuch nach dem Radikalsystem und solche Sachen. #0:38:10-3#

I: Das heißt, man kann nicht wirklich jetzt aus Ihrer Sicht einen Zusammenhang erstellen zwischen der jetzigen Leistung der Studierenden und dem neuen Lehrbuch. Es ist circa gleich geblieben. #0:38:18-3#

B1: In meinem Dings war es gleich ja. Er/Sie hat Statistiken gemacht, da muss man ihn/sie noch fragen. #0:38:25-9#

I: Bezüglich des Inhalts des Lehrbuchs und dessen Schwierigkeit. Wo haben Sie bei Ihnen im Unterricht gemerkt, dass es so tendenzielle Schwierigkeiten gibt? #0:38:43-9#

B1: Kann ich nicht sagen, weil ich eben nur diese peripheren Fächer unterrichtet habe. Selber in dem Unterricht, der nur aus dieser Theorie und Praxis der Schrift und Sprache bestanden hat, da ist von dem Lehrbuch (...) nichts, weder die 课文 noch die 生词 behandelt worden, sondern nur, was in den ersten Kapiteln gestanden ist zu den Silben, zu den Tönen, zu der Strichreihenfolge, zu den Stricharten, wie die Striche alle heißen und so weiter und da habe, wie gesagt, konnte ich keinen Unterschied zu früher feststellen. Ja, eine Rückmeldung hatte ich von einem/einer, der/die hatte Schwierigkeiten, weil in dem Blatt zum Schriftzeichen üben leichte Abänderungen der Zeichen vorhanden waren und diese nicht ident mit jedem im Buch waren. Das hat dann Schwierigkeiten bereitet. Ein kleines Hackerl am Ende eines Striches, was kein Hackerl sein konnte aus ästhetischen Gründen konnte Schwierigkeiten bereiten. Darauf hab ich aber nicht aufgepasst und habe nicht so genau hingeschaut. Da muss man wirklich schauen, dass alles übereinstimmt. Weil du fragst, was vom alten Lehrbuch übernommen worden ist: Das Prinzip die Texte im 楷书 zu schreiben und zu drucken, weil das dann doch der Stil ist, der der Handschrift am ehesten ähnelt. #0:40:55-2#

I: Ich beschäftige mich in meiner Arbeit vor allem mit der Motivation der Studierenden und wie diese mit dem neuen Lehrbuch zusammenhängt. Deshalb wollte ich Sie fragen, was macht für Sie einen guten Chinesischunterricht aus, bzw. wie gestalten Sie Ihren Unterricht gerne? #0:41:20-3#

B1: Da muss man wahrscheinlich auch unterscheiden zwischen auf der Universität oder in der Schule? #0:41:24-3#

I: Hier auf der Universität. #0:41:25-5#

B1: Hier auf der Universität habe ich einen engen Rahmen, den ich unterrichten muss (...). Da ist der Rahmen vorgegeben dadurch, dass ich die Texte durchmache und die Übungen zu den Texten durchmache. Das ist nicht mit dem neuen Lehrbuch, sondern mit dem alten, das im zweiten Jahrgang verwendet wird. Ein Teil ist schon, dass man die Leute aufmerksam macht und, dass man sie raten lässt, warum ist das jetzt so. Viele Studierende haben wirklich keine Ahnung. Deshalb denke ich mir schon immer, dass es gut ist, sie darauf aufmerksam zu machen. Natürlich ist das Spannendste, wenn sie da selber draufkommen, aber da bin ich erstens selbst zu ungeduldig und zweitens ist dann die Stunde aus, drittens könnten sie ja auch einmal eine Hausübung machen, aber ich kann nicht 30 Hausübungen korrigieren. Also, das scheint schon, das ist mir schon wichtig, dass die Klarheit darüber besteht, was steht in diesen Texten drinnen und soweit ich selbst weiß, versuche ich es ihnen zu vermitteln. Ich gebe zu, wie gesagt, es wäre spannender für sie, wenn sie selber darauf kommen könnten. Aus Zeitgründen und, weil man es nicht allzu schwer machen will, verzichte ich auf das. Was wäre noch? Was ist Faktum, was machen wir? Wir gehen zuerst den Text, den 课文 durch, dann schon darauf aufmerksam zu machen. Jeder kommt einmal zum Lesen dran. Die Aussprache wird korrigiert, wenn sie ganz fürchterlich ist, dann kommt die Grammatik und dann machen wir noch die Übungen hinten. Also einfach das, was vorgegeben ist, das gemacht werden soll in dem Lehrbuch an Übungen, das machen wir und auch wiederum eine eigene Flause von mir: Ich denke mir als Vorbereitung für das Sprechpraktikum wäre es schon einmal schön, wenn die Leute wenigstens die Texte einmal auswendig könnten, weil, wenn sie das einmal gemacht haben, dann lesen sie nicht mehr so drüber, ist eh alles klar, sondern, dann denken sie vielleicht nach. Aha, so macht man das, so sagt man das. Ich stelle dann nur fest, bei der Prüfung haben sie es dann auch wieder vergessen, aber zumindest hat man den Mund gelockert und das Hirn kommt etwas in Bewegung und es ist gedacht als Vorbereitung für das freie Sprechen im Sprechpraktikum. Der Haken daran ist, sie sind im Sprechpraktikum dann eh schon viel weiter. Es kommt zu spät. Trotzdem mache ich das immer wieder. Was könnte man besser machen? Vieles, natürlich. Man könnte mehr Dialoge machen lassen im Unterricht untereinander, aber das gehört schon wieder zum Sprechpraktikum. Deshalb bin ich froh, dass ich wie gesagt nur diese Grundlagen mache. #0:45:30-7#

[Exkursion zur Interessensfrage Schule]

I: Jetzt noch einmal zurück zu dem Lehrbuch. Jetzt geht es nur mehr um das was Ihr persönlicher Eindruck ist: Was glauben Sie könnten Studierende als motivierend empfinden im Lehrbuch und was könnte eher demotivierend wirken? #0:52:10-2#

B1: Ich habe mich da noch nicht so hineinversetzt in die Studentenpsyche. Wenn du kurz abschaltest, kann ich kurz darüber nachdenken, ich sage nichts in der Zwischenzeit [kurze Gesprächspause] #0:52:19-1#

B1: Viel fällt mir hier nicht ein. Motivierend, Motivation kommt von Erfolgserlebnissen, würde ich einmal sagen. Wenn sie dann irgendwann merken, sie verstehen es schon. Dann ist das motivierend. Aber, die Gestaltung

des Lehrbuchs selbst, was habe ich da versucht beizutragen zur Motivation (...). Ich habe versucht, halbwegs sicherzustellen, dass nicht allzu viele Unklarheiten bestehen, aber wenn sie es sich nicht durchlesen, dann ist das schwer, wenn die Beseitigung der Unklarheiten zu unklar war, dann ist das natürlich ein Schlag ins Wasser. (B1 lacht). Ich habe mich bemüht, dass den Studierenden das Leben erleichtert wird. Ich habe versucht im Vokabelverzeichnis möglichst wenig Unklarheiten zu lassen. Es kann auch sein, dass es zu viel Information ist, aber dann hab ich eben versucht, die aktuellen Bedeutungen, die in der Lektion drinnen relevant sind, schwarz zu drucken und die anderen grau. Dann brauchen sie sich das Graue gar nicht anschauen, wenn es sie verwirrt. Also, ich habe versucht Unklarheiten zu beseitigen, das was mir möglicherweise unklar erschienen wäre als Studierender früher, möglichst wenig von dem aufkommen zu lassen und dann habe ich mir gedacht, möglicherweise motiviert sie das, wenn sie Klarheit haben. Wenn es sie aber schon überfordert, dann war es halt der falsche Weg. Was haben wir noch versucht, jetzt beide, die Lehrperson XY und ich: Ein Punkt, der finde ich nicht schlecht ist, ist, dass eine Version - es gibt drei Versionen von jedem Text - eine Version mit Pinyin, die andere Version nur mit Tönen und die dritte Version in dem Übungsteil ganz ohne. Je nach Können können die Studierenden diese oder jene Version anschauen. Dann das Finden im Verzeichnis, naja das haben auch andere Lehrbücher. Aber bei diesem Verzeichnis stehen alle Bedeutungen drinnen, das heißt, man muss nicht noch einmal vorne nachschauen, was das Vokabel heißt, sondern hat hinten alles beieinander, alphabetisch geordnet. Das ist in beiden Bänden so. Was könnte noch zur Motivation beitragen? Wir haben schon darauf geachtet, dass die Schrift nicht zu klein ist. Da haben wir uns orientiert an der Schriftgröße bei dem Pekinger Lehrbuch. Dann, dass es eben zur Motivation auch diese Abschreibübungen, Schreibungsblätter gibt und, dass auch Platz ist. Es ist immer eine Zeile Platz, dass man selber schreiben kann. Zuerst einmal, dass man das Zeichen nachmalen kann. Es hätte dann noch gegeben - das ist im Internet eine Option auf einer Website - da hätten wir auch eine Reihe machen können, wo sie immer wieder das Zeichen abmalen, wo das Zeichen bereits in der kompletten Gestalt ist, wo kein Strich mehr fehlt, eine ganze Zeile, und die malen das dann immer wieder ab. Das hätten wir vielleicht auch noch machen können. Sonst weiß ich nicht, was sie motivieren könnte, oder was sie nicht motivieren könnte. Wenn man es knapper gehalten hätte, wäre es vielleicht motivierender gewesen. #0:56:37-1#

I: Ok, meine abschließende Frage ist an Sie, für Sie persönlich, was macht für Sie eine/n motivierten/ Studierende/n aus? #0:57:05-1#

B1: (überlegt) Ich weiß gar nicht, ob das die motivierten Studierenden sind. Mit wem arbeite ich gerne? Wenn man sieht, dass es einen Sinn hat, was man macht. Wenn ein Feedback kommt in dem Sinn, das er es dann kann. Leistung ist schon motivierend, wenn man sieht der oder die kann dann was. #0:05:46-7#

I: Das ist ja das schönste Ergebnis als Lehrperson. #0:57:47-1#

B1: Sonst sind es Faktoren: Mit angenehmen Leuten arbeitest du lieber, das ist klar. (...) Auf der Uni spielt das jetzt aber gar nicht so eine Rolle. In der Schule ist es schon einmal ein Erfolg, wenn sie nicht stören. Dann, wenn sie

mitarbeiten. Ich muss jetzt diese Typen vergleichen. Einige sind sehr motiviert. Aber in der Schule ist wirklich das Hauptkriterium, dass sie nicht stören. Wenn du einen Kasperl drinnen hast, dann wird es schwierig. Ich habe ja nur Leute in der Pubertät oder danach. Das sind alles Schulstufen, die ab der neunten Schulstufe beginnen. Wenn du Mädchen hast, dann sind sie zwar manchmal gelangweilt, aber wenn du einen Burschen drinnen hast, dann ist die Hölle los. Der flirtet schon mit der Nachbarin und so. Es freut einen aber auch, wenn man sieht, dass sie Interesse an dem ganzen haben. Egal, ob man selbst das Interesse fördert oder nicht. Dann, wie gesagt, die Leistung, die man sieht. Sonst das angenehme Wesen, dass sie nicht stören. #0:60:17-9#

I: Ja das war eh meine letzte Frage. Gibt es noch irgendwas, was sie noch ansprechen wollen bezüglich des Lehrbuchs, was ich noch nicht gesagt habe? #0:60:26-3#

B1: Das eine habe ich schon gesagt, was mit der Auswertung der Daten ist, dass Ende Oktober, oder Anfang November dieser eine Vorfall war, wo die gefragt hat. Das war Ende der Stunde von Theorie und Praxis bei etwa 60 Anwesenden, schätze ich, die das dann doch mitbekommen haben, was ich gesagt habe. Also, dass ich meine, dass das nicht alles geprüft werden wird, sondern, dass die chinesischen Lehrer das prüfen werden, was sie für wichtig empfinden. Dann, was ich noch sagen wollte, ich habe selbst eine Umfrage gemacht, die ich nur teilweise ausgewertet habe. Nämlich bei der Prüfung von Schrift und Sprache, ich habe das Lehrbuch in vier Gruppen unterteilt, vier mal drei Lektionen und sie sollten zu jeder Gruppe angeben, wie viel Prozent sie etwa gemacht haben. Ich habe gesagt, dass ist eine freiwillige Teilnahme. 20% haben vielleicht teilgenommen in der Umfrage. Ich glaube aber, dass es egal war, ob sie das Lehrwerk durchlesen oder nicht. Also, das war mein erster Eindruck. Man könnte noch einen Schluss draus ziehen, wie viele Leute haben an der Umfrage nicht teilgenommen und was hatten diese Leute für Noten. #0:62:55-3#

I: Ja dann bedanke ich mich auf jeden Fall bei Ihnen. #0:62:56-4#

B1. Wenn es noch eine Frage gibt, dann werde ich schauen, ob ich es noch klären kann. #0:63:10-4#

10.5.2 Interview Lehrperson B2

I: Also, könnten Sie mir vielleicht etwas über Ihre Tätigkeit am Institut erzählen. Also wie lange arbeiten Sie schon hier, welche Kurse unterrichten Sie? #0:00:10-9#

B2: Ja, also ich arbeite hier schon seit zehn Jahren, also seit 2007, oder 8, nein, 2007, und ich unterrichte alle verschiedenen Kurse, so vom ersten Jahr bis zum Masterstudium den letzten Übersetzungskurs, alle, fast. So Schreibpraktikum, so von Anfang an, Modernes Chinesisch von Anfang an, im zweiten, dritten Jahr, Sprechpraktikum, Hörverständnis, Schreiben, ziemlich alles, nur nicht Modernes Chinesisch 2a, so wo wir sagen, wir benutzten, nicht benutzen (B2 lacht), nicht Native Speaker, die auf Deutsch mit der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichten, also Grammatik im Zweiten Jahr wird nicht unterrichtet, Plus Unterrichtskompetenz im Master. #0:01:12-3#

I: Und, unterrichten Sie auch an anderen Institutionen? #0:01:14-7#

B2: Ich habe auch bereits an der TU unterrichtet. #0:01:17-7#

I: Sie wissen ja auch von der Entstehung des neuen Lehrbuchs, das letztes Semester zum ersten Mal verwendet wurde. Die Sinologie hatte zuvor das Lehrbuch, das 汉语教程, haben Sie beim alten Lehrbuch Mängel festgestellt, die durch die Gestaltung des neuen Lehrbuchs behoben worden sind? #0:01:44-1#

B2: (...) (B2 überlegt) #0:01:52-5#

I: Oder hat Sie etwas gestört beim alten Lehrbuch? #0:01:56-1#

B2: (...) Ich sage es auf Chinesisch. 这本书我们以前用过很多年, 但是 XY 老师对这本书非常不满意, 很多学生对此也不满意。主要原因是这本书太旧了, 非常的旧。但是我认为它的语法和 Aufbau 还是不错的, 书里面也有非常多练习题。但我认为, 最大的问题就是第一学期词汇量太少太简单。作为汉学系的学生, 一星期只有四次课, 大概 8 小时。时间有限, 内容太少, 这个是不够的。每次都需要老师自己补充词汇, 但每个老师都不一样, 很难统一教学。课本太旧, 但是我认为 Struktur 写得比较清晰。 #0:03:16-5#

I: OK. Das heißt, was Sie meinen ist, dass die Struktur des alten Lehrbuchs im neuen beibehalten werden könnte, so wie sie da gemacht wurde, nur, dass der Wortschatz zu wenig spezialisiert ist. #0:03:35-1#

B2: 第一点, 词汇量太少。第二点, 语法很少。所以这一次我们对课本有更高的要求。XY 老师一直想做一本教材。针对汉学系学生的特点来编写。从内容、词汇、语法三方面全都增加。比如一些跟汉学系相关的词汇, 以及政治词汇等等。其他的词汇还有关于普通生活用语, 但是这本教材里普通生活用语也很少。 #0:04:38-3#

I: Können Sie mir kurz erläutern, was das neue Lehrbuch im Groben beinhaltet, also inwiefern es sich jetzt vom alten unterscheidet. #0:04:49-3#

B2: 我们想编写的书和原来的书最大的区别就是，针对汉学系学生。我们现在的书的内容和美国教材很像，都是在奥地利学习的汉学的学生。但是新的书，我们希望这个对话发生在中国。大家都是在中国的留学生。所以背景是完全不一样的。
#0:05:56-7 #

I: Ja, das ist ganz was anderes. # 0:05:59-5#

B2: 对。 #0:06:00-1#

I: Ganz ein anderer Zugang. So, ich werde Ihnen jetzt eine Reihe an Fragen stellen zu spezifisch zu den Inhalten des Lehrbuches, weil ich die auch analysiere bei meiner Lehrwerkanalyse und wir haben das ja bereits besprochen, die Lektionstexte orientieren sich eher am Chinesisch lernen in Österreich und das heißt, die Vokabeln sind dann auch dementsprechend auch ausgelegt auf das. Wissen Sie, also bezüglich des Wortschatzes, wieviel Schriftzeichen pro Lektion eingeführt werden. Sind Sie mit dem Aufbau zufrieden? #0:06:38-2#

B2: Sagen wir mal so: 第一学期我觉得还可以，但是学习量太大了。我们没有很多时间，但是要学很多东西。我要求放慢学习速度，但是因为新编的故事必须要有词汇，大概要加入 300 个字。因为是课文，我觉得这么多的词汇是可以的。但我们现在情况是，没有足够的时间学习这么多的课文。如果我们有足够的时间学习、复习，那是可以的。现实情况是第一学期大家都没有时间复习。最后的结果就是，学生学习非常努力，但是成绩和去年没什么区别。中途也有很多人中断了学习，每年都有。我的班也有中断学习的，人数和前几年差不多，但是 XY 师的比较多。 #0:08:21-1#

I: Ja. Gut. (Interviewerin blättert in den Unterlagen). Haben Sie besondere Veränderungswünsche, würden Sie etwas an dem neuen Lehrwerk ändern?
#0:08:50-3#

B2: Ich stimme dem Ziel des neuen Lehrbuchs zu. 还应该努力，我们要增加学习量。新的教材，在结构上来说半成品。它被完成之后会很好，我也会很满意。但是现在我用它教学很困难，上课的时候没有时间看语法，语法也没有翻译解释。我是个有经验的老师，知道哪里重要，就会把重点拿出来讲。对于我来说语法很好，但是对于学生太难了。第一学期我发现学生完全不看了或者看得很少，所以说我不能完全的满意。这种形式的书做好了，我们是可以用的。但是现在还没有完全做好，正在进行中。(B2 lacht) #0:10:11-3#

I: Ja. Das heißt, wird das Lehrbuch auch in zukünftigen Klassen verwendet werden, also ich weiß, jetzt wird es noch verwendet. Wird es schon weiterverwendet? #0:10:23-3#

B2: 这当然不是我个人的决定。系里面至少是两年，就是这两年。但是在至少 durch, 2 Mal, 然后我们才能看最后的结构。而第一遍的 durch 我们也不太好说，因为第一遍的 durch 它等于没有完成。尤其是最不满意的是它的那个 Übung. 我觉得 Übung 做得是这个(...) 没有 einen systematischen Aufbau. 这一点还差很多，还需要做很多的工作。 #0:10:57-2#

I: Ja. #0:10:58-6#

B2: 还有会话也有很多的工作。比如它有一个，第一个是语法的课文，但是会话课怎么上。Ja. 我们的老师对于稍微年轻的新的老师来说，或者一个不太了解的非常，现在这种状况的是非常难用的。一个评价一个教材的这个好坏。除了内容还它的可用性，是吧？好不好用。所以这应该是 XY 老师的意见，我们 (B2 lacht) 大家一起来一边教一边编，但是大家教课的时候没有时间。 Ja. #0:11:44-8#

I: Haben Sie bereits von den Studierenden genaueres Feedback gehört, also Sie haben sich schon auf die Grammatik bezogen. Oder von den anderen Unterrichtenden, wissen Sie da, wie es ankommt, haben Sie da Rückmeldungen? #0:12:00-6#

B2: 我就说问一下儿但是还没有具体的，我现在正好赶紧写了一个，我想马上发下去让他们给我一个 feedback. 上学期你不是做了吗？我是等着你的 (B2 lacht) 我想知道你的他们的回答是怎么样。这学期我想是没有 **abbrechen** 经过两个学期可能更有意思。从别的课的老师，当然写作课的老师觉得他们不知道怎么一没有写作课的专门的一部分。尽管一开始 XY 老师编了，但是他们没有用。所以具体写作课怎么上。因为这是四堂课嘛。第二学期加的写作课。写作课应该是 **unterstützen** 这个 **Grammatik**. 但是没有一个具体的，所以其实写作课 XY 老师你应该问一下儿。因为这个我完全不知道。然后 **Sprachlabor**, 这个呢他们就是帮助他们练。他们的老师说还可以 (...) 但是 (...) 但是教语法就是我和夏老师。所以我们俩的压力是最大的。而且我们的考试最难。我听到学生说最重的课就这两个。就是语法课能不能过。别的好像我觉得写作课应该很难，但是他们都说不难。他们就找最简单的词。学了很多复杂的但是不用。我找最简单的而且可以用字典，所以他们都觉得那不太难。Ja? #0:13:35-3#

I: Ok. #0:13:36-7#

B2: 但是可能从老师到学生都觉得进度快。尤其写作课上进度快。 #0:13:41-3#

I: Die Grammatik des Buches befindet sich ja noch nicht direkt im Buch, sondern in den Online-Materialien. Sie gehen diese ja, soweit ich weiß immer mit Ihren Studierenden durch. #0:13:54-3#

B2: Die Grammatik? Ja. Mit den Online-Materialien? #0:13:59-3#

I: Nein, nicht mit den Online-Materialien. #0:14:01-3#

B2: Ja, ja. #0:14:01-9#

I: Sie machen die Grammatik selbst. #0:14:02-7#

B2: Ich bekomme den Online-Teil noch nicht, wenn ich unterrichte. #0:14:07-2#

I: Ok. #0:14:07-6#

B2: 我还没有。学生也没有。 #0:14:08-1#

I: Die Online-Teile meinen Sie? Oke. #0:14:11-3#

B2: 在我上课的时候还没有出来。 你明白我上课是非常费劲的。 可能就这个 XY 老师比较清楚, 因为 XY 老师他的那个, 他们两个讨论, 讨论以后他星期五才能, 我星期一大概才能拿到包括这个练习, 所以我一般的是 **online** 部分在等着他们, 但是我是根据我的经验, 主要的是。 #0:14:39-8#

I: Ok. #0:14:40-1#

B2: 然后呢, 看完了以后我在比如说有那个地方没有出清楚, 我再补充。所以这个, 第一个学期就是这个节奏没赶上。所以这个是困难。对。 #0:14:52-7#

I: Ok, das ist dann sehr schwierig für Sie, dass Sie es immer selbst gestalten müssen. Sehr aufwendig. (Interviewerin lacht). #0:15:00-8#

B2: Ja. Mhm. 对。 #0:15:02-4#

I: Also im Unterricht selbst, wie verwenden Sie da generell das Lehrbuch? Machen Sie viel mit dem Lehrbuch oder machen Sie auch viele zusätzliche Übungen, die Sie selbst kreieren, also nicht nur auf die Grammatik bezogen. #0:15:16-3#

B2: 我没有时间。 因为我有时候准备一些 **Übungen**, 但是呢有的时候没办法。 但是我有的时候给他一些 — 给您看一下儿 — (**Lehrperson blättert in der Mappe**) **Grammatik** 我会准备一些 **zusätzliche Übungen**. 给你看看, 比如说一开始 **Grammatik** 也包括他, 有的时候我上来让大家先, 先给他一些这样的小练习。他先把词, 都是新的生词, 它的 **Aussprache** 他们可以画, 可以两个人做。做完了以后呢, 我把这个课以后, 这个主要的非常重要的语法句子, 然后给他们组织一下, 变成让他们找顺序。 #0:16:04-5#

I: Ok. #16:04-9#

B2: 这个还是比较困难, 要有一定的这个要求难度。然后比如说, 这就是我打出来的。就说上课让他们在我讲完以后, 然后呢他们马上 **reinforce** 一下儿。这个等于是, 因为它的尤其第二学期, 他的词汇量特别大。我没有时间一个一个往下做, 我就说你们全都去, 但是我把他们非常重要的常用的常经过我的筛选给他们。所以其实, 我一般每个星期我都要做这样的练习。 #0:16:40-1#

I: Das heißt Sie arbeiten schon, wenn Zeit bleibt... #0:16:44-8#

B2: Naja, ich #0:16:45-3#

I: Immer mit selbst #0:16:46-9#

B2: Ja ich muss. 但是有的时候时间不够。 #0:16:52-3#

I: Das haben wir eh schon alles besprochen. Ich werde hier etwas auslassen, weil das ist eh relativ klar. Genau, bezüglich des Onlineteils haben wir bereits

geredet. Da haben Sie meistens zuvor keinen Zugang zu den Materialien. Also im ersten Semester war das auch das Problem. #0:17:08-9#

B2: 我想下个星期可能好一点。Ja. #0:17:09-9#

I: Ja. #0:17:10-9#

B2: 因为有的时候他以前很早给我第一个 **Lektion** 但是他一直在改。所以我也不敢用他的，解释的有的时候是不是对。最主要是第二个学期的问题表达。第一个学期还好一点。第一个学期学习比较简单。第一个学期没有太多的语法解释。主要就是听，但是第二个学期很复杂的语法现象。就是我们第三个学期，第四个学期，二年级学的同时在学。这个时候就不是说，说一遍学生就明白了。他们都是成年人，他们其实需要一个 **Struktur**, 需要 **Beispiel**. 所以最重要这些学生跟我说他们希望一个 **Beispiel** 在 **Buch** 上。在这个书上。我自己，我要是学生我也觉得再去看也很麻烦。我上课的时候，我老跟学生笑，也很有意思。学生老跟我说，你看看(Name B2)老师手忙脚乱的，这个词是什么。因为我有一本书，这本是 **Internet**, 这边是他们的 **Übung**. 都是在 **online**. 然后这本有一个 **ausgedruckte Version**, 那边还有 **Diktat**. **Diktat** 收上来还要发回去的。所以非 (B2 beginnt zu lachen). #0:18:22-6#

I: Ja das sind sehr viele Materialien. #0:18:25-1#

B2: Ah, 其实你这里都没有提，我应该建议去问一下那个 **XY** 老师，你不在他那上课吗？因为他 / 她是我们第二遍他 / 她上那个班的课。这些都已经出来了。不是说我们一直在等。就是学生都已经出来了。而且我们有了改进，第一次我们没有学生把那个 **Übung online**, 后来发现学生不做 **Übungen**, 因为在 **online** 上没法做。这种看一下儿。所以第二个学期的改进我觉得可能说我们要都给它印出来了。就是作业的那部分可以印出来了。但现在学生我觉得他们要求是全都印出来。因为你没有看见是吧？所以我觉得，我让你看，上网看它是怎么样？一会我再给你看一下是怎么样。 #0:19:12-5#

I: Ja, auf die Online-Übungen habe ich auch Zugriff und kann sie ansehen. Bezüglich der Dropout-Quote der Studierenden, habe ich von der Lehrperson XY schon eine Liste erhalten, wie beurteilen Sie das im Vergleich zu den vorhergehenden Semestern, ist das cirka gleich geblieben, oder glauben Sie, dass das Buch einen Einfluss darauf hat, dass sich die Studierenden überfordert fühlen oder ist das eher...#0:19:36-9#

B2: 我觉得肯定有关，但是现在具体状况是多少还不知道。这个学期因为我班上肯定有一部分 **Dropout**。他们，但是这些人很多时候就是他们同时有好几个 **Studien**。其实同时几个 **Studien**, 这个几乎是不可能的。 #0:19:55-7#

I: Ja. #0:19:56-9#

B2: 就这个学期有一两个坚持下来了，然后呢，就是非常努力的，他们一般也都很难。所以有一些 **Dropout** 可能多一点。我现在很难说这些 **Dropout** 有可能在我们汉学系，因为这个是很难的，他提前了。可能这些 **Dropout**, 如果原来简单的到了二年期，第二学期也会 **Dropout**。因为他们其实，这个是个 **Sprung** 很大。

到二三年的一下就过了，因为第一年太简单。结果后来一下子就过不了关。所以这两个 Dropout 您要从这方面看。可能跟这个有一定的关系，但是如果没有这本书这些人可能是那些人也有可能 Dropout. 但是剩下的人的确都是学得很不好的。(B2 lacht). 虽然学得很辛苦但是他们学到的真的，他们自己没有感觉，我们是感觉到，但是他们很辛苦，的确很累。 #0:20:58-3#

I: Ok. Das heißt, Sie erkennen schon bei der Verwendung des Lehrwerks, dass es als zu schwer eingestuft wird von den Studierenden, aber #0:21:12-7#

B2: Das Tempo, die Übungen, 还有那个一下子全上来了，他是把所有的语法搁进去。把语法搁进去，他那个 Aufbau 不是 systematisch. 但这好像是 XY 老师的 idea, 他就说用不着。他就说让你全都听到过，那么就是什么时候有这个语法给他 durch, 讲一遍。因为我上课的时候不可能光讲语法，我还要词汇汉语的词汇比语法还重要，其实这是因为主要是词怎么用。 #0:21:49-2#

I: Es bleibt dann halt auch viel zu wenig Zeit, dass man das bespricht. Sie müssen ja jede Woche eine Lektion machen. Gut, noch ein paar Fragen zum Allgemeinen, also wie gestalten Sie Ihren Unterricht, also Sie machen Diktate zu Beginn, besprechen Sie dann den Lektionstext, gehen Sie dann (...) #0:22:14-1#

B2: Ja das ist ein bisschen unterschiedlich im ersten und im zweiten Semester. Im ersten Semester kommt zuerst immer ein Diktat mit der Einführung der neuen Vokabeln, gesprochen wird auch. 并不是讲语法怎么用，因为汉语的是一个句子，所以是用句子我来说他们模仿，在第一个学期这个是最重要的。然后这个词要跟着我模仿，他们会说，说完了会用，他自己，然后听然后回答，然后让学生自己说。所以第一个学期是说，听，完全是这样。通过提问，问答的形式来教学，然后呢有 Diktat. 然后呢，练习没有，但是呢做完了练习，第二学期我会抽时间讲一下练习，来改错，就是你 Diktat 里的错误。每次写下他 Diktat, 他写错的字我把相近的错给他跳出来放在那儿，让大家再改一下儿。然后就是，讲，所以讲课呢，第一个学期简单的是问答。第二个学期他有非常多的语言点，所以就等你说通过学生会话，他们念一下课文，可以念不带拼音的，或者他们不行的话就念带拼音的。说词汇我们是非常快得过一下儿，没有时间从不倒回的。然后，课文因为他们说的是要在会话课上，在写作课上。然后，把课文读一下儿那么这一句话把他的结构给他分析一下，因为汉语的结构一些比较复杂。这个课的一个特点就是在非常早的情况下，就把非常长的复杂的句子放在上面。所以经常是带着学生，找这个句的结构，主语在哪儿，谓语在哪儿，宾语在哪。这个句子，这个 topic Satz, 让他们能够特别理解句子，这个句子的句型，不是说一般的德语的翻译。所以我在课上不是用翻译法，而是用句子的结构来告诉他们。然后我们现在习惯了，那就这么说。告诉完结构，但他们应该在对我说这词，说几句话。有的时候一样的，马上就问，就要会用。通过问，当然是跟他生活有关系，要是讲到时间，讲到今天明天，我马上就会问他。你明天做什么，你们什么时候学汉语。这是通过用的说 reinforce 让他们上会学到这个 Grammatik. 他当然马上就会出错误，出错误的时候大家一起学的。但是就是时间总是不太够。 #0:25:09-1#

I: Das heißt, für Sie ist eigentlich das wichtigste in Ihrem Unterricht, dass die Studierenden selbst viel sprechen, selbst viel die Grammatik anwenden und

nicht nur verstehen, sondern auch wirklich immer in einen Kontext setzen. #0:25:23-9#

B2: Sie sollen das so machen, aber im zweiten Semester habe ich sehr wenig Zeit, aber es ist sehr oft, dass mein Hauptaugenmerk auf 就是一种听说法, 听完了说, 他们自己会 verwenden 真正学进去了。光听懂, 不叫学会。所以这是两个概念, 听懂和学会。所以他一定要说。所以在我的课上, 其实是听和说作为一种方式来讲语法。 #0:25:53-5#

I: Ja. Wie versuchen Sie in Ihren Stunden generell die Motivation der Studierenden hochzuhalten? #0:26:05-3#

B2: Normalerweise nicht, ich habe schon so lange Fremdsprachen unterrichtet, nicht nur Chinesisch sondern auch Spanisch, ich hab schon viel versucht, eine lockere Atmosphäre, Spiele, und immer ein bisschen mit den Studenten reden über ihr eigenes Leben oder früher habe ich immer besprochen, was gerade passiert, ob es beispielsweise die Hochzeit einer Königin ist, dann wissen die Studenten, die jungen Leute, sofort das Wort, ein kleines mündliches Warm-up. In der Unterrichtsstunde, 有一点点小游戏。有的时候争取给他们听一首歌。但是在 Grammatik, 因为这个内容太重, 这次我用的就非常少, 没有时间。以前有的时候我能加进来一些游戏, 加进来一些歌, 或者看一点什么。 #0:27:09-7#

I: Mhm. Noch einmal zurück zur Motivation, die durch das Lehrbuch vermittelt wird, können Studierende, was glauben Sie, dass Studierende an dem Lehrbuch empfinden und was glauben Sie ist für sie eher demotivierend, noch einmal zusammengefasst? #0:27:29-3#

B2: Motivierend ist glaube ich das Faktum, dass sie Sinologiestudenten sind und das Buch wirklich am Chinesischen orientiert ist, sie können die Geschichte etc. verstehen, das ist wirklich das Hauptaugenmerk und auch das Ziel des Buches. Ich glaube, dass wirklich im Vergleich zu allen anderen Jahren, was die Leute früher über China, Politik oder Geschichte sprechen konnten. 现在的学生能说他知道什么邓小平的政策“白猫黑猫抓到老鼠就是好猫”(B2 lacht). Das auf Chinesisch zu sprechen und 很多中国的三农政策, 这些都已经接触到了。但是对他们的专业我觉得应该是 motivierend. 但是 demotivierend 是他们想说“我想去上厕所”(B2 lacht). 他们不会说。学了两个星期, 非常 praktisch 的话。我想跟我的 Tandempartner 聊天。这是我上次问他们的。我想跟我 Tandempartner 聊天我不知道说什么。(B2 lacht). Ja. 就是简单的。但是我觉得其实也有问题。其实句子是学到了, 主要是这些简单的词汇没有。然后我跟学生一起讨论, 这怎么办。我的想法是应该在 Sprechpraktikum, 把这些平常会说的加进去。因为这个课文, 这个 reading 是关于这个政治的, 在 Sprechpraktikum 加进去, 但是学生说再加一些词汇他们受不了了。我说比如你买东西, 课文就只有一个买书, 你能不能到上面说我买苹果, 买橘子, 我买可口可乐, 我喝茶, 喝咖啡。但是他们就害怕词汇量更大。所以这这也是一个 Dilemma, 我们需要想怎么办。或者 XY 老师应该想一想怎么解决这些问题。 #0:29:47-3#

I: Mhm. Ja dankeschön, das wars im Endeffekt. Haben Sie sonst noch irgendwelche Anmerkungen, die Sie bezüglich des Lehrwerks einbringen wollen? #0:30:00-1#

B2: Es muss fertig sein und die Übungen müssen verbessert werden. Das ist meine Hauptsache. #0:30:04-3#

I: Sie meinen, dass es fertig ist, dass alles im Lehrbuch drinnen ist und es kommen keine Verbesserungen mehr. #0:30:12-3#

B2: Das ist schon das Ziel von Professor C, dass er alles durchmachen will. Er ist ja Sprachwissenschaftler und will jedes Detail erwähnen. Das ist für mich super, aber für die Studenten brauche ich eine vereinfachte Version. Das Wichtigste, ich brauche nicht 10 Mal die Verwendung von einem 的, das brauchen sie nicht am Anfang, da brauchen sie nur die Haupt-, wie sagt man 它的用法。#0:30:46-3#

I: die Verwendung. #0:30:46-9#

B2: die Verwendung. Dass sie am Anfang die Hauptgrammatik benutzen können. Alles andere kommt später. 所以我希望这部分在里, 这些例句, 最重要的例句放到那个书里头。学生马上可能看。我讲的时候就在这看到, 要不还要找来找去。因为我找的时候, 经常画, 这个可以不讲, 这个可以不在课上, 现在不讲。我自己说, 现在还不讲, 用不着。但是学生的确有非常感兴趣的学生, 他们愿意看, 也有这样的学生。所以我们是给不同的这些学生, 给他们这个 Möglichkeit. 我觉得这是很好的。但是在这本书里, 平常用的这本书里不用那么多。要不就可能 verloren. 你也有这种感觉吧。#0:31:43-5#

I: Ja. Das haben mir die Studierenden auch gesagt. #0:31:46-1#

B2: 因为我跟 XY 老师说, 你知道不知道。因为 XY 老师根本就不看德语的, 他没看。我说你没看看? 我的德语, 我觉得还可以了。至少我的 reading comprehension。很费劲的, 我要把全部看完。因为量也大, 然后看完他都说什么, 而且他用的 grammatikalische Fachsprache, 我不知道所有的学生非常了解专业用语。他说在中学, 你们都应该学过。应该你们有 Matura, 应该学过, 应该没有问题, 这是我们想的。但是还有学生, 还有外国学生。#0:31:53-3#

I: Dann werde ich nun die Aufnahme stoppen. #0:31:57-7#

B2: Ok. #0:31:58-3#

10.5.3 Übermittelte Information der Lehrperson B3

《汉学学生学汉语》

编写说明

一、编写原由

语言学习是模仿与重复记忆、重复运用的过程。记忆依靠运用巩固。海外汉学系的汉语教学的主要矛盾恰恰是：缺乏语言环境和文化背景，课时少，课堂教学与实际运用容易脱节，记忆很难通过运用来加以巩固，结果记忆的重复往往是事倍功半。这是海外汉学系的汉语教学所面临的一大难题。

与前一难题紧密相关，汉学系所面临的另外一个问题是缺乏合适的教材。目前海外大学汉学系多使用中国大学所编写的教材。维也纳大学汉学系语言课的教材以北京语言大学编写的《汉语教程》（第一册上、下，第二册上、下）为主，涉及综合课四个学期（1A、1B、2A、2B），口语、阅读、听力等课使用的也是《汉语教程》及其辅助教材《汉语阅读教程》和《汉语听力教程》。《汉语教程》是以在中国学习的外国人为教学对象，其内容和言语交际也带有较强的地域特性，内容偏重于交际会话。而对于尚未去过中国、正在海外大学汉学系学习的学生来说，使用这类教材便显现出某些不足，主要表现为：

1-

对第一、第二学期的学生来说，除课堂之外，几乎没有言语技能实践的机会。教科书的内容是以交际会话为主，但这里不仅没有可供学生实践的语言环境，就是在学习者之间，也不像在中国，有一个共同相处的生活环境（集体生活）可供会话训练。课后学生往往只能自学。另一方面，由于教材中，承载言语技能的语言环境（多在北京语言大学校区内）与学习者现有的学习、生活环境以及未来的学习、工作、生活缺乏有机的联系，也在一定程度上削弱了学习者的主观能动性。

2-

汉学系的语言课时十分有限。如果课与课之间再缺乏有效的协调与衔接，言语技能重复训练的机会就会减少，学习效果势必受到影响。第一学期综合、口语、语音三门课还能使用同一教材，但每周课时不多；第二学期增加写作，虽然仍可参考主课教材，但若要紧紧密结合，增加重复训练的机会，已较困难；第三学期增加了阅读课，第四学期增加了经济汉语。由于没有适合的起主干作用的教材，其他辅助课程，特别是写作与阅读课程，就失去了依托主干而扩展的可能性，从而出现教师只能各行其政的现象。虽然教师可充分发挥自己的个性特点，但作为语言教学，这样的情况却减少了学生重复记忆、重复运用的机会，削弱了学习效果。

3-

汉学系的汉语课程参加者大部分是以汉学为主修或副修专业的学生，以及经济类专业为主修专业的学生。大部分学习者从零开始。但目前使用的教材，无论是在内容、词汇、语言表述等方面都与学生的专业没有太大的关系，这就使学习

者在缺乏生活语言环境的情况下，又无法通过与自己所学专业相结合的形式来增加言语技能的实践机会。汉学专业的学生在学习期间，必然通过课堂、媒体、网络、影视、会议等媒介，通过上课、收听、观看、阅读、讨论等形式，大量接触与专业有关的内容。如果语言课的内容与专业学习的内容相辅相成，那么可大大增加学生的言语技能训练的机会。如在用西语讲课的教学中，在西语的媒体、网络中，会出现大量与中国政治、历史、社会等各方面的有关的词汇与事件，当学生在语言教学中已学到其中的一些词汇，会激发语言功能的兴奋点，下意识地将西语的词汇与已学过的汉语词汇相连接，从而加深学生对这些词汇的印象。但由于中国所编的一、二年级主课教材的内容往往回避中国的现实问题，几乎没有中国人自己所关心、并在网络、媒体、日常会话中井喷式出现的诸如维权、三农、农民工、政治体制、社会问题、生态环境等各类话题及相关词汇，使得学生失去了大量可利用的学习机会。

4-

目前在中国使用的汉语教材，第一册（上、下）和第二册（上、下）最多一学年即可完成。而我们使用这样的教材，需要至少两学年，甚至更长的时间。这就意味着，对于我们的学生来说，汉语基本的语法和常用词汇本应在第一学年就应该掌握，而实际上延长了至少一年。而迟迟未过语言关的学生，必然更加延长了他们掌握基本语法和词汇的时间，也必然影响了他们的专业学习。

而实际上，仅就汉语的语法系统而言，对西语为母语的学生来说并不太难。关键是重复运用，逐步加深。另外，我们的学生中，有一定数量的人在社会因素方面与汉语紧密相连，如华人家庭、华人朋友等；再者，我们的学生有去中国留学的机会。

有鉴于上述原因，我们编撰本教材，试图解决上述问题，以求使海外汉学系的汉语教学适应其自身的以下特点。

二、教材说明

1-本教材的要求：

- 尽量符合汉学系的语言教学特点。包括：语言环境、教学对象、专业、课程；
- 每课根据循序渐进的原则，逐步展开，涵盖听说读写的技能。适用于综合课、口语课（含听说部分）、语音课、写作课和阅读课。
- 在第一学年基本掌握基础汉语语法知识，包括“把”字句、补语、“被”字句。
- 内容与词汇基本符合《欧洲汉语能力基准项目》要求。包括：内容、词汇、语法；充分参考 HSK 的考试标准。包括：词汇、语法；
- 结合不同华文区域的现状。包括：简繁体字，国语和普通话特征

2-教材设置：

- 教材基础：

本课程的参加者学习的是中国现代汉语的结构与功能，拉丁语化的注音方式、用简体字书写的白话文。根据中国官方 1955 年确定的概念是：以北京语音为标准音，以北方话为基础方言，以典范的现代白话文著作作为语法规范。这只是丰富的汉语语言中的一部分。

➤ 教学安排:

本教材第一册分上下两册,是海外汉学系的学生学习汉语语言技能的初级教材。上、下册共 24 课。一年级分为 1A 和 1B 两个学期。上册(第 1-12 课)为新生入学后开始学习的教材(1A),包括综合及听说、语音、阅读等专项技能;分正音辨音、识字写字、课文、词汇、语法、练习等六大板块。下册(第 13-24 课)为进入第二学期的学生所使用,增加写作技能。

每个学期约 13-15 次课,其中包括考试、讲评、复习,每周每堂课两课时(90 分钟)。每次完成一课,每学期完成 12 课。

上册包括综合课、语音课、口语课,每周各 2 课时。下册包括综合课、语音课、听说课、写作课、阅读课,每周各 2 课时。

➤ 技能设置:

语音

语音的学习将贯穿于一年级教学的全过程中,主要通过课文、词汇注音体现,正音教学也将体现在所有的课程教学中。上册 1-2 课的重点是语音教学,目的是使学生掌握汉语声母韵母的拼合和声调的规则,学会正确辨音、发音。课文内容也适当结合正音内容(第六、七、八、十一课),一方面增加课文的趣味性,另一方面也是为了时常提醒学生校正发音的重要性。

汉语普通话的标准发音和听音训练主要在语音实验室课中进行。

汉字

认读汉字,掌握汉字的书写规则,养成正确书写汉字的习惯是本课程汉字教学的主要目的。上册第 1-5 课将重点教授汉字的书写规则,包括汉字字形的笔画、笔顺;汉字字形的部件和整字;以及偏旁部首。另外课文内容本身也包括了认字、读字和写字的内容(第三、四、五课)。1A 的汉字学习、练习主要在综合课中进行。1B 的汉字学习主要在综合课、阅读课和写作课中进行。在没有条件专门开设写字课的情况下,可通过家庭作业的方式来增加学生书写汉字的机会。

另外,在词汇表中有简繁对照,以期培养学生认读繁体字的能力。

第一学期掌握 400 左右的汉字。(第一册出现 405 个汉字)。

课文

本教材第一册的课文分描述、会话、阅读三个部分。第二册加大阅读的分量,增加写作技巧。

语言是交际的工具,千变万化,在什么场合、对什么人,则说什么话。而对学习汉语的人来说,准确运用汉语的最大难点在于话语背后的语境。特别是初学者,说出一句话,却往往不知道为什么要说这句话。因此,本教材则从一开始就在课文中配有描述部分,目的是说明会话的语境,包括人物、时间、地点、场景等,以求学生在初学汉语时就注意到所用话语与语境的关系。上册课文的描述部分也是为 1B 开设写作课做准备。在会话中也适当添加说话者的心境、神态、声调等描述。

会话部分的内容是围绕学习者的自身情况而展开。通过上册的学习,要求学生能够相互交流学习、生活的基本情况。如自我介绍和相互介绍(包括国籍、身份、家庭等)、学业情况(包括学校、系科、专业等),能简单进行问候、请求、询问、回答等一般会话,以及简单表述谁、何时、与何人在一起、做什么这样的会话内容。

下册则要求学生能围绕某一话题进行交流。

课文中的会话部分也是口语课的主要教材，但在会话课中还要适当增加涉及衣食住行等日常会话内容。

上册中的阅读部分，第六课是叙述文，未安排对话，其他并未独立成篇，只在第十一课安排了汉学系的课程表。在下册的阅读部分大部分独立成篇，包括将第一册会话部分改成叙述文，另外兼顾文体，如日记、信件、说明、通知、大事记、参考文献目录等。

词汇

本教材的词汇分词汇表、重点词语解释和例句两部分。重点词语部分主要是名词、代词、动词、能愿动词、量词、副词、介词、助词、连词和短语（包括成语、谚语、俗语等），适当比较同义词、近义词和反义词。

第一学期掌握约 600 生词。（第一册有 553 个生词。）

语法

语法是语言的结构规律，但汉语的基本规律主要体现在词语的排列，而没有性、格、时态、人称、复数等构成的形态变化。因此，本教材的语法部分主要侧重于词语的排列，涉及句子的成分和句型。

汉语基本的语法点在上册中均已出现，包括助词“了”、“着”、“过”，以及趋向补语、结果补语、把字句。重点是状语部分（副词、介词的用法）、定语部分（“的”的用法）、能愿动词和连词（包括从句）。注意各语法点的循环和衔接。

下册语部分，目的也是为 2A、2B 的语法重点相衔接，起到重复记忆、重复运用的作用。加大、加重“了”、“着”、“过”，以及趋向补语、结果补语、把字句和复杂句子的学习。

语序体现了汉语语言的逻辑关系，而长句所包含的语言逻辑关系较为复杂，往往使学习者摸不着头脑，容易产生理解的障碍。特别是汉学系的学生，在阅读中文的专业文章时，会碰到大量逻辑关系复杂的语句和文章，成为他们深入学习的极大障碍。本教材的练习部分单列长句分解一项，目的就是让学习者养成长句分解的习惯，通过简化、追加成分的过程，厘清语句中复杂的逻辑关系，准确理解语义，为以后能够阅读较为深奥的文章打下基础。

练习

根据课程，练习分为听说和读写两大板块。包括语音、汉字、语法、会话（包括听力）、写作、阅读六个部分。根据时间，练习又分课堂练习和课外练习。

听说部分

一、 语音练习

二、 会话练习

提问

回答

描述

话题

三、 听力练习

问答（人物、时间、地点、事件、关键词语）

判断正误

描述

概述

读写部分

一、写汉字（包括笔顺笔画、独体字合体字、偏旁部首）

二、写作练习

命题作文

对话改成叙述文

长篇改短篇（如 500 字改成 100 字）

题目

关键词

三、重点词语例句：

形式包括：造句、组句、扩句、缩句、填空（包括状语部分填空、定语部分填空、近义词的选词填空）、改写句子

四、阅读理解练习

题意

概述（归纳为一句话、三两句话）

关键词

针对文章回答问题

课外练习：

汉学系学生在学习一开始，就进入了专业学习阶段。汉语是他们完成学业、开始工作的必不可少的工具。当他们选择上汉学系的课程的时候，大部分已经将学习汉语与他们未来的人生道路紧密连接在了一起，这样，在他们的思想上和心理上便有了“立刻进入”的欲望，这种欲望一旦进入实践阶段，便会产生相当大的压力。在海外学习汉语的人与在中国学习汉语的人，最大的差异就在于，后者有充分的自然机会和条件“立刻进入”，从而释放这种欲望和压力，但前者则没有这种自然机会。如何也尽可能有效地利用汉学系学生的这种欲望和压力，使学生不仅能在有限的课堂上进入语言实践状态，而且在课堂外也还能“主动寻找、自觉进入”，这就必须给他们创造课堂之外的机会。这种机会的切入点，便是他们自身的生活环境和所学的专业，这也是他们的兴趣所在。因此，根据不同学习阶段，让学生自己在课外积累词汇，存储知识，运用所学语言机能，便是释放“欲望与压力”的办法之一。这种语言技能的课外训练，应该紧密结合课堂教学，由浅入深地展开。

10.5.4 Schriftliches Interview Lehrperson B3

Interviewleitfaden

Herzlichen Dank, dass Sie sich heute Zeit genommen haben. Wie ich Sie bereits im Vorhinein kurz informiert habe, erforsche ich am Institut für Ostasienwissenschaften im Zuge meiner Masterarbeit das neue Lehrwerk und führe hierbei ExpertInneninterviews, eine Lehrwerkanalyse sowie eine Befragung der Studierenden durch. Bevor wir mit dem Interview beginnen, wollte ich Sie darüber informieren, dass die Aussagen, die Sie wären des Gesprächs tätigen, anonymisiert und nicht mit Ihnen in Verbindung gebracht werden können.

Ebenfalls wollte ich Sie fragen, ob es Sie stören würde, wenn ich das Interview zu Forschungszwecken mit einem Tonträger aufnehme, da mir dies die Analyse des Datenmaterials erheblich erleichtern würde.

– Dankesehr. Ich schalte das Aufnahmegerät nun ein.

<u>Erzählaufforderungen</u>	Konkrete Nachfragen	Eventualfragen – SUBFRAGEN
Erzählen Sie mir doch bitte einmal über Ihre Tätigkeit am Institut für Ostasienwissenschaften. 请告诉我你在汉学系工作的情况。过去曾在海德堡大学担任汉语课的教师。2002 年开始在维也纳大学汉学系工作，我现在已经退休。	○ Welche Kurse unterrichten Sie dieses Semester? 您教的课是什么？ 在维也纳大学汉学系主要教一年级汉语综合课和口语课。 ○ Wird das neue Lehrbuch in diesen Kursen verwendet? 在这些课程中您是否用过新版教科书？ 在维也纳大学汉学系任教时，在使用 Zeidl 老师和我编写的教材之前，使用的是中国北京语言大学出版的《汉语教程》。先用	○ Wie lange unterrichten Sie bereits am Institut für Ostasienwissenschaften? 您在汉学系任教多久了？ 我于 2002 年开始在维也纳大学汉学系 ○ Unterrichten Sie ebenfalls an anderen Institutionen? Wenn ja, an welchen? 您还在其他的机构同时任教吗？ 在我离开中国前，我曾在杭州大学对外语言文化中心任教。1999 年在海德堡大学作为正式教师（Angestellte）任教。来到维也纳之后，曾在维也纳大学语言中心和奥地利国防大学任教。

K1: Entstehung des Lehrbuchs Die Sinologie hat im Wintersemester 2017/18 begonnen mit einem neuen Lehrbuch zu arbeiten, welches Sie und Herr Professor Xia/Herr Professor Zeidl entworfen haben. Können Sie mir bitte beschreiben, wie es zur Idee kam ein neues Lehrbuch zu kreieren? 上个学期您和 Zeidl 老师一起设计了一本新的教科书。请您说明，你是如何有创造一本新版教科书的想法的？ 请参阅《教材编写说明》。 另外我想特别说明的是，中国共产党领导的对外汉语教学部门是中国共产党一个特殊宣传机构。因此在中国出版的对外汉语教学的书籍均要受到严格审查。教科书的内容不可以出现被中国共产党认为是阴暗面的情况。因此，这些教科书在选词、造句和课文内容等方面，都回避中国的实际情	该教科书的旧版，后用新版， ○ Die Sinologie verfügte bereits über das Lehrbuch 汉语教程, welches im Unterricht üblicherweise verwendet wurde. Gab es Ihrer Ansicht nach im alten Lehrbuch Mängel, die durch die Gestaltung eines neuen Lehrbuchs behoben werden mussten? 汉学系已经有汉语教程的教科书了。 根据您的观点，新版的教科书有任何改进的地方吗？ Zeidl 老师和我编写的教材跟《汉语教程》完全不同。除前面已提到的脱离共产党宣传之外，我们的教科书是专门针对缺乏汉语语言环境的汉学系大学生的教科书。我们尽可能以维也纳大学汉学系的教学环境和教学内容为背景，提供汉学系学生的汉语语言学习材料。 ○ Gab es Elemente des alten Lehrbuchs, die im neuen Lehrbuchs beibehalten werden sollten? 在新教科书中有保留部分旧教科书	○ Können Sie mir diese Mängel genauer erläutern? 旧版教科书有什么缺点？ 幼稚化。有的语句不是成年人的语言。如询问“你住哪儿？——我住三楼 201 室。”“王老师在哪儿？——他在家呢。”同时将一些中国内部管制社会的习惯带入日常会话中。比如“你的箱子里是什么东西？”文革中，纠察队和警察常常半夜三更突然挨家挨户搜查，问的常常就是这句话。另外也有语法解释不清不楚、英语翻译不准确。 ○ Können Sie diese Elemente ausführlicher beschreiben? What was used in the new book? 新书中使用了什么？
---	--	---

况。举例而言，在教科书中没有维权、维权律师、公民运动等词汇和内容。在中国共产党宣传部的规定中，台湾问题、新疆问题、西藏问题、法轮功问题等是不允许出现在中国的媒体报道中，更不可能出现在教科书里。甚至农民工这样的词汇也未出现在普通教材里。习近平在去年的公开讲话中，把对外汉语教学（包括孔子学院）归为中国共产党的“大外宣”机构。所谓“大外宣”是指共产党对外国的宣传。因此我对中国编写的汉语教材很反感。我们使用的教科书《汉语教程》在语句和内容上，有时就像是在教幼儿园的孩子说话。这也是在中国极权政治环境下的必然结果。为了摆脱这一局面，我一直希望编写一部脱离中国共产党控制的对外汉语教材。 NEUERUNGEN	的内容吗？ 编写思路完全不同。当然必须考虑初学者的常用语料，如“你好”、“你去哪儿”、“现在几点”等。 ○ Wie gestaltete sich der Weg von der ersten vagen Idee zur Umsetzung Ihrer Vorstellungen? 您是如何实现从一个比较模糊的观念到一步步实现这个想法的过程？	○ Auf welche Schwierigkeiten und Hürden stießen Sie dabei? 您在其中遇到过什么困难？ 1-没有专门针对无语言环境的汉学系学生的教科书可供参考。 2-原本以为权威语法书已经能说清楚的语法现
---	---	--

UMSETZUNG	主要是四点： 1- 在共产党极权统治下的生活经验积累。 2- 在中国大学、德国大学和奥地利大学的任教经验积累。 3- 能说流利汉语的汉学系毕业的学生对汉语教师激发的愿景和愿望。有一点我确信无疑，汉语流利的外国人肯定在中国或台湾等以华语为母语的人聚集的地方生活过。他们的语言基础直接来自那里的语言环境。 4- 汉学系教师之间的交流。特别是 Zeidl 老师的合作。母语非汉语的老师经验极为重要。	象，在编写实践中发现，只能作为参考。Zeidl 老师和我花了大量时间去寻找更为准确的解释。 3-对我来说，语言环境的设计和对话设计是一大难点。特别是母语是汉语的人去设计母语非汉语的人的对话，从心理到文化 句均不相配。然而又很难避开会话， ○ Welche/s Ziel/e verfolgten Sie beim Entwurf eines neuen Lehrbuchs? 您设计新版教科书的对象是什么？ 无语言环境的汉学系学生。
------------------	---	--

ERGEBNIS	Wie würden Sie das vorliegende Ergebnis nun beschreiben? 您如何(怎么)描述面前的结果? 目前只是一种尝试。	
ZUFRIEDENHEIT	Wie sind Sie persönlich mit dem Ergebnis zufrieden? 您觉得这个结果满意吗? 从尝试的角度说，我很满意。	Soll das Lehrbuch auch für höhere Stufen eingesetzt werden können? 这本教科书是否也应该用于给更高的水平? 目前只有 1A 和 1B。
VERÄNDERUNGSWÜNSCHE	Haben Sie noch Veränderungswünsche, wenn Sie das Lehrbuch nochmals neu gestalten könnten? 如果您有机会的话，您会改变课本中的任何内容吗? 会的。	Werden konkrete Änderungen vorgenommen? ○ Wenn ja, welche? 新版教科书中是否具体的改变? 这个问题现在还很难回答。 — 如果有的话，什么改变?
ZUKUNTSPROGNOSE	Wird das Lehrbuch auch für zukünftige Klassen verwendet werden? 这本新版教科书是否也可用于未来的班级?	
FEEDBACK	Können Sie mir etwas über bereits erhaltenes Feedback seitens der	

	Studierenden und Unterrichtenden erzählen? 你能告诉我关于已经收到学生和老师的反馈吗? 我手头目前没有资料。	- Wie äußern sich die Studierenden zum neuen Lehrbuch? 学生觉得新版教科书怎么样? 我没有调查。李严老师做了调查。请向她询问。 - Wie äußern sich Ihre KollegInnen zum neuen Lehrbuch? 您同事觉得新版教科书怎么样? 有积极的评价。但因为学期结束之后我就离开维也纳了，还没有机会更多地听听老师们的意见。
K2: Inhalt Wir gehen nun über zum Inhalt des Lehrbuchs. 我们现在讨论教科书的内容。 Können Sie mir kurz erläutern welche Inhalte das neue Lehrbuch im Groben beinhaltet? 新版教科书有什么内容? 教科书的内容是基于什么? 根据欧洲语言教学分等级的内容的基本要求, 结合无语言环境的汉学系学生的特殊需要安排内容。第一册上重点围绕上课、大学和汉学系的基本情	Woran orientieren sich die im Lehrbuch vorhandenen Inhalte? 教科书的内容是基于什么? Ich werde Ihnen nun der Reihe nach spezifische Fragen zu Lektionstexten, Vokabeln, Grammatik und Übungen stellen. 我现在有几个问题关于课文, 生词, 语法和习题。 这些问题都比较大, 也比较具体, 可能需要通过电话进行讨论。	Einfluss des alten Lehrbuch, des Referenzrahmens, von Schulbüchern etc.? 新版教科书是否也受参考框架的影响? (framework of reference for languages?)

况、校园环境、同学之间、师生之间和家人之间的对话、情景展开。力求使学生掌握基本的识别、认识、介绍人物和场景、询问、回答、简单叙述、简单描述等语言交流技能。第一册下重点围绕有关学习的话题、生活的话题、打工的话题、有关中国的话题（如三农问题）等，力求使学生在第一册的基础上掌握 **1** 一些社会交际的基本技能，如打电话、写信、购物、预订等；**2** 对人的外表、行为、动作进行简单描述，**3** 就某一话题表达自己的思想、愿望、要求、评论等，

LEKTIONSTEXTE

WORTSCHATZ

- Können Sie mir die Auswahl der Lektionstexte näher erläutern.
你能解释课文的选择吗？

- Woran orientiert sich die Auswahl der Vokabeln für jede Lektion?
每节课文叫什么词汇？

- Was behandeln die Lektionstexte in erster Linie?
课文的内容是什么？
- Warum wurden diese Lektionstexte ausgewählt?
为什么选择了这些课文？
- Inwiefern beziehen sich die Vokabeln auf die Lebens-, bzw. Berufswelt der

ILLUSTRATIONEN	○ Werden die Anmerkungen, welche online vorhanden sind, im Unterricht durchbesprochen? 在会联网上的练习跟学生一起讨论吗? ○ Warum sind die <u>Übungen</u> nicht direkt Teil des Lehrbuchs, sondern im Internet einzusehen? 为什么有的练习只能网上找的掉?	语的语法规则解释不清的地方进行说明，那么汉语语法就可以通过汉语自己的话语系统和语言逻辑进行总结。而西语的语法解释便只具有了参考价值，而不是唯一的解释系统。 这也是 Zeidl 老师和我在语法问题上碰到的实际问题和最大的挑战。 ○ Nach welchen Kriterien werden Elemente dem Buch hinzugefügt oder online gestellt? 为什么有的部分在书里，有的只在会联网上? 主要是： 1 学生购买教材的承受能力。 2 互联网极为简便。 3 互联网上的内容还需要随时修改。 ○ Welche Übungen finden sich im Online-Teil wieder? 什么练习在会联网上找的掉? ○ Welche Übungen sind Ihnen hierbei besonders wichtig? 对您来说，什么练习是最重要的? 对初学者来说，写汉字、适应单音节的发音特征和了解汉语语序与结构的语法特点，这样的练习最为重要。
-----------------------	--	--

	○ Gibt es einen Grund für die Auslassung von Bildern und Farben in der Gestaltung des Lehrwerks? 在教课书里为什么没有一些图片?	○ Wird es eine Version des Buches geben, welche die online-Elemente integriert haben wird? 会不会有一个集成了所有在线练习的版本? 应该有一个题库。但这需要所有任课老师的积极参与。
--	--	--

10.5.5 Zusammenfassung der Forschungsarbeit

Im Wintersemester des Studienjahres 2017/18 wurde das Lehrwerk „*Zài Hànxuéxì xué Hànyǔ 在汉学系学汉语 – Chinesisch lernen am Institut für Sinologie*“ erstmals als Unterrichtsmaterial am Institut für Ostasienwissenschaften eingesetzt. Ziel dieser Arbeit war es nun, die durch das Lehrwerk vermittelte Sprachlernmotivation der Studierenden zu messen. Nachdem für die Forschung sowohl Entstehung, Verwendung und Wirkung des Lehrwerks erkenntnisbringend waren, wurde die Analyse mittels des Verfahrens der methodischen Triangulation durchgeführt. Ergebnisse der Lehrwerkanalyse, der Studierendenbefragung und der ExpertInneninterviews zeigen eine mögliche Motivation durch eine schnelle Progression in der Lehrwerksarbeit und eine Demotivation durch die Behandlung alltagsferner Thematiken. Hierbei waren die Differenzen in der Handlungs-Ergebnis-Erwartung zwischen Studierenden und Lehrenden entscheidend. Wider Erwarten konnte keine primäre Korrelation zwischen der Verwendung des Lehrwerks, den Prüfungsergebnissen der Lernenden und deren Motivation zum Weiterlernen festgestellt werden. Es wird dennoch eine Neuauflage des Lehrwerks mit inkludierter Kurzgrammatik und der Integrierung wesentlicher Übungen in die manuelle Ausgabe empfohlen, um die Lernmotivation zu steigern. Das Verfahren der Triangulation in der Lehrwerkanalyse erwies sich als äußerst hilfreich, um mögliche Fehlinterpretationen des Ausgangsmaterials zu vermeiden.