



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

„Chinesische Texte lesen lernen:
Aktionsforschend begleitete Entwicklung und Erprobung
eines didaktischen Konzepts zur Schriftsprachlichkeit
chinesischer Gebrauchstexte“

verfasst von / submitted by

Mag. phil. Christina Bazant-Kimmel

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 092 388

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Sinologie

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Richard Trappl

Danksagung

Ich danke Prof. Richard Trappl für seine langjährige Unterstützung und seinen unermüdlichen Ansporn, dieses Dissertationsprojekt neben meinem Fulltimejob als Lehrende zeitgerecht zum Abschluss zu bringen. Er bestärkte mich darin, dass die Disziplin Chinesisch als Fremdsprache einen wichtigen und relevanten Teilbereich der Sinologie darstellt und die wissenschaftliche Weiterentwicklung eines Aspekts dieser hochkomplexen Thematik einen wertvollen Beitrag für die Sinologie leistet.

Besonderer Dank gilt Prof. Eva Vetter, ohne deren inspirierenden Input zu linguistischen und methodischen Fragen diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre. Ich durfte von der Anfangs- bis zur Endphase an den von Frau Prof. Eva Vetter geleiteten Privatissima aus Sprachlehr-/lernforschung teilnehmen und konnte daraus die nötige Motivation gewinnen, um nach jeder Sitzung mit neuen Einsichten und frischem Elan an meinem Projekt weiterzuarbeiten. Von der Planung des Forschungsdesigns bis zur Fertigstellung der Dissertationsschrift begleitete mich Frau Prof. Vetter mit wertvollen Denkanstößen, kritischen Anmerkungen und richtungsweisenden Anregungen.

Schließlich möchte ich mich auf diesem Wege bei meinen Studierenden bedanken, ohne deren engagierte und reflektierte Mitarbeit an unserem gemeinsamen Projekt – nämlich neue Wege für den Erwerb von Lesekompetenz in Chinesisch als Fremdsprache zu finden und zu erproben – dieses Aktionsforschungsprojekt nicht möglich gewesen wäre.

Christina Bazant-Kimmel

Wien, Juli 2017

Inhalt

Danksagung	2
Inhalt	3
Abbildungen und Tabellen.....	7
Abkürzungen.....	9
1 Einleitung	10
1.1 Forschungsmotivation und Relevanz der Arbeit.....	10
1.1.1 Aus der Praxis des Chinesischunterrichts	10
1.1.2 Forschungsfrage und Subfragestellungen	12
1.1.3 Zurück in die Praxis	14
1.2 Disziplinäre Verortung meines Forschungsprojekts	15
1.2.1 Die Sinologie mit Chinesisch als Fremdsprache (ChaF)	16
1.2.2 Die Sprachlehr-/lernforschung (SLLF) mit Chinesisch als Fremdsprache (ChaF)	18
1.2.3 Die Psycholinguistik	21
1.3 Forschungsansatz	22
1.3.1 Aktionsforschung.....	22
1.3.2 Weltanschauliche Verortung: pragmatische und transformativ- emanzipatorische Grundhaltung	27
1.4 Aufbau der Arbeit	29
2 Lesen und Lesenlernen	31
2.1 Was ist Lesen?.....	32
2.2 Der Leseprozess	35
2.2.1 Prozessmodelle oder allgemeine metaphorische Modelle für den Lesevorgang.....	36
2.2.2 Verarbeitungsebenen	39

2.2.3	Komponentenmodelle oder spezifische Modelle für bestimmte in den Lesevorgang involvierte Lesefertigkeiten	48
2.2.4	Arbeitsgedächtnis.....	53
2.2.5	Aufmerksamkeit: metakognitives Bewusstsein und strategisches Lesen.....	56
2.3	Textsorten und Leseabsichten	59
2.4	Lesen in der Fremdsprache	61
2.4.1	Universalien, Transfer und Interferenz: der multidimensionale Leseprozess im Rahmen von mehr als einer Sprache.....	61
2.4.2	Syntaktische Analyse beim Lesen in der Fremdsprache	68
3	Herausforderungen in Chinesisch als Fremdsprache	71
3.1	Chinesisch: eine distante Fremdsprache	74
3.2	Das chinesische Schriftsystem	82
3.2.1	Klassifizierung des Schriftsystems und Struktur der Sinographeme...	84
3.2.2	Lesen von Sinographemen.....	87
3.3	Schriftlichkeit versus Mündlichkeit	95
4	Entwicklung des Lesemoduls: Ein innovatives Konzept für den Leseunterricht in ChaF	105
4.1	Praktische Basis für das Lesemodul.....	106
4.1.1	Chinesische Gebrauchstexte und schriftsprachliche Funktionswörter	107
4.1.2	Zur Thematisierung der schriftsprachlichen Funktionswörter in Kompetenz- und Curriculumsbeschreibungen sowie in standar- disierten Tests	112
4.1.3	Zur Thematisierung der schriftsprachlichen Funktionswörter in Lehrbüchern	117
4.2	Wissenschaftliche Basis für das Lesemodul	122
4.2.1	Wissenschaftliche Grundlagen für meine praktische Theorie	123
4.2.2	Meine praktische Theorie in vier Thesen	131

5 Aktion und Reflexion: Aktionsforschend begleitetes <i>Trialling</i> des Lesemoduls	135
5.1 Forschungsdesign der empirischen Untersuchung	136
5.1.1 Zielgruppe und sprachliches Kompetenzniveau der Gruppe	138
5.1.2 Methoden der Datenerhebung und Datenspeicherung	140
5.1.3 Erkenntnispirale meines Aktionsforschungsprojekts	144
5.1.4 Überblick über den zeitlichen Rahmen und die Inhalte des gesamten Forschungsdesigns	146
5.2 Dokumentation und Analyse: Zyklus A	146
5.2.1 Unterrichtseinheiten des Zyklus A (November 2015 – Jänner 2016)	153
5.2.2 Post-Test A (in der Unterrichtseinheit (7))	176
5.3 Dokumentation und Analyse: Zyklus B	187
5.3.1 Unterrichtseinheit des Zyklus B (3. und 6. Juni 2016)	189
5.3.2 Post-Test B (in der Unterrichtseinheit (9))	191
5.4 Zusammenfassung des Aktionsforschungsprojekts	196
6 Schlussfolgerungen aus Aktion und Reflexion	198
6.1 Forschungsmethodologische Erkenntnisse	198
6.2 Erkenntnisse aus dem <i>Trialling</i> des didaktischen Konzepts des Lesemoduls und Ausblick	199
Literaturverzeichnis	208
Anhang	222
Unterrichtsmaterialien	222
Aktivität 1.2 und 2.1: Studierendeninfo Satzbeispiele	222
Aktivität 2.2: Authentische Kurztexte im Original-Layout	223
Aktivität 2.3 und 3.1: Vorwort Lehrbuch	225
Aktivität 3.2: Schilder an öffentlichen Orten (勿 wù)	226
Aktivität 3.3 und 4.1: Meldungen Smartphone	228
Aktivität 4.2: Unterkunft Huadong Shifan Daxue	229

Aktivität 4.3 und 5.1: Unterkunft Chengkung Daxue.....	230
Aktivität 5.2 und 6.1: E-Mail (Informationen über Unterkunft).....	232
Aktivität 6.2: Bescheinigung des Konsulats	233
Aktivität 7 (Post-Test A): Auszug aus „Abstract Everson“ (Aufgabenblatt) ..	234
Aktivität 7 (Post-Test A): Auszug aus „Abstract Everson“ mit deutscher Übersetzung	235
Aktivität 8: Strukturübungen zu „Abstract Everson“ (Aufgabenblatt).....	237
Aktivität 8: Strukturübungen zu „Abstract Everson“ mit Analyse und Übersetzung	238
Aktivität 9 (Post-Test B): Auszug aus „Leipziger Resolution“ (Aufgabenblatt).....	239
Aktivität 9 (Post-Test B): Auszug aus „Leipziger Resolution“ mit Analyse und Übersetzung	240
Vorerhebung: Reflexion zum Lesen in Chinesisch	241
Feedback-Fragebogen für Aktivitäten	247
Einverständniserklärung für die Videoaufzeichnung (Post-Test A).....	248
Exemplarisches Beispiel für die Transkription und Analyse der Videoaufzeichnungen	249
Kurzfassung (Deutsch)	250
Abstract (English)	252

Abbildungen und Tabellen

Abb. 1: Entstehung der Aktionsidee	15
Abb. 2: Aktions-Reflexions-Zyklus in der Aktionsforschung.....	23
Abb. 3: Die vier weltanschaulichen Grundannahmen (Creswell 2014: 6)	27
Abb. 4: Das kompensatorische Modell für das Lesen in der Fremdsprache (Bernhardt 2005: 140).....	65
Abb. 5: Sprachliche und kulturelle Distanz zwischen ausgewählten Sprachen (Guder 2006: 21).....	74
Abb. 6: Screenshot „Leben/Mozart“	93
Abb. 7: Dialogfeld „Kein Betreff“	97
Abb. 8: Halteverbot.....	97
Abb. 9: Im Museum: „Bitte nicht nähertreten“	101
Abb. 10: (Linke Seite) Expressdurchgang für Personen ohne Gepäck.....	102
Abb. 11: Einsturzgefährdetes Gebäude („Das Gebäude ist gefährlich. Nicht näherkommen!“)	102
Abb. 12: Wilde Affen	103
Abb. 13: Klosett ohne Wasserspülung.....	103
Abb. 14: Chinese written discourse and the division of genres (Zhu 2005: 46).....	107
Abb. 15: Tabelle der thematischen Rollen in einem Satz (Harley 2006: 263)	109
Abb. 16: Liste von besonders häufigen schriftsprachlichen Funktionswörtern.....	111
Abb. 17: Zielgruppe des Aktionsforschungsprojekts	140
Abb. 18: Graphische Darstellung des Forschungsdesigns	145
Abb. 19: <i>Trialling</i> des Lesemoduls.....	146
Abb. 20: Testresultate Lesetest HSK 3	148
Abb. 21: Bewertung der Aktivität 2.1 durch die Studierenden.	159
Abb. 22: Bewertung der Aktivität 2.2 durch die Studierenden.	160
Abb. 23: Bewertung der Aktivität 2.3 durch die Studierenden.	161
Abb. 24: Bewertung der Aktivität 3.1 durch die Studierenden.	163
Abb. 25: Bewertung der Aktivität 3.2 durch die Studierenden.	164
Abb. 26: Bewertung der Aktivität 3.3 durch die Studierenden.	165
Abb. 27: Bewertung der Aktivität 4.1 durch die Studierenden.	167
Abb. 28: Bewertung der Aktivität 4.2 durch die Studierenden.	168

Abb. 29: Bewertung der Aktivität 4.3 durch die Studierenden.	169
Abb. 30: Bewertung der Aktivität 5.1 durch die Studierenden.	172
Abb. 31: Bewertung der Aktivität 5.2 durch die Studierenden.	173
Abb. 32: Bewertung der Aktivität 6.1 durch die Studierenden.	175
Abb. 33: Bewertung der Aktivität 6.2 durch die Studierenden.	176
Abb. 34: Alphabetische Liste der schriftsprachlichen Funktionswörter im Text des Post-Test A.....	177
Abb. 35: <i>Trialling</i> des Lesemoduls: Zyklus B.....	189
Abb. 36: Alphabetische Liste der schriftsprachlichen Funktionswörter im Text des Post-Test B	192

Abkürzungen

ChaF	Chinesisch als Fremdsprache
CFL	Chinese as a foreign language
EBCL	European Benchmarks for the Chinese Language (http://ebcl.eu.com/).
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HSK	Die „HSK-Prüfung“ (chin.: 新汉语水平考试 <i>Xīn Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì</i> „Neue Prüfung des Chinesischniveaus“); wird vom chinesischen Bildungsministerium und dem <i>Hanban</i> (kurz für: 国家汉办 <i>Guójiā Hànbàn</i> „Nationales Chinesisches Büro für das Lehren von Chinesisch als Fremdsprache“) erstellt und weltweit in zahlreichen Prüfungsstellen angeboten.
ICCU	Internationales Curriculum für den Chinesischunterricht
L1	Erstsprache
L2	Fremdsprache (auch: Zweitsprache)
SLA	Second Language Acquisition
SLLF	Sprachlehr-/lernforschung
TOCFL	Die „TOCFL-Prüfung“ (chin.: 華語文能力測試 <i>Huáyǔwén nénglì cèshì</i> , engl.: „Test of Chinese as a Foreign Language“); wird von einem Komitee entwickelt, das dem Bildungsministerium der Republik China (Taiwan) unterstellt ist, und weltweit in zahlreichen Prüfungsstellen angeboten

1 Einleitung

1.1 Forschungsmotivation und Relevanz der Arbeit

1.1.1 Aus der Praxis des Chinesischunterrichts

Eine Fremdsprache im Rahmen eines kulturwissenschaftlichen Studiums zu erlernen, impliziert geradezu selbstverständlich den Anspruch, diese Fremdsprache auch auf hohem Niveau lesen zu können. Tatsächlich war es sogar bis in die Hälfte des letzten Jahrhunderts so, dass die rezeptiven schriftlichen Fertigkeiten Priorität gegenüber den mündlichen Fertigkeiten hatten, zumal es ja ein Hauptziel des philologisch-kulturwissenschaftlichen Studiums ist, die jeweilige Kultur mit Hilfe der Rezeption von Originalschriftstücken zu verstehen. Gerade in der Sinologie manifestierte sich dies darin, dass der Schwerpunkt in den chinawissenschaftlichen Studiengängen der meisten Universitäten im deutschsprachigen Raum auf der klassischen Sinologie und somit auf der Rezeption von im klassischen Stil geschriebenen Texten lag. Viele ehemalige Studierende können Anekdoten darüber erzählen, wie sie in den 1970er-Jahren erstmals als Austauschstudierende nach China kamen und zunächst nicht einmal wussten, wie sie nach dem Weg zur Toilette fragen sollten, jedoch durchaus aus den philosophischen Schriften Mao Zedongs zitieren konnten.

Mittlerweile hat der kommunikative Fremdsprachenunterricht längst auch im Chinesischunterricht Einzug gehalten, und die mannigfaltigen Möglichkeiten zur authentischen Kommunikation mit SprecherInnen des Chinesischen, die sich durch die physische und virtuelle Mobilität heutzutage ergeben, erleichtern und fördern den Erwerb der mündlichen Kompetenzen immens. Obwohl das Chinesische nicht nur im Schriftlichen, sondern auch im Bereich der mündlichen Alltagssprache zu den distanten Fremdsprachen¹ zu zählen ist und daher dessen Erlernung mit mehr Aufwand verbunden ist als dies bei affinen Fremdsprachen der Fall ist, kann im Bereich der mündlichen Kommunikation durchaus bereits nach einem Studienjahr die Fähigkeit erreicht werden, an standardsprachlicher Alltagskommunikation zu bekannten Themen (z.B. Familie, Tagesablauf, Einkaufen u.ä.) teilzunehmen.

¹ Für nähere Ausführungen zu diesem Begriff und dessen inhaltliche Ausfüllung siehe Unterkapitel 3.1.

Im Bereich der schriftlichen Fertigkeiten sind nach einem Lernjahr und weit darüber hinaus aber noch so große Defizite vorhanden, dass der Sinologe Peter Kupfer westlichsprachige ChinesischlernerInnen in einem auf Englisch erschienenen Aufsatz sehr treffend mit den Worten „eloquent but blind“ beschreibt (Kupfer 2007: 1). Die Probleme beim Lesen auf Chinesisch sind vordergründig der allgemein bekannten Tatsache geschuldet, dass das Chinesische mit Tausenden von morphosyllabischen Schriftzeichen (siehe Unterkapitel 3.2) anstelle einer begrenzten Anzahl von phonetischen Symbolen geschrieben wird. Weniger bekannt ist allerdings das Faktum, dass die chinesische geschriebene Sprache große lexikalische und syntaktische Unterschiede zwischen dem mündlichen und schriftlichen Stil aufweist (siehe Unterkapitel 3.3). Das bedeutet, dass ChinesischlernerInnen nach zwei Studienjahren, in denen sie ausreichend Vokabel und Phrasen für die Basiskommunikation zu Alltagsthemen in zahlreichen Dialogen mündlich geübt und darüberhinaus auch die zugehörigen Schriftzeichen in den in den Lehrbüchern verschrifteten Dialogen gelesen haben, trotzdem viele Texte der alltäglichen schriftlichen Kommunikation (z.B. auf Schildern) nicht lesen können, da sie mit den spezifischen schriftsprachlichen Schriftzeichen und Strukturen im kommunikativen Anfängerunterricht einfach (noch) nicht konfrontiert worden sind.

Meine Praxis des universitären Chinesischunterrichts hat gezeigt, dass Studierende im zweiten Studienjahr zwar mündlich durchaus dem Niveau A2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) vergleichbare Kenntnisse erreichen, jedoch im Bereich der schriftlichen rezeptiven Fertigkeiten kaum das auf diesem Niveau geforderte globale Leseverstehen von authentischen Gebrauchstexten erzielen. Die Aufforderung des Fachverband Chinesisch in seinen 2016 veröffentlichten Empfehlungen für den Chinesischunterricht in chinawissenschaftlichen Studiengängen, bereits ab dem vierten bis sechsten Semester² in die Ausdrucksweisen des schriftsprachlichen Chinesisch einzuführen (Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2016a: 65), ist zwar ein erster Schritt in die richtige Richtung, jedoch wird dieses Desiderat in den gängigen Lehrwerken und der derzeitigen Praxis noch kaum und jedenfalls nicht systematisch umgesetzt (siehe Abschnitte 4.1.2 und 4.1.3.).

² Das vierte bis sechste Semester eines chinawissenschaftlichen Studiums gilt in der Regel als Mittelstufe der Sprachausbildung (Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2016a: 65).

Trotz des Wandels des Chinesischen von der „exotischen Sprache“ zur verbreitet unterrichteten Fremdsprache³ und dem damit einhergehenden verstärkten Interesse an fachdidaktischer Weiterentwicklung besteht noch ein großer Aufholbedarf im Bereich der Fachdidaktik Chinesisch. So formulierte etwa Peter Kupfer auf der 17. Tagung des Fachverband Chinesisch im Herbst 2012 anlässlich der Verleihung des Friedhelm-Denninghaus-Preises für besondere Leistungen in der Förderung des Chinesischunterrichts im deutschsprachigen Raum:

„Auch wenn in den vergangenen Jahren in China und bei uns viel Pionierarbeit geleistet worden ist, klaffen noch zahlreiche Lücken in der linguistischen, didaktischen und interkulturellen Grundlagenforschung, wie etwa in Bereichen der Schrift, Grammatik, Pragmatik, Psycholinguistik, Kulturwissenschaft usw.“ (Kupfer 2013: 104).

Peter Kupfers Aufruf war eine große Motivation für mich, als Praktikerin die Herausforderungen der wissenschaftlichen Erforschung meiner eigenen Unterrichtspraxis anzunehmen. Meine Forschungsidee wuchs somit auf der Grundlage meiner Beobachtungen in der Praxis des Leseunterrichts in Chinesisch zu einem innovativen didaktischen Konzept, dessen Implementierung ich wissenschaftlich dokumentiert habe.⁴

1.1.2 Forschungsfrage und Subfragestellungen

Nachdem ich die Entstehung meines Forschungsinteresses am Lesenlernen in Chinesisch als Fremdsprache aus meiner eigenen Praxis heraus beschrieben habe, soll nun die Forschungsfrage formuliert und begründet werden.

Angesichts der Tatsache, dass das moderne Chinesisch große lexikalische und syntaktische Unterschiede zwischen dem mündlichen und schriftlichen Stil aufweist (siehe Unterkapitel 3.3) und somit die Entwicklung der mündlichen Kompetenzen und die der schriftlichen Kompetenzen auseinanderklafft, habe ich mir die Frage gestellt, was im universitären Chinesisch-Leseunterricht geändert werden soll, damit bereits im Laufe des zweiten Studienjahres ein zumindest globales Verstehen von authentischen Materialien erreicht werden kann.

³ Vgl. Homepage des Instituts für Ostasienwissenschaften/Sinologie der Universität Wien: <https://sinologie.univie.ac.at/bereich-sinologie/entstehungsgeschichte/> [17.06.2017].

⁴⁴ Ich möchte an dieser Stelle hervorheben, dass die Verwendung des Ich-Bezugs in dieser wissenschaftlichen Arbeit bewusst gewählt wurde, da dies in Einklang mit dem Selbstverständnis des gewählten Forschungsdesigns steht. Mehr dazu siehe Abschnitt 1.3.1 (Aktionsforschung).

Wie ich bereits im vorigen Abschnitt ausgeführt habe, ist der herkömmliche Leseunterricht in chinawissenschaftlichen Studiengängen zu lange dem Lesen verschrifteter mündlicher Kommunikation verhaftet. Ich erarbeitete daher auf der Grundlage einer kognitivistischen Auffassung vom Fremdsprachenlernen, die in der bewussten Reflexion und Verarbeitung immer wiederkehrender Strukturen einen wesentlichen Aspekt des Leseverstehens sieht, ein neues Konzept für den Leseunterricht im zweiten Studienjahr (siehe Unterkapitel 4.2). Eine Schlüsselvoraussetzung dieses Konzepts ist der Einsatz von authentischen Gebrauchstexten, da diese im Gegensatz zu den Lesetexten in den gängigen Lehrbüchern die oben angesprochenen Strukturen des schriftsprachlichen Stils auf natürliche Weise in hoher Frequenz aufweisen (siehe Abschnitt 4.1.1). Durch die Verwendung solcher natürlicher Texte kann erreicht werden, dass typische Phrasen in unterschiedlichen Kontexten bewusst gemacht werden und eingeübt werden können.

Für mich als Praktikerin war es darüber hinaus wichtig zu reflektieren, wie die Umsetzung meines Lesemoduls in der Praxis funktionieren würde. Der Einsatz des Lesemoduls erfolgte somit im Hinblick darauf, Erkenntnisse zu der folgenden Forschungsfrage zu gewinnen:

Inwiefern unterstützt das Bewusstmachen und Einüben von schriftsprachlichen Funktionswörtern und Strukturen das Leseverstehen authentischer chinesischer Gebrauchstexte?

Da es ja ein wesentlicher Aspekt meines didaktischen Konzepts ist, die Lernenden bereits zu einem früheren Zeitpunkt als es die Progression in den meisten Lehrbüchern vorsieht mit authentischen Materialien zu konfrontieren und so die Lernenden für den schriftsprachlichen Stil zu sensibilisieren⁵, ergaben sich die folgenden Subfragen:

Welche besonderen Aspekte ergeben sich aus dem Einsatz authentischer Gebrauchstexte auf dem Niveau von fortgeschrittenen AnfängerInnen? (Aus der Sicht der Studierenden und aus der Sicht der Lehrenden).

Wie kann man mit diesen Aspekten umgehen?

⁵ Im Gegensatz zu den „Leipziger Empfehlungen“ plädiere ich für eine systematische Heranführung an den schriftsprachlichen Stil nicht erst ab der Mittelstufe, sondern bereits ab dem Niveau der fortgeschrittenen AnfängerInnen, was in chinawissenschaftlichen Studiengängen dem Beginn des zweiten Studienjahres entspricht.

1.1.3 Zurück in die Praxis

Obwohl die theoretische Fundierung des Lesekonzepts und eigene Zusammenstellung der Übungsmaterialien für das Lesemodul, mit welchem erreicht werden soll, dass fortgeschrittene AnfängerInnen mit authentischen chinesischen Gebrauchstexten kognitiv und affektiv angemessen umgehen können, einen wichtigen und zeitaufwändigen Teil meines Forschungsvorhabens eingenommen hat, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit dennoch auf der Implementierung in der Praxis und soll keinesfalls in der Präsentation des Konzepts steckenbleiben. Als forschende Praktikerin liegt der Kern meiner Bemühungen in der Durchführbarkeit und Anwendbarkeit im Unterricht, weshalb der Fokus auf dem Erkenntnisgewinn durch systematische Beschreibung und Reflexion und auf der zyklischen Weiterentwicklung meines didaktischen Ansatzes im Leseunterricht liegt. Die empirische Untersuchung der Implementierung des von mir erstellten Konzepts stützt sich auf das methodologische Fundament der Aktionsforschung, die in einem eigenen Abschnitt dieses Kapitels eingehend vorgestellt und diskutiert wird.

Ich bin überzeugt davon, dass ein so komplexer Prozess wie das Lesenlernen und Lesenlehren in Chinesisch als Fremdsprache viel mehr als bisher durch methodisch fundiertes „Ausprobieren“ erforscht werden muss. Die Lernenden in meinen Lesekursen⁶ sind durchwegs hochkompetente L1-LeserInnen, die darüber hinaus ausnahmslos mehrsprachig sind und über reichhaltige Erfahrung im Erwerb von Lesekompetenz in Fremdsprachen haben. Sie verfügen über ein großes metalinguistisches Wissen und eine stark ausgebildete Fähigkeit, über den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Was läge da näher als diese Expertinnen und Experten selbst in den Forschungsprozess einzubeziehen und ihre Reflexionen und Erkenntnisse während der Beschäftigung mit dem Lesemodul zu sammeln, zu diskutieren und auf dieser Basis die Lernmaterialien weiter zu entwickeln?

Der Fokus bei der Anwendung meines Lesemoduls liegt auf dem Identifizieren, Bewusstmachen und Einüben einer bestimmten Teilfertigkeit des Leseprozesses, nämlich der syntaktischen Analyse (*syntactic parsing*) und der damit einhergehenden

⁶ Leseunterricht im zweiten Studienjahr im Rahmen des Studiums der Sinologie am Institut für Ostasienwissenschaften an der Universität Wien. Für eine ausführliche Beschreibung der Zielgruppe siehe Abschnitt 5.1.1.

Bildung von plausiblen Bedeutungseinheiten (*chunking*).⁷ Diese Teilfertigkeit habe ich im Laufe meiner Unterrichtserfahrung aufgrund der speziellen Charakteristika moderner authentischer chinesischer Gebrauchstexte als wichtigen Bereich des Leseunterrichts in Chinesisch als Fremdsprache identifiziert. Im Sinne einer umfassenden Sicht auf den Lese- und Verstehensprozess und der bedingungslosen Akzeptanz der Komplexität des Lernens und Unterrichtens von Fremdsprachen im allgemeinen und beim Lesen im speziellen, bleibt dieses Forschungsvorhaben aber nicht auf der Ebene der theoretischen Begründung des Konzepts stehen, sondern hat es sich zum Ziel gesetzt, die Anwendung dieses aus einer praktischen Theorie⁸ entstandenen Lesemoduls aktionsforschend zu beschreiben, zu analysieren und zu reflektieren:

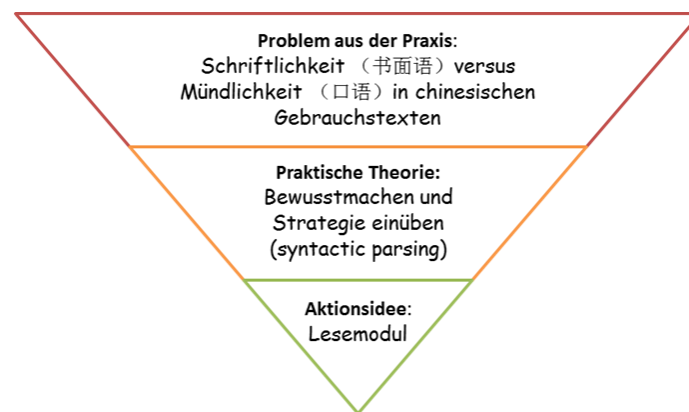


Abb. 1: Entstehung der Aktionsidee

1.2 Disziplinäre Verortung meines Forschungsprojekts

Forschung bedeutet, Fragen auf den Grund zu gehen⁹ und sie nach eingehender Beleuchtung mit Hilfe unterschiedlicher Methoden im besten Falle beantworten zu können. Doch auch, wenn der Suche nach Antworten und Erklärungen letztendlich (noch) keine eindeutige Lösung folgt, so leistet auch das Auffinden und Bewusstmachen sowie das Beschreiben eines Problems und seiner wahrscheinlich vielerlei Facetten einen wichtigen Beitrag zum Erkenntnisgewinn und generiert weitere Forschungsideen.

⁷ Für eine Aufbereitung des Forschungsstandes hinsichtlich dieser Komponenten des Leseprozesses siehe Abschnitt 2.4.2. Die konkrete Verknüpfung mit meiner praktischen Theorie erfolgt in Abschnitt 4.2.1.

⁸ Dieser Terminus aus der Aktionsforschung wird in Abschnitt 1.3.1 erläutert.

⁹ So lautet ein Slogan, der im Zuge des 650-jährigen Jubiläums der Universität Wien (gegründet 1365) kreiert wurde: „Wir stellen die Fragen – seit 1365“. Ausgangspunkt jeder Forschung ist das Sich-Fragen, das Hinterfragen, oft zunächst auch das Überfragt-Sein.

Doch welche Forschungsdisziplin ist die wissenschaftliche Heimat für mein Projekt? Eine kurze Assoziationsübung mit den Schlüsselwörtern in meiner Forschungsfrage (Bewusstmachen; Einüben; Schriftsprachliche Funktionswörter und Strukturen; Leseverstehen; Chinesisch; Gebrauchstexte) ließ mich zunächst an die folgenden traditionellen Wissenschaftsdisziplinen denken: Psychologie, Philosophie, Pädagogik, Linguistik und Sinologie. Im Zuge der Literaturrecherche tauchten dann aber immer spezifischere und vor allem kombinierte Bezeichnungen auf, die mehr als einer Wissenschaft zugerechnet werden können und in denen man sich durch eine disziplinenübergreifende Sicht und teilweise auch methodenübergreifend einer Aufgabenstellung nähert: Kognitionspsychologie, Psycholinguistik, Sprachlehr-/lernforschung (SLLF) und Fremdsprachendidaktik oder der im Englischen gebräuchliche Terminus *Second Language Acquisition* (SLA)¹⁰, Chinesisch als Fremdsprache (ChaF) und Leseforschung. Vor allem seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wuchs das Bewusstsein, dass einzelne traditionelle Forschungsdisziplinen nicht ausreichen, komplexen Fragestellungen gerecht zu werden, und so sind immer mehr solcher „Bindestrichwissenschaften“ entstanden. Die folgenden Abschnitte sind jenen drei Disziplinen gewidmet, die ich als Bezugswissenschaften für mein Forschungsprojekt identifiziert habe, wobei ich die Sinologie und die Sprachlehr-/lernforschung als eigentliche Heimat betrachte und die Psycholinguistik vor allem als Basis für den theoretischen Hintergrund erachte.

1.2.1 Die Sinologie mit Chinesisch als Fremdsprache (ChaF)

Diese Arbeit wird innerhalb der Studienrichtung der Sinologie verfasst, denn immerhin ist das Verstehen von originalsprachlichen Texten unverzichtbar für Sinologinnen und Sinologen, egal in welcher Teildisziplin der Sinologie oder Chinawissenschaften¹¹ sie sich spezialisieren wollen. Schließlich kann der Erwerb des Chinesischen als Fremdsprache gar nicht losgelöst vom parallelen Ziel, nämlich „China verstehen“ erfolgen, da gerade eine distante Fremdsprache wie Chinesisch in besonders hohem Ausmaß die bewusste Auseinandersetzung mit der Verknüpfung

¹⁰ Im Englischen wird der Terminus *Second Language Acquisition* (SLA) meist als Oberbegriff für den Erwerb von Zweit- oder Fremdsprachen verwendet.

¹¹ Christian Göbel unterscheidet terminologisch zwischen der philologisch orientierten Sinologie, die Einzelphänomene verstehen und China aus sich selbst erklären will, und der sozialwissenschaftlich orientierten Chinaforschung, die letztendlich das Ziel hat, Generalisierungen formulieren zu können (Göbel 2013: 246).

von kultureller und linguistischer Handlungskompetenz erfordert (Guder 2008: 75-76).

Nach wie vor ist aber die traditionelle Auffassung der westlichen Chinawissenschaften spürbar, dass nämlich „Chinesisch-Können“ zwar wichtig für SinologInnen ist, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Vermittlung des „Chinesisch-Könnens“ aber nicht ein ernstzunehmender Teilbereich der Sinologie sei:

„Die Chinesischdidaktik, im Abendland ein nicht anerkanntes oder zumindest ungeliebtes Stiefkind der Chinawissenschaften, beginnt erst in jüngster Zeit unter dem Eindruck der erforderlichen Kommunikation mit der künftigen Weltmacht China, sich mit diesen interkulturellen Fragestellungen [Hier wird auf die Notwendigkeit der Hinterfragung von Begriffskonzepten wie z.B: „Plagiat“ angespielt], mit Erkenntnissen der Sprechakttheorie, pragmlinguistischen Aspekten und Diskursanalysen auseinanderzusetzen.“ (Guder 2008: 76)

So wird zum Beispiel an der Sinologie (Institut für Ostasienwissenschaften) der Universität Wien seit dem Wintersemester 2011 das MA-Studium „Unterrichtskompetenz Chinesisch“ angeboten, ein entsprechender Lehrstuhl für Chinesische Sprachwissenschaft oder Fachdidaktik Chinesisch oder eben Chinesisch als Fremdsprache (ChaF) existiert aber nicht. Die gesamte Sprachausbildung aller Sinologiestudierenden einschließlich der fachdidaktischen Ausbildung der MA-Studierenden wird von Senior Lecturers¹² und externen SprachlektorInnen bestritten. Während die Fremdsprachendidaktik für Englisch an deutschsprachigen Universitäten meistens der Fachwissenschaft zugeordnet ist und dort institutionell fest verankert ist, gibt es am Institut für Ostasienwissenschaften/Sinologie der Universität Wien keine Professur für chinesische Fremdsprachendidaktik.

Da aber eine gezielte Auseinandersetzung mit den speziellen Erfordernissen des Lehrens und Lernens der Fremdsprache Chinesisch in enger Abstimmung und gegenseitiger Befruchtung mit den kulturwissenschaftlichen sowie sozialwissenschaftlichen Inhalten der Sinologie notwendig ist, wäre es wünschenswert, eine chinesische Fremdsprachendidaktik in den Fachbereich der Sinologie zu integrieren:

„Betrachten wir [...] das, was in Europa in den letzten 100 Jahren im Allgemeinen unter ‚Fremdsprachen‘ verstanden wird, müssen wir konzедieren, dass sich unsere gesamte Zweitspracherwerbsforschung primär mit nicht nur linguistisch, sondern auch kulturell zueinander affinen Sprachen befasst. Eine fundierte Auseinandersetzung mit dem

¹² Wissenschaftliche MitarbeiterInnen der Universität, die überwiegend in der Lehre eingesetzt werden.

Fremdsprachenerwerb distanter Fremdsprachen erfordert also zunächst einen umfassenden mehrdimensionalen Perspektivenwechsel und ein Nachdenken über neue Parameter der Vermittlung von Fremdsprachen bzw. Fremdkultur.“ (Guder 2008: 77)

Den besonderen Erfordernissen bei der Vermittlung des Lesens in Chinesisch als Fremdsprache aufgrund der mehrdimensional distanten chinesischen Gebrauchstexte soll dieses Forschungsprojekt gerecht werden, welches am Institut für Sinologie der Universität Wien mit Studierenden der Sinologie durchgeführt wurde.

1.2.2 Die Sprachlehr-/lernforschung (SLLF) mit Chinesisch als Fremdsprache (ChaF)

Das aktuelle und vollkommen neu überarbeitete *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (2016) widmet sich gleich im ersten Beitrag der Unterscheidung der beiden Disziplinen Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung (SLLF) bzw. oft vereinfacht zu Sprachlehrforschung (Bausch et al. 2016: 1). Ich werde im Folgenden das Acronym SLLF verwenden (und nicht SLF), um der Wichtigkeit beider Aspekte in dieser Wissenschaftsdisziplin – nämlich dem Lehren und dem Lernen – auch in dem verwendeten Fachbegriff Rechnung zu tragen.

Laut Decke-Cornill/Küster/Lutz (2014: 8-9) ist die SLLF erst ein wenig später als die Fremdsprachendidaktik entstanden, und zwar in den 1970er-Jahren. Obwohl sich die Forschungsschwerpunkte beider Disziplinen großflächig überlappen und vor allem seit den 1990er-Jahren eine immer engere Zusammenarbeit stattfindet, ist für meine Praxis- und Forschungssituation die SLLF die eindeutige Heimat, da die SLLF sich verstärkt außerschulischen institutionellen Kontexten widmet, während die Fremdsprachendidaktik traditionell schwerpunktmäßig mit Schule in Verbindung gebracht wird (Bausch et al. 2016: 1). Außerdem ist die für mein Projekt zentrale Hinwendung zu empirischen Forschungsmethoden auf den Input der SLLF zurückzuführen (Bausch et al. 2016: 3).

Vor allem in der englischsprachigen Forschungslandschaft wird die Sprachlehr- und -lernforschung als Teil einer sehr breit konzipierten und sich zur Interdisziplinarität und Empirie bekennenden *Applied Linguistics* gesehen und meist mit dem Terminus *Second Language Acquisition* (SLA) bezeichnet. Während aber die deutschsprachige Sprachlehr-/lernforschung klar zwischen Zweit- und Fremdsprache unterscheidet, wird der Begriff *Second Language Acquisition* im Englischen als Oberbegriff

verwendet (Edmondson/House 2011: 14). So bezieht sich zum Beispiel Ke Chuanren in seinem englischen Überblicksartikel über die Forschung in *Chinese as a foreign language* (CFL) mit Fokus auf der Forschung in den USA seit den späten 1980er-Jahren eindeutig auf die SLA, also *Second Language Acquisition*, als Bezugswissenschaft (Ke 2012: 44).

Chinesisch als Fremdsprache deckt neben den so rege beforschten Disziplinen *English as a foreign language* und Deutsch als Fremdsprache natürlich nur einen sehr kleinen Bereich innerhalb der SLLF in Europa ab. Neben einer Reihe von nationalen Chinesisch-Fachverbänden in Europa ist vorrangig der seit 1984 bestehende *Fachverband Chinesisch e.V.* zu erwähnen, da seine jährlich erscheinende Fachzeitschrift *CHUN – Chinesischunterricht* das einzige Fachorgan zu Chinesisch als Fremdsprache in Europa ist.¹³ Der Fachverband Chinesisch ist außerdem Mitglied des GMF Gesamtverband Moderne Fremdsprachen e.V. (Dachverband der deutschen Fremdsprachenverbände). Am 11. und 12. Februar 2017 fand in Budapest das *Inaugural Symposium on Chinese Language Teaching in Europe* statt, die erste Tagung der 2015 gegründeten *European Association of Chinese Teaching* (EACT). Das Ziel dieses Zusammenschlusses von Chinesisch-Fachverbänden aus ganz Europa ist die Förderung und Zusammenarbeit von VertreterInnen der Disziplin Chinesisch als Fremdsprache in Europa.

In der Volksrepublik China wurde die wissenschaftliche Disziplin ChaF 1978 durch die Prägung des Begriffs 对外汉语教学 *duìwài Hànyǔ jiàoxué* begründet, wobei die wörtliche Übersetzung „Chinesischunterricht für AusländerInnen“ deutlich macht, dass dieser Forschungszweig den Fokus weg von der Didaktik des Chinesischen für Angehörige der chinesischen nationalen Minderheiten hin zur Didaktik des Chinesischen als Fremdsprache legte. Allerdings wird dieser Terminus heute zunehmend durch den Begriff 汉语作为外语 *Hànyǔ zuòwéi wàiyǔ* „Chinesisch als Fremdsprache“ ersetzt.¹⁴ Der Forschungszweig ChaF erfreut sich in China großer Aufmerksamkeit und staatlicher Unterstützung durch das *Hanban* (国家汉语国际推广领导小组办公室 *Guójiā Hànyǔ guójì tuīguǎng lǐngdǎo xiǎozǔ bàngōngshì*, engl.

¹³ Von 7.-9. September 2017 findet an der Universität Wien die 20. Fachtagung des Fachverband Chinesisch mit rund sechzig Vorträgen und Workshops zu den neuesten Entwicklungen in der Disziplin ChaF statt.

¹⁴ Vgl. die umfangreiche „Studien- und Forschungsbibliographie **Chinesisch als Fremdsprache**“ 汉语作为外语国际参考图书目录 *Hànyǔ zuòwéi wàiyǔ guójì cānkāo túshū mùlù* der Freien Universität Berlin, online zugänglich unter der URL: <http://www.geschkult.fu-berlin.de/zh/e/oas/sinologie/forschung/projekte/bibliochaf/index.html> [18.06.2017].

„The Office of Chinese Language Council International“). Vor allem seit Beginn des 21. Jahrhunderts unterstützt das Hanban weltweit die Verbreitung der chinesischen Sprache durch die Gründung von Konfuziusinstituten ¹⁵, Entsendung von chinesischen Chinesischlehrkräften und Förderung von Fortbildungsseminaren für internationale Chinesischlehrkräfte.

Auch in Taiwan findet auf dem Gebiet von ChaF eine rege Forschungsarbeit statt. Der taiwanische Fachterminus für ChaF ist 華語文教學 *Huáyǔwén jiàoxué* „Chinesischunterricht“. Vor allem seit den 2010er-Jahren bemüht sich auch Taiwan verstärkt, mit zahlreichen Förderungsangeboten für Chinesischlernende sowie Chinesischlehrende und ForscherInnen zur Entwicklung der Disziplin ChaF beizutragen.

Um nun von der Skizzierung der Teildisziplin ChaF wieder zurück zur Sprachlehr-/lernforschung als wissenschaftliche Heimat für meine Arbeit zu kommen, möchte ich an dieser Stelle herausstreichen, dass die SLLF erfolgreich herausgearbeitet hat,

„[...] dass der spezifische Gegenstandsbereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen eigene Erkenntnisinteressen, Forschungsmethoden und Vermittlungsverfahren benötigt, die die bisher etablierten Disziplinen in nicht ausreichender Weise bereitstellen können, da sie in ihren bisherigen Forschungsansätzen jeweils nur Teilaspekte des Interaktionsfelds herausgegriffen haben.“ (Bausch et al. 2016: 4)

Somit lag auf der Hand, dass ich mich sowohl mit meinem Thema als auch meiner methodischen Herangehensweise der SLLF zugehörig fühlen kann, die nicht versucht, auf reduktionistische Art ein Forschungsproblem isoliert zu behandeln, sondern der Faktorenkomplexion (Bausch et al. 2016: 4; Edmondson/House 2011: 24-27 ¹⁶), also der natürlichen Komplexität im Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Rechnung trägt.

¹⁵ Das Konfuziusinstitut an der Universität Wien wurde 2006 gegründet und das Konfuziusinstitut an der Karl-Franzens-Universität Graz 2010. Das weltweit erste Konfuziusinstitut wurde 2004 in Seoul gegründet. Derzeit gibt es ca. 500 Konfuziusinstitute in über 100 Ländern. Die Informationen stammen von der englischen Homepage des Hanban: <http://english.hanban.org/> [08.07.2017].

¹⁶ Juliane House (2011) verwendet in der 2011 erschienenen 4. überarbeiteten Auflage der Monographie *Einführung in die Sprachlehrforschung* den leicht modifizierten Begriff Faktorenkomplex (statt Faktorenkomplexion), um die komplexe Interaktion des Unterrichtsgeschehens mit den Bereichen soziopolitische Faktoren, wissenschaftliche Faktoren (Bezugsdisziplinen), personenbezogene Faktoren (Lernende und Lehrende) sowie Lehr- und Lernumgebungsfaktoren zu modellieren. Das Modell des Fremdsprachenunterrichts als Faktorenkomplex (Edmondson/House 2011: 25) wurde ursprünglich bereits 1984 von Houses 2009 verstorbenem Ehemann Willis Edmondson publiziert.

1.2.3 Die Psycholinguistik

Aufgrund der engen Verbindung des Lesens und des Lesenlernens mit den dementsprechenden Vorgängen im Gehirn komme ich nun zu einer weiteren inhaltlichen Verortungsdisziplin meines Projekts, nämlich der Psycholinguistik. Die Psycholinguistik betrachtet das Lesen als Prozess sprachlicher Informationsverarbeitung (Kognition) und ist somit eng mit der auf einer kognitivistischen Lerntheorie beruhenden kognitiven Psychologie verbunden.

Marion Krames schreibt in der Einleitung zu ihrer 2013 approbierten und 2015 online publizierten Dissertation *Leseverstehen und lexikalische Kompetenz in Chinesisch als Fremdsprache (ChaF)*, dass es ihr ein Anliegen ist, „[...] einen Beitrag zur kognitiven Wende im Chinesischunterricht zu leisten.“ (Krames 2015: 3). Sie will mit ihrer umfassenden Analyse kognitionswissenschaftlicher Studien zu den Leseprozessen auf der Wortebene dazu beitragen, dass in der chinesischen Lesedidaktik der Fokus von der ihres Erachtens überbetonten Schriftzeichenebene hin zu wortschatzdidaktischen Fragestellungen gelenkt wird (Krames 2015: 3). Auch für mein Forschungsthema stellt das Ebenenmodell der psycholinguistischen Leseforschung (siehe Abschnitt 2.2.2), und zwar im Besonderen die Modelle auf der Ebene der Satzverarbeitung, eine wichtige Grundlage dar.

Da ich mich zu den Grundsätzen einer kognitiv-konstruktivistischen Spracherwerbstheorie (vgl. Decke-Cornill/Küster 2014: 21) bekenne und Sprachbewusstheit sowie Sprachlernbewusstsein beim Fremdsprachenlernen als kognitiver Prozess in meinem Ansatz eine wichtige Rolle spielen, waren L1-Lesemodelle von KognitionswissenschaftlerInnen wie z.B. Keith Stanovich und Morton Ann Gernsbacher ein wichtiger Input. Richtungsweisend für die Entwicklung meiner Überlegungen zum Lesenlernen in ChaF waren auch die Modelle von KognitionswissenschaftlerInnen wie Charles A. Perfetti und Madeline Lutjeharms, die sich explizit auf das Lesenlernen in der Fremdsprache beziehen. Allerdings arbeite ich empirisch nicht mit dem kognitionswissenschaftlichen Experiment, sondern qualitativ und ethnographisch, weshalb sich mein Projekt unter die ganzheitliche Sichtweise der SLLF einreicht.

Die ausführliche Darstellung und Begründung der konkreten wissenschaftlichen Grundlagen meiner praktischen Theorie befindet sich in Unterkapitel 4.2.

1.3 Forschungsansatz

1.3.1 Aktionsforschung

In der *Einführung in die Sprachlehrforschung* von Edmondson/House findet sich die folgende Formulierung des Erkenntnisinteresses der SLLF:

„Sprachlehrforschung hat sowohl theoretische als auch praktische Ziele. Theoretisches Ziel der Sprachlehrforschung ist es, diejenigen Faktoren und deren Bezug zueinander zu verstehen, die den fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozeß beeinflussen; praktisches Ziel der Sprachlehrforschung ist es, hieran anknüpfend Vorschläge für verbessertes Lehren von Fremdsprachen im Fremdsprachenunterricht zu machen. Damit wird kein hierarchisches Verhältnis beider Komponenten postuliert – vielmehr stehen Theorie und Praxis in Interaktion zueinander.“ (Edmondson/House 2011: 4).

Etwas weiter vorne in dem Kapitel zur Darlegung der Charakteristika der SLLF findet sich der folgende Forschungsanspruch:

„In der Sprachlehrforschung sollte stets von Problemen, die im Fremdsprachenunterricht selbst entstehen, ausgegangen werden, und Ergebnisse sollten wieder zurück in den Fremdsprachenunterricht geführt werden.“ (Edmondson/House 2011: 7).

Die Grundaussagen dieser beiden Zitate über Erkenntnisinteresse und Forschungsmotivation der wissenschaftlichen Disziplin SLLF können eins zu eins auf die Aufgaben und Ziele des Paradigmas der Aktionsforschung übertragen werden. Als methodisches Gerüst meines Forschungsprojekts diskutiere ich die Aktionsforschung hier in einem eigenen Punkt ausführlich, da die methodische Einbettung in das Paradigma der Aktionsforschung über forschungsmethodologische Entscheidungen weit hinausgeht und vielmehr nicht nur Gerüst, sondern gleichwohl Rückgrat und Identität meines Forschungsvorhabens bildet.

Ein wichtiges Charakteristikum der Aktionsforschung ist, dass sie nicht von externen ForscherInnen durchgeführt wird, sondern von den PraktikerInnen selbst als „Forschung der Betroffenen“ (Altrichter/Posch 2007: 15). Im sozialen Kontext des Unterrichts heißt das, dass die Initiative für ein Aktionsforschungsprojekt von den für die Durchführung des Unterrichts verantwortlichen PraktikerInnen, also den Lehrerinnen und Lehrern, ausgeht. In diesem Sinne bedeutet Aktionsforschung also ein *empowerment* von LehrerInnen, die nicht mehr einfach nur EmpfängerInnen und UmsetzerInnen von Forschungsergebnissen der Wissenschaft sind, sondern selbst aktiv an der Erforschung ihrer eigenen Unterrichtspraxis arbeiten, um eine

Verbesserung der Praxis zu erwirken. Somit deutet die Verankerung meines Projekts in der Aktionsforschung auch auf die weltanschauliche Verortung hin, die ich unter anderem im Bereich der transformativen Forschung sehe (siehe Unterkapitel 1.3.2). Der amerikanische Philosoph Donald Schön kritisierte in seinem 1983 erschienenen Buch *The reflective practitioner* die vom Praxiswissen losgelöste Anwendung technisch-rationalen Denkens und stellt dessen Eignung zur Erforschung komplexer, einzigartiger und instabiler Praxis – alles auch Charakteristika des Lehrberufs – in Frage (Schön 1983; zitiert nach Altrichter/Posch 2007: 321-323). Die Überlegungen von Schön haben in der Folge die Anwendung von Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum nachhaltig inspiriert (Boeckmann 2016: 593). Altrichter/Posch (2007: 323-330) erläutern in ihrer wegweisenden Monographie *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* folgende drei Handlungstypen des Zusammenwirkens von Wissen und Handeln, die Donald Schön identifiziert hat: „Wissen-in-der-Handlung“, „Reflexion-in-der-Handlung“ und „Reflexion-über-die-Handlung“. Während der Typ I, „Wissen-in-der-Handlung“, professionelles Handeln auf der Grundlage von unausgesprochenem Wissen beschreibt und (im Bereich des Lehrberufs) die Basis für routiniert ablaufende kompetente Unterrichtstätigkeit ist, entspricht Schöns Typ II, „Reflexion-in-der-Handlung“, bereits einer bewussten Reflexion der eigenen Aktion mit einer (zumindest teilweise) bewusst gemachten praktischen Theorie, also einem typischen Aktions-Reflexions-Zyklus der Aktionsforschung:

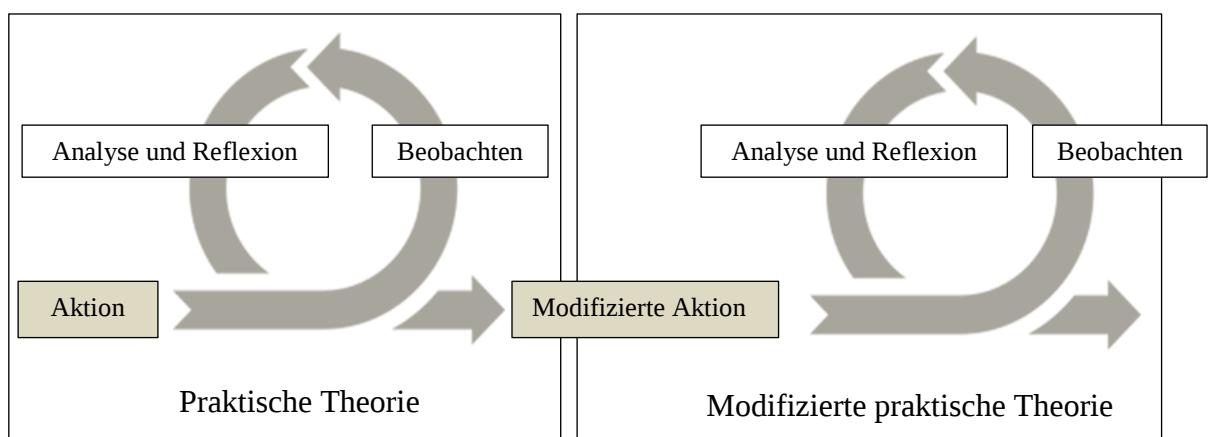


Abb. 2: Aktions-Reflexions-Zyklus in der Aktionsforschung

Dieser Aktions-Reflexions-Zyklus ist die Manifestation der kritischen und bewussten Auseinandersetzung von PraktikerInnen mit konkreten praktischen Situationen. Diese kritische Auseinandersetzung führt zur Bewusstmachung oder Entwicklung

einer praktischen Theorie, die durch das Ausprobieren neuer Aktionsideen weiter entwickelt wird. Während dieser Zyklus der „Reflexion-in-der-Handlung“ durchaus auch implizit geschehen kann, betonen Altrichter/Posch aber zudem die Wichtigkeit des Handlungstyps III, „Reflexion-über-die-Handlung“: Das durch Aktionsforschung generierte neue Wissen soll verbalisiert und einer professionellen Gemeinschaft mitgeteilt und zur Diskussion gestellt werden. Erst durch die Veröffentlichung wird die „Reflexion-in-der-Handlung“ zur „Reflexion-über-die-Handlung“ und zu einem Aktionsforschungsprojekt (Altrichter/Posch 2007: 27-29 und 329-330).

Die Ursprünge der Aktionsforschung werden in der Regel auf das Wirken des Sozialanthropologen John Collier und des Sozialpsychologen Kurt Lewin in den USA der 1930er- und 1940er-Jahre zurückgeführt. Die Prinzipien der Zyklen von Aktion und Reflexion hat Lewin in seinem 1946 publizierten Artikel „Action research and minority problems“ beschrieben und so den Begriff *action research* als alternativen Forschungszugang zu der experimentell dominierten Sozialpsychologie geprägt (Altrichter/Posch 2007: 318-319; McNiff/Whitehead 2011: 41-42).

Der von Lewin artikulierte emanzipatorische Grundgedanke einer praxisnahen Forschung, deren Ergebnisse zu einer Verbesserung dieser Praxis beitragen sollen und die unter Einbeziehung der Betroffenen durchgeführt werden soll, wurde in der Bildungsreformbewegung im England der 1970er-Jahre von dem Erziehungswissenschaftler Lawrence Stenhouse aufgegriffen. Stenhouse war überzeugt, dass Bildungsreform nur erfolgreich stattfinden kann, wenn man die Lehrerinnen und Lehrer als hochkompetente KennerInnen ihrer eigenen professionellen Praxis in den Weiterentwicklungsprozess einbezieht. Die Gedanken von Stenhouse und des bereits weiter oben erwähnten amerikanischen Philosophen Donald Schön hatten sodann großen Einfluss auf Maßnahmen für die Professionalisierung von Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum und vor allem seit den späten 1990er-Jahren auf die Weiterentwicklung in der Fremdsprachendidaktik sowie den Didaktiken der Naturwissenschaften und der Mathematik (Altrichter/Posch 2007: 319-329; McNiff/Whitehead 2011: 42; Boeckmann 2016: 593).

Neben dieser starken Rezeption als geeignetes Modell in der LehrerInnenaus- und LehrerInnenweiterbildung hat die Aktionsforschung aber auch ihren Platz als Forschungsparadigma in der Wissenschaft. John Elliot, Professor für Erziehungswissenschaften und Mitarbeiter von Lawrence Stenhouse, betont, „[d]ass

betroffene PraktikerInnen von der Forschung als reflektierende Subjekte behandelt werden und in ihr gleichberechtigt mitwirken können [...]“ müssen (Altrichter/Posch 2007: 341). Weiters werden die Ergebnisse der Aktionsforschung durchaus auch als wertvoller Beitrag zur Theorieentwicklung gesehen (Altrichter/Posch 2007: 340-341). Aufgrund der Tatsache, dass es in der Aktionsforschung die in der Praxis stehenden Betroffenen selbst sind, die ihre eigene Praxis hinterfragen und erforschen, sieht sich jedoch die Aktionsforschung oft mit folgenden Vorwürfen der Unwissenschaftlichkeit konfrontiert: 1. Den PraktikerInnen fehle die Distanz zu ihrem Forschungsfeld; 2. Aufgrund fehlender methodologischer Strenge sei die Validität der Forschungsergebnisse nicht gewährleistet; 3. Die Aktionsforschung liefere keine allgemein gültigen Aussagen (Altrichter/Posch 2007: 341). Die hier zitierten Vorwürfe haben durchwegs eine Berechtigung, jedoch treffen sie genauso auch auf Verfahren und Methoden der traditionellen Forschung zu. So muss die mangelnde Distanz auch in Forschungsdesigns, die mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung arbeiten, hinterfragt werden. Auch der Kritikpunkt der fehlenden Verallgemeinerbarkeit von Fallstudien muss in diesem Zusammenhang diskutiert werden. Der Vorwurf der Vernachlässigung von Gütekriterien richtet sich eher an die Redlichkeit der Forscherin oder des Forschers und muss im Zuge der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse beurteilt werden. Der wichtige Grundsatz der detaillierten und rigorosen Dokumentation der einzelnen Aktionen sollte den Vorwurf der mangelnden Validität entkräften können. Altrichter/Posch erläutern im Detail erkenntnistheoretische Gütekriterien (z.B. Anwendung von Triangulation), pragmatische und ethische Kriterien, die durchaus sicherstellen können, dass Ergebnisse aus der Aktionsforschung einen wertvollen Beitrag zur Wissenschaft leisten (Altrichter/Posch 2007: 116-124). Ein besonders wichtiges Argument für den wissenschaftlichen Wert von Aktionsforschung ist der von Altrichter/Posch geprägte Begriff der „Iterativität“ (Altrichter/Posch 2007: 342-344):

„Wir bezeichnen diese Eigenschaft von Aktionsforschung, dass nämlich Reflexionsergebnisse immer wieder praktische Gestalt gewinnen und diese praktische Gestalt immer wieder Anlass für neue Reflexion und Weiterentwicklung der praktischen Theorie sein kann, mit dem etwas exaltiert klingenden Wort Iterativität: Durch die Wiederholung der Bewegung von Aktion zur Reflexion und wieder zurück zur Aktion usw. [...] werden nach und nach Schwächen der praktischen Theorie entdeckt und brauchbare Handlungsstrategien entwickelt. Durch dieses Merkmal gewinnt das Handeln reflektierender PraktikerInnen Qualität. Und durch

eben dieses Merkmal werden Aktionsforschungsprozesse einer häufigen Qualitätsprüfung ausgesetzt.“ (Altrichter/Posch 2007: 343)

So wertvoll also einzelne Erkenntnisse aus (traditionellen) psycholinguistischen Studien und Experimenten für die Leseforschung und in weiterer Folge für die Lesedidaktik auch sind, gerade in der Sprachlehr-/lernforschung ist es notwendig, die gesamte komplexe Situation des Fremdsprachenunterrichts nicht aus den Augen zu verlieren. Aus diesem Grund bildet die Aktionsforschung mit ihrer Akzeptanz und Wertschätzung der Komplexität der Praxissituation ein für mein Projekt angemessenes Forschungsparadigma:

„Converting theory into practice is most productive when a few related ideas are combined into chunks and explored as a whole, rather than pursued in individual tidbits“. (Koda 2005: 272)

Ich habe es mir weder zur Aufgabe gemacht, vorhandene Theorien zu sammeln, zu vergleichen oder in klassischer Ursache-Wirkungs-Forschung zu testen, noch, eine eigene, allgemeingültige Theorie zu entwickeln. Ich lege Wert darauf, dass das Kernstück meines Forschungsprojekts die Problemerkennung (i.e. Fragestellung) aus der eigenen Praxis heraus, die Entwicklung meiner eigenen praktischen Theorie und daraus resultierender praktischer Verfahren (Lesemodul) und die Beschreibung, Bewertung und Weiterentwicklung der Anwendung des Lesemoduls ist. Aus diesem Grund verwende ich auch nicht sprachliche Mittel der Objektivierung des Forschungsprojekts, sondern spreche bewusst von „meiner Forschung“, „meiner praktischen Theorie“ und „meinen Reflexionen“. Genauso wichtig wie „meine“ Ideen und Überlegungen sind aber in diesem Projekt auch die Erfahrungen der Studierenden, die sich gemeinsam mit mir (und natürlich auch unabhängig von mir) Gedanken darüber machten, wie sie ihr Leseverstehen von chinesischen Texten verbessern können und inwiefern bzw. ob „mein“ Lesemodul ihnen dabei hilft bzw. geholfen hat.

Aufgrund des besonderen Stellenwerts der Aktionsforschung in meiner Arbeit habe ich ihr hier einen eigenen Abschnitt gewidmet, in dem ich diesen Forschungszugang aus weltanschaulicher und erkenntnistheoretischer Perspektive diskutiert und seine Verankerung in der akademischen Welt diskutiert habe. Die konkreten methodologischen Aspekte und Techniken, die für meine Arbeit relevant sind, werden in Unterkapitel 5.1 dargelegt.

1.3.2 Weltanschauliche Verortung: pragmatische und transformativ-emanzipatorische Grundhaltung

Nach den vorangegangenen Überlegungen, welchen wissenschaftlichen Disziplinen mit welchen Teilbereichen und welchem erkenntnistheoretischen und methodologischen Forschungszugang ich mich mit meinem Projekt zugehörig fühle, möchte ich nun auf die weltanschauliche Verortung eingehen. Nach Creswell (2014: 5-11) basiert jedes Forschungsdesign (auch Forschungsplan genannt) auf drei Pfeilern: den philosophischen oder weltanschaulichen Grundannahmen, den allgemeinen Forschungsstrategien (zum Beispiel Schwerpunkt auf qualitativer Analyse) und den konkreten Forschungsmethoden. Während in jeder soliden wissenschaftlichen Arbeit die beiden letzteren Aspekte immer detailliert dargestellt werden (für die vorliegende Arbeit siehe Unterkapitel 5.1), wird auf die weltanschaulichen Vorannahmen oft nicht explizit eingegangen, wiewohl diese aber die Entscheidungen bei der Planung und Durchführung eines Forschungsprozesses kontinuierlich beeinflussen.

Ich beziehe mich in meiner Begründung der weltanschaulichen Verortung meines Forschungsprojekts auf die von John Creswell getroffene Auswahl und Zusammenfassung von vier vorherrschenden philosophischen Grundannahmen:

Postpositivism	Constructivism
• Determination • Reductionism • Empirical observation and measurement • Theory verification	• Understanding • Multiple participant meanings • Social and historical construction • Theory generation
Transformative	Pragmatism
• Political • Power and justice oriented • Collaborative • Change-oriented	• Consequences of actions • Problem-centered • Pluralistic • Real-world practice oriented

Abb. 3: Die vier weltanschaulichen Grundannahmen (Creswell 2014: 6)

Aus den bereits diskutierten Ausgangspunkten für mein Forschungsvorhaben geht deutlich hervor, dass für mich die Problemorientierung und Praxisorientierung im Vordergrund stehen. Somit realisierte ich mein Projekt vor dem Hintergrund einer pragmatischen philosophischen Grundeinstellung, wo „[t]here is a concern with

applications – what works – and solutions to problems.“ (Creswell 2014: 10). Die Überzeugung, dass ein pragmatischer Mix verschiedener Forschungsstrategien und Forschungswerkzeuge angebracht und gerechtfertigt ist, geht auch konform mit dem pragmatischen Kriterium der Aktionsforschung (Altrichter/Posch 2007: 120-121), nämlich dass sie in der Praxis anwendbar und überprüfbar sein muss, bzw. bestenfalls sogar in diese Praxis integriert werden kann:

„Die ‚praktische Verträglichkeit‘ kann auch erhöht werden, wenn Forschungsstrategien entwickelt und eingesetzt werden, die zugleich Unterrichtselemente sind.“ (Altrichter/Posch 2007: 121)

So zählte zu meinen Datenerhebungsmethoden unter anderem die regelmäßige Durchführung von Gruppendiskussionen zum Leseverstehensprozess, welche nicht nur mir zur Datengewinnung (Einschätzungen der Studierenden) dienten, sondern gleichzeitig den Lernprozess der Studierenden unterstützten, indem die Prozesse der Bedeutungskonstruktion beim Lesen bewusst gemacht wurden.

Neben dieser klaren Orientierung an pragmatischen Überlegungen möchte ich jedoch auch meine Positionierung im Bereich der transformativen Forschung herausstreichen. McNiff/Whitehead zitieren das von Donald Schön entwickelte Bild der „swampy lowlands“ und des „high ground“: Demnach okkupieren in der traditionellen Auffassung die professionellen Forscherinnen und Forscher mit ihren intellektuellen Leistungen im Bereich der konzeptionellen Theorieentwicklung die höheren Gebiete, während die Sumpfgebiete von den Praktikerinnen und Praktikern bevölkert werden, die bestenfalls praktische Erkenntnisse generieren können, nicht jedoch „echte“ Theorie (McNiff/Whitehead 2011: 19). Aktionsforschung stellt aber ein Forschungsparadigma dar, welches zum *empowerment* von Lehrerinnen und Lehrern beitragen kann:

„Aktionsforschung tritt [...] mit dem Anspruch einer *Demokratisierung der Wissenschaft* auf. Sie stellt jene, die üblicherweise nur Forschungsobjekte sind, gleichberechtigt neben die WissenschaftlerInnen.“ (Altrichter/Posch 2007: 341)

Dieses Aktionsforschungsprojekt, mit dem ich als forschende Praktikerin einen Beitrag zur wissenschaftlichen und praktischen Weiterentwicklung des Leseunterrichts in Chinesisch als Fremdsprache leisten möchte, versteht sich somit auch als Teil einer transformativ-emanzipatorischen Weltanschauung.

1.4 Aufbau der Arbeit

Bevor die in Abschnitt 1.1.2 formulierte Forschungsfrage im Detail beleuchtet wird, muss zunächst der Hintergrund und das thematische Umfeld, in das das Forschungsproblem eingebettet ist, erörtert und theoretisch aufgerollt werden. Ich widme daher Kapitel 2 dem hochkomplexen Themenbereich des Lesens und wie die Lesekompetenz erworben wird, und zwar in Hinblick auf die Erstsprache und auf die weiteren Sprachen eines Menschen. Ein großer Teil der Forschungsleistung in der Erforschung des Leseprozesses entspringt der kognitiven Psychologie und ihrer Verknüpfung mit der Linguistik – der Psycholinguistik, weshalb ich die Vorannahmen für mein Forschungsvorhaben auch in dieser Disziplin verortet habe. Allerdings sehe ich die eigentliche Heimat meiner Forschung in der Sprachlehr-/lernforschung, die ja stets bemüht ist, der bereits erwähnten Faktorenkomplexion im Fremdsprachenunterricht Rechnung zu tragen und sich dazu bekennt, dass auf einzelne Variablen reduzierte Experimente keine zufriedenstellenden Aussagen liefern können. Die Unterkapitel in Kapitel 2 schreiten daher von der allgemeinen Frage, was Lesen ist, voran über die Ebenen, in die sich der Leseprozess gliedert, bis zu der Behandlung weiterer Einflussfaktoren wie unterschiedliche Textsorten und Leseabsichten sowie Lesen in mehreren Sprachen.

Kapitel 1 greift auf den Wissensbestand der Sinologie und der jungen Forschungsdisziplin Chinesisch als Fremdsprache zurück und soll einen fundierten Einblick in die besonderen Herausforderungen für das Lesen in Chinesisch als Fremdsprache geben.

Kapitel 1 stellt die spezifischen Grundlagen für mein empirisches Projekt dar, welches einerseits ein ganz konkretes Problem aus der ChaF-Praxis erforschen soll (nämlich die Unterrichtung der Schriftsprachlichkeit authentischer Texte) – und nicht etwa allgemein explorativ den Leseunterricht beschreiben will – und sich andererseits diesem eingegrenzten Phänomen und dem Umgang damit holistisch annähert. In diesem Kapitel befindet sich also die praktische Begründung und die theoretische Fundierung für mein Lesemodul, dessen Anwendung in Kapitel 1 dokumentiert wird. Die in den einzelnen Unterrichtszyklen verwendeten Texte befinden sich alle im Anhang.

Für die qualitativ beschreibende empirische Studie der Anwendung des Lesemoduls wurde die Methode der Aktionsforschung gewählt, um mit Hilfe möglichst

umfassender Dokumentation der einzelnen Anwendungszyklen Daten zu sammeln und zu reflektieren. Sowohl die Artefakte (Arbeitsblätter) als auch Audiodaten und Videodaten sind bei der Autorin archiviert.

In Kapitel 1 versuche ich schließlich, wieder einen Schritt zurückzutreten und das gesamte Forschungsprojekt sowohl inhaltlich als auch methodisch zu reflektieren und Schlussfolgerungen zu ziehen, die hoffentlich befruchtend für den Leseunterricht in Chinesisch als Fremdsprache sind und idealerweise in einem zukünftigen Aktionsforschungsprojekt im Sinne der immer weitergehenden Spirale des Erkenntnisprozesses weiterentwickelt werden.

2 Lesen und Lesenlernen

Zum Lesen und Lesenlernen wurde eine Vielzahl von Theorien und Modellen entwickelt, die in zahlreichen oft sehr unterschiedlichen – und somit schwierig miteinander zu vergleichenden – empirischen Forschungsdesigns¹⁷ getestet werden. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der aktionsforschenden Entwicklung und Erprobung von Lehrinterventionen zur Verbesserung des Leseverstehens in Chinesisch als Fremdsprache liegt, werde ich keinen ausführlichen Überblick über die kognitionspsychologischen und psycholinguistischen Studien zum Lesen in der Erstsprache und in der Fremdsprache präsentieren, sondern nach einer kurzen Reflexion, wie Lesen definiert werden kann (Unterkapitel 2.1), nur jene Theorien und Modelle vorstellen, die als Meilensteine in der Entwicklung der Leseforschung angesehen werden. Einzelne Modelle, die relevant für meine praktische Theorie sind und mit deren Hilfe ich versuche, meine Überlegungen und Ideen theoretisch zu untermauern und nachvollziehbar zu machen, werde ich genauer diskutieren (Unterkapitel 2.2).

Neben den Modellen, die allgemein zu beschreiben versuchen, was das menschliche Gehirn leisten muss, um die Bedeutung von schriftlichen Texten zu entschlüsseln, muss auch darauf eingegangen werden, dass das Lesen schlechthin keine eindeutig definierte Aufgabe ist, die immer auf die gleiche Art gelöst wird. Die Art, *wie* wir etwas lesen hängt sehr stark von den verschiedensten Einflüssen außerhalb unserer linguistischen und kognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten ab: Um welche Art von Text handelt es sich? Warum lesen wir gerade jetzt gerade diesen Text? Welche Gefühle ruft der Text in uns hervor?¹⁸ Mit anderen Worten, es müssen auch die unterschiedlichen Textsorten und Leseabsichten berücksichtigt werden, um den verschiedenen Realisierungen des Lesevorgangs gerecht zu werden. Die eben

¹⁷ Vgl. kognitionspsychologische und psycholinguistische experimentelle Designs wie z.B. Augenbewegungsstudien und neuere neurolinguistische Methoden, die mit Hilfe unterschiedlicher bildgebender Verfahren versuchen, Hirnaktivitäten während einzelner Leseprozesse zu lokalisieren und zu beschreiben. Bezüglich Lesen in Chinesisch siehe den Überblicksartikel von Diercke 2010: 88-104.

¹⁸ So ist gerade das Lesen von chinesischen Texten für viele Lernende eine oftmals emotional belastende Aufgabe, da das Gefühl des Erschlagen-Werdens durch eine zu große Zahl von undurchschaubaren (nicht dekodierbaren) Schriftzeichen sehr frustrierend ist. Selbst wenn man beim Lesen von Texten in alphabetschriftlichen Fremdsprachen viele Vokabel nicht versteht, bleibt es einem wenigstens erspart, das Geschriebene nicht einmal in die gesprochene Form übertragen zu können. Andererseits kann aber auch ein Text in der Muttersprache Gefühle hervorrufen, die einem das Weiterlesen unmöglich machen. Dieser emotionale Einfluss ist dann in der Regel auf den Inhalt zurückzuführen.

beschriebenen Komponenten wie Leseabsicht, Motivation und affektive Einflüsse können aber in den kognitionspsychologischen Experimenten kaum kontrolliert werden, weshalb sie in den klassischen Modellen auch meistens ausgeklammert bleiben. Sie werden jedoch im Zuge meiner aktionsforschend dokumentierten Studie zum Einsatz des Lesemoduls als wichtiger Teil des gesamten Lesevorgangs betrachtet und dementsprechend in die Analyse integriert. Aus diesem Grund widme ich ihnen auch in diesem Kapitel ein eigenes Unterkapitel (Unterkapitel 2.3).

In Unterkapitel 2.4 beziehe ich mich schließlich explizit auf das Lesen in der Fremdsprache und gehe auf die für das Lesen im Rahmen von mehr als einer Sprache relevanten Begriffe Universalien, Transfer und Interferenz ein. Außerdem widme ich der in meinem Projekt im Fokus stehenden Verarbeitungsebene der syntaktischen Analyse einen eigenen Abschnitt, um ihre Relevanz für das Lesen in der Fremdsprache zu diskutieren.

2.1 Was ist Lesen?

Am Beginn jeglicher Diskussion zu einem bestimmten Thema ist es erforderlich explizit darzulegen, was genau man unter den jeweiligen Begriffen versteht, denn je gebräuchlicher ein Begriff in der Alltagssprache und im Alltagsleben ist, desto diverser ist auch das individuelle Verständnis der Substanz eben jenes vermeintlich klaren Begriffs. Ich führe daher in diesem Unterkapitel ausgewählte Definitionen des Begriffs Lesen aus der Forschungsliteratur an und begründe ihre Relevanz und ihre Angemessenheit für mein Forschungsprojekt.

„Reading is the process of receiving and interpreting information encoded in language form via the medium of print.“ (Urquhart/Weir 1998: 22).

Die obenstehende Definition mag zwar nicht sehr ästhetisch formuliert sein, jedoch enthält sie die essenziellen Komponenten: Prozess, Information erhalten und verarbeiten, sprachliche Form, geschrieben¹⁹.

Die japanische Sprachlehrforscherin Keiko Koda²⁰ geht in der folgenden Definition, die dem Zeitschriftenaufsatz „Reading and Language Learning: Crosslinguistic

¹⁹ Die englische Formulierung „medium of print“ ist als Oberbegriff für alles Geschriebene zu verstehen.

²⁰ Koda lehrt und forscht als Professorin für Japanisch und *Second Language Acquisition* am Institut für moderne Sprachen an der Carnegie Mellon University in den USA und ist spezialisiert auf empirische Forschung zur Entwicklung der fremdsprachlichen Lesekompetenz, vor allem in den Bereichen Transfer und Interaktion der mehrsprachigen Kompetenzen.

Constraints on Second Language Reading Development“ entnommen ist, zunächst nicht explizit auf die Prozesse, die der Bedeutungskonstruktion vorangehen, ein, sondern beschränkt sich auf die knappe Ausformulierung des Resultats, es wird aber deutlich, dass das Lesen sowohl Dekodierarbeit (Umwandlung von geschriebenen Zeichen in Sprache) als auch Bedeutungszuschreibung (Umwandlung von geschriebenen Zeichen in eine Botschaft) umfasst:

„The ultimate goal of reading is to construct text meaning based on visually encoded information. Essentially, it entails converting print into language and then to the message intended by the author.²¹“ (Koda 2007: 1)

In der Folge beschreibt Koda dann sehr genau die einzelnen Komponenten des Leseprozesses, auf die ich in Abschnitt 2.2.2 näher eingehen werde.

Auch William Grabe und Fredricka Stoller weisen in ihrer Definition darauf hin, dass Lesen sowohl Informationsentnahme als auch Informationskonstruktion umfasst:

„Reading can be thought of as a way to draw information from a text and to form an interpretation of that information.“ (Grabe/Stoller 2011: xvi)

Sie fügen dieser kurzen Definition sogleich mehrere wichtige Details hinzu: Nämlich, dass das erfolgreiche Lesen aus vielen Teilprozessen besteht, deren detaillierte Funktionsweise und Zusammenspiel noch nicht genau erforscht ist, vor allem, wenn man auch einbezieht, inwiefern unterschiedliche äußere Bedingungen den Leseprozess beeinflussen. Entscheidend ist es auch zu berücksichtigen, dass es beim Lesen nicht nur ein ultimatives Ziel – also nicht nur eine Leseabsicht – gibt, und daher logischerweise auch unterschiedliche Abläufe zur Erreichung der unterschiedlichen Ziele zur Anwendung kommen:

„However, this 'definition' does not really tell us much about what happens when we read and how we comprehend a text. Actually, [...] reading comprehension is remarkably complex, involving many processing skills that are coordinated in very efficient combinations. Because we also read for different purposes, there are many ways to read a text, further complicating any definition. Seen in this light, the ability to read is a remarkable type of expertise that most humans develop; it is not generally well understood, nor is its development widely recognized for the significant cognitive achievement that it is“. (Grabe/Stoller 2011: xvi)

²¹ Ich möchte den in dieser kurzen Definition angegebenen Endpunkt der Bedeutungskonstruktion, nämlich „the message intended by the author“ (Koda 2007: 1), nicht unkommentiert stehenlassen, sondern kritisch anmerken, dass das, was die Lesenden an den Text herantragen sowie die individuelle Lesesituation entscheidend zur Bedeutungsbildung beitragen. Nichtsdestotrotz gilt aber für die in meinem Forschungsprojekt verwendete Lesesorte der Gebrauchstexte, dass die von der Autorin oder dem Autor intendierte Botschaft meistens recht eindeutig ist und nicht im gleichen Ausmaß individuellen Interpretationen unterliegt wie dies etwa in literarischen Texten der Fall ist.

Als letzte Definition möchte ich die Formulierung von Madeline Lutjeharms im 2016 neu herausgegebenen *Handbuch für Fremdsprachenunterricht* (Burwitz-Melzer/Mehlhorn/Riemer/Bausch/Krumm 2016) anführen, die die Interaktion der Prozesse auf den niedrigeren Verarbeitungsebenen, nämlich Worterkennung und syntaktische Verarbeitung, mit jenen der höheren Verarbeitungsebenen (z.B. Inferieren auf Grundlage des Vorwissens) explizit herausstreicht und auch den Einfluss des Gedächtnisses berücksichtigt:

„Textverstehen entsteht aus einer Interaktion der Dekodierungsergebnisse mit inhaltlichem Vorwissen. Der Zugriff auf die Wortrepräsentation und die syntaktische Verarbeitung führen zu einer Repräsentation des Satzinhaltes (Proposition) im Gedächtnis. Beim Weiterlesen wird ein inhaltliches Modell der Textinformation (ein mentales Modell) aufgebaut, das verdichtete Textinformationen mit Vorwissen kombiniert und so in das Langzeitgedächtnis aufgenommen wird.“ (Lutjeharms 2016: 98-99)

Auch der deutsche Psycholinguist Dieter Wolff betont in seinem konstruktivistischen Modell sprachlicher Verarbeitungs- und Lernprozesse, dass die Lernenden einerseits ein individuelles informationsverarbeitendes System darstellen (kognitivistische Sichtweise), dieses System aber andererseits sowohl mit dem Sprachwissen als auch mit dem Weltwissen, die beide als deklarative und prozedurale Wissensbestände zur Verfügung stehen, interagieren muss (konstruktivistische Sichtweise) (Wolff 1990 und Wolff 1993, zitiert nach Decke-Cornill/Küster 2014: 40-41).

In meinem Projekt steht der für die Interaktion mit dem Vorwissen und in Lutjeharms Definition erwähnte Teilprozess der syntaktischen Verarbeitung als Basis für die Erstellung eines Textmodells im Fokus. Letztendlich ist es aber nicht das Ziel meiner Forschung herauszufinden, *wie* und *wann* genau dieser Teilprozess (*syntactic parsing*; siehe Abschnitt 2.4.2) abläuft, sondern, ob er überhaupt – so wie geübt – von den Lernenden eingesetzt wird und inwiefern die (möglichst) automatisierte Anwendung dieses Prozesses einen unterstützenden Einfluss auf den Gesamtprozess des Lesens und auf das Ziel, nämlich das Verstehen²² des Textes, hat.

²² Mir ist bewusst, dass „Verstehen“ ein sehr subjektiver Begriff ist. Ich werde auf die unterschiedlichen Ziele des Lesens (oder auch Leseabsichten) in Unterkapitel 2.3 näher eingehen.

2.2 Der Leseprozess

Die Annahmen, die ich im Rahmen meiner praktischen Theorie formuliert und mit Hilfe des selbst entwickelten Lesemoduls getestet habe, fußen sowohl auf meinen praktischen Erfahrungen und Beobachtungen im Leseunterricht als auch auf anerkannten Theorien und Modellen der Leseforschung, die sich vorwiegend auf experimentelle Forschungsdaten der Kognitionspsychologie stützen. Ich möchte daher damit beginnen, in Abschnitt 2.2.1 drei Prozessmodelle des Lesevorgangs kurz vorzustellen, die auch außerhalb kognitionswissenschaftlicher Fachkreise einen hinlänglichen Bekanntheitsgrad erreicht haben. Es sind dies das *Bottom-up* Modell, das *Top-down* Modell und das Interaktive Modell.²³

Grundlegend für ein besseres Verstehen der Lesefähigkeit des Menschen ist aber das Identifizieren von unterschiedlichen Komponenten des hochkomplexen Lesevorgangs, also das Bild von mehreren Verarbeitungsebenen, auf denen unterschiedliche Subfertigkeiten angewandt werden. Gerade für den Leseunterricht in der Fremdsprache ist es wichtig, mögliche Beeinträchtigungen in bestimmten Teilfertigkeiten zu lokalisieren, um diese Bereiche gezielt fördern zu können. Ich werde daher in Abschnitt 2.2.2 auf verschiedene Unterteilungen des Lesevorgangs in der Forschungsliteratur eingehen und versuchen, Ordnung in die unterschiedlichen Bezeichnungen zu bringen und eine für mein Projekt relevante und stringente Terminologie herauszuarbeiten.

Das Lesen wurde besonders seit den 1960er-Jahren in der kognitiven Psychologie intensiv empirisch erforscht, und es wurden zahlreiche Komponentenmodelle erstellt, in denen versucht wird, die einzelnen am Leseprozess beteiligten Komponenten detailliert zu beschreiben. In Abschnitt 2.2.3 werde ich ausgewählte Komponentenmodelle näher erläutern. Es gibt eine große Anzahl von methodisch ausgereiften experimentellen Studien wie Augenbewegungsstudien und *Priming*-Studien²⁴, und später auch Studien mit bildgebenden Verfahren von Aktivierungen im Gehirn, die die verschiedensten Hypothesen bezüglich einzelner Komponenten im Leseprozess und deren Zusammenspiel überprüfen und erhärten. Ich werde

²³ *Bottom-up* Modelle und *Top-down* Modelle haben viele methodische Ansätze im Fremdsprachenunterricht inspiriert (Urquhart/Weir 1998: 37).

²⁴ Das *Priming* wird vor allem bei Worterkennungsstudien eingesetzt. Es soll ermittelt werden, inwiefern ein zuvor gezeigtes semantisch oder phonologisch ähnliches Wort die Reaktionszeit bei der Verarbeitung eines Zielworts beeinflusst (Ehlers 1998: 19).

allerdings auf einzelne experimentelle Studien nicht eingehen, sondern beschränke mich auf die Besprechung der durch sie gestärkten Modelle.

In den Abschnitten 2.2.4 und 2.2.5 diskutiere ich die für den Leseprozess als kognitiven Vorgang wichtigen Begriffe des Arbeitsgedächtnisses und der Steuerung des Leseprozesses. Vor allem beim Lesen in einer Fremdsprache, wenn der Leseprozess aufgrund von linguistischen Unzulänglichkeiten in einzelnen Verarbeitungsprozessen beeinträchtigt ist, kommt dem Arbeitsgedächtnis und seiner gezielten Entlastung durch meta-linguistische und meta-kognitive Maßnahmen eine große Bedeutung zu. Letztendlich ist es ja das Ziel meines Lesemoduls, Chinesischlernenden bereits auf A2-Niveau die Fähigkeit zu vermitteln, chinesische Gebrauchstexte mit Hilfe von kompensatorischen Strategien verstehen zu können.²⁵ Diese Strategien sollen mittels eines ausgeprägten meta-kognitiven Bewusstseins gesteuert und eingesetzt werden können.

2.2.1 Prozessmodelle oder allgemeine metaphorische Modelle für den Lesevorgang²⁶

Aufgrund ihrer eher allgemeinen Natur und der bildlichen Bezeichnungen fassen William Grabe und Fredricka Stoller die drei in der Forschungsliteratur oft zitierten allgemeinen Prozessmodelle *Bottom-up* Modell, *Top-down* Modell und Interaktives Modell unter dem Begriff „metaphorische Modelle des Lesens“ zusammen. Diese allgemeinen Prozessmodelle gehen aber nicht auf Details im Zusammenspiel der zahlreichen Komponenten im Leseprozess ein (Grabe/Stoller 2011: 25-27; Grabe 2009: 88-90). Verglichen mit den sehr expliziten Komponentenmodellen bleiben die Prozessmodelle in ihrer Beschreibung des Lesevorgangs doch recht allgemein, so dass ich persönlich den Terminus *Prozesstheorien* passender finde als Prozessmodelle. Da in der Literatur aber verbreitet von Modellen gesprochen wird, werde ich im Folgenden auch diese Bezeichnung verwenden.

Bei den *Bottom-up* Modellen handelt es sich um die Vorstellung, dass LeserInnen den Text von der hierarchieniedrigsten Ebene (dem Dekodieren) Stück für Stück – oder Zeichen für Zeichen, Wort für Wort, Satz für Satz, Absatz für Absatz –

²⁵ Eine detaillierte Darstellung dieses Lernziels (meine praktische Theorie) findet sich in Unterkapitel 4.2.

²⁶ Die folgenden Ausführungen beruhen auf Urquhart/Weir 1998 und Ehlers 1998 sowie Grabe 2009, Grabe/Stoller 2011, Krames 2015 und Diao 2013.

verarbeiten. Diese Prozesse folgen einem mechanischen Ablauf, der nur wenig vom Hintergrundwissen der LeserInnen beeinflusst wird.

Top-down Modelle auf der anderen Seite veranschaulichen das Bild von einem umgekehrten Prozess, nämlich dass LeserInnen bereits vor dem Lesen Erwartungen an den Text haben und diese Erwartungen dann gezielt mit den Informationen im Text abgleichen, also auf der hierarchiehöchsten Ebene beginnen.²⁷ Eine der Grundbehauptungen dieser Modelle, nämlich, dass gute LeserInnen besonders viel Gebrauch vom Kontext machen, um einen Text zu verstehen, wird aber heute von vielen LeseforscherInnen zurückgewiesen. Im Gegenteil, gute LeserInnen sind weniger vom Kontext abhängig und stützen sich vor allem auf ihre gut ausgebildeten und rasch funktionierenden Worterkennungsfähigkeiten:

„Good readers do not typically guess what words will appear next in a text and good readers make less use of context for word recognition than poor readers when they are engaged in fluent reading.” (Grabe 2009: 103)

Gute LeserInnen erkennen 98-100% aller Wörter in einem Text und generieren während des Leseprozesses nicht Hypothesen, welche Wörter in der Folge im Text auftauchen könnten (Grabe/Stoller 2011:15; Grabe 2009: 102). Sie profitieren aber von ihren höchst automatisierten Worterkennungsfertigkeiten, um über genug Arbeitsspeicher für solche *Top-down* Prozesse zu verfügen, die für die Integration des Textinhaltes mit dem Weltwissen zuständig sind.

Beide Modelle können in ihrer absoluten Form dem komplexen Leseprozess nicht gerecht werden, wobei neuere Forschungsergebnisse noch eher den gemäßigten *Bottom-up* Modellen Recht geben. Stanovich/Stanovich resümieren Ende des 20. Jhs.:

„Two decades of empirical research have largely resolved [...] debates in favour of the bottom-up models.” (Stanovich/Stanovich 1999, zitiert nach Grabe/Stoller 2011: 26).

Diese frühe Forschung konnte also bereits belegen, dass es eine Charakteristik von guten LeserInnen ist, wenig zu inferieren oder gar zu raten. Vielmehr verdanken sie ihren Leseerfolg ihren schnellen und automatisierten Fertigkeiten der niedrigeren Ebenen. Da aber das Bild von einem rein mechanischen „Hinaufarbeiten“ vom graphischen Zeichen hin zum gesamten Text, also das modulare (eines nach dem anderen) „Abarbeiten“ niedrigerer bis höherer Leseverstehenskomponenten

²⁷ Urquhart/Weir weisen aber immer wieder darauf hin, dass auch Goodman's Modell des psycholinguistischen Ratespiels, das als Prototyp eines *Top-down* Modells gilt, im Grunde auch interaktive Elemente beinhaltet (Urquhart/Weir 1998:40).

keinesfalls den hochkomplexen Prozess des Lesens adäquat abbilden kann, zumal zum Beispiel Blickbewegungsstudien deutlich nachgewiesen haben, dass der Leseprozess nicht geradlinig im Text voranschreitet, sondern durch Augensprünge und unterschiedlich lange Fixierungen gekennzeichnet ist²⁸, wird heute eine Art Mischform, nämlich das Interaktive Modell, welches eine Kombination der beiden vorher beschriebenen Modelle ist, als am plausibelsten angesehen. Grabe bemerkt zu dieser Kompromisslösung, den Leseprozess mit Hilfe von interaktiven Modellen zu beschreiben:

„The basic assumption is that useful elements from bottom-up and top-down views can be combined in some massively interactive set of processes.” (Grabe 2009: 89)

Gleichzeitig weist er aber daraufhin, dass empirische Forschungsergebnisse gegen ein simultanes Zusammenspiel der Subfertigkeiten auf den unterschiedlichsten Ebenen sprechen. Das bedeutet, dass kognitive Vorgänge der hierarchiehöheren Ebene, wie zum Beispiel das Einbeziehen des Hintergrundwissens und Inferieren, beim idealen Lesevorgang nicht in die Prozesse der niedrigeren Ebenen involviert sind, sondern dass Worterkennung und syntaktische Analyse in der Regel unbeeinflusst und eben nicht im interaktiven Austausch mit den höheren Ebenen ablaufen. Somit subsummiert er die derzeit anerkannten Mischmodelle unter dem Oberbegriff eingeschränkt-interaktive Modelle (*restricted interactive models*):

[...] *restricted interactive models* are primarily bottom-up driven with respect to automatic processing (word recognition, syntactic parsing, proposition formation). At the same time, automatic processing may require interaction among processes and resources *within* a given component-skill level. [...] Interactive processing is also much more the expectation for higher-level processing and for not-yet-automatized lower-level processing.” (Grabe 2009: 90)

Genau diese Abläufe eines eingeschränkt-interaktiven Lesevorgangs sollen durch die Anwendung meines Lesemoduls erreicht werden, nämlich ein bestmöglich automatisiertes Zusammenspiel der Fertigkeiten Worterkennung, syntaktische Analyse und Bildung von Bedeutungseinheiten auf der hierarchieniedrigeren Ebene

²⁸ Blickbewegungsstudien, in denen mit Hilfe von *Eye-Tracker*-Systemen die Bewegungen der Augen während des Lesevorgangs genau gemessen werden können, werden heute häufig eingesetzt, um durch die Interpretation der Daten zu Fixationsdauer, Fixationsbereichen, Sakkaden (Augensprünge) und Regressionssprüngen Aussagen über den Lesevorgang zu machen. Richtungsweisend und inspirierend für viele weitere Blickbewegungsstudien war in diesem Bereich die Vorstellung des *E-Z Reader* Modells in dem 1998 erschienenen Artikel „Toward a model of eye movement control in reading“ von Reichle/Pollatsek/Fisher/Rayner.

und das Hinzuziehen bewusst eingesetzter Strategien, sobald die Ressourcen der niedrigeren Ebenen ausgeschöpft sind.

2.2.2 Verarbeitungsebenen

Damit ein Leser oder eine Leserin von der bloßen visuellen Wahrnehmung gedruckter oder geschriebener Zeichen auf einem Blatt Papier oder anderen Medium zu einer Vorstellung des Bedeutungsgehalts eines Textes gelangen kann, muss er oder sie das Geschriebene aus kognitionspsychologischer Sicht im Gehirn verarbeiten. Diese Verarbeitung wird von der Kognitionspsychologie als ein Prozess beschrieben, der verschiedene Ebenen durchläuft und dessen Teilprozesse in Abhängigkeit von variierenden spezifischen und individuellen Erfordernissen sowohl automatisch passieren als auch bewusst gesteuert werden können.

Eine Aufteilung in verschiedene Ebenen ist essentiell für ein ansatzweises Verstehen des komplexen Leseprozesses, egal, ob man dann für den Gesamtprozess eher zu den *Top-down* Modellen (z.B. Goodman 1967)²⁹ als erwartungsgeleiteter und hypothesentestender Lesevorgang, den *Bottom-up* Modellen (z.B. Gough 1972, zitiert nach Urquhart/Weir 1998: 40-41) als datengesteuerter Lesevorgang oder den bidirektionalen interaktiven Modellen tendiert. Jedenfalls war es auch für dieses Forschungsprojekt hilfreich, den kognitiv hochkomplexen Vorgang des Lesens von chinesischen Gebrauchstexten zunächst in Prozesse auf einzelnen Ebenen mit unterschiedlichen ihnen zugeordneten Komponenten (Fertigkeiten) zu unterteilen. Diese Herangehensweise führte dann zu meiner praktischen Theorie, dass das Bewusstmachen einer ganz bestimmten Fertigkeit, nämlich der syntaktischen Analyse, und das gezielte Üben dieser Komponente das Verstehen von chinesischen Gebrauchstexten begünstigt.

Eine sehr kompakte Unterteilung der Ebenen ist jene, die von der Komplexität des zu Lesenden ausgeht und somit die kognitiven Prozesse von der sogenannten hierarchieniedrigen Wortebene über die Satzebene bis zur hierarchieho-

²⁹ Das Schlagwort vom Lesen als *psycholinguistic guessing-game*, also als erwartungsgeleitetem Vorgang (im Gegensatz zu einem datengeleiteten Vorgang), welches auf den 1967 erschienenen Aufsatz „Reading. A psycholinguistic guessing game“ von Ken Goodman zurückgeht, hat in der Leseforschung viele Debatten ausgelöst. Ein vehementer Kritiker von Goodman's psycholinguistischem Ratespiel ist William Grabe, der nicht müde wird darauf hinzuweisen, wie irreführend diese Theorie sei (Grabe 2009: 102-103).

Textebene beschreibt.³⁰ Ehlers zieht vor der Wortebene noch die grapho-phonologische Ebene ein, also das „Entziffern“ der Buchstaben (oder allgemeiner: der graphischen Symbole), welches entweder durch das Transformieren in Lautbilder (phonologische Rekodierung) oder direkt auf visuellem Weg zur Worterkennung, also zum Abgleich mit den im mentalen Lexikon gespeicherten Wörtern, führt (Ehlers 1998: 24-27).

Ich möchte hier eine andere Art der Einteilung vorstellen, die den Fokus von Beginn an weg vom statischen Geschriebenen (Wort – Satz – Text) hin zu den dynamischen Vorgängen im Gehirn richtet. Zunächst bespreche ich die Terminologie von Keiko Koda, die in ihrem Artikel „Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development“ (Koda 2007: 3-10) zwischen drei Ebenen kognitiver Prozesse unterscheidet:

- (1) Die Ebene des *decoding* (Entnahme von linguistischen Informationen direkt aus den geschriebenen Zeichen)
- (2) die Ebene des *text-information building* (Aufbau einer Textbedeutungsstruktur; also die linguistischen Informationen aus den geschriebenen Zeichen zu sinnvollen Phrasen, Sätzen und Absätzen verarbeiten) und
- (3) die Ebene, auf der das Vorwissen in die aus dem Text gewonnene Information integriert wird, nämlich der *reader-model construction* (Aufbau eines Situationsmodells der Leserin/des Lesers) (Koda 2007: 4).

Kodas Unterteilung in drei Ebenen korreliert inhaltlich und teilweise auch begrifflich mit der Unterteilung von William Grabe, der aber insgesamt sechs Ebenen beschreibt, wobei die sechste Ebene eigentlich ein übergeordneter Monitoring-Mechanismus ist. Ich werde im Anschluss an die Ausführungen zu Kodas drei Ebenen im Detail auf die Einteilung von Grabe eingehen und schließlich in einer Zusammenfassung zu einer für mein Projekt passenden Terminologie gelangen.

Auf der ersten Ebene des Lesevorgangs, dem Dekodieren, wird laut Koda das orthographische, das phonologische, das lexikalische und das morphologische Wissen eingesetzt. In der deutschsprachigen Literatur wird dies auch als die Wortebene bezeichnet, auf der sowohl die Worterkennung als auch die Zuordnung

³⁰ In ihrer Dissertation zu Lesestrategien deutscher ChinesischschülerInnen verwendet Diao Lan diese Einteilung in drei Ebenen, um zunächst das muttersprachliche Lesen in alphabetisch verschrifteten Sprachen (Diao 2013: 40-57) und danach das fremdsprachige Lesen in alphabetisch verschrifteten Sprachen (Diao 2013: 68-73) zu beschreiben. Bei der Beschreibung der Verarbeitungsebenen beim Lesen in Chinesisch geht Diao vor der Worterkennung auf die Schriftzeichenerkennung ein (Diao 2013: 86-101).

der Wortbedeutung (also Abgleich der erkannten graphischen Form mit den im mentalen Lexikon gespeicherten Wortbedeutungen) stattfindet.³¹ Für das chinesische Schriftsystem bedeutet orthographisches Wissen, dass das jeweilige Schriftzeichen idealerweise auf automatisierte Weise den Zugriff auf das entsprechende Wort im mentalen Lexikon auslöst. Ob dies nun direkt durch visuelle Aktivierung oder, wie dies auch für Chinesisch nachgewiesen wurde³², über eine phonologische Rekodierung erfolgt, ist für mein Forschungsprojekt nicht relevant und soll daher nicht näher diskutiert werden. Allerdings gibt es viele Studien, die zeigen, dass besonders häufige Wörter und somit auch hochfrequente Funktionswörter selbst in orthographisch transparenten Sprachen als *sight words*, also mit direktem Zugang zum mentalen Lexikon ohne Umweg über die phonologische Rekodierung, verarbeitet werden (Grabe 2009: 24-25). So ist zu erwarten, dass nach intensivem Kontakt mit schriftsprachlichen Funktionswörtern in chinesischen Texten, also nach Lernerbeit mit dem Lesemodul, diese Wörter auch von den ChaF-Lernenden als *sight words* verarbeitet werden.

Auf der zweiten Ebene findet der Aufbau einer Textbedeutungsstruktur statt, indem das Wissen über Syntax, Diskursmarker und Textstruktur in die Verarbeitung einfließt.

„Sentence comprehension entails incremental integration of lexical information in such a way that an integrated ‘chunk’ reflects the overall meaning of larger linguistic units, such as phrases and clauses.” (Koda 2007: 6-7)

Koda weist darauf hin, dass in der Leseforschung zum Lesen in der Erstsprache der Komponente der syntaktischen Analyse nicht viel Beachtung geschenkt wird, da das syntaktische Wissen in der Erstsprache vorausgesetzt wird. Erst beim Lesen in der Fremdsprache zeigt sich, dass das linguistische Wissen über die Syntax einer Sprache einen großen Einfluss auf das Leseverstehen hat, zumal diese Strukturen ja sehr unterschiedlich von einer Sprache zur anderen sein können. An dieser Stelle möchte ich jedoch anmerken, dass die Fähigkeit, syntaktische Beziehungen zwischen den einzelnen Wörtern in einem Text zu verstehen keinesfalls als gegeben angesehen werden kann, nur weil es sich bei dem zu lesenden Text um einen Text in der Erstsprache des Lesers oder der Leserin handelt. Gerade in Deutsch, wo geschriebene

³¹ Lutjeharms (2010: 977-978) benennt die Ebenen für diese Prozesse als graphophonische Ebene und Ebene der Worterkennung.

³² Zhang/Perfetti 1993 konnten nachweisen, dass phonologische Defizite auch im Chinesischen mit schlechteren Leseleistungen korrelieren.

Texte mitunter recht komplizierte Überordnungen und Unterordnungen sowie Einschübe und Einbettungen aufweisen, ist das Phänomen der funktionalen AnalphabetInnen derzeit in aller Munde.³³ Manche Menschen, die mündlich durchaus effizient kommunizieren können, haben Schwierigkeiten mit dem sogenannten „sinnerfassenden Lesen“, also bereits beim Aufbau einer Textbedeutungsstruktur und noch vor dem Erstellen eines Situationsmodells.

Neben dem Prozess, der in der englischsprachigen Forschungsliteratur meist mit *syntactic parsing* bezeichnet wird, rechnet Koda der zweiten Ebene auch die Fähigkeit des Erkennens und Verarbeitens von Diskursmarkern und das Wissen über sprachspezifische Textstrukturen zu. In meinem Lesemodul bildet das Einüben von schriftsprachlichen Signalwörtern für grammatikalische Beziehungen (Funktionswörter für die Wortbildung sowie die Satz- und Textverknüpfung) das Kernstück meiner praktischen Theorie (siehe Abschnitt 4.1.1).

Die dritte Ebene, die Ebene des Aufbaus eines Situationsmodells durch die lesende Person (*reader-model construction*), ist für Koda jene Verarbeitungsstufe, auf der das Hintergrundwissen auf das zuvor aufgebaute Textmodell einwirkt. Koda betont, dass die Bildung eines Situationsmodells zwar auf dem Textmodell, das idealerweise aufgrund ausgeprägter linguistischer Fertigkeiten aufgebaut wurde, basiert, dass aber das Hintergrundwissen nicht den Aufbau eines Textmodell beeinflusst, wie dies von radikalen *Top-down* Theorien behauptet wird. Wenn die Verarbeitungsprozesse auf den ersten beiden Ebenen beeinträchtigt sind, dann ist auch das Gesamtverstehen beeinträchtigt:

„[...] global text comprehension is severely impaired by inaccurate and/or incomplete local text information.“ (Koda 2007: 10)

William Grabe unterteilt den Leseprozess in seiner Monographie *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*³⁴ in hierarchieniedrigere Abläufe,

³³ Vgl. dazu das breit diskutierte schlechte Abschneiden der österreichischen SchülerInnen im Bereich Lesen der PISA-Studien. Für die Ergebnisse der SchülerInnen in Österreich im Bereich Lesen elektronischer Medien der Studie PISA 2012 siehe Schreiner/Salchegger/Suchaň 2014: 24-25; für die Ergebnisse der SchülerInnen in Oberösterreich im Bereich Lesen der Studie PISA 2015 siehe Breit/Salchegger/Suchaň 2017: 24-29.

In einem Artikel der Tageszeitung *Der Standard* mit dem Titel „Fast eine Million Österreicher können nur unzureichend lesen“ vom 8. Oktober 2013 zitiert die Autorin aus der OECD-Studie "Programme for the International Assessment of Adult Competencies" (PIAAC; auch "PISA für Erwachsene" genannt), dass 17,1 Prozent der Österreicherinnen und Österreicher nur Kompetenzniveau 1 oder darunter erreichen, also „[...] nur kurze Texte lesen können, daraus aber keine Schlussfolgerungen ziehen können.“ (Aigner 2013).

³⁴ Die folgenden Ausführungen basieren auf Grabe 2009: 21-58.

die bei flüssigem Lesen automatisch abgerufen werden, und in hierarchiehöhere Prozesse, die auch bewusst gesteuert werden können, vor allem, wenn Probleme auftreten.

Die hierarchieniedrigeren Prozesse finden im Arbeitsgedächtnis statt und umfassen:

- (1) *word recognition*³⁵ (Worterkennung)
- (2) *syntactic parsing* oder *word integration* (syntaktische Analyse)
- (3) *meaning-proposition encoding*³⁶ (Bildung von Bedeutungseinheiten)

Die hierarchiehöheren Prozesse bestehen aus:

- (4) *text-model formation* (Bildung eines Textmodells; worum es in einem Text geht)
- (5) *situation-model building* (Bildung eines Situationsmodells; der Leser oder die Leserin bezieht eigene Interpretationen in den Text ein)
- (6) *executive-control processing* (Steuerung des Leseprozesses: Steuerung der Aufmerksamkeit, Anwendung von Strategien, Inferieren).

Bevor ich Grabes Erläuterungen zu jeder Ebene genauer diskutiere, möchte ich versuchen, seine Ebenen mit jenen von Koda abzugleichen. Während Grabes Ebenen

(1) *word recognition* und (5) *situation-model building* den Ebenen (1) *decoding* und (3) *reader-model construction* von Koda zugeordnet werden können, gehen Grabes Prozesse (2) bis (4) in Kodas Ebene (2) *text-information building* auf. Auf die Steuerung von Strategieeinsatz, wie sie von Grabe für die Ebene (6) *executive-control processing* beschrieben wird, geht Koda in ihrem Artikel kaum ein, sie beschreibt sie aber in ihrer Monographie *Insights into second language reading* als übergeordnete Leseprozesse im Detail (Koda 2005: 204-223). Laut der Einteilung von Grabe spielen sich also jene Prozesse, die im Fokuspunkt meines Forschungsprojekts stehen (syntaktische Analyse, Bildung von Bedeutungseinheiten auf Phrasenebene, Bildung eines Textmodells), sowohl auf den gemäß Grabes Terminologie hierarchieniedrigeren als auch auf der hierarchiehöheren Stufe ab.

Grabe listet für die unterste Ebene, die Ebene der Worterkennung, folgende Teilfertigkeiten auf: die orthographische Verarbeitung, die phonologische

³⁵ In Grabe/Stoller 2011 wird *word recognition* durch den Begriff *lexical access* ersetzt, der hier als eine von fünf Teilfertigkeiten auf der Worterkennungsebene verstanden wird. Gerade beim Lesen in einer Fremdsprache scheint es plausibel, nicht die Worterkennung als Oberbegriff zu verwenden, sondern das erfolgreiche Abgleichen des erkannten Wortes mit den Einträgen im mentalen Lexikon. Es ist ja oft so, dass man ein Wort durchaus als ein Wort in der Fremdsprache erkennt, seine Bedeutung jedoch nicht abrufen kann (Grabe/Stoller 2011: 14).

³⁶ Oder *semantic-proposition formation* (Grabe/Stoller 2011: 14). Lutjeharms verwendet in einem Aufsatz die deutsche Übersetzung „propositionale Repräsentation der Satzinhalte“ (Lutjeharms 2004).

Rekodierung³⁷, die in den lexikalischen Zugriff involvierte Aktivierung durch semantische und syntaktische Informationen, den lexikalischen Zugriff sowie die Verarbeitung von morphologischen Informationen. Der Verarbeitung von morphologischen Informationen in Präfixen und Suffixen bei der Worterkennung wurde gerade in den letzten zwanzig Jahren besonders viel Augenmerk geschenkt, und ihre Bedeutung für ein besseres Leseverstehen konnte nachgewiesen werden (Grabe 2009: 27). In der chinesischen Schriftsprache kommt dieser Aspekt zum Beispiel bei der Verarbeitung des häufig auftretenden Wortes 者 *zhě* zum Tragen, welches an Verben angehängt wird, um Nominalisierung zu erreichen.³⁸

Grabe betont die Wichtigkeit der Worterkennungsebene und belegt seine Aussage mit Zahlen aus mehreren Studien zum muttersprachlichen Lesen:

The importance of word recognition for reading is hard to overestimate. When we read, we actually focus visually on almost all (about 80%) of the content words that we read and about 50 percent of the small function words.” (Grabe 2009: 23)

Dieser Befund, der vor allem zahlreichen Experimenten mit Blickbewegungsmessungen zu verdanken ist, entkräftet deutlich die früher populäre Annahme, dass geübte L1-LeserInnen aufgrund von Hypothesen und Erwartungen an den Text bereits vorab filtern, welche Wörter im Text sie fokussieren (vgl. *Top-down* Modelle des Lesens). Er bekräftigt vielmehr, dass das muttersprachliche Lesen eben kein „psycholinguistisches Ratespiel“³⁹ ist und dass das Wortschatzwissen der Grundpfeiler für das Leseverstehen ist.

In meiner Unterrichtspraxis handelt es sich jedoch nicht um geübtes, muttersprachliches Lesen, sondern um Lesen auf A2-Niveau in einer distanten Fremdsprache mit einem intransparenten Schriftsystem. Da man auf A2-Niveau davon ausgehen muss, dass die LernerInnen eine große Zahl der Lexeme in authentischen Gebrauchstexten nicht kennen, sieht meine praktische Theorie vor,

³⁷ Auch beim Lesen von chinesischen Schriftzeichen: vgl. Perfetti/Tan 1999, Grabe 2009: 24, Diao 2013: 84). Derzeit wird in der Literatur heftig diskutiert, ob eher dem Zwei-Routen Modell oder den neuen konnektionistischen Ein-Prozess Modellen gefolgt werden soll. Nach dem Zwei-Routen Modell gibt es einen Verarbeitungswettbewerb zwischen phonologischer Rekodierung noch vor dem lexikalischen Zugriff und einer orthographischen Verarbeitung, die direkt zum Bedeutungszugriff führt. Ein-Prozess Modelle behaupten, dass alle sublexikalischen Daten (phonologische, orthographische und semantische), die gleich ab der visuellen Wahrnehmung aktiviert werden, interaktiv zum lexikalischen Zugriff beitragen (Grabe 2009: 25).

³⁸ Zum Beispiel: 读者 *dúzhě* der Leser/die Leserin und 学习者 *xuéxízhě* „der/die Lernende“, oder auch 提问者 *tíwènzhě* „der Fragensteller/die Fragenstellerin“ (ein Beispiel aus der Welt der Internetforen).

³⁹ The Psycholinguistic Guessing Game Model“, vorgestellt 1967 von Kenneth Goodman (Grabe 2009: 102-103).

dass wenigstens das schnelle Erkennen der (oftmals vorhersehbaren) Funktionswörter gesichert sein muss, um Arbeitsspeicher für den Einsatz kompensatorischer Strategien freizumachen (z.B. gezieltes Nachschlagen von Inhaltswörtern, die durch die vorangegangene erfolgreiche syntaktische Analyse mit Hilfe der Funktionswörter identifiziert wurden).

Die zweite Ebene hängt eng mit der dritten Ebene zusammen, und Grabe betont die wichtige Rolle, die die syntaktische Analyse für das gesamte Leseverstehen innehat. Folgendes Zitat drückt genau aus, warum diese Ebenen den Schwerpunkt in meiner Forschung bilden:

„There are also important arguments that the basic meaning structures used in comprehension – semantic proposition units – cannot be formed without the syntactic parsing of clauses and sentences. Semantic propositions depend on isolating the main verb (predicate), subject position, object position, and any adjunct noun-phrase positions. This information can only be determined from syntactic parsing. Similarly, the meaning proposition requires the processing of any transitional markers and discourse organization markers to establish the relative importance of specific information within and between propositions.” (Grabe 2009: 30).

In chinesischen Gebrauchstexten werden die Beziehungen zwischen Bedeutungseinheiten in großem Maße durch schriftsprachliche Funktionswörter hergestellt, deren rasches Erkennen zu einem schnelleren Verstehen der Organisation des Gesamttextes führt.

Wenn auf der zweiten und dritten Ebene semantische Bedeutungsinhalte gebildet werden, dann müssen diese auch im weiteren Verlauf des Leseprozesses im Arbeitsgedächtnis gehalten oder unterdrückt, also permanent re-evaluiert werden. Dieser Vorgang der Integration einzelner Bedeutungseinheiten in ein größeres Verstehensnetzwerk findet auf der laut Grabe bereits hierarchiehöheren vierten Ebene der Bildung eines Textmodells statt:

„It should be evident that the key to forming the text model of comprehension is assembling a network from the ongoing processing of words, sentences, and propositions.” (Grabe 2009: 41)

Obwohl hier bereits ein gewisses Maß an Hintergrundwissen in den Verarbeitungsprozess einfließt, ist das Ergebnis dennoch eng an den Text gebunden. Der Fokus liegt also darauf, wie der Text *sprachlich verstanden* wird, nicht wie er *interpretiert* wird:

„As the network grows and restructuring becomes more efficient, the less-active information is suppressed, aiding summary restructuring. The

primary function of the text model is to represent as well as possible the information intended by the writer.” (Grabe 2009: 42-43)

Die Verarbeitungsebene der Interpretation durch den Leser oder die Leserin (*situation model of reader interpretation*), die durch das Hintergrundwissen, Genrewissen sowie persönliche Einstellungen zum Thema und zum Text gespeist wird (die fünfte Stufe in Grabes Einteilung), ist also nun jene hierarchiehohe Ebene, die in *Top-down* Modellen als Ausgangspunkt des Leseprozesses gesehen wird. Im Grunde wird hier ein zweites Verstehensmodell über das erste gelegt:

„These sorts of information, which are brought to the reading by the reader, build the situation model of interpretation, a second model superimposed over the growing text model of comprehension.” (Grabe 2009: 43).

Da auf dieser Ebene, wie oben erwähnt, die persönlichen Einstellungen der LeserInnen zum Tragen kommen, werden hier auch Variablen wie unterschiedliche Leseabsichten wirksam, die wiederum eng mit unterschiedlichen Textsorten zusammenhängen (siehe Unterkapitel 2.3).

In meinem Projekt geht es ausschließlich um das Lesen von chinesischen informierenden Texten, sogenannten Gebrauchstexten. Somit liegt der Fokus auf der Bildung eines Textmodells:

„It is the nature of that genre [informational or expository texts] to emphasize a single interpretation, and the interpretation should match the information intended by the author [...]. Thus, for this particular genre, the goal is to emphasize the text model of comprehension.“ (Grabe 2009: 47)

Grabe führt die Ebene der zentralen Steuerung der Leseprozesse (*executive control*) als letzte Komponente der hierarchiehöheren Leseprozesse, also nach der Bildung eines Textmodells und eines Situationsmodells, an. Tatsächlich werden unter dem Sammelbegriff Steuerung der Leseprozesse aber die so wichtigen Elemente wie allgemeine Aufmerksamkeitssteuerung und Einsatz von Lesestrategien subsummiert. Somit ist damit vielmehr ein übergeordneter Steuerungsmechanismus gemeint, der sowohl bewusste als auch mitunter automatisierte Verarbeitungsprozesse regelt und zur erfolgreichen Ausführung der Aufgaben von Ebene (4) Erstellung eines Textmodells und Ebene (5) Bildung eines Situationsmodells beiträgt. Die zentrale Steuerung ist das Schlüsselorgan des Arbeitsgedächtnisses, und es ist zuständig für die Ausführung der bewussteren Verstehensprozesse, für die Speicherung von wichtigen Informationen im episodischen Puffer (siehe Abschnitt 2.2.4) und für die Unterdrückung von nicht-relevanten Informationen (Grabe 2009: 50).

„All discourse comprehension researchers recognize that reading comprehension must incorporate *attentional processes*, particularly when reading difficult materials and when learning or evaluating goals are crucial.“ (Grabe 2009: 50).

Da also dieser Ebene solch große Bedeutung zukommt, vor allem im Zusammenhang mit dem Lesen von schwierigem Material wie in meinem Forschungsprojekt, werde ich diese zentrale Aufmerksamkeitssteuerung und das Arbeitsgedächtnis in den nächsten beiden Abschnitten im Detail behandeln.

Zuvor möchte ich aber noch einmal auf die oben dargestellten ähnlichen, aber doch unterschiedlichen Beschreibungen der Verarbeitungsebenen Bezug nehmen und die für mein Forschungsprojekt relevanten Bereiche mit der von mir verwendeten Terminologie zusammenfassen: Der Bereich, der mich interessiert, gehört zu den sogenannten hierarchieniedrigeren Fertigkeiten, die laut Grabe die „building blocks of text comprehension“ (Grabe 2009: 31) bilden und die ich forthin auf Deutsch mit Worterkennung (*word recognition* und *lexical access*), syntaktische Analyse (*syntactic parsing*) und Bildung von Bedeutungseinheiten (*meaning proposition encoding*) bezeichnen werde. Die Fertigkeiten auf dieser Ebene laufen bei geübten LeserInnen in der Regel automatisch ab. Beim Lesen in der Fremdsprache sind die Abläufe auf allen drei Ebenen oder auch nur auf einer oder zwei Ebenen aber beeinträchtigt, da ja vor allem auf Anfängerniveau die allgemeine sprachliche Kompetenz noch nicht ausreichend gegeben ist, selbst wenn das Lesen in der Erstsprache bereits auf hohem Niveau beherrscht wird. Beim Lesen in Chinesisch als Fremdsprache kommt noch eine Reihe weiterer Herausforderungen hinzu, auf die ich in Kapitel 1 näher eingehen werde. Jedenfalls ist das Ziel meines Lesemoduls das Einüben von Prozessen auf der Worterkennungsebene und den Ebenen der syntaktischen Analyse und Bildung von Bedeutungseinheiten, indem für die Textsorte der chinesischen Gebrauchstexte typische Wörter und Strukturen explizit gelehrt und bewusst gemacht werden.

2.2.3 Komponentenmodelle oder spezifische Modelle für bestimmte in den Lesevorgang involvierte Lesefertigkeiten ⁴⁰

Das Identifizieren und die darauf folgende Beschreibung und empirische Erforschung der einzelnen Komponenten, die letztendlich das erfolgreiche Lesen konstituieren, liefert unbestritten wichtige Erkenntnisse, um den Leseprozess besser zu verstehen. Nur, wenn wir Einblicke in die Funktion der einzelnen Zahnräder in diesem komplexen Ablauf erzielen ⁴¹, können wir im fremdsprachlichen Leseunterricht gezielte Maßnahmen setzen, um ein gutes Funktionieren möglich zu machen und zu fördern.

Ich möchte jedoch hier nochmals betonen, wie wichtig die Erkenntnis der und das Bekenntnis zur Faktorenkomplexion (Bausch et al. 2016: 4; Edmondson/House 2011: 24-27) in der relativ jungen Disziplin der Sprachlehr-/lernforschung ist. So wichtig Einsichten in Teilprozesse beim Sprachenlernen auch sein mögen, so unabdinglich ist aber auch ein stetes Bewusstsein dessen, dass alle Teilabläufe einander ständig beeinflussen, und auch, dass sie immer Einflüssen von außen ausgesetzt sind, die nie vollständig kontrolliert werden können (z.B. affektive Einflüsse). Da ja mein Forschungsprojekt seinen Ursprung in der Praxis hat, wird diese Faktorenkomplexion stets als zentral angesehen und der zu erforschende Aspekt (die Worterkennung von Wörtern, die ausschlaggebend für die syntaktische Analyse und die Bildung von Bedeutungseinheiten sind) immer in seiner Einbettung in den Gesamtprozess betrachtet. Dies ist auch der Grund, warum als zentrales Forschungsparadigma die Aktionsforschung gewählt wurde.

Im Folgenden werde ich nun die wichtigsten Komponentenmodelle für das Lesen kurz darstellen, um daraus einen Überblick über die Erkenntnisse zu den für den Leseprozess notwendigen Komponenten (oder Fertigkeiten) zu generieren. Diese Modelle entspringen alle der Leseforschung in der Erstsprache, die ja zum Ziel hat, den idealen Lesevorgang zu beschreiben. Das heißt, dass ihre Aussagen für den Leseprozess in der Fremdsprache, der dadurch gekennzeichnet ist, dass in einzelnen Teilbereichen Beeinträchtigungen auftreten, um die speziellen Charakteristika des Lesens in der Fremdsprache erweitert werden müssen. Grabe (2009: 104) weist

⁴⁰ Die folgenden Ausführungen beruhen auf Urquhart/Weir 1998 sowie Grabe/Stoller 2011, Grabe 2009, Krames 2015, Diao 2013.

⁴¹ Hier kann die psycholinguistische Forschung vor allem auf gut entwickelte Experimente der kognitiven Psychologie zurückgreifen – Forschungsmethoden, die in der angewandten Linguistik und Sprachlehr-/lernforschung traditionell nicht sehr ausgebaut sind.

daraufhin, dass es in der Leseforschung zum Lesen in der Fremdsprache nur ein allgemeines deskriptives Modell gibt, das von Elizabeth Bernhardt zum ersten Mal 1991 vorgestellt wurde, welches aber in seinen Erklärungsversuchen zur Entwicklung der Lesekompetenz in der Fremdsprache recht vage und unbestimmt bleibt (siehe Abschnitt 2.4.1).⁴²

Das sehr kompakte Zwei-Komponenten-Modell („The simple view“)⁴³, das ursprünglich von Philip Gough und William Tunmer vorgestellt und 1990 von Wesley Hoover und Philip Gough weiterentwickelt wurde (Hoover/Gough 1990), geht von nur zwei Komponenten aus, die das Leseverstehen bedingen: Erstens die Worterkennung, also alle Prozesse vom Dekodieren bis zum lexikalischen Abruf im mentalen Lexikon, und zweitens das allgemeine sprachliche Verstehen des Inhalts. Das Modell ist vor allem aufgrund seiner Kompaktheit derzeit das populärste in der Leseforschung und wird deshalb von mir hier angeführt. Es ist aber wenig hilfreich zum Beschreiben des Lesens in der L2, zumal die Komponente des sprachlichen Verstehens mit Hilfe von mündlichen Sprachverstehenstests gemessen wird und gerade bei FremdsprachenlernerInnen das Hörverstehen und das Leseverstehen nicht gleichgesetzt werden kann. Für PraktikerInnen wie mich, die an der Verbesserung des Leseunterrichts in Chinesisch als Fremdsprache interessiert sind, liefert dieses Modell mit seiner simplen mathematischen Gleichung, dass das Leseverstehen das Produkt aus Prüfungsergebnissen für Worterkennung und für allgemeines Sprachverstehen ist (Grabe 2009: 98), jedoch wenig Anhaltspunkte dafür, wie das Lesenlernen effizienter gestaltet werden könnte.

Seit den 1990er-Jahren wurde eine Vielzahl von Beschreibungen entwickelt, die auf Basis der konnektionistischen Theorie den Worterkennungsprozess modellieren. Konnektionistische Theorien erklären kognitive Prozesse im Gehirn damit, dass durch bestimmte Inputs neuronale Netzwerke im Gehirn verschieden stark aktiviert oder unterdrückt werden und so graduelles Lernen und Automatisierung stattfinden

⁴² Zur Modellierung von Sprachverarbeitungsprozessen in einer Fremdsprache (sowohl aufgrund lautlicher als auch visueller Stimuli) ohne Beschreibung der einzelnen Komponenten siehe auch das Modell von Wolff (Decke-Cornill/Küster 2014: 41; siehe auch Unterabschnitt 2.1). Zur Modellierung des Lesens in der Fremdsprache mit dem Ziel, literarisch-ästhetische Kompetenzen beim Lesen von fremdsprachlicher Literatur im weitesten Sinn abzubilden, sei hier das Modell von Eva Burwitz-Melzer erwähnt (Decke-Cornill/Küster 2014: 259). Allerdings handelt es sich auch hier um kein Modell, welches auf einzelne Prozesskomponenten des Leseprozesses im Detail eingeht, sondern ein Modell, das versucht, das Leseverstehen ästhetischer Texte evaluierbar zu machen.

⁴³ Die folgenden Ausführungen basieren auf Urquhart/Weir 1998: 47-49, Grabe 2009: 85 und 98, Grabe/Stoller 2011: 28-29.

kann (Harley 2001: 439-443; Grabe 2009: 86-88). Obwohl die Worterkennungsmodelle nur eine der vielen Komponenten des Leseprozesses beschreiben, sind sie ein wichtiger und anerkannter Beitrag im Bereich der Leseforschung, da sie jenen Teilprozess detailliert beschreiben, der heute als eine zentrale Fertigkeit im Leseprozess gesehen wird. Für meine praktische Theorie sind die Details, wie es zur automatisierten Worterkennung kommt, jedoch nicht ausschlaggebend, weshalb ich mich hier auf die reine Erwähnung dieser Worterkennungsmodelle beschränke.

Inspirierend für meine Idee zu einem speziell entwickelten Lesemodul ist das bekannte und einflussreiche interaktiv-kompensatorische Modell (*Interactive Compensatory Model*) von Keith Stanovich (Stanovich 2000), dessen Grundaussagen im Laufe der letzten drei Jahrzehnte durch mehrere Studien bestätigt werden konnten. Die Voraussagen dieses Modells, nämlich das kompensatorische Einwirken von Fertigkeiten höherer Ebenen auf beeinträchtigte Abläufe anderer Ebenen falls notwendig, bilden die theoretische Basis für die von mir entwickelten Unterrichtsmaterialien. Die Kernaussagen des Modells sind, dass automatisierte Prozesse relativ unabhängig voneinander arbeiten, dass weniger automatisierte Prozesse regelmäßig interagieren und dass es bei Beeinträchtigungen des Leseprozesses zu einer erhöhten Interaktion von Komponenten kommt, die normalerweise nicht interagieren, um somit die Beeinträchtigungen zu kompensieren (Grabe/Stoller 2011: 28).

Ein Komponentenmodell, welches ähnlich argumentiert, ist das Konstruktions-Integrations-Modell (*Construction-Integration Model*), das in den 1980er-Jahren präsentiert wurde und auf eine Reihe experimenteller Studien von Walter Kintsch und Teun van Dijk zurückgeht (Kintsch/van Dijk 1978). Wie im Namen des Modells ausgedrückt, besteht das Leseverstehen aus einer Phase der Verstehenskonstruktion und einer Phase der Verstehensintegration, also aus den Ebenen der *text-model formation* (Bildung eines Textmodells) und *situation-model building* (Bildung eines Situationsmodells) (vgl. Abschnitt 2.2.2). Das durch konnektionistische Aktivierung (ein automatischer *Bottom-up* Prozess) in der Konstruktionsphase zustande gekommene Textmodell wird in der Folge immer wieder mit Situationsmodellen aus der Integrationsphase abgeglichen und angepasst, wobei Informationen aus der niedrigeren Ebene (zum Beispiel syntaktische Signale) nach wie vor aktiv bleiben. Hervorgehoben wird die Wichtigkeit des kontinuierlichen Zusammenspiels von

Komponenten unterschiedlicher Verarbeitungsebenen, nämlich Worterkennung, syntaktische Analyse, Bildung von Bedeutungseinheiten und Inferieren. Weder das im Leseprozess erstellte Textmodell noch das Situationsmodell allein bedingen Leseverstehen, sondern beide Konstrukte müssen einander gegenseitig immer wieder bestätigen. Die für das Lesen im akademischen Bereich so wichtige Leseabsicht „Lesen um zu lernen“ (*reading to learn*; siehe Abschnitt 2.3) kann erst realisiert werden, wenn das aus dem Textmodell entstandene Situationsmodell in das Langzeitgedächtnis überführt worden ist. (Grabe 2009: 91-92; Koda 2005: 124-126). Ein für meine Überlegungen zur Steigerung der Lesekompetenz in Chinesisch als Fremdsprache sehr brauchbares Modell ist das *Structure Building Framework* von Morton Ann Gernsbacher (Gernsbacher 1997). Gernsbacher erklärt den Verstehensprozess mit Hilfe der satzweisen Verarbeitung von Diskurssignalen. Zunächst wird eine erste Verstehensbasis gelegt (*laying a foundation*), die dann kontinuierlich mit Informationen aus dem folgenden Textinput abgeglichen wird (*mapping on the foundation*). Solche bestätigenden Informationen finden sich gerade bei expositorischen Texten recht verlässlich in typischen expliziten Signalwörtern zur Erzeugung von Textkohärenz, wie zum Beispiel temporale, additive, kausale oder adversative Konnektoren („nachdem“, „außerdem“, „folglich“, „aber“), Indikatoren für die Relevanz und Zusammenfassung von Textinhalten („somit“, „zusammenfassend“), Verbindungswörtern und hinweisenden Wörtern (z.B. Pronomen) (Koda 2005: 128-130; Grabe 2009: 93).⁴⁴ Wenn die Information aus den Signalwörtern/-phrasen nicht mit der gelegten Basis in Einklang steht, dann wird eine neue Verstehensbasis gelegt (*shifting to a new foundation*).

„According to the Structure Building Framework, the goal of comprehension is to build coherent mental representations or *structures*. Comprehenders build each structure by first laying a foundation. Comprehenders develop mental structures by mapping on new information when that information coheres or relates to previous information. However, when the incoming information is less related, comprehenders shift and attach a new substructure. The building blocks of mental structures are memory nodes, which are activated by incoming stimuli and controlled by two cognitive mechanisms: suppression and enhancement.” (Gernsbacher 1997: 265)

⁴⁴ Diese für mein Projekt so wichtigen Signalwörter, die im Falle der chinesischen Gebrauchstexte durch schriftsprachliche Funktionswörter realisiert werden, diskutiere ich in Abschnitt 4.1.1 ausführlich. Dort findet sich auch eine Liste der entsprechenden chinesischen Entsprechungen für die hier zur Illustration des Verstehensmodells nur auf Deutsch angeführten Beispiele.

Zuletzt möchte ich noch das *Capacity Constrained Reader Model (CC READER Model)* von Just & Carpenter aus dem Jahre 1980 erwähnen, da es den wichtigen Aspekt des Arbeitsgedächtnisses in die Beschreibung des Leseprozesses miteinbezieht. Auch dieses Modell geht von der Automatisiertheit der hierarchieniedrigeren Verarbeitungsebenen und der Interaktivität der hierarchiehöheren Ebenen aus. Je automatischer die Prozesse auf den unteren Ebenen ablaufen, desto mehr Kapazität für höhere Prozesse wird im Arbeitsgedächtnis frei. Auch Charles Perfetti, der zahlreiche Forschungsbeiträge zur Worterkennung in der Leseforschung veröffentlicht hat und auf die phonologische Rekodierung auch beim Lesen auf Chinesisch hingewiesen hat, argumentiert in seinem *Verbal Efficiency Model* (Perfetti 1985), dass eine automatisierte Worterkennung wichtig ist, um Speicher im Arbeitsgedächtnis für andere Verstehensprozesse freizumachen (Grabe 2009: 96-97).

In meiner praktischen Theorie folge ich also dem durch zahlreiche Studien gestärkten Grundkonsens, dass eine möglichst rasche und automatisierte Verarbeitung auf den Ebenen der Worterkennung und der syntaktischen Analyse unverzichtbar für einen erfolgreichen Leseprozess ist, und dass der Leseprozess auf dieser Ebene beginnen muss (*Bottom-up*):

„[...] the empirical evidence in favour of such models [gemeint sind *Bottom-up* Modelle] is strongest only in the area of word recognition and lexical access. Beyond that stage, there is comparatively little agreement, so all sorts of model may be possible.” (Urquhart/Weir 1998: 46)

Zuletzt möchte ich noch darauf hinweisen, dass in den vielen kognitiven Studien und Experimenten zum Leseprozess und vor allem auch zu Teilkomponenten des Leseprozesses ein wesentliches Ziel ist herauszufinden, in welcher Reihenfolge sie passieren oder eben auch inwiefern die Prozesse gleichzeitig ablaufen. Auf viele dieser Ergebnisse geht Grabe 2009 in seiner Darstellung der einzelnen Verarbeitungsebenen ein, jedoch habe ich diese hier nicht wiedergegeben, da es letztendlich für mein Aktionsforschungsprojekt nicht relevant ist, wann genau ein Verarbeitungsprozess stattfindet. Ziel meiner Lehrintervention ist es, den gezielten Einsatz der im Fokus meiner praktischen Theorie stehenden Komponenten zu erreichen und zu dokumentieren.

2.2.4 Arbeitsgedächtnis

Damit die einzelnen Arbeitsschritte der oben beschriebenen Komponenten für das Leseverstehen ausgeführt werden können, ist es notwendig, die durch das Lesen aufgenommenen Daten in Evidenz zu halten, also sich an sie während des Zeitraums der Verarbeitung zu erinnern und die Aufmerksamkeit auf sie zu lenken. In der kognitiven Psychologie wird dieser temporäre Speicherort als Arbeitsgedächtnis bezeichnet. Das Arbeitsgedächtnis unterscheidet sich vom Langzeitgedächtnis durch die Zeitdauer der Informationsspeicherung und die Anzahl der Einheiten, die gespeichert werden können. Während das Langzeitgedächtnis grundsätzlich eine unbeschränkte Anzahl von Einheiten für eine unbegrenzte Zeitdauer unabhängig von der Aufmerksamkeitslenkung behalten kann, ist die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses sowohl auf eine bestimmte Zahl von Bedeutungseinheiten als auch auf die Zeitdauer beschränkt. Man spricht nach wie vor von Millers maximal 7 ± 2 Sinneinheiten⁴⁵ (*chunks of information*; Miller 1956: 92), die gleichzeitig verarbeitet werden können, jedoch ist es entscheidend, woraus eine solche Sinneinheit besteht. Einzelne Informationen können nämlich zu größeren sinnvollen Einheiten gebündelt werden, so dass zum Beispiel sieben isolierte Buchstaben, wenn sie in einem Wort zusammengefasst erinnert werden, das Arbeitsgedächtnis als nur eine Einheit belasten. Wörter wiederum können als sinnvolle Phrasen oder Sätze erinnert werden und so wieder zu singulären Einheiten werden (*chunking*, also das Zusammenfassen von Bedeutungseinheiten zu *chunks*), was zeigt, dass die Arbeitsgedächtniskapazität keine fixe Größe ist, sondern je nach kognitiver Flexibilität beeinflusst werden kann (Schmidt 2006: 164). Auch die Zeitdauer, wie lange sprachliche Informationen im Arbeitsgedächtnis gehalten werden können, ist begrenzt und beträgt nur wenige Sekunden (Krames 2015: 86), kann aber durch ständige Rezirkulation in der sogenannten phonologischen Schleife (siehe weiter unten) immer wieder aufgefrischt werden (Krames 2015: 82).

Im Zusammenhang mit den (noch) nicht-automatisierten Verstehensprozessen beim Lesen in Chinesisch als Fremdsprache ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass eben diese magische Zahl Sieben sehr schnell erreicht wird, wenn zum Beispiel jedes Schriftzeichen als eine einzige Einheit verarbeitet und in Evidenz gehalten wird. Dies

⁴⁵ Die oft zitierte „magische Zahl 7“ geht zurück auf den einflussreichen Artikel von George A. Miller, der 1956 in der Zeitschrift *Psychological Review* erschienen ist: „The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information“ (Miller 1956).

bedeutet, dass ChaF-Lesende sehr rasch an die Grenzen der Kapazitäten ihres Arbeitsgedächtnisses gelangen und daher das Leseverstehen äußerst beeinträchtigt ist, weil ja der Verstehensprozess bereits auf der Ebene der Dekodierung steckenbleibt. Wenn aber einzelne Elemente aufgrund ihrer logischen Zusammengehörigkeit gebündelt werden können, in meinem konkreten Projekt also bekannte (und somit im Langzeitgedächtnis gespeicherte) schriftsprachliche Funktionswörter zusammen mit den Schriftzeichen, mit denen sie eine syntaktische Einheit bilden, als ein *chunk of information* im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden können, dann wird Arbeitsgedächtniskapazität frei für hierarchiehöhere Prozesse.

Eines der meistzitierten Arbeitsgedächtnismodelle ist das modulatororientierte Mehrkomponentenmodell des Arbeitsgedächtnisses, welches 1974 von Alan Baddeley und Graham Hitch als Erweiterung des bis dahin als eindimensional angenommenen Kurzzeitgedächtnisses vorgeschlagen wurde.⁴⁶ Dieses Modell beschreibt nicht nur die kurzzeitige Speicherung von Daten, sondern auch deren Verarbeitung durch zwei von einer aufmerksamkeitsbasierten Kontrollinstanz (zentrale Exekutive, *central executive*) kontrollierten Subsysteme, der phonologischen Schleife (*phonological loop*) und dem räumlich-visuellen Notizblock (*visuospatial sketchpad*). Im Jahr 2000 ergänzte Baddeley noch ein drittes Subsystem, nämlich den episodischen Puffer (*episodic buffer*) (Baddeley 2003: 189-208).

Der räumlich-visuelle Notizblock ist dafür zuständig, visuelle und räumliche, nicht-sprachliche Informationen für eine kurzzeitige Bearbeitung bereitzuhalten. Obwohl diese Funktion weniger zentral für das Leseverstehen als die phonologische Schleife ist, spielt sie doch eine Rolle beim Lesen in Hinblick auf die konstante Verarbeitung des Layouts eines Textes und die Steuerung der Augenbewegungen von einer Zeile zur nächsten (Baddeley 2003: 200).

Die phonologische Schleife sorgt dafür, dass sprachliche Informationen in phonologischer Form im Arbeitsgedächtnis präsent gehalten werden und zur weiteren Verarbeitung im Verstehensprozess zur Verfügung stehen. Wenn diese sprachlichen Informationen in geschriebener Form aufgenommen werden – also durch den in meiner Studie im Fokus stehenden Vorgang des Lesens – werden die visuellen Informationen in phonologische Codes umgewandelt, damit sie in die

⁴⁶ Neben dem bekannten Modell von Baddeley wurde eine Reihe weiterer Arbeitsgedächtnismodelle entwickelt. Zum Beispiel gibt es neuere Erklärungsversuche im Rahmen der konnektionistischen Theorie, die von einem System der Aktivierung und Unterdrückung und nicht von einem modularen Ansatz ausgehen.

phonologische Schleife des Arbeitsgedächtnisses aufgenommen werden können. In Hinblick auf den Leseunterricht in Chinesisch ist mir wichtig zu erwähnen, dass die Funktion des Umwandeln in phonologische Codes auch beim Lesen von chinesischen Texten eine bedeutende Rolle spielt (Krames 2015: 84-85).⁴⁷ Eine weitere Funktion ist die ständige Rezirkulation (*subvocal rehearsal system*) dieser phonologischen Codes, die verhindert, dass die sprachlichen Informationen verblassen. Weiters wird dadurch möglich, dass die Informationen über den Zeitraum von ein bis zwei Sekunden hinaus in ebendieser Schleife verweilen, um verarbeitet werden zu können (Baddeley 2003: 191-192).

Der episodische Puffer erklärt, warum auch größere Einheiten als die von Miller postulierten 7 ± 2 Elemente im Arbeitsspeicher gehalten werden können. Dieses Subsystem kann sowohl visuelle als auch phonologische Daten zu größeren Einheiten bündeln, sofern sie als eine Einheit gesehen werden können (*chunks* oder Episoden). Wenn also mehrere Einzelelemente aufgrund von Assoziationenbildung zu größeren *chunks* zusammengefasst werden können, erhöht sich die Kapazität des Arbeitsspeichers (Baddeley 2003: 203; Krames 2015: 86-87).

Das Arbeitsgedächtnis und seine Kapazität ist eine entscheidende Funktion für den gesamten Leseverstehensprozess: seine beiden Hauptaufgaben sind die Bereitstellung von Arbeitsspeicher für die Durchführung von kognitiven Verarbeitungsaufgaben einerseits und für das temporäre Speichern und Bereithalten von für diese Verarbeitungsprozesse relevanten Daten andererseits. Eine Beeinträchtigung und Überbeanspruchung in einem der beiden Bereiche bedeutet jeweils auch eine negative Beeinflussung des anderen Bereichs, da die Kapazität des Arbeitsspeichers, wie oben ausgeführt, begrenzt ist (Koda 2005: 255; Grabe/Stoller 2011: 12):

„[...] underdeveloped information-extraction skills overtax working-memory capacity, diminishing attention space for global text features.”
(Koda 2005: 259)

Positiv ausgedrückt kann aber auch eine Effizienzsteigerung in einem Bereich des Arbeitsspeichers zusätzliche Kapazitäten für den anderen Bereich freimachen. Genau das will ich mit dem Einüben der schriftsprachlichen Funktionswörter erreichen: Wenn das Erkennen dieser schriftsprachlichen Funktionswörter und das Abrufen

⁴⁷ Krames nennt in ihren Empfehlungen für eine Lesedidaktik in ChaF daher explizit die maßvolle Anwendung der Methode des lauten Lesens (Krames 2015: 197). Obwohl dies bei uns in manchen Kreisen des Fremdsprachenunterrichts teilweise verpönt ist, hat es gerade in Chinesisch als Fremdsprache mit seiner intransparenten Graphem-Phonologie-Beziehung seine Berechtigung. Zum lauten Lesen als Mittel zum Textverständnis in der Fremdsprache siehe auch Missaglia 2010.

ihrer semantischen Bedeutung sowie syntaktischen Funktionen im mentalen Lexikon automatisiert erfolgt, dann können die ChinesischlernerInnen beim Lesen von chinesischen Gebrauchstexten dementsprechend mehr Kapazitäten ihres Arbeitsspeichers auf hierarchiehöhere Verarbeitungsebenen lenken.

2.2.5 Aufmerksamkeit: metakognitives Bewusstsein und strategisches Lesen

Ich verwende den Begriff metakognitives Bewusstsein als Oberbegriff für folgende von Grabe an unterschiedlichen Stellen diskutierte Prozesse beim Lesen: Einsatz aktiver Zielsetzungen (oder Leseabsichten), Strategieverwendung, strategische Steuerung metalinguistischen Bewusstseins, Überwachung des Verstehensprozesses (Grabe 2009: 50-55) sowie aktiv eingesetztes Inferieren (Grabe 2009: 68-73) und Einsatz von Hintergrundwissen (Grabe 2009: 73-80).

Aufmerksamkeit ist ein Begriff, der seinerseits über dem metakognitiven Bewusstsein steht: Kurz gesagt entspringen die oben genannten Prozesse einer aktiv eingesetzten Aufmerksamkeit, die auf einzelne Abläufe im Leseprozess gerichtet wird. Diese Aufmerksamkeit ermöglicht es, dass der Leser oder die Leserin sich einzelner Aspekte im Leseprozess bewusst wird:

„[...] attention is a set of processes (e.g., alertness, orientation, selection, preconscious registration, facilitation) that, in some combination, allow us to notice input and focus consciously on that input.” (Grabe 2009: 67)

Das Konzept der Aufmerksamkeit geht zurück auf die bekannte *noticing hypothesis* von Richard Schmidt, die 1990 in der Zeitschrift *Applied Linguistics* vorgestellt wurde. Sie besagt, dass Lernende sich einzelner sprachlicher Aspekte bewusst sein müssen und sodann ihre Aufmerksamkeit darauf richten müssen, damit aus bloßem sprachlichem *Input* in der Folge *Intake* entstehen kann und Lernen stattfinden kann (Schmidt 1990; vgl. auch Brown 2007: 292-293). Schmidts Forschungsinteresse galt vor allem den kognitiven und affektiven Faktoren im Fremdspracherwerb von Erwachsenen, und die verstärkte Beachtung des Konzepts der *language awareness* hat sodann zur Gründung des Vereins *Association for Language Awareness* am 12. April 1994 geführt, der vierteljährlich die Zeitschrift *Language Awareness* herausgibt.

Die Aufmerksamkeit wiederum wird von der Hauptkomponente des Arbeitsgedächtnisses gesteuert, der zentralen Steuerung (*executive control*), die ich im vorangegangenen Abschnitt beschrieben habe. Sie bildet den Link zwischen den kognitiven Verarbeitungskomponenten und dem Einsatz von Lesestrategien.

In der Diskussion über Lesestrategien taucht oft die Unterscheidung zwischen Fertigkeiten (*skills*) und Strategien als Gegensätze auf. Während der Begriff Fertigkeiten mit den Eigenschaften automatisch und unbewusst beschrieben wird, seien Strategien Prozesse, die von den Menschen bewusst gesteuert und eingesetzt werden. Grabe betont aber, dass die Unterscheidung in vielen Fällen nicht eindeutig ist, und er präsentiert folgende Definition, die die Intention meiner praktischen Theorie gut ausdrückt:

„Strategies are cognitive processes that are open to conscious reflection but that may be on their way to becoming skills.” (Grabe 2009: 221).

In ihrer Diskussion von Lesestrategien bietet Ehlers dazu folgende Begriffspaare an: Strategien für eine oberflächliche Verarbeitung (Erfassen von Fakten und des allgemeinen Themas) und solche für eine tiefere Verarbeitung sowie bewusstseinsfähige automatische Strategien und bewusstseinspflichtige, kontrollierende Strategien (Ehlers 1998: 83). Auch Ehlers spricht davon, dass nicht im Vordergrund steht, ob eine Strategie automatisch eingesetzt wird oder nicht, sondern dass geübte LeserInnen sich dadurch auszeichnen, dass sie flexibel und häufig Gebrauch von passenden Strategien machen (Ehlers 1998: 84).⁴⁸

Koda widmet in ihrer Monographie *Insights into second language reading* dem Thema des strategischen Lesens ein eigenes Kapitel, dessen Schlüsselkonzepte ich im Folgenden näher diskutieren werde. Sie nähert sich dem Konzept mit einer Beschreibung des strategischen Lesens, die vom Verhalten von sehr geübten LeserInnen ausgeht:

„Accomplished readers continuously adjust their reading behaviors to accommodate text difficulty, task demands, and other contextual variables. Monitoring their reading process carefully, they take immediate steps when encountering comprehension problems. Aware of their own cognitive and linguistic resources, they are capable of directing their attention to the appropriate clues in anticipating, organizing, and retaining text information.” (Koda 2005: 204; meine Unterstreichungen)

⁴⁸ Zum Gebrauch von Lesestrategien in Chinesisch als Fremdsprache führte Diao Lan (2012) eine explorative empirische Studie mit ChinesischschülerInnen in Deutschland durch.

Diese Charakterisierung des Zusammenhangs zwischen strategischem Lesen und geübten LeserInnen beinhaltet die Beschreibung von jenem Leseverhalten, welches eben durch den Einsatz meines Lesemoduls gefördert werden soll: das Anpassen des Leseverhaltens an den Schwierigkeitsgrad des Textes; der Einsatz von Maßnahmen, um Verstehensprobleme zu lösen; die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf Schlüsselstellen zu richten. Wenn nun also das strategische Lesen ein durch die Forschung belegtes Merkmal geübten Lesens ist und darüber hinaus gerade im akademischen Bereich für das effiziente Lesen zum Informationsgewinn und den Wissenszuwachs unerlässlich ist (Koda 2005: 204), dann muss man die Herausforderung annehmen und die Fähigkeit des strategischen Lesens von chinesischen Originaltexten in sinologischen Studiengängen möglichst früh fördern. Da ja der Gebrauch von Strategien zunächst immer „deliberate, goal/problem-oriented, and reader-initiated/controlled“ (Koda 2005: 205) ist, kann deren Anwendung auch im Unterricht explizit vermittelt werden. Die umfassende Diskussion in der Lesestrategieforschung bezüglich Kategorisierung von Strategien und Abgrenzung zwischen Strategien und Fertigkeiten ist für meine Zwecke nicht erforderlich, weshalb ich hier nicht näher darauf eingehen will. Jedenfalls berichtet Koda, dass in der Forschungsliteratur die Begriffe Strategie und Fertigkeit oft austauschbar verwendet werden (Koda 2005: 209-211; vgl. auch Urquhart/Weir 1998: 96-98). In meiner praktischen Theorie liegt der Fokus darauf, dass dem Verarbeitungsprozess der syntaktischen Analyse schriftsprachlicher Strukturen und deren Integration in größere Bedeutungseinheiten im Leseunterricht Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Dessen bewusste Anwendung kann und soll durch viel Übung durchaus automatisiert werden, vor allem, wenn es sich um besonders eindeutige und häufig auftretende Strukturen handelt. Es ist aber durchaus denkbar, dass ein und dieselbe Struktur je nach Kontext, der sie umgibt, mal bewusster, mal automatisierter verarbeitet wird, da die Entwicklung hin zur automatisierten Fertigkeit, von der William Grabe im Zitat oben spricht, als Kontinuum zu sehen ist. Lesestrategien und das Potenzial ihrer aktiven Vermittlung sind besonders für die Fremdsprachendidaktik interessant, und Koda berichtet von Studien, die bescheidene, aber messbare Verbesserungen durch explizite Strategievermittlung im Fremdsprachenunterricht bescheinigen. Jedoch gibt es bis jetzt keine Studien, die explizit Aufschluss darüber geben, welche Aspekte der Strategievermittlung positiv für die Verbesserung des Lesens in der Fremdsprache sein könnten:

„Although useful, studies on strategy usage reveal little about the specific effect of a particular strategy on comprehension.” (Koda 2005: 222)

Mit meiner qualitativ beschreibenden Dokumentation und Reflexion der Umsetzung von und des Umgangs mit explizit unterrichteten Lesestrategien möchte ich versuchen, wenigstens einen kleinen erhellenden Beitrag zur Verbesserung des Leseunterrichts in Chinesisch als Fremdsprache zu leisten.

2.3 Textsorten und Leseabsichten

Nachdem ich im vorhergehenden Kapitel das Konzept der verschiedenen Verarbeitungsebenen des Leseprozesses mit den ihnen zugeordneten kognitiven und linguistischen Subfertigkeiten des allgemeinen, idealen Lesevorgangs zusammengefasst habe, möchte ich nun auf die Faktoren Textsorte und Leseabsicht eingehen, die das Lesen von Texten in der Praxis beeinflussen, aber in den Modellen der Kognitionspsychologie in der Regel nicht berücksichtigt werden.

Ich möchte an dieser Stelle Ronald Carvers Lesemodell *Rauding* erwähnen, weil Carver bereits Anfang der 1990er-Jahre fünf unterschiedliche Lesemodi (*the five „gears“ of reading*) in sein Lesemodell eingearbeitet hat, das heißt zu einer Zeit, als Aspekte der Leseabsicht oder spezifischer Leseaufgaben noch wenig Beachtung bekamen. Carver arbeitet mit ähnlichen Parametern wie das Zwei-Komponenten-Modell oder *The simple view*, berücksichtigt aber in seinem statistischen Modell zur Ermittlung der Leseeffizienz, dass unterschiedliche Leseabsichten auch unterschiedliche kognitive Prozesse und Lesegeschwindigkeiten bedingen. Diese fünf von Carver postulierten Leseabsichten sind *scanning*, *skimming*, *rauding* (die häufigste Leseabsicht, die auf ein allgemeines Verstehen des Texts abzielt), *reading to learn* und *reading to memorize* (Carver 1992; vgl. auch: Grabe 2009: 99-100).

Demgegenüber möchte ich nun sechs Leseabsichten anführen, die von Grabe (2009: 8) wie folgt bezeichnet werden:

- “1. Reading to search for information (scanning and skimming);
2. Reading for quick understanding (skimming);
3. Reading to learn;
4. Reading to integrate information;
5. Reading to evaluate, critique, and use information;
6. Reading for general comprehension (in many cases, reading for interest or reading to entertain).” (Grabe 2009: 8)

Zusätzlich zu der Verpflichtung, der Faktorenkomplexion im Feld der Sprachlehr-/lernforschung Rechnung zu tragen und daher unterschiedliche Leseabsichten und

Leseaufgaben zu berücksichtigen, muss sich gerade die forschende Lehrerin auch der Tatsache bewusst sein, dass

„[...] readers are under no obligation to maintain a particular reading behaviour throughout the length of a text; they may switch from careful reading to skimming to search reading to scanning and back to careful reading over a small number of pages.” (Urquhart/Weir 1998: 104)

Gerade für die Vermittlung der Fertigkeit des Lesens in der Fremdsprache gilt, dass es nicht den einen goldenen Weg zum Erreichen des Ziels gibt.

„Es gibt nicht ein fixes Repertoire an Strategien, das dem fremdsprachigen Leser vermittelt werden sollte. Um der Individualität des Lesens Rechnung zu tragen, sowie der Unterschiedlichkeit von Lesertypen, die je nach Textsorte zu unterschiedlichem Verhalten neigen, sollte strategisches Verhalten von Lesern in Bezug auf bestimmte Aufgaben und in Abhängigkeit von Textsorten und ihren Funktionen in kommunikativen Situationen beschrieben und durch Unterweisung geschult werden.” (Ehlers 1998: 147)

In meinem Forschungsprojekt geht es um authentische zielsprachliche Gebrauchstexte und nicht um narrative Texte. Diesen Texten ist gemeinsam, dass sie im Gegensatz zu narrativen Texten Informationscharakter haben und nicht ereignisbasierte Erfahrungen erzählen. Daraus ergibt sich, dass die Texte typische strukturelle und stilistische Eigenschaften aufweisen, die im Chinesischen außerdem durch den Gebrauch bestimmter schriftsprachlicher Funktionswörter charakterisiert sind. Leseabsichten (bzw. Leseaufgaben, also für den Unterricht konzipierte Leseabsichten) können in Bezug auf Gebrauchstexte sehr unterschiedlich sein und reichen vom Identifizieren singulärer Informationen (*scanning*) über globales Verstehen der Hauptaussage (*skimming*) bis zu detailliertem Verstehen und Behalten des Inhalts um daraus zu lernen oder diese Inhalte zu kommentieren, zu evaluieren oder weiter zu entwickeln. In meinem Unterrichtskonzept soll der Umgang mit authentischen chinesischen Gebrauchstexten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Leseaufgaben geübt werden, und somit aufbauend auf einfachen *scanning*-Aufgaben (zum Beispiel in einem Ankündigungstext den Ort, wo etwas stattfinden wird, aufgrund des schriftsprachlichen Funktionswortes 于 *yú* „an, auf, bei, in“ identifizieren) eine Automatisierung der Verarbeitung solcher Strukturen erreicht werden, die dann in weiterer Folge auch tiefgehendes Verstehen im Rahmen akademischer Leseabsichten bei komplexeren Gebrauchstexten durch den Einsatz diverser Strategien ermöglicht:

“[...], in addition to conveying content information, the objective of expository texts is to induce new insights. Through capitalizing on

structural regularities, the goal of comprehension is to construct the text representations conveyed by the author, by following explicit and implicit devices signaling regularities.” (Koda 2005: 168)

Chinesische Gebrauchstexte weisen solche strukturellen Signalwörter in hohem Maße auf, und wiederholter Kontakt mit ihnen, sei es in kurzen, profanen Ankündigungen oder in längeren erklärenden Texten, soll den mühseligen Weg heraus aus der Illiteralität (die ja in Bezug auf authentische chinesische Texte derzeit für viele Chinesischlernende auch auf A2-Niveau eine Realität ist) bereits zu einem früheren Zeitpunkt als in den meisten Chinesischkursen eingeplant (siehe dazu Unterkapitel 4.1), ermöglichen.

2.4 Lesen in der Fremdsprache

2.4.1 Universalien, Transfer und Interferenz: der multidimensionale Leseprozess im Rahmen von mehr als einer Sprache

Wie bereits oben mehrmals angerissen, ist es notwendig, eigene Modelle für das Lesen in der Fremdsprache zu entwickeln, die die Besonderheiten im Vergleich zum erstmaligen Lesenlernen in der Erstsprache berücksichtigen.⁴⁹ Es ist aber bis heute noch nicht gelungen, eine umfassende Theorie für den im Gegensatz zum ohnehin schon sehr komplexen Phänomen des Lesens in der Erstsprache noch um viele Variablen erweiterten Prozess des Lesens in der Fremdsprache hervorzubringen. William Grabe stellt fest, dass es im Grunde nur ein umfassendes deskriptives Modell für das Lesen in der Fremdsprache gibt, nämlich jenes, das Elizabeth Bernhardt in ihrer Monographie *Reading development in a second language* Anfang der 1990er-Jahre vorgestellt hat (Bernhardt 1991) und in ihrem Beitrag zum *Handbook of reading research*, „Second language reading as a case study of reading scholarship in the twentieth century“, weiterentwickelt hat. Grabe urteilt über dieses Modell, dass es nur sehr vage auf die einzelnen Fertigkeitskomponenten eingeht, gesteht aber gleichzeitig zu, dass es aufgrund der vielschichtigen Komplexität des Lesens in der Fremdsprache verständlich ist, dass noch kein allgemeingültiges Modell entwickelt werden konnte (Grabe 2009: 104). Elizabeth Bernhardt selbst

⁴⁹ Die Modelle der allgemeinen Leseforschung orientieren sich in der Regel an Studien zum Lesen in der L1. Darüber hinaus ist diese L1 in einem großen Teil der Studien Englisch, das ja unter den alphabetverschriftlichten Sprachen als eine Sprache mit besonders opaker oder intransparenter Rechtschreibung eine besondere Stellung in Hinblick auf die orthographische Ebene einnimmt.

bringt das Problem in ihrer 2005 erschienenen Aufarbeitung der Forschungsleistungen zum Lesen in der Fremdsprache („Progress and procrastination in second language reading“) in einem Satz auf den Punkt:

„Part of the failure to provide a satisfying model thus far is actually the limitation of conceptualizing a multidimensional process [die Prozesse auf den verschiedenen Verarbeitungsebenen] within two dimensions [die Erstsprache und die Fremdsprache].“ (Bernhardt 2005: 138)

Auch Koda betont, dass Theorien zum Lesen in der Fremdsprache natürlich berücksichtigen müssen, dass in diesem Fall (mindestens) zwei Sprachen involviert sind:

„Second language reading differs markedly from L1 reading simply because it involves two languages in virtually all of its operations. Theories of L2 reading must explain how the involvement of two languages alters its development.“ (Koda 2007: 16)

Ein Modell zum Lesen in der Fremdsprache muss vor allem die folgenden Aspekte berücksichtigen: die Lesekompetenz in der L1, die sprachliche Kompetenz in der L2 und natürlich auch die Distanz zwischen der L1 und der L2. Außerdem gilt es, unterschiedliches Hintergrundwissen, Verarbeitungsstrategien und Wortschatzniveau als wichtige Variablen in Betracht zu ziehen (Bernhardt 2005: 133). In Hinblick auf das Lesen in der L2 stellen sich also die Fragen, welche der für das Lesen relevanten Kompetenzen als universell anzusehen sind, welche dieser universellen Kompetenzen zu welchem Zeitpunkt auf das Lesen in der L2 transferiert werden können und welche Kompetenzen für das Lesen in einer spezifischen L2 speziell erworben werden müssen bzw. wo ein Übertragen von Verarbeitungsprozessen der L1 auf die L2 sogar verständniserschwerend wirken kann (Interferenz) und somit mit Hilfe von Aufmerksamkeitsschulung verhindert werden sollte.

Im Gegensatz zur Transferforschung der 1980er-Jahre sieht die neuere Forschung Transfer beim Fremdsprachenlernen nicht mehr primär als Abhängigkeit von der L1, sondern vielmehr als das nicht unterdrückbare Zusammenspiel von L1 und L2⁵⁰ und die Möglichkeit, die Fertigkeiten und Kompetenzen in der L1 als Ressourcen für den Aufbau von Fertigkeiten in der L2 zu nutzen (Koda 2007: 17). Grabe resümiert, dass Transfereffekte immer eine Rolle beim Lesen in der Fremdsprache spielen:

⁵⁰ L2 ist hier nicht strikt als „zweite Sprache“ zu verstehen, sondern als Abkürzung für alle weiteren Fremdsprachen. Vor allem metakognitive und metalinguistische Kompetenzen bereits mehrsprachiger Menschen können auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen durchaus positive Einflüsse haben. Allerdings ist hier auch zu berücksichtigen, ob es sich bei der weiteren Fremdsprache um eine verwandte oder so distante Fremdsprache wie es das Chinesische ist, handelt.

„[...] L2 reading is inevitably an integration of dual language abilities and dual language processing – thus L1 transfer effects of several types will play some role throughout L2 reading development.“ (Grabe 2009: 122)

Universalien in der Entwicklung einer Lesekompetenz in jeglicher Sprache sind sowohl die Prozesse, die auf den verschiedenen Verarbeitungsebenen stattfinden (vgl. Abschnitt 2.2.2)⁵¹, als auch der Einsatz des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Abschnitt 2.2.4) und die Bedeutung von metakognitivem Bewusstsein und strategischem Lesen (vgl. Abschnitt 2.2.5). Diese Universalien („the general mapping principles“; Koda 2007: 12) sind bei kompetenten L1-LeserInnen bereits vorhanden, jedoch muss die praktische Manifestation dieser Universalien („the mapping details“; Koda 2007: 12) für die jeweilige L2 erkannt und gegebenenfalls gelernt werden. Von diesen sprachspezifischen Manifestationen hängt es auch ab, welche Merkmale für das Lesen in der Fremdsprache eine Erleichterung darstellen können und welche von ihnen Interferenzen (Verständnishindernisse) verursachen können (Grabe 2009: 123).

Nachdem ich nun die für die L2-Leseforschung zentralen Begriffe Transfer, Interferenz und Universalien des Lesens kurz besprochen habe, möchte ich der Frage, was das Lesen in der Fremdsprache ausmacht, noch tiefer auf den Grund gehen: Ganz zu Beginn der eigenständigen Erforschung des Lesens in der Fremdsprache, in der nicht einfach auf Forschungsdesigns von Studien zum Lesen in der Erstsprache zurückgegriffen wurde⁵², sondern die Involviertheit von mindestens zwei Sprachen thematisiert wurde, steht die Frage, ob der Leseerfolg eher von der Lesekompetenz in der Erstsprache abhängt oder von der sprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache. Diese grundlegende Frage war denn auch titelgebend für den 1984 veröffentlichten Aufsatz „Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?“ von Charles Alderson (Alderson 1984). Als Gretchenfrage kristallisierte sich heraus, ob es wichtiger sei, die Lesefertigkeit als kognitiven Prozess mit all seinen Strategien und sogenannten *Top-down* Aktivitäten als universale und transferierfähige Fertigkeiten zu schulen, oder ob es mehr auf den Ausbau der sprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache, also von klassischen *Bottom-up* Fertigkeiten wie Worterkennung und Syntaxanalyse, ankommt. Alderson kommt zu

⁵¹ Auch in der chinesischen Leseforschung bilden die Verarbeitungsebenen die Grundlage für die theoretische Beschreibung des Leseprozesses (Kramers 2015: 9). Auch das phonologische Rekodieren in Chinesisch als L1 wurde in mehreren Studien nachgewiesen (Grabe 2009: 125, Diao 2012: 84).

⁵² Diese Kritik wird sehr häufig an der Forschungstätigkeit im Lesen in der Fremdsprache in den 1980er-Jahren geäußert (vgl. Bernhardt 2005: 133).

dem nicht überraschenden Schluss, dass beide Aspekte ausschlaggebend sind, jedoch der sprachliche Aspekt für LeserInnen mit geringerer Sprachkompetenz (also vornehmlich FremdsprachenlernerInnen) schwerer wiegt:

„The clear conclusion of [L1 reading versus L2 language knowledge] studies is that second-language knowledge is more important than first-language reading abilities, and that a linguistic threshold exists which must be crossed before first-language reading ability can transfer to second-language reading contexts.“ (Alderson 2000: 39, zitiert nach Grabe 2009: 146)

Diese Erkenntnis zeigt, wie hochkomplex das Gebiet des Lesens in der Fremdsprache ist⁵³ und dass es natürlich wichtig ist zu berücksichtigen, welche Sprachen involviert sind. Sie bekräftigt auch deutlich, wie schwierig die Erstellung eines allgemeinen und umfassenden Modells des Lesens in der Fremdsprache ist, welches die unterschiedlichen Konstellationen abbilden kann.

Bernhardt versucht in ihrem dreidimensionalen kompensatorischen Modell festzuhalten, dass die Leseleistung in der Fremdsprache auf gleichzeitige und interaktive Prozesse, die zusammenwirken und einander kompensieren können, zurückzuführen ist. Diese Prozesse ordnet sie den zwei oben erwähnten Faktoren im Lesen in der L2 zu: der Lesefertigkeit in der Erstsprache (*L1 literacy*) und der sprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache (*L2 language knowledge*). Wie in dem Diagramm ersichtlich, gewichtet sie in ihrem Modell den Einfluss der beiden Faktoren mit 20% (Lesefertigkeit) und 30% (sprachliche Kompetenz in der L2). Die Zahlen basieren auf einer Reihe von Studien mit unterschiedlichen Sprachenpaaren (sowohl verwandte als auch distante Sprachen) aus den 1990er-Jahren und sind hinreichend einheitlich, so dass sie in dem Modell verarbeitet werden konnten. Das Modell veranschaulicht sehr deutlich, wie schwierig es ist, das Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten und Ebenen zu konzeptualisieren, denn 50%, also die Hälfte des Verstehensprozesses, werden in diesem Modell der Rubrik „Unexplained variance“ (Bernhardt 2005: 140) zugeordnet. Da es sich hier ja um ein kompensatorisches Modell handelt, ergibt sich durch die unterschiedlichen Voraussetzungen einzelner Leserinnen und Leser noch darüber hinaus eine Aufweichung dieser tentativen Zahlen aufgrund individueller Veränderungen dieser Verhältnisse durch Kompensation.

⁵³ Dasselbe gilt auch für das Lesen in der Zweitsprache, wo – anders als bei meiner Zielgruppe – mitunter die Lesekompetenz in der Erstsprache nicht voll ausgebildet ist.

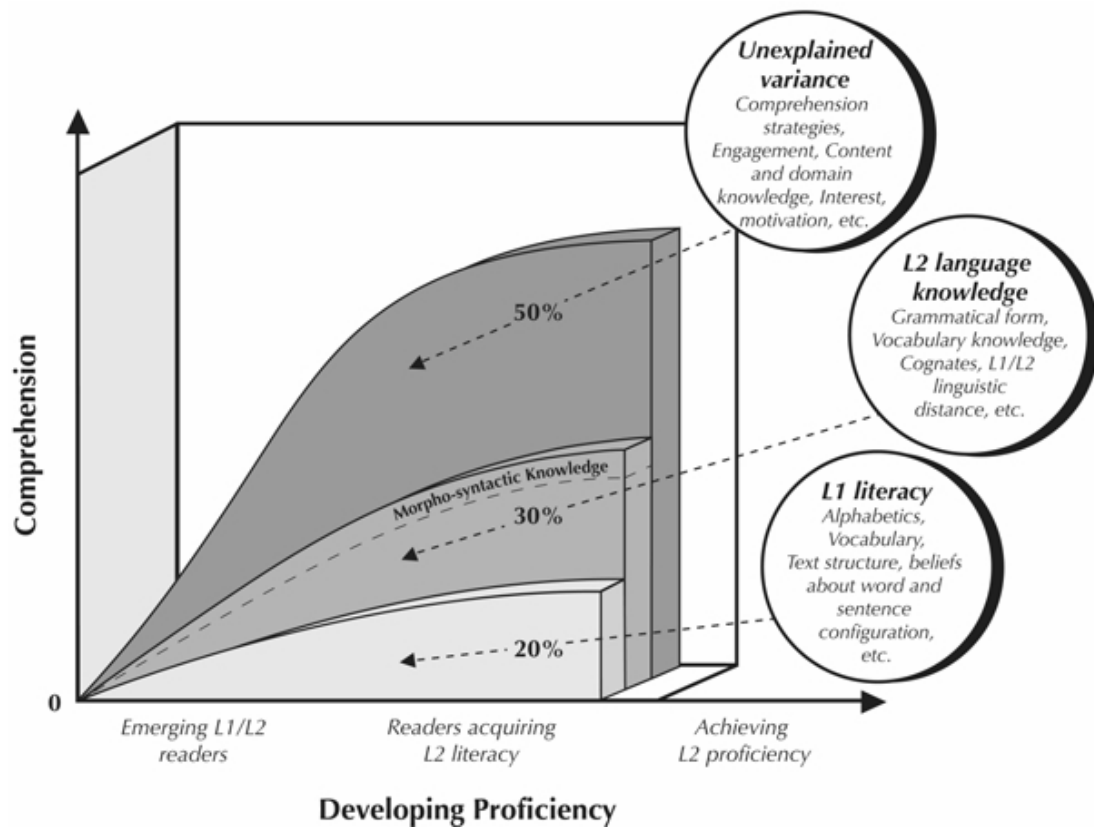


Abb. 4: Das kompensatorische Modell für das Lesen in der Fremdsprache (Bernhardt 2005: 140)

Bernhardt weist darauf hin, dass ihr Modell auf dem interaktiv-kompensatorischen Modell von Keith Stanovich aufbaut (vgl. Abschnitt 2.2.3) und sie damit versucht, die Idee der Kompensation wieder zu revitalisieren, da diese seit den 1990er-Jahren nur mehr selten aufgegriffen worden sei. Wie bereits in Abschnitt 2.2.3 erwähnt und in Unterkapitel 4.1 noch ausführlich erläutert wird, ist das Konzept der Kompensation ein Grundpfeiler für meine praktische Theorie.

Das Zusammenspiel von einer auf der L1 basierenden allgemeinen Lesekompetenz (bei entsprechendem Bildungshintergrund voraussetzbar) und der sprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache liegt auch der Anwendung zweier einflussreicher Hypothesen aus der Zweitspracherwerbs- und Bilingualismusforschung zugrunde: Die Interdependenzhypothese (*Developmental Interdependence Hypothesis*) und die Sprachliche Schwellenhypothese (*Language Threshold Hypothesis*). Auf die Leseentwicklung angewandt postulieren beide Hypothesen Transfermechanismen von der L1 zur L2 bei der Entwicklung der Lesekompetenz in der L2, jedoch schränkt die Schwellenhypothese den Einfluss von bereits vorhandener Lesekompetenz dahingehend ein, als sie vorhersagt, dass der Transfer von

Lesekompetenz erst stattfinden kann, wenn ein Mindestniveau an sprachlicher Kompetenz in der L2 vorhanden ist.

Die Interdependenzhypothese wurde 1979 von dem kanadischen Forscher Jim Cummins entwickelt, um unterschiedlich erfolgreiche Programme bilingualer Erziehung in Kanada zu erklären. Das Modell besagt, dass sobald ein Grundstock an mit Literalität in Zusammenhang stehenden Kompetenzen (wie zum Beispiel ausreichendes Arbeitsgedächtnis, Automatisierung auf den unteren Verarbeitungsebenen) in der L1 vorhanden ist, diese automatisch zur Anwendung in der L2 zur Verfügung stehen.⁵⁴ Auf der anderen Seite könne eine akademische Entwicklung in der L2 nur schwer gelingen, wenn der Grundstock in der L1 zum Zeitpunkt des Kontakts mit der L2 noch nicht gelegt ist. Einer der Hauptkritikpunkte an dieser Hypothese ist, dass sie der sprachlichen Kompetenz in der L2 zu wenig Bedeutung beimisst. Gerade wenn man das Lesenlernen in einer so distanten Fremdsprache wie Chinesisch in Betracht zieht, wird schnell klar, dass der Transfer von allgemeiner Lesekompetenz bei weitem nicht ausreichen kann, um hinreichende Lesekompetenz zu erlangen. Grabe führt eine Vielzahl von Studien vor allem des niederländischen Forschers Ludo Verhoeven an, in denen die eine oder andere Version der Interdependenzhypothese bestätigt wird (Grabe 2009: 142). Jedoch gibt es eben auch eine große Zahl von Studien, teilweise auch Langzeitstudien, die keine signifikanten Transfereffekte bei bestimmten Teilkomponenten des Leseprozesses feststellen konnten:

„Over the course of 15 years of research on L2 reading abilities in the Netherlands, the studies by Verhoeven have steadily moved toward a view that assigns a greater role to specific L2 language skills supporting L2 reading, with a somewhat lesser role for the interdependence assertion [...]“ (Grabe 2009: 143)

Das Resümee, das aus den unterschiedlichen Ergebnissen der Studien gezogen werden kann, ist, dass eine allumfassende Hypothese den so hochkomplexen Prozess der Entwicklung von Lesekompetenz in einer Fremdsprache nicht ausreichend erklären kann, und dass es notwendig ist, nach spezifischen Bedingungen (wie zum Beispiel: welche Verarbeitungskomponenten sollen beschrieben werden, um welche Gruppe von LernerInnen handelt es sich, welche Sprachen sind involviert?) zu differenzieren.

⁵⁴ Die folgende Darstellung der Forschungstätigkeit zur Interdependenzhypothese basiert auf Grabe 2009: 141-146.

Nach dieser Diskussion von Hypothesen zur Bedeutung von „L1 literacy“ und „L2 language competence“ möchte ich noch kurz auf die restlichen 50% „Unexplained variance“ (Bernhardt 2005: 140) zurückkommen. Das Lesen in der Fremdsprache wird natürlich auch durch Faktoren wie individuelle entwicklungsbedingte (kognitive) Unterschiede, verschiedene Bildungssysteme und -traditionen, soziokulturelle Unterschiede sowie persönliche Motivation beeinflusst (Grabe 2009: 130-140), die ihrerseits alle eine größere Forschungsaufmerksamkeit verdienen. Für mein Forschungsprojekt gilt aber die vereinfachte Annahme, dass die LernerInnen eine ähnlich hohe Basis kognitiver Voraussetzungen teilen sowie grundsätzlich der Wertigkeit des Lesens im akademischen sowie im kulturellen und sozialen Bereich eine hohe Wichtigkeit beimessen und somit hochmotiviert sind.

Wie oben erwähnt, stellt die sprachliche Schwellenhypothese keinen Gegensatz zur Interdependenzhypothese dar, da sie ja nicht den Transfer von Lesekompetenzen von der L1 zur L2 leugnet, sondern eine Einschränkung voraussagt: Bereits ausgeprägte Lesekompetenzen können beim Lesen in der L2 erst dann ihre Wirkung entfalten, wenn ein Mindestmaß an sprachlicher Kompetenz in der L2 gegeben ist. Wenn diese Mindestsprachkompetenz nicht gegeben ist, dann kommt es zu einem Kurzschluss, wie es Mark A. Clarke 1980 in seiner *Short-circuit hypothesis* ausgedrückt hat (Grabe 2009: 146) oder eben zu einem, im konkreten Fall des Lesens in der Fremdsprache, Zusammenbruch im Leseverstehensprozess. Grabe führt eine große Anzahl von Studien in den 1990er-Jahren an, die mit unterschiedlichen Sprachpaaren wie beispielsweise Japanisch-Englisch oder Türkisch-Holländisch durchgeführt wurden. Alle Studien bekräftigten die sprachliche Schwellenhypothese, jedoch warnt Grabe auch hier, dass die Materie so vielschichtig ist, dass sehr viel mehr Forschungsarbeit notwendig ist, die den vielen Variablen, die involviert sind, Rechnung trägt. Vor allem ist es wichtig zu thematisieren, dass die Beziehung zwischen der L1 und der L2 keine statische ist, sondern sich kontinuierlich verändert und es nicht unbedingt nur eine identifizierbare Schwelle gibt. Darüber hinaus gilt auch hier, dass die Entwicklung der Lesefertigkeit in der Fremdsprache unterschiedlich verläuft, je nachdem, um welche Gruppe von LernerInnen es sich handelt (zum Beispiel Studierende an der Universität oder SchülerInnen) (Grabe 2009: 146-148).

Nach den oben beschriebenen Forschungsanstrengungen zur Thematik, wie und wann die mindestens zwei involvierten Sprachen beim Lesen in einer Fremdsprache

interagieren und den Erfolg beeinflussen, steht in der neuesten fremdsprachlichen Leseforschung im Vordergrund, dass dem Leseprozess ein sich veränderndes, dynamisches zweisprachiges (oder mehrsprachiges) System zugrunde liegt und auch zum Einsatz kommt. Koda betont sogar, dass die Involviertheit von zwei Sprachen die Hauptcharakteristik des Lesens in der Fremdsprache ist (Koda 2007: 30).

2.4.2 Syntaktische Analyse beim Lesen in der Fremdsprache

Bezugnehmend auf die Konzeptualisierung des Leseprozesses mittels verschiedener Verarbeitungskomponenten (vgl. Abschnitt 2.2.2) möchte ich hier auf einen Prozess zur Bildung eines Textmodells (Textbedeutungsstruktur) eingehen, der gerade in Hinblick auf das Lesen in der Fremdsprache besondere Beachtung verdient und in meinem Forschungsprojekt im Fokus steht: den Prozess der syntaktischen Analyse (*syntactic parsing*) und die damit einhergehende Verarbeitung von Diskursstrukturelementen zu Bedeutungseinheiten (auch *chunking* genannt).⁵⁵

Grammatikwissen ist traditionell ein eher wenig beachteter Aspekt in der Leseforschung (Grabe 2009: 198-200) bzw. wurde laut Uruqhart/Weir (1998: 59-61) die Bedeutung der syntaktischen Verarbeitung für das Leseverstehen in manchen Studien negiert und *Top-down* Prozessen untergeordnet.⁵⁶ Gerade beim Lesen in der Fremdsprache, wo das Grammatikwissen oder die Verarbeitung des Grammatikwissens während des Leseprozesses oft nicht so problemlos funktioniert wie beim Lesen in der Erstsprache, wird deutlich, dass rasches Einordnen von

⁵⁵ Dass die Worterkennung, also der Prozess, der im Ebenenmodell noch vor der syntaktischen Analyse kommt, für das erfolgreiche Lesen eine ganz essenzielle Fertigkeit darstellt, wird durch eine Reihe von Forschungsergebnissen belegt. Die Ergebnisse zeigen, dass geübte LeserInnen sehr wohl die meisten Inhaltswörter verarbeiten und nicht überspringen und Textbedeutungen nicht überwiegend erwartungsgeleitet inferieren (Krames 2015: 7). In Hinblick auf das fremdsprachliche Lesen nennt Grabe (2009: 333) als Richtlinie das Erkennen von mindestens 95% aller Wörter in einem Text. So gilt natürlich, dass, je mehr Wörter im mentalen Lexikon abgerufen werden können, desto mehr von einem fremdsprachlichen Text verstanden werden kann. Da die Ausgangslage in meinem Lesedidaktikprojekt aber ist, dass die Studierenden einen großen Teil der Inhaltswörter in anspruchsvollen Gebrauchstexten nicht automatisch abrufen können, konzentriere ich mich bereits in diesem Abschnitt über die theoretischen Grundlagen des Lesens in der Fremdsprache auf jene Prozesse, die den Kern meiner praktischen Theorie bilden, nämlich die Kompensation von Defiziten in der Worterkennung durch Verarbeitung von Strukturelementen.

⁵⁶ Vgl. das Konzept des „psycholinguistischen Ratespiels“ (Goodman 1967, zitiert in Grabe 2009: 102-103).

Bedeutungseinheiten durch das Erkennen syntaktischer Zusammenhänge innerhalb eines Satzes und zwischen Sätzen wichtige Elemente im Verstehensprozess sind.⁵⁷

„The process of parsing incoming text clauses for structural information that supports comprehension is something that happens almost every second during fluent reading. [...] Struggling readers, and L2 students in particular, are much more aware that something is not working at the clause level when they do not have the grammatical resources that are needed for comprehension.” (Grabe 2009: 199)

Textverstehen basiert also darauf, dass Bedeutungseinheiten zueinander in Beziehung gesetzt werden (Grabe 2009: 200). Dies wird aufgrund von grammatikalischen Informationen möglich, die unter anderem durch Signalwörter wie Konnektoren oder anaphorische Referenzwörter (z.B. Pronomen) ausgesendet werden:

„Grammar provides the reader with a set of signals about how to interpret sentences and how the sentences should be integrated into the text-meaning network being developed.” (Grabe 2009: 201)

Auch Koda weist darauf hin, dass der Ebene der syntaktischen Analyse in der L1-Leseforschung nicht sehr viel Aufmerksamkeit zuteil wird, da davon ausgegangen werden kann, dass die grundlegenden syntaktischen Besonderheiten der jeweiligen Erstsprache bereits internalisiert sind, wenn Kinder in ihrer Erstsprache lesen lernen. Genau dieser Aspekt stellt aber beim Lesen in der Fremdsprache einen entscheidenden Einfluss auf unterschiedliches Leseverstehen dar:

„Obviously, syntactic knowledge is a major element, explaining performance differences in L2 reading, and can cause serious comprehension problems.“ (Koda 2005: 258).

Eine wichtige Erkenntnis in diesem Zusammenhang ist aber auch, dass Verstehensprobleme nicht direkt proportional zur Komplexität von Sätzen stehen. Komplexe Sätze können bisweilen sogar leichter verständlich sein als einfache, wenn die Beziehung der Satzteile zueinander durch explizite Konnektoren und Signalwörter gekennzeichnet ist (Koda 2005: 97). Wenn also solche Struktursignalwörter in der jeweiligen Fremdsprache rasch erkannt werden und ihre syntaktische Verarbeitung reibungslos erfolgt, dann kann das eine Erleichterung für das Arbeitsgedächtnis erwirken und den Leseverstehensprozess unterstützen.

⁵⁷ So ist zum Beispiel beim Lesen in Chinesisch das rasche Erkennen und Verarbeiten der syntaktischen Funktion der Strukturpartikel 的 *de* entscheidend für die Bildung von Bedeutungseinheiten. Auch ohne die Bedeutung der durch diese Strukturpartikel verbundenen Inhaltswörter zu kennen, kann der Leser oder die Leserin sofort entscheiden, dass die Wörter vor 的 *de* in einem attributiven Verhältnis zu dem nach der Strukturpartikel stehenden Bezugswort stehen.

Ich habe versucht, in diesem Kapitel das Lesen und das Lesenlernen sowie die in diesen hochkomplexen Prozess involvierten Aspekte unter Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstands zu beschreiben. Im letzten Unterkapitel bin ich außerdem auf die spezielle Situation des Lesenlernens in einer Fremdsprache eingegangen. Beim Lesen in der Fremdsprache Chinesisch kommt allerdings zu den „herkömmlichen“ Herausforderungen des Lesens in einer Fremdsprache hinzu, dass es sich bei Chinesisch um eine distante Fremdsprache handelt, die mit Sinographemen verschriftet ist. Diese Phänomene sollen im folgenden Kapitel in den Unterabschnitten 3.1 und 3.2 behandelt werden. Außerdem unterscheidet sich die Syntax (und somit auch die Funktionswörter, die die schriftsprachliche Syntax regeln) authentischer chinesischer Gebrauchstexte mitunter sehr stark von der Syntax des mündlichen Umgangschinesisch, auf das sich der Chinesischunterricht jedenfalls auf der Grundstufe konzentriert. Der Hauptaspekt meines Aktionsforschungsprojekts liegt genau auf dieser Unterscheidung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Dieser Charakteristik des Chinesischen werde ich in Unterkapitel 3.3 auf den Grund gehen.

3 Herausforderungen in Chinesisch als Fremdsprache

Nachdem ich in Kapitel 2 den Lesevorgang als Idealfall beschrieben habe und nur vereinzelt auf die besonderen Umstände eingegangen bin, die beim Lesen in einer Fremdsprache berücksichtigt werden müssen (siehe Unterkapitel 2.4), möchte ich in diesem Kapitel die Schlinge des roten Fadens etwas enger um das eigentliche Thema dieser Arbeit ziehen und das Kernproblem im Detail diskutieren: die Herausforderungen für westlichsprachige Personen, authentische Texte in der Fremdsprache Chinesisch zu lesen. Dazu werde ich einzelne Hürden identifizieren, beschreiben und analysieren, und an jeweils passender Stelle auf relevante Studien und Forschungsergebnisse eingehen.

Zunächst könnte man meinen, dass die augenscheinlichste Hürde, nämlich die Verwendung von Schriftzeichen anstelle von Buchstaben (im weitesten Sinne), ja auf der Hand liegt und daher der Verarbeitungsprozess beim Lesen auf Chinesisch ganz anders verlaufen müsse als beim Lesen phonetisch verschrifteter Sprachen. Tatsächlich werden aber die im letzten Kapitel vorgestellten Modelle für das Lesen und die Beschreibung von Verarbeitungsebenen auch für das Lesen in Chinesisch verwendet (vgl. Jiang 2008). So spielt auch im Chinesischen die phonologische Rekodierung eine wichtige Rolle, wie Perfetti/Zhang/Berent (1992) bereits zu Beginn der 1990er-Jahre in ihrem Beitrag „Evidence for a ‘Universal‘ Phonological Principle“ zeigen konnten. Auch in dem Artikel „Learning to read. General principles and writing system variations“, der ausführlich auf das Lesen der morphosyllabischen chinesischen Schrift⁵⁸ eingeht, betonen Perfetti/Dunlap die phonologische Aktivierung beim Lesen, wenn auch mitunter in anderer Abfolge als bei alphabetschriftlichen Sprachen:

„Thus, the universal principle that writing systems map phonology unites the two highly contrasting writing systems: logographic⁵⁹ (Chinese, Japanese *kanji*) and alphabetic. It encompasses as well the straight syllabary system of Japanese *kana*. All writing systems map graphic units to spoken language. [...] Indeed, the evidence suggests that for skilled readers of Chinese, phonology is part of normal silent reading, including word identification.” (Perfetti/Dunlap 2008: 22)

„The universal phonology is implemented in different ways across writing systems in skilled adult reading. One example is phonological

⁵⁸ Zur Klassifizierung der chinesischen Schrift siehe Abschnitt 3.2.1.

⁵⁹ Zur Terminologie siehe Abschnitt 3.2.1.

activation, which may be implemented by a threshold procedure (Chinese) or a cascaded procedure (alphabetic).” (Perfetti/Dunlap 2008: 35)

Krames weist in ihrer Dissertation, in der sie eine große Anzahl von psycholinguistischen Untersuchungen zur lexikalischen Kompetenz beim Lesen in ChaF auswertet, darauf hin, dass vor allem in China eine Reihe von WissenschaftlerInnen die These vertritt, dass die geübte Verarbeitung der chinesischen Schrift ohne phonologische Rekodierung erfolgen würde. Nach einer detaillierten Darlegung diverser Studien und Theorien verschiedener Forschungsgruppen (Krames 2015: 116-140) resümiert Krames aber, dass der Grundkonsens, der zwischen den anfänglich vermeintlich gegensätzlichen Positionen der Forscherteams um Charles A. Perfetti auf der einen Seite⁶⁰ und Zhou Xiaolin auf der andere Seite⁶¹ erzielt wurde, nämlich dass phonologische Aktivierung neben der unbestritten wichtigen orthographischen Verarbeitung sehr wohl bereits für die Worterkennung eine Rolle spielt und nicht erst für anschließende Arbeitsgedächtnisprozesse, als gesichert angesehen werden kann (Krames 2015: 140). Die Leseforschung geht also heute davon aus, dass die Prozesse beim Lesen in Chinesisch grundsätzlich die gleichen sind wie die, die für das Lesen in alphabetverschrifteten Sprachen konzeptualisiert werden, dass aber Unterschiede in den Teilprozessen vorhanden sind:

„The larger picture is that reading, because of the Language Constraint⁶², always takes the reader from a graphic form to language and to meaning. Conceptual understanding is not direct, but rather is mediated through language. This means that writing engages a reader’s knowledge of phonology and morphology at the word level, and knowledge of syntax at the sentence level. Knowledge of a wide range of culturally embedded language and non-linguistic conventions is also very important for competent reading at all levels, and these become increasingly important beyond the level of the sentence.” (Perfetti/Dunlap 2008: 23-24)

Perfetti/Dunlap bringen in dem obigen Zitat auf den Punkt, wie wichtig die *Sprache* – egal welches Schriftsystem – für die Bedeutungsentnahme durch das Lesen ist. Für

⁶⁰ *The Lexical Constituency Model*: entwickelt von Charles A. Perfetti und Tan Li-Hai. Siehe z.B. Perfetti/Tan 1999: 115-134 und Perfetti/Liu/Tan 2005: 43-49.

⁶¹ *Generic Model of Lexical Processing in Reading Chinese*: entwickelt von Zhou Xiaolin et al. und weiterentwickelt von Zhou und William Marslen-Wilson. Siehe Zhou/Shu/Bi/Shi 1999: 135-171 und Zhou/Marslen-Wilson 2000: 1245-1265 sowie Zhou/Marslen-Wilson 2009: 1009-1038.

⁶² *Language Constraint* bezeichnet die Annahme eines universellen Prinzips, dass Schriftsysteme immer gesprochene Sprache kodieren und nicht Bedeutungen (Perfetti/Dunlap 2008: 14). Diese Annahme führt zu einem zweiten universellen Prinzip – dem *Universal Phonological Principle* – welches postuliert, dass Worterkennung immer einen gewissen Grad an phonologischer Aktivierung bedingt (Perfetti/Zhang/Berent 1992). Der lexikalische Zugriff über den Weg von *sight words* stellt hier einen Sonderfall dar, indem die Worterkennung so automatisiert und schnell erfolgt, dass die phonologische Aktivierung praktisch übersprungen wird (Grabe 2009: 24; Grabe/Stoller 2011:16).

das Lesen von chinesischen Gebrauchstexten bedeutet das, dass die spezielle Grammatik solcher Texte und die kulturellen Implikationen, die den authentischen chinesischen Gebrauchstexten innewohnen, bewusstgemacht werden müssen. Diese „culturally embedded language“ (Perfetti/Dunlap 2008: 23) manifestiert sich eben auch in der Schriftlichkeit moderner chinesischer Gebrauchstexte, die den Ausgangspunkt für die Idee zur Entwicklung meines Lesemoduls gebildet hat und in Unterkapitel 3.3 diskutiert wird.

Wie ich bereits in Abschnitt 1.1.3 festgehalten habe, handelt es sich bei meiner Zielgruppe um exzellente LeserInnen in mindestens ihrer Erstsprache, das heißt, dass die Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens in Chinesisch als Fremdsprache in ganz bestimmten Bereichen des Gesamtprozesses isoliert werden müssen (vgl. Diao 2012: 86). Ich werde somit in den folgenden drei Unterkapiteln auf jene sprachspezifischen Phänomene eingehen, die als hauptverantwortlich für die von ChinesischlernerInnen beschriebenen Schwierigkeiten identifiziert werden.⁶³

Zunächst werde ich auf Aspekte eingehen, die der Tatsache geschuldet sind, dass es sich bei Chinesisch um eine sogenannte distante Fremdsprache handelt. Im zweiten Unterkapitel folgt eine Diskussion des einzigartigen chinesischen Schriftsystems. Der Aspekt, der den Fokus meiner Arbeit bildet, nämlich die Charakteristika der chinesischen Schriftsprache, folgt in Unterkapitel 3.3. Hier folge ich nicht nur dem wichtigen grammatikalischen und rhetorischen Grundsatz des Chinesischen, dass „das Wichtigste zum Schluss kommt“, sondern diese Reihenfolge, mit der Hürde „Schriftlichkeit chinesischer Texte“ als letztem Punkt, ergibt sich auch daraus, dass die Schriftlichkeit mit ihrem vorrangigen Phänomenen der Verknappung nur durch die Verwendung des morphosyllabischen Schriftsystems möglich ist (Rosner 1992: 10-11). Würde die chinesische Sprache mit einem auf der Aussprache basierenden phonetischen Schriftsystem geschrieben werden, wären die Texte aufgrund der hohen Anzahl von Homophonen im Chinesischen sehr schwer lesbar.

⁶³ Vgl. die Umfrageergebnisse unter meinen Studierenden zu Beginn des aktionsforschend begleiteten Lesekurses im 3. Semester (siehe Einleitung zu Unterkapitel 5.2). Vgl. auch Hu 2010 „The challenges of Chinese: a preliminary study of UK learners' perceptions of difficulty“; vgl. weiters die Dissertation von Fu, in der Interviewdaten mit Chinesischlernenden im ersten Studienjahr qualitativ ausgewertet wurden (Fu 2005: 118-125).

3.1 Chinesisch: eine distante Fremdsprache

In diesem Unterkapitel werde ich zunächst darauf eingehen, was mit der Bezeichnung „distant Fremdsprache“ gemeint ist, um im Anschluss anhand mehrerer Aspekte zu veranschaulichen, warum das Erlernen des Chinesischen⁶⁴ aus der Sicht von Personen mit einem L1-Hintergrund europäischer Sprachen als besondere Herausforderung angesehen wird. Die hier diskutierten Phänomene beziehen sich nicht nur auf die geschriebene Sprache und das Lesen, sondern sollen einen allgemeinen Überblick über die „Andersartigkeit“ des Chinesischen bieten. Schließlich basiert ja alles Geschriebene auf der jeweiligen Sprache (vgl. Unterkapitel 2.1 und Abschnitt 2.4.1 sowie die weiter oben zitierte These von Perfetti/Dunlap 2008 zum Prinzip des *Language Constraint*) und somit ist eine Zusammenfassung der Besonderheiten der chinesischen Sprache im Vergleich zu europäischen Sprachen hier gerechtfertigt.

Andreas Guder hat sich in mehreren Publikationen mit Fragen der Erlernbarkeit des Chinesischen beschäftigt und in folgender Graphik die linguistische und kulturelle Distanz zwischen dem Deutschen und dem Chinesischen (und anderen Sprachen) veranschaulicht.

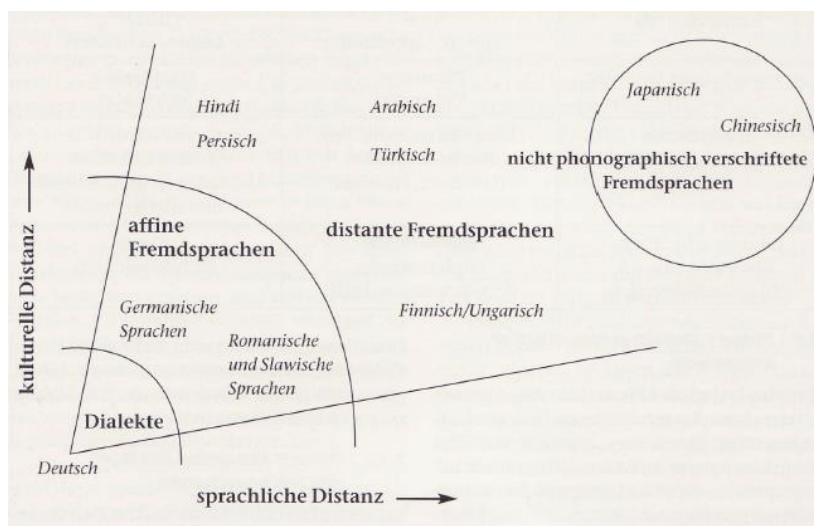


Abb. 5: Sprachliche und kulturelle Distanz zwischen ausgewählten Sprachen (Guder 2006: 21).

⁶⁴ Ich möchte hier ausdrücklich darauf hinweisen, dass ich mich in der gesamten Arbeit ausschließlich auf die standardisierte Variante des Chinesischen, das moderne Chinesisch, beziehe. Die chinesische Bezeichnung für diese Standardsprache ist in der Volksrepublik China 普通话 *pǔtōnghuà*, in Taiwan lautet sie 華語 *Huáyǔ*. Im englischen Sprachraum ist die (anachronistische) Bezeichnung „Mandarin“ noch sehr weit verbreitet.

In der Graphik wird anschaulich dargestellt, dass Chinesisch sowohl sprachlich als auch kulturell „weit weg“ vom Deutschen und anderen europäischen Sprachen liegt.

Verbal definiert Guder affine Fremdsprachen als Sprachen,

„a) die auf linguistischer Ebene strukturell mit der Muttersprache des Lernalers verwandt sind (Syntax, Lexik, etc.), wobei gleichzeitig
b) deren kultureller Raum über Jahrhunderte in vielfachem Austausch mit dem muttersprachlichen Kulturraum des Lernalers stand bzw. steht (Sprachkontakt, Überschneidungen hinsichtlich historischer Entwicklung, religiöser Kultur, sozialer Begrifflichkeiten etc.).“ (Guder 2008: 76)

Auf Grundlage dieser Definition für affine Fremdsprachen folgert Guder, dass es sich bereits dann um eine distante Fremdsprache handelt, wenn eine der beiden Bedingungen nicht zutrifft. Während also z.B. das Ungarische zwar linguistisch gesehen eine distante Fremdsprache, kulturell aber durchaus affin ist, verhält es sich bei Persisch genau umgekehrt. In beiden Fällen liegt aber der sprachliche, kognitive und kulturelle Aufwand für den Erwerb solcher Fremdsprachen unter jenem für Chinesisch:

„[...] lediglich beim Chinesischen (und zu bestimmten Anteilen beim Japanischen) handelt es sich um eine Weltsprache, die sich für Europäer und Amerikaner als in keiner Dimension affin erweist, wodurch es wiederum zum Prototypen einer distanten Fremdsprache für europäische Lerner wird.“ (Guder 2008: 77)

Beim Lesenlernen in der Fremdsprache Chinesisch kommt zu der (auf die gesprochene Sprache bezogenen) linguistischen und der kulturellen Dimension dann auch noch die „dritte Dimension“ (Guder 2007: 25-30) des einzigartigen chinesischen morphosyllabischen Schriftsystems hinzu (welches, wie in dem obigen Zitat angesprochen, auch einen Teil des japanischen Schriftsystems bildet).

Der Erwerb der in allen drei Dimensionen distanten Fremdsprache Chinesisch verlangt also von den LernerInnen einen in etwa doppelt so großen Aufwand wie der Erwerb einer affinen Fremdsprache (Guder 2005a: 94; Guder 2005b: 65; Guder 2008: 70). Peter Kupfer schätzt in seinem Aufsatz „Eloquent but blind – The problem of reading proficiency in Chinese as a foreign language“ den Lernaufwand für westlichsprachige ChinesischlernerInnen auf zwei- bis dreimal so groß wie für europäische Fremdsprachen (Kupfer 2007: 7). Die Kompetenzrichtlinien der ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) sehen sogar die dreifache Anzahl von Unterrichtsstunden in Chinesisch vor, um in etwa die gleiche Kompetenzstufe wie in den Fremdsprachen Französisch oder Spanisch zu erreichen (Xiao 2011: 114).

Ich werde mich im Folgenden auf die Beschreibung der linguistischen Besonderheiten konzentrieren und Aspekte der kulturellen Distanz, die dann vor allem soziolinguistische oder pragmatische Kompetenzen beeinflussen, nicht eigens behandeln.

Im Bereich der Phonologie⁶⁵ ist ein Phänomen, das zunächst viel Übungsaufwand von den Lernenden einfordert, dass das Chinesische eine Tonsprache ist, das heißt, die Aussprache in verschiedenen Tönen ist für einzelne lexikalische Einheiten (Silben) bedeutungsunterscheidend. Im modernen Standardchinesisch unterscheidet man zwischen vier Tönen mit unterschiedlichen Tonverläufen und einem neutralen Ton. Eine semantische Einheit, also ein Morphem, entspricht fast immer einem Schriftzeichen, und das wiederum entspricht einer Silbe (Hoosain 1991: 7 und 13). Zu der Hürde der Bedeutungsunterscheidung durch unterschiedliche Tonmodulierungen einer Silbe kommt noch, dass es eine Reihe von Lauten gibt (beispielsweise aspirierte und nicht-aspirierte Affrikaten⁶⁶), die für europäischsprachige LernerInnen zumindest zu Beginn so wie die vier Töne schwierig zu unterscheiden sind. Die LernerInnen sehen sich daher mit einer großen Anzahl phonologischer Minimalpaare konfrontiert, die sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption frustrierend sein kann. Neben diesen phonologischen Unterscheidungsmerkmalen, für die erst durch viel Übung ein Bewusstsein geschaffen werden muss und die zunächst von den LernerInnen oft gar nicht wahrgenommen werden und viele Silben oder Wörter als homophon erscheinen lassen (obwohl sie de facto eben nur Fast-Homophone sind), existiert aber auch eine große Zahl von echten Homophonen. Dies ergibt sich aus dem kleinen Silbeninventar von nur etwas mehr als 400 unterschiedlichen Silben bzw. 1277 Sprachtonsilben⁶⁷ (DeFrancis 1984: 42).

Wiewohl die Existenz der vielen Homophone eine große Herausforderung darstellt, bedeutet die kleine Anzahl von möglichen Silben, dass eine korrekte Aussprache der

⁶⁵ Einen Überblick über Studien der amerikanischen ChaF-Forschung seit den 1980er-Jahren zum Erwerb der Töne und Laute sowie der Intonation in ChaF bietet Ke Chuanren in seinem Artikel „Research in second language acquisition in Chinese: Where we are, where we are going.“ (Ke 2012: 73-79). Siehe auch die Kapitel 18, 22 und 28 in *The Handbook of East Asian Languages, Volume 1: Chinese* (Li/Tan/Bates/Tzeng 2012).

Ausgewählte neueste Publikationen zu diesem Thema in Europa sind: Jin 2016; Jin 金 2011.

⁶⁶ Z.B.: *zai* vs. *cai*; *ji* vs. *qi*.

⁶⁷ Andere Zählungen sprechen von 1338 Sprachtonsilben (Trapp 2004: 57). Aufgrund der natürlichen Dynamik von Sprache ist eine einheitliche Zahl schwierig zu ermitteln, letztendlich aber auch hier nicht entscheidend.

chinesischen Silben – und somit aller Wörter, denn mehrsilbige Wörter setzen sich ja aus den ca. 400 Basissilben zusammen – relativ schnell erreicht werden kann. Sobald man die Silben, die sich leicht auf einer einseitigen Tabelle darstellen lassen, aussprechen kann, wird man alle Wörter der chinesischen Sprache ohne Ausnahme richtig sagen können.⁶⁸ In der Einleitung zu Band 1 von *The Handbook of East Asian Psycholinguistics*, das sich auf fast 500 Seiten der chinesischen Sprache widmet, wird angeführt, dass 55% aller chinesischen Schriftzeichen fünf oder mehr Homophone aufweisen (Li/Tan/Bates/Tzeng 2012: 2). Die häufigsten alltäglichen Inhaltswörter (z.B. Verben wie 吃 *chī* „essen“, 走 *zǒu* „gehen“ oder 写 *xiě* „schreiben“) und vor allem Funktionswörter (z.B. die Attributpartikel 的 *de*) sind auch im modernen Chinesisch nach wie vor einsilbig. So ist die Anzahl der einsilbigen Wörter unter den 500 häufigsten Wörtern doppelt so hoch wie die der zweisilbigen Wörter (Wan 2012: 43). Die meisten Nomen sind allerdings zweisilbig.⁶⁹ Trotz der desambiguierenden Wirkung von zweisilbigen Wörtern gibt es auch unter ihnen Homophone, da es ja, wie oben ausgeführt, nur einen relativ kleinen Silbenschatz im Chinesischen gibt, was sich dann natürlich auch auf die möglichen Kombinationen auswirkt.⁷⁰

2010 wurde in Großbritannien eine Umfrage zu den Schwierigkeiten beim Erlernen von Chinesisch unter 164 Chinesischstudierenden durchgeführt. Die Studierenden sollten 34 Aspekte, die als besonders schwierig beim Chinesischlernen angesehen werden, auf einer Skala von 1 (leicht) bis 5 (schwierig) bewerten. Diese 34 Aspekte waren zuvor auf der Basis von Interviews mit Lehrenden und Studierenden ermittelt worden. Das Unterscheiden von Homophonen wurde in dieser Befragung durchschnittlich mit der Note 3,55 bewertet (Hu 2010: 115). Der Aspekt „mündliches Verstehen ohne den Kontext oder das Thema vorab zu kennen“ wurde auf der fünfteiligen Schwierigkeitsskala mit 3,82 bewertet (Hu 2010: 115). Dies hängt eng mit der großen Anzahl von Homophonen in der chinesischen Sprache zusammen.

⁶⁸ Diese im Vergleich zum Englischen, das mit seinem Silbenreichtum und der intransparenten Orthographie sogar durchaus auch *native speaker* mit Wörtern konfrontieren kann, von denen sie nicht wissen, wie man sie ausspricht, totale Transparenz und Überschaubarkeit der Silben ist für die Studierenden wenigstens ein kleiner Lichtblick beim Chinesischlernen.

⁶⁹ Mehrere Studien geben an, dass etwa zwei Drittel der mehrsilbigen Wörter im modernen Chinesisch zweisilbig sind (Krames 2015: 29).

⁷⁰ Beispiele: 适宜 *shìyí* „geeignet“, „passend“ vs. 事宜 *shìyí* „Angelegenheiten“; 实意 *shíyì* „aufrichtig“ vs. 时疫 *shíyì* „Epidemie“.

Nachdem ich nun schon mehrmals den Begriff „Wort“ unreflektiert verwendet habe, möchte ich nun im Zuge einer kurzen Diskussion dieses Begriffs⁷¹ auf Besonderheiten des Wortschatzes im Chinesischen eingehen.

In alphabetverschrifteten Sprachen ist die (zumindest laienhafte) Bestimmung dessen, was ein Wort ist, im Schriftbild relativ eindeutig⁷², indem wir jene Ansammlung von graphischen Symbolen, die von weißem Raum umgeben ist, als Wort bezeichnen (DeFrancis 1984: 178; Hoosain 1991: 14). Im Chinesischen ist die traditionelle gefühlsmäßige Bedeutungseinheit aber das 字 zì „Schriftzeichen“, welches in den meisten Fällen auch eine (oder mehrere) bestimmte Bedeutung(en) hat und meistens genau einer⁷³ der ca. 1300 Sprachtonsilben entspricht. Trotz dieser den meisten Schriftzeichen innewohnenden semantischen Bedeutung bestehen aber, wie oben ausgeführt, die meisten „Bedeutungseinheiten“ im modernen Chinesisch aus zwei Sprachtonsilben. So bedeutet zum Beispiel 语 yǔ „Sprache“, und diese Bedeutung wird einem auf Nachfrage sofort von jedem *native speaker* genannt werden (allerdings nur, wenn man das Schriftzeichen zeigen kann, denn mündlich wäre diese Bedeutung ja aufgrund der vielen Homophone ohne Kontext nicht eingrenzbar). Da aber 语 yǔ kein „Autosemantem“ (Trappl 2004: 56) ist, muss es, um die Bedeutung „Sprache“ auszudrücken, zusammen mit der Sprachtonsilbe 言 yán „Wort“ zu dem zweisilbigen Wort 语言 yǔyán „Sprache“ kombiniert werden. Diese Unschärfe, welche Sprachtonsilben nun ein eigenständiges Wort bilden und welche kombiniert werden müssen, ist für Lernende häufig verwirrend und trägt zu Fehlern bei der Verwendung bei.

Allerdings zeigt das obige Beispiel auch, dass man Wortbedeutungen nicht selten aus den Bedeutungen der einzelnen Silben ableiten kann. Je mehr Bedeutungen von einzelnen Sprachtonsilben oder 字 zì „Schriftzeichen“ man kennt, desto eher ist ein eventuelles Erraten der Bedeutung eines Kompositums möglich: z.B. 电脑 diànnǎo „Computer“ aus 电 diàn „elektronisch“ und 脑 nǎo „Gehirn“ oder 机器人 jīqìrén „Roboter“ aus 机器 jīqì „Maschine“ und 人 rén „Mensch“. Die Bedeutung chinesischer Wörter lässt sich oft sogar leichter erschließen, als die entsprechenden

⁷¹ Für eine ausführlichere Diskussion siehe auch „Die Abgrenzung der Wörter im modernen Chinesisch“ (Lippert 2002).

⁷² Obwohl im Deutschen z.B. bei trennbaren Verben die Zusammen-/Getrennschreibung variiert: hinaufgehen > Sie geht hinauf.

⁷³ Es gibt auch Schriftzeichen, die als zwei oder mehr Sprachtonsilben ausgesprochen werden können. Dies ist aber nicht die Regel.

Fremdwörter in der eigenen Sprache: 抗菌素 *kàngjūnsù* „Antibiotikum“ aus 抗 *kàng* „bekämpfen“, 菌 *jūn* „Bakterium“ und 素 *sù* „Element“.

Trotz der Transparenz in der Wortbildung mit Hilfe semantischer Komposita, die gerade für SprecherInnen des Deutschen sehr vertraut sind, gilt aber doch für das Chinesische, dass es vor allem im Bereich des Wortschatzes eine distante Fremdsprache ist. Dafür verantwortlich ist die simple Tatsache, dass es kaum sogenannte Internationalismen gibt, mit Hilfe derer LernerInnen sich Wortbedeutungen aus ihnen bekannten Sprachen ableiten können (Guder 2000: 42). Dies lässt sich beispielhaft an dem Fachausdruck „Robotik“ veranschaulichen: Deutsch: Robotik; Englisch: robotics; Spanisch: robótica; Russisch: Робототехника *Robototekhnika*; Polnisch: robotyka; Finnisch: robotiikka; Griechisch: ρομπωτική *rompotikí*; Türkisch: robotik; Indonesisch: robotika; Arabisch: الروبوتات *alrrubutat*. Im modernen Chinesisch gibt es dafür das Wort 机器人学 *jīqìrénxué*, was phonologisch keinerlei Ähnlichkeiten zu den Wörtern in den vorhin zitierten Sprachen aufweist. Dafür ist es aber ein für das Chinesische so typisches Kompositum, das sich sehr schön aus den Bedeutungen der einzelnen Silben ableiten lässt: 机器 *jīqì* „Maschine“, 人 *rén* „Mensch“, 学 *xué* „Lehre“, „lernen“. Auch das zweisilbige Wort 机器 *jīqì* kann man noch zerlegen in: 机 *jī* „Maschine“ und 器 *qì* „Gebrauchsgerät“. Dieses Beispiel eines transparenten Kompositums zeigt sehr schön, warum das chinesische 字 *zì* „Schriftzeichen“ nach wie vor von L1-SprecherInnen des Chinesischen als zählbare Grundeinheit von Sprache und Texten gilt. So werden Angaben zur Länge eines Textes auf Chinesisch immer mit der Anzahl der 字 *zì* „Schriftzeichen“ angegeben, und nicht mit 词 *cí* „Wort“. ⁷⁴

Als ich oben das Fehlen von Internationalismen beschrieben habe, habe ich jedoch sogenannte phonetische Transliterationen nicht erwähnt. Im modernen Chinesisch findet sich eine Reihe von Neologismen, die (meist aus dem Englischen) phonetisch transliteriert werden und dann mit etwas phonologischer Erfahrung erkannt werden können. Beispiele dafür sind: 巧克力 *qiǎokèlì* engl. „chocolate“, 麦克风 *màikèfēng* „Mikrofon“ oder 咖啡 *kāfēi* „Kaffee“. Solche phonetischen Transliterationen sind

⁷⁴ Der Begriff 词 *cí* „Wort“ wurde erst seit Beginn des 20. Jhs. aufgrund des Einflusses der westlichen Sprachwissenschaft von der chinesischen Linguistik diskutiert und erfuhr in den 1950er Jahren besonderes Augenmerk, da im Zuge der Entwicklung der Umschrift Hanyu Pinyin (phonetische Verschriftung des Chinesischen mittels alphabetischer Zeichen) erstmals darüber nachgedacht werden musste, welche Schriftzeichen nun ein „Wort“ bilden und daher mit den Buchstaben der Hanyu Pinyin-Umschrift „zusammengeschrieben“ werden müssen.

im gesprochenen Chinesisch (mehr oder weniger)⁷⁵ leicht zu erkennen – also fungieren durchaus als verständniserleichternde Internationalismen – jedoch stellen sie beim Lesen eine besonders große Hürde dar, da die Schriftzeichen, die für diese Transliterationen nur aufgrund ihrer Aussprache herangezogen werden, oft eher seltene Schriftzeichen sind, die nicht zum Anfangsschriftzeichenschatz zählen. Genau diese Eigenart, nämlich die phonetische Kodierung von nicht-chinesischen Wörtern oder Eigennamen durch Schriftzeichen mit einer ähnlichen Aussprache, ist auch verantwortlich für die „Distanz“ chinesischer Texte, da gerade die sonst als sichere Hinweise geltenden Eigennamen für Lernende eine besondere Hürde darstellen (siehe Unterkapitel 3.2).

Zuletzt möchte ich auf die Klassifizierung des Chinesischen als distante Sprache im Bereich der Grammatik eingehen.⁷⁶ Zunächst erscheint das Chinesische mit seiner syntaktischen Grundstruktur von Subjekt-Prädikat-Objekt sehr vertraut, und wenn LernerInnen erfahren, dass es keine Flexionen zur Bestimmung von Genus, Kasus, Numerus, Person oder Tempus gibt, ist die Zuversicht, diese Sprache lernen zu können, sehr groß. Allerdings bedeutet das Fehlen der entsprechenden Flexionsmorphologie nicht, dass dafür keine Kategorien vorhanden sind. Im Chinesischen werden grammatikalische Phänomene in der Regel mit Hilfe von Hilfswörtern oder Partikeln ausgedrückt, und es gibt bestimmte Wortstellungsregeln und Satzmuster, die wiederum Aspekte beleuchten, die in westlichen Sprachen nicht markiert werden. So ist beispielsweise die Tatsache, dass die Aspektpartikel 了 *le* zur Markierung einer abgeschlossenen Handlung nicht mit dem Tempus „Vergangenheit“ gleichgesetzt werden kann, weil im Chinesischen eben nicht jede Handlung so markiert wird, nur weil sie in Relation zur Sprechzeit schon

⁷⁵ Im Falle von z.B. 土司 *tǔsī* „Toast“ wohl eher weniger. Es existieren auch viele Mischformen, die aus einer Kombination von phonetischer Transliteration und semantischer Übertragung gebildet werden: 因特网 *yīntèwǎng* „Internet“ (aus der phonetischen Transliteration *yīntè* für „inter“ und der semantischen Übertragung 网 *wǎng* „Netz“. Die semantische Analyse von 因 *yīn* „Ursache“ und 特 *tè* „besonders“ hat hier keine Relevanz).

⁷⁶ Einen Überblick über Studien der amerikanischen ChaF-Forschung seit den 1980er Jahren zum Erwerb spezifischer Grammatikphänomene (z.B. Erwerb der Aspektpartikeln 了 *le*, 过 *guo* und 着 *zhe*, Erwerb der Zählheitwörter, Erwerb der Komplemente oder zu speziellen Konstruktionen wie 把 *bǎ*-Konstruktion oder *Topic-comment*-Konstruktion) bietet Ke Chuanren in seinem Artikel „Research in second language acquisition in Chinese: Where we are, where we are going.“ (Ke 2012: 60-73). Zhao Yang bietet in der Zeitschrift *Second Language Research* einen Überblick über neuere Studien zu Morphologie- und Syntaxerwerb in ChaF (Zhao 2011: 560-565). Siehe auch die Kapitel 1, 3, 4, 5, 27 und 30 in *The Handbook of East Asian Languages, Volume 1: Chinese* (Li/Tan/Bates/Tzeng 2012).

stattgefunden hat, für viele LernerInnen ungewohnt. Auch die Tatsache, dass Chinesisch eine „topic-prominent language“ (Li/Thompson 2011: 15-16) ist, was bedeutet, dass viel mehr auf den situationellen Kontext geachtet werden muss und chinesische Sätze – obwohl die Grundstruktur S-P-O ist – oft typischerweise mit dem Thema und nicht dem grammatikalischen Subjekt beginnen bzw. gar kein grammatikalisches Subjekt haben müssen („high degree of ellipsis“: Li/Tan/Bates/Tzeng 2012: 3), ist für viele europäische LernerInnen ungewohnt:

„The case of Chinese shifts our focus from morphology and syntax to pragmalinguistics and contextuality.“ (Gruder 2007: 23)

Hu resümiert in der bereits weiter oben zitierten Studie zu den Herausforderungen beim Chinesischlernen:

„The results of this study, for example, showed that Grammar is the most heavily-loaded factor and thus can be said to represent an area of perceived difficulty for CFL learners, regardless of their levels and of their learning styles. This calls into question the assumption that Chinese grammar is relatively easy (e.g. Chen 2008)⁷⁷ as it is free from such morphological markers as tense and case etc., typically required in the Latin and Germanic languages which are generally more familiar to Anglophone learners.“ (Hu 2010: 109)

In seinem Aufsatz mit dem provokanten Titel „Kann man das überhaupt lernen? Zur Vermittlung von Chinesisch als distanter Fremdsprache“ plädiert Guder dafür, eine auf die speziellen Erfordernisse distanter Fremdsprachen ausgerichtete Fremdsprachendidaktik zu entwickeln (Guder 2005b: 66). Die seither unternommenen Anstrengungen der Sprachlehr-/lernforschung im Bereich Chinesisch als Fremdsprache in Europa haben denn auch zur Publikation eines eigens für die Fremdsprache Chinesisch entwickelten Kriterienkatalogs von zu erreichenden Kompetenzen unter dem deutschen Titel „Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache“ (Guder/FaCh 2015)⁷⁸ geführt. Bislang wurden die Beschreibungen für die Niveaustufen A1.1, A1, A1+, A2 und A2+ publiziert. Die Sublevels A1+ und A2+ wurden eigens definiert, um „auch im

⁷⁷ Der Artikel „The pain and joy of learning Mandarin Chinese“ von Melody Chen ist online nicht mehr verfügbar.

⁷⁸ Besser bekannt unter dem Akronym EBCL für die englische Bezeichnung *European Benchmarks for the Chinese Language*, siehe auch: <http://ebcl.eu.com/>. Dieses Projekt wurde im Herbst 2010 von der Europäischen Kommission bewilligt und hatte zum Ziel, unter Mitarbeit von chinawissenschaftlichen Fachleuten aus Großbritannien, Frankreich, Italien und Deutschland auf der Grundlage der Kann-Bestimmungen (Kompetenzziele) des GeR (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) Deskriptoren und Sublevels für die Niveaustufen des GeR zu entwickeln, die den besonderen Anforderungen beim Erlernen der chinesischen Sprache gerecht werden.

weiterführenden Lernprozess der ‚Elementaren Sprachverwendung‘ die Lernmotivation zu stärken.“ (Guder 2015: 9). Außerdem wurde das neu geschaffene Niveau A1.1 vorgeschaltet, auf dem im Abschnitt „Mündliches Chinesisch“ die Kompetenzskala für „Kompetenzen bezüglich des Transkriptionssystems *Hanyu Pinyin*“ angesiedelt wurde (Guder/FaCh 2015: 32). Im Abschnitt „Schriftliches Chinesisch“ wurde die Kompetenzskala für „orthographische Kontrolle“ des GER um die Kompetenz „graphemische und orthographische Kontrolle“⁷⁹ erweitert (Guder/FaCh 2015: 107). Diese sinographemische Kompetenz, also das Wissen um Struktur und Systematik der chinesischen Schriftzeichen sowie eine gewisse Übung in der Anwendung dieses Wissens, ist Voraussetzung, um authentische chinesische Texte zu lesen.

Ausschlaggebend für die Herausforderungen beim Erlernen des Chinesischen ist also oft gar nicht die Einfachheit oder Komplexität der linguistischen Phänomene, sondern vielmehr ihre „Andersartigkeit“, also eben ihre Distanz von den Konzepten in europäischen Sprachen:

„[Die chinesische Sprache] ist »einfach«, weil ihre Grammatik keine Flexion, keine Formenlehre aufweist, weder Tempus, noch Casus kennt. Kompliziert wiederum, weil zur Kompensation der nicht gewährleistbaren, aber für die Kommunikationsfähigkeit einer natürlichen Sprache notwendigen Redundanz eben andere Mechanismen erhalten, allen voran die Schrift.“ (Trappl 2004: 56)

Die chinesischen Schriftzeichen sind schon allein aufgrund ihrer Anzahl unbestritten aufwändig zu erlernen (auch für chinesische Kinder) – also „kompliziert“ – allerdings ist ein flüssiges Lesen anspruchsvollerer Texte, die in der phonetischen Umschrift *Hanyu Pinyin* verfasst sind – vermeintlich „einfach“, weil es ja nur ca. 1300 unterschiedliche Sprachtonsilben gibt – aufgrund der oben besprochenen Homophonie und der daraus resultierenden Ambiguität dann doch sehr schwierig.

3.2 Das chinesische Schriftsystem

In diesem Abschnitt konzentriere ich den Fokus auf die geschriebene Sprache und mein Thema Lesen. Ich gehe hier daher auf die wichtigsten Merkmale der

⁷⁹ Die deutsche Übersetzung sollte hier meiner Meinung nach „graphemische und orthographische Kompetenz“ lauten. Einzelne Deskriptoren für „sinographemische Kompetenz“ finden sich natürlich neben der Vorstufe A1.1 auch in den entsprechenden höheren Niveaus, da ja – im Gegensatz zur Beherrschung des Transkriptionssystems *Hanyu Pinyin* – der Erwerb der sinographemischen Kompetenz nicht nach der Vorstufe A1.1 abgeschlossen ist.

chinesischen Schrift ein, da eine Arbeit über das Lesen in Chinesisch als Fremdsprache die Einzigartigkeit und Andersartigkeit der chinesischen Schrift nicht aus der Gesamtdiskussion ausklammern kann.⁸⁰ Dennoch betone ich, dass in meinem Forschungsprojekt die sinographemische Grundkompetenz der Studierenden bereits vorausgesetzt ist und meine Forschungsfrage auf den Umgang mit der Schriftsprachlichkeit authentischer chinesischer Texte ausgerichtet ist und nicht auf den Umgang mit der chinesischen Schrift.

Während man alphabetverschriftete Sprachen – auch wenn man diese Sprache nicht kennt – wenigstens entziffern kann, sofern man die Lautwerte der Buchstaben zumindest annähernd kennt⁸¹, ist ein „Auslauten“, also phonologisches Rekodieren, von in Schriftzeichen geschriebenen Texten ohne die Kenntnis eines Basis-Schriftzeichenschatzes nicht möglich (vgl. Weekes et al. 2006: 599):

„Phonological assembly – the activation of phonemes by graphemes and their ‚assembly‘ into syllables and words – is not possible for a single Chinese character. This is because the Chinese graphic units (including those components inside the characters) correspond to whole syllables.” (Perfetti et al. 2007: 132)

Wie bereits erwähnt, bedeutet das aber nicht, dass phonologische Rekodierung in Chinesisch nicht stattfindet. Im Gegensatz zum Lesen eines in einer Alphabetschrift geschriebenen Wortes muss der lexikalische Zugriff in Chinesisch jedoch von der orthographischen Form unterstützt werden, da ja zusätzlich zur Intransparenz der phonologischen Kodierung das Chinesische eine große Anzahl von Homophonen aufweist:

„In reading an alphabetic word, the individual graphemes can activate phonemes, and the process of word identification can proceed with the assembly of these phonemes toward a match with word representation. [...] the Chinese reader may need to retain the orthography (the character) rather than relying on phonology while meaning is retrieved.” (Perfetti et al. 2007: 132)

Ich beginne mit der Klassifikation des chinesischen Schriftsystems und einem kurzen Überblick über Struktur und Merkmale der Schriftzeichen, um im zweiten Abschnitt

⁸⁰ Xiao (2011: 114) zitiert zwei Umfragen unter ChinesischlernerInnen an amerikanischen Colleges, in denen das Lernen von Schriftzeichen als die schwierigste Herausforderung beim Chinesischlernen genannt wurde. Kupfer (2007: 8) zitiert ein Studienergebnis, wonach Chinesischlernende an einer chinesischen Universität nach ca. 800 Unterrichtsstunden eine Lesegeschwindigkeit von nur 54-68% der Lesegeschwindigkeit von chinesischen Kindern in der 5. und 6. Schulstufe aufwiesen. Zum Vergleich: Im Curriculum für das Bachelorstudium der Sinologie an der Universität Wien ist eine Gesamtstundenzahl von 690 Unterrichtsstunden für den Sprachunterricht vorgesehen.

⁸¹ Dies ist bei Sprachen mit recht transparenter Orthographie wie z.B. Deutsch um vieles leichter als in Sprachen mit sogenannter opaker Orthographie, wie z.B. Englisch (vgl. Ellis et.al. 2004).

auf die Implikationen für das Lesenlernen in Chinesisch als Fremdsprache einzugehen.

3.2.1 Klassifizierung des Schriftsystems und Struktur der Sinographeme

Die drei wichtigsten Schriftsysteme fallen in die folgenden Kategorien: alphabetisch (z.B. Deutsch, Russisch, Arabisch), syllabisch (z.B. Japanisch Hiragana und Katakana) und logographisch (Chinesisch) (Perfetti/Dunlap 2008: 15). Einfach ausgedrückt bedeutet alphabetisch die Zuordnung von graphischen Zeichen zu Phonemen, syllabisch die Zuordnung zu Silben und logographisch die Zuordnung zu Wörtern (oder Morphemen). Der Terminus *logographisch* drückt im Gegensatz zu den landläufig immer noch verwendeten Bezeichnungen *piktographisch* oder *ideographisch*, die fälschlicherweise insinuieren, chinesische Schriftzeichen würden direkt Bedeutungen oder Konzepte kodieren, bereits den Zusammenhang der Zeichen mit Wörtern aus, wird aber trotz seiner Verbreitung in der Fachliteratur⁸² von vielen ExpertInnen als nicht akkurat abgelehnt (DeFrancis 1984: 71-73). Die weitverbreitete Meinung, Chinesisch sei eine Morphemschrift, ist nämlich irreführend bzw. eigentlich unvollständig. Chinesische Schriftzeichen repräsentieren zwar in der Tat kleinste bedeutungstragende Einheiten (Morpheme), aber eben gleichzeitig auch Silben (jedoch nicht Phoneme wie in Alphabetschriften), also die kleinste phonologische Einheit, die mit chinesischen graphischen Elementen abgebildet werden kann (Perfetti/Dunlap 2008: 20).

„[...] the writing unit does correspond to a meaning-bearing spoken language unit – the syllable. Thus it maps spoken language, as do all writing systems.” (Perfetti/Dunlap 2008: 20)

Aus diesem Grund plädierte John DeFrancis⁸³ bereits 1984 für den Begriff *morphosyllabisch*:

„Only the adoption of some such term as ‘morphosyllabic,’ [sic] which calls attention to the phonetic aspect, can contribute to dispelling the widespread misunderstanding of the nature of Chinese writing.” (DeFrancis 1984: 147)

⁸² Vgl. die Verwendung des Wortes *logographic* durch Perfetti/Dunlap (2008: 22) selbst, zitiert in meiner Einleitung zu Kapitel 3.

⁸³ John DeFrancis war ein weltweit bekannter Sinologe und Professor für Chinesische Sprache sowie Pionier in der Konzeption von Chinesischlehrwerken zum Erlernen der chinesischen Umgangssprache. Ich selbst habe mit seinem erstmals 1963 erschienenen Lehrbuch *Beginning Chinese* meine ersten Chinesischkenntnisse erworben.

Wie DeFrancis betont, werden die Bezeichnungen *logographic* und *ideographic* von vielen ExpertInnen wider ihr fachliches Wissen einfach aus Gewohnheit verwendet:

„The term ‘ideographic’ has been used not only by those who espouse its basic meaning but also by others who do not necessarily accept the concept but use the term out of mere force of habit as an established popular designation for Chinese characters. I find, to my chagrin, that in my previous publications I have been guilty of precisely this concession to popular usage without being aware of the damage it can cause. As a repentant sinner I pledge to swear off this hallucinogen. I hope others will join in consigning the term to the Museum of Mythological Memorabilia along with unicorn horns and phoenix feathers.” (DeFrancis 1984: 148)

Ich folge diesem Aufruf und werde zur Kategorisierung der chinesischen Schrift den Terminus *morphosyllabisch* verwenden (vgl. auch Guder-Manitius 1999: 22-23; Schindelin 2004: 5-6; Grabe 2009: 112). Peter Kupfer kritisiert aber auch die Bezeichnung *morphosyllabisch* als nicht ganz akkurat in Hinblick auf die Einzigartigkeit und Multifunktionalität der chinesischen Schriftzeichen und favorisiert den Begriff *Sinographem* bzw. *sinographemische Schrift* (Kupfer 2007: 12).

Diese morphosyllabischen Sinographeme repräsentieren also Silben mit einer meistens eindeutigen Aussprache. Die Schriftzeichen haben fast alle eine (oder mehrere) bestimmte Bedeutung(en), die von kompetenten Schriftkundigen auch isoliert, also ohne Kontext, benannt werden können. Im Fließtext nehmen alle Schriftzeichen einen gleich großen quadratischen Raum ein, egal aus wie vielen Strichen sie bestehen:

安娜是奥地利人。她有一个哥哥。

Ānnà shì Àodìlì rén. Tā yǒu yí ge gēge.

„Anna ist Österreicherin.“ „Sie hat einen älteren Bruder.“

Dieser kurze aus zwei Sätzen bestehende Text zeigt auch, dass der Abstand zwischen den einzelnen Schriftzeichen immer gleich groß ist, egal ob zwei oder mehr Schriftzeichen ein Wort bilden oder nicht (奥地利 *Àodìlì* „Österreich“; 她有 *tā yǒu* „sie hat“). Das Fehlen von erkennbaren Wortgrenzen im sinographemischen Schriftbild trägt entscheidend zur Schwierigkeit des Lesens von chinesischen Texten bei, denn die Wortsegmentierung stellt sich als große Herausforderung dar, wenn die im Text verwendeten Wörter den LernerInnen nicht bereits bekannt sind.

Um Wörter zu identifizieren und in der Folge die Bedeutung eines zusammenhängenden Textes zu verstehen, ist also zuallererst das Dekodieren der graphischen Symbole für die kleinsten Bedeutungseinheiten auf Chinesisch, der Sinographeme, notwendig:

„In learning to read Chinese, what is acquired is not the alphabetic principle, nor even a corresponding syllabary principle (which would apply to Japanese kana), but associations between specific character forms and their corresponding syllable morphemes. [...] the product of learning is the ability to identify each character as a meaning-bearing syllable that occurs in the spoken language.” (Perfetti/Dunlap 2008: 23)

Der letzte Satz in dem obigen Zitat weist darauf hin, dass ein chinesisches Schriftzeichen sowohl semantische als auch phonologische Informationen enthält: es repräsentiert, wie bereits erwähnt, (mindestens) eine Bedeutung („meaning-bearing“) und es steht für (meistens) eine Silbe der gesprochenen Sprache („syllable that occurs in the spoken language“). Der kleinste Bestandteil eines Sinographems ist der Strich, das ist „[...] der Punkt oder die Linie, die vom Aufsetzen des Schreibgeräts bis zu seiner Loslösung vom Papier entsteht.“ (Guder 1999: 56). Die Strichzahl eines Schriftzeichens liegt bei den 3.500 häufigsten zwischen 1 und 24, wobei die durchschnittliche Strichzahl bei ca. 10 Strichen liegt (Guder 1999: 56). Allerdings ist die kleinste Einheit eines Schriftzeichens, die beim Dekodieren kognitiv verarbeitet wird, nicht der Strich, sondern die Komponente oder das Subgraphem. Mehr als 80% der Sinographeme⁸⁴ sind zusammengesetzte Schriftzeichen, die aus einer semantischen Komponente (Signifikum oder Semantikum⁸⁵) und einer phonetischen Komponente (Phonetikum⁸⁶) bestehen (Xiao 2011: 115; Tong/Yip 2015: 160). Die chinesische Bezeichnung für diese häufigste Art von Sinographemen ist 形声 *xíngshēng*, auf Deutsch „SP-Zeichen“, also Signifikum-Phonetikum-Zeichen. In der englischsprachigen Literatur werden die Komponenten meist als *radical* bezeichnet (*semantic radical* und *phonetic radical*), was allerdings im Deutschen zu Missverständnissen führen kann, da die deutsche Bezeichnung *Radikal* für jene Schriftzeichenelemente verwendet wird, die zur Indexierung und Anordnung in

⁸⁴ Für eine Zusammenfassung der in der Literatur und den Lehrwerken verbreitetsten Theorie der insgesamt sechs Bildungsprinzipien chinesischer Schriftzeichen (六书 *liù-shū*), also der weiteren fünf für die restlichen ca. 20% verantwortlichen Konstruktionsprinzipien, siehe z.B. Guder 1999: 26-35 und Schindelin 2004: 8-12.

⁸⁵ Chinesisch: 意符/义符 *yìfú*.

⁸⁶ Chinesisch: 音符 *yīnfú*.

Wörterbüchern verwendet wird (vgl. Schindelin 2004: 6). In der Regel stimmt aber das Radikal und die semantische Komponente überein.

3.2.2 Lesen von Sinographemen

Nach der vorangegangenen kurzen Darstellung der chinesischen Schrift möchte ich nun anhand von Beispielen illustrieren, inwiefern dieses morphosyllabische Schriftsystem eine besondere Herausforderung für Chinesischlernende mit alphabetschriftlichem Hintergrund darstellt, und relevante Studien und Publikationen zitieren, die auf diese besonderen Hürden eingehen.⁸⁷

Die Tatsache, dass die chinesische Schrift nicht aus einer kleinen Anzahl phonetischer Zeichen besteht, die die Laute einer Sprache abbilden und so das Klangbild aller Wörter einer Sprache im Geiste der Leserin mehr oder weniger problemlos⁸⁸ entstehen lassen können, sondern dass es Tausende von Schriftzeichen⁸⁹ für ganze Begriffe gibt, wird gemeinhin als das ausschlaggebende Charakteristikum für die Schwierigkeit des Lesens in Chinesisch angesehen. Dies ist der Grund, warum ich bei der Auswahl eines passenden Modells der

⁸⁷ Einen Überblick über Studien der amerikanischen ChaF-Forschung seit den 1980er Jahren zum Erwerb der Schriftzeichen in ChaF bietet Ke Chuanren in seinem Artikel „Research in second language acquisition in Chinese: Where we are, where are going.“ (Ke 2012: 45-60). Siehe außerdem den Forschungsüberblick in Krames' Dissertation über die entsprechenden Publikationen in China (Krames 2015: 9-16), USA (Krames 2015: 16-23) und Europa (Krames 2015: 23-24). Eine gute Zusammenfassung der Forschungsleistung zum Lernen und Lehren von chinesischen Schriftzeichen findet sich in Jiang 2008.

Weiters siehe auch die Kapitel 6, 7, 9, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 31 und 32 in *The Handbook of East Asian Languages, Volume 1: Chinese* (Li/Tan/Bates/Tzeng 2012).

Ausgewählte neueste Publikationen zu diesem Thema in Europa sind: Guder 2014; Schindelin 2012; Guo 2011; Klöter 2011; Becker 2010.

⁸⁸ Problemlos in Sprachen mit transparenter oder flacher Orthographie, wie z.B. Kroatisch und Italienisch; problembehafteter in Sprachen mit intransparenter oder opaker Orthographie wie z.B. Englisch (vgl. Ellis et al. 2004: 441).

⁸⁹ In der Fachliteratur gibt es unterschiedliche Angaben, wie viele Schriftzeichen insgesamt existieren und wie viele Schriftzeichen beherrscht werden müssen, um „lesen zu können“. Zur Orientierung hier einige ausgewählte Zahlen: Die Gesamtzahl der in verschiedenen Wörterbüchern gelisteten Schriftzeichen rangiert von ca. 10.000 bis 50.000, wobei die immense Zahl von 50.000 dadurch zustande kommt, dass obsolete Zeichen und unterschiedliche Schreibvariationen aufgenommen wurden (Norman 1988: 71-72). Durchschnittlich gebildete Chinesen und Chinesinnen kennen und verwenden zwischen 3.000 und 4.000 Schriftzeichen (Norman 1988: 73). Die häufigsten 1.300 Zeichen decken ca. 92% - 95% der chinesischen Texte ab (Krames 2015: 15).

Laut dem offiziellen *Wort- und Zeichenschatz-Standard für Chinesisch als Fremdsprache der VR China* decken die häufigsten 1.800 Schriftzeichen 98,21% eines chinesischen Textes ab (Zhōngguó guójia duiwài Hànyǔ jiàoxué lǐngdǎo xiǎozǔ bàngōngshì et al. 中国国家对外汉语教学领导小组办公室等 2010: XI). Der allgemeine Konsens ist, dass man ca. 97-99% der Wörter in einem Text kennen muss, damit problemloses Leseverstehen gewährleistet ist (vgl. Koda 2007: 5; Grabe 2009: 333). Aber Achtung: Beide Schriftzeichen eines Binoms zu kennen bedeutet nicht automatisch, dass man die Bedeutung des daraus entstandenen Wortes kennt.

Verarbeitungsebenen explizit die Terminologie von Koda angeführt habe, die als Ebene unter der gemeinhin als niedrigste Ebene gehandelten Worterkennung noch die Ebene des Dekodierens einzieht (siehe Abschnitt 2.2.3). Wie schon oben erläutert, fällt in Sprachen, die mit einem begrenzten Zeichenschatz phonetisch kodiert werden, die Fertigkeit des Dekodierens und darauffolgenden phonologischen Rekodierens weithin mit der Fertigkeit der Worterkennung zusammen⁹⁰, zumal ja auch die Wortgrenzen eindeutig aus der Zusammen- oder Getrennschreibung hervorgehen. Genau diese Fertigkeiten – das Dekodieren, das phonologische Rekodieren und das Erkennen der Wortgrenzen – sind aber bereits eine ganz große Hürde für Chinesischlernende, und dem sollte in meiner Beschreibung der Verarbeitungsebenen eben durch die eigene Ebene des Dekodierens Rechnung getragen werden.

Vor allem in der Forschungslandschaft des chinesischsprachigen Raums ist in der ChaF-Leseforschung eine gewisse Konzentration auf die graphemische Ebene, also die Forschung zum Erwerb der chinesischen Schriftzeichen und zur Schriftzeichendidaktik zu vermerken.⁹¹ Dies verwundert allerdings nicht, denn schließlich stellen Sinographeme eine besondere Hürde beim Lesenlernen in Chinesisch als Fremdsprache dar, die sich beim Lesenlernen in phonologisch notierten Schriftsystemen nicht in den Weg stellt. Es liegt daher nahe, dass sich gerade chinesische Forschende verstärkt diesem Thema widmen, das einen so einzigartigen Bereich ihres eigenen linguistischen und kulturellen Hintergrunds betrifft.

So liegt der Schwerpunkt in der umfassenden kognitionswissenschaftlich ausgerichteten Monographie zum Lesen in Chinesisch als Fremdsprache von Jiang Xin (Jiang 2008) deutlich auf dem Schriftzeichenerwerb und der Schriftzeichendidaktik. Meng/Chen (2006: 53) nennen in ihrem Werk zur Lesedidaktik in ChaF als eine Hauptschwierigkeit beim Lesen, dass chinesische Schriftzeichen die Aussprache der Wörter nur annäherungsweise oder gar nicht abbilden. Somit ist die für die Worterkennung (auch im Chinesischen) wichtige

⁹⁰ Hier darf man den Vorgang der Worterkennung nicht mit dem Vorgang des Zugriffs auf den Begriff im mentalen Lexikon (vgl. Krames 2015: 44) verwechseln. Ein Wort „lesen können“ (= phonologisch rekodieren) heißt nicht, dass man weiß, was es bedeutet.

⁹¹ Im Jahr 2010 wurde im Verlag der renommierten *Beijing Language and Culture University* eine eigene Zeitschrift für die Schriftzeichendidaktik in Chinesisch als Fremdsprache gegründet: 汉字教学与研究 *Hànzì jiàoxué yǔ yánjiū*.

phonologische Rekodierung stark beeinträchtigt und muss daher laut Meng/Chen im Chinesischunterricht mehr geübt werden als in Fremdsprachen mit transparenterer Orthographie.

Die starke Betonung der Schriftzeichendidaktik hat in den letzten Jahren auch in der Forcierung der *Ziběnwèi*-Theorie (字本位理论) Ausdruck gefunden, welche eine Besinnung auf das Schriftzeichen als die Grundeinheit der chinesischen Sprache fordert und die Vermittlung eines Grundzeichenschatzes an den Beginn nicht nur des Leseunterrichts, sondern auch des allgemeinen Chinesisch-als-Fremdsprache-Unterrichts stellen will. Joël Bellassen, Pionier im Bereich ChaF in Frankreich und weltbekannter Professor für Chinesisch als Fremdsprache, veröffentlichte bereits Anfang der 1990er Jahre ein Lehrwerk, das die Vermittlung einzelner Schriftzeichen an den Anfang des Sprachunterrichts stellte, also der *Ziběnwèi*-Theorie entsprach. Der bekannte Schriftzeichendidaktiker Lü Bisong, dem die Prägung des Begriffs 对外汉语教学 *Duìwài Hànyǔ Jiàoxué* „Chinesischunterricht für AusländerInnen“⁹² zugeschrieben wird (Benedex 2009: 11) und der ein Pionier in diesem Forschungszweig ist, befürwortet die Umsetzung der *Ziběnwèi*-Theorie im ChaF-Unterricht mit dieser recht radikalen Aussage in seinem Internetblog:

„[...] Nur das Prinzip ‚zuerst die Schriftzeichen, dann die Sprache lernen‘ wird den Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs in Chinesisch als Fremdsprache gerecht.“ (吕必松 Lü Bisong 2011)⁹³ [Übersetzung durch die Autorin]

Demgegenüber ist aber kritisch anzumerken, dass die meisten Wörter im modernen Chinesisch mehrsilbig sind⁹⁴ und eine zu starke Konzentration im Anfängerunterricht auf einzelne Schriftzeichen und ihre singulären Bedeutungen verwirrend sein könnte bzw. dem kommunikativen Prinzip zuwiderlaufen könnte. Es gibt auch Ansätze, die für das Anfangsstadium eine Trennung von Sprachunterricht und

⁹² Der Begriff wurde 1978 geprägt, also zu einer Zeit, als China sich nach den isolierten Jahren des inneren Chaos der Kulturrevolution wieder der Welt zuwandte und öffnete. Obwohl der Begriff nach wie vor sehr verbreitet ist (676.000 Treffer für 对外汉语教学 in der Suchmaschine Google am 10.04.2017), setzen sich heute nach und nach die passenderen Begriffe 汉语作为外语 *Hànyǔ zuòwéi wàiyǔ* „Chinesisch als Fremdsprache“ (25.600 Treffer am 10.04.2017) oder 汉语作为第二语言 *Hànyǔ zuòwéi dì èr yǔyán* „Chinesisch als Zweitsprache“ (75.700 Treffer am 10.04.2017) durch. De facto werden die Begriffe „Chinesisch als Fremdsprache“ und „Chinesisch als Zweitsprache“ meist synonym verwendet.

⁹³ „[...] 只有按照‘随文学语’的办法教学汉语，才符合汉语作为第二语言的习得规律。“ (Internetblog von Lü Bisong; URL: <http://blog.sina.com.cn/lvbisong>. Eintrag vom 26.09.2011) [09.04.2017].

⁹⁴ Ca. zwei Drittel der mehrsilbigen Wörter sind zweisilbig (Chung et al. 2011: 838; s. auch Hu 2010: 104; Guder 1998: 12).

Schriftzeicheninstruktion fordern (vgl. Guder 2000: 47; Schindelin 2012: 16) oder für einen verspäteten Einsatz der Schriftzeicheninstruktion⁹⁵ plädieren.

Das Dekodieren eines Schriftzeichens basiert nicht auf der Analyse der einzelnen Striche, sondern der Subgrapheme innerhalb eines Schriftzeichens. Diao Lan weist aber auf das Vorhandensein eines Wortüberlegenheitseffekts beim geübten Lesen hin, das heißt, dass die einzelnen Subgrapheme nicht mehr bewusst wahrgenommen werden, wenn das Schriftzeichen problemlos erkannt wird (Diao 2012: 87).⁹⁶ Vor allem, wenn Probleme beim lexikalischen Zugriff bestehen oder wenn es sich noch um einen in der Übungsphase befindlichen Leseprozess handelt, berichtet die Forschung aber von eindeutigen Hinweisen, dass ein hohes orthographisches Bewusstsein für phonetische und semantische Komponenten erstrebenswert ist und gefördert werden soll (Shen 2010; Everson 2011: 102-103; Tong/Yip 2015). Shu/Anderson (1999) konnten zeigen, dass ein Bewusstsein über die Funktion von Subgraphemen auch beim Lesen in Chinesisch als L1 eine Rolle spielt:

„The major finding of these two experiments is that many Chinese children have a functional awareness of the relationship between the radical in a character and the character's meaning. Radical awareness was found to develop with grade and to be related to reading ability. Young readers and poor readers either have not discovered the basic morphological features of Chinese, or they do not spontaneously use what they know about morphology to process familiar characters or derive the meanings of new characters.“ (Shu/Anderson 1999: 13)

Eine neuere Überblicksstudie, die eine Reihe spezifischer Untersuchungen zum phonologischen und morphologischen Bewusstsein muttersprachlicher LeserInnen in Englisch und Chinesisch miteinander und untereinander vergleicht, bekräftigt, dass sich das Bewusstsein über die Komponenten der chinesischen Schriftzeichen schon sehr früh im L1-Lesernprozess entwickelt (Toyoda/Scrimgeour 2009: 66). Darüber hinaus betonen die Autoren, dass bei der Worterkennung nicht nur die Komponenten chinesischer Schriftzeichen eine Rolle spielen. Aufgrund der Tatsache, dass die meisten Wörter aus zwei Schriftzeichen bestehen, fungieren auch einzelne Schriftzeichen ihrerseits als analytisch wahrgenommene morphologische Sub-Einheiten von Wörtern:

⁹⁵ Siehe auch die empirische Untersuchung in der Dissertation „Teaching and learning Chinese as a foreign language in the United States: To delay or not to delay the character introduction“ (Ye 2011).

⁹⁶ Das gleiche Phänomen wurde beim Lesen von Alphabetschriften festgestellt.

„There are clearly two functional units in Chinese characters: characters in a word and components in a character.“ (Toyoda/Scrimgeour 2009: 69).

„[...] studies in Chinese word recognition suggest that readers of Chinese characters appear to be aware of small units both at the character level in words and the component level in characters. However, the crucial difference between the two types of scripts [chinesisch und englisch] is that semantic and phonetic components (radicals and phonetics) are generally not audible, whereas syllables and phonemes are. In this regard, the awareness associated with Chinese characters is much more closely tied to the development of orthographic-processing skills compared to alphabetic scripts.“ (Toyoda/Scrimgeour 2009: 70).

Xiao Yun plädiert daher dafür, der Förderung des Bewusstseins für die Struktur von chinesischen Schriftzeichen und ihrer Funktionalität im ChaF-Unterricht viel Beachtung zu schenken:

„[...], when teaching Chinese characters, CFL teachers need to help students develop needed intra-character analytic skills through effective pedagogical practices.“ (Xiao 2011: 117)

In diesem Zusammenhang möchte ich kurz auf solche Studien eingehen, die mit Hilfe unterschiedlicher Methoden (Blickbewegungsstudien; Studien, die die Geschwindigkeit der Worterkennung messen, u.ä.) testen, inwiefern die Komplexität und die Dichte von Schriftzeichen einen Einfluss auf das Lesen von Schriftzeichen haben. Laut Hayden (2007: 204-205) bezieht sich die Komplexität auf die Anzahl der Striche in einem Schriftzeichen (und da jedes Schriftzeichen ein Quadrat ausfüllt bezieht sich die Komplexität eben auf die Anzahl der Striche in dem Quadrat) und die Dichte auf die proportionale Anordnung der Striche in dem Quadrat. So haben zum Beispiel die Schriftzeichen 京 *jīng* und 事 *shì* beide acht Striche, jedoch erscheint das zweite Schriftzeichen „dichter“ als das erste. Xiao (2002: 73)⁹⁷ berichtet von unterschiedlichen Resultaten der oben erwähnten kognitionspsychologischen Experimente hinsichtlich der Auswirkung von Komplexität bzw. Dichte (in manchen Studien werden beide Begriffe für die Anzahl der Striche in einem Schriftzeichen herangezogen) auf das Erkennen von Schriftzeichen durch die ProbandInnen. Jedenfalls folge ich der Schlussfolgerung von Xiao, dass ein entscheidender Faktor beim Schriftzeichenlesen die Fähigkeit ist, das Arbeitsgedächtnis mit Hilfe von *chunking* zu entlasten:

⁹⁷ Die erwähnten Studien haben teilweise sowohl die Produktion als auch die Rezeption von Schriftzeichen untersucht und zu unterschiedlichen Ergebnisse für diese beiden Aufgaben geführt. Für mich sind hier nur die Ergebnisse bezüglich der Rezeption von Schriftzeichen relevant. Auf den Zusammenhang zwischen produktiven und rezeptiven Schriftzeichenkenntnissen werde ich hier nicht eingehen.

„At the beginning level, when they do not have the analytic ability to ‘chunk’ the strokes into orthographic units such as radicals or phonetic components, students have to process characters at the stroke level. Thus, character density becomes a crucial issue. However, for advanced students, who have the ability to assemble strokes into bigger memory units--orthographic units, character density may not be an issue [...].”
(Xiao 2002: 80-81)

Vor allem metalinguistisch kompetente erwachsene Chinesischlernende entwickeln sehr schnell ein orthographisches Bewusstsein. Eine Studie von Wang/Perfetti/Liu (2003: 204) wies dies schon für das erste Lernjahr nach, wobei die Häufigkeit der Beschäftigung mit Schriftzeichentexten ein ausschlaggebender Faktor war. Dies deutet darauf hin, dass nicht nur eine maßvolle explizite Vermittlung von strukturellem Schriftzeichenwissen empfehlenswert ist, sondern dass ein großer Teil des orthographischen Bewusstseins auch implizit durch extensives Lesen aufgebaut werden kann (Krames 2015: 38).

Koda berichtet von mehreren Studien seit Ende der 1990er Jahre, die die Entwicklung des Schriftzeichenwissens und der Schriftzeichendekodierfähigkeit von erwachsenen ChinesischenlernerInnen untersuchen und zu dem Ergebnis kamen, dass die Lernenden nach einer anfänglichen ganzheitlichen Herangehensweise (Auswendiglernen) bereits nach dem ersten Lernjahr analytische Fähigkeiten zum Schriftzeichenlesen entwickelt hatten (Erkennen von phonetischen und semantischen Komponenten). Das Interessante dabei ist, dass im Gegensatz zu chinesischen Kindern, die erst ab einem ungefähren Grundzeichenschatz von etwa 1500-2000 Schriftzeichen fähig waren, Schriftzeichenkomponenten zu analysieren, die erwachsenen Chinesisch- (und Japanisch-)lernerInnen schon nach dem Erwerb der ersten 240-400 Schriftzeichen ein solches metalinguistisches Bewusstsein zeigten (Koda 2007: 20-21). Es konnte also nachgewiesen werden, dass bei gebildeten erwachsenen LernerInnen einer distanten Fremdsprache schon auf Anfängerniveau ein Transfer dieser Teilfertigkeit des Lesens möglich ist und geschult werden kann. Dies bestärkt meine Theorie, dass das Bewusstmachen und Schulen von typischen Strukturen authentischer chinesischer Gebrauchstexte – und daher eben auch von für diese Strukturen typischen Schriftzeichen – bereits im zweiten Lernjahr und trotz begrenzter sprachlicher Kompetenz in der L2 möglich und notwendig ist. Und obwohl es müßig erscheinen mag, die folgende Erkenntnis aus mehreren kognitionswissenschaftlichen Studien hier explizit zu zitieren, möchte ich es dennoch tun, denn „exposure to print“ (Grabe/Stoller 2011: 16) ist nunmal ganz entscheidend,

um Automatisierung zu erreichen und somit ein Grundpfeiler in der Konzeption meines Lesemoduls:

„[...] increased frequency of exposure is strongly correlated with faster response times and more accurate identification of characters in a naming task.“ (Hayden 2007: 206)

Ich entferne mich nun wieder von der Analyse der Binnenstruktur einzelner Schriftzeichen und möchte jetzt auf die Schwierigkeiten des Lesens von in Schriftzeichen geschriebenen nicht-chinesischen Wörtern (Fremdwörtern) und Eigennamen eingehen. Es sind gerade die Eigennamen (z.B. Personennamen oder Ortsnamen), die beim Lesen von affinen Fremdsprachen eine große Erleichterung für das Erreichen eines ersten globalen Verstehens des Textes darstellen (z.B. um herauszufinden, um wen es eigentlich geht), und genau dieser Aspekt fungiert bei Leseaufgaben für authentische Texte für AnfängerInnen als ein wichtiger Angelpunkt. Wenn man also einen Sachtext auf Tschechisch über einen berühmten in Salzburg geborenen Komponisten überfliegt, dann werden einem sogleich die Wörter „Mozart“ und vielleicht auch „Salzburgu“ ins Auge stechen. Selbst im japanischen Text kann man diese Eigennamen recht schnell identifizieren, da im Japanischen für Fremdwörter und nicht-japanische Eigennamen die Silbenschrift Katakana verwendet wird.⁹⁸ Der chinesische Fließtext über Mozart konfrontiert die Leserin aber mit einer Abfolge von Schriftzeichen ohne Spatien zwischen den Wörtern. Einziger „Rettungsanker“ sind die Jahreszahlen, die aufgrund ihrer Schreibung in arabischen Ziffern leicht erkennbar sind:

简介/莫扎特

1756年1月27日生于奥地利（神圣罗马帝国时期）的萨尔茨堡一位宫廷乐师的家庭，祖籍是德国，他的父亲列奥波尔德·莫扎特是那座城中宫廷天主教乐团的小提琴手，也是一位作曲家，并拥有绝对音感。他的母亲也热爱音乐，会拉大提琴和小提琴。莫扎特有很多兄弟姐妹，他是家中的第7个孩子，1791年12月5日猝死于维也纳，终年35岁。其中最出名的歌剧是：《费加罗的婚礼》、《唐璜》和《魔笛》。

Abb. 6: Screenshot „Leben/Mozart“⁹⁹

Eine so einfache Leseaufgabe wie das Herausfinden des Namens der Person, um die es hier geht, scheitert also daran, dass fremde Eigennamen auf Chinesisch phonetisch transliteriert werden und mit Schriftzeichen wiedergegeben werden, deren

⁹⁸ モーツァルト *Mōtsu~aruto*; ザルツブルク *Zarutsuburuku*.

⁹⁹ Der Eintrag ist ein Screenshot von der größten chinesischen Web-Enzyklopädie *baike.com*. Gekürzte URL: <https://goo.gl/aqr8pB> [21.04.2017].

Aussprache annähernd der Aussprache des Namens entsprechen: 莫扎特 *Mòzhātè* und 萨尔茨堡 *Sà'ěrcǐbǎo*. Wenn man also die Aussprache der Schriftzeichen nicht kennt, muss man diese zuerst mittels eines Wörterbuchs ermitteln. Dann muss man in der Phase der Bildung von plausiblen Bedeutungseinheiten die Entscheidung treffen, dass es sich höchstwahrscheinlich um einen Eigennamen handelt, um dann auch noch zu entscheiden, wie viele Schriftzeichen (Silben) überhaupt zu dem den fremden Eigennamen wiedergebenden Ausdruck gehören.

Einhergehend mit dieser großen Erschwernis für ein erstes Verstehen authentischer chinesischer Texte kommt es oft recht schnell zum Erreichen einer Frustrationsschwelle, wenn man in der Zeitung nicht einmal die Namen von bekannten PolitikerInnen oder KünstlerInnen lesen kann. Diese affektive Komponente beim Lesen authentischer chinesischer Texte darf im Leseunterricht nicht unterschätzt werden, gerade auch dann, wenn die Lernenden sich mit einer Schrift konfrontiert sehen, die es ihnen oft nicht einmal erlaubt, das Gelesene „auszusprechen“ (phonologisch zu rekodieren). Deshalb ist es notwendig, die Motivation der Studierenden beim Lesen authentischer Texte dadurch aufrechtzuerhalten, dass die LernerInnen sich der Häufigkeit gewisser Strukturelemente bewusst sind und sie diese durch gezielte Übungen schnell erkennen und somit ihr Potenzial zur Bildung von Bedeutungseinheiten (*chunking*) strategisch einsetzen können.

Der Vollständigkeit halber möchte ich hier kurz erwähnen, dass es auch Ansätze im Chinesischunterricht gibt, die ein gänzlichliches Ausklammern der Schriftzeichen im Sprachunterricht vorsehen (vgl. Klöter 2011). Obwohl ich solche Ansätze für Intensivkurse, in denen möglichst rasch (z.B. wegen eines bevorstehenden Arbeitseinsatzes in China) eine gewisse Basiskompetenz in Chinesisch erreicht werden muss, als durchaus angemessen und zielführend betrachte, kann ein generelles Ignorieren der chinesischen Schriftzeichen im Chinesischunterricht und vollständig auf einer Umschrift basierendes Unterrichtskonzept nicht befürwortet werden. Ich möchte hier nicht näher auf die Debatte über den Stellenwert der Schriftzeichen im Chinesischunterricht eingehen, da sich in meinem Projekt die Diskussion ohnehin nicht stellt. Meine Zielgruppe sind Studierende der Sinologie, und ein vorrangiges Kompetenzziel ist hier das Erreichen einer Lesekompetenz, die

es erlaubt, mit authentischen chinesischen Quellen – also in chinesischen Schriftzeichen geschriebenen Texten – adäquat umzugehen.

Viele PraktikerInnen und ForscherInnen im Bereich Chinesisch als Fremdsprache fokussieren die Problemstellung beim Lesen in Chinesisch oft reflexartig auf das Phänomen der morphosyllabischen Schrift und ihre Herausforderung für westlichsprachige Lernende auf der Ebene des Dekodierens (vgl. zum Beispiel Benedex 2009: 40-42). Obwohl unumstritten ist, dass die Schriftzeichen tatsächlich eine große Hürde darstellen (vgl. Xiao 2011: 114), konnte doch auch nachgewiesen werden, dass nach einer gewissen Gewöhnungsphase der Umgang mit Schriftzeichen sowohl aus linguistischem als auch affektivem Blickwinkel betrachtet für die Sinologiestudierenden nicht mehr so herausfordernd war wie in den ersten Wochen des Studiums. Eine Studie von Helen Shen (2010: 60), die die Auswirkung von explizitem Unterricht von Signifika im ersten Chinesischlernjahr untersuchte, konnte zeigen, dass 93% der Studierenden das Bewusstmachen und explizite Lernen von Signifika als sehr hilfreich für das Erkennen von Schriftzeichen bezeichneten. Krames (2015: 7) zitiert weitere Studien in Jiang (2008) und von Koda, die die Entwicklung eines orthografischen Bewusstseins bereits beim Erlernen der ersten 500 Schriftzeichen (1. Studienjahr) belegen und zweifelt daher an, dass die gerade in der chinesischen ChaF-Praxis und ChaF-Forschung traditionell so betonte Fokussierung auf die isolierte Schriftzeichendidaktik zielbringend für den raschen Erwerb einer Basis-Lesekompetenz ist. Ich entferne mich daher nun von der Ebene der Schriftzeichen und komme zum für dieses Forschungsprojekt wichtigsten Aspekt der Herausforderungen beim Lesen auf Chinesisch: der Schriftlichkeit authentischer chinesischer Gebrauchstexte.

3.3 Schriftlichkeit versus Mündlichkeit

Nicht nur das Schriftsystem mit seinen Tausenden von Sinographemen im Gegensatz zu den verhältnismäßig wenigen Symbolen von Alphabet- oder Silbenschriften¹⁰⁰ stellt eine große Herausforderung für das Lesen in Chinesisch als Fremdsprache dar. Auch – und wie ich behaupte, vor allem – die Andersartigkeit der „Sprache“, die in

¹⁰⁰ Einige Beispiele: 46 graphische Symbole in Hiragana und Katakana (Japanisch); 36 Buchstaben in Albanisch; 24 Buchstaben in Griechisch (Ellis et al. 2004: 443-444). 26 Buchstaben in Deutsch.

authentischen chinesischen Gebrauchstexten verschriftet wird und sich von dem im kommunikativen Chinesischunterricht geübten umgangssprachlichen modernen Chinesisch unterscheidet, ist eine große Hürde auf dem Weg zu einer funktionalen Lesefähigkeit, die für angehende ChinawissenschaftlerInnen bereits im zweiten Studienjahr angestrebt werden sollte.¹⁰¹

Bereits 1966 beklagte John DeFrancis in seinem legendären Aufsatz „Why Johnny can’t read Chinese“, dass die Chinesischkurse in den USA alle versagen, wenn es um den Leseunterricht geht, weil sie den Unterschied von Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht berücksichtigen:

„I think it is a mis-application [...] that in both of the main approaches to reading the content of the reading program is so rigidly determined by the content of the conversation program.

The fact of the matter is that in all languages, whether it be the language we command as native speakers or the language we acquire as foreign learners, the areas of speech and of reading do not coincide.” (DeFrancis 1966: 3)

Rund 50 Jahre später weist Guder im Zuge der Erarbeitung der Parameter für die Lesekompetenz für das EBCL-Projekt¹⁰² auf das gleiche Problem hin:

„[...] even for a reading competence of the simplest authentic written texts in Chinese, the learners often have to acquire a separate set of characters, a fact that is often used as a further argument for the focus on oral language in beginners’ courses. Conversely, this further complicates the process of acquiring reading competence even with regard to the simplest authentic texts.” (Guder 2014: 13).

Tatsächlich unterscheidet sich der Wortschatz und die Strukturen des schriftlichen Chinesisch so stark von der mündlichen Umgangssprache, dass Studierende nach dem ersten Studienjahr kaum in der Lage sind, Texte wie Einladungen und Ankündigungen oder auch Warnungen, Verbote und Hinweise auf Schildern, Anweisungen auf Webseiten oder Dialogfelder im Smartphone zu lesen.

„Die Diglossie führt dazu, dass für eine Lesekompetenz auch einfachster authentischer schriftsprachlicher Texte im Chinesischen häufig ein eigener Zeichenschatz erworben werden muss, was häufig als weiteres Argument für die Fokussierung auf die mündliche Sprache im Anfängerunterricht betrachtet wird.“ (Guder 2015: 15)

So enthält zum Beispiel das folgende profane Dialogfeld im Smartphone (Dt.: „Kein Betreff. Diese E-Mail hat keinen Betreff. Möchten Sie sie wirklich senden? Abbrechen – Senden“) zwei schriftsprachliche Funktionswörter: 此 *cǐ* „diese, -r,

¹⁰¹ Siehe dazu meine Ausführungen zu den Kompetenzzielen in Abschnitt 4.1.2.

¹⁰² EBCL *European Benchmarks for the Chinese Language* (<http://ebcl.eu.com/>).

-es“ und 仍 *réng* „noch, nach wie vor“. In der mündlichen Umgangssprache würde man statt 此 *cǐ*: 这个 *zhè ge* und statt 仍 *réng*: 还要 *hái yào* sagen.



Abb. 7: Dialogfeld „Kein Betreff“¹⁰³

Ein weiteres Beispiel ist das auf zahlreichen Verbotsschildern verwendete Schriftzeichen 勿 *wù* „nicht!, tu das nicht!“ statt dem umgangssprachlichen 不要 *bú yào*:



Abb. 8: Halteverbot¹⁰⁴

Was genau macht nun die Besonderheit der Schriftlichkeit im modernen Chinesisch aus? Schließlich gibt es in jeder Sprache Unterschiede zwischen der geschriebenen Sprache und der gesprochenen Sprache, wobei die Bezeichnungen „geschrieben“ und „gesprochen“ wiederum unscharf und eigentlich missverständlich sind. Peter Koch und Wulf Österreicher legen in ihrem breit-rezipierten Aufsatz „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“ (Koch/Österreicher 1985) detailliert dar, dass sich die Begriffe „geschrieben“ und „gesprochen“ sowohl auf das Medium der sprachlichen Realisierung (graphischer oder phonischer Kode) als auch auf die Konzeption der sprachlichen Äußerung bezieht (Koch/Österreicher 1985: 17). Statt *Konzeption* werden auch die Begriffe *Duktus* oder *Modalität*, oder eben *konzeptionelle Schriftlichkeit* oder *konzeptionelle Mündlichkeit* verwendet (Koch/Österreicher 1994: 587). Während das sprachliche Medium eindeutig entweder graphisch oder phonisch

¹⁰³ Ausschnitt aus einem Screenshot des Smartphones der Autorin.

¹⁰⁴ Eigenes Fotomaterial.

ist (graphisch: z.B. abgedrucktes Interview, Zeitungsartikel; phonisch: vertrautes Gespräch, Vortrag), manifestiert sich die konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit auf einem Kontinuum (Koch/Österreicher 1985: 18). Dieses konzeptuelle Kontinuum wird definiert als „mehrdimensionaler Raum zwischen zwei Polen“ (Koch/Österreicher 1985: 21) und als ein

„[...] Raum, in dem Nähe- und Distanzsprachliche Komponenten im Rahmen der einzelnen Parameter sich mischen und damit bestimmte Äußerungsformen konstituieren.“ (Koch/Österreicher 1985: 21)

Somit erklärt sich der Titel des Aufsatzes („Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“), wobei *Sprache der Nähe* eben den zu Beginn verwendeten Begriff der *Mündlichkeit* ersetzt und *Sprache der Distanz* den Begriff *Schriftlichkeit*. Weitere Charakterisierungen von *Mündlichkeit* sind: Dialog, freier Sprecherwechsel, Vertrautheit der Partner, *face-to-face*-Interaktion, keine Öffentlichkeit, Spontaneität, Situationsverschränkung. *Schriftlichkeit* hingegen wird assoziiert mit: Monolog, kein Sprecherwechsel, Fremdheit der Partner, räumliche und zeitliche Trennung, völlige Öffentlichkeit, Reflektiertheit, Situationsentbindung (Koch/Österreicher 1985: 21).

Für das Chinesische wurden ebenso die Funktionen 口语 *kǒuyǔ* „Mündlichkeit“ und 书面语 *shūmiànyǔ* „Schriftlichkeit“ postuliert, um Nähe oder Distanz auszudrücken (Feng 冯/Yan 阎 2013: 1-6). Weiters weisen der Autor und die Autorin auch explizit darauf hin, dass die sprachlichen Register (chinesisch: 语体 *yǔtǐ*) nicht mit Genre (chinesisch: 文体 *wéntǐ*) gleichgesetzt werden dürfen (Feng 冯/Yan 阎 2013: 1). Auch im Chinesischen sind die Bedeutungen „mündlich“ (口 *kǒu*) und „schriftlich“ (书面 *shūmiàn*) in den jeweiligen Fachbegriffen enthalten, und auch Feng geht darauf ein, dass sich der schriftliche Stil auch in mündlichen Äußerungen manifestieren kann und umgekehrt (Feng 冯 2006: 99).

Ein gravierender Unterschied zu den westlichen Sprachen ist aber, dass das *shūmiànyǔ* sehr wohl fast zwingend mit dem sprachlichen Medium einhergeht, dass also das *shūmiànyǔ* in der Regel immer verwendet wird, sobald man sich im graphischen Medium befindet. Dies trifft auch dann zu, wenn ein geringerer Grad an Formalität herrscht (z.B. Schilder, Ankündigungen, Hinweise auf Internetseiten), aber aufgrund der räumlichen und zeitlichen Trennung (vgl. Koch/Österreicher 1985: 21) ist eben die „Sprache der Distanz“, also das *shūmiànyǔ*, angebracht. Es scheint, als ob die schiere Tatsache, dass man sich im sinographischen Medium befindet und man daher auf die Eindeutigkeit der Sinographeme im Gegensatz zu der

Mehrdeutigkeit der gesprochenen Silben vertrauen kann, automatisch das Register des oft sehr verknappten und verdichteten *shūmiànyǔ* bedingt:

„Hierfür sind aus dem täglichen Leben in China viele Facetten geläufig: Die Verkehrsschilder, deren Informationsgehalt durch die eingefügten Schriftzeichen höher ist als derjenige der internationalen Symbole; die Laden- und Formenschilder, Hinweise und Reklametafeln, Verlautbarungen und Fernsehspots, nicht zuletzt auch die politischen Parolen und die verwirrende Vielfalt von Abkürzungen auf allen Gebieten.“ (Rosner 1992: 74)

Der Ursprung des modernen *shūmiànyǔ* liegt in der jahrhundertlangen Diglossie. In China galt das klassische Chinesisch (文言 *wényán*) bis zur 4. Mai-Bewegung 1919 als intellektuelle Schriftsprache und hatte mit der gesprochenen Sprache wenig gemeinsam, da es eine jahrhundertlang präservierte Sprachvarietät war (Rosner 1992: 2-3; Feng 2009: 1).

Das moderne *shūmiànyǔ* darf allerdings keinesfalls mit dem *wényán* verwechselt werden (vgl. Rosner 1992: 20; Feng 冯 2006: 2). Feng 2009 definiert *shūmiànyǔ* über die Grammatik und hält fest, dass die Varietät des *shūmiànyǔ* das Resultat von formellen Stilerfordernissen ist:

„[...] modern formal Chinese cannot be composed without employing some literary Chinese. Thus, literary and colloquial Chinese cannot truly be divorced in the modern context of language and communication [...]“ (Feng 2009: 2).

Er begründet dies mit seiner Theorie der „prosodischen Grammatik“, mit der z.B. die Regeln beschrieben werden können, wann im *shūmiànyǔ* einsilbige Lexeme und wann zweisilbige verwendet werden müssen (Feng 2009: 4-5). Da das alte *wényán* ja abgeschafft war, aber trotzdem wie in jeder Sprache das Bedürfnis nach einem formellen Stil – nach einer Sprache der Distanz – herrschte, entwickelte sich der moderne formelle Stil, das *shūmiànyǔ*. Rosner hält in seinen Studien zur Diglossie des modernen Chinesisch fest, dass besonders ab den späten 1980er Jahren ein verstärktes Interesse an der Kultivierung bzw. Sammlung von *wényán*-Wörtern zu vermerken ist (Rosner 1992: 9-10).

Auch in der Disziplin Chinesisch als Fremdsprache beschäftigen sich allmählich mehr Fachleute mit dem Thema des *shūmiànyǔ* und vor allem auch damit, wie man dieser Tatsache im modernen chinesischen Sprachgebrauch auch im Chinesischunterricht Rechnung tragen kann. So inkludieren sie in ihren Fachartikeln Listen, in denen *shūmiànyǔ*- und *kǒuyǔ*-Ausdrücke gegenübergestellt werden (Wang

王 2003; Feng 冯 2006; Feng 2009, Cheng 程 2012; Feng 冯/Yan 阎 2013) und Feng ermutigt die ChinesischlerInnen, indem er die Anzahl der wichtigsten schriftsprachlichen Wörter mit ca. nur 250 und die Anzahl der schriftsprachlichen Phrasen mit ca. 300 angibt (Feng 2009: 3). In weiterer Folge warnt er vor einem übertriebenen Gebrauch von schriftsprachlichen Ausdrücken und beschreibt das moderne *shūmiànyǔ*-Register als gut dosierte Mischung¹⁰⁵ aus umgangssprachlichen Elementen, Dialektelelementen, Fremdwörtern und sowohl aus dem *wényán* übernommenen als auch neu entstandenen Ausdrücken (Feng 冯 2006: 103).

Nachdem ich oben den modernen schriftsprachlichen Stil allgemein beschrieben und seinen Hintergrund kurz umrissen habe, fokussiere ich nun auf den Teilbereich der schriftsprachlichen Funktionswörter, die ja den Schwerpunkt meiner Arbeit bilden. Sun Dejin 孙得金 hat sich in seiner Dissertation als erster systematisch mit den 现代书面汉语中的文言语法成分 *xiàndài shūmiàn Hànyǔ zhōng de wényán yǔfǎ chéngfèn* „schriftsprachlichen Funktionswörtern im modernen schriftsprachlichen Chinesisch“ beschäftigt, ausgewählte Strukturen im Detail analysiert und auch deren Stellenwert im Chinesisch-als-Fremdsprache-Unterricht diskutiert (Sun 孙 2009). Sun begründet seine Themenwahl damit, dass die schriftsprachlichen Funktionswörter lange Zeit von der chinesischen Linguistik ignoriert worden sind. Sie sind zwar aus dem modernen Chinesisch nicht wegzudenken und werden von allen WissenschaftlerInnen wie selbstverständlich verwendet, systematisch erforscht haben die SprachwissenschaftlerInnen unter ihnen ihre Bedeutung und ihre Funktionen im modernen Chinesisch jedoch noch nicht (Sun 孙 2009: 3).

Es sind aber eben nicht nur die WissenschaftlerInnen, die diese funktionellen Bestandteile eines vermeintlich formellen Stils tagtäglich verwenden, sondern sie begegnen jedem und jeder von uns in großer Zahl, sobald wir authentische chinesische Texte konsumieren, sei es auf der Straße, im Internet oder in herkömmlichen Publikationen.

Im Folgenden möchte ich anhand einiger Beispiele veranschaulichen, wie allgegenwärtig die schriftsprachlichen Funktionswörter im modernen schriftsprachlichen Chinesisch sind.

¹⁰⁵ „书面正式语体既不能太‘文‘，又不能太‘白‘，必须文白相间。*Shūmiàn zhèngshì yǔtǐ jì bù néng tài ,wén‘, yòu bù néng tài ,bái‘*“ (Feng 冯 2006: 103).

So findet sich z.B. in einem Studierendenhandbuch die Information:

上课不许做与本课无关的事情。Shàng kè bù xǔ zuò yǔ běn kè wú guān de shìqíng. „Im Unterricht ist es nicht erlaubt, sich mit Dingen zu beschäftigen, die mit dem Unterricht nichts zu tun haben.“.

Der gleiche Inhalt würde mündlich aber in etwa folgendermaßen ausgedrückt:

上课的时候不允许/可以做跟这个课没有关系的事情。Shàng kè de shíhou bù yǔnxǔ/kěyǐ zuò gēn zhè ge kè méi yǒu guānxi de shìqíng.

Die Wörter *xǔ* und *guān* sind grün markiert, da es sich um tendenziell schriftsprachliche Inhaltswörter handelt, die entweder durch ein anderes umgangssprachliches Wort oder durch ein umgangssprachliches zweisilbiges Äquivalent ersetzt werden. Die rot markierten Wörter sind typische alltägliche schriftsprachliche Funktionswörter. Während ChaF-Lernende bereits auf der Grundstufe in ihren Lehrbüchern in dem einen oder anderen Dialog aus dem Erlebnisbereich des Studierendenlebens ebendiese mündliche Formulierung kennengelernt haben, sind ihnen die rot markierten schriftsprachlichen Funktionswörter im traditionellen ChaF-Unterricht auch nach dem zweiten Lernjahr noch unbekannt und ein so alltäglicher Satz wie der obige nicht verständlich.

Die weiteren Beispiele sind alle aus dem modernen öffentlichen Leben entnommen (Museum, Bahnstation, alte Gasse, Naturpark, öffentliche Toilette):



Abb. 9: Im Museum: „Bitte nicht nähertreten“¹⁰⁶

Auf diesem Schild werden die MuseumsbesucherInnen freundlich aufgefordert, nicht an dem historisch bedeutsamen Tisch Platz zu nehmen: 勿 wù „nicht!, tu das nicht“ steht für das umgangssprachliche 不要 bú yào. Auch die Inhaltswörter 入内 rù

¹⁰⁶ Eigenes Fotomaterial.

nèi „hineingehen“ würden umgangssprachlich durch 进去 jìnqù oder 靠近 kàojìn ersetzt werden.



Abb. 10: (Linke Seite) Expressdurchgang für Personen ohne Gepäck¹⁰⁷

In diesem Beispiel wird das schriftsprachliche Wort 无 wú „nicht haben“ anstelle des umgangssprachlichen 没有 méi yǒu verwendet. Außerdem ist die schriftsprachliche Syntax hier verkürzt, indem die Attributpartikel 的 de wegfällt.



Abb. 11: Einsturzgefährdetes Gebäude („Das Gebäude ist gefährlich. Nicht näherkommen!“)¹⁰⁸

In diesem Beispiel zeigt sich die von Feng Shengli angesprochene Mischung von *shūmiànyǔ* und *kǒuyǔ* (Feng 冯 2006: 103): Während 此 cǐ „dieser, -e, -es“ das umgangssprachliche 这个 zhège ersetzt und das zweisilbige umgangssprachliche 房子 fángzi „Haus“ zu 房 fáng verknappt wird, wird 不要 bú yào „nicht!, tu das nicht“ hier nicht durch das schriftsprachliche 勿 wù ausgedrückt.

¹⁰⁷ Eigenes Fotomaterial.

¹⁰⁸ Eigenes Fotomaterial.



Abb. 12: Wilde Affen¹⁰⁹

Auch hier wird wieder das Demonstrativpronomen 此 *cǐ* „dieser, -e, -es“ verwendet und bedeutet zusammen mit dem schriftsprachlichen 处 *chù* „an diesem Ort“. Umgangssprachlich würde man (在)这个地方 (*zài zhè ge dìfāng*) sagen. In der zweiten Zeile steht wieder das häufige 勿 *wù* „nicht!, tu das nicht“ in der Bedeutung von 不要 *bú yào*.



Abb. 13: Klosett ohne Wasserspülung¹¹⁰

Dieses aufgrund der deftigen Übersetzung durchaus amüsante Beispiel zeigt deutlich, wie grotesk eine zwar inhaltlich richtige aber nicht dem sprachlichen Register der Originalsprache entsprechende Übersetzung wirkt. Der chinesische Hinweistext ist in sehr elegantem und förmlichem *shūmiànyǔ* abgefasst und weist die schriftsprachlichen Funktionswörter 本 *běn* „dieser, -e, -es“, 为 *wéi* „ist“ und 即可 *jí kě* „das genügt“ auf. Umgangssprachlich verwendet man dafür: 这个 *zhè ge*, 是 *shì* und 就可以 *jiù kěyǐ*.

¹⁰⁹ Gekürzte URL: <https://goo.gl/Z4UN1A> [21.04.2017].

¹¹⁰ Gekürzte URL: <https://goo.gl/TAMWhC> [21.04.2017].

Das Dilemma für den Leseunterricht in Chinesisch ist also, dass es in den gängigen Lehrbüchern der fortgeschrittenen Grundstufe keine systematischen Übungen anhand authentischer Gebrauchstexte gibt.¹¹¹ Lernende werden zwar mit geschriebenen Texten konfrontiert und haben somit Gelegenheit, das Lesen von Schriftzeichen zu üben, jedoch handelt es sich dabei eben nicht um authentische geschriebene Texte, sondern um schriftlich fixierte mündliche Texte (vgl. Koch/Österreicher 1985).

Die alltägliche chinesische Schriftsprache bedient sich ganz besonderer bedeutungsbildender Konventionen, und dieser Tatsache muss man dadurch Rechnung tragen, dass man Lernende bereits auf dem Niveau als fortgeschrittene AnfängerInnen konsequent damit konfrontiert und ihnen so die Möglichkeit bietet, diese Konventionen zu erwerben, um Gebrauchstexte angemessen verstehen zu können. 2016 veröffentlichte der Fachverband Chinesisch e.V. die sogenannten „Leipziger Empfehlungen“ (vgl. Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2016a und 2016b), in denen für den Leseunterricht in chinawissenschaftlichen Studiengängen explizit das Verstehen der Funktionswörter und Ausdrucksweisen des schriftsprachlichen Chinesisch als Kompetenzziel angegeben wird (siehe Abschnitt 4.1.24.1.1). Genau diesem Desiderat habe ich versucht, mit der Erprobung des eigens entwickelten Lesemoduls näher zu kommen.

¹¹¹ Eine Diskussion der Umsetzung in gängigen Lehrbüchern findet sich in Abschnitt 4.1.3.

4 Entwicklung des Lesemoduls: Ein innovatives Konzept für den Leseunterricht in ChaF

Der Entschluss zur Entwicklung eines eigenen Lesemoduls für den Leseunterricht im zweiten Studienjahr ergab sich aus der Erkenntnis, dass globales Verstehen von Gebrauchstexten auch in der distanten Fremdsprache Chinesisch bereits auf dem Niveau von fortgeschrittenen AnfängerInnen angestrebt werden muss¹¹², dass sich dieses Ziel in der dokumentierten Praxis, also in den gängigen Lehrbüchern und in den standardisierten Tests wie HSK¹¹³ und TOCFL¹¹⁴ für diese Stufe aber nicht widerspiegelt.

In Unterkapitel 4.1 soll die praktische Basis für das Lesemodul erläutert werden. Zunächst werde ich die Textsorte der chinesischen Gebrauchstexte definieren und beschreiben und den Zusammenhang zwischen schriftsprachlichen Funktionswörtern und dieser Textsorte herausarbeiten. Die folgenden Abschnitte sind der Diskussion gewidmet, inwieweit die Relevanz und Angemessenheit der Bewusstmachung schriftsprachlicher Strukturen in Curriculumsbeschreibungen und standardisierten Tests (Abschnitt 4.1.2) sowie in Lehrbüchern (Abschnitt 4.1.3) für das fortgeschrittene Anfängerniveau abgebildet wird.

In Unterkapitel 4.2 werde ich die wissenschaftliche Basis für das Lesemodul, nämlich meine praktische Theorie, darlegen. Ich behaupte mit dieser Theorie nicht nur, dass authentische Gebrauchstexte bereits im dritten Studiensemester gelesen werden können und sollen, sondern dass vielmehr gerade durch die Bewusstmachung der Charakteristika alltäglicher Gebrauchstexte sowie die Schulung des Umgangs mit ihnen wichtige strategische Fähigkeiten ausgebildet werden, durch die auch anspruchsvollere Gebrauchstexte bewältigbar werden. Nach der ausführlichen Diskussion der für meine praktische Theorie direkt relevanten wissenschaftlichen

¹¹² Vgl. GeR *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001). Speziell für ChaF: EBCL *European Benchmarks for the Chinese Language* (Guder, Andreas/Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2015).

¹¹³ Die „HSK-Prüfung“ (chin.: 新汉语水平考试 *Xīn Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì* „Neue Prüfung des Chinesischniveaus“) wird vom chinesischen Bildungsministerium und dem *Hanban* (kurz für: 国家汉办 *Guójiā Hànbàn* „Nationales Chinesisches Büro für das Lehren von Chinesisch als Fremdsprache“) erstellt und weltweit in zahlreichen Prüfungsstellen angeboten.

¹¹⁴ Die TOCFL-Prüfung (華語文能力測試 *Huáyǔwén nénglì cèshì*, engl.: „Test of Chinese as a Foreign Language“) wird von einem Komitee entwickelt, das dem Bildungsministerium der Republik China (Taiwan) unterstellt ist, und weltweit in zahlreichen Prüfungsstellen angeboten.

Grundlagen in Abschnitt 4.2.1 folgt eine kompakte Zusammenfassung meiner praktischen Theorie in vier Thesen in Abschnitt 4.2.2.

4.1 Praktische Basis für das Lesemodul

Die konkrete praktische Basis für mein Lesemodul, nämlich authentische Gebrauchstexte, lässt sich aufgrund ihrer einheitlichen Charakteristik des schriftsprachlichen Stils gut beschreiben. Manifestationen solcher Texte in Form von Hinweisschildern, Ankündigungen und Informationstexten bis hin zu allgemein expositorischen Schriftstücken sind fixer Bestandteil im alltäglichen chinesischsprachigen Umfeld und heutzutage durch das Internet auch außerhalb der chinesischsprachigen Welt leicht zugänglich. Allerdings finden sich solche Texte kaum in Lehrwerken und überhaupt nicht in den standardisierten Tests für die fortgeschrittene Anfängerniveaustufe. Bevor ich dieses Phänomen in den Abschnitten 4.1.2 und 4.1.3 diskutiere, erachte ich es an dieser Stelle notwendig, auf die Terminologie für die verschiedenen Niveaustufen der ChaF-LernerInnen einzugehen, da die unterschiedlichen Bezeichnungen oft sehr verwirrend sind.

Krames verwendet in ihrer Dissertation die folgende dreisprachige Terminologie: AnfängerInnen = *beginners* = 初级学习者 *chūjí xuéxízhě*; Fortgeschrittene AnfängerInnen = *intermediate learners* = 中级学习者 *zhōngjí xuéxízhě*; Fortgeschrittene = *advanced learners* = 高级学习者 *gāojí xuéxízhě* (Krames 2015: 33). Daraus ist ersichtlich, dass meine Zielgruppe, nämlich die fortgeschrittenen AnfängerInnen, in den chinesischsprachigen und englischsprachigen Quellen meist mit dem Niveau 中级 *zhōngjí*, dt. wörtl.: „Mittelstufe“ oder engl. *intermediate* gleichgesetzt wird. Auch Lin 林 (2015: 52) spricht in ihrem Artikel, in dem sie die Einführung des schriftsprachlichen Stils für das 2. Studienjahr empfiehlt, auf Chinesisch von 中级阶段 *zhōngjí jiéduàn* und repräsentiert damit die vorherrschende Niveaueinteilung sowohl in China als auch in Taiwan. Ich folge in meiner deutschen Terminologie konsequent der Bezeichnung des Fachverband Chinesisch, der in Hinblick auf LernerInnen im zweiten Studienjahr von fortgeschrittenen AnfängerInnen spricht und diese in etwa dem Niveau A2 laut GeR zuordnet. Laut „Leipziger Empfehlungen“ ist von Mittelstufe erst in den Studiensemestern vier bis

sechs zu sprechen (Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2016a: 65), also ab der zweiten Hälfte des Bachelor-Studiums Sinologie.

Meines Erachtens ist es notwendig, dass die Fähigkeit, mit schriftlichen authentischen Texten angemessen umgehen zu können, nicht erst ab dem Niveau B1 des GeR trainiert wird, wie das in den „Leipziger Empfehlungen“ für die „Mittelstufe (4.–6.Semester)“ (Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2016a: 65) vorgeschlagen wird. Aus diesem Grund habe ich das Konzept des Lesemoduls für den Einsatz ab dem dritten Semester erarbeitet.

4.1.1 Chinesische Gebrauchstexte und schriftsprachliche Funktionswörter

Die Sorte von schriftlichen Texten, die ich für mein Lesemodul gesammelt habe, fällt in eine Kategorie, die in der chinesischen Textsorten- und Diskursforschung als 应用文 *yìngyòngwén* bezeichnet wird. In ihrer Monographie zum Thema der kulturvergleichenden Textsortenforschung zeigt die Autorin Zhu Yunxia, wie breit gefasst die Textsorte *yìngyòngwén* ist, indem sie schriftliche chinesische Texte („Written Chinese Communication“) überhaupt nur in die zwei Bereiche „Wenxue (literary)“ und „Yingyongwen (practical and professional)“ unterteilt:

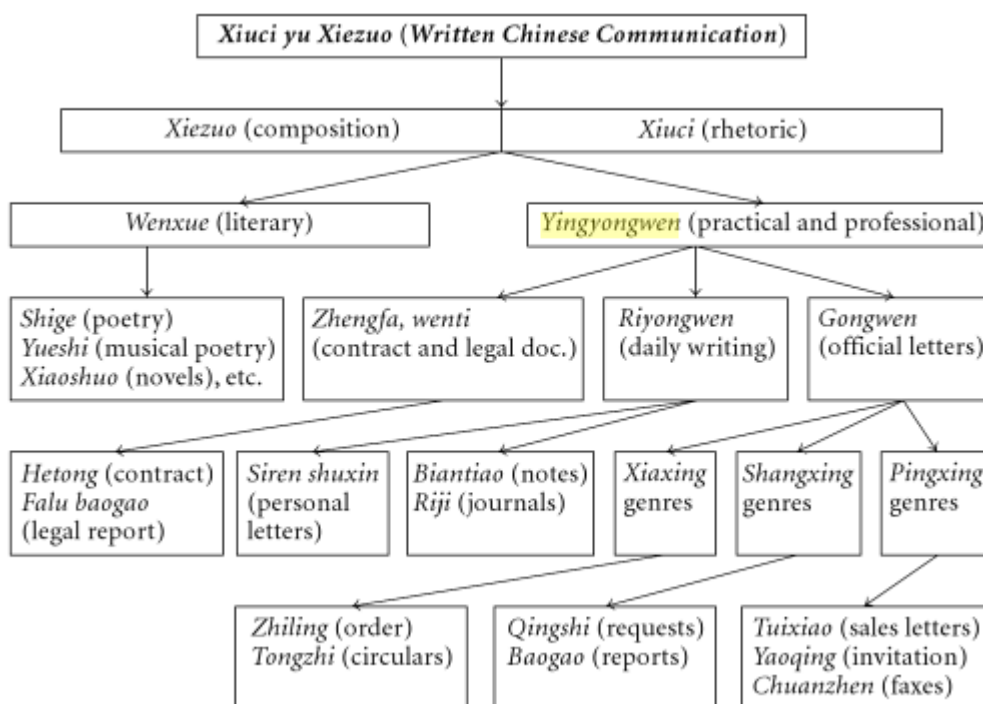


Abb. 14: Chinese written discourse and the division of genres (Zhu 2005: 46).

In den weit verbreiteten online Wörterbüchern *mdbg* und *Pleco* finden sich die folgenden englischen Übersetzungen von *yìngyòngwén* mit Beispielen: „practical writing (as in official documents, notices, receipts, etc.)“¹¹⁵ und „applied writing / writing for practical purposes (business letters, advertising etc.)“¹¹⁶. Die wörtliche deutsche Übersetzung des chinesischen Begriffs *yìngyòngwén* ist „Gebrauchstexte“ und wird als Abgrenzung zu literarischen und journalistischen Texten verwendet. Die Definition in Wikipedia „Gebrauchstexte dienen weitgehend dazu, einen Sachverhalt zu verdeutlichen oder stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit einem kommerziellen Zweck.“¹¹⁷ umfasst in ihrer Breitgefassetheit die Beschaffenheit der Texte in meinem Lesemodul.

Die Textbeispiele im Lesemodul bestehen aus kürzeren und längeren Informationstexten wie zum Beispiel Hinweis- und Warnschildern, Ankündigungen und Benachrichtigungen in digitalen Medien sowie offiziellen Schriftstücken bis hin zu wissenschaftlichen Abstracts. Alle verwendeten Texte sind durchwegs authentische Texte, die den Lernenden nach Möglichkeit immer in ihrem Original-Layout präsentiert wurden. Allerdings wurden persönliche Daten geschwärzt und für die Übungseinheit nicht-relevante Textpassagen abgegrenzt oder entfernt.

Gebrauchstexte oder Informationstexte eignen sich besonders gut zum Einüben von Signalwörtern, da „[...] the structural and textual signaling provided by the text plays a major role in text comprehension for expository texts.“ (Grabe 2009: 250). Wie ich bereits in Unterkapitel 3.3 ausgeführt habe, zeichnen sich gerade chinesische schriftliche Gebrauchstexte jedweden Förmlichkeitsgrades durch eine in hohem Maße voraussagbare Verwendung von schriftsprachlichen Funktionswörtern für typische Diskursorganisationsmuster aus. Was Grabe ganz allgemein zu Diskursmustern expositorischer Texte sagt, trifft ganz besonders auf chinesische Gebrauchstexte zu:

„[...] the general patterns [of discourse organization] are consistent across most texts. Moreover, the text structures reappear regularly; thus they are worth pointing out instructionally.“ (Grabe 2009: 251)

Grabe zitiert eine Reihe von Studien, die belegen, dass sich der explizite Unterricht von Signalwörtern (z.B. Satz- und Textverknüpfen, anaphorische Verweise) und

¹¹⁵ Siehe *Pleco*.

¹¹⁶ Siehe *Pleco*; *mdbg* online Wörterbuch.

¹¹⁷ Siehe <https://de.wikipedia.org/wiki/Gebrauchstext> [19.06.2017].

typischen Strukturen in Gebrauchstexten positiv auf die Bildung eines Textmodells auswirken (Grabe 2009: 256).

Wenn wir Sätze verstehen wollen, dann müssen wir den Wörtern thematische Rollen zuordnen. Diese Zuordnung ermöglicht ein grundlegendes, abstraktes Verständnis der Aussage des Satzes innerhalb der Kategorien: Wer / tut was / an wem (Harley 2006: 262). Sowohl die Worterkennung als auch das Zuordnen der thematischen Rollen (syntaktische Analyse) erfolgt in der Erstsprache in der Regel automatisch. Beide Prozesse sind aber beim Lesen in der Fremdsprache oft Einschränkungen ausgesetzt, da die sprachliche Kompetenz in der L2 nicht ausreicht. Beim Lesen in Chinesisch kommt noch erschwerend hinzu, dass aus der Schrift nicht eindeutig hervorgeht, welche Schriftzeichen zusammen ein Wort bilden. Wenn also anspruchsvollere Texte gelesen werden sollen, sehen sich die Studierenden nicht nur damit konfrontiert, dass viele der verwendeten Wörter noch nicht in ihrem mentalen Lexikon angelegt sind, sondern darüber hinaus sogar damit, dass sie viel Aufmerksamkeit darauf verwenden müssen zu entscheiden, wie die Schriftzeichen zu Wörtern gruppiert werden sollen. Die Grundidee hinter dem Lesemodul ist, mit Hilfe eines vorhersehbaren und limitierten Sets von Funktionswörtern die Zuordnung von thematischen Rollen im Satz einzuüben und dadurch Kapazität im Arbeitsgedächtnis zu gewinnen, um mit den Inhaltswörtern strategisch zielbringend umzugehen.

Die folgende Tabelle von Trevor Harley gibt einen guten Überblick über die thematischen Rollen, die einzelne Wörter oder Phrasen in einem Satz einnehmen können:

Thematic roles

Agent	The instigator of an action (corresponding to the subject, usually animate)
Theme	The thing that has a particular location or change of location
Recipient	The person receiving the theme
Location	Where the theme is
Source	Where the theme is coming from
Goal	Where the theme is moving to
Time	Time of the event
Instrument	The thing used in causing the event

Abb. 15: Tabelle der thematischen Rollen in einem Satz (Harley 2006: 263)

Abgesehen von der grundsätzlichen Syntaxstruktur einer Sprache, durch die diese thematischen Rollen geregelt sind¹¹⁸, gibt es gerade in Gebrauchstexten eine Reihe von typischen Kohärenzstrukturwörtern, die die Beziehungen der einzelnen Satzteile zueinander anzeigen.

¹¹⁸ Modernes Chinesisch weist als Basisstruktur die Reihenfolge Subjekt – Prädikat – Objekt auf.

Neben diesem syntaktischen Organisationssystem von häufig auftretenden Strukturelementen zur Herstellung von Kohärenz (logisch-thematische Verbindung zwischen Textinhalten) sind aber auch solche Funktionswörter, die für die Herstellung von Kohäsion (Verbindung zwischen Textteilen, z.B.: Konnektoren) verantwortlich sind, wichtig für das Erfassen der Diskursstruktur (Buttaroni 1997: 40; vgl. auch Koda 2005: 127-130).

Sowohl Koda als auch Grabe betonen, wie wichtig es für das Textverstehen ist, die Signalwörter für Kohärenz und Kohäsion verarbeiten zu können:

„To build coherent text representations, locally assembled information must be integrated across sentences. Several distinct cohesive devices are used to achieve text coherence. ‘Connectives,’ for example, assist coherence building by linking information in two adjacent sentences. Their main function is to express the underlying semantic relation between the two sentences. ‘Coreference’ is another system used for building text coherence. For example, linguistic elements, such as pronouns, can be interpreted only through references to other parts of the text (Koda 2007: 8).

„Good readers recognize when new topics are introduced, how they are maintained through pronouns and other anaphoric cues [本 *běn*, 此 *cǐ*, 该 *gāi*, 其 *qí*], and when there is a topic shift, or when new themes or concepts are introduced. They are able to recognize the vocabulary that signals maintenance [及 *jí*, 与 *yǔ*] or shifts in discourse information as well as lexical forms that commonly identify specific organizational patterns in texts (e.g., cause-effect [而 *ér*, 即 *jí*, 由于 *yóuyú*, 因此 *yīncǐ*, 乃 *nǎi*], comparison-contrast [于 *yú*, 如 *rú*], problem-solution [而 *ér*]). [Die chinesischen Beispiele in eckigen Klammern wurden durch die Autorin hinzugefügt] (Grabe 2009: 243)

Ich habe in das obige Zitat von Grabe Beispiele für typische chinesische schriftsprachliche Funktionswörter eingefügt, um von der allgemeinen Diskussion von Diskursmerkmalen auf die Bewusstmachung dieser Charakteristika in meinem Konzept für das Lesemodul überzuleiten.

Für mein Forschungsvorhaben habe ich zunächst einige häufige schriftsprachliche Funktionswörter aufgrund ihrer typischen Verwendung in chinesischen Gebrauchstexten als Signalwörter für Diskursstruktur und Kohärenz identifiziert und in der Folge gezielt authentische Texte für den Unterricht ausgewählt. Gleichzeitig mit der Bearbeitung der Texte wuchs die Liste der Signalwörter und mündete schließlich in einer Tabelle von zweiundvierzig besonders häufigen schriftsprachlichen Funktionswörtern, die den Studierenden auf *Moodle* zur Verfügung gestellt wurde:

Schriftsprachliche Funktionswörter

	Pinyin	简体字	繁体字	口语	Übersetzung
1	běn	本	本	这个	dieses
2	cǐ	此	此	这个，这儿	diese; hier
3	ér	而	而	和；可是	und, auch; aber
4	fāng	方	方	只	nur
5	gāi	该	該	上边说的	besagte
6	hé	何	何	什么	welcher
7	jí	及	及	和	und
8	jí	即	即	就 / 就是	ist / ist nämlich
9	jiāng	将	將	把	cf. 把-Konstruktion
10	jiāng	将	將	将来，就要	für Zukünftiges
11	jǐn	仅	僅	只	nur
12	jiù	就（按）	就	按照，关于	gemäß
13	nǎi	乃	乃	就是；所以	ist, bedeutet; deshalb, also
14	qí	其	其	他/她/它的	sein / ihr
15	què	却	卻	可是，但是	aber, jedoch, dennoch
16	rú	如	如	像一样，比如说	wie, so wie; z.B.
17	ruò	若	若	如果	wenn, falls
18	réng	仍	仍	还	immer noch, nach wie vor
19	shàng	尚	尚	还	noch (z.B.: 尚未 noch nicht)
20	suì	遂	遂	就	gleich danach
21	suǒ	所	所	--	für Nominalisierung; z.B. 他所说的
22	wéi	为	為	就是	ist, bedeutet
23	wèi	未	未	（还）没有	(noch) nicht
24	wú	无	無	没有	hat nicht, gibt nicht
25	wù	勿	勿	不要	tu nicht ...! (neg. Imp.)
26	xiàng	向	向	到，往，对着	zu, nach
27	yǐ	已	已	已经	schon
28	yǐ	以	以	用	„mit Hilfe von“, „unter Verwendung von“
29	yǐshàng	以上	以上	上边	obenstehend
30	yǐjí	以及	以及	并且	und, außerdem
31	yǐ...wéi	以。。。为	以。。。為		... als ... nehmen/ansetzen
32	yǐxià	以下	以下	下边	untenstehend
33	yīncǐ	因此	因此	所以	daher, also
34	yóuyóu	由于	由於	因为	weil, da
35	yú	于	於	在，比	in, an, für, ...; als
36	yǔ	与	與	和	und
37	zé	则	則	就	Konjunktion, die Konsequenz oder Kontrast ausdrückt
38	zhě	者	者	...的人	jemand, der / die ...
39	zhī	之	之	的	von; (Gen.; Zugehörigkeit)
40	zhì	至	至	到	bis, nach
41	zhì	致	致	给	"geben"; für, an
42	zì	自	自	从	von; aus

Abb. 16: Liste von besonders häufigen schriftsprachlichen Funktionswörtern (Quelle: Christina Bazant-Kimmel)

Marion Krames‘ detaillierte Analyse der aktuellen ChaF-Leserwerbsforschung und diverser Lehrwerke hat gezeigt, dass „Lesedidaktik“ sehr oft mit „Schriftzeichendidaktik“ gleichgesetzt wird¹¹⁹ und unter den *Bottom-up*-Prozessen hauptsächlich die Schriftzeichendekodierung geübt wird (Krames 2015: 25-28). Dies hat Krames zu folgendem Urteil veranlasst:

„Die Schriftzeichenebene in den Mittelpunkt zu rücken erscheint aus mehreren Gründen problematisch: [...] Die Schriftzeichendidaktik betont vor allem die unterste Leseverstehensebene, nämlich die graphemische Ebene, was gleichzeitig mit einer gewissen Vernachlässigung anderer Verstehensebenen wie der Worterkennung, der Syntaxanalyse und den höheren Verstehensebenen einhergeht.“ (Krames 2015: 27)

In meinem Projekt wende ich mich auch einem datengeleiteten sogenannten *Bottom-up*-Prozess zu. Dieser liegt aber eben oberhalb der Graphemebene und soll mit Hilfe der vorhersehbaren und inhärenten Charakteristika authentischer Gebrauchstexte die bis jetzt vernachlässigten Prozesse auf der Ebene der Erkennung und syntaktischen Analyse von schriftsprachlichen Funktionswörtern trainieren.

4.1.2 Zur Thematisierung der schriftsprachlichen Funktionswörter in Kompetenz- und Curriculumsbeschreibungen sowie in standardisierten Tests

Die Kompetenzbeschreibungen für das Lesen in Chinesisch als Fremdsprache in der 2015 veröffentlichten Version 1.1 der EBCL (*European Benchmarks for the Chinese Language*) (Guder, Andreas/Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2015) zeigen, dass durchaus auch für Chinesisch für das Niveau A2 und A2+ ein globales Leseverstehen von Gebrauchstexten angestrebt wird. So lautet z.B. die Kann-Bestimmung für den Teilbereich „RW4: Reading for Information & Argument / Information und Argumentation verstehen“ für das Niveau A2:

„Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden, wenn bildliche Unterstützung vorhanden und wiederholtes Lesen möglich ist.“ (Guder/Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2015: 131)

¹¹⁹ Vor allem in der ChaF-Leserwerbsforschung in China: vgl. die Monographie von Jiang 2008 mit ihrem Schwerpunkt auf der Schriftzeichendidaktik. DeFrancis beklagt in seinem Aufsatz „Why Johnny can’t read Chinese“ bereits 1966(!) „[...] the distorted emphasis on learning characters.“ (DeFrancis 1966: 4)

Ein weiteres Beispiel ist die Kann-Beschreibung für den Teilbereich „RW2: Reading Correspondence / Korrespondenz lesen und verstehen“ für das Niveau A2+:

„Kann einfachen Standardbriefen und -nachrichten zentrale Informationen entnehmen (z.B. Hotelreservierungen, persönliche schriftliche Benachrichtigungen.“ (Guder/Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2015: 141)

Beide Beschreibungen spiegeln das Bekenntnis dazu wieder, dass auch in ChaF – trotz der in Kapitel 3 ausgeführten besonderen Hürden – globales Leseverstehen authentischer Gebrauchstexte auf Niveau A2 angestrebt wird.

Allerdings steht diesem Desiderat die Aussage des EBCL-Entwicklungsteams entgegen, dass sich „[...] der Zeichenschatz auf dieser Kompetenzstufe [A2] an der gesprochenen Umgangssprache (口头语 *kǒutóuyǔ*) und den für diese erforderlichen Schriftzeichen orientiert.“ (Guder 2015: 21). Guder betont weiters: „So wurde auch die im Rahmen des Projekts erstellte character list für A2 primär auf der Basis der umgangssprachlichen Verwendung ermittelt.“ (Guder 2015: 21). Die Problematik im Fall des Chinesischen ist, dass einschränkende Formulierungen wie „aus einfacheren schriftlichen Materialien“ (Guder/Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2015: 131) oder „Kann Regulierungen verstehen, wenn sie in einfacher Sprache verfasst sind (z.B. Sicherheitshinweise)“ (Guder/Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2015: 143) ad absurdum führen, wenn man bedenkt, dass chinesische Gebrauchstexte eben nicht einfachen umgangssprachlichen Wortschatz enthalten, sondern in schriftsprachlichem Stil abgefasst sind (vgl. Unterkapitel 3.3).

Obwohl also das EBCL-Entwicklungsteam ähnliche Kann-Beschreibungen für das Leseverstehen authentischer Gebrauchstexte auf Niveau A2 verwendet wie der GeR, sieht es die dafür meines Erachtens notwendige systematische Einführung in den schriftsprachlichen Stil nicht vor:

„Authentische schriftliche Dokumente sind für Lernanfänger auf Level A1/A2 aufgrund der Menge an primär schriftsprachlich verwendeten Zeichen kaum verständlich, da die Lerner noch nicht den entsprechenden Zeichen- und Wortschatz erworben haben (vgl. auch die taiwanische CFL-Prüfung TOCFL 2012). [Deshalb] kam man für das EBCL-Projekt darin überein, dass Lexeme der chinesischen Schriftsprache im Sinne von *shūmiànyǔ* (书面语) erst für das Level B1 als relevant betrachtet werden. Für das Level A2 im Leseverstehen können nur einzelne, v.a. im Kontext von Hinweisschildern besonders häufige Lexeme als bekannt vorausgesetzt werden.“ (Guder 2015: 21)

Im vom Hanban 2009 herausgegebenen *Internationalen Curriculum für den Chinesischunterricht* (ICCU) wird für die Niveaustufe V (höchste beschriebene Niveaustufe) für die Fertigkeit Lesen folgendes Ziel angeführt:

„[LernerInnen] können auch komplexere Texte von gewissem Umfang verstehen, deren Hauptaussage erfassen, wesentliche Fakten und Details sowie die Struktur des Textes erkennen.“ (Hanban/Zentrale der Konfuziusinstitute 2009: 31)

In der Folge wird spezifiziert, dass hier erörternde, beschreibende sowie populärwissenschaftliche Texte gemeint sind (Hanban/Zentrale der Konfuziusinstitute 2009: 31-32). Es wird aber in keiner der Kompetenzbeschreibungen explizit auf den Unterschied zwischen Umgangssprache und Schriftsprache eingegangen. Die im Anhang beigefügte Liste der 800 häufigsten Schriftzeichen enthält zwar gewisse schriftsprachliche Wörter wie z.B. die hochfrequente schriftsprachliche Strukturpartikel 之 *zhī* oder die Konjunktion 及 *jí* „und“, führt jedoch die meisten der sehr gebräuchlichen schriftsprachlichen Funktionswörter nicht an. Es fehlen z.B. 其 *qí* „sein / ihr“, 勿 *wù* „tu nicht ...!“, 于 *yú* „in, an, für, ...; als“ sowie 与 *yǔ* „und“.

Auch eine kurze Analyse der Leseaufgaben in den standardisierten Chinesischtests HSK der Volksrepublik China oder TOCFL aus Taiwan zeigt deutlich, dass der schriftsprachliche Stil auf dem Niveau der fortgeschrittenen AnfängerInnen nicht vorkommt. So finden sich im Leseteil des HSK 4, der realistischweise mit dem Niveau A2 des GeR vergleichbar ist¹²⁰, keine Wendungen im authentischen schriftsprachlichen Stil. Noch paradoxer ist dieses Missverhältnis der getesteten Lesekompetenz im HSK zu den realistischen Herausforderungen, die das Lesen authentischer chinesischer Texte darstellt, wenn man bedenkt, dass das Hanban offiziell angibt, die HSK-Prüfung der Niveaustufe 4 entspräche dem Niveau B2 im GeR. Tatsächlich handelt es sich um eine krasse Verzerrung, denn der Wortschatzumfang für HSK 4 wird mit gerade einmal 1.200 lexikalischen Einheiten beziffert, was vielmehr eine Korrelierung mit dem Niveau A2 nahelegt. Der Fachverband Chinesisch weist daher die vom Hanban offiziell festgelegten Entsprechungen des GeR (HSK 1 = A1; HSK 2 = A2; HSK 3 = B1; HSK 4 = B2; HSK 5 = C1; HSK 6 = C2) für die Niveaustufen 1 – 6 des HSK vehement zurück:

¹²⁰ Guder schätzt, dass der Schwierigkeitsgrad des HSK 4 in etwa dem Niveau entspricht, das Studierende der Sinologie Ende des 3. Semesters erreicht haben sollen (A2). HSK 5 bildet in etwa das Niveau ab, das als Voraussetzung für ein chinawissenschaftliches MA-Studium gilt (Guder 2012: 101).

„Im Interesse einer sachgerechten Bewertung von Chinesischkenntnissen sieht sich der Fachverband Chinesisch allerdings nach Prüfung der Unterlagen in der Pflicht, die in den offiziellen HSK-Dokumenten der VR China vorgenommene Gegenüberstellung der neuen HSK mit den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) in aller Entschiedenheit abzulehnen.“ (Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2010: 270)

Im Zusammenhang mit den oben beschriebenen Diskrepanzen zwischen der offiziellen Einschätzung der Schwierigkeitsgrade der HSK-Prüfungen durch das chinesische staatliche „Hanban“ und jener von internationalen ExpertInnen sei hier zu erwähnen, dass just 2010, also im selben Jahr der Veröffentlichung der neuen HSK-Prüfung, eine neue offizielle Norm für Chinesisch als Fremdsprache herausgekommen ist (Zhōngguó guójiā duìwài Hànyǔ lǐngdǎo xiǎozǔ bàngōngshì et.al. 中国国家对外汉语教学领导小组办公室等 2010). Diese Publikation stellt Wort- und Zeichenlisten zur Verfügung, die vier verschiedenen Niveaustufen zugeordnet sind. Die Zuordnung der zu beherrschenden Anzahl von Lexemen erfolgte hier viel realistischer als beim HSK (z.B. ca. 2.200 Lexeme für das Niveau 1 (初级 *chūjī*), was in etwa B1 entspricht)¹²¹, jedoch ist auch hier zu kritisieren, dass die Schriftsprachlichkeit chinesischer Texte viel zu lange ignoriert wird. Die VerfasserInnen erwähnen im Vorwort explizit, dass sie bei der Auswahl der Lexeme bis Niveau 2 (ca. B2 des GeR) bewusst die Umgangssprache in den Vordergrund gestellt haben und erst für das Niveau 3 (vergleichbar mit C1) die Schriftsprache aktiv berücksichtigt haben (Guder 2012: 105). Angesichts der in dieser Arbeit herausgearbeiteten Charakteristik der Verwendung (von Teilen) der Schriftsprache in authentischen schriftlichen Gebrauchstexten muss dieser Zugang, nämlich die Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bis zu einer hohen Kompetenzstufe nicht in den empfohlenen Wortlisten abzubilden, stark kritisiert werden.

Die Einteilung der Niveaustufen des TOCFL, des standardisierten Chinesischtests aus Taiwan, ist zwar realistischer, jedoch sind auch hier schriftsprachliche Strukturen in den Leseaufgaben bis zum Niveau B2 nicht oder kaum vertreten. Umso auffälliger ist das schlagartige Auftreten einer großen Anzahl von *shūmiànyǔ* im Lesekompetenzteil des Band C Level 5 des TOCFL, was offiziell mit dem Niveau C1 des GeR gleichgesetzt wird (Guder 2015: 23).

¹²¹ Die vorausgesetzte Anzahl von Lexemen für HSK 3, der ja laut offiziellen Angaben auch B1 entsprechen soll, beträgt 600 Lexeme!

Es kann also festgestellt werden, dass der schriftsprachliche Stil chinesischer Gebrauchstexte in den Curriculumsbeschreibungen und offiziellen Kompetenzprüfungen entweder gar nicht diskutiert oder erst frühestens für das Mittelstufenniveau thematisiert wird, obwohl authentische Gebrauchstexte bereits auf A2-Niveau behandelt werden sollten. Demgegenüber hat der mehr als 500 Mitglieder umfassende Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) zur Förderung von Chinesisch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern im Februar 2016 auf einer eigenen Tagung zur Situation des Chinesischunterrichts im Rahmen von chinawissenschaftlichen Studiengängen die sogenannten „Leipziger Empfehlungen des Fachverband Chinesisch 2016 zum Chinesischunterricht im Rahmen von chinaorientierten BA- und MA-Studiengängen“¹²² ausgearbeitet und für die BA-Studiengänge folgende Lehrziele formuliert:

„Für mündliches Chinesisch und schriftliche Textproduktion das Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, für die Lesekompetenz das Niveau B2 (Lektüre von Sach- und Fachtexten).“ (Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2016a: 63)

In den Empfehlungen für den Teilbereich Lesekompetenz wurde sehr wohl explizit auf das schriftsprachliche Chinesisch eingegangen:

„Kompetenz Lesen B1+B2: Gute Lesefähigkeit im Chinesischen ist bis heute die Kernkompetenz von Chinawissenschaftlern und sollte daher auch einen Schwerpunkt der Sprachausbildung darstellen. Da sich Lesefähigkeit besonders effizient durch extensives, selbstständiges Arbeiten mit einer großen Menge an originalsprachlichen Texten entwickeln lässt, sollten Lesekurse helfen, verschiedene Lesestrategien zu entwickeln, syntaktische Fragen und Verständnisfragen zu klären, die beim Durcharbeiten der Texte zu Hause entstanden sind, und eine grundlegende Einführung in Funktionswörter und Ausdrucksweisen des schriftsprachlichen Chinesisch (*shumianyu*) geben.“ (Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2016a: 65; meine Unterstreichungen)

In diesen Empfehlungen wird genau der Bereich des Leseunterrichts explizit erwähnt, der (bzw. die Vernachlässigung dessen in der universitären Unterrichtspraxis) für mich ausschlaggebend für die Entscheidung war, ein spezielles Lesemodul zu konzipieren und zu erproben. Während ich in meinem Projekt aber versucht habe, das Bewusstsein für die schriftsprachlichen Funktionswörter und die entsprechenden Lesestrategien schon im 3. Studiensemester zu fördern, zielen die oben formulierten Empfehlungen des Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) erst auf die Mittelstufe ab,

¹²² Auch online verfügbar unter der gekürzten URL: <https://goo.gl/1Nq5B8> [24.04.2017].

was laut „Leipziger Empfehlungen“ dem 4.-6. Studiensemester entspricht (Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2016a: 65).

Aus den Curriculumsbeschreibungen des EBCL und des *Internationalen Curriculum für den Chinesischunterricht* sowie aus den standardisierten Tests HSK und TOCFL geht klar hervor, dass die Konfrontation von LernerInnen mit schriftsprachlichen Strukturen grundsätzlich erst für die Mittelstufe vorgesehen ist. Demgegenüber stehen vereinzelte Aussagen von ChaF-ForscherInnen, die die Problematik der zu späten Thematisierung des authentischen schriftsprachlichen Stils in gängigen Lehrwerken offen kritisieren (zum Beispiel Lin 林 2015: 52; Zhang 張 2012: 8). Der nächste Abschnitt ist daher einer Diskussion der Repräsentation der Schriftsprachlichkeit in Lehrbüchern gewidmet.

4.1.3 Zur Thematisierung der schriftsprachlichen Funktionswörter in Lehrbüchern

Guder bringt das Dilemma, mit dem sich AutorInnen chinesischer Lehrbücher konfrontiert sehen, auf den Punkt:

„Im Europäischen Referenzrahmen selbst beschränkt sich das Leseverstehen auf den Levels A1 und A2 auf ‚einfache Texte‘ wie Anzeigen, Prospekten [sic], Speisekarten oder Fahrpläne und dehnt sich erst in B1/B2 auf komplexere Textsorten des Alltags aus (Anleitungen, argumentative Texte etc.). So bleibt die Menge an Textsorten, mit denen Lerner auf Niveaustufe A1 und A2 konfrontiert werden sollen, überschaubar, dennoch muss auch bereits hier als zentrales Problem die [...] chinesische Schriftsprache (书面语 *shūmiànyǔ*) gesehen werden, die letztlich einen der Gründe darstellt, dass viele Lehrwerke des Chinesischen über einen vergleichsweise langen Zeitraum weitgehend auf schriftliche Textsorten verzichten.“ (Guder 2015: 15)

Eine grundlegende Lesekompetenz kann laut einer Schätzung von Guder nur mit mindestens 500 Unterrichtsstunden erreicht werden (Guder 2000: 44), was in Europa in etwa zwei Studienjahren mit Chinesisch als Hauptfach entspricht. Angesichts der Tatsache, dass in den meisten Lehrbüchern für die ersten ca. 500 Unterrichtsstunden vorwiegend verschriftlichte mündliche Alltagssprache angeboten wird, kann diese als „grundlegend“ zu bezeichnende Lesekompetenz aber kaum auf authentische Gebrauchstexte umgelegt werden. Während also in affinen Fremdsprachen durchaus bereits auf diesem Niveau authentische Gebrauchstexte zum Üben des globalen Leseverstehens herangezogen werden, wird dies im ChaF-Unterricht nicht praktiziert.

Ein Grund dafür ist, dass das „intelligente Raten“ auf der Basis von Internationalismen und möglicherweise inhaltserhellenden Eigennamen aufgrund der besonderen Hürden der distanten Fremdsprache Chinesisch (morphosyllabisches Schriftsystem: siehe Unterkapitel 3.2, Schriftlichkeit: siehe Unterkapitel 3.3) auf diesem Niveau im Gegensatz zu affinen Fremdsprachen fast nicht möglich ist. Die traditionelle Progression im Chinesischunterricht sieht vor, den schriftsprachlichen Stil erst auf dem Niveau der Mittelstufe, also frühestens ab dem 4. Studiensemester, explizit zu berücksichtigen, wodurch auch die einfachsten chinesischen Gebrauchstexte den LernerInnen auf fortgeschrittenem Anfängerniveau verschlossen bleiben.

Zhang 張 erwähnt in einer Untersuchung von zwei in Taiwan weit verbreiteten Lehrbüchern in Hinblick auf die Berücksichtigung der schriftsprachlichen Sprachvariation, dass bereits im August 1996 auf der 5. internationalen Fachtagung der „International Society for Chinese Language Teaching“ (世界汉语教学学会 *Shìjiè Hànyǔ Jiàoxué Xuéhuì*) von Yang Zhitang die Meinung vertreten wurde, dass man bereits auf der Grundstufe beginnen muss, mittels Gebrauchstexten die dort häufig vorkommenden schriftsprachlichen Strukturen zu unterrichten (Zhang 張 2012: 2). Allerdings sieht die Realität in taiwanischen Lehrbüchern doch anders aus, und selbst in Mittelstufenlehrbüchern regiert das Prinzip “我手写我口” *wǒ shǒuxiě wǒ kǒu* „ich schreibe was ich spreche“ (Zhang 張 2012: 8), also die vornehmliche Verwendung von Texten, die verschriftete Mündlichkeit widergeben.

Wang Ying 王颖 (2003: 99-100) resümiert für den ChaF-Unterricht in den USA, dass das Bewusstsein für die Notwendigkeit, die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit schon im zweiten Lernjahr zu unterrichten, zwar gestiegen sei und dass gewisse Lehrbücher wie z.B. das in den USA weit verbreitete Lehrwerk *Integrated Chinese* (Liu/Yao 2010) dem Phänomen durch die Verwendung von Texten unterschiedlichen Schriftlichkeitsgrads zum selben Thema Rechnung tragen. Trotzdem müssen diese Ansätze noch besser koordiniert werden, um nachhaltige Erfolge im Leseunterricht nach sich zu ziehen (Wang 王 2003: 99-100). Auch 2013 beklagen Feng 冯 und Yan 阎 noch die Tatsache, dass der wohlkoordinierte Umgang mit unterschiedlichen sprachlichen Registern im Chinesischunterricht noch zu wenig erforscht ist:

„初级汉语教学目标当以通俗体为基础，也就是所谓的日常白话体；而正式语体（或正式书面体）、庄重体、以及俚俗体，都是高年级的教学内容和目标（哪个年级教哪些语体的语法格式，是一个刚刚开始而有待深入研究的新课题）。“ (Feng 冯/Yan 阎 2013: 6)

Übersetzung ins Deutsche: „In Chinesischkursen für AnfängerInnen ist das Lehrziel das allgemein verständliche Register, also das umgangssprachliche gesprochene moderne Chinesisch; das formelle [engl. Übersetzung der AutorInnen: *formal*] Register (oder formellschriftsprachliche Register), das gehobenes Register [engl. Übersetzung der AutorInnen: *elevated*] und der Slang hingegen gehören zu den Lehrzielen in Kursen für Fortgeschrittene (in welchem Lernjahr welche Strukturen der jeweiligen Register gelehrt werden sollen ist allerdings eine Frage, die erst allmählich ins Forschungsinteresse rückt und zu der es noch keine profunden Forschungsergebnisse gibt).“ (Feng 冯/Yan 阎 2013: 6)

Das Ausblenden der Mittelstufe im obigen Zitat zeigt auch, dass Fragen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit auch heute noch zu sehr mit klar getrennten Niveaustufen assoziiert werden, anstatt die Omnipräsenz der schriftlichen chinesischen Alltagssprache anzuerkennen und zu versuchen, dieses Phänomen bereits auf der Stufe der fortgeschrittenen AnfängerInnen in den Unterricht zu integrieren. Li Wendan 李文丹, eine amerikanische ChaF-Professorin mit dem Forschungsschwerpunkt in chinesischer Diskursanalyse, sagt offen, dass die Einführung des schriftsprachlichen Stils erst auf fortgeschrittenem Niveau inakzeptabel und viel zu spät ist (Li 李 2010: 23).

Während also vor allem allgemeine Chinesischlehrbücher, wie zum Beispiel die in den deutschsprachigen Ländern weit verbreiteten¹²³ Lehrwerke *Das Neue Praktische Chinesisch* (Liu 2012), *Chinesisch für Deutsche 1* (Cremerius 2004), *Chinesisch für Deutsche 2* (Zhu 2006)¹²⁴ oder das an der Universität Wien verwendete *Hànyǔ Jiàochéng* (Yang 2007) kaum Texte vorsehen, die den authentischen schriftsprachlichen Stil aufweisen, findet sich in dem speziellen Lesekurs *The Routledge Intermediate Chinese Reader* (Shen/Zhou/Zhao 2013) eine Reihe von schriftsprachlichen Wörtern und vor allem auch Funktionswörtern. Diese werden

¹²³ Vgl. die Daten aus einer Umfrage zur Sprachausbildung in chinawissenschaftlichen BA-Studiengängen an deutschsprachigen Hochschulen (Bermann/Guder 2010: 136).

¹²⁴ *Chinesisch für Deutsche 1* gibt an, rund 850 Schriftzeichen und 1.250 Lexeme zu lehren. Diese Anzahl an Lexemen entspricht in etwa dem Niveau A2 des GeR. In *Chinesisch für Deutsche 2* werden weitere 1.200 Wörter eingeführt, der Band ist also bereits auf Niveau B1 angesiedelt. Die Texte in *Chinesisch für Deutsche 2* weisen zwar bereits viele schriftsprachliche Wörter und Wendungen auf, jedoch werden diese nicht explizit in Hinblick auf ihre Schriftsprachlichkeit erklärt.

aber nicht systematisch thematisiert, sondern punktuell in den *grammar/language points* erklärt.¹²⁵

Da in den gängigen Lehrbüchern und standardisierten Tests für das Niveau A2 derzeit in Wahrheit nur das Lesen von niedergeschriebener Mündlichkeit vorgesehen ist, entschloss ich mich, Materialien für ein spezielles Lesemodul zu sammeln, mit denen „echtes“ Leseverstehen geübt werden kann. Wenn auch das morphosyllabische Schriftsystem auf diesem Niveau nach wie vor eine große Hürde bleiben wird, so möchte ich durch das bewusste Aufgreifen und Einüben (anstatt dem in vielen Lehrbüchern nach wie vor vorherrschenden Ignorieren) typischer Manifestationen der Schriftlichkeit bereits im Laufe des zweiten Studienjahres erreichen, dass eine „grundlegende Lesekompetenz“ wenigstens der gängigsten Gebrauchstexte (z.B. Hinweistafeln, Standardtexte auf Internetseiten) und eine starke Basis für das Verstehen akademischer Gebrauchstexte (Abstracts) gelegt werden kann. Meine Überzeugung, dass der (maßvolle) Einsatz von Materialien aus dem „echten“ Leben wichtig für das Sprachenlernen ist, folgt auch den Einsichten der gemäßigten konstruktivistischen Lerntheorie, die davon ausgeht, dass Lernende zwar individuelle Bedeutungskonstruktionen vornehmen, diese aber sehr wohl in interaktiven Lernprozessen miteinander abgleichen und dadurch ein Lern-Mehrwert entsteht. Dieter Wolff plädiert daher für vielfältigen, herausfordernden Input zusätzlich zu der Begrenztheit von Lehrbuchtexten (Wolff 1997, zitiert nach Decke-Cornill/Küster 2014: 33-34). Gerade im Unterricht von Chinesisch als Fremdsprache ist oft eine geradezu sklavische Unterordnung zu niveaunormierenden Vokabellisten und Schriftzeichenlisten vorherrschend, weil aufgrund der sprachlichen Distanz – beispielsweise fehlende Internationalismen, Problematik der Eigennamen (siehe Unterkapitel 3.1) – und des besonderen Schriftsystems (siehe Unterkapitel 3.2) vor der Verwendung authentischen Materials (vor allem bei Prüfungen) zurückgeschreckt wird.¹²⁶

¹²⁵ Als interessante Bemerkung am Rande sei hier noch erwähnt, dass im Vorwort das Ziel eines Wortschatzes von 5000 Wörtern angegeben wird, was laut HSK-Einteilung bereits der höchsten Stufe HSK 6 entsprechen würde!

¹²⁶ So gibt es z.B. auch für die HSK *Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì* 汉语水平考试 „Prüfung des Chinesisch-Niveaus“ detailliert ausgearbeitete Vokabel- und Grammatikstrukturlisten, die für die einzelnen Stufen als „Lernstoff“ dienen. Im Gegensatz dazu gibt es zum GeR zwar detailliert ausformulierte Kompetenzen (Kann-Bestimmungen), aber keinesfalls Wortschatzlisten.

Die Verbreitung von Smartphones mit ihren leistungsstarken Wörterbuch-Apps (z.B. *Pleco*), die das „Nachschlagen“¹²⁷ von in Schriftzeichen geschriebenen Wörtern auch ohne Kenntnis von deren Aussprache ermöglichen, eröffnet den im Erkennen von schriftsprachlichen Strukturen strategisch geschulten ChinesischlernerInnen großartige Möglichkeiten, authentische Texte bereits auf A2-Niveau global verstehen zu können. Diese noch vor rund zehn Jahren ungeahnten Dimensionen, die sich durch die digitalen Technologien ergeben, sind in vielen didaktischen Konzeptionen und Lehrbüchern für den Leseunterricht in Chinesisch noch nicht berücksichtigt. Ich habe versucht, in meinem Lesemodul diesen neuen Entwicklungen Rechnung zu tragen.

Das Innovative am Lesemodul ist, dass die von der Leseforschung geforderte Automatisierung hierarchieniedriger Fertigkeiten, also Worterkennung besonders häufiger Wörter – insbesondere Funktionswörter – als *sight words* und deren Verarbeitung in Hinblick auf ihre strukturgebenden Funktionen (syntaktische Analyse) nicht (nur) auf herkömmliche Weise erreicht werden soll, sondern mit Hilfe von einprägsamen authentischen Texten passiert. Mit „herkömmliche Weise“ meine ich das Lernen von Vokabellisten, das Lernen von Grammatik und das Lesen, Analysieren und Übersetzen von Texten in Lehrbüchern, die eigens zum Einüben wichtiger Vokabel und Strukturen verfasst worden sind. Mein Anspruch auf „Innovation“ bezieht sich darauf, dass ich die Tatsache, dass im modernen Chinesisch die meisten authentischen schriftlichen Äußerungen typische schriftsprachliche Strukturen aufweisen, die auch in formelleren Texten vorherrschen, für den Unterricht nutzen will. Das heißt, dass sich in Dialogzeilen auf Webseiten oder in Anweisungen auf dem Handy, auf Verbots-, Gebots- oder Gefahrenschildern, in Werbezeilen oder öffentlichen Ankündigungen sowie im geschäftlichen oder privaten E-Mail-Verkehr unzählige Beispiele für die authentische Verwendung schriftsprachlicher Strukturen finden, die in ähnlicher Form auch in wissenschaftlichen Texten oder anderen Sachtexten vorkommen. Aus diesem Grund kann die Automatisierung des Erkennens und Verarbeitens dieser schriftsprachlichen Funktionswörter und Strukturen auf sehr motivierende und anschauliche Weise durch die Verwendung solcher authentischer Beispiele im Unterricht erreicht werden. Mit

¹²⁷ Das „Nachschlagen“ besteht heutzutage aus dem „Nachklicken“ oder „Tappen“ des relevanten Wortes in einem Online-Wörterbuch oder einer Wörterbuch-App. Die elektronischen Hilfsmittel erlauben ein Ermitteln der Wortbedeutung ohne Kenntnis der Aussprache und helfen auch bei der Wortsegmentierung.

Hilfe elektronischer Medien kann und soll auch die authentische Form und das Layout dieser kurzen Texte beibehalten werden, beispielsweise als *screen shot* einer Dialogzeile im Handy, wodurch viele Studierende bereits vor der sprachlichen Analyse und Verarbeitung des Textes die Bedeutung aufgrund ihres Hintergrundwissens über solche Gebrauchstexte erkennen können.

4.2 Wissenschaftliche Basis für das Lesemodul

Einleitend möchte ich betonen, dass meine praktische Theorie nicht den Anspruch hat, ein allgemeines Modell zur Erklärung der Verstehensprozesse beim Lesen in Chinesisch als Fremdsprache zu liefern.¹²⁸ Ich bin aber im Laufe meiner Unterrichtspraxis zu einem Konzept für den Leseunterricht gelangt, mit Hilfe dessen ich auf der sogenannten hierarchieniedrigeren Ebene der Bildung von Bedeutungseinheiten durch Worterkennung und syntaktische Analyse eine dahingehende Automatisierung erreichen möchte, dass das Arbeitsgedächtnis der Lesenden entlastet wird und Kapazitäten für hierarchiehöhere Prozesse, wie zum Beispiel Inferieren oder zielgerichteter Lexikoneinsatz, frei werden.

Da ja, wie in Unterkapitel 2.4 dargelegt, aufgrund der hochkomplexen mehrdimensionalen Materie des Leseerwerbs und Leseprozesses in der Fremdsprache bis heute noch kein umfassendes Gesamtmodell vorliegt, das alle beteiligten Komponenten berücksichtigt (Rayner/Reichle 2010: 788), habe ich versucht, auf der Grundlage verschiedener plausibler Studienergebnisse und Modelle sowie meiner Praxiserfahrung zu einer für mein spezifisches Praxisproblem schlüssigen praktischen Theorie zu gelangen.

In der Folge werde ich jene ausgewählten Modelle, die die theoretische Fundierung meines Lesemoduls bilden, anführen und ihre Eignung für meine praktische Theorie begründen. Außerdem möchte ich mit Hilfe von aussagestarken Zitaten anerkannter

¹²⁸ Neben den in Unterkapitel 2.2 dargestellten bekanntesten Modellen zum gesamten Leseprozess und solchen zu einzelnen Teilkomponenten existiert in der Leseforschung mittlerweile eine große Zahl von Modellen, die oft auf ganz unterschiedlichen theoretischen Vorannahmen basieren. Die Leseforschung ist sich allerdings einig, dass es nach wie vor keine umfassenden Modelle gibt, die alle am Leseprozess beteiligten Komponenten abbilden und deren Interaktion genau erklären können (vgl. Rayner/Reichle 2010). Eine kompakte Zusammenfassung der meist-rezipierten Modelle zur Worterkennung, Satzanalyse und Bildung einer Textbedeutungsstruktur sowie der seit Beginn des 21. Jahrhunderts besonders starken Forschungsaktivität zu Augenbewegungen beim Lesen findet sich in Rayner/Reichle 2010.

ForscherInnen speziell zum Lesen in der Fremdsprache die zentralen Schlüsselaussagen meiner praktischen Theorie untermauern.

4.2.1 Wissenschaftliche Grundlagen für meine praktische Theorie

In diesem Abschnitt fasse ich jene zum Teil in den vorangegangenen spezifischen Abschnitten bereits vorgestellten wissenschaftlichen Grundlagen zusammen, die die theoretische Basis für mein Lesemodul bilden. Es sind dies theoretische Grundsätze zum Lernen allgemein, zum Lesenlernen in der Fremdsprache und zum Lesenlernen in der Fremdsprache Chinesisch im Spezifischen.

Meine lerntheoretischen Überlegungen, die der Entwicklung des Lesemoduls zugrundeliegen, orientieren sich an den Phasen, die im Rahmen der kognitiven Lerntheorie *ACT-R Adaptive Control of Thought-Rational* von dem Kognitionspsychologen John R. Anderson postuliert wurden (Anderson 2000). Nach dieser Theorie folgt das Lernen der Reihenfolge *cognitive learning*, *associative learning* und schließlich *autonomous learning* (Grabe 2009: 17; vgl. auch Ehlers 1998: 81; Malone 2012: 2-3). Das heißt, dass zunächst das zu Lernende bewusst (gemacht) werden und kognitiv erfasst werden muss (deklaratives Wissen). Daraufhin wird dieses deklarative Wissen wiederholt mit Hilfe von verschiedensten Aufgaben und unterschiedlichen authentischen Beispielen angewendet, damit das Wissen – in meinem Fall jenes über schriftsprachliche Funktionswörter und Strukturen in chinesischen Gebrauchstexten — in das Stadium des prozeduralen Wissens (deklaratives Wissen, das praktisch angewandt wird) übergehen kann. Die letzte Stufe ist erreicht, wenn das eingeübte Wissen möglichst automatisch abgerufen wird und die richtigen Assoziationen schnell und ohne große Belastung des Arbeitsgedächtnisses hergestellt werden können. Auf das Bewusstmachen (aus der Sicht der Lehrperson) bzw. das Sich-Bewusst-Sein (aus der Perspektive der oder des Lernenden) einer bestimmten Sprachregel folgt also die Umwandlung dieses deklarativen Wissens in prozedurales Wissen, indem durch wiederholtes Üben die Anwendung automatisiert wird und „[...] direkt und ohne zwischengeschaltete Reflexion erfolgt.“ (Ehlers 1998: 81). Somit bewirkt also der Wegfall von Bewusstheit (Übergang von deklarativem Wissen in prozedurales Wissen) die automatisierte und schnelle sowie arbeitsgedächtnisschonende Ausübung einer Sprachhandlung. Gleichzeitig ist es mir aber wichtig zu betonen, dass die Reduktion

von bewusster Reflexion einer Teilkomponente des Leseprozesses nicht bedeutet, dass die Lernenden weniger Sprachbewusstheit aufweisen sollen. Im Gegenteil, die Entlastung der kognitiven Aufmerksamkeit auf den hierarchieniedrigeren Ebenen wie z.B. Syntax soll eine noch bewusstere Reflexion auf hierarchiehöheren Ebenen und auf einer kognitiven Metaebene ermöglichen (Krames 2015: 92).

Die aktuellen Lesetheorien stimmen darin überein, dass das geübte Lesen ein automatisierter Vorgang ist, bei dem die Leserinnen und Leser die Prozesse auf den unteren Verarbeitungsebenen automatisch und schnell durchlaufen (Grabe 2009: 28, 134). Eben diese Automatismen sind beim Lesen in der L2 aber nicht gewährleistet, da der Leseprozess, der in der L1 auf der Basis einer gut ausgeprägten Sprachkompetenz abläuft, in der L2 mit zahlreichen Hindernissen auf den diversen Verarbeitungsebenen konfrontiert ist (vgl. Unterkapitel 2.4).

In meinem Projekt soll durch die Automatisierung auf der Ebene der syntaktischen Analyse, welche aufgrund des Einübens der häufigsten schriftsprachlichen Funktionswörter erreicht werden soll, eine Prozeduralisierung des Prozesses der Bildung von Bedeutungseinheiten beim Lesen von chinesischen Gebrauchstexten angestrebt werden. Da man aber beim Lesen von chinesischen Gebrauchstexten nach einem Jahr Chinesischunterricht nicht davon ausgehen kann, dass die Fertigkeiten auf der Ebene der Worterkennung (vor allem der Inhaltswörter) reibungslos funktionieren¹²⁹, ist es mein Ziel, direkt nach dem lexikalischen Zugriff auf die zuvor eingeübten schriftsprachlichen Funktionswörter und der damit einhergehenden möglichst automatisierten syntaktischen Verarbeitung von Phrasen (*chunking*) mittels Platzhaltern den Einsatz von hierarchiehöheren Fertigkeiten wie Inferieren oder gezielter Lexikoneinsatz herbeizuführen. Dies soll die Bildung eines Textmodells, also Kohärenzprozesse, welche mehrere Sätze und deren Zusammenhang verarbeiten (*discourse processing*), positiv beeinflussen. Die allgemeine theoretische Fundierung für meine Überlegungen bildet die Modellierung des Begriffs Kompensation im interaktiv-kompensatorischen Modell von Keith Stanovich, welches von einem Zusammenspiel unterschiedlicher Leseprozesse ausgeht, um Unzulänglichkeiten in einzelnen Teilprozessen zu kompensieren (Stanovich 2000; vgl. Abschnitt 2.2.3.) sowie dessen Weiterentwicklung zum

¹²⁹ Es wäre unrealistisch zu verlangen, dass die Lernenden im zweiten Studienjahr fast alle Wörter in einem Gebrauchstext in ihrem mentalen Lexikon gespeichert haben und daher darauf zugreifen können, zumal ja beim Lesen auf Chinesisch noch die Hürden auf der grapho-phonologischen Ebene dazu kommen, und somit sogar die Dekodierung auf der Wort**erkennung**sebene beeinträchtigt ist.

dreidimensionalen kompensatorischen Modell des Lesens in der Fremdsprache von Elizabeth Bernhardt (Bernhardt 2005; vgl. Unterkapitel 2.4).

Als konkrete theoretische Grundlage für meine praktische Theorie der syntaktischen Verarbeitung von Signalwörtern und deren Integration in ein Textmodell diene mir das *Structure Building Framework* von Morton Ann Gernsbacher (Gernsbacher 1997), da Gernsbacher in ihrem Modell explizit auf das Textverstehen von expositorischen Texten unter besonderer Berücksichtigung von für diese Texte typischen Diskurssignalen eingeht (Koda 2005: 161). Gernsbachers Modell stellt eine Weiterentwicklung des *Construction-Integration Model (C-I Model)* von Kintsch/van Dijk (1978) dar. Die Modelle sind für meine praktische Theorie relevant, da sie ein kontinuierliches Wechselspiel zwischen dem Bilden von Bedeutungseinheiten oder Propositionen mit Hilfe von strukturellen und syntaktischen Hinweisen im Text (vgl. „laying a foundation“ im *Structure Building Framework*) und der Erstellung eines Textmodells mit Hilfe weiterer Informationen aus dem Text (vgl. „mapping on the foundation“ im *Structure Building Framework*; beides subsumiert unter „construction stage“ im *C-I Model*) voraussagen und schließlich bis hin zur Erstellung eines Situationsmodells (vgl. „suppressing information“ oder „enhancing information“ im *Structure Building Framework* und „integration stage“ im *C-I Model*) führen. Besonders wichtig in Bezug auf die so wichtige Entlastung des Arbeitsgedächtnisses ist hier die Unterdrückung von als weniger relevant eingestuften Informationen in der Phase der Textkohärenzbildung (Gernsbacher 1997: 266-267; Koda 2005: 163-164; Grabe 2009: 93; Rayner/Reichle 2010: 794-795).

Ich möchte nun explizit auf wichtige Schlüsselbegriffe in meiner praktischen Theorie eingehen und deren Relevanz durch prägnante Befunde und Aussagen aus der Forschungsliteratur bekräftigen:

Authentische Gebrauchstexte mit schriftsprachlichen Funktionswörtern

In meinem Projekt, in dem es zunächst um jedwede Art von Gebrauchstexten geht, das letztendlich anstrebt, anspruchsvolle Informationstexte verstehen zu können, spielt die analytische Verarbeitung von typischen Struktursignalwörtern eine entscheidende Rolle:

„In many cases, expository prose comprehension is seen as more bound to the text, that is, more bottom-up and text driven; it emphasizes

stronger local coherence linkages in addition to global linkages [...]”
(Grabe 2009: 250).

Die für chinesische Gebrauchstexte typischen schriftsprachlichen Funktionswörter treten verlässlich in authentischen schriftlichen Texten auf, weshalb es notwendig ist, bereits im zweiten Lernjahr solche authentischen Texte zu behandeln und die ihnen innewohnenden systematischen Charakteristika zu thematisieren und bewusst zu reflektieren.

Außerdem ist vielfach bewiesen worden, dass gute LeserInnen sich dadurch auszeichnen, dass sie sehr gute Worterkennungsfertigkeiten haben, was wiederum direkt proportional zu Zeit und Umfang der Beschäftigung mit authentischen Texten ist („exposure to print“: Grabe/Stoller 2011: 16). Gerade der Mangel an Kontakt mit authentischen Texten in Chinesisch ist eine der Hauptunzulänglichkeiten des Chinesischunterrichts im zweiten Lernjahr an chinawissenschaftlichen Studiengängen. „Exposure to print“ beschränkt sich in der Praxis des Chinesischunterrichts auf der Grundstufe in den meisten Fällen auf niedergeschriebene mündliche Texte (Dialoge und Gespräche), die eben nicht die häufigen schriftsprachlichen Wörter und Strukturen, deren Erkennung so wichtig für das erfolgreiche Lesen von chinesischen Gebrauchstexten ist, enthalten. Es erscheint geradezu paradox, dass Chinesischlernende in den Texten, mit denen sie in den Lehrbüchern konfrontiert werden, von Beginn an Schriftzeichen lesen lernen müssen, die charakteristisch für das gesprochene Chinesisch sind¹³⁰, die aber selten – außer in Romanen, die in direkten Reden die gesprochene Sprache wiedergeben – in alltäglichen Gebrauchstexten vorkommen.

Bewusstmachen von schriftsprachlichen Funktionswörtern und deren Funktionen

Wie bereits in Abschnitt 2.2.5 diskutiert ist das Bewusstmachen gewisser sprachlicher Phänomene ganz entscheidend dafür, dass diese auch aufgenommen (vgl. das Konzept des *Intake* in der *noticing hypothesis* von Schmidt 1990) und zielgerichtet verarbeitet werden können:

„Der oder die Lernende abstrahiert bewusst von einzelnen, konkreten Erfahrungen und versucht aus diesen Erfahrungen allgemeine Prinzipien, Regeln oder Strategien abzuleiten. Transfer kommt dann dadurch zustande, dass so bewusst gemachte Strategien bei der Erledigung neuer (ähnlicher oder verwandter) Aufgaben angewandt werden. (Bimmel 2002: 124)

¹³⁰ Beispielsweise Modalpartikeln wie 啊 a, 啦 la, 哦 o.

Marina Foschi Albert plädiert in ihrem Aufsatz „Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten“ dafür „[...] Leseverstehen als einen bewussten Prozess der Erkennung und Visualisierung formaler und logischer Kohärenzstrukturen im Text zu vermitteln.“ (Foschi Albert 2012: 25).

Laut Koda (2005: 121-122) ist es eine wichtige Charakteristik geübter LeserInnen, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf jene Elemente in einem Text richten können, die essenzielle Informationen für das erfolgreiche Erstellen eines Textmodells bergen:

„Consistently positive results from [...] studies clearly indicate that virtually any effort to direct students’ attention to explicit text cues, highlighting key information, substantially facilitates main-idea detection and retention.“ (Koda 2005: 260)

In Bezug auf Deutsch-Lernende befindet Foschi Albert:

„Das Fremdsprachenlerner-Defizit an Automatismen im Prozess des Leseverstehens kann teilweise durch Sprachbewusstsein bewältigt werden. DaF-Studierende [sic!] sollten [sic!] bewusst gemacht werden, dass sich Sinnkontinuität im Text aus dem Netz von Relationen ergibt, die sich zwischen einzelnen Ausdrücken und den entsprechenden Konzepten erstellen.“ (Foschi Albert 2012: 26)

Gerade Leseunterricht an chinawissenschaftlichen Studiengängen, wo die Zielgruppe fremdsprachenerfahrene Studierende mit hoher kognitiver Auffassungsgabe sind, kommt dem Bewusstmachen und Reflektieren des Phänomens der Schriftlichkeit chinesischer Gebrauchstexte besonders große Bedeutung zu.

Einüben der syntaktischen Analyse und des *chunking* (Bildung von Bedeutungseinheiten) mittels Verarbeitung von schriftsprachlichen Funktionswörtern

Auch wenn der erste Schritt, wie oben beschrieben, das Bewusstmachen der schriftsprachlichen Signalwörter ist, so darf dennoch nicht darauf vergessen werden, das Verarbeiten dieser Funktionswörter wiederholt und anhand unterschiedlicher (authentischer) Texte einzuüben. Auch wenn Krames (2015: 52-53) immer wieder betont, wie vorrangig die Wortschatzebene für das Textverstehen ist, so möchte ich an dieser Stelle deutlich hervorheben, dass die Fähigkeit, Sätze grammatikalisch zu strukturieren (unvermeidbare) Defizite im Wortschatzwissen beim Lesen in ChäF kompensieren kann:

„Strong evidence exists for the importance of syntactic parsing in reading comprehension.“ (Grabe/Stoller 2011: 17)

Die Tatsache, dass Funktionswörter im Gegensatz zu Inhaltswörtern relativ überschaubar und vorhersehbar sind, macht sie „[...] zu einem lohnenden

Gegenstand der Lesedidaktik, denn die Kenntnis einer begrenzten Menge von Wörtern verspricht maximalen Nutzen beim Lesen einer Vielzahl von Texten.“ (Paschke 2010: 55). Wie ich in Unterkapitel 3.3 gezeigt habe, ist die Verwendung von schriftsprachlichen Funktionswörtern eine Charakteristik schriftlicher chinesischer Gebrauchstexte jedweden Formalitätsgrades, weshalb der geübte Umgang mit ihnen unerlässlich für das Leseverstehen solcher Texte ist:

„In comparison with other languages, for example English, Chinese functions words play a more important role in text semantic understanding and grammatical analysis. The misunderstanding of one function word will likely lead to an understanding error of the whole sentence.“ (Zan/Zhang/Zhu/Yu 2011: 185).

Ich behaupte also, dass die Studierenden im zweiten Studienjahr verstärkt mit authentischen chinesischen Gebrauchstexten konfrontiert werden müssen, damit sie das Bilden sinnvoller Bedeutungseinheiten durch *syntactic parsing* einüben können. Da die Texte mit Sicherheit viele unbekannte Inhaltswörter aufweisen, soll hier die Strategie des Ersetzens von Inhaltswörtern durch Platzhalter Abhilfe schaffen. Auf diese Weise kann das Fehlen von Wortschatzwissen bis zu einem gewissen Grad kompensiert werden.

Lesestrategien

Ehlers empfiehlt für die Instruktionspraxis, vor allem für expositorische Texte, das Üben von Strategien für Worterkennung, Syntaxanalyse und Schlussfolgerungen (Ehlers 1998: 135). Obwohl die Analyse unterschiedlicher empirischer Studien keine eindeutigen Ergebnisse dazu liefert, welche Strategien nun direkt zu einer Verbesserung der Leseprofizienz führen, kommt Ehlers zu folgendem Schluss:

„Explizite [Strategie-] Instruktionen können die Begrenzung der Sprachkompetenz überwinden und zu einem effektiven Strategiegebrauch in der Fremdsprache führen.“ (Ehlers 1998: 145)

Meine praktische Theorie setzt also darauf, dass ich ein Kompetenztraining, nämlich die Verbesserung der Sprachkompetenz auf der Ebene der Worterkennung und Syntax, mit Strategietraining kombiniere. Schriftsprachliche Funktionswörter zu erkennen und zu verstehen ist keine Strategie, sondern eine Sprachkompetenz. Dass daraufhin Strategien wie zum Beispiel Inferieren eingesetzt werden können, ist Strategieanwendung.

Bernhardt plädiert für eine Konzeptualisierung des Leseprozesses als kompensatorischen Vorgang:

„[...] one that recognizes that knowledge sources act in an interactive, synergistic fashion, not an additive one.“ (Bernhardt 2005: 133)

Obwohl bei einer so distanten Fremdsprache wie Chinesisch, die noch dazu ein Schriftsystem aufweist, das ohne einschlägiges Training nicht bewältigt werden kann, Kompensation aufgrund von Leseerfahrung allein nicht ausreicht, um Leseerfolg herbeizuführen, ist die Interaktion der in anderen Sprachen erworbenen Fertigkeiten und Strategien mit dem erworbenen Sprachwissen in Chinesisch ein wesentlicher Bestandteil meiner praktischen Theorie. Die Zielgruppe meines Lesemoduls sind belesene, mehrsprachige Menschen, und das synergetische, synchrone und interaktive Zusammenspiel von Lesekompetenz in mehreren Sprachen und Sprachbewusstheit mit spezifischem Sprachwissen über die chinesische Schriftsprache ist somit ein wichtiger Teil meines Konzepts.

Wie bereits ausgeführt, gehe ich von einer Theorie aus, die besagt, dass der Leseprozess ein kognitiver Vorgang ist, der durch die Beteiligung von Fertigkeiten, Strategien, Aufmerksamkeit und Wissen ermöglicht wird (Grabe 2011: 9). Der Fokus in meinem Lesemodul liegt auf der bewussten Einübung von Satzanalysefertigkeiten, die auf Worterkennungsfertigkeiten ganz bestimmter schriftsprachlicher Funktionswörter beruhen und eine Strategie bedingen, welche wiederum Defizite auf der Ebene der Worterkennung von Inhaltswörtern kompensieren soll.

Eine Lesetheorie, die in den 1980er- und 1990er-Jahren sehr einflussreich auf Methoden im fremdsprachlichen Leseunterricht war und laut Grabe immer noch ist (Grabe 2009: 102), ist das „psycholinguistische Ratespiel“, das zum ersten Mal 1967 von Kenneth Goodman der Fachwelt vorgestellt wurde. Es wird oft als Paradebeispiel für ein *Top-down* Modell dargestellt, da es postuliert, dass der Leseprozess damit beginnt, dass die Leserin oder der Leser Vermutungen oder Erwartungen an den Text heranträgt und diese dann Schritt für Schritt mit selektierten Daten aus dem Text verifiziert oder verwirft. William Grabe geht mit dieser Theorie und ihrem Einfluss auf den Leseunterricht sehr scharf zu Gericht, indem er das damit assoziierte und von Lehrkräften oft geförderte „intelligente Raten“ als schlechten Ratschlag kritisiert:

„Advice to guess meanings of words to develop fluent reading abilities has no empirical validity and is problematic advice at best.“ (Grabe 2009: 103)

Obwohl zahlreiche empirische Befunde aus den letzten fünfundzwanzig Jahren deutlich gemacht haben, dass geübte LeserInnen tatsächlich keine Wortbedeutungen

raten, sondern die Worterkennung eine hocheffiziente automatisierte Fertigkeit darstellt und die Entwicklung einer schnellen Worterkennungsfähigkeit daher auch für FremdsprachenlernerInnen ein Ziel sein muss, scheint mir die Schlussfolgerung, dass die Strategie des „intelligenten Ratens“ gänzlich zu verwerfen sei, nicht richtig. Gerade beim Lesen von authentischen Texten in einer Fremdsprache, die man erst auf A2-Niveau beherrscht, ist auch diese Strategie als eine von vielen anderen und unterstützt durch möglichst solide Fertigkeiten auf hierarchieniedrigeren Ebenen hilfreich auf dem mühsamen Weg zu einer validen Bedeutungskonstruktion.¹³¹

Durch das rasche Erkennen der Funktionswörter werden also die durch sie bedingten syntaktischen Strukturen von Sätzen (Kohärenz) oder die syntaktischen Zusammenhänge von Textabschnitten (Kohäsion) transparent, auch ohne dass die LeserInnen alle Inhaltswörter verstehen.

Automatisierung

Grabe betont in seinem Resümee über die kognitiven Grundlagen des Lesenlernens und deren Implikationen für den Leseunterricht, dass es zwar wichtig ist, den Lernenden immer wieder Aspekte des Leseprozesses bewusst zu machen, dass aber das implizite Lernen durch Übung und Erfahrung eine ganz zentrale Rolle spielt:

„Instruction is important for raising initial awareness in many cases, but the keys to fluent skill development are exposure, practice, frequency of repetitions, and the development of automaticity.” (Grabe 2009: 80)

So ist es also auch ein Ziel meines Lesemoduls, dass die Lernenden häufige schriftsprachliche Funktionswörter als *sight words* möglichst automatisiert erkennen und verarbeiten können:

“[...] automatic word recognition (i.e. recognizing a word as a sight word) consumes very little capacity, and thus, frees short-term capacity for the task of comprehending the word and integrating the meaning of the word with the overall meaning of the sentence, paragraph, and text.” (Pressley 2006: 68)

In meiner praktischen Theorie verändere ich den Fokus der oben zitierten Aussage des Entwicklungspsychologen und Lesestrategieforschers Michael Pressley dahingehend, dass ich mich explizit auf das automatische Erkennen von schriftsprachlichen Funktionswörtern beziehe. In vielen Fällen führt dies zu einem rascheren Begreifen der allgemeinen Bedeutung des Satzes, Absatzes oder Textes.

¹³¹ Lutjeharms bezeichnete das kontextuelle Raten sogar als wichtigste Strategie im fremdsprachigen Leseprozess, schränkt aber gleichzeitig auch ein, dass diese Strategie nur erfolgreich sein kann, wenn dieser *Top-down* Vorgang mit einem gewissen Maß an soliden *Bottom-up* Verarbeitungsprozessen interagiert (Lutjeharms 1988: 189).

In meiner praktischen Theorie spielt die wiederholte Konfrontation mit immer wiederkehrenden Mustern und Strukturen zur Herausbildung einer gewissen Automatisierung eine wichtige Rolle. Gerade im Kontext des akademischen Anfänger-Leseunterrichts in Chinesisch wie er derzeit in chinawissenschaftlichen Studiengängen überwiegend stattfindet, mit seiner Überbetonung auf dem Lesen als Dekodieren schriftlich repräsentierter mündlicher Sprache, wird die geforderte Frequenz der Beschäftigung mit echten „schriftlichen“ Texten nicht erreicht. Diese Situation möchte ich durch aktive Intervention, also kontinuierliches und nicht nur initiales, Bewusstmachen und Einüben mit Hilfe authentischer Beispiele in meinem Lesemodul verbessern.

Mit Hilfe meines Lesemoduls möchte ich das sprach- und textsortenspezifische Strukturwissen der Studierenden bereits auf A2-Niveau stärken, indem ich sie für die in chinesischen Gebrauchstexten häufig auftretenden schriftsprachlichen Funktionswörter sensibilisiere und deren lesestrategisch gewinnbringende (im Sinne von textverstehensfördernde) Verarbeitung fördere.

4.2.2 Meine praktische Theorie in vier Thesen

Ich möchte an dieser Stelle unterstreichen, dass für meine praktische Theorie die Vorannahme gilt, dass es sich bei den Lesenlernenden in meiner Unterrichtspraxis um Fremdsprachenlernende handelt, die bereits hervorragende Leserinnen und Leser sowohl in ihrer L1 als auch in mindestens einer Fremdsprache sind (siehe Abschnitt 5.1.1.)

Es folgt nun die kompakte Darstellung meiner praktischen Theorie in vier Thesen. Diese Thesen werde ich in Unterkapitel 5.1 (Abschnitt 5.1.2) noch einmal in operationalisierter Form als Annahmen formulieren, deren empirische Überprüfung dann in Unterkapitel 5.2 ausführlich dokumentiert wird.

(1) Typische Funktionswörter können mit Hilfe authentischer chinesischer Gebrauchstexte bewusst gemacht und eingeübt werden, so dass sie in der Folge auch in unbekannten Texten rasch erkannt werden.

(2) Nach der schnellen Erkennung dieser häufigen Funktionswörter werden sie syntaktisch verarbeitet, indem die durch sie strukturierten Phrasen zu sinnvollen *chunks* gebündelt werden. Unbekannte Inhaltswörter werden in dieser Phase durch Platzhalter ersetzt.

(3) Aufgrund der vorangegangenen Strukturierung können die hierarchiehöheren Prozesse des strategischen Lesens (*executive control*)¹³², wie zum Beispiel Inferieren oder gezieltes Nachschlagen von Bedeutungen von Inhaltswörtern oder aktives Unterdrücken von Unwichtigem, zielgerichtet eingesetzt werden. Dies ist besonders wichtig, wenn man ein Basisverstehen von anspruchsvollen Texten in der Fremdsprache erlangen will, auch wenn deren Wortschatz über dem eigenen fremdsprachlichen Niveau liegt.

„The ability to suppress nonsalient and irrelevant information quickly has been recognized as a cognitive ability central to reading comprehension for the past two decades [...]. (Grabe 2009: 50)

(4) Durch die schnell einsetzende Strukturierung des Textes in sinnvolle *chunks*, die sich aus häufigen und typischen schriftsprachlichen Funktionswörtern ergeben, wird der Leseprozess beschleunigt, und einem frühzeitigen Aufgeben aufgrund von Überforderung („den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen“) wird entgegengewirkt.

Der zunächst bewusst gesteuerte Strategieeinsatz wird mit der Zeit automatisiert:

„Much like any consciously directed process, some strategies and combinations of strategies can, over time, become fairly routine responses to reading problems and reading goals. [...] strategic responses can become default processing skills that address the reader's needs without requiring full conscious awareness of what needs to be done.” (Grabe 2009: 52)

Somit wird durch die Automatisierung des ursprünglich arbeitsspeicherintensiven Strategieeinsatzes Arbeitsspeicher frei für weitere Prozesse, was das Leseverstehen sowohl auf der linguistischen und kognitiven Ebene als auch auf der affektiven Ebene unterstützt.

Mit meiner praktischen Theorie sage ich also aus, dass die Anwendung meines Lesemoduls einen wertvollen Beitrag zur Ausbildung des Leseverstehens chinesischer Gebrauchstexte bereits auf dem Niveau von fortgeschrittenen AnfängerInnen (3. Semester in einem chinawissenschaftlichen Studiengang) leistet:

„Because strategic responses to texts in academic settings are explicitly learned at some point, they are reading processes that can improve reading comprehension through instruction and practice.” (Grabe 2009: 52)

Mit dem aktionsforschend begleiteten *Trialling* der Anwendung meiner praktischen Theorie möchte ich die Ausprägung der meiner praktischen Theorie

¹³² Dieser wichtige Teil meiner praktischen Theorie spiegelt mein Bekenntnis zu den Grundaussagen einer kognitivistisch-konstruktivistischen Lerntheorie wider (vgl. Decke-Cornill/Küster 2014: 31-37).

zugrundeliegenden Annahmen (siehe Abschnitt 5.1.2) in der Praxis erforschen und ihre grundsätzliche Robustheit unter Berücksichtigung der Faktorenkomplexion in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts untersuchen. Vor allem die qualitative und fallspezifische Interpretation der Daten des Post-Test A (Videoaufzeichnung einer ungeleiteten und ungesteuerten Bearbeitung eines authentischen Gebrauchstextes durch die Studierenden) soll einen offenen Blick auf die Frage, inwiefern das Bewusstmachen und Einüben von schriftsprachlichen Funktionswörtern und Strukturen den Leseprozess unterstützt, ermöglichen und dokumentieren, inwieweit diese Strategie durch andere Faktoren beeinflusst wird.

Um die oben angesprochene Belastung des Arbeitsgedächtnisses zu reduzieren und Kapazitäten für andere kognitive Prozesse zu gewinnen, ist es das Ziel des Lesemoduls, dass gewisse schriftsprachliche Strukturen, die charakteristisch für chinesische Gebrauchstexte sind und die sehr häufig auftreten, von den Lernenden bereits im Laufe des zweiten Lernjahres sicher und automatisiert verarbeitet werden können. Das Innovative dieses Ansatzes ist, dass er von der vorherrschenden Progression in ChaF-Curricula deutlich abweicht. Den schriftsprachlichen Wörtern und Strukturen wird nämlich bis jetzt kaum ein Platz im Anfängerunterricht (A2-Niveau) eingeräumt, sondern sie werden in der Regel frühestens in der Mittelstufe (B1) systematisch eingeführt. Aufgrund der diglossischen Situation des modernen Chinesisch (vgl. Rosner 1992), in der schriftsprachliche Strukturen nicht nur in akademischen Texten und im formellen Stil auftreten, sondern auch in ganz profanen, alltäglichen öffentlichen Mitteilungen (z.B. Hinweisschilder, Warnschilder), erachte ich es als notwendig, diese schriftliche Variante der chinesischen Standardsprache früher in das Curriculum von Chinesisch als Fremdsprache einzubauen. Gleichzeitig stelle ich die These auf, dass das Bewusstmachen und Einüben der häufigen schriftsprachlichen Strukturen mit Hilfe einprägsamer alltäglicher Beispiele die Studierenden darauf vorbereitet, formellere Texte mit schwierigerem Inhalt (z.B. wissenschaftliche Abstracts) erschließen zu können.

Somit sollte bereits auf dem Niveau A2 mittels einprägsamer Hinweisschilder und kurzer Ankündigungen oder Gebrauchsanleitungen (z.B. Smartphone-Texte) ein Bewusstsein für die speziellen Funktionswörter des schriftsprachlichen Stils geschaffen werden. Ein wichtiger Aspekt in meinem Forschungsprojekt ist also herauszufinden, ob es für die Studierenden bereits auf A2-Niveau (3. und 4. Studiensemester) möglich ist, auf der Grundlage von eingeübten häufigen

schriftsprachlichen Funktionswörtern anspruchsvolle authentische Gebrauchstexte zu lesen. Mit Hilfe der bekannten Funktionswörter soll eine syntaktische Analyse der komplexen Sätze möglich werden, selbst wenn ein großer Teil von Inhaltswörtern nicht bekannt ist. So kann ein erstes globales Leseverstehen erreicht werden, welches die Motivation aufrecht erhält und verhindert, dass die Lernenden den Text zu schnell frustriert beiseitelegen. Meine These ist, dass das Auffüllen der Inhalte (also das „Nachschlagen“ der Bedeutung der Inhaltswörter) wesentlich erleichtert ist, wenn man weiß, welche Wörter diejenigen sind, die die für das Textverständnis wichtigen Bedeutungen tragen, das heißt, wenn man den Satz durch syntaktische Analyse in sinnvolle Bedeutungseinheiten aufgeteilt hat.

5 Aktion und Reflexion: Aktionsforschend begleitetes

*Trialling*¹³³ des Lesemoduls

Der Erkenntnisgewinn dieses Projekts soll nicht bei der Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen zur Untermauerung meiner Idee zur Verbesserung des Leseunterrichts (meiner praktischen Theorie) und der Zusammenstellung und Didaktisierung von authentischen Materialien zur praktischen Umsetzung stehen bleiben. Nachdem der Erstellung des Lesemoduls eine eingehende Rezeption der theoretischen und empirischen Forschungen zum Lesen allgemein und zum Lesen in ChaF vorangegangen ist, möchte ich nun die Erprobung und zyklische Weiterentwicklung der Materialien dokumentieren. Ich sehe es als Privileg an, als Fremdsprachenlehrerin an einer Universität die Möglichkeit zu haben, einem Problem, das ich in der eigenen Praxis wahrgenommen habe, theoretisch auf den Grund zu gehen, eigene mögliche Lösungsschritte zu entwickeln, und diese dann wiederum selbst in die Praxis zurückführen zu können. Somit trachte ich mit meiner Studie danach, dem Anspruch der SLLF, Forschung aus der Praxis für die Praxis zu leisten, gerecht zu werden:

„Ein Hauptmerkmal der Sprachlehrforschung ist ihre empirische Vorgehensweise. Ihre Hypothesen und Theorien basieren auf aus der Praxis des Fremdsprachenlernens gewonnenen Daten, die zu erforschenden Probleme leiten sich aus dem Untersuchungsfeld selbst, dem Fremdsprachenunterricht, ab, entstehen also nicht aus einer vorgegebenen Theorie.“ (Edmondson/House 2011: 29)

Den gleichen Anspruch, aber nicht als Wissenschaftsdisziplin, sondern als anerkannter Forschungsansatz der empirischen Sozialforschung, hat die Aktionsforschung, indem Daten zu Fragestellungen aus der Praxis systematisch gesammelt, dokumentiert und analysiert werden, um eine Verbesserung der Praxissituation zu erreichen (vgl. Abschnitt 1.3.1). Dieser Forschungsansatz bietet den idealen methodischen Rahmen für meine Forschungsidee, nämlich die Erprobung eines innovativen Ansatzes für den Leseunterricht in Chinesisch als Fremdsprache als Praktikerin und Forscherin in einer Person.

¹³³ Ich habe für meinen Aktionsforschungsplan den englischen Begriff *Trialling* aus der Monographie *Action research for language teachers* von Michael Wallace (2008) übernommen, da mir die deutsche Bezeichnung *Erprobung* für dieses Projekt im Kontext dieser deutschsprachigen Arbeit zu beliebig erschien. Der fremdsprachliche Fachterminus hingegen sticht heraus und verweist eindeutig auf das empirische Kernstück dieses Forschungsprojekts.

Weiters ist es in meinem Forschungsprojekt zentral, dass nicht primär Daten von Resultaten, wie zum Beispiel die Anzahl richtig beantworteter Textverständnisfragen, quantitativ ausgewertet werden sollen, sondern der Prozess des Lesens und seine individuellen Realisierungen einzelner Studierender bzw. Studierendengruppen sowie die individuelle und gemeinsame Reflexion über den Leseprozess im Vordergrund des Erkenntnisinteresses stehen. Bereits Ende der 1990er-Jahre befindet Ehlers in ihrer Habilitationsschrift zum Lesen in der Fremdsprache:

„Die Einsicht, daß Lesen aus einer Vielzahl von Teilprozessen des schrittweisen Aufbaus von Bedeutungen besteht und von mehreren Variablen beeinflusst ist, hat zu einer verstärkten Hinwendung auf den Prozeß des Lesens geführt.“ (Ehlers 1998: 137)

Auch in meinem Projekt gilt das Bestreben, den Lernprozess beim Lesen in Chinesisch als Fremdsprache unter bestimmten Bedingungen (der Anwendung meines Lesemoduls) zu beschreiben und besser zu verstehen. Darüber hinaus soll die Anwendung meiner Materialien den Lernprozess positiv beeinflussen. Auch aus diesem Grund habe ich für die Dokumentation und Analyse der Anwendung meines Konzepts für den Leseunterricht im zweiten Studienjahr die Aktionsforschung als Methode gewählt:

„The action piece of action research is about improving practice. The ‘research’ piece of action research is about offering descriptions and explanations for what you are doing as and when you improve practice.“ (McNiff/Whitehead 2011: 14)

5.1 Forschungsdesign der empirischen Untersuchung

Das Forschungsdesign ist qualitativ und einzelfallorientiert, obwohl ich auch einzelne quantitative Aspekte in meinem Forschungsdesign eingebaut habe. Das Ziel des aktionsforschend begleiteten Einsatzes meines selbst-entwickelten Unterrichtsdesigns war die Beantwortung der Forschungsfrage:

Inwiefern unterstützt das Bewusstmachen und Einüben von schriftsprachlichen Funktionswörtern und Strukturen das Leseverstehen authentischer chinesischer Gebrauchstexte?

Meine Herangehensweise an das Aktionsforschungsprojekt hat primär zum Ziel zu verstehen, wie die Prozesse der Bedeutungskonstruktion ablaufen. Zusätzlich hat sie auch einen evaluativen (und nicht nur rein explorativen) Zweck, da ich meine Praxissituation (Einsatz des Lesemoduls im Leseunterricht Chinesisch als Fremdsprache) nicht nur verstehen will, sondern auch beurteilen können möchte,

inwiefern die innovative Veränderung meiner Praxis (Aktionsidee) die von mir definierten Zielvorstellungen (meine praktische Theorie) begünstigt (Altrichter/Posch 2007: 99).

Ich möchte hier noch einmal die wichtigsten Grundsätze der Aktionsforschung anführen und ihre konkrete Umsetzung in meinem Forschungsdesign darlegen.¹³⁴ Kernstück in jedem Aktionsforschungsprojekt ist das In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion (Altrichter/Posch 2007: 15) sowie die Umsetzung längerfristiger Forschungs- und Entwicklungszyklen (Altrichter/Posch 2007: 17). Der Einsatz und die Weiterentwicklung meines Lesemoduls erstreckte sich insgesamt über 31 Wochen und wurde in neun Einheiten dokumentiert (Zyklus A: 9 Wochen; Zyklus B: 3 Wochen; Zeitraum der Aktion, Reflexion und Weiterentwicklung: 19 Wochen).

Die angestrebte Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven (Altrichter/Posch 2007: 18) wurde durch eine Triangulation unterschiedlicher Datenquellen erreicht. Dies sollte sicherstellen, dass ich als forschende Lehrerin nicht nur meine Sicht des Gelingens oder Nicht-Gelingens des Einsatzes des Lesemoduls wahrnehme, sondern auch die Perspektive der Studierenden kennenlerne und in meine Reflexionen einfließen lasse. Außerdem führte ich eine Triangulation verschiedener Datenerhebungsmethoden durch, nämlich Introspektion des Leseprozesses durch die Studierenden im Rahmen von Gruppendiskussionen, Introspektion des Lehrprozesses durch die Lehrperson in Form eines Tagebuchs, schriftliche Kurzbefragung der Studierenden (Feedback zu den Unterrichtseinheiten), Videoaufzeichnung einer Gruppenarbeit und Testung (schriftliches Produkt eines individuellen Arbeitsauftrags). Die zwischenzeitliche Analyse der verschiedenen Daten zu den einzelnen Unterrichtseinheiten, die in der Regel aus der Gruppendiskussion im und zum Lernprozess (Audiodateien), der schriftlichen Befragung zur Unterrichtseinheit und dem Lehrerinnentagebuch in Kombination mit der Unterrichtsvorbereitung bestanden, diente zur Ad hoc-Adaptierung der folgenden Unterrichtseinheit.

Die Erfüllung des Prinzips der Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft (Altrichter/Posch 2007: 18) in Form einer kollegialen Supervision (Altrichter/Posch 2007: 18) wäre durchaus wünschenswert gewesen, konnte aber aus organisatorischen Gründen nicht stattfinden. Ich durfte aber mein

¹³⁴ Die philosophische Essenz des Forschungsansatzes der Aktionsforschung habe ich bereits in Abschnitt 1.3.1 dargelegt.

Forschungsprojekt und meine zwischenzeitlichen Erkenntnisse in zahlreichen Privatissima für DoktorandInnen und DiplomandInnen der Sprachlehr-/lernforschung sowie auf der Tagung der ALA2016 (Tagung der *Association for Language Awareness* vom 19.–22. Juli 2016 in Wien) und der Tagung CASLAR2016 (*4th International Conference on Chinese as a Second Language Research* vom 19.–21. August 2016 in Shanghai) vorstellen und konnte daher wertvolle Hinweise und Anstöße von KollegInnen in den zyklischen Anwendungsprozess bzw. die Datenanalyse einarbeiten.

5.1.1 Zielgruppe und sprachliches Kompetenzniveau der Gruppe

Die Zielgruppe für den Einsatz meines Lesemoduls war eine Gruppe von Studierenden der Sinologie im 3. Semester. Ich möchte an dieser Stelle unterstreichen, dass es sich bei den Lesenlernenden in meiner Unterrichtspraxis um eine Zielgruppe handelt, die

- a) hervorragende Leserinnen und Leser in ihrer L1 sind (nämlich Studierende an einer Universität) und somit die von der Leseforschung postulierten notwendigen kognitiven Fertigkeiten in hohem Ausmaß besitzen.
- b) bereits Erfahrung mit dem Erlernen mindestens einer anderen Fremdsprache als Chinesisch haben.
- c) in mindestens einer anderen Fremdsprache als Chinesisch effiziente Leserinnen und Leser sind und somit mit den Herausforderungen des Lesens in einer Fremdsprache vertraut sind und bereits über persönliche Strategien zum Lesen in einer Fremdsprache verfügen.¹³⁵

Im ersten Studienjahr (1. und 2. Semester) haben Studierende der Sinologie an der Universität Wien insgesamt acht Semesterwochenstunden Sprachunterricht, was bei dreißig Semesterwochen (ein Semester entspricht an der Universität Wien jeweils fünfzehn Wochen) maximal 240 Unterrichtsstunden in Chinesisch als Fremdsprache ergibt. Somit kann ich bei den Studierenden des 3. Semesters einen in Unterrichtsstunden ausgedrückten Grundstock an Sprachkenntnissen äquivalent zu 240 Unterrichtsstunden voraussetzen. Die Grundlage für den Chinesischunterricht im ersten Studienjahr bildet das Lehrwerk *Hànyǔ Jiàochéng 1A* und *Hànyǔ Jiàochéng 1B*. In der Anzahl der unterrichteten Schriftzeichen und Lexeme ausgedrückt (wie

¹³⁵ Vgl. auch die Charakterisierung von FremdsprachlerInnen im Hochschulkontext in Kleppin/Reich 2016: 76.

das in ChaF traditionell gemacht wird) bringen die Studierenden aus dem ersten Lernjahr die Kenntnis von ca. 400 Schriftzeichen und ca. 760 Lexemen mit.¹³⁶

Für den von mir dokumentierten Lesekurs im 3. Semester mit der Bezeichnung „Textlektüre 2a Gruppe 2“ waren 17 Studierende angemeldet, wobei 4 Studierende im Laufe des Semesters abgebrochen haben und daher nur 13 Studierende den Kurs abgeschlossen haben.¹³⁷ Der Kurs fand zu je zwei Wochenstunden statt und ergab somit im 3. Semester 30 Unterrichtsstunden. Parallel dazu besuchten die Studierenden auch Spezialkurse zu jeweils zwei Semesterwochenstunden in „Modernes Chinesisch 2a (Grammatik, Wortschatz, Übersetzen)“, „Sprechpraktikum 2a“ und „Schreibpraktikum 2a“.

Aufgrund der Erkenntnisse aus der aktionsforschend begleiteten Anwendung des Lesemoduls im 3. Semester entschloss ich mich dazu, auch im 4. Semester (Sommersemester 2016) noch zwei Unterrichtseinheiten mit speziellem Fokus auf schriftsprachlichen Funktionswörtern in authentischen Texten zu dokumentieren und unter der Bezeichnung „Zyklus B“ in das Forschungsdesign zu integrieren. Die Erkenntnis, dass die Übertragung von deklarativem in prozedurales Wissen mehr Zeit und Übung benötigt, veranlasste mich dazu, das aktionsforschende Prinzip der kontinuierlichen Adaption von Aktionsideen in einer erweiterten Unterrichtssequenz umzusetzen.

Meine Zielgruppe in Zyklus B waren die AbsolventInnen des Kurses „Textlektüre 2a“, die ich nunmehr in zwei Parallelgruppen mit der Bezeichnung „Textlektüre 2b Gruppe 1“ und „Textlektüre 2b Gruppe 2“ unterrichtete. Im Kurs „Textlektüre 2b Gruppe 1“ waren 14 Studierende angemeldet und im Kurs „Textlektüre 2b Gruppe 2“ 15 Studierende. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über den Aktionsforschungszeitraum und die Beschaffenheit der Zielgruppe:

¹³⁶ Die Zahl der Schriftzeichen wurde durch eine Zählung aller am Ende jeder Lektion explizit erläuterten Schriftzeichen ermittelt. Die Anzahl der Lexeme ergibt sich aus der Summe der im Glossar angeführten Wörter.

¹³⁷ Ich unterrichtete auch die Parallelgruppe mit der Bezeichnung „Textlektüre 2a Gruppe 1“ (18 TeilnehmerInnen). Auch in dieser Gruppe wendete ich das Lesemodul an, jedoch habe ich die Anwendung nicht nach den Prinzipien der Aktionsforschung dokumentiert.

Zyklus A (Wintersemester 2015/16): November 2015 – Jänner 2016 „Textlektüre 2a Gruppe 2“: Insgesamt 17 Studierende im 3. Semester Anwesende: 9 bis 15
Zyklus B (Sommersemester 2016): Juni 2016 „Textlektüre 2b Gruppe 1“: Insgesamt 14 Studierende im 4. Semester Anwesende: 12 bis 13 „Textlektüre 2b Gruppe 2“: Insgesamt 15 Studierende im 4. Semester Anwesende: 13 bis 14

Abb. 17: Zielgruppe des Aktionsforschungsprojekts

5.1.2 Methoden der Datenerhebung und Datenspeicherung

Ich möchte an dieser Stelle die in Abschnitt 4.2.2 aufgelisteten Punkte meiner praktischen Theorie als Annahmen formulieren, wodurch die Aussagen operationalisierbar wurden. Die Operationalisierung war die Grundlage für die Entscheidung für die jeweilige(n) Datenerhebungsmethode(n).

➤ Annahme (1) zu These (1) meiner praktischen Theorie:

Wenn typische Funktionswörter mit Hilfe authentischer Texte bewusst gemacht und eingeübt werden, setzt in der Folge eine schnelle Beachtung und Erkennung dieser häufigen Funktionswörter ein, egal, welchen Schwierigkeitsgrad ein Text aufweist.

Datenerhebung: Lehrerinnentagebuch; Gruppendiskussionen (Audioaufzeichnungen der Unterrichtseinheiten); Schriftliche Kurzbefragung am Ende der Übungseinheiten; Videoaufzeichnung der Gruppenarbeit (Post-Test A); Arbeitsblatt des individuellen Arbeitsauftrags (Post-Test B).

➤ Annahme (2) zu These (2) meiner praktischen Theorie:

Wenn die schriftsprachlichen Funktionswörter erkannt worden sind, wird ihre Funktion in den jeweiligen Phrasen oder Sätzen analysiert, so dass sie in sinnvollen Bedeutungseinheiten verarbeitet werden.

Datenerhebung (Hauptquelle): Videoaufzeichnung der Gruppenarbeit (Post-Test A); Arbeitsblatt des individuellen Arbeitsauftrags (Post-Test B).

➤ Annahme (3) zu These (3) meiner praktischen Theorie:

Wenn die Funktionswörter erkannt und sinnvolles *chunking* erfolgt ist, fließen in der Phase der Erstellung einer Textbedeutungsstruktur (vgl. Koda 2007: 4), die sowohl durch die Bildung von Bedeutungseinheiten (vgl. Grabe 2009: 30) als auch die Erstellung eines Textmodells (vgl. Grabe 2009: 40) charakterisiert ist, Prozesse der

executive control ein, die gezieltes Nachschlagen der Bedeutung von Inhaltswörtern oder Inferieren sowie die aktive Unterdrückung von Unwichtigem möglich machen. Datenerhebung (Hauptquelle): Videoaufzeichnung der Gruppenarbeit (Post-Test A); Arbeitsblatt des individuellen Arbeitsauftrags (Post-Test B).

➤ Annahme (4) zu These (4) meiner praktischen Theorie:

Wenn die bewusst gesteuerte Bildung von sinnvollen Bedeutungseinheiten (*chunking*) automatisiert ist, dann wird dadurch Arbeitsspeicher für weitere Prozesse frei und unterstützt das Leseverstehen chinesischer Gebrauchstexte auf linguistischer, kognitiver und affektiver Ebene sowie die erfolgreiche Bildung eines Situationsmodells der Leserin oder des Lesers (vgl. Koda 2007: 4); Grabe 2009: 43). Datenerhebung (Hauptquelle): Videoaufzeichnung der Gruppenarbeit (Post-Test A).

Die Datenaufnahme erfolgte je nach Erhebung schriftlich auf Papier (Arbeitsblätter der Studierenden, Kurzbefragung der Studierenden am Ende der Unterrichtseinheiten) oder in Computerdateien (Lehrerinnentagebuch) oder in Audiodateien und in Videodateien. Die Audiodateien der Unterrichtseinheiten sollten zunächst nur zur Gedächtnisunterstützung beim Schreiben des Lehrerinnentagebuchs (zeitnahe Reflexion des Unterrichtsgeschehens) dienen, ich entschloss mich dann aber dazu, in der Dokumentation der Unterrichtseinheiten (siehe Abschnitte 5.2.1 und 5.3.1) direkt auf die konkreten Belegstellen in den Primärquellen zu verweisen. Von den Videodateien wurden Transkriptionen von den für die Forschungsfrage relevanten Sequenzen erstellt, nachdem das gesamte Videomaterial zuerst mehrmals gesichtet worden war und geordnete Notizen für die Auswahl der einschlägigen Szenen erstellt worden waren (Altrichter/Posch 2007: 145-146 und 149-150).¹³⁸

Nach dieser kurzen Auflistung der von mir verwendeten Datenerhebungsmethoden anhand ihrer Funktion, einzelne Annahmen in meiner praktischen Theorie zu bekräftigen oder zu entkräften, möchte ich nun die Datenerhebungsmethoden einzeln auflisten und ihr Potenzial für die Generierung eines Erkenntnisgewinns in meinem Projekt darlegen.

¹³⁸ Sowohl die Audio- als auch die Videodateien sind bei der Autorin archiviert. Kontakt: christina.bazant-kimmel@univie.ac.at.

Direkte Prozessbeobachtung: Lehrerinnentagebuch

Mein Erkenntnisinteresse lag zunächst vor allem darin, die Prozesse im Zuge der Anwendung des Lesemoduls – also während des Bewusstmachens und Einübens der schriftsprachlichen Funktionswörter – wahrzunehmen und zu verstehen. LehrerInnen beobachten in der Regel permanent intuitiv das Unterrichtsgeschehen, da sie ja nur so auf die Lernenden eingehen können und das unterrichtliche Handeln auf die jeweilig entstehenden Situationen abstimmen können. Dieses „intuitive „Sehen““ (Altrichter/Posch 2007: 128) hat aber auch Nachteile, obwohl es für jegliche Unterrichtsgestaltung unverzichtbar ist: es ist *diffus* (die Aufmerksamkeit ist sehr breit gestreut und kann nicht auf Details eingehen), es ist *vorurteilsbehaftet* (Informationen können nicht genügend reflektiert werden, bevor sie das weitere Handeln beeinflussen) und es ist *flüchtig* (Altrichter/Posch 2007: 128). Aus diesem Grund habe ich jede Unterrichtseinheit nach den Prinzipien der direkten Prozessbeobachtung dokumentiert, das heißt, dass ich versucht habe, mir relevante Details direkt nach der Unterrichtseinheit in Erinnerung zu rufen (dazu konnte ich teilweise auch auf kurze Notizen zurückgreifen, die ich während des Unterrichts gemacht habe) und zu reflektieren und gleichzeitig Eintragungen im Lehrerinnentagebuch vorgenommen habe. Obwohl es ein Charakteristikum der direkten Prozessbeobachtung ist, auf technische Hilfsmittel zu verzichten (Altrichter/Posch 2007: 129), habe ich die Unterrichtseinheiten mit dem Einverständnis der Studierenden akustisch aufgezeichnet, um bei Erinnerungslücken auf diese Aufnahmen zurückzugreifen. Primär diente die Reflexion über den Ablauf der Unterrichtsstunden zur Optimierung des organisatorischen Ablaufs (z.B. Zeitmanagement) und methodischer Aspekte (Art der Präsentation und Erarbeitung des Lehrinhalts).

Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen fanden nicht routinemäßig in jeder Unterrichtseinheit statt, sondern folgten auf jene Aktivitäten, in denen die Studierenden allein oder in Gruppen eigenständig an Texten arbeiten mussten. Diese Gespräche waren unstrukturiert und offen und fokussierten je nach Gesprächsdynamik manchmal stärker auf die erlebten Leseprozesse und angewendeten Lesestrategien oder eher inhaltlich auf die bearbeiteten Texte. Primäres Ziel dieser Gruppendiskussionen war

für mich als forschende Lehrerin, mittels der verbal geäußerten Retrospektionen¹³⁹ der Studierenden einerseits mehr Einblick in die „[...] lernerseitigen Einsichten in den Lerngegenstand“ (Schramm 2016: 589) zu bekommen, andererseits aber auch mehr über die affektiven Komponenten zu erfahren, mit denen die LernerInnen während des Bearbeitens eines Textes konfrontiert sind. Für die Lernenden selbst waren die Gruppendiskussionen eine gute Gelegenheit, die Vorgehensweisen der anderen beim Lesen kennenzulernen, aber auch sich ihrer eigenen Lesestrategien bewusst zu werden.

Schriftliche Kurzbefragung der Studierenden am Ende der Unterrichtseinheiten (Studierenden-Feedback)

Ziel der schriftlichen Kurzbefragung am Ende jeder Unterrichtseinheit war es, zusätzlich zu den sehr offen gehaltenen Gruppendiskussionen, die je nach Gesprächsdynamik manchmal stärker auf Leseprozesse fokussierten oder auf methodische Aspekte der Unterrichtsaktivitäten oder eher inhaltlich auf die zuvor in den Unterrichtsaktivitäten bearbeiteten Texte, ein knappes Feedback (Benotung der Aktivitäten und kurze verbale Anmerkungen) zur jeweiligen Unterrichtseinheit zu erhalten. Oberstes Gebot für diese Kurzbefragungen war somit, dass sie schnell und einfach auszufüllen waren und außerdem auch einfach auszuwerten sein sollten. Die Kurzbefragung war immer gleich gestaltet und forderte die Studierenden jeweils auf, die Unterrichtsaktivitäten und das Zeitmanagement zu bewerten und stichwortartig zu resümieren, was sie gelernt haben und was sie noch vertiefen möchten.

Videoaufzeichnung der Gruppenarbeit (Post-Test A)

In der mit Post-Test A bezeichneten Aktivität wurde den Studierenden ein Auszug aus einem anspruchsvollen authentischen Gebrauchstext vorgelegt, den sie in kollaborativer Gruppenarbeit lesen und besprechen sollten. Mittels dieser Aufgabenstellung wollte ich Aufschlüsse darüber bekommen, wie die Studierenden ohne Anleitung durch die Lehrkraft an diese Aufgabe herangehen und zu einer Bedeutungskonstruktion gelangen. Als Haupt-Datenerhebungsmethode wurde die Videoaufzeichnung der Gruppenarbeit gewählt, da angenommen wird, dass Videoaufnahmen ursprünglichere und ungefiltertere Daten vom Leseverhalten liefern als etwa lautes Denken, bei dem die Testpersonen während des Lesens ihren Leseprozess reflektieren oder Interviews oder Fragebogen, wo die Testpersonen hinterher über den Leseprozess nachdenken und ihr Verhalten beschreiben (vgl.

¹³⁹ Vgl. auch die Überlegungen zu „restrospective reporting“ in Koda 2005: 213-217.

Mayring/Gläser-Zikuda/Ziegelbauer 2005: 2-4). In den ursprünglichen Überlegungen zum Forschungsdesign war ein videobasiertes Lautes Erinnern oder *stimulated recall* (Schramm 2016: 590; Riegel 2013: 12; Reininger 2010: 15-16) angedacht, konnte jedoch aus organisatorischen Gründen nicht realisiert werden. Es fand aber direkt anschließend an die videoaufgezeichnete Gruppenarbeit eine Gruppendiskussion über den Text und die Erfahrungen beim Bearbeiten des Textes statt, aus der retrospektive Daten der Studierenden gewonnen wurden, die mit den Primärdaten aus den Videos trianguliert werden konnten.

Aufgrund der Aufgabenstellung, den Text als Gruppe gemeinsam zu lesen, sollten die Studierenden dazu angeregt werden, miteinander zu kommunizieren und darüber, was ihnen durch den Kopf geht, zu reden. Im Gegensatz zum lauten Denken, wo die Testpersonen entweder mit sich selbst reden oder aber angehalten sind, ihre Gedanken der Interviewperson mitzuteilen und somit eine gewisse Experimentiersituation entsteht, sollte die Teamarbeit niederschwellig (keine Interaktion mit einer „Prüferin“) sein und eine natürliche und ungezwungene Arbeitsatmosphäre bewirken. Die Tatsache, dass die Gruppenarbeit auf Video aufgenommen wurde, wurde von den Studierenden in der Gruppendiskussion einhellig als nicht störend eingestuft.

Arbeitsblätter eines Arbeitsauftrags für Einzelarbeit (Post-Test B)

In Zyklus B (Sommersemester 2016) gab ich den Studierenden ein zweites Mal den Arbeitsauftrag, einen anspruchsvollen authentischen Text gänzlich ohne Unterstützung der Lehrkraft zu erarbeiten. Dieser Text war jedoch deutlich kürzer als der Text in Post-Test A und der Arbeitsauftrag war im Gegensatz zum Post-Test A von den Studierenden in Einzelarbeit durchzuführen. Die schriftlichen Produkte (Arbeitsblätter) der beiden Arbeitsaufträge des Post-Test B bilden die Datenquellen Arbeitsblatt/a und Arbeitsblatt/b.

5.1.3 Erkenntnisspirale meines Aktionsforschungsprojekts

In der Literatur zur Aktionsforschung findet man unterschiedliche bildliche Darstellungen des für die Aktionsforschung typischen Kreislaufs von Aktion und Reflexion. Eine kompakte Darstellung ist der spiralförmige Ablauf der Phasen *Beobachtung* (Erkennen einer Fragestellung aus der Praxis) – *Reflexion* (Nachdenken und Lösungsansatz: Entwicklung einer praktischen Theorie) – *Entwicklung von*

Aktionsideen und Handlungsstrategien (Plan für die Umsetzung der praktischen Theorie) – *Aktion* (praktische Anwendung des Lösungsansatzes) (Altrichter/Posch 2007: 17). In einem detaillierteren Schema verwenden Altrichter/Posch auch die Begriffe: *Datensammlung* (= Beobachtung) – *Interpretation* (= Reflexion) – *Konsequenzen* (= Entwicklung von Aktionsideen und Handlungsstrategien) – *Aktion* (= Aktion), wobei sie hier auch betonen, dass ein Aktionsforschungsprojekt nicht in der Verbesserung des Einzelfalls steckenbleiben darf, sondern die Erkenntnisse daraus veröffentlicht und verbreitet werden müssen (Altrichter/Posch 2007: 27-29). McNiff/Whitehead (2011: 9) benennen die Eckpunkte der Spirale mit den Schlagworten „observe – reflect – act – evaluate – modify – Move in new directions“. Die Phasen des Evaluierens und Adaptierens im Schema McNiff/Whitehead sind in dem Schema von Altrichter/Posch implizit in den zyklisch wiederkehrenden Phasen Reflexion und Entwicklung von Aktionsideen und Handlungsstrategien enthalten. Ich habe für mein Forschungs- und gleichzeitig Praxisprojekt ein eigenes Schema für die zyklische Abfolge der einzelnen Schritte entwickelt und graphisch dargestellt:

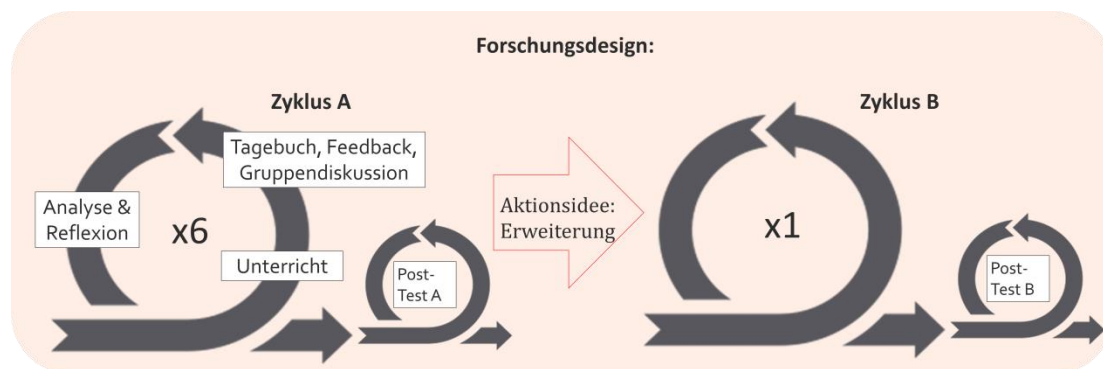


Abb. 18: Graphische Darstellung des Forschungsdesigns (Quelle: Christina Bazant-Kimmel)

Die oben dargestellten Zyklen von Aktion und Reflexion dienen der systematischen Sammlung und wissenschaftlichen Interpretation von empirischen Daten zur Beantwortung der Frage, inwiefern das Bewusstmachen und Einüben von schriftsprachlichen Funktionswörtern und Strukturen das Leseverstehen authentischer chinesischer Gebrauchstexte unterstützt. Dieser Fragestellung liegt meine praktische Theorie zugrunde, die wiederum auf der Basis anerkannter kognitionswissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Modelle und Theorien entstanden ist (siehe Unterkapitel 4.2).

5.1.4 Überblick über den zeitlichen Rahmen und die Inhalte des gesamten Forschungsdesigns

Die untenstehende Tabelle zur Veranschaulichung der zeitlichen Abfolge der Aktionen soll helfen, bei der in den Unterkapiteln 5.2 und 5.3 detaillierten Diskussion der einzelnen Aktionen und Reflexionen im *Trialling*-Prozess des Lesemoduls den Überblick zu bewahren:

UE	Datum	Länge	Inhalte
Zyklus A			
1	20. Nov. 2015	30 Min.	Aktivierung des Vorwissens; Studierendeninfo: Satzbeispiel 1
2	27. Nov. 2015	90 Min.	Studierendeninfo: Satzbeispiele 2-4; Authentische Kurztexte im Original-Layout; Vorwort Lehrbuch.
3	11. Dez. 2015	30 Min.	Vorwort Lehrbuch (Fortsetzung); Schilder an öffentlichen Orten (勿); Meldungen Smartphone.
4	18. Dez. 2015	30 Min.	Meldungen Smartphone (Fortsetzung); Unterkunft Huadong Shifan Daxue; Unterkunft Chengkung Daxue.
5	8. Jän. 2016	90 Min.	Unterkunft Chengkung Daxue (Fortsetzung); E-mail (Informationen über Unterkunft).
6	15. Jän. 2016	90 Min.	E-Mail (Informationen über Unterkunft) (Fortsetzung); Bescheinigung des Konsulats.
7	22. Jän. 2016	90 Min.	Post-Test A „Abstract Everson”. Gruppendiskussion zu Post-Test A.
Zyklus B			
8	3.+6. Juni 2016	90 Min.	Satzstrukturübungen zu „Abstract Everson”. Gruppendiskussion „Abstract Everson“.
9	10.+13. Juni 2016	45 Min.	Post-Test B „Leipziger Resolution”. Gruppendiskussion zu Post-Test B.

Abb. 19: *Trialling* des Lesemoduls

5.2 Dokumentation und Analyse: Zyklus A

Das Lesemodul, also die didaktische Aufbereitung innovativen Materials für den Leseunterricht, lag zu Beginn des *Trialling* nicht fertig ausgearbeitet vor wie ein Lehrbuch, da ja die Materialauswahl und die Auswahl der Unterrichtsmethoden auf Grundlage der Reflexion zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten erfolgte.¹⁴⁰ So musste ich zum Beispiel die Abstimmung der Texte mit dem Zeitbudget immer

¹⁴⁰ Die Materialien für die Aktivitäten des Zyklus A befinden sich im Anhang und sind mit der entsprechenden Zahl der Aktivität gekennzeichnet.

wieder adaptieren, da sich wiederholt herausgestellt hat, dass ich grundsätzlich zu wenig Zeit für die Aktivitäten eingeplant hatte oder dass im Zuge des Unterrichtsgeschehens Fragen, Probleme oder Aspekte aufgetaucht sind, die ausführlicher behandelt werden sollten.

Zunächst war ein Zyklus von sechs Unterrichtseinheiten geplant, in denen die Studierenden auf unterschiedliche Weise mit schriftsprachlichen Funktionswörtern in authentischen Texten konfrontiert werden sollten. Nach diesen Erarbeitungseinheiten, in denen neben kürzeren selbstständigen Arbeitsaufträgen das gemeinsame Erarbeiten im Plenum im Vordergrund stand, setzte ich für Ende Jänner 2016 einen sogenannten „Post-Test“ an, der den Studierenden Gelegenheit geben sollte, das erworbene Wissen und die Fertigkeiten im Umgang mit Gebrauchstexten in Kleingruppen und ohne Anleitung an einem authentischen akademischen Text auszuprobieren. Diesem Quasi-Experiment liegt die Annahme zugrunde, dass die zuvor anhand unterschiedlichster alltäglicher Gebrauchstexte geübte Strategie des gezielten *chunking* auch auf weniger alltägliche Gebrauchstexte – in diesem konkreten Fall ein akademisches Abstract – übertragen werden kann (vgl. Abschnitt 4.1.1). Die Gruppenarbeit des Post-Test A wurde auf Video aufgezeichnet, um analysieren zu können, inwiefern die Studierenden ihr Wissen über schriftsprachliche Funktionswörter bei der Bearbeitung eines anspruchsvollen authentischen Textes autonom anwenden und inwiefern diese Anwendung die weitere Bedeutungskonstruktion beeinflusst.

Noch vor dem Start der *Trialling*-Periode des Lesemoduls absolvierten die Studierenden in der zweiten Lehrveranstaltung, am 09. Oktober 2016, den Teil zum Leseverstehen eines Probetests der HSK 3¹⁴¹. Die Aufgaben zum Leseverstehen gliedern sich in drei Teile: Aus zwei Blöcken von fünf Sätzen sinnvolle Satzpaare bilden, Lücken in Sätzen mit vorgegebenen Wörtern füllen und die richtige Antwort zu einem kurzen Text (ca. 30 bis 80 Schriftzeichen) auswählen. Der Lesetest wurde von 15 Studierenden absolviert und ergab folgendes Ergebnis:

¹⁴¹ HSK = *Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì* 汉语水平考试 „Prüfung des Chinesisch-Niveaus“. HSK 3 ist die dritte Stufe der sechsstufigen standardisierten HSK-Prüfung, die vom chinesischen Bildungsmi-nisterium und dem *Hanban* (kurz für: 国家汉办 *Guójiā Hànbàn* „Nationales Chinesisches Büro für das Lehren von Chinesisch als Fremdsprache“) erstellt und weltweit in zahlreichen Prüfungsstellen angeboten wird. Offiziell wird für das Absolvieren des HSK 3 ein Vokabelschatz von 600 Wörtern und 16 grammatikalischen Strukturen vorausgesetzt (Reick 2010: 146). Für Beispiele der Leseauf-gaben im HSK 3 siehe: Huang/Ziethen 2011: 160-223.

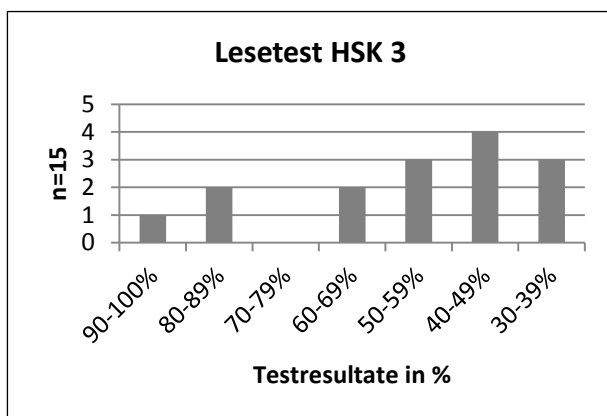


Abb. 20: Testresultate Lesetest HSK 3

Das relativ schlechte Ergebnis, nämlich zwei Drittel der Studierenden mit Ergebnissen unter 60%, kann dadurch erklärt werden, dass viele Studierende zu Semesterbeginn ihr Wissen aus dem ersten Studienjahr erst wieder auffrischen müssen und dass die richtige Beantwortung mancher Fragen in standardisierten Tests nicht möglich ist, wenn ein einzelnes Schriftzeichen nicht gelesen werden kann.

Weiters bat ich die Studierenden, einen über die Lernplattform *Moodle* bereitgestellten Fragebogen auf Deutsch auszufüllen. Der Fragebogen hatte zum Ziel, Einstellungen der Studierenden zum Lesen in Chinesisch zu ermitteln und herauszufinden, ob die Studierenden nach dem einjährigen Chinesischunterricht im ersten Studienjahr der Sinologie bereits Erfahrungen mit authentischen Gebrauchstexten gemacht hatten bzw. sich der sprachlichen Besonderheiten solcher Texte bewusst waren.¹⁴² Die Antworten auf die Frage 4 (Reflexion über die Schwierigkeiten beim Lesen auf Chinesisch) zeigten, dass zwölf von dreizehn Studierenden die chinesischen Schriftzeichen als die größte oder eine der größten Herausforderungen ansahen. Fünf Studierende gaben an, dass sie das Fehlen von sichtbaren Wortgrenzen in der chinesischen Schrift als Schwierigkeit empfinden. Besonders aufschlussreich war für mich die Tatsache, dass niemand angeführt hat, dass die Diskrepanz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit das Lesen von authentischen Alltagstexten erschwert. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die meisten (8 Studierende) angegeben haben, bis zu diesem Zeitpunkt fast ausschließlich mit Lehrbuchtexten in Berührung gekommen zu sein. Jene, die schon versucht hatten, authentische Texte zu lesen, schrieben die Schwierigkeiten

¹⁴² Die sechs Fragen des Fragebogens und alle Antworten der dreizehn Studierenden, die den Fragebogen ausgefüllt haben, finden sich in unbearbeiteter Form im Anhang (Vorerhebung: Reflexion zum Lesen in Chinesisch).

allgemein der Tatsache zu, dass sie die verwendeten Schriftzeichen oder Vokabel einfach nicht kannten, zeigten aber keine Bewusstheit dafür, dass das schriftliche Chinesisch einen besonderen schriftsprachlichen Stil aufweist.

Die erste Unterrichtseinheit im Rahmen des *Trialling* war für Ende November 2016, also in der Hälfte des dritten Studienseesters, angesetzt. Die ersten eineinhalb Monate (Oktober bis Mitte November) lernte ich die Studierenden und ihr sprachliches Niveau kennen, indem ich die Texte aus dem Lesebuch *Hànyǔ Yuèdú Jiàochéng* 2 (Peng 彭 1999) aus der am Institut für Sinologie verwendeten Lehrwerkreihe *Hànyǔ Jiàochéng* unterrichtete. Vereinzelt habe ich aber auch schon in dieser Zeit kurze authentische Texte zu den Themenbereichen der Texte im Lehrbuch vorgestellt und im Zuge der Bearbeitung bereits auf immer wiederkehrende Charakteristika der chinesischen Schriftsprache hingewiesen.

Die Unterrichtsmethoden und Organisationsformen einzelner Aktivitäten sind jeweils in der Beschreibung der Unterrichtseinheit enthalten und haben natürlich auch einen Einfluss auf das Studierendenfeedback zu den einzelnen Aktivitäten, sie bilden jedoch keinen Analyseschwerpunkt in meiner Untersuchung. Das bedeutet, dass ich in dieser Untersuchung nicht danach trachte, systematisch Wertungen hinsichtlich der besseren Eignung der einen oder anderen Methodik oder Arbeitsform vorzunehmen, sondern mein Erkenntnisinteresse primär im Verstehen des Prozesses der Bedeutungskonstruktion liegt.

Grundsätzlich wende ich in meinem Unterricht methodische Techniken an, die meine lerntheoretischen Grundsätze des Bewusstmachens, Einübens und Anwendens unterstützen (siehe Abschnitt 4.2.14.2.1). Die wichtigsten Methoden möchte ich hier anführen und kurz erläutern:

- Konfrontierung mit zielsprachlichen Phänomenen in authentischen Beispielen: Um die Authentizität der Texte herauszustreichen, habe ich die Beispiele nach Möglichkeit in ihrem Original-Layout präsentiert (Fotos von Schildern, *Screenshots* von Webseiten u.ä.).¹⁴³
- „Suche-X-Aufgaben“ (Buttaroni 1997: 233-235): Die Studierenden suchen nach schriftsprachlichen Funktionswörtern und entwickeln so einen „schnellen Blick“ für die sprachlichen Strukturen, die in meinem Projekt im Fokus stehen.

¹⁴³ Zur Bedeutung der Verwendung natürlich-komplexer, authentischer Texte siehe Buttaroni 1997: 229-230 und 237.

- „*Mirroring*“ (Butzkamm/Caldwell 2009:106) oder „Muttersprachliche Spiegelung“ (Butzkamm 2012: 305-313): *Mirroring* ist eine Technik, durch die erreicht werden soll, dass die Lernenden mit Hilfe wörtlicher Übertragung in die Muttersprache die strukturelle Bauform in der Zielsprache durchschauen:

„MT [mother tongue] mirroring is the term we use for literal translations and adaptations with a view to making the foreign structures salient and transparent to learners. ‘Mirroring’ differs from literal translation in two ways. It can be more than word-for-word translation for example, morpheme-for-morpheme, such as *language-like-ness for ‘Sprachlichkeit’. Likewise: Die grünen Äpfel *The greens apples (to illustrate that in German adjectives can have endings) ‘the green apples’.“ (Butzkamm/Caldwell 2009: 106)

Die so erreichte formale Transparenz führt zu sogenanntem „Doppelverstehen“ (*dual comprehension*) (Butzkamm 2012: 89-90; Butzkamm/Caldwell 2009: 51-52):

„Learners must understand more than messages. For them it is not enough to understand just what is meant. That might be enough for tourists. They may use their phrasebooks to state their problems, and if they understand some standard answers, communicative needs are satisfied for the moment. But if we want to really learn a language, we also have to understand not only what is meant, but how things are quite literally expressed.“ (Butzkamm/Caldwell 2009: 51-52)

Gerade für Chinesischlernende in chinawissenschaftlichen Studiengängen ist es notwendig, sich der Schriftsprachlichkeit bewusst zu werden und die entsprechenden Strukturen doppelt, also in Sinn und in Form (Butzkamm 2012: 89), zu verstehen.

- Ausschöpfen der muttersprachlichen/mehrsprachigen Ressourcen der Studierenden durch Anwendung der Technik der Sprachmischung:

„Our first language lays the foundation for all other languages we might want to learn. Rather than a liability, it is the most valuable resource, indeed the critical one, that a talking child brings to the classroom. With this acknowledgment, a cardinal error which has crippled foreign language teaching (FLT) all too long, is rectified: the absence of effective bilingual techniques in the FL classroom, which had been banished from the classroom due to the general suspicion surrounding the use of the MT [mother tongue].“ (Butzkamm/Caldwell 2009: 13)¹⁴⁴

Wie ich schon mehrmals betont habe, ist es eine wertvolle Ressource, dass meine Studierenden sowohl mehrsprachig als auch metalinguistisch und

¹⁴⁴ In der Monographie *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching* präsentieren Butzkamm/Caldwell ein mit vielen praktischen Beispielen illustriertes Plädoyer gegen das „Muttersprachentabu“ im Fremdsprachenunterricht (Butzkamm/Caldwell 2009).

metakognitiv kompetent sind. Deshalb ist es oft zielführend, im Zuge der analytischen Erarbeitung von Zieltexten die Sprachen zu mischen, um den Fokus auf bestimmte Ausdrucksweisen oder Strukturen zu lenken. Konkret manifestiert sich diese Technik in meinem Unterricht durch das Verwenden von Platzhaltern für nicht bekannte Wörter im Prozess der Bildung von sinnvollen Bedeutungseinheiten. Die „Sprache“ dieser Platzhalter sind entweder Bezeichnungen in anderen Sprachen oder sonstige Symbole.

- „*Teacher modeling*“ (Koda 2005: 268; auch: Bimmel 2002: 130): In den Plenumsphasen des Unterrichts habe ich wiederholt die in meiner praktischen Theorie essenzielle Strategie der Bildung von Bedeutungseinheiten durch syntaktische Analyse der schriftsprachlichen Funktionswörter schrittweise demonstriert, um so den Studierenden die Gelegenheit zu geben, die Vorgehensweise aktiv mitzuverfolgen:

„[...] the teacher can think aloud to demonstrate how understanding materializes from the text, and talk aloud to show how various comprehension-enhancing actions, such as raising questions, answering them, and generating predictions, can be initiated.” (Koda 2005: 268)

- Über die Vorgehensweise reden und reflektieren: Da das Bewusstmachen und Reflektieren eine zentrale Rolle in meiner Konzeption von Lernen ist, sollen die Studierenden im Unterricht möglichst oft etwas Zeit haben, um Informationsaustausch in niederschwelliger Kleingruppen-Atmosphäre zu betreiben, bevor im Plenum diskutiert wird.¹⁴⁵
- Lautes Lesen: Aufgrund der orthographischen Intransparenz der chinesischen Schrift ist wiederholtes Üben der phonologischen Rekodierung ein wichtiges Prinzip im Leseunterricht in Chinesisch als Fremdsprache (Krames 2015: 190-194).

Die nun folgende Dokumentation und Analyse des Zyklus A der *Trialling*-Periode basiert auf vielfältigen Daten¹⁴⁶, die während der Aktionsforschung erhoben und festgehalten wurden. Das Kürzel A steht für Zyklus A und der Zusatz S bzw. L bezieht sich jeweils darauf, ob die Daten der Studierendenperspektive oder der Lehrerinnenperspektive entstammen. In Klammern befindet sich die Abkürzung für

¹⁴⁵ Zum „Informationsaustausch“ als fixem Bestandteil in den Leseaktivitäten des didaktischen Ansatzes des Fremdsprachwachstums siehe Buttaroni 1997: 226-232. Siehe auch „cooperative learning“ in Koda 2005: 269-270.

¹⁴⁶ Alle Originaldaten können bei der Autorin eingesehen werden. Kontakt: christina.bazant-kimmel@univie.ac.at

die konkrete Datenquelle. Die gesamte Dokumentation und Evaluation des Unterrichts beruht auf diesen Quellen, wobei die Unterrichtsvorbereitung der Lehrkraft (A-L(Log)) und das Lehrerinnentagebuch (A-L(Tgb)) in der Dokumentation nicht explizit angeführt werden, da sie als schriftliche Manifestation der Erinnerungen der Autorin implizit immer präsent sind:

A-L(Log): Unterrichtsvorbereitung der Lehrkraft

A-L(Tgb): Lehrerinnentagebuch

A-S(Fdb): Schriftliche Kurzbefragung am Ende der Unterrichtseinheiten (Feedback)

A-S(Disk): Gruppendiskussionen (Audio)

Da die eindeutigste Datenquelle für Direktzitate oder konkrete Beispiele aus dem Unterricht die Audioaufnahmen sind, wird als Beleg für Zitate jeweils die Datenquelle A-S(Disk) angegeben, wobei direkt danach die Ziffer zur Spezifizierung der Unterrichtseinheit und darauf folgend die Zeitangabe des Beginns der Äußerung(en) steht (z.B. (A-S(Disk)2: 49.40) für Diskussion in Unterrichtseinheit 2 beginnend in Minute 49 und Sekunde 40 der Aufnahme).

Bei Zitaten aus einzelnen Studierendenfeedbacks wird das Kürzel für die schriftliche Kurzbefragung mit der Ziffer für die jeweilige Unterrichtseinheit mit anschließender Nummer des Fragebogens angegeben (zum Beispiel: A-S(Fdb)6:7 für Fragebogen Nummer 7 der schriftlichen Kurzbefragung der Unterrichtseinheit 6).

Die Dokumentation und Analyse des Post-Test A (Videoaufzeichnung der Gruppenarbeit) folgt in einem eigenen Abschnitt (5.2.2), da die Studierenden in dieser Aktivität – sozusagen als „krönender Abschluss“ – vollkommen eigenständig und ohne Anleitung durch die Lehrkraft ausprobiert haben, wie sie mit einem anspruchsvollen authentischen chinesischen Text umgehen können. Dieses „Quasi-Experiment“ (Schramm 2016: 588) sollte Aufschluss darüber geben, ob und wie die Studierenden die in den sechs vorangegangenen Unterrichtszyklen eingeübte Herangehensweise an Gebrauchstexte eigenständig umsetzen würden, oder kurz gesagt, die Wirksamkeit meines Lesemoduls sollte überprüft werden. Allerdings möchte ich hier noch einmal betonen, dass das Ziel dieses Projekts nicht die Darstellung einzelner Ursache-Wirkungs-Parameter ist, sondern möglichst ganzheitlich und offen beschrieben werden soll, zu welchen Realisierungen die Unterrichtsintervention meinerseits (der Einsatz des Lesemoduls) geführt hat. Ich

fühle mich hier einem Forschungsansatz zugehörig, der von Karen Schramm wie folgt beschrieben wird:

„Dabei gehen aktuelle Ansätze nicht von einem einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang von Lehrerhandeln auf Lernerfolg aus, sondern beziehen sich u.a. auf die Vorstellung, dass Unterricht als gemeinsames Produkt von Lehrenden und Lernenden ein Angebot bereitstellt, das von individuellen Lernenden unterschiedlich genutzt wird.“ (Schramm 2016: 588)

Relevante Ereignisse in den Videoaufzeichnungen wurden transkribiert und Belege aus der Transkription wurden mit dem Zeitpunkt des Ereignisses spezifiziert. Neben den Daten aus den Videoaufzeichnungen standen mir auch die Arbeitsblätter der Studierenden als Primärdaten¹⁴⁷ zur Verfügung. Für Zitate aus den Arbeitsblättern wurden diese mit Buchstaben kodiert, also zum Beispiel A-S(Vid1/ArbblB) für Arbeitsblatt der Studentin oder des Studenten mit dem Buchstaben B aus der Videoaufzeichnung der Gruppe 1. An der Gruppe Vid1 nahmen vier Studierende und an der Gruppe Vid2 drei Studierende teil. Die Kürzel für die Datenquellen sind:

A-S(Vid1): Videoaufzeichnung der Gruppe 1 (Post-Test A)

A-S(Vid1/Arbbl): Individuelle Aufzeichnungen der Gruppe 1 (Post-Test A)

A-S(Vid2): Videoaufzeichnung der Gruppe 2 (Post-Test A)

A-S(Vid2/Arbbl): Individuelle Aufzeichnungen der Gruppe 2 (Post-Test A)

5.2.1 Unterrichtseinheiten des Zyklus A (November 2015 – Jänner 2016)

In diesem Abschnitt dokumentiere ich die Inhalte¹⁴⁸ und die Aktivitäten aller sechs Unterrichtseinheiten des Zyklus A. Auf die Beschreibung folgt jeweils die auf den erhobenen und dokumentierten Daten basierende Analyse und Reflexion der Unterrichtseinheiten. In den Einheiten 2 bis 6 füllten die Studierenden am Ende der Unterrichtsstunde kurze Feedbackfragebögen aus, auf denen sie die Aktivitäten mittels Noten von 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht bewerten konnten und auch gebeten wurden, jede Aktivität kurz verbal zu beurteilen. In einer weiteren Frage wurde erhoben, wie das Zeitmanagement empfunden wurde. Zuletzt hatten die Studierenden noch Gelegenheit darauf einzugehen, was sie in dieser Unterrichtseinheit gelernt haben und was sie noch gerne vertiefen möchten.¹⁴⁹ Auf

¹⁴⁷ Sowohl die Videoaufzeichnungen als auch die ausgefüllten Originalarbeitsblätter sind archiviert und können bei der Autorin eingesehen werden. Kontakt: christina.bazant-kimmel@univie.ac.at

¹⁴⁸ Die Textbeispiele und Arbeitsblätter befinden sich im Anhang.

¹⁴⁹ Das Muster eines Feedback-Fragebogens befindet sich im Anhang.

der Analyse der Unterrichtseinheiten basiert dann der neue Aktionsplan für die folgende Einheit.

5.2.1.1 Unterrichtseinheit (1)

Unterrichtseinheit:	(1) 20. November 2015
Dauer:	30 Minuten
Anzahl Studierende:	10
Inhalte:	Aktivierung des Vorwissens (Aktivität 1.1) Studierendeninfo: Satzbeispiel 1 (Aktivität 1.2)

Beschreibung:

Aktivität 1.1 (ca. 15 Minuten): In der ersten Unterrichtseinheit thematisierte ich zunächst die Ergebnisse des Fragebogens, den die Studierenden auf der Lernplattform *Moodle* beantwortet haben und die Tatsache, dass die Schriftsprachlichkeit chinesischer Gebrauchstexte von niemandem angeführt wurde.¹⁵⁰ Mit Hilfe einiger Beispiele thematisierten wir den Unterschied zwischen Inhaltswörtern und Funktionswörtern wie zum Beispiel Pronomen und Konjunktionen, die selbst keine fassbare Bedeutung haben, sondern erst in Beziehung mit den Inhaltswörtern und als Bindemittel für den Satz oder den Text eine Bedeutung generieren. Ich nannte einige Phrasenbeispiele mit schriftsprachlichen Funktionswörtern aus Texten, die wir gemeinsam gelesen hatten, wodurch die Studierenden sich bewusst wurden, dass sie durchaus schon mit Schriftlichkeit in Texten konfrontiert waren. In Dreiergruppen brainstormten die Studierenden weitere Beispiele, die dann im Plenum gesammelt wurden.

Aktivität 1.2 (ca. 15 Minuten): Den zweiten Teil dieser dreißigminütigen Einführung bildete eine Aktivität im Plenum, für die ein Satzbeispiel aus einem Studierendenhandbuch der East China Normal University in Shanghai per Beamer projiziert wurde und die Studierenden aufgefordert waren, die schriftsprachlichen Ausdrücke zu identifizieren (Suche-X-Aufgabe): 上课不许做与本课无关的事情¹⁵¹ (*Shàng kè bù xǔ zuò yǔ běn kè wú guān de shìqíng* „Während des Unterrichts ist es nicht erlaubt, sich mit Dingen zu beschäftigen, die nichts mit dem Unterricht zu tun

¹⁵⁰ Da der Fragebogen aber zu Beginn des Semesters Anfang Oktober ausgefüllt worden war und wir mittlerweile bereits Texte gelesen hatten, in denen vereinzelt schriftsprachliche Ausdrücke vorkamen, war das Phänomen Schriftsprachlichkeit bereits vertrauter und viele Studierende brachten augenblicklich Beispiele zu diesem Thema.

¹⁵¹ Die schriftsprachlichen Funktionswörter wurden rot markiert und die schriftsprachlichen Verkürzungen von Inhaltswörtern grün.

haben.”). Die folgende Diskussion thematisierte den Unterschied zwischen schriftsprachlichen Funktionswörtern und schriftsprachlichen Inhaltswörtern, welche auf der Powerpoint-Folie farblich markiert wurden. Nach dem Identifizieren der Funktionswörter wurden die durch die Funktionswörter hergestellten grammatikalischen Beziehungen innerhalb des Satzes bewusstgemacht. Die Studierenden sollten Vermutungen anstellen, in welchem Kontext und wo dieser Satz stehen könnte und versuchen, die Hauptaussage des Satzes zu verstehen. Schließlich wurde der Satz gemeinsam im Plenum übersetzt. Um die Struktur des Satzes zu verdeutlichen, wurde zuerst der Kernsatz übersetzt und dieser dann schrittweise erweitert.

Zur Bewusstmachung verwendete ich die Methodik der Hinführung (*teacher modeling*) zum Doppelverstehen durch Erzeugung von Aufmerksamkeit mittels „unorthodoxer“ Sprachmischung: „Während des Unterrichts ist es nicht erlaubt, sich mit Dingen zu beschäftigen“ – „Mit welchen Dingen?“ – „Mit *wú guān de* Dingen“ – Dinge, die keine Verbindung haben“ – „Dinge, die *wozu* keine Verbindung haben?“ – „Dinge, die *yǔ běn kè* keine Verbindung haben“ – „Dinge, die mit diesem Unterricht keine Verbindung haben.“ – „Dinge, die mit dem Unterricht nichts zu tun haben“.

Als Hausübung sollten die Studierenden Beispiele schriftsprachlicher Funktionswörter aus bisher im Unterricht gelesenen Texten in einem Glossar auf der Lernplattform *Moodle* sammeln.

Analyse und Reflexion:

Das Brainstorming hat gezeigt, dass viele Studierende bereits sensibilisiert für die Schriftlichkeit chinesischer Gebrauchstexte waren. Durch die gemeinsame schrittweise Analyse des Satzes und Besprechung der zuvor von den Studierenden angestellten Hypothesen hat sich aber gezeigt, wie groß die Gefahr für unerfahrene LeserInnen ist, in eine Verstehens-Sackgasse zu geraten, weil viele chinesische Wörter unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen haben: In der Diskussion im Plenum hat eine Studentin darauf hingewiesen, dass sie das Wort 本 *běn* aufgrund der Tatsache, dass es in seiner umgangssprachlichen Funktion als Zählseinheitswort für Druckwerke zum vertrauten Grundwortschatz gehört, automatisch als solches interpretiert hat und gar nicht daran gedacht hatte, dass es sich hier um das schriftsprachliche Funktionswort 本 *běn* „dieser, -e, -es“ handeln könnte (A-S(Disk)1: 10.56).

Ein Student berichtete, dass er genau zu derselben fälschlichen Bedeutungskonstruktion gelangt war, dieses Missverständnis aber sogar zusätzlich um noch eine Komponente erweitert war: Er zog für die Wörter 本 *běn* und 关 *guān* die ihm bekannten umgangssprachlichen Bedeutungen „Zähleinheitswort für Druckwerke“ und „schließen“ heran und konstruierte daraufhin die Bedeutung: „Bücher schließen“. Bei der Einordnung dieser Phrase in den Kontext des gesamten Satzes gelangte er zu der Übersetzung: „Während des Unterrichts ist es nicht erlaubt, die Bücher zu schließen.“ (A-S(Disk)1: 10.34)

Eben aufgrund der Polysemie vieler chinesischer Wörter und gerade auch der schriftsprachlichen Funktionswörter, ist es wichtig, dass den Studierenden nicht nur die Bedeutung der Sätze klar ist, sondern vor allem auch die zugrundeliegende Form, dass also „Doppelverstehen“ (Butzkamm 2012: 89-90) erreicht wird.

Aktionsplan für die nächste Einheit:

Da sich die Erarbeitung eines Satzes aus der Lebenswelt der Studierenden (Studierendenhandbuch) als Einstieg sehr gut bewährt hat, plane ich für die zweite Unterrichtseinheit weitere Satzbeispiele aus diesem Erlebnisbereich. Die Konzentration auf einzelne Sätze, die schriftsprachliche Charakteristika aufweisen, ermöglicht eine detaillierte Analyse und das Bewusstmachen von möglichen missverständlichen Interpretationen seitens der Studierenden, die bei oberflächlicherer Bearbeitung übergangen werden könnten.

Als nächsten Schritt plane ich den Übergang von Satzbeispielen zu einem kürzeren zusammenhängenden Text, der auch aus dem Erlebnisbereich der Studierenden stammt (Vorwort aus dem Chinesisch-Lehrbuch).

5.2.1.2 Unterrichtseinheit (2)

Unterrichtseinheit:	(2) 27. November 2015
Dauer:	90 Minuten
Anzahl Studierende:	15
Inhalte:	Studierendeninfo: Satzbeispiele 2-4 (Aktivität 2.1) Authentische Kurztexte im Original-Layout (Aktivität 2.2) Vorwort Lehrbuch (Aktivität 2.3)

Beschreibung:

Zunächst besprachen wir im Plenum alle Einträge von schriftsprachlichen Funktionswörtern im Glossar der Lernplattform *Moodle*, die die Studierenden als

Hausübung vorgenommen hatten. Folgende schriftsprachliche Funktionswörter wurden von den Studierenden im Glossar zusammen mit Satzbeispielen eingetragen: 本 *běn*, 此 *cǐ*, 及 *jí*, 为 *wéi*, 无 *wú*, 由 *yóu*, 由于 *yóuyú*, 于 *yú*, 与 *yǔ*, (大) 约 (*dà*)*yuē*, 至 *zhì*.

Aktivität 2.1 (ca. 30 Minuten): Zuerst wiederholten wir im Plenum das Satzbeispiel 1 aus der Unterrichtseinheit (1). Danach wurden weitere drei Satzbeispiele aus der Lebenswelt „Studieren an einer Universität“ erarbeitet (Fortsetzung der Aktivität 1.2 aus der ersten Unterrichtseinheit). Zunächst lasen die Studierenden die per Beamer projizierten Sätze still durch, dann lasen einzelne Studierende jeweils einen Satz laut vor, da die phonologische Rekodierung im Chinesischen eine große Herausforderung darstellt und daher oft geübt werden muss.

Danach wurden die Sätze mit besonderem Augenmerk auf schriftsprachliche Wörter und Strukturen analysiert und die individuellen Herangehensweisen der Studierenden besprochen (vgl. Unterrichtseinheit (1)). Geschlossene Paarübung und Arbeit im Plenum wechselten einander ab.

Aktivität 2.2 (ca. 35 Minuten): Die Studierenden bekamen Handouts mit drei sehr kurzen authentischen Texten im Original-Layout. Zunächst sollten die Studierenden in Einzelarbeit nach schriftsprachlichen Funktionswörtern suchen und diese farblich hervorheben. Dann wurde im Plenum gesammelt, was die Studierenden markiert hatten und Unklarheiten oder Unsicherheiten besprochen, damit die Studierenden für die folgende Paarübung eine bestätigte Liste von schriftsprachlichen Funktionswörtern als Grundlage hatten. In Paarübung machten sie sich sodann Gedanken dazu, welche grammatikalischen Zusammenhänge durch die Funktionswörter ausgedrückt werden. In dieser Phase durften die Studierenden auch das Wörterbuch verwenden und waren aufgefordert, dieses strategisch wohlüberlegt einzusetzen. Im Plenum wurden sowohl die Ergebnisse als auch die Wege dorthin besprochen und analysiert. Außerdem thematisierten wir anhand der Textbeispiele, dass im Chinesischen eben auch in ganz alltäglichen geschriebenen Texten schriftsprachliche Wörter und Wendungen verwendet werden.

Aktivität 2.3 (ca. 15 Minuten): Bei dieser Aktivität bekamen die Studierenden wieder ein Handout, jedoch handelte es sich hier nicht um einzelne Sätze, die in ein prägnantes Layout eingebettet sind, sondern um einen reinen Text. Das authentische Textbeispiel ist der Beginn (154 Schriftzeichen) des Vorworts des im Grammatikunterricht verwendeten Lehrbuchs, in dem allgemeine Informationen zur

überarbeiteten Fassung stehen und die Aufteilung und zeitliche Konzeption der Lektionen in den drei Bänden erklärt wird. Somit entstammt auch dieser Text dem unmittelbaren Erlebnisbereich der Studierenden und sollte daher bei allen Studierenden, die ja bereits seit über einem Jahr mit diesem Lehrbuch arbeiteten, bereits vorhandenes Hintergrundwissen anstoßen. Der Arbeitsauftrag lautete, den Text entweder allein oder paarweise zu lesen und bestmöglich zu verstehen. Die Studierenden durften sämtliche Hilfsmittel (in der Regel ist das ein Wörterbuch am Smartphone) verwenden. Außerdem sollten die Studierenden die schriftlichen Funktionswörter identifizieren und herausschreiben. Der Zeitrahmen für den Arbeitsauftrag betrug fünf Minuten. Danach folgte eine Diskussion im Plenum. Der Text konnte nicht ausführlich besprochen werden, da die Unterrichtsstunde bereits zu Ende war.

Analyse und Reflexion:

Aktivität 2.1: Die Beschäftigung mit weiteren Satzbeispielen aus dem Themenfeld „Studieren“ hat gezeigt, dass einzelne schriftsprachliche Funktionswörter von einigen zwar schon recht schnell identifiziert wurden. Für ein detailliertes Verstehen war jedoch nach wie vor die schrittweise Demonstration der Vorgehensweise durch mich erforderlich. Einige Studierende erkannten ein schriftsprachliches Funktionswort, welches bereits letzte Woche thematisiert wurde (本 *běn*) nicht. Ich muss darauf achten, immer wieder auf ein Fokuswort hinzuweisen, selbst wenn es bereits in einem anderen Kontext vorgekommen ist.

Die allgemeine Diskussion hat gezeigt, dass viele Studierende stark unter ihrem begrenzten Wortschatz „leiden“ und mehr Mut zum Arbeiten mit Platzhaltern brauchen: z.B. X tut Y mit Z. Viele glaubten, dass eine erste Analyse mit Platzhaltern kein angemessenes Resultat ist und trauten sich daher nicht, es laut beizusteuern.

Assoziationen von Bedeutungen einzelner Schriftzeichen mit zweisilbigen Wörtern, deren Teil sie bilden, und Bewusstmachung von semantischen Feldern ist eine gute Übung, um sprachliche Vernetzungen herzustellen. Allerdings muss ich darauf achten, dass wir nicht zu sehr „vom Hundertsten ins Tausendste“ kommen, denn dann schalten einige Studierende ab und ich merke, dass sie nicht mehr mitdenken. Drei Studierende merkten explizit an, dass es hilfreich ist, wenn die Sätze per Beamer projiziert werden und wichtige Wörter farblich hervorgehoben werden (A-S(Fdb)2:1, 9, 12). Ein Kommentar bezog sich auf die Anwendung der Strategie der

Syntaxanalyse mit folgendem Inferieren: „Es war interessant, wie man mit wenigen Wörtern darauf kommen kann, was der Satz ungefähr heißt.“ (A-S(Fdb)2:2). Ein weiterer Kommentar reflektierte die Analyse und Verarbeitung von schriftsprachlichen Funktionswörtern: „Ich finde diese Unterrichtsstunden immer sehr gut, da ich wirklich die Lesestrategie lerne. Wenn ich jetzt einen unbekannten Text bekomme, ist es für mich immer leichter, ihn zu interpretieren und lesen.“ (A-S(Fdb)2:4).

Zwölf von vierzehn Studierenden haben diese Aktivität mit der Bestnote bewertet.

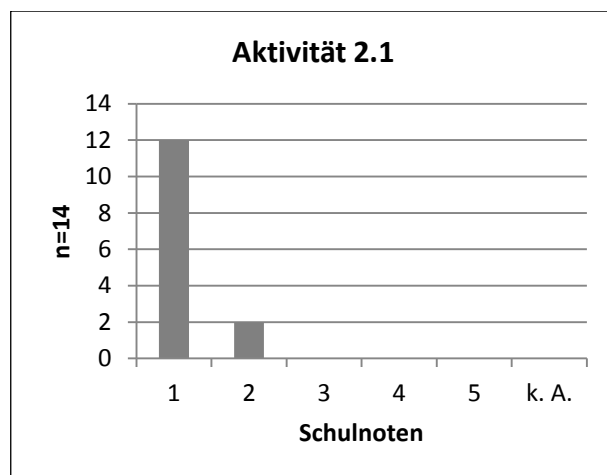


Abb. 21: Bewertung der Aktivität 2.1 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktivität 2.2: Aufgrund der Vertrautheit mit dem Layout unterstützte die Präsentation im Original-Layout das Lese-/Sehverstehen sehr. So erkannten alle Studierenden die Bedeutung der Meldung „发自我的 iPhone“ (*fā zì wǒ de iPhone*; „gesendet von meinem iPhone“) und wurden sich unmittelbar der schriftsprachlichen Bedeutung von 自 *zì* „aus, von“ bewusst, obwohl die erste Bedeutung, die durch 自 *zì* getriggert wird, der Zusammenhang mit 自己 *zìjǐ* „selbst“ ist. Eine Studentin erinnerte sich dann umgehend an die gebräuchliche Wendung 来自 *lái zì* „kommen aus“ (z.B. 她来自维也纳 *Tā lái zì Wéiyǎnà* „Sie kommt aus Wien“), welche bereits aus dem ersten Lernjahr bekannt ist (A-S(Disk)2: 49.40). Das Aha-Erlebnis, wenn die Studierenden hinreichend bekannte Texte aus der digitalen Welt oder der Werbung plötzlich in chinesischer Sprache sehen und sich gleichzeitig bewusst werden, dass so viele dieser vertrauten Phrasen im Chinesischen mit immer wiederkehrenden Merkmalen der chinesischen Schriftsprache ausgedrückt werden,

trägt stark zur Motivation bei und prägt sich aufgrund der Prägnanz solcher Slogans ein.¹⁵²

Das schriftsprachliche Funktionswort 此 cǐ „dieser, -e, -es“ wurde im letzten Beispiel problemlos erkannt und verarbeitet, da es in dieser Aktivität zweimal in unterschiedlichen Beispielen aufgetreten ist und auch von früher schon bekannt war. Das unterstreicht, wie wichtig oftmalige Wiederholung und Rekontextualisierung ist, und dass auch bereits Bekanntes immer wieder bewusstgemacht werden sollte.

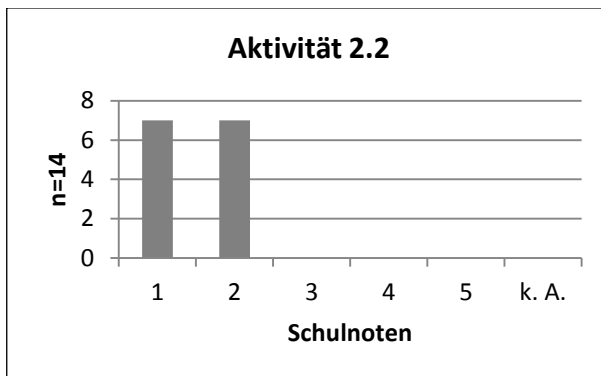


Abb. 22: Bewertung der Aktivität 2.2 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktivität 2.3: Alle Studierenden haben den Text global verstanden und erkannt, dass es sich um das Vorwort aus ihrem Lehrbuch handelt. In der kurzen Diskussion (nur zu den ersten beiden Absätzen) wurden im Plenum alle schriftsprachlichen Funktionswörter genannt. Allerdings sind es immer dieselben drei bis vier Studierenden, die sich zu Wort melden und ich kann daher nicht mit Sicherheit sagen, wie gefestigt die Funktionswörter bei jeder bzw. jedem einzelnen Studierenden sind. In Zukunft muss ich für die Aktivitäten mehr Zeit einplanen.

Die schlechtere Bewertung ist zum Teil mit der Kritik an der unzureichenden Zeit (A-S(Fdb)2:1, 4, 7, 9, 10, 12, 13, 14) erklärbar. Zwei Studierende empfanden diesen Text als weniger interessant (A-S(Fdb)2:3, 5).

¹⁵² Diese Einschätzung wurde von mehreren Studierenden während der Gruppendiskussion geäußert und von allen bestätigt.

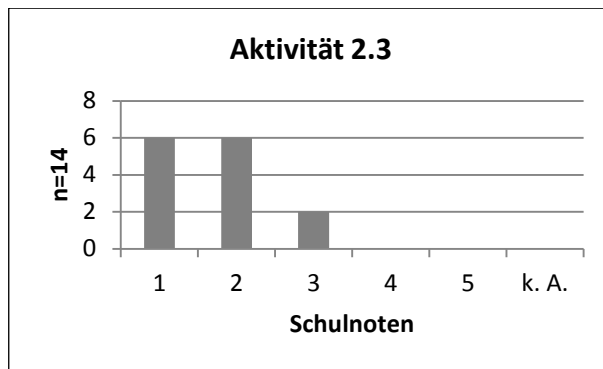


Abb. 23: Bewertung der Aktivität 2.3 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktionsplan für die nächste Einheit:

Das Glossar soll während des gesamten Semesters bearbeitbar sein, damit die Studierenden laufend neue Beispiele eintragen können. Zu Beginn jeder Einheit fordere ich alle Studierenden auf, regelmäßig die neuen Einträge im Glossar zu reflektieren.

Ich muss die Studierenden immer wieder ermutigen, propositionale Bedeutungseinheiten zu bilden und sich selbst Fragen wie „wer?; was?; mit wem?; womit?“ zu stellen, auch wenn ihnen die Bedeutung vieler Inhaltswörter fehlt.

In der nächsten Einheit werde ich eine große Zahl einprägsamer Schilder zu ein und demselben schriftsprachlichen Funktionswort präsentieren, um auf kurzweilige Art einen Automatisierungseffekt zu erzielen.

5.2.1.3 Unterrichtseinheit (3)

Unterrichtseinheit:	(3) 11. Dezember 2015
Dauer:	30 Minuten
Anzahl Studierende:	9
Inhalte:	Vorwort Lehrbuch (Fortsetzung) (Aktivität 3.1) Schilder an öffentlichen Orten (勿 wù) (Aktivität 3.2) Meldungen Smartphone (Aktivität 3.3)

Beschreibung:

Aktivität 3.1 (ca. 15 Minuten): Im Plenum haben wir den authentischen Text aus dem Vorwort des Chinesisch-Lehrbuchs, den ich in der letzten Einheit ausgeteilt habe und dessen Bearbeitung Hausübung war, analysiert. Wir gingen satzweise vor, indem die Sätze zuerst laut vorgelesen, dann die schriftsprachlichen Funktionswörter thematisiert und schließlich die Sätze übersetzt wurden. Die Studierenden wurden wie immer ermutigt, über ihre Vorgehensweise sowie Assoziationen zu sprechen.

Für nachträgliche Fragen oder Einsichten der Studierenden stand ein Forum auf *Moodle* zur Verfügung.

Aktivität 3.2 (ca. 10 Minuten): Auf insgesamt zwölf Fotos, die mit dem Beamer projiziert wurden, zeigte ich die Verwendung des schriftsprachlichen Wortes 勿 *wù* „tu nicht“ auf Schildern. Dies sollte in Erinnerung rufen, dass schriftsprachliche Wörter nicht nur in akademischen Texten auftreten, sondern auch auf Schildern und Hinweistafeln weit verbreitet sind (vgl. Unterkapitel 3.3). Zunächst hatten die Studierenden jeweils kurz Zeit, allein oder zu zweit die Bedeutung der Texte auf den Schildern zu erarbeiten. In der Diskussion im Plenum verwendete ich entweder die Technik des *teacher modeling* oder ließ engagierte Studierende die Bedeutungskonstruktion darstellen.

Aktivität 3.3 (ca. 5 Minuten): Für die letzte Aktivität wurde ein Handout ausgeteilt, das vier *Screenshots* von Smartphone-Mitteilungen im Original-Layout zeigte. Da die Zeit schon sehr weit vorangeschritten war, sollten die Studierenden die Texte möglichst rasch scannen und bekannte schriftsprachliche Funktionswörter lokalisieren. Die Übersetzung der vierten Smartphone-Mitteilung wurde als Hausübung aufgegeben.

Analyse und Reflexion:

Aktivität 3.1: Der erste Teil wurde gut verstanden und alle schriftsprachlichen Funktionswörter wurden gut erkannt. In der Diskussion wurde von einer Studentin die Polysemie von 为 *wéi, wèi* thematisiert (schriftsprachliches Funktionswort 为 *wéi* „bedeuten, betragen, fungieren als“ im Gegensatz zur Präposition 为 *wèi*). (A-S(Disk)3: 03.24). Später tauchte dieses Wort im Text als schriftsprachliches Funktionswort auf, und eine Studentin schlug fälschlicherweise die Bedeutung des Wortes als Präposition vor (A-S(Disk)3: 12.45). Dies ist ein Hinweis darauf, dass Erklärungen oft und mit verschiedenen Beispielen wiederholt werden sollten.

Als ich darauf hinwies, wie wichtig es ist, die strukturelle Gestaltung des Textes miteinzubeziehen (im zweiten Teil des Textes sind die Informationen zu den drei Bänden des Lehrbuchs in paralleler Art und Weise angeführt), wurde mir bewusst, dass einige Studierende den Text nicht in Papierform vor sich hatten, sondern vom Handy ablesen (die ausgegebenen Handouts stehen auf der Lernplattform *Moodle* in elektronischer Form zur Verfügung). Ich betonte nachdrücklich, dass es gerade beim analytischen Lesen von anspruchsvollem Material hilfreich ist, wenn man den Text

in Papierform vor sich liegen hat. Letztendlich liegt die Entscheidung, die Texte auszudrucken, aber in der Eigenverantwortung der Lernenden.

Die zwei schlechten Bewertungen (einmal Note 3 und einmal Note 4) wurden auf dem Feedback-Fragebogen nicht näher erläutert.

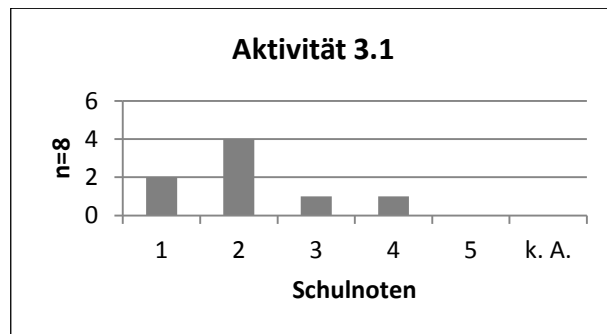


Abb. 24: Bewertung der Aktivität 3.1 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktivität 3.2: Neben dem kurzweiligen Einüben der Bedeutung des schriftsprachlichen Funktionswortes 勿 *wù* bot diese Aktivität die Gelegenheit, über kulturelle Aspekte zu sprechen (z.B. anlässlich des Schildes mit der Aufschrift 请勿讲价 *qǐng wù jiǎng jià* „bitte nicht feilschen“). Es hat sich gezeigt, dass einige Studierende gewisse schriftsprachliche Funktionswörter, die bereits in früheren Texten vorgekommen sind, sehr schnell erkannt haben. Dies lässt auf eine bereits eintretende Automatisierung der Worterkennung dieser Signalwörter schließen. Ein Maß für den Grad an Bewusstsein für die Thematik des schriftsprachlichen Stils war die Bemerkung einiger Studierender, die gleichzeitig gefragt haben, warum auf einem Schild das umgangssprachliche 不要靠近 *bú yào kàojìn* „Nicht näherkommen“ stand, anstatt des schriftsprachlichen Funktionswortes 勿 *wù* (A-S(Disk)3: 22.26). Dies war ein gutes Beispiel für das Kontinuum der Verwendung von Schriftsprachlichkeit und Umgangssprachlichkeit, welches ein Charakteristikum authentischer moderner chinesischer Gebrauchstexte ist.

Fast alle Studierenden merkten explizit an, dass ihnen die Bilder beim Einprägen neuer Vokabel helfen und dass es motivierend ist, aus dem Leben gegriffene Beispiele für schriftsprachliche Formulierungen auf alltäglichen Schildern zu sehen (A-S(Fdb)3:1, 2, 3, 4, 5, 7, 8). Folgender Kommentar lobt den Lernerfolg: „lustig; das „勿“ werde ich mir jetzt sicher merken.“ (A-S(Fdb)3:3).

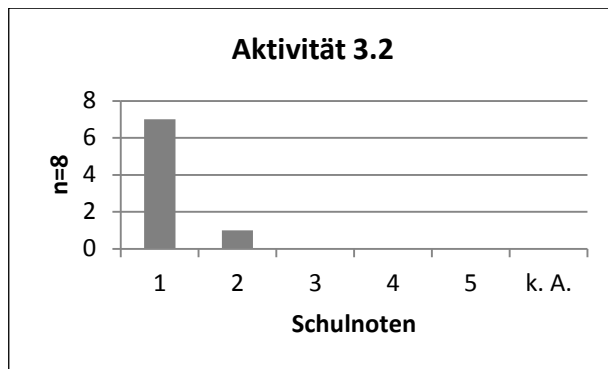


Abb. 25: Bewertung der Aktivität 3.2 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktivität 3.3: Die Übung mit Texten im Original-Layout (mit vertrauten Symbolbildern) aus der Lebenswelt der Studierenden (Smartphone-Mitteilungen) erwies sich als sehr geeignet, das Interesse der Studierenden zu wecken, da sie die Mitteilungstexte von ihren eigenen Smartphones bereits kannten und daher sehr schnell die entsprechenden Assoziationen herstellen konnten. Im Feedback-Fragebogen merkten sechs von acht Studierenden explizit an, wie motivierend es war zu sehen, dass es Smartphone-Meldungen auch auf Chinesisch gibt (A-S(Fdb)3:1, 2, 3, 4, 5, 7); dass also die oft so unerreichbar wirkende Fremdsprache (einer sowohl linguistisch als auch kulturell distanten Sprache) doch so nah und vertraut sein kann, wenn sie in gewohnten Kontexten verwendet wird.

Motivierend war für die Studierenden die Entdeckung der Phrase 勿扰模式 *wù rǎo móshì* „Nicht stören“, in der sie augenblicklich das schriftsprachliche Funktionswort 勿 *wù* aus der vorangegangenen Aktivität 3.2 erkannten (A-S(Disk)3: 24.43). Sechs Studierende kritisierten, dass zu wenig Zeit für die genauere Beschäftigung mit den Texten war (A-S(Fdb)3:1, 2, 3, 4, 5, 8). Zur Frage „Was haben Sie heute gelernt?“ findet sich der Kommentar: „Wichtige Informationen aus Anzeigen zu filtern“ (A-S(Fdb)3:1). Genau das ist das Anliegen meines Lesemoduls und es ist motivierend für mich als Lehrerin, wenn Studierende in dieser Hinsicht Fortschritte bemerken.

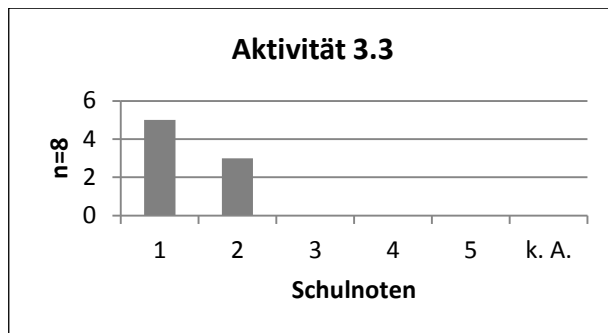


Abb. 26: Bewertung der Aktivität 3.3 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktionsplan für die nächste Einheit:

Nach den visuell unterstützen und sehr kurzen Beispielen in den ersten drei Einheiten werde ich in der nächsten Unterrichtseinheit einen längeren zusammenhängenden Text einführen. Wichtig ist, dass der Text inhaltlich zu einem Thema passt, welches wir bereits durchgenommen haben, damit ein Recycling von Vokabeln und Wendungen stattfinden kann.

5.2.1.4 Unterrichtseinheit (4)

Unterrichtseinheit:	(4) 18. Dezember 2015
Dauer:	30 Minuten
Anzahl Studierende:	12
Inhalte:	Meldungen Smartphone (Fortsetzung) (Aktivität 4.1) Unterkunft Huadong Shifan Daxue (Aktivität 4.2) Unterkunft Chengkung Daxue (Aktivität 4.3)

Beschreibung:

Aktivität 4.1 (ca. 5 Minuten): Das vierte Beispiel auf dem Handout mit diversen Smartphone-Meldungen war als Hausübung vorzubereiten gewesen und wurde nur kurz in Hinblick auf die bereits vertrauten und von allen Studierenden gut erkannten schriftsprachlichen Funktionswörter 本 *běn* „dieser, -e, -es“ und 与 *yǔ* „und“ besprochen. Aufgrund des technischen Inhalts (Update für bestimmte Funktionen) enthielt dieser Text sehr viele für die Studierenden unbekannte Inhaltswörter.

Aktivität 4.2 (ca. 10 Minuten): Die Studierenden bekamen ein Handout mit Auszügen im Original-Layout aus einem Informationsschreiben zur Unterbringung an der East China Normal University (Textlänge: 76 Schriftzeichen). Der Themenbereich „Wohnen“ wurde im Unterricht bereits früher schon behandelt. Der

kurze Text enthielt viele Eigennamen und sollte neben der Aufmerksamkeit für schriftsprachliche Funktionswörter auch die Fähigkeit schulen, Prioritäten zu setzen, also zunächst „Unwichtiges“ (zum Beispiel den Namen des Hotels) von Wichtigem zu unterscheiden. Die erste Aufgabe lautete, den Text zu überfliegen und herauszufinden, worum es geht. Im Plenum wurden einzelne Schlüsselinformationen gesammelt. Die nächste stille Aufgabe war, die schriftsprachlichen Funktionswörter zu identifizieren und zu benennen. Zum Schluss wurde der Text im Plenum gemeinsam und mittels *teacher modeling* der Lehrkraft übersetzt.

Aktivität 4.3 (ca. 15 Minuten): Die Studierenden bekamen einen längeren Text (3 Seiten mit Bildern) im Original-Layout (insgesamt 658 Schriftzeichen). Da es sich um Informationen zur Unterkunft an der Chengkung Universität in Taiwan handelte, war der Text in Langzeichen geschrieben. Der Auftrag lautete, sich im Text zurechtzufinden und ein globales Textverstehen anzustreben. Dabei stand es den Studierenden frei, ob sie allein oder in Gruppen arbeiten wollten. Ich habe auf die Bebilderung hingewiesen und mit den Studierenden vereinbart, dass wir eine erste Diskussion im Plenum beginnen würden, nachdem sie die erste Seite gelesen hatten. Letztendlich wurden die wichtigsten Eckpunkte, die Überschrift und die abgedruckte Straßenkarte und ihre Funktion aber bereits nach ca. zwei Minuten im Plenum gesammelt und besprochen. Danach teilte ich eine Liste aus, in der die schriftsprachlichen Funktionswörter dieses Texts sowohl in Kurzzeichen als auch in Langzeichen angeführt waren, da teilweise große Unterschiede zwischen Kurzzeichen und Langzeichen bestehen (zum Beispiel: 与 *yǔ* „und“ im Kurzzeichen versus 與 *yǔ* „und“ im Langzeichen). Die weitere Bearbeitung des Textes (Suche nach schriftsprachlichen Funktionswörtern, orientierendes Lesen) wurde im Plenum durchgeführt.

Analyse und Reflexion:

Aktivität 4.1: Die Analyse sollte demonstrieren, wie wichtig es ist, strukturell und strategisch motivierte Entscheidungen über den Wörterbuch-Einsatz zu treffen. Obwohl das Aha-Erlebnis, dass Neologismen im Chinesischen meistens wortwörtlich Komposita der (meist) aus dem Englisch stammenden Fachwörter darstellen¹⁵³, auf einige Studierende deutlich motivierend wirkte, bemerkte ich trotzdem, dass die

¹⁵³ Zum Beispiel 离线 *líxiàn* „offline“ aus 离 *lí* „verlassen“ und 线 *xiàn* „Draht“. Oder auch: 播放列表 *bōfàng lièbiǎo* „Playlist“ als Kompositum aus 播放 *bōfàng* „aussenden; engl.: to broadcast“ und 列表 *lièbiǎo* „Liste“.

Anzahl der unbekannten Inhaltswörter auf viele Studierende einen frustrierenden Einfluss hat. Ich betonte daher, dass sie die Inhaltswörter nicht beherrschen müssen und dieser Text nur zur Strategieentwicklung dient.

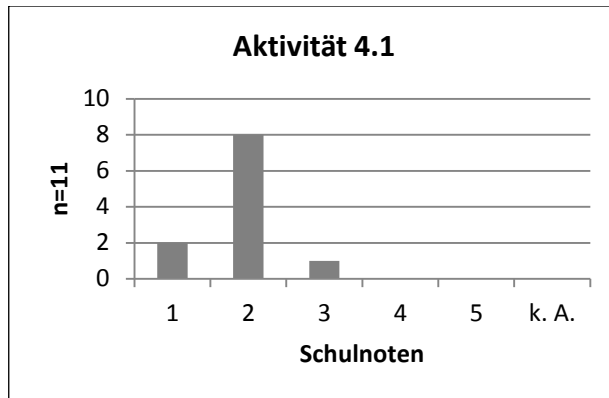


Abb. 27: Bewertung der Aktivität 4.1 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktivität 4.2: Die Reflexion direkt nach dem Unterricht und die Analyse des Audiomaterials zeigte deutlich, dass ich für die stillen Aufgaben (*skimming* und *scanning*) zu wenig Zeit zur Verfügung gestellt habe, obwohl mein Aktionsplan nach der letzten Einheit gerade das vorgesehen hatte. Einige Studierende steuerten zwar schon nach zwölf Sekunden Schlüsselwörter und Schlüsselhinweise bei (z.B. „es geht um ein Hotel, dessen Adresse und Telefonnummer“, „es werden Daten genannt“; A-S(Disk)4: 08.12), dies sollte aber erst nach einer eingehaltenen stillen Phase erfolgen, damit auch langsamere Studierende die Gelegenheit haben, eigenständige Schlüsse zu ziehen.

Die zweite Aufgabe (Identifikation und Benennung der schriftsprachlichen Funktionswörter) wurde von den Studierenden recht schnell gelöst, was zeigt, dass das deklarative Wissen über bereits gelernte Funktionswörter bei vielen bereits gut abrufbar ist. Einige Studierende können bereits mit Hilfe der Funktionswörter *chunks* bilden und innerhalb dieser Bedeutungseinheiten mit Platzhaltern arbeiten und dies „aushalten“ (z.B. den Eigennamen des Hotels ignorieren), andere verweilen oft zu sehr bei diesen Details und haben Schwierigkeiten, im Verstehensprozess weiter zu kommen. Eine mögliche Erklärung wäre, dass sie die Strategie des Inferierens nicht einsetzen können, weil ihr Arbeitsgedächtnis durch die Beschäftigung mit den Details ausgelastet ist. Allerdings ist dies nur eine Hypothese, die auf der holistischen Beobachtung der Studierenden basiert und nicht miteinbeziehen kann, ob oder welche anderen Variablen die Performanz der Studierenden beeinflussen.

Einige Studierende wiederholen den durchgenommenen Stoff kontinuierlich und können daher kürzlich gelernte Funktionswörter schnell abrufen, andere besitzen dieses deklarative Wissen noch nicht.

Die Methode des *teacher modeling*, also des schrittweisen Vorführens durch die Lehrkraft oder auch durch Studierende, wie man zu einzelnen Bedeutungseinheiten gelangt, wird von den Studierenden gerne durchgeführt. Sie gibt auch den schwächeren oder weniger gut vorbereiteten Studierenden die Möglichkeit, die einzelnen Verstehensschritte nachzuvollziehen.

Die Diskussion hat gezeigt, dass es nach wie vor wichtig ist, explizit darauf hinzuweisen, auf Hinweise zu Eigennamen sowie Fettdruck oder Aufzählungskomma¹⁵⁴ zu achten, um sinnvolle Bedeutungseinheiten bilden zu können (A-S(Disk)4: 12.58; 16.41; 18.33).

Während einzelne Studierende die große Anzahl unbekannter Vokabel kritisierten (A-S(Fdb)4:11) fand sich in einem Fragebogen folgender Kommentar: „es ist cool, dass man ‚nur‘ mit Hilfe von schriftsprachlichen Funktionswörtern den Text besser verstehen kann“ (A-S(Fdb)3:2).

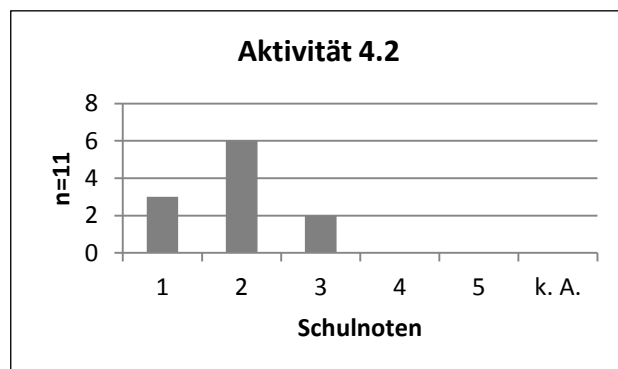


Abb. 28: Bewertung der Aktivität 4.2 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktivität 4.3: Nachdem der Text ausgeteilt worden war, ging ein allgemeines Raunen durch die Gruppe, und nach ca. einer halben Minute bemerkte eine Studentin laut, dass es sich hier um einen Text in Langzeichen handelt (A-S(Disk)4: 20.12). Da der Schwerpunkt an der Sinologie der Universität Wien auf Kurzzeichen liegt, stellt dies eine besondere Herausforderung für die Studierenden dar. Ein wesentlicher Grundsatz meines Lesemoduls ist aber die Authentizität (einschließlich des

¹⁵⁴ Im Modernen Chinesisch wird für Aufzählungen eine spezielle Art des Kommas, das sogenannte 顿号 *dùnhào* verwendet (Zum Beispiel: 卫生间、淋浴设施及互联网连接 *wèishēngjiān, línǜ shèshī jí hùliánwǎng liánjiē* „Toilette, Dusche und Internetanschluss“).

authentischen Layouts und auch – bei entsprechender Thematisierung und Diskussion im Plenum – allfälliger Druckfehler), und so habe ich diesen Text nicht in Kurzzeichen umgewandelt. Schließlich gibt die Schriftart ja bereits einen ersten Hinweis darauf, welchem chinesischen Kulturkreis der Text entstammt, was im Anschluss an den Hinweis der Studentin auch thematisiert wurde.

Die Herausforderungen aufgrund der Langzeichen stellten sich als sehr groß heraus und bedeuteten für einige Studierende eine gewisse Überforderung. Fünf von elf Studierenden gaben im Feedback an, dass die Langzeichen für sie sehr schwierig zu lesen sind (A-S(Fdb)4: 1, 3, 7, 8, 10). Fünf Studierende räumten in ihrem Feedback explizit ein, dass sie aber das Beherrschen von Langzeichen auch als wichtig und notwendig erachten (A-S(Fdb)4: 3, 4, 5, 6, 9).

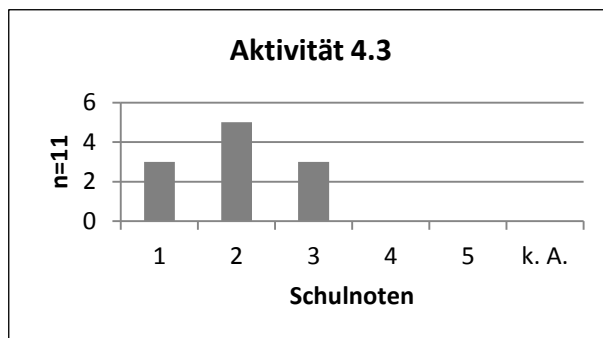


Abb. 29: Bewertung der Aktivität 4.3 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktionsplan für die nächste Einheit:

Aufgrund des Schwierigkeitsgrades des Textes nicht zuletzt wegen der Verwendung von Langzeichen habe ich die Vorbereitung des Textes inklusive Nachschlagen der Vokabel als Hausübung gegeben. Eine Rohübersetzung des Textes soll von den Studierenden kollaborativ in einem WIKI auf der Lernplattform *Moodle* angefertigt werden. Meine Vorgabe für das Anfertigen von kollaborativen Übersetzungen in einem WIKI lautete, dass unterschiedliche Versionen einzelner Satzübersetzungen nur dann ergänzt werden sollen, wenn sie sich markant und nicht nur stilistisch von dem bereits vorhandenen Eintrag unterscheiden. Die Übersetzung im WIKI wird nach Fertigstellung von mir kommentiert und korrigiert (Fehler werden nicht überschrieben, sondern farblich markiert und durchgestrichen) und als Zeichen der Bearbeitung meinerseits fett gestellt.

In der nächsten Einheit soll der Text ohne das Hindernis unbekannter Wörter analysiert werden.

5.2.1.5 Unterrichtseinheit (5)

Unterrichtseinheit:	(5) 08. Jänner 2016
Dauer:	90 Minuten
Anzahl Studierende:	11
Inhalte:	Unterkunft Chengkung Daxue (Fortsetzung) (Aktivität 5.1) E-Mail Chengkung Daxue (Aktivität 5.2)

Beschreibung:

Aktivität 5.1 (ca. 45 Minuten): Der dreiseitige Text in Langzeichen, der in der letzten Einheit ausgeteilt und besprochen worden war, war als Hausübung vorzubereiten und eine kollaborative Rohübersetzung in einem WIKI anzufertigen.

Zunächst lasen einzelne Studierende Textteile laut vor, danach wurde im Plenum der Textinhalt diskutiert und Übersetzungsvorschläge besprochen und analysiert. Die syntaktische Analyse fokussierte auf die Bewusstmachung von *chunks* (Erfassen von Kernwörtern und den dazugehörigen Attributen), und zwar insbesondere jener *chunks*, die durch schriftsprachliche Funktionswörter gebildet werden. Im Zuge der Analyse bezog ich mich immer auf die Übersetzungsversion im WIKI und thematisierte fehlerhafte Interpretationen. Außerdem wurde das semantische Feld für das tertiäre Bildungswesen in China mit den damit einhergehenden Bezeichnungen für Organisationseinheiten besprochen und mit Bezeichnungen im deutschsprachigen und englischsprachigen Raum verglichen. Da im Text die Bezeichnung 華語中心 *Huáyǔ zhōngxīn* „Chinesisch-Zentrum“ mit der in Taiwan üblichen Bezeichnung für Chinesisch (華語 *Huáyǔ*) vorkam, besprachen wir die regional bzw. politisch unterschiedlichen Bezeichnungen für die chinesische Sprache.

Aktivität 5.2 (ca. 45 Minuten): Vor dem zweiten Text teilte ich eine einseitige alphabetisch geordnete Zusammenfassung besonders häufiger schriftsprachlicher Funktionswörter¹⁵⁵ in Kurzzeichen und Langzeichen mit Ausspracheangabe und Übersetzung ins umgangssprachliche Chinesisch sowie ins Deutsche aus, von denen die Studierenden auch bereits einige im Glossar in *Moodle* gesammelt hatten. Als *Warm-up* lautete der Arbeitsauftrag, alle Wörter, die ihnen bereits vertraut sind, im Plenum laut zu nennen. Danach wurde als zweiter Text ein E-Mail im Original-Layout (Infomail zur Teilnahme am Kurs an der Chengkung Universität in Langzeichen) als thematisches *Follow-up* zum ersten Text (Informationen zur

¹⁵⁵ Siehe Abbildung 16 in Abschnitt 4.1.1.

Unterkunft an der Chengkung Universität) ausgeteilt. Aufgrund der Probleme mit der kleinen Schriftgröße im ersten Text, die bereits in der letzten Einheit deutlich geworden waren, hatte ich das E-Mail deutlich größer ausgedruckt.

Der erste Arbeitsauftrag lautete, den Text durchzulesen ohne unbekannte Vokabel nachzuschlagen und gezielt nach schriftsprachlichen Funktionswörtern zu suchen und diese zu markieren.¹⁵⁶ Nach ca. drei Minuten wurde zunächst die Textsorte identifiziert und dann die Funktionswörter im Plenum gesammelt sowie die durch sie gebildeten *chunks* übersetzt. Falls Inhaltswörter für die Übersetzung einzelner *chunks* nicht bekannt waren, wurden die Studierenden ermutigt, Platzhalter zu verwenden. Nachdem die Studierenden ihre persönlichen vorläufigen Situationsmodelle des Textes im Plenum geteilt hatten, sollten sie den Text entweder allein oder in Kleingruppen mit dem Ziel eines guten globalen Verstehens bearbeiten. In dieser Phase durften sie auch Wörterbücher verwenden, wobei kein Verstehen bis ins kleinste Detail verlangt wurde. Nach ca. fünfzehn Minuten stiller Arbeit wurde der Text im Plenum laut gelesen und teilweise übersetzt, jedoch nicht im Detail, da im Vordergrund das Verstehen des Gesamtkontexts dieses E-mails stand. Zur Sicherung des Detailverstehens wurde ein WIKI eingerichtet, in dem die Studierenden den Text kollaborativ übersetzen sollten.

Analyse und Reflexion:

Aktivität 5.1: Einige Studierende hatten den Text nicht (ausreichend) vorbereitet und auch nicht in ausgedruckter Form mit, weshalb sich nicht alle aktiv an der Diskussion beteiligten und die Erarbeitung sehr schleppend voranging und mehr Zeit als geplant in Anspruch nahm. Manche hatten zwar die Hausübung erledigt und an der Übersetzung im WIKI mitgewirkt, waren aber für die mündliche Nachbearbeitung im heutigen Unterricht nicht vorbereitet. Ich erinnerte die Studierenden daran, wie wichtig es ist, dass sie in der Nachbearbeitung im Unterricht auf ihre Erfahrungen beim Bearbeiten der Texte eingehen und vor allem auch auf Sackgassen, in die sie geraten waren hinweisen oder die Aha-Erlebnisse teilen, die sie möglicherweise hatten. Vielen ist nicht klar, dass das Thematisieren und Teilen ihrer Erfahrungen beim Leseprozess wichtiger ist als die Präsentation des Endprodukts.

¹⁵⁶ Schriftsprachliche Funktionswörter in diesem Text: 本 *běn*、自 *zì*、至 *zhì*、此 *cǐ*、之 *zhī*、與 *yú*、及 *jí*、於 *yú*、由 *yóu*、以便 *yǐbiàn*、將 *jiāng*、未 *wèi*。

Die schriftsprachlichen Funktionswörter wurden sehr gut erkannt und es zeigte sich deutlich, dass die Wortmeldungen der Studierenden viel lebhafter und zahlreicher wurden, sobald die Funktionswörter besprochen wurden. Das deutet darauf hin, dass das deklarative Wissen über schriftsprachliche Funktionswörter bereits gut abrufbar ist und die Kenntnis dieser Wörter als sicherer Rettungsanker fungiert und auch genug Selbstvertrauen gibt, sich an der mündlichen Textanalyse zu beteiligen. Wie schon in Unterrichtseinheit (3) wurden auch hier wieder die unterschiedlichen Bedeutungen des Schriftzeichens 为 *wéi*, *wèi* verwechselt (schriftsprachliches Funktionswort 为 *wéi* „bedeuten, betragen, fungieren als“ im Gegensatz zur Präposition 为 *wèi*) (A-S(Disk)5: 24.35). Ich muss also auf diese „Fallen“ immer wieder hinweisen. Als dasselbe Wort vier Minuten später wieder auftauchte, wurde es dann auch sofort richtig erkannt (A-S(Disk)5: 28.29).

Fünf von neun Studierenden gaben an, dass das Thema interessant war und sie viel von diesem Text gelernt haben (A-S(Fdb)5:3, 5, 6, 8, 9). Drei Studierende merkten an, dass der Text schwierig zu lesen war, weil er in Langzeichen geschrieben war und die Schriftzeichen zu klein gedruckt waren (Original-Layout) (A-S(Fdb)5:1, 4, 8).

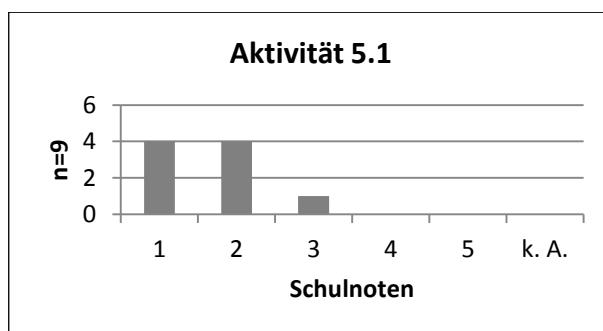


Abb. 30: Bewertung der Aktivität 5.1 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktivität 5.2:

Alle zwölf schriftsprachlichen Funktionswörter in diesem Text wurden sehr rasch erkannt und benannt. Außerdem wurden sie im Plenum von den meisten Studierenden schnell in Bedeutungseinheiten integriert, was bereits auf eine Prozeduralisierung dieses syntaktischen Wissens hindeutet. Nach ca. sieben Minuten wies ich wieder darauf hin, dass keine Übersetzung jedes Details notwendig ist, sondern dass sie intelligente Entscheidungen treffen sollen, welche Wörter sie nachschlagen. Es wurde deutlich, dass viele Studierende aus Angst, nicht die

„richtigen“ Entscheidungen zu treffen, doch wieder alles nachschlagen wollen. Ein Beispiel für eine gelungene Umsetzung des „intelligenten Reduzierens“ ist die folgende Rohübersetzung einer Phrase mit Hilfe des Funktionswortes 及 jí „und“: „bitte füllen Sie bla bla und bla bla aus“ (請填寫保險資料及抵達台南接待問卷 *qǐng tiánxiě bǎoxiǎn zīliào jí dīdá Táinán jiēdài wènjuàn*) (A-S(Disk)5: 1.04.36). Im verbalen Feedback strichen zwei Studierende explizit positiv heraus, dass der zweite Text (E-mail) inhaltlich an den ersten (Informationen über Unterkunft) anknüpfte (A-S(Fdb)5:1, 6). Auch die größere Schrift wurde von zwei Studierenden explizit als hilfreich angeführt, da dies das ungewohnte Lesen von Langzeichen erleichterte (A-S(Fdb)5:2, 4).

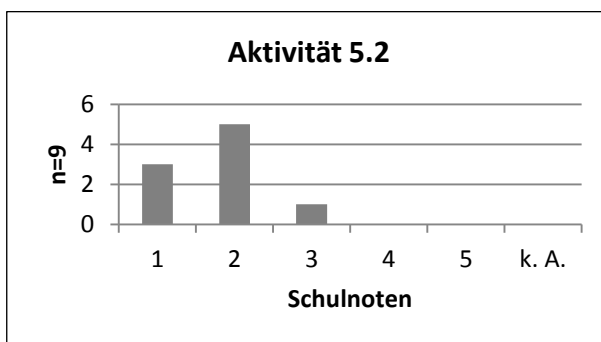


Abb. 31: Bewertung der Aktivität 5.2 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktionsplan für die nächste Einheit:

Für die nächste und letzte Übungseinheit vor dem Post-Test, plane ich wieder einen Text in Kurzzeichen, da die Verwendung von Langzeichen, welche ja in unserem Institut selten gelesen werden, zusätzlich zur Schriftsprachlichkeit eine zu große Belastung darstellt.

5.2.1.6 Unterrichtseinheit (6)

Unterrichtseinheit:	(6) 15. Jänner 2016
Dauer:	90 Minuten
Anzahl Studierende:	12
Inhalte:	E-Mail Chengkung Daxue (Fortsetzung) (Aktivität 6.1) Bescheinigung des Konsulats (Aktivität 6.2)

Beschreibung:

Außer den unten dokumentierten beiden Aktivitäten wurden in dieser Unterrichtseinheit der genaue Ablauf des Post-Test A in der folgenden Woche erörtert und allgemeine organisatorische Fragen geklärt.

Aktivität 6.1 (ca. 30 Minuten): Der E-Mail-Text, der in der letzten Einheit bereits global besprochen worden war und der bis heute im Detail vorzubereiten und zu reflektieren war (einschließlich Übersetzung von relevanten Stellen in einem WIKI), wurde im Plenum laut gelesen und analysiert. Die Studierenden wurden wie üblich ermutigt, nicht nur finale Versionen ihrer Hausaufgabe vorzulesen, sondern ihren individuellen Erarbeitungsprozess zu beschreiben (z.B. welche Wörter sie warum nachgeschlagen haben u.ä.) sowie nachvollziehbar zu machen, inwiefern sie die strukturellen Funktionen der schriftsprachlichen Funktionswörter in ihre Bedeutungskonstruktionsprozesse miteinbezogen haben.

Aktivität 6.2 (ca. 45 Minuten): Als Aufwärmübung vor der nächsten Textbearbeitung sollten die Studierenden innerhalb einer Minute so viele schriftsprachliche Funktionswörter wie möglich aus dem Gedächtnis notieren (in Schriftzeichen oder in der Umschrift geschrieben). Nach einer Minute hatten die Studierenden mindestens vier und maximal zehn Funktionswörter notiert. Im Plenum wurden die folgenden Wörter gesammelt und per Beamer projiziert: 为 *wéi*, 将 *jiāng*, 本 *běn*, 此 *cǐ*, 于 *yú*, 与 *yǔ*, 勿 *wù*, 如 *rú*, 未 *wèi*, 向 *xiàng*, 之 *zhī*, 及 *jí*, 自 *zì*, 何 *hé*, 至 *zhì*。 Nach diesem Brainstorming bildeten die Studierenden Kleingruppen und bekamen ein Handout mit dem Text „Bescheinigung des Konsulats“. Der Arbeitsauftrag lautete, die schriftsprachlichen Funktionswörter zu identifizieren und den Text bestmöglich zu verstehen, wobei jegliche Hilfsmittel verwendet werden durften. Nach einer Gruppenarbeitsphase von ca. 20 Minuten wurde der Text im Plenum laut gelesen und besprochen und der Leseprozess diskutiert.

Analyse und Reflexion:

Aktivität 6.1:

Das schrittweise Analysieren der Bedeutungskonstruktion anhand des Textes der letzten Einheit hat gezeigt, dass die Studierenden bereits sehr versiert die oftmals geübte Strategie des Identifizierens und Analysierens von schriftsprachlichen Strukturen anwenden.

Fünf Studierende führten explizit an, dass sie den Text für sehr nützlich hielten (A-S(Fdb)6:1, 4, 5, 7, 11). Eine Person strich heraus, dass es motivierend und praxisnah

ist, einen typischen Informationstext im Original-Layout eines E-mails inklusive der typischen Phrasen und Höflichkeitsfloskeln zu sehen (A-S(Fdb)6:7). Die Hälfte der Studierenden kritisierte, dass der Text schwierig war (A-S(Fdb)6:5, 6, 8, 9, 10, 11), wobei zwei von diesen sechs Studierenden trotz des Schwierigkeitsgrads die Nützlichkeit betonten (A-S(Fdb)6:5, 11).

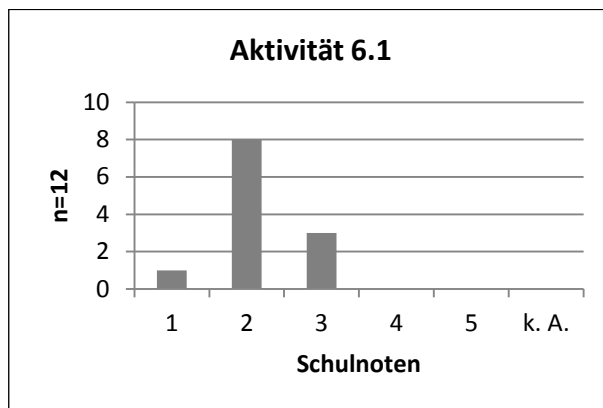


Abb. 32: Bewertung der Aktivität 6.1 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

Aktivität 6.2:

Bei der gemeinsamen Analyse trat wieder eine typische „Falle“ zutage: in der Phrase 该女士遗失了 *gāi nǚshì yíshī le* „besagte Frau verlor“ verstanden die Studierenden das Wort 该 *gāi* zunächst fast alle als „sollen, müssen“, da dieses Schriftzeichen als Bestandteil des sehr gebräuchlichen Wortes 应该 *yīnggāi* „sollen, müssen“ hinreichend bekannt ist. Eine Studentin wies darauf hin, dass in der Wörterbuch-App *Pleco* die Übersetzung „besagte, bereits erwähnte“ mit dem Zusatz „FORMAL“ erscheint, wenn man weit genug nach unten scrollt. Viele suchten und fanden dieses Funktionswort dann auch sofort in der vor einer Woche ausgeteilten Zusammenfassung der allerhäufigsten schriftsprachlichen Funktionswörter. Da dieses Schriftzeichen in seiner schriftsprachlichen Bedeutung bisher noch nicht vorgekommen ist, ist es nachvollziehbar, dass die Studierenden zunächst in diese Sackgasse geraten sind. Wenn auch viele zunächst von der falschen Bedeutung ausgegangen sind, so erklärten einige Studierende in der Diskussion doch auch deutlich, dass sie stutzig geworden sind und bereits in die Richtung gedacht haben, dass es sich um ein schriftsprachliches Funktionswort handeln könnte (A-S(Disk)6: 1.14.12). Diese Begebenheit zeigt, dass manche Studierende bereits eine gewisse Sensibilität für die Schriftsprachlichkeit chinesischer Gebrauchstexte entwickelt haben. Sie bestärkte mich auch darin, wie wichtig es ist, die Gedankengänge zu

besprechen, die zu einer bestimmten Bedeutungskonstruktion geführt haben. Durch die Bewusstmachung der Polysemie und explizite Kontrastierung mit der Umgangssprache entsteht eine einzigartige Lernsituation, die das Behalten des neu gelernten Wortes sehr begünstigt.

Der Text wurde von den Studierenden sehr positiv aufgenommen, weil er als typisches offizielles Dokument deutlich strukturiert war und die Fakten einschließlich der sie strukturierenden Funktionswörter oft wiederholt wurden. Dadurch konnten die Studierenden die schriftsprachlichen Funktionswörter besonders gut einüben.

In der Bewertung dieser Aktivität führten fünf Studierende explizit die Nützlichkeit des Arbeitens mit authentischen offiziellen Schriftstücken an.

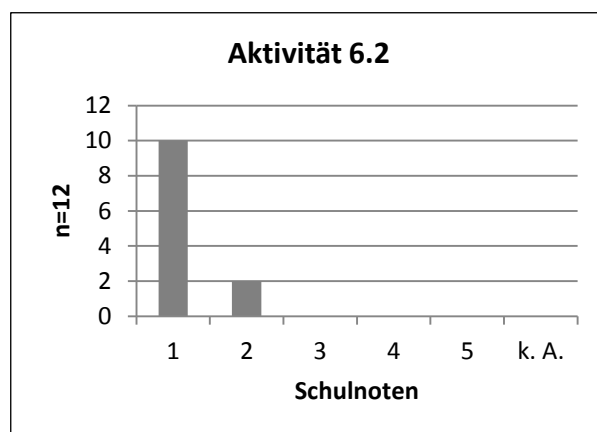


Abb. 33: Bewertung der Aktivität 6.2 durch die Studierenden (1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht).

5.2.2 Post-Test A (in der Unterrichtseinheit (7))

Unterrichtseinheit:	(7) 22. Jänner 2016
Dauer:	90 Minuten (Videoaufzeichnung ca. 45 Minuten)
Anzahl Studierende:	11 (Videoaufzeichnung: 4+3 Studierende)
Inhalte:	Post-Test A „Abstract Everson“ Gruppendiskussion zu Post-Test A

5.2.2.1 Durchführung des Post-Test A (eigenständige Textbearbeitung in der Kleingruppe)

Im Post-Test A bekamen die Studierenden ein Handout mit einer gekürzten Fassung eines wissenschaftlichen Abstracts zum Thema „Bewusstsein von ChaF-LernerInnen über die Struktur von Schriftzeichen“ von Michael Everson (2007: 28-29). Der

Textausschnitt umfasste 280 Schriftzeichen und bestand aus dem Titel des Abstracts und drei Absätzen. Insgesamt wies der Text 15 Types und 32 Tokens schriftsprachlicher Funktionswörter auf:

Schriftsprachliches Funktionswort			Häufigkeit
本	běn	dieser,-e,-es	2x
此	cǐ	diese; hier	4x
及	jí	und	1x
即	jí	ist / ist nämlich	1x
将	jiāng	<i>für Zukünftiges</i>	1x
其	qí	sein / ihr	1x
尚	shàng	noch	1x
所	suǒ	<i>für Nominalisierung</i>	2x
未	wèi	(noch) nicht	1x
以。。。为	yǐ...wéi	als ... nehmen/ansetzen	3x
以及	yǐ jí	und	1x
于	yú	in, an, für, bei	2x
与	yǔ	und	3x
者	zhě	jemand, der/die	6x
之	zhī	von (Genitiv; Zugehörigkeit)	3x

Abb. 34: Alphabetische Liste der schriftsprachlichen Funktionswörter im Text des Post-Test A

Die Aufgabenstellung für die Studierenden lautete, den Text gemeinsam bestmöglich zu verstehen, wobei sämtliche Hilfsmittel erlaubt waren und ich darauf hingewiesen hatte, dass sie möglichst zusammen arbeiten und einander ihre Bedeutungskonstruktionen mitteilen sollten.

Zu Beginn wurden noch einmal die Beweggründe und die Ziele dieser selbstständigen Gruppenarbeit sowie der Grund für die Videoaufzeichnung erläutert (alles wurde auch ein Woche zuvor in der Unterrichtseinheit 6 besprochen). Die Studierenden unterfertigten eine Einverständniserklärung für die Videoaufzeichnung¹⁵⁷, und ich habe noch einmal betont, dass die Gruppenarbeit in keiner Weise in die Note für diesen Kurs einbezogen wird und dass sie jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen können. Die Videoaufzeichnungen wurden mittels kleiner unauffälliger Geräte durchgeführt (Smartphone und Tablet), die die Studierenden laut ihrer eigenen Aussage nicht gestört haben. Die zwei Kleingruppen (Gruppe 1: vier Studierende, Gruppe 2: drei Studierende) haben in getrennten Räumen gearbeitet. Abgesehen vom Beginn und der Beendigung der Aufzeichnungen war ich selbst während der Gruppenarbeit nicht anwesend. Ich machte lediglich kurze Rundgänge

¹⁵⁷ Das Muster befindet sich im Anhang.

während der dreiviertelstündigen Aufzeichnung, um zu fragen, ob alles in Ordnung ist. Die ursprünglich geplante Arbeitszeit von dreißig Minuten wurde auf eine Dreiviertelstunde ausgedehnt, da die Studierenden um mehr Zeit gebeten haben.

5.2.2.2 Analysemethode des Post-Test A

Die Entscheidung, eine Videoaufzeichnung und nicht nur eine Audioaufzeichnung durchzuführen, folgte aus den Erfahrungen der Analyse des Audiomaterials der Unterrichtseinheiten. Es hat sich gezeigt, dass Gespräche, an denen mehrere Personen beteiligt sind und die daher wiederholt durch Überlappungen oder Unterbrechungen gekennzeichnet sind, mitunter schwierig zu verstehen sind, wenn nur eine Audioaufzeichnung vorliegt. Außerdem war zu erwarten, dass bei der Bearbeitung eines anspruchsvollen Textes in der Gruppe längere stille Phasen auftreten würden, die mit Hilfe der Videoaufnahmen besser interpretiert werden können. So war es zum Beispiel aufschlussreich zu beobachten, wann das Handy (Wörterbuch) zum Nachschauen von Wortbedeutungen genutzt wurde. Weiters war es hilfreich, die Körpersprache oder den Gesichtsausdruck der GruppenteilnehmerInnen zur Interpretation einzelner Sequenzen heranzuziehen.

Das Ziel der Analyse dieses Leseprozesses war, herauszufinden, ob die Studierenden auch außerhalb des von mir gesteuerten Leseprozesses im Unterricht die Prinzipien der syntaktischen Analyse mit Hilfe von schriftsprachlichen Funktionswörtern anwenden würden, und wenn ja, inwiefern sich diese Strategie auf den Umgang mit einem für fortgeschrittene AnfängerInnen sehr anspruchsvollen akademischen Gebrauchstext und letztlich auf das Leseverstehen auswirkt. Da meinem Analysevorhaben eine sehr konkrete Fragestellung zugrundelag, durch die das Datenmaterial per se ohnehin schon strukturiert war (das Erkennen und Verarbeiten von schriftsprachlichen Funktionswörtern), wählte ich als primären Zugang nicht die Datenreduktion, sondern vielmehr eine Sinnerschließung durch Datenanreicherung (Reininger 2010: 17). Den bereits vor der Analyse aus dem Text deduktiv gewonnenen Kodiereinheiten – die schriftsprachlichen Funktionswörter – wurden von mir mit Hilfe des Kontextes (wie die Studierenden mit den schriftsprachlichen Funktionswörtern umgehen und was sie ggf. in diesem Zusammenhang ansprechen) induktiv ermittelte Subkategorien zugeordnet und die Fundstellen dann

interpretiert.¹⁵⁸ Allerdings habe ich nicht zuerst das gesamte Videomaterial transkribiert, sondern bin nach der von Altrichter/Posch für aktionsforschende LehrerInnen empfohlenen Methodik vorgegangen: Zuerst habe ich die beiden ca. 45-minütigen Videoaufzeichnungen ohne Notizen anzufertigen angesehen, um einen Gesamteindruck zu bekommen. Im zweiten Durchgang habe ich zunächst mit Zeitmarken versehene Notizen in einem Raster mit Fünf-Minuten-Slots angefertigt und diese Daten mit eigenen Kommentaren zu relevanten Fundstellen angereichert. Zuletzt habe ich einschlägige Szenen vollständig transkribiert (Altrichter/Posch 2007: 145), wobei die Äußerungen nur grob transkribiert wurden und für meine Forschungsfrage irrelevante Realisierungen wie Wortwiederholungen, Stottern oder inkorrekte Aussprache nicht berücksichtigt wurden.

Die Handlungen (zum Beispiel: alle lesen still den Text und verwenden das Handy=Wörterbuch) und Interaktionen zu einer Thematik wurden jeweils in einem Tabellenfeld beschrieben. Das Feld daneben diente zum Eintragen meiner Kommentare und rechts davon notierte ich die Überkategorien: „Organisation“ (z.B.: „Oder ringeln wir halt wieder die schriftsprachlichen Elemente ein.“ (A-S(Vid1K):0:14); oder auch: „Ich glaube wir müssen etwas reden“ (A-S(Vid2S):12:44)), „Stilles Arbeiten“, „Diskussion über schriftsprachliche Funktionswörter“, „Diskussion über Inhaltswörter“, „Diskussion zum Satzverstehen“ und „Diskussion zum Textverstehen“ (z.B.: „Eigentlich habe ich erwartet, dass der Text viel schwieriger wird.“ (A-S(Vid2S):13:52) oder auch viel später von derselben Person „Weißt du was, ich versteh nicht, wovon wir reden. Wir haben schon drei Sätze, ich versteh nicht worum es geht.“ (A-S(Vid2S):31:51)).

Nach der groben Zuordnung dieser Überkategorien habe ich das Transkript ausgedruckt und im Zuge der Analyse und Reflexion durch aus dem Material gewonnene Subkategorien ergänzt und diese miteinander in Beziehung zu setzen versucht. So konnte die Überkategorie „Diskussion zum Satzverstehen“ entweder mit der Verarbeitung von schriftsprachlichen Funktionswörtern in Zusammenhang stehen oder unabhängig davon im Zuge der syntaktischen Verarbeitung von Inhaltswörtern stattfinden und wurde daher dahingehend mit unterschiedlichen Subkategorien versehen und interpretiert.

¹⁵⁸ Anregungen zu dieser Herangehensweise habe ich den Prinzipien der explikativen qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 85-92) entnommen. Siehe auch Schreier 2014.

Auch die Fundstellen „Diskussion über Inhaltswörter“ wurden in Hinblick auf meine Fragestellung näher untersucht: Trifft meine Annahme (3) zu, dass Inhaltswörter aufgrund des vorangegangenen *chunking* gezielt nachgeschaut werden oder sogar zunächst gezielt ignoriert werden, oder gehen die Studierenden eher traditionell linear vor?

Die Überkategorie „Diskussion zum Textverstehen“ wurde ebenfalls vor dem Hintergrund untersucht, inwiefern die Verarbeitung von schriftsprachlichen Funktionswörtern das Gesamtverstehen – das Erkennen des Waldes trotz der vielen Bäume – positiv beeinflussen kann (Annahme (4)).

Die Überkategorien „Organisation“ und „Stilles Arbeiten“ wurden in der Folge nicht mehr weiter analysiert.¹⁵⁹

Natürlich lieferten die Daten auch eine Reihe von Einsichten zu Phänomenen, die nicht den Umgang mit schriftsprachlichen Funktionswörtern betreffen, jedoch beschränke ich mich hier auf die Analyse und Interpretation von für die konkrete Forschungsfrage relevanten Fundstellen.

5.2.2.3 Analyse des Post-Test A

Innerhalb der Bearbeitungszeit von einer Dreiviertelstunde konnten beide Gruppen nur ca. die Hälfte des Gesamttextes im Detail besprechen. Während in Gruppe 1 bis auf die ersten drei Minuten viel interagiert wurde, war Gruppe 2 von langen Einzelarbeitsphasen (insgesamt ca. 17 Minuten) und organisatorischen Diskussionen (insgesamt ca. 6 Minuten) geprägt. Nachdem Gruppe 1 ca. fünfzehn Minuten lang über die Überschrift, den ersten und den zweiten Satz gesprochen hatte, ersuchte eine Person die anderen, noch einmal von vorne zu beginnen, um einen besseren Überblick zu bekommen. Die neuerliche Diskussion über diesen ersten Teil dauerte dann ca. zehn Minuten, wobei Wortbedeutungen diskutiert wurden, die bereits im ersten Durchgang geklärt worden waren.

Beide Gruppen zeigten eine hohe Sensibilität für schriftsprachliche Funktionswörter, denn die erste Handlung, die gesetzt wurde, war die gezielte Suche nach den Funktionswörtern. In Gruppe 1 arbeiteten die vier Gruppenmitglieder zunächst drei Minuten daran, den gesamten Text nach schriftsprachlichen Funktionswörtern zu durchsuchen und diese einzuringeln. Während dieser Zeit wurde kein Wörterbuch

¹⁵⁹ Eine Beispielseite für die hier beschriebene Analysemethode befindet sich im Anhang.

verwendet. Danach wurden fünf Minuten lang alle gefundenen Funktionswörter gesammelt, wobei meistens das jeweilige Funktionswort lediglich vorgelesen wurde und nur einmal eine Verarbeitung zu einem sinnvollen *chunk* erfolgte. Es wurden nur zwei schriftsprachliche Funktionswörter übersehen, und zwar 所 *suǒ* und 尚 *shàng*, wobei das zweite im Unterricht noch nicht behandelt worden war. In den Arbeitsblättern aller vier Studierenden waren die schriftsprachlichen Funktionswörter deutlich hervorgehoben und anders markiert als die Inhaltswörter (A-S(Vid1/ArbblBKPR)).

Auch Gruppe 2 thematisierte sofort die schriftsprachlichen Funktionswörter, wobei aber eine Person eine andere Strategie vorschlug, dann aber überstimmt wurde:

„Obwohl, ich weiß nicht, sollen wir das wirklich machen? Ist das nicht egal? Wir haben das so gemacht im Unterricht, aber ich glaub, das ist egal. Wenn man übersetzt, dann sieht man’s eh.“ (A-S(Vid2S):0:11).

In den ersten dreiundzwanzig Minuten wurde jegliche Kommunikation von ein und derselben Person initiiert und schien die anderen beiden zu stören. In den folgenden ca. fünfundzwanzig Minuten wurden die schriftsprachlichen Funktionswörter jedoch auch in Gruppe 2 immer wieder thematisiert und auch immer richtig übersetzt. In den Arbeitsblättern von zwei Personen waren die Funktionswörter speziell markiert (A-S(Vid2/ArbblLT)). Die dritte Person hat die Funktionswörter nur vereinzelt hervorgehoben und sich stärker auf das Notieren der Übersetzungen von Inhaltswörtern konzentriert (A-S(Vid2/ArbblS)). Somit kann Annahme (1), nämlich das Erkennen von schriftsprachlichen Funktionswörtern, durch das Videodatenmaterial eindeutig erhärtet werden.

Der Überkategorie „Diskussion über schriftsprachliche Funktionswörter“, die aufgrund der oben beschriebenen Vorgangsweise vor allem in Gruppe 1 sehr häufig auftrat, wurde die Subkategorie „*chunking*“ zugeordnet, sofern dies sinnspendend geschehen ist, um Fundstellen für Annahme (2) zu belegen. So wurden die Funktionswörter -者 *-zhě*, welches in der Überschrift und im ersten Absatz dreimal vorkommt, 以。 。 。 为 *yǐ...wéi* und 与 *yǔ* in beiden Gruppen sofort zu korrekten Phrasen verarbeitet. Gruppe 1 gelang durch das schnelle Erkennen von 之 *zhī* ein sinnvolles *chunking* durch das In-Beziehung-Setzen von Modifikatoren und Kernwort. Vor allem in Gruppe 2 wurden mehrmals mit Hilfe der eingeübten Funktionswörter sinnvolle Phrasen gebildet, indem unbekannte Inhaltswörter durch Platzhalter ersetzt wurden. Zum Beispiel:

„Also, *yi Zhongwen wei*, das heißt *yi dadadadada wei* ist etwas als etwas, was in der Mitte steht, als etwas annehmen.“ (A-S(Vid2S):20:08)

Danach untersuchte ich die Fundstellen der Überkategorie „Diskussion über Inhaltswörter“, um diese Fundstellen mit den Diskussionen zu Funktionswörtern abzugleichen und zu prüfen, ob meine Annahme (3) eintrat und sich positiv auf das Leseverstehen auswirkte. Ich habe versucht zu beurteilen, ob die Inhaltswörter „gezielt“, also aufgrund eines vorangegangenen *chunking* übersetzt oder nachgeschaut wurden, oder „wild“, also „einfach so drauflos“. Die Subkategorie „gezielt“ sollte somit in der Folge auch wieder zu einem erfolgreichen *chunking* führen, aber eben idealerweise bereits ohne Platzhalter für das jeweilige Inhaltswort. Zum Beispiel wurde in der Phrase 以中文为母语的中国儿童 *yǐ Zhōngwén wéi mǔyǔ de Zhōngguó értóng* „chinesische Kinder mit chinesischer Muttersprache“ das Wort *mǔyǔ* gezielt nachgeschaut, nachdem die Platzhalterphrase „chinesische Kinder die Chinesisch als irgendwas haben“ konstruiert worden war. (vgl. (A-S(Vid1BP):17:22).

Die Arbeit mit dem Datenmaterial veranlasste mich im Zuge der Analyse dazu, noch die Subkategorien „richtig“ und „falsch = Sackgasse“ hinzuzufügen, da sich gezeigt hat, dass das Ermitteln von Vokabelbedeutungen trotz digitaler Hilfsmittel, die auch ein rasches Nachschauen ohne Kenntnis der Aussprache des Schriftzeichens ermöglichen, häufig zu Falschinterpretationen geführt hat. Die Hauptursachen für Falschinterpretationen waren: falsche Gruppierung von Schriftzeichen zu Wörtern, Polysemie von Wörtern und falsche phonologische Rekodierung, durch die in der Folge falsche Wortbedeutungen angenommen wurden. Zum Beispiel:

„Vielleicht gehört das 原 *yuán* mit dem 则 *zé* zusammen, dann ist das doch kein schriftsprachliches Funktionswort ... [schaut im Wörterbuch nach] ah, *yuánzé* Prinzip!“ (A-S(Vid1B):19:05)

„*Zhōngwén zìxíng*, irgendwas mit Form heißt das, glaub ich ... Ja, die Schriftart.“ [字形 *zìxíng* bedeutet „Schriftart“, „Font“, „Form der chinesischen Schriftzeichen“. Die Übersetzung „Schriftart“ ist hier etwas irreführend, da *Zhōngwén zìxíng* hier im Sinn von „die Form der chinesischen Schriftzeichen“ zu verstehen ist.] (A-S(Vid1B):11:32)

„*du de, tedu de*, ah, *du* ist lesen“ [S liest 持续 *chíxù* „ununterbrochen“ fälschlicherweise als 特读 *tè dú* „besonders“, „lesen“] (A-S(Vid2S):25:56)

Diese Fundstellen stehen zwar nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit meiner Fragestellung, sind aber besonders aufschlussreich für eine gezielte Berücksichtigung

in zukünftigen Unterrichtseinheiten, vor allem, wenn die Polysemie ein schriftsprachliches Funktionswort betrifft.

„L: *suo* ist wegen, ja wegen, *suoyi*, (???) *suoyi*. T: Nein, nein, nein. Es ist etwas anderes. Es ist (???). Also du kannst mit *suo* ... es ist wie *-zhe*, also es ist nicht derjenige der, sondern [... schaut im Wörterbuch nach ...] zum Beispiel *wo suo renshi de ren* the people I know.“ (A-S(Vid2LT):22:28)

Die Auswahl einer unlogischen Wortbedeutung deutet darauf hin, dass Annahme (4), nämlich die erfolgreiche Erstellung eines Situationsmodells durch Abgleich mit allfälligem Vorwissen oder ein gewisses Zurücktreten von den Details, um den Wald trotz der vielen Bäume erkennen zu können, sich vor allem bei schwächeren Studierenden nicht realisiert hat:

„K: *ji* is doch ‚und‘, oder? K: in time for. B: Nein, ich glaub das ist ‚und‘. K: Ja, aber was *Pleco* halt sagt.“ [K erkennt 及 *jí* „und“ nicht als schriftsprachliches Funktionswort und vertraut blind dem ersten Eintrag in der Wörterbuch-App *Pleco*.] (A-S(Vid1BK):31:21)

Annahme (3), das gezielte Nachschauen von Inhaltswörtern, ist zwar vielfach eingetreten, jedoch konnte trotzdem oft zunächst zu wenig Globalwissen einfließen, um eine sinnvolle Bedeutungskonstruktion zu ermöglichen. Erst gegen Ende der Gruppenarbeit setzte ein Reflektieren der globalen Bedeutung des Textes ein:

„*xuexizhe liyong* ...Aha, okay, also es geht eben darum, dass die Studenten die Bestandteile der chinesischen Schrift benützen oder es ihnen von Nutzen ist, ...“ (A-S(Vid2T):46:31)

An dieser Stelle ist es aber auch wichtig zu erwähnen, dass alle Studierenden mit Chinesisch-Englisch Wörterbuch-Apps arbeiten, und deshalb manchmal Missverständnisse aufgrund der englischen Übersetzung auftraten. Weiters war für vier der sieben TeilnehmerInnen Deutsch nicht die Erstsprache, was auch vereinzelt ein Grund für Verständnisprobleme war. Die Sichtung der Arbeitsblätter zeigte, dass die Studierenden auf den Arbeitsblättern Wortbedeutungen von Inhaltswörtern notiert haben und Englisch und Deutsch stark vermischt wurde. Eine Person verwendete in den Notizen drei Sprachen (A-S(Vid1/ArbblP)).

5.2.2.4 Reflexion und Erkenntnisse zum Post-Test A

Ich möchte hier zunächst meine eigenen Beobachtungen zum Leseprozess, die ich anhand der Auswertung des Videomaterials gewonnen habe, reflektieren und mit den retrospektiven Aussagen der Studierenden in der auf die Gruppenarbeitsphase

folgenden Gruppendiskussion triangulieren. Anschließend an die Erkenntnisse zum Leseprozess der Studierenden möchte ich meine Reflexionen zur Auswahl des Textes für den Post-Test A und zur methodischen Durchführung der Datenerhebung darlegen. Schließlich werde ich meine Schlussfolgerungen aus den Erkenntnissen aus dem Post-Test A erläutern.

Reflexionen zum Leseprozess

Die hohe Aufmerksamkeit für schriftsprachliche Funktionswörter in beiden Gruppen ist dadurch zu erklären, dass sie in den vorangegangenen sechs Unterrichtseinheiten immer wieder thematisiert und geübt worden waren. Beide Gruppen zeigten, dass sie die Funktionswörter schnell erkennen können, ihre Aussprache kennen (die Funktionswörter wurden laut artikuliert) und die Bedeutung rasch abrufen können, und zwar meistens aus dem Gedächtnis. Dies bestätigt meine Annahme (1), dass der wiederholte bewusste Kontakt mit häufigen schriftsprachlichen Funktionswörtern eine automatisierte Worterkennung zur Folge hat. Vor allem bei Gruppe 1 war in der Videoaufzeichnung deutlich zu sehen, dass das Erkennen einer so großen Anzahl von Schriftzeichen in einem auf den ersten Blick schwierigen und durch viele unbekannte Schriftzeichen gekennzeichneten Text aufmunternd und motivierend war. Die Umsetzung meiner Annahme (2) passierte zwar häufig, jedoch war oft zu erkennen, dass die Studierenden sehr schnell mit der Übersetzung der Inhaltswörter beschäftigt waren und sich oft keine Zeit nahmen, zunächst den Satz in sinnvolle Einheiten zu zerlegen. In dieser Phase wurden aber auch die unterschiedlichen Lerntypen der Studierenden deutlich. Wo zu Beginn noch einhellig nach schriftsprachlichen Funktionswörtern gesucht wurde, ließ der Einfluss des eingeübten Verhaltens (oder eben noch nicht genügend eingeübten Verhaltens) bereits in Phase (2) bei manchen Studierenden nach.

Das gezielte Nachschauen von Inhaltswörtern (Annahme (3)) fand zwar statt, jedoch kam zutage, dass teilweise nach wie vor „einfach so drauflos“ nachgeschaut wurde und manchmal auch unreflektiert die erstbeste Bedeutung ausgewählt wurde. Natürlich muss auch berücksichtigt werden, dass die Wortschatzkenntnisse der Studierenden auf diesem Niveau noch ziemlich gering sind. In beiden Gruppen zeigte sich sehr deutlich, dass unter den Studierenden große Unterschiede in Bezug auf den Wortschatz bestanden und manchmal bereits gelerntes Vokabular nicht erkannt wurde (zum Beispiel: 学习 *xuéxí* „studieren“, 发展 *fāzhǎn* „die Entwicklung“, „sich entwickeln“).

Eine wichtige Beobachtung war die große Anzahl von „Sackgassen“, die mir als Lehrperson erst durch die Analyse der Videos bewusst geworden sind. Dieses Erkenntnis bestärkt mich darin, wie wichtig es ist, den Leseprozess der Studierenden zu beobachten und mit ihnen zu diskutieren, denn oft führt erst die Thematisierung von falsch eingeschlagenen Wegen zu nachhaltigen Lernerfahrungen.

Die in der Analyse bereits erwähnte Tatsache, dass in die Arbeit mit dem chinesischen Text bei drei Studierenden drei Sprachen bzw. bei vier Studierenden vier Sprachen involviert waren, bekräftigt meine Überzeugung, dass in der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen keine reduktionistische Herangehensweise im Sinne von Interpretation einiger isolierter Daten möglich ist. Auch die Komplexität aufgrund der sozialen Dimension des Fremdsprachenlernens mit unendlich unterschiedlichen AkteurInnen, sowohl was das individuelle Lernverhalten als auch den Umgang mit anderen Verhaltensweisen betrifft, hat sich in dieser Gruppenarbeit deutlich gezeigt.

Annahme (4), nämlich dass durch automatisierte Anwendung eines sinnvollen *chunking* Arbeitsspeicher für hierarchiehöhere Prozesse frei wird, konnte nur bei einem Teil der schriftsprachlichen Strukturen bestätigt werden. Einige schriftsprachliche Wörter wurden zwar erkannt, aber ihre Verarbeitung zu sinnvollen Phrasen nahm nach wie vor viel Aufmerksamkeit in Anspruch und blockierte daher Arbeitsspeicherkapazität. Zu dieser Interpretation bin ich unter anderm dadurch gelangt, dass in beiden Gruppen, vor allem aber in Gruppe 2, zu späteren Zeitpunkten Wörter und Sätze wieder hinterfragt wurden, nachdem sie bereits vorher korrekt übersetzt worden waren. In der Gruppendiskussion bestätigten viele Studierende, dass die Strategie der syntaktischen Analyse von schriftsprachlichen Strukturen durchaus Potenzial zur Entlastung hat, ihre Anwendung aber noch viel zu wenig eingeübt war und daher in vielen Fällen (noch) nicht automatisiert erfolgen konnte (z.B.: B-S(Disk)7: 03:28). Meine Beobachtungen zu den Leseprozessen bestätigten teilweise das Phänomen, dass Hausverstand und Formelkenntnis mitunter in Konflikt geraten (vgl. Altrichter/Posch 2007: 143).

Reflexionen zur Auswahl des Textes

Der hohe Schwierigkeitsgrad des Textes war durchaus beabsichtigt, jedoch war es im Nachhinein betrachtet ein Fehler, den Text nicht stärker zu kürzen. Die Länge und rein optisch deutliche Unterteilung in drei Absätze bewirkte bei Gruppe 2 die Aufteilung des Textes unter den Studierenden, was eine kollaborative

Zusammenarbeit bei der Bedeutungskonstruktion zunächst ausschloss. Bei einem kürzeren Text wäre besser gewährleistet gewesen, dass alle Personen an allen Textteilen arbeiten.

Gruppe 1 hat deutlich besser zusammengearbeitet, jedoch wurde auch hier nur etwas mehr als die Hälfte des Textes bearbeitet.

Durch die Auswahl eines wissenschaftlichen Abstracts zum Thema Schriftzeichenlernen hatte ich gehofft, dass es inhaltlich dem Vorwissen der Studierenden entsprechen würde und dass deshalb viele Inhaltswörter inferiert werden hätten können. Auch hier hat sich gezeigt, dass die Unterschiede in Bezug auf das eigentlich bereits gelernte theoretische Wissen über chinesischen Schriftzeichen (z.B: Radikale, Komponenten) unter den Studierenden sehr groß waren.

Reflexionen zur methodischen Durchführung

Mein Ziel war nicht herauszufinden, wie die Studierenden ihre Zusammenarbeit organisieren (obwohl das Videomaterial für diese Fragestellung eine Fülle von Daten liefert), sondern ob sie die gelernten Strategien anwenden und ob und wie dies das Textverstehen unterstützt. Meine Annahme war, dass die Gruppenarbeit zum Kommunizieren und Austausch von Gedanken anregen und somit Einblick in die Prozesse der Bedeutungskonstruktion geben würde. Diese Annahme hat sich jedoch nur teilweise realisiert. Ein Störfaktor war, dass zwischen den Gruppenmitgliedern der Gruppe 2 offensichtlich Spannungen zutage traten, die mit unterschiedlichen Arbeitsgewohnheiten zusammenhingen oder vielleicht auch schon vorher existierten. Ein weiteres Problem ergab sich aus der Tatsache, dass die dominante Person in der Gruppe 2 sofort eine Aufteilung des Textes in drei Abschnitte vornahm und diese den drei Gruppenmitgliedern zuteilte. Somit war ein kollaboratives Erarbeiten zunächst ausgeschlossen. Später ergaben sich dann aber doch noch rege Diskussionen aufgrund von Meinungsverschiedenheiten zu den von einzelnen Studierenden vorgetragenen Abschnitten.

Entschluss zur Erweiterung des Forschungsdesigns

Die Erkenntnisse aus dem oben dokumentierten Quasi-Experiment des Post-Test A führten zur Entscheidung, den Aktionszeitraum auszuweiten und im Folgesemester den Zyklus B mit einer weiteren Unterrichtseinheit durchzuführen, in der das wissenschaftliche Abstract des Post-Test A wiederaufgenommen und im Plenum diskutiert werden sollte. Außerdem plante ich die Durchführung eines zweiten Quasi-

Experiments, des Post-Test B, unter modifizierten Bedingungen, um mehr Daten darüber zu gewinnen, wie die Studierenden ohne Anleitung mit einem anspruchsvollen akademischen Text umgehen würden. Der Post-Test B wurde als Einzelarbeit geplant, da sich vor allem bei Gruppe 2 gezeigt hat, dass zwischenmenschliche Spannungen und sehr unterschiedliche Niveaus die Zusammenarbeit beeinträchtigt haben. Der zeitliche Abstand zwischen Post-Test A (Jänner 2016) und Post-Test B (Juni 2016) würde außerdem die Möglichkeit bieten, die Strategien noch intensiver einzuüben und den Aspekt der Automatisierung näher zu beleuchten.

5.3 Dokumentation und Analyse: Zyklus B

Im Sinne der Offenheit für Einflüsse der einzelnen Aktions- und Reflexionszyklen kam ich nach der Reflexion der Ergebnisse des Post-Test A (Durchführung am 22. Jänner 2016) zu dem Entschluss, im Juni des Sommersemesters 2016, also im Kurs Textlektüre 2b, noch einmal explizit am Bewusstsein für schriftsprachliche Funktionswörter und ihrer Bedeutung für die „Entschlüsselung“ schwieriger Gebrauchstexte zu arbeiten und diese Aktionsidee als *Follow-up* zum Zyklus A zu dokumentieren. Ich habe daher in zwei Parallelkursen von „Textlektüre 2b“ auf der Grundlage des Textes aus dem Post-Test A („Abstract Everson“) zunächst Übungen zu isolierten Satzstrukturen gemacht und dann den ganzen Text im Unterricht unter Berücksichtigung der Grundsätze meiner praktischen Theorie gemeinsam mit den Studierenden detailliert analysiert und diese Unterrichtsaktion (Unterrichtseinheit (8)) dokumentiert und reflektiert. In der darauffolgenden Unterrichtseinheit (9) wurde in beiden Parallelkursen ein neuer anspruchsvoller Gebrauchstext vorgestellt und bearbeitet.¹⁶⁰ Da ich als Abschluss dieses kurzen Zyklus B erneut Daten über die eigenständige Bearbeitung eines schriftsprachlichen Gebrauchstextes durch die Studierenden sammeln wollte, designierte ich den Arbeitsauftrag zu dem Text „Leipziger Resolution“ als „Post-Test B“. Die Daten des Post-Test B liegen mir in schriftlicher Form auf individuell ausgefüllten Arbeitsblättern vor und sollen Aufschluss darüber geben, inwiefern die Studierenden bei der individuellen Erstbearbeitung eines anspruchsvollen Gebrauchstextes die Prinzipien meiner

¹⁶⁰ Die Materialien für die Aktivitäten des Zyklus B befinden sich im Anhang und sind mit der entsprechenden Zahl der Aktivität gekennzeichnet.

praktischen Theorie anwenden. Da auf den Arbeitsblättern nur die Ergebnisse der Bedeutungskonstruktionsprozesse ersichtlich sind, trianguliere ich diese schriftlichen Daten mit den Audioaufnahmen aus der darauf folgenden Gruppendiskussion zu dem gleichen Text.

Natürlich habe ich im laufenden Unterricht meiner zwei Parallelkurse „Textlektüre 2b“ im Sommersemester 2016 mit den beiden Gruppen wiederholt an der Bewusstmachung und Festigung von schriftsprachlichen Funktionswörtern gearbeitet, jedoch diese Übungseinheiten nicht speziell dokumentiert. Wie ich jedoch in den vorangegangenen Kapiteln zum Entstehen meiner praktischen Theorie dargelegt habe, ist für mich die Arbeit an einer „echten“ Lesekompetenz mit der damit einhergehenden Beschäftigung mit authentischen Texten und authentischen Strukturen eine Selbstverständlichkeit und aus dem „herkömmlichen“ Leseunterricht im zweiten Studienjahr nicht wegzudenken. Es ist daher selbstverständlich, dass ich diese Grundsätze in jeder Unterrichtseinheit beherzige.

Die Abkürzungen für die einzelnen Datenquellen der Unterrichtsaktion in Einheit (8) des Zyklus B sind analog zu den Kürzeln für Zyklus A, mit der Abkürzung B für Zyklus B. Auch hier werden die Quellen B-L(Log)8 und B-L(Tgb)8 nicht explizit angeführt, sondern nur B-S(Disk)8 mit der Zeitangabe des Beginns eines allfällig angeführten Zitats:

B-L(Log)8: Unterrichtsvorbereitung der Lehrkraft

B-L(Tgb)8: Lehrerinnentagebuch

B-S(Disk)8: Gruppendiskussion (Audio)

Die Dokumentation und Analyse des Post-Test B (Einzelarbeit) folgt in einem eigenen Abschnitt, da die Studierenden in dieser Aktivität ohne Anleitung durch die Lehrkraft zeigen sollten, a) ob sie in einem anspruchsvollen authentischen chinesischen Text schriftsprachliche Funktionswörter binnen kurzer Zeit erkennen können und inwiefern diese auch verarbeitet werden können, und b) wie viel sie dem Text inhaltlich entnehmen können (*written recall*). Die Arbeitsblätter und die Audioaufzeichnungen der anschließenden Gruppendiskussion in Einheit (9) sind mit dem Code Mo bzw. Fr für Gruppe Montag bzw. Gruppe Freitag gekennzeichnet. Außerdem folgt nach dem Kürzel (Arbbl) die Ziffer der anhand der Anzahl der teilnehmenden Studierenden durchnummerierten Arbeitsblätter (zum Beispiel:

B-S(Arbbl3)9Mo für Arbeitsblatt Nummer 3 der Unterrichtseinheit (9) in der Gruppe am Montag).

B-S(Arbbl)9Mo: Arbeitsblatt; Gruppe Montag

B-S(Arbbl)9Fr: Arbeitsblatt; Gruppe Freitag

B-S(Disk)9Mo: Gruppendiskussion (Audio); Gruppe Montag

B-S(Disk)9Fr: Gruppendiskussion (Audio); Gruppe Freitag

Zyklus B			
UE	Datum	Länge	Inhalte
8	3.+6. Juni 2016	90 Min.	Satzstrukturübungen zu „Abstract Everson“. Gruppendiskussion „Abstract Everson“.
9	10.+13. Juni 2016	45 Min.	Post-Test B „Leipziger Resolution“. Gruppendiskussion zu Post-Test B.

Abb. 35: *Trialling* des Lesemoduls: Zyklus B

5.3.1 Unterrichtseinheit des Zyklus B (3. und 6. Juni 2016)

Hier wird die neuerliche explizite Bewusstseinsarbeit für syntaktische Analyse und die Wiederaufnahme des anspruchsvollen Textes aus dem Post-Test A in der Unterrichtseinheit (8) dokumentiert. Die Entscheidung zur Wiederaufnahme hat sich aus der Analyse der videoaufgezeichneten Gruppenarbeit des Post-Test A ergeben. Die Unterrichtsaktivität wurde in zwei Parallelgruppen des Kurses „Textlektüre 2b“ abgehalten. Eine schriftliche Feedback-Kurzbefragung wurde im Zyklus B nicht durchgeführt.

Unterrichtseinheit:	(8) 03.+ 06. Juni 2016
Dauer:	90 Minuten
Anzahl Studierende:	Montag: 12; Freitag: 14
Inhalte:	Strukturübungen „Abstract Everson“ Gruppendiskussion „Abstract Everson“

Beschreibung:

In dieser Unterrichtseinheit wurde der Auszug aus einem wissenschaftlichen Abstract, der als Textgrundlage für den im Jänner durchgeführten Post-Test A gedient hatte, noch einmal aufgegriffen und für Strukturübungen und zur Bewusstmachung von schriftsprachlichen Funktionswörtern didaktisch aufbereitet. Die Studierenden, die im Jänner am Post-Test A teilgenommen hatten, teilten sich auf die zwei Parallelkurse „Textlektüre 2b“ auf, die restlichen Studierenden waren zuvor noch nicht mit dem Abstract in Kontakt gekommen.

In einer Aufwärmübung sollte das Bewusstsein der Studierenden für die syntaktische Regelmäßigkeit im Chinesischen, mit der die Beziehung zwischen Attribut und Kernwort ausgedrückt wird (Bestimmendes vor Bestimmtem), gestärkt werden. Die Analyse der Gruppenarbeit im Post-Test A hatte darauf hingedeutet, dass sich die Studierenden dieses syntaktischen Grundprinzips noch stärker bewusst werden müssen. Die Aktionsidee war also, Phrasen, die aus Attribut(en) und Kernwort bestehen, verstärkt einzuüben.¹⁶¹ Dazu projizierte ich sechs häufig verwendete Inhaltswörter aus dem Text, deren Verständnis im Plenum sichergestellt wurde. Dann forderte ich die Studierenden auf, mit diesen Inhaltswörtern syntaktisch zu „spielen“ und aus ihnen Phrasen mit unterschiedlichen attributiven Beziehungen zu bilden. Auf weiteren Folien folgten dann Beispiele von längeren Phrasen oder Sätzen mit mehreren Attributen, die dem Abstract entnommen waren.

Nach dieser Bewusstseinsübung wurde ein Handout ausgeteilt, auf dem acht Satz- oder Phrasenbeispiele mit zahlreichen schriftsprachlichen Funktionswörtern aus dem Abstract zitiert wurden. Die erste Phrase wurde von der Lehrkraft mittels *teacher modeling* der einzelnen Analyseschritte übersetzt. Die folgenden Phrasen oder Sätze wurden jeweils zuerst in Paarübung und dann im Plenum analysiert und übersetzt.

In der Gruppendiskussion wurde explizit über das Spannungsfeld Inhaltswörter versus Funktionswörter diskutiert, und inwiefern die Studierenden ihr Wissen über die Struktur von Sätzen bei der Bedeutungskonstruktion verwenden können.

Analyse und Reflexion:

Die Aufwärmübung hat gezeigt, wie wichtig es für die Studierenden war, sich bewusst zu werden, wann es sich um einen Satz handelt (ein Ausdruck mit Prädikat) und wann es eine Phrase ist, die nicht selbstständig als Satz fungieren kann. Auch die Tatsache, dass im Chinesischen die Wortart aus der Form des Wortes meist nicht hervorgeht (zum Beispiel 发展 *fāzhǎn* „die Entwicklung“, „sich entwickeln“) wurde im Zuge dieser Übung thematisiert.

Das Beispiel einer Studentin, die sich nicht sicher war, ob sie nun „中文发展的研究 *Zhōngwén fāzhǎn de yánjiū* oder 中文研究的发展 *Zhōngwén yánjiū de fāzhǎn*?“ („Die Erforschung der Entwicklung des Chinesischen oder die Entwicklung der Erforschung des Chinesischen?“) sagen möchte, zeigte deutlich, wie wichtig die

¹⁶¹ Natürlich ist die Tatsache, dass das Kernwort nach der Attributpartikel 的 *de* oder ihrem schriftsprachlichen Äquivalent 之 *zhī* zu finden ist, auch in den nicht dokumentierten Unterrichtseinheiten ein immer wieder thematisiertes Grundprinzip der syntaktischen Strukturierung eines Satzes.

Bewusstmachung des Prinzips „Bestimmendes vor Bestimmtem“ ist (B-S(Disk)8: 10:01). Die farbliche Kennzeichnung der Attributpartikel und des Prädikats in den per Beamer projizierten Beispielen wurde von den Studierenden als sehr hilfreich empfunden, um die Struktur der Phrasen und Sätze zu durchschauen. Besonders gut aufgenommen wurde die Aktivität, die komplexen Sätze zu reduzieren, also die Attribute zunächst wegzulassen und nur die Subjekt-Prädikatphrase zu übersetzen (B-S(Disk)8: 16:26).

Die mittels *teacher modeling* vorgezeigte Herangehensweise (1. Phrase oder Satz; 2. Identifikation der schriftsprachlichen Funktionswörter und Erstellung eines Textmodells mit Hilfe von Platzhaltern für nicht bekannte Inhaltswörter; 3. Gezielte Ermittlung der Bedeutung von Inhaltswörtern) an die Bedeutungskonstruktion der acht Phrasen oder Sätze aus dem Abstract wurde von den Studierenden bereits recht routiniert umgesetzt. Die Aktivität hat deutlich gezeigt, dass die Studierenden die häufigen schriftsprachlichen Funktionswörter schnell erkennen und einzelne durch sie gebildete *chunks* identifizieren können, selbst wenn ihnen die Bedeutung einzelner Inhaltswörter fehlt. Weiters gelingt es vielen sehr gut, komplexe Sätze zunächst auf Subjekt und Prädikat bzw. Subjekt, Prädikat und Objekt zu reduzieren. In der Reflexion zu den Prozessen (Gruppendiskussion) zeigte sich, dass die Studierenden froh sind über die Gelegenheit, über ihre Wege zur Bedeutungskonstruktion zu sprechen. Viele sind unsicher und meinten zuerst, sie hätten den Satz nicht übersetzen können, doch dann stellte sich heraus, dass ihre Übersetzung doch korrekt war, aber eben wörtlich und holprig.

5.3.2 Post-Test B (in der Unterrichtseinheit (9))

Unterrichtseinheit:	(9) 10.+ 13. Juni 2016
Dauer:	45 Minuten
Anzahl Studierende:	Montag: 12; Freitag: 12
Inhalte:	„Leipziger Resolution“ Post-Test B. Gruppendiskussion zu Post-Test B.

5.3.2.1 Durchführung des Post-Test B (eigenständige Textbearbeitung in Einzelarbeit)

Für den Post-Test B bereitete ich ein Handout mit einem kurzen Text aus den „Leipziger Empfehlungen“ für einen professionellen Sprachunterricht in

chinawissenschaftlichen Studiengängen vor (Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2016b). Da der Post-Test B nicht länger als zehn Minuten dauern sollte, achtete ich bewusst darauf, einen sehr kurzen Textausschnitt mit typischen schriftsprachlichen Funktionswörtern zu wählen. Der Text bestand aus einem komplexen Satz mit einer Länge von 58 Schriftzeichen und wies 5 Types und 6 Tokens schriftsprachlicher Funktionswörter auf:

Schriftsprachliches Funktionswort			Häufigkeit
本	běn	dieser,-e,-es	1x
此	cǐ	diese; hier	1x
未	wèi	(noch) nicht	1x
以。。。为	yǐ...wéi	als ... nehmen/ansehen	2x
与	yǔ	und	1x

Abb. 36: Alphabetische Liste der schriftsprachlichen Funktionswörter im Text des Post-Test B

Zuerst übersetzten wir im Plenum die Überschrift 德语区汉语教学协会的建议 *Déyǔqū Hànyǔ jiàoxué xiéhuì de jiànyì* „Empfehlungen des Fachverband Chinesisch der deutschsprachigen Länder“ ins Deutsche, um die Thematik und den Kontext des Textausschnitts deutlich zu machen. Im Zuge der gemeinsamen Übersetzung der Überschrift wurde erneut explizit besprochen, wie wichtig es ist, sich der syntaktischen Beziehungen zwischen Bestimmendem und Bestimmtem bewusst zu sein.

Daraufhin erklärte ich zunächst mündlich den Ablauf der folgenden Aktivität, wobei die zwei Arbeitsaufträge auch auf dem Handout auf Deutsch angeführt waren. Die Studierenden sollten den Text zunächst überfliegen und gezielt nach schriftsprachlichen Funktionswörtern suchen und diese markieren. In einem zweiten Schritt sollten sie versuchen, die durch die Funktionswörter gebildeten Phrasen schriftlich ins Deutsche zu übersetzen, wobei unbekannte Inhaltswörter durch Platzhalter ersetzt werden konnten. Diese beiden Aufgaben sollten Daten zur Überprüfung meiner Annahmen (1) und (2) liefern und wurden in Einzelarbeit bearbeitet, wobei ich mehrmals darauf hingewiesen habe, dass dies keine Prüfung darstellt und das Ergebnis nicht in die Semesternote für den Kurs „Textlektüre 2b“ einfließen würde. Diese beiden Arbeitsaufträge wurden innerhalb von ca. fünf Minuten bearbeitet.

Nach dieser individuellen Aufgabe wurden die Studierenden mündlich aufgefordert, den Text noch einmal durchzulesen und dann das Blatt umzudrehen. Schließlich

sollten alle auf der Rückseite des Handouts auf Deutsch niederschreiben, was sie diesem Text entnehmen konnten (*written recall*). Diese Daten untersuchte ich hinsichtlich meiner Annahmen (3) und (4), also inwiefern die Studierenden ein Situationsmodell für den Text entwickeln konnten. Nach ca. drei Minuten wurden die Arbeitsblätter eingesammelt und die Studierenden wurden ermuntert, zunächst untereinander über den Leseprozess und den Inhalt des Textes zu diskutieren. In der Folge bekamen alle Studierenden ein neues Handout mit demselben Text, um auf dieser Grundlage eine Gruppendiskussion sowohl über den Inhalt als auch die Leseerfahrung durchführen zu können.

5.3.2.2 Analyse des Post-Test B

Die Annahme, dass die Studierenden schriftsprachliche Funktionswörter, die im Unterricht oft behandelt wurden, rasch identifizieren können, hat sich im Großen und Ganzen bestätigt. So haben alle vierundzwanzig Studierenden die wichtige syntaktische Struktur 以。。。为 *yǐ...wéi* korrekt markiert. Lediglich drei Studierende haben 本 *běn* nicht markiert (B-S(Arbbl5,10,12)9Mo), und eine Person hat 与 *yǔ* nicht gekennzeichnet (B-S(Arbbl7)9Fr). 未 *wèi* wurde nur von drei Studierenden als schriftsprachliches Funktionswort identifiziert (B-S(Arbbl5, 8)9Fr und B-S(Arbbl12)9Mo), was darauf zurückzuführen ist, dass dieses Funktionswort in den Texten im Unterricht kaum vorgekommen ist. Außerdem ist das Wort 未來 *wèilái* „in der Zukunft“ bereits als lexikalisiertes Binom Teil des umgangssprachlichen Wortschatzes geworden, weshalb 未 *wèi* nicht als schriftsprachliches Funktionswort wahrgenommen wurde.

Die Verarbeitung zu *chunks* von Phrasen, die die Wörter 本 *běn*, 此 *cǐ* und 与 *yǔ* beinhalten, ist in fast allen Fällen korrekt erfolgt, wobei jedoch vier Studierende nicht wie verlangt die Phrase mit Platzhaltern angeschrieben haben, sondern lediglich das Funktionswort selbst übersetzt haben (B-S(Arbbl3, 12)9Mo und (B-S(Arbbl10, 12)9Fr).

Die erste Klammerstruktur mit 以。。。为 *yǐ...wéi* (以汉语语言为重 *yǐ Hànyǔ yǔyán wéi zhòngxīn* „die chinesische Sprache als Schwerpunkt ansehen“) wurde von achtzehn Studierenden zu einer korrekten Phrase verarbeitet. Allerdings zeigte sich bei sechs Studierenden, dass das *chunking* dieser häufigen und bereits oft geübten

Struktur noch nicht abrufbar ist und zu einer falschen Bedeutungskonstruktion geführt hat. Beispiele für inkorrekte Übersetzungen sind: „betreffend mündliches Chinesisch“ (B-S(Arbbl5)9Fr); „mit der chinesischen Sprache wegen“ (B-S(Arbbl7)9Fr); „als chinesische Sprache“ (B-S(Arbbl4,12)9Mo); „verwendet Chinesisch als Sprache“ (B-S(Arbbl8)9Mo).

Die zweite Phrase mit derselben Klammerstruktur wurde von neunzehn Studierenden richtig erkannt und auch als zusammengehörig markiert, obwohl 以。。。为 *yǐ...wéi* hier doch sehr weit auseinanderliegen. Jedoch haben acht Studierende keine Übersetzung mit Platzhaltern aufgeschrieben (unter Umständen aus Zeitmangel). Bei fünf Studierenden war ein inkorrektes *chunking* eindeutig festzustellen. Zum Beispiel: „Menschen, die das Ziel als ... ansehen“ (B-S(Arbbl8)9Mo) (statt: ... als Ziel ansehen).

Die Analyse des *written recall* (dritte Aufgabenstellung) konfrontierte mich zunächst mit dem methodologischen Problem, dass ein großer Teil der Studierenden die Aufgabenstellung dahingehend interpretiert hat, dass sie einzelne übersetzte Wörter und Phrasen, an die sie sich erinnern können, niederschreiben sollten. Tatsächlich hätten sie aber eine vom Ausgangstext und von der Übersetzung losgelöste eigene zusammenhängende Interpretation des Texts aufschreiben sollen. Ich ordnete also anhand der vorhandenen Daten die Zusammenfassungen in drei Kategorien, nämlich:

- (1) Grundaussage im Großen und Ganzen erfasst, auch wenn einzelne Fakten oder Details fehlen.
- (2) Die Grundaussage wenigstens einer Kernphrase erkannt und diese in eine plausible Interpretation integriert.
- (3) Kein wesentliches Faktum des Textes erkannt.

Die Hälfte der Arbeitsblätter (zwölf) wurde der Kategorie (3), also keine sinnvolle Zusammenfassung, zugeteilt (B-S(Arbbl3, 5, 6, 8, 9, 12)9Mo und (B-S(Arbbl2, 5, 6, 7, 10, 12)9Fr)). Zehn Zusammenfassungen konnten der Kategorie (2) zugerechnet werden (B-S(Arbbl1, 4, 7, 10, 11)9Mo und (B-S(Arbbl1, 3, 4, 8, 9, 11)9Fr)). In zwei Zusammenfassungen wurden alle wesentlichen Aspekte erfasst und sie wurden daher in Kategorie (1) eingestuft.

5.3.2.3 Reflexion und Erkenntnisse zum Post-Test B

Das Hauptaugenmerk meiner Reflexion der Ergebnisse richtete sich darauf, inwiefern die Studierenden vor allem die beiden tragenden schriftsprachlichen Strukturen (以。。。为 *yǐ...wéi*) verarbeiten konnten, da diese wesentlich zum Verständnis des gesamten Textausschnittes beitragen. Die Analyse der Arbeitsblätter alleine hatte zwar ergeben, dass zwölf Studierende keine sinnvolle Interpretation niederschreiben konnten oder wollten, allerdings wurde durch die Triangulation der Daten mit der Gruppendiskussion deutlich, dass in dieser Phase der Einsatz des Wörterbuchs große Abhilfe geschafft hätte. Viele Studierende fragten mich gezielt nach der Bedeutung bestimmter Wörter und konnten dann im Plenum – mit mir als „Wörterbuch“ – schnell sinnvolle Bedeutungskonstruktionen vornehmen. Besonders in der Montag-Gruppe trat im Gespräch deutlich zutage, dass viele Studierende eine Hemmung haben etwas aufzuschreiben, von dem sie nicht überzeugt sind. In der mündlichen Diskussion trauten sie sich dann viel eher, ihre Situationsmodelle des Textes mit der Gruppe zu teilen. Entgegen der Resultate der schriftlichen Einzelarbeit wies also die Gruppendiskussion doch darauf hin, dass sowohl die Annahme (3) (gezieltes Ermitteln der Bedeutung von Inhaltswörtern) als auch die Annahme (4) (freie Kapazitäten für die Bildung eines Situationsmodells) bei einem Teil der Studierenden eintreten. Es hat sich aber eben auch gezeigt, dass die Wichtigkeit, die Bedeutung von Inhaltswörtern zu kennen, nicht unterschätzt werden darf, und dass dies vor allem auch auf den affektiven Aspekt im Leseprozess großen Einfluss hat. Selbst wenn man die Beziehungen der Wörter im Text durch Platzhalter abstrakt strukturieren kann, braucht das Gedächtnis inhaltliche Anker, um ein Situationsmodell bilden zu können, welches man in eigenen Worten wiedergeben kann.

Ähnlich wie im Video wurde auch hier während der Diskussion klar, wie erschwerend sich die bereits in der Analyse des Post-Test A angesprochenen „Sackgassen“ auf den Verstehensprozess auswirken. So verhinderte zum Beispiel die falsche phonologische Rekodierung des Schriftzeichens 译 *yì* in den Wörtern 笔译 *bǐyì* und 口译 *kǒuyì*, dass die Bedeutungen „schriftliche Übersetzung“ und „mündliche Übersetzung“ inferiert werden konnten. Als die richtige Aussprache von 译 *yì* während der Diskussion im Plenum erwähnt wurde und ich darauf hingewiesen hatte, dass alle dieses Schriftzeichen bereits aus dem Wort 翻译 *fānyì*

„übersetzen“ kennen sollten, erkannten sofort mehrere Studierende, worum es hier geht (B-S(Disk)9Mo: 1.26.41). In solchen Fällen kann die gezielte Verwendung einer digitalen Wörterbuch-App, in die Schriftzeichen handschriftlich eingegeben werden können ohne ihre Aussprache kennen zu müssen, rasche Abhilfe schaffen.

Viele Studierende brachten zum Ausdruck, dass sie trotz des Versuchs, die Strategie des *chunking* anzuwenden und den Text zunächst sinnvoll zu strukturieren, massiv unter ihren Defiziten im Wortschatz leiden. Sie bestätigten aber auch, dass es eine gute Erfahrung ist, gezwungen zu sein, einmal ohne Wörterbuch zu versuchen, einem Text Sinn zu entnehmen.

5.4 Zusammenfassung des Aktionsforschungsprojekts

Das Aktionsforschungsprojekt umfasste schlussendlich neun Unterrichtseinheiten, nachdem ich mich zum Anschluss des kurzen Zyklus B an den Zyklus A entschlossen hatte. Die Erweiterung ergab sich nicht zuletzt auch daraus, dass die Erkenntnisspirale aus niemals endenden Zyklen von Reflexion, Modifikation und neuen Aktionsideen besteht, und dass die Komplexität der unterrichtlichen Praxis immer wieder neue Aspekte aufwirft, die erforscht werden wollen:

„Being cognisant of and open to the iterative nature of action research will minimise possible frustrations and lead to a more fruitful endeavour, benefiting not only the teacher but also students.“ (Grabe/Stoller 2011: 183)

Die Reflexionen der einzelnen Unterrichtseinheiten waren in diesem Projekt nicht weniger wichtig als die Analyse der beiden eigenständigen Bearbeitungen anspruchsvoller Texte durch die Studierenden im Post-Test A und Post-Test B. So brachten Beobachtungen während des Unterrichts oftmals auch Aspekte zum Vorschein, die mit der inhaltlichen Konzeption des Lesemoduls nichts zu tun haben, sondern zum Beispiel mit der Schriftgröße der Texte.

Als besonders aufschlussreich erwiesen sich Daten, die Einblick in die eigenständigen Bedeutungskonstruktionsprozesse der Studierenden ermöglichten, wie die Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen (als retrospektive Sekundärdaten) und die Videoaufzeichnungen der Gruppenarbeit (als Primärdaten). Vor allem Einblicke in sogenannte „Sackgassen“, die gerade in Chinesisch als Fremdsprache oftmals aufgrund von Polysemie und opaker Orthographie fälschlicherweise

eingeschlagen werden und dann den Verstehensprozess zum Steckenbleiben bringen, sind sowohl für Lehrende als auch für die Lernenden sehr aufschlussreich.

Schließlich wurde durch die Beobachtung der Textbearbeitungsprozesse deutlich, wie viel Übung und Wiederholung notwendig ist, um deklaratives Wissen (die Bedeutung von schriftsprachlichen Funktionswörtern) in prozedurale Fertigkeiten (deren syntaktische Verarbeitung und Integration in größere Bedeutungszusammenhänge) zu überführen. Diesen Aspekt hat vor allem auch die Analyse des *written recall* aus dem Post-Test B bekräftigt.

6 Schlussfolgerungen aus Aktion und Reflexion

Zunächst möchte ich auf forschungsmethodologische Einsichten eingehen, die ich durch die längerfristige Anwendung aktionsforschender Prinzipien (detaillierte Dokumentation, Reflexion, Adaption) gewonnen habe, da dieses Projekt ja nicht nur einen fachspezifischen Fokus hatte, sondern auch von Seiten der methodologischen Konzeption aufschlussreiche Erkenntnisse brachte. Danach werde ich alle Aspekte meiner praktischen Theorie resümieren, indem ich im Detail auf die Forschungsfragen eingehe.

6.1 Forschungsmethodologische Erkenntnisse

Da Aktionsforschung ja Fragenstellungen aus der Praxis für die Praxis untersucht, muss auch die für den Wissenschaftsbereich der Sprachlehr-/lernforschung typische Faktorenkomplexion akzeptiert und berücksichtigt werden. Ich führte eben kein psychologisches Experiment durch, in dem störende Variablen ausgeklammert werden, sondern musste die Komplexität der Unterrichts- und Lernsituation immer annehmen und einbeziehen. Somit habe ich danach getrachtet, die praktische Situation der einzelnen Unterrichtszyklen möglichst detailliert und offen zu dokumentieren und zu reflektieren.

Douglas Brown zitiert in seiner Monographie *Principles of language learning and teaching* Diane Larsen-Freemans ausführlichen Versuch, die komplexen, nicht-linearen Gegebenheiten in der SLA (*Second Language Acquisition*) im Lichte der Grundsätze der Chaostheorie zu erklären¹⁶² und formuliert folgende vier Warnungen an ForscherInnen, die sich mit dem Lehren und Lernen von Sprachen beschäftigen: 1. Hüte dich vor falschen Dichotomien; 2. Hüte dich vor linearen, kausalen Schlussfolgerungen; 3. Hüte dich vor Übergeneralisierungen; 4. Hüte dich vor reduktionistischem Denken (Brown 2008: 290).

So trat meine forschungsmethodologische Überlegung, dass die Studierenden im Post-Test A aufgrund der Aufgabenstellung, gemeinsam daran zu arbeiten, einen

¹⁶² Larsen-Freeman ist überzeugt, dass die wissenschaftliche Disziplin der Chaosforschung (die Beschreibung von Systemen mit nicht-linearer, chaotischer Dynamik) einen großen Einfluss auf die Humanwissenschaften hat: „This belief will be affirmed by demonstrating how the study of complex nonlinear systems casts several enduring SLA conundrums in a new light“ (Larsen-Freeman 1997: 141).

anspruchsvollen Text zu verstehen, angeregt miteinander kommunizieren und ihre Zugänge zur Bildung eines Textmodells oder Situationsmodells teilen würden, nur teilweise ein. Individuelle Zugänge zum Lösen einer sprachlichen Aufgabe sind eben nicht der Dichotomie stille Einzelarbeit auf der einen Seite und kommunikative Gruppenarbeit auf der anderen Seite zuzuordnen. So wie die anderen Aspekte beim Sprachenlernen finden sich auch die individuellen Zugänge zur Organisation des Lernens auf einem Kontinuum wieder. Wenn also die Primärdaten der Videoaufnahmen manchmal nicht die erhofften Einsichten in den Verstehensprozess geliefert haben, so erwiesen sich aber die Gruppendiskussionen, in denen der Verstehensprozess gemeinsam rekonstruiert und reflektiert wurde, als vielfach erhellend und vom forschungsmethodologischen Blickwinkel betrachtet als zielführend. Im Kontext einer kognitivistischen Auffassung vom Lernen und der Bedeutung von Sprachlernbewusstheit für den Lernerfolg (Gnutzmann 2016: 145), dienten die Gruppendiskussionen im meinem Fremdsprachenunterricht aber nicht nur als Datenerhebungsmethode für die Forscherin, sondern tatsächlich auch dem Sprachenlernen selbst. Die Zusammenarbeit mit den Studierenden war sehr fruchtbar, und ich konnte durch die Triangulation meiner eigenen Beobachtungen mit den Reflexionen und Produkten der LernerInnen interessante und wertvolle Einsichten gewinnen.

Jedenfalls hat sich die intensive Beschäftigung mit einem Teilaspekt des Unterrichtens einer Fremdsprache, welche nicht nur die selbstverständliche Planung der Unterrichtsinhalte und des Unterrichtsablaufs umfasste, sondern darüberhinaus eine akribische Dokumentation und tiefgehende Analyse und Reflexion bis hin zur Aufbereitung für die LeserInnen dieser Dissertation beinhaltete, als so bereichernd erwiesen, dass ich als reflektierende Praktikerin auch in Zukunft die Disziplin Chinesisch als Fremdsprache aktiv mitgestalten möchte, indem ich weiterhin die Erprobung innovativer Konzepte aktionsforschend begleiten werde.

6.2 Erkenntnisse aus dem *Trialling* des didaktischen Konzepts des Lesemoduls und Ausblick

Die Forschungsfrage wurde so formuliert, dass sie unter Berücksichtigung der Faktorenkomplexion des Fremdsprachenunterrichts mit Hilfe beschreibender und reflektierender qualitativer Methoden beantwortet werden kann:

Inwiefern unterstützt das Bewusstmachen und Einüben von schriftsprachlichen Funktionswörtern und Strukturen das Leseverstehen authentischer chinesischer Gebrauchstexte?

Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass die Daten, die aus der aktionsforschend begleiteten Anwendung meines Lesemoduls stammen, nicht als Beleg für einen eindimensionalen kausalen Zusammenhang zwischen Satzanalysekompetenzen mit Hilfe schriftsprachlicher Funktionswörter und Verstehen von chinesischen Gebrauchstexten dienen können noch sollen. Koda warnt vor solchen unzulässigen kausalen Schlüssen:

„Most single-focus studies are correlational in nature, and therefore do not permit direct causal inferences. Nonetheless, treating correlates as causal factors is a common misdemeanor in interpreting research outcomes.” (Koda 2005: 264)

Schwierige authentische Gebrauchstexte können trotz der Anwendung der im Fokus dieser Arbeit stehenden Prozesse und Strategien schwer verständlich für ChinesischlernerInnen auf A2-Niveau bleiben. Der Verstehensprozess hängt von so vielen zusätzlichen Variablen ab, dass die Effizienzsteigerung auf einer Ebene noch lange nicht bedeutet, dass der Weg zum Verstehen nun geebnet sei. Jedoch hat die qualitative Dokumentation des Umgangs mit diesen Texten gezeigt, dass die geübte Verarbeitung von schriftsprachlichen Funktionswörtern durchaus den Verstehensprozess erleichtern und beschleunigen kann, vor allem, weil durch das Freiwerden von Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis (durch die Fähigkeit, komplexe Sätze in sinnvolle Phraseneinheiten zu bündeln) erst weiterführende und zu einem besseren Verstehen führende Strategien (zum Beispiel zielgerichtetes Einsetzen eines Wörterbuchs) ermöglicht werden. Somit ist der erfolgreiche Umgang mit schriftsprachlichen Gebrauchstexten nicht direkt das Ergebnis der automatisierten Verarbeitung einzelner Funktionswörter. Vielmehr werden dadurch aber andere Teilprozesse, die zum Leseerfolg beitragen, durch die Effizienzsteigerung auf der Ebene der Satzanalyse möglich.

Krames kommt nach ihrem umfassenden Vergleich von Studien zu Verarbeitungscharakteristika von ChaF-Lernenden zu der Erkenntnis, dass das *chunking* selbst bei fortgeschrittenen LernerInnen noch sehr schlecht funktioniert und daher das Arbeitsgedächtnis durch zu kleine Einheiten schnell überlastet ist. Zudem ist die Rezirkulation der Bedeutungseinheiten in der phonologischen Schleife (vgl. Abschnitt 2.2.4) dadurch gestört, dass ChaF-LernerInnen aufgrund der intransparenten Orthographie die Aussprache vieler Wörter nicht kennen (Krames

2015: 179-180). Aus diesem Grund möchte ich hier erneut die Wichtigkeit der Arbeit mit Platzhaltern betonen. Die Studierenden müssen während des Übens mit authentischen chinesischen Gebrauchstexten immer wieder darin bestärkt werden, Mut zur Bildung von Propositionen trotz fehlenden Wortschatzwissens zu haben. So kann zum Beispiel der Satz 并在此基础上设置以培养未来笔译与口译人才为目标的硕士课程 *Bìng zài cǐ jīchǔ shàng shèzhì yǐ péiyǎng wèilái bǐyì yǔ kǒuyì réncái wéi mùbiāo de shuòshì kèchéng* „Außerdem sollen auf dieser Grundlage Masterstudiengänge eingerichtet werden, die die Ausbildung von zukünftigen ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen zum Ziel haben“ mittels Platzhaltern zu folgenden *chunks* reduziert werden: *bìng zài cǐ A shàng* ‚Prädikat‘ „außerdem soll auf diesem A ‚etwas getan werden (= Prädikat)““ und *yǐ X yǔ Y wéi mùbiāo de Z* „Z, für die X und Y als Ziel fungiert“.¹⁶³ Mit Hilfe der bewussten Unterdrückung von Dekodierprozessen, die zunächst nur eine Belastung für das Arbeitsgedächtnis bedeuten (das Erkennen der Aussprache und der Bedeutung bestimmter Wörter), soll erreicht werden, dass die Bedeutungseinheit im Arbeitsgedächtnis für weitere Verarbeitungsprozesse (z.B. inferieren oder ermitteln der Wortbedeutung mittels Wörterbuch) in Evidenz gehalten werden kann. Die Praxis hat gezeigt, dass diese Strategie für einige Studierende affektiv belastend ist und sie eine schnelle semantische Analyse des Satzsinns mittels (voreiligem) Inferieren dem bewussten Bekenntnis zur Lücke mit Platzhaltern vorziehen.¹⁶⁴ Solche vorschnellen spekulativen Schlüsse werden dann manchmal schnell einzementiert und verhindern, dass die so ermittelten Propositionen in weiterer Folge hinterfragt werden. Deshalb plädiere ich dafür, das Bilden von Bedeutungseinheiten mittels syntaktischer Analyse unter Zuhilfenahme von Platzhaltern immer wieder anhand authentischer Texte im Leseunterricht zu üben. Wenn diese Strategie mehr und mehr automatisiert abläuft, trägt dies dazu bei, bereits auf dem Niveau von fortgeschrittenen AnfängerInnen authentische chinesische Gebrauchstexte verstehen zu können.

Weiters ist es mir auch sehr wichtig, auf die affektiven Elemente bei der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Texten einzugehen, obwohl dies nicht im Fokus dieser Arbeit gestanden ist. Gerade bei einer so „schwierigen“ (also distanten) Fremdsprache wie Chinesisch ist das Ausmaß des subjektiven Gefühls, einem Text

¹⁶³ Auszug aus: Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) 2016b: 67.

¹⁶⁴ Diao Lans explorative Studie über das Chinesischlesen bei deutschen Schülerinnen und Schülern hat gezeigt, dass die SchülerInnen die grammatikalische Analyse auf der Satzebene kaum anwenden, sondern die Ratestrategie zu bevorzugen scheinen (Diao 2012: 199 und 218).

gewachsen zu sein oder von ihm erdrückt zu werden, sehr einflussreich und kann recht schnell zur totalen Frustration führen, wenn man das Geschriebene nicht einmal „lesen“, im Sinne von „aussprechen“, kann. In diesen Fällen wirken die erkannten schriftsprachlichen Strukturen, die erstens wenigstens teilweise artikuliert werden können (wenn schon nicht die Inhaltswörter, dann wenigstens die Strukturwörter „drumherum“) und zweitens den Satz in sinnvolle Einheiten ordnen lassen, als emotionales Fangnetz und verhindern so, dass zu früh aufgegeben wird.

Die Inhaltswörter wird man als ChaF-LeserIn nicht so bald alle gelernt haben und lesen und verstehen können, aber die häufigsten und für authentische Gebrauchstexte typischen Funktionswörter kann man relativ schnell einüben und automatisieren. Dies ist ein wichtiger Schritt zum Überwinden des Gefangenseins in den „unschriftlichen“ verschrifteten Dialogtexten der Lehrbücher, und soll verhindern, dass Chinesischlernende auf allgemeinem A2-Niveau Leseaufgaben, die in Bezug auf die europäischen Fremdsprachen dieser Stufe zugeordnet werden (wie zum Beispiel das Heraussuchen grundlegender Kernaussagen aus Ankündigungen), nicht erfüllen können.

„Learners need to be provided with ample opportunities to practice instructed skills with simplified training materials, followed by authentic texts.“ (Koda 2005: 267)

Kodas oben zitierte Empfehlung für den L2-Leseunterricht unterstreicht die Tatsache, dass es nicht den einen goldenen Weg zum Erreichen des Ziels gibt, schon allein deshalb, weil auch das Ziel je nach Situation unterschiedlich ist (unterschiedliche Leseabsichten). Vor allem bringen die Haupt-AkteurInnen in der hochkomplexen kognitiven und sozialen Wirklichkeit des Fremdsprachenunterrichts – die Lernenden – so unterschiedliche Voraussetzungen und auch Vorstellungen mit, dass zwar erprobte Lösungswege angeboten werden können und sollen, diese in der individuellen Anwendung aber trotzdem flexibel sein müssen. Der Grundsatz muss also lauten: 以学生为主 *yǐ xuésheng wéi zhǔ* „die Lernenden in den Mittelpunkt stellen“¹⁶⁵.

Automatisierte Fertigkeiten sind zwar ein wichtiger Bestandteil des Leseprozesses und größere Automatisierung steigert die Effizienz des Arbeitsgedächtnisses, aber

¹⁶⁵ Dieses Schlagwort im modernen Chinesischdidaktik-Diskurs in China beinhaltet, ganz zum Thema dieser Arbeit passend, die schriftsprachliche Struktur 以。。。为 *yǐ...wéi* „... als etwas ansehen/betrachten“.

das Erlangen einer Automatisierung ist ein langer Weg, der immer wieder geübt werden muss. Letztendlich ist in meiner praktischen Theorie der Aspekt der Automatisierung auf der Ebene der syntaktischen Analyse zunächst nicht das wichtigste, sondern vielmehr die Aufmerksamkeit für Aktivitäten wie *chunking* und daraus resultierendes bewusstes Bilden von sinnvollen Bedeutungseinheiten, vor allem mit Hilfe von Platzhaltern. Obwohl also eine Automatisierung durchaus anzustreben ist, bedeutet auch ein aufmerksamkeitsgesteuertes *chunking* bereits eine große Entlastung für das Arbeitsgedächtnis. Peter Bimmel spricht in diesem Zusammenhang davon, dass es weniger um die Automatisierung geht, als vielmehr darum, eine „maximale Verkürzung“ der Strategieanwendung zu erreichen, also eine möglichst schnelle Ausführung (Bimmel 2002: 125).

Vor allem die Videoanalyse hat gezeigt, dass es wichtig ist, die – egal ob bewusst oder automatisiert – erstellten Bedeutungseinheiten bewusst zu hinterfragen. Eine allzu automatisierte Verarbeitung läuft auf dem Niveau der fortgeschrittenen AnfängerInnen zu sehr Gefahr, in Sackgassen zu geraten. Deshalb kann nicht genug betont werden, wie notwendig es ist, das größere Ganze nicht aus den Augen zu verlieren. Die graduelle Automatisierung der Fähigkeit, mit Hilfe der syntaktischen Verarbeitung schriftsprachlicher Funktionswörter plausible Textmodelle zu erstellen, muss einhergehen mit bewusstem Einsatz von Hintergrundwissen, um einem blinden Vorpreschen in Sackgassen, die im Chinesischen aufgrund von Polysemen und fehlender Wortsegmentierung nur allzu häufig sind, vorzubeugen. Koda betont: „There also is evidence that inference ability is a crucial factor in successful L2 text comprehension.“ (Koda 2005: 152). Die Fähigkeit zu inferieren („intelligentes Raten“) ist zweifelsohne ein wichtiger Faktor beim Lesen in der Fremdsprache. Die Betonung darf jedoch nicht auf dem *Raten* liegen, sondern der Prozess muss immer *intelligent* gesteuert werden. Die metakognitiven Fähigkeiten müssen im Leseunterricht immer wieder aktiviert werden, damit Sackgassen und unlogische Schlussfolgerungen möglichst schnell erkannt werden können. Das Bewusstmachen und Einüben des *chunking* mittels schriftsprachlicher Funktionswörter ist ein guter Ansatz, um die Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses und der affektiven Belastbarkeit beim Lesen von authentischen chinesischen Gebrauchstexten in Balance zu halten.

Das aktionsforschend dokumentierte und reflektierte *Trialling* des Lesemoduls hatte aber nicht nur das Ziel herauszufinden, inwiefern das Bewusstmachen und Einüben von schriftsprachlichen Funktionswörtern und Strukturen das Leseverstehen authentischer chinesischer Gebrauchstexte unterstützt, sondern auch, inwiefern dies bereits im 3. Studiensemester, also auf A2-Niveau, sinnvoll ist. Da ja mein Konzept des Lesemoduls unter anderem gerade in Hinblick auf den Zeitpunkt des Einsatzes bereits auf fortgeschrittenem Anfängerniveau neuartig ist, lag es nahe, diesem Aspekt durch zwei Subfragen besondere Aufmerksamkeit zu schenken:

Welche besonderen Aspekte ergeben sich aus dem Einsatz authentischer Materialien auf dem Niveau von fortgeschrittenen AnfängerInnen?

Wie kann man mit diesen Aspekten umgehen?

Der Post-Test A hat gezeigt, dass das Einüben der Strategie des *chunking* sehr wohl die eigenständige Herangehensweise an einen schwierigen Text beeinflusst und geleitet hat. Jedoch wurde auch klar, dass auf dem Niveau der fortgeschrittenen AnfängerInnen ein sechsmaliges Einüben nicht ausreicht. Mein Fazit ist, dass ab dem Beginn des 2. Studienjahres kontinuierlich authentische Texte mit schriftsprachlichen Strukturen behandelt werden sollen, dies aber nicht ausschließlich geschehen soll. Es können gleichzeitig auch nicht-authentische Fließtexte in Lehrbüchern durchgearbeitet werden, in denen schriftsprachliche Funktionswörter durchaus vereinzelt auftauchen, die aber auf dieser Niveaustufe meistens nicht systematisch thematisiert werden.¹⁶⁶ Aufgrund der Steuerung der Progression ist die Anzahl der unbekannten Inhaltswörter in Lehrbuchtexten stark begrenzt, was es wiederum ermöglicht, den Fokus durch spezielle Leseaufgaben auf die schriftsprachlichen Funktionswörter zu legen.

Meine Antworten auf die Fragestellung nach dem Wann sind, dass das Lehren der schriftsprachlichen Strukturen keinesfalls auf die Mittelstufe delegiert werden darf, denn sie sind selbst aus den profansten authentischen Gebrauchstexten nicht wegzudenken. Gerade mit den digitalen Möglichkeiten, die heute einerseits visuell und kontextuell eingebettete authentische Texte auf Knopfdruck verfügbar machen und andererseits durch Wörterbuch-Apps deren Bearbeitung erleichtern, ist ein Durchbrechen der traditionellen Progression im ChaF-Leseunterricht möglich.

Michael E. Everson, ein prominenter Vertreter der Disziplin *Teaching Chinese as a Foreign Language* (TCFL) in den USA, betont in seinem Artikel „Literacy

¹⁶⁶ Zum Beispiel Lektion 52 im *Hànyǔ Jiàochéng 2* (Peng 彭 1999).

development in Chinese as a foreign language“ die Wichtigkeit des Einsatzes von authentischem Lesematerial, warnt aber davor, die Lernenden zu überfordern und dazu zu nötigen, jedes zweite Wort im Wörterbuch zu recherchieren:

„Therefore, your activities must be developmentally appropriate with your students‘ reading proficiency. Since it will be impossible for your beginning students to read authentic materials intensively, it is important to follow the mantra that is often used in conjunction with authentic materials – ‘change the task, not the text.’” (Everson 2011: 108)

Während die Aufgabe im Post-Test A in diesem Sinne durchaus als eine gewisse Überforderung gesehen werden kann, ist es mir dennoch wichtig zu betonen, dass meine Intention eben die Abkehr vom mechanischen Wörterbuchgebrauch für jedes zweite Wort ist. Das Ziel ist, dass die Studierenden genügend Routine und Sicherheit im Gebrauch der Strategie des Bildens von sinnvollen Bedeutungseinheiten mit Hilfe der schriftsprachlichen Funktionswörter erreichen, damit sie nicht in den Modus des unreflektierten Wort-für-Wort-Entzifferns zurückfallen.

Meine Schlussfolgerung aus der Analyse und Reflexion der Unterrichtseinheiten und der Post-Tests ist, dass meine praktische Theorie großes Potenzial für das Erreichen eines globalen Leseverstehens chinesischer Gebrauchstexte bereits auf A2-Niveau hat. Allerdings darf die Wichtigkeit des Vorzeigens, Bewusstmachens, Einübens und Automatisierens dieser Strategie nicht unterschätzt werden, und die Vorgangsweise muss daher im Sinne des Recyclings kontinuierlich wiederholt werden.

Die Methoden – also das „Wie“ – des Unterrichtens dessen, was ich als essenziell für den Leseunterricht im zweiten Lernjahr von Chinesisch als Fremdsprache in chinawissenschaftlichen Studiengängen erachte, standen in dieser Untersuchung nicht im Vordergrund, wiewohl die Wahl der Aktivitäten für das Erarbeiten und Üben ein ganz entscheidender Punkt in der Unterrichtspraxis ist. Elizabeth Bernhardt hält im Vorwort zu ihrer einflussreichen Monographie *Reading development in a second language* Folgendes fest:

„The author does not subscribe to a ‘methods-based‘ approach, but rather to a principled one that clearly reflects what is known about second language reading and that is sensible, reasonable, and workable within individual classroom environments.” (Bernhardt 1991: xiv)

So liegt also auch für mich der Schwerpunkt klar auf der Weiterentwicklung der durch jahrelange Praxis gewonnenen Erkenntnis, dass der akademische Chinesischunterricht bereits auf Anfängerniveau den spezifischen Eigenarten

authentischer chinesischer Gebrauchstexte Rechnung tragen muss. Mein Ziel war daher, eine innovative Lesedidaktik zu entwickeln, die auf den neuesten Forschungen im Bereich Lesen in der Fremdsprache und Chinesisch als Fremdsprache basiert. Die Methoden, mit denen ich dieses Konzept in der Praxis angewendet habe, sind natürlich in den aktionsforschenden Evaluierungsprozess eingeflossen, da ja gerade innerhalb dieses Forschungsparadigmas keine einzelnen Variablen isoliert betrachtet werden, sondern der Gesamtprozess unter Akzeptanz der Faktorenkomplexion beschrieben wird. In einem nächsten Schritt wäre es jedenfalls sinnvoll, unterschiedliche Vermittlungsmethoden zu vergleichen und zu evaluieren.

Eine ganz konkrete Erkenntnis, die ich aus der Praxis heraus gewonnen habe, ist, dass die Studierenden heute vielfach die Texte nicht mehr ausdrucken, wenn sie elektronisch zur Verfügung stehen, sondern diese auf ihren diversen elektronischen Geräten lesen. Obwohl dies durchaus im Sinne des verantwortungsvollen Umgangs mit Ressourcen ist und auch das Lesenkönnen von elektronisch zur Verfügung stehenden Materialien eine wichtige Kompetenz darstellt, die geübt werden muss, hat sich doch gezeigt, dass die Texte zu Beginn einer neuen Lernphase ausgedruckt vorliegen sollten. Gerade für Aufgabenstellungen, die das Ziel haben, einen Überblick über den gesamten Text zu erlangen, eignet sich ein Display, das nur kleinere Textausschnitte zeigt und wo man permanent hinauf- oder hinunterscrollen muss, nicht. Es ist aber durchaus vorstellbar, in *Follow-up*-Einheiten, in denen bereits vertraute Strukturen und Themen recycelt werden, die authentischen Texte auf elektronischer Basis zu lesen.

Die vorliegende Arbeit ist das aktionsforschend dokumentierte und reflektierte *Trialling* des Konzepts, schriftsprachliche Strukturen in authentischen chinesischen Texten bereits auf dem Niveau von fortgeschrittenen AnfängerInnen bewusst zu machen und Strategien zu vermitteln, die sich diese typischen Strukturen zunutze machen, um zunächst ein globales Verständnis authentischer Gebrauchstexte zu erreichen. Nicht nur sollen dadurch dem niederschmetternden Befund, ChaF-LernerInnen wären „eloquent but blind“ (Kupfer 2007: 1), konkrete Lösungsvorschläge für den Leseunterricht entgegengesetzt werden, ich möchte sogar einen Schritt weitergehen und mit Hilfe dieses Konzepts eine Verbesserung der Text- und

Medienkompetenz¹⁶⁷ der ChaF-Studierenden erreichen. Letztendlich bewirkt der stete Kontakt mit authentischen Texten ein wachsendes Bewusstsein für die Schriftsprachlichkeit chinesischer Gebrauchstexte, was wiederum eine positive Auswirkung nicht nur auf das Verstehen der Texte hat, sondern in weiterer Folge auch auf die eigene Produktion solcher Texte in adäquater Form und angemessenem Stil.

¹⁶⁷ Für nähere Ausführungen zu diesem Begriff siehe: Burwitz-Melzer 2016.

Literaturverzeichnis

- Aigner, Lisa (2013): Fast eine Million Österreicher können nur unzureichend lesen. In: *Der Standard*, 08.10.2013. URL: <http://derstandard.at/1379293384170/Fast-eine-Million-Oesterreicher-koennen-nur-unzureichend-lesen>; Stand: 05.07.2017.
- Alderson, J. Charles (1984): Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In: Alderson, J. Charles; Urquhart, A. H. (Hg.): *Reading in a foreign language*. London: Longman, S. 1–24.
- Alderson, J. Charles; Urquhart, A. H. (Hg.) (1984): *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, John R. (2000): *Learning and memory. An integrated approach*. New York: Wiley.
- Baddeley, Alan (2003): Working memory and language. An overview. In: *Journal of Communication Disorders* 36 (3), S. 189–208.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia (2016): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 1–7.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Becker, Kay Ariane (2010): Grundlagen erfolgreicher Schriftzeichenvermittlung. In: *CHUN Chinesischunterricht* 25, S. 186–195.
- Benedix, Antje (2009): *Chinesisch als Fremdsprache in der Sekundarstufe*. Marburg, Bochum: Tectum-Verlag.
- Bermann, Indre; Guder, Andreas (2010): 拔苗助长? Eine Erhebung zur Sprachausbildung in chinawissenschaftlichen BA-Studiengängen an deutschsprachigen Hochschulen 2010. In: *CHUN Chinesischunterricht* 25, S. 129–140.
- Bernhardt, Elizabeth Buchter (1991): *Reading development in a second language. Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood: Ablex Pub. Corp. (Second language learning).
- Bernhardt, Elizabeth (2005): Progress and procrastination in second language reading. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 25, S. 133–150.

- Bimmel, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: *ZFF - Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13 (1), S. 113–141.
- Boeckmann, Klaus-Börge; Feigl-Bogenreiter, Elisabeth; Reininger-Stressler, Doris (Hg.) (2010): *Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. Wien: VÖV (Verband Österreichischer Volkshochschulen) Edition Sprachen 4.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2016): Aktionsforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 592–596.
- Breit, Simone; Salchegger, Silvia; Suchań, Birgit (Hg.) (2017): *PISA 2015. Ergebnisse aus Oberösterreich*. Salzburg: bifie: Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. URL: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/PISA15_Oberoesterreich_final.pdf; Stand: 05.07.2017.
- Brown, H. Douglas (2008): *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Pearson Longman.
- Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.) (2008): *Sprachen lernen - Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Giessen, 3. - 6. Oktober 2007*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Beiträge zur Fremdsprachenforschung, 10).
- Burwitz-Melzer, Eva (2016): Text- und Medienkompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 141–144.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang; Caldwell, John A. W. (2009): *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.
- Carver, Ronald P. (1992): Reading Rate: Theory, Research, and Practical Implications. In: *Journal of Reading* 36 (2), S. 84–95.
- Cheng Lu 程璐 (2012): Shì lùn duìwài Hànyǔ jiàoxué zhōng de shūmiànyǔ jiàoxué 试论对外汉语教学中的书面语教学 Das Unterrichten des schriftsprachlichen Stils in Chinesisch als Fremdsprache). *Běifāng Wénxué Zázhiwǎng*. URL: <http://www.bfwx.org/a/jiaoyu/jx/2012/0808/1939.html>; Stand: 05.07.2017.
- Chung, Kevin K. H.; Ho, Connie S-H; Chan, David W.; Tsang, Suk-Man; Lee, Suk-Han (2011): Cognitive skills and literacy performance of Chinese adolescents with and without dyslexia. In: *Reading and Writing* 24 (7), S. 835–859.

- Cremerius, Ruth (2004): *Chinesisch für Deutsche 1. Hochchinesisch für Anfänger*. Hamburg: Buske.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2014): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- DeFrancis, John (1966): Why Johnny can't read Chinese. In: *Journal of the Chinese Language Teaching Association* (1), S. 1–20.
- DeFrancis, John (1976): *Beginning Chinese*. New Haven and London: Yale University Press.
- DeFrancis, John (1984): *The Chinese Language. Fact and Fantasy*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- DeFrancis, John; Puhl, Stephan (2011): *Die chinesische Sprache. Fakten und Mythen*. Nettetal: Steyler.
- Diao, Lan (2012): *Lesenlernen im schulischen Chinesischunterricht: Prozesse und Strategien deutscher Schülerinnen und Schüler*. Berlin, Hamburg: Logos Berlin.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Aufl. Tübingen: Francke.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH.
- Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis. Aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Ellis, Nick C.; Natsume, Miwa; Stavropoulou, Katerina; Hoxhallari, Lorenc; Daal, Victor H.P.; Polyzoe, Nicoletta; Tsipa, Maria-Louisa; Petalas, Michalis (2004): The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. In: *Reading Research Quarterly* 39 (4), S. 438–468.
- Europarat (Hg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GeR)*. München. URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>; Stand: 05.07.2017.
- Everson, Michael E. (2007): Developing orthographic awareness among CFL learners: What the research tells us. In: Guder, Andreas; Jiang, Xin; Wan, Yexin (Hg.): *Hànzì de rènzhī yǔ jiàoxué - xīfāng xuéxízhě hànzì rènzhī guójì yántǎohuì lùnwénjí 汉字的认知与教学-西方学习者汉字认知国际研讨会论文集 (The cognition, learning and teaching of Chinese characters)*. Beijing: Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎnshè, S. 33–50.
- Everson, Michael E. (2011): Literacy development in Chinese as a foreign language. In: Everson, Michael Erwin; Xiao, Yun (Hg.): *Teaching Chinese as a foreign language. Theories and applications*. Boston: Cheng & Tsui Co. (Cheng & Tsui professional development series), S. 97–111.
- Everson, Michael E.; Shen, Helen H. (Hg.) (2010): *Research among learners of Chinese as a foreign language*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.

- Everson, Michael E.; Xiao, Yun (Hg.) (2011): *Teaching Chinese as a foreign language. Theories and applications*. Boston: Cheng & Tsui Co.
- Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) (2016a): Leipziger Empfehlungen des Fachverbands Chinesisch 2016 zum Chinesischunterricht im Rahmen von chinaorientierten BA- und MA- Studiengängen. In: *CHUN Chinesischunterricht* 31, S. 63–66.
- Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) (2016b): Déyǔqū Hànyǔ jiàoxué xiéhuì 2016 nián duì gāoděng xuéxiào Zhōngguó xiāngguān xuékē xuéshì/shuòshì xuéwèi Hànyǔ jiàoxué de Láibǐxī jiànyì 德语区汉语教学协会2016年对高等学校中国相关学科学士/硕士学位汉语教学的莱比锡建议 (Leipziger Empfehlungen des Fachverbands Chinesisch 2016 zum Chinesischunterricht im Rahmen von chinaorientierten BA- und MA- Studiengängen). In: *CHUN Chinesischunterricht* 31, S. 66–69.
- Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) (2010): Erklärung des Fachverbands Chinesisch e.V. zur neuen Chinesischprüfung HSK. In: *CHUN Chinesischunterricht* 25, S. 270–271.
- Feng, Shengli 冯胜利 (2006): Lùn Hànyǔ shūmiànyǔ zhèngshì yǔtǐ de tèzhēng yǔ jiàoxué 论汉语书面正式语体的特征与教学 (Über die Besonderheiten und den Unterricht des schriftsprachlichen Stils im Chinesischen). In: *Shìjiè Hànyǔ Jiàoxué* 4, S. 98–106.
- Feng, Shengli (2009): On modern written Chinese. In: *Journal of Chinese Linguistics* 37 (1), S. 145–162.
- Feng, Shengli 冯胜利; Yan, Ling 阎玲 (2013): Lùn yǔtǐ yǔfǎ yǔ jiàocái biānxiě 论语体语法与教材编写 (Die Grammatik unterschiedlicher Register und deren Berücksichtigung in der Konzeption von Lehrwerken). In: *Journal of the Chinese Language Teaching Association* 48 (1), S. 1–27.
- Foschi Albert, Marina (2012): Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremd-sprachigen Texten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17 (1), S. 25–39.
- Frost, Ram (Hg.) (1992): *Orthography, phonology, morphology, and meaning*. Amsterdam: North-Holland (Advances in Psychology, 94).
- Fu, I-Ping P. (2005): Student Approaches to learning Chinese vocabulary. Virginia Polytechnic Institute and State University, Dissertation. URL: https://theses.lib.vt.edu/theses/available/etd-01062006-125559/unrestricted/I_Ping_Fu_Dissertation.pdf; Stand: 05.07.2017.
- Gernsbacher, Morton Ann (1997): Two Decades of Structure Building. In: *Discourse processes* 23 (3), S. 265–304.
- Gnutzmann, Claus (2016): Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 144–149.

- Göbel, Christian (2013): Sozialwissenschaftliche Chinaforschung. In: Stefan Kramer (Hg.): *Sinologie und Chinastudien. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 245–261.
- Gough, Philip B. (1972): One second of reading. In: Kavanagh, F. J.; Mattingly, G. (Hg.): *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press, S. 331–358.
- Grabe, William (2009): *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Grabe, William; Stoller, Fredricka L. (2011): *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman/Pearson.
- Guder, Andreas (2005a): Chinesisch und der europäische Referenzrahmen. Einige Beobachtungen zur Erreichbarkeit fremdsprachlicher Kompetenz(en) im Chinesischen. In: *CHUN Chinesischunterricht* (20), S. 83–98.
- Guder, Andreas (2005b): „Kann man das überhaupt lernen?“ Zur Vermittlung von Chinesisch als distanter Fremdsprache. In: *Lebende Sprachen* (2), S. 61–68.
- Guder, Andreas (2006): Jenseits der affinen Fremdsprachen: Dimensionen des Lehrens und Lernens von Chinesisch. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* (2), S. 16–25.
- Guder, Andreas (2008): Was sind distante Fremdsprachen? Ein Definitionsversuch am Beispiel des Chinesischen. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.): *Sprachen lernen - Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Giessen, 3. - 6. Oktober 2007*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Bd. 10), S. 69–78.
- Guder, Andreas (2014): Reading competence and graphemic competence: Impacts of the Chinese writing system on designing competence descriptors for the "European Benchmarks for the Chinese Language" (EBCL). In: *CHUN - Chinesischunterricht* 29, S. 5–29.
- Guder, Andreas (2015): Einführung: Der Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache EBCL - seine Entstehung, Ziele und Besonderheiten. In: Guder, Andreas; Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) (Hg.): *European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL)/Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache*. Version 1.1. Sonderausgabe 2015. München: Iudicium, S. 7–29.
- Guder, Andreas; Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) (Hg.) (2015): *European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL)/Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache*. Version 1.1. Sonderausgabe 2015. München: Iudicium.
- Guder, Andreas; Jiang, Xin; Wan, Yexin (Hg.) (2007): *Hànzì de rènzhī yǔ jiàoxué - xīfāng xuéxízhě hànzì rènzhī guójì yántǎohuì lùnwénjí 汉字的认知与教学-西方学习者汉字认知国际研讨会论文集 (The cognition, learning and teaching of Chinese characters)*. Beijing: Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎnshè.

- Guder-Manitius, Andreas (1999): *Sinographemdidaktik. Aspekte einer systematischen Vermittlung der chinesischen Schrift im Unterricht Chinesisch als Fremdsprache. Mit einer Komponentenanalyse der häufigsten 3867 Schriftzeichen*. Tübingen, München: Julius Groos Verlag (7).
- Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/Writing and its Use. An interdisciplinary handbook of international research*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton 10(1).
- Guo, Zhiyan (2011): Development of Chinese character learning strategies among beginners: a sociocultural perspective. In: *CHUN Chinesischunterricht* 26, S. 45–66.
- Hanban/Zentrale der Konfuziusinstitute (Guojia duiwai Hanyu jiaoxue lingdao xiaozu bangongshi 国家对外汉语教学领导小组办公室) (Hg.) (2009): *Guójì Hànyǔ jiàoxué tōngyòng kètáng dàgāng 国际汉语教学通用课堂大纲 (Internationales Curriculum für den Chinesischunterricht; ICCU)*. Beijing: Wàiyǔ Jiàoxué Yǔ Yánjiū Chūbǎnshè.
- Harley, Trevor A. (2001): *The psychology of language. From data to theory*. Hove: Psychology Press Ltd.
- Hayden, Jeffrey J. (2007): Breaking the camel's back: Cognitive load and reading Chinese. In: Guder, Andreas; Jiang, Xin; Wan, Yexin (Hg.): *Hànzì de rènzhī yǔ jiàoxué - xīfāng xuéxízhě hànzì rènzhī guójì yántǎohuì lùnwénjí 汉字的认知与教学-西方学习者汉字认知国际研讨会论文集 (The cognition, learning and teaching of Chinese characters)*. Beijing: Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎnshè, S. 199–225.
- Hoosain, Rumjahn (1991): *Psycholinguistic Implications for Linguistic Relativity. A Case Study of Chinese*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Hoover, Wesley A.; Gough, Philip B. (1990): The simple view of reading. In: *Language Learning* 2 (2), S. 127–160.
- Hu, Bo (2010): The challenges of Chinese. A preliminary study of UK learners' perceptions of difficulty. In: *Language Learning Journal* 38 (1), S. 99–118.
- Huang, Hefei; Ziethen, Dieter (2011): *HSK 3. Vorbereitung HSK-Prüfung*. Gröbenzell: Hefei Huang Verlag GmbH.
- Inhoff, Albrecht W.; Chen, Hsuan-Chih; Wang, Jian (Hg.) (1999): *Reading Chinese Script. A cognitive analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jiang, Xin 江新 (2008): *Duì wài Hànyǔ zìcí yǔ yuèdú xuéxí yánjiū 对外汉语字词与阅读学习研究 (Schriftzeichen-Lernen und Lesenlernen in Chinesisch als Fremdsprache)*. Beijing: Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎnshè.
- Jin Meiling 金美玲 (2011): Yǔyīn qiángguàkè jiàoxué fāngfǎ chūtàn 语音强化课教学方法初探 (A preliminary discussion on teaching Mandarin pronunciation in intensive courses). In: *CHUN Chinesischunterricht* 26, S. 98–110.

- Jin, Meiling (2016): Wieso sagen Lernende *zāi-jiān* statt *zàijiàn*? Zu Übertragungen der muttersprachlichen „Logik“ in die Fremdsprache an Beispielen aus der suprasegmentalen Phonologie. In: *CHUN Chinesischunterricht* 31, S. 70–81.
- Kavanagh, James; Mattingly, Ignatius G. (Hg.): *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press.
- Ke Chuanren (2012): Research in second language acquisition of Chinese: Where we are, where we are going. In: *Journal of the Chinese Language Teaching Association* 47 (3), S. 43–113.
- Kintsch, Walter; van Dijk, Teun (1978): Toward a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review* 85, S. 363–394.
- Kleppin, Karin; Reich, Astrid (2016): Sprachen lernen und lehren an Hochschulen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 74–79.
- Klötter, Henning (2011): Lang, kurz, beides oder nichts? Chinesische Schriftzeichendidaktik in Zeiten von GeR, BA/MA und *digital input*. In: *CHUN Chinesischunterricht* 26, S. 67–80.
- Koch, Peter/Österreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- Koch, Peter/Österreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/Writing and its Use. An interdisciplinary handbook of international research*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton 10(1), S. 587–604.
- Koda, Keiko (2005): *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Koda, Keiko (2007): Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. In: *Language Learning* (57:Suppl. 1), S. 1–44.
- Koda, Keiko; Zehler, Annette Marie (Hg.) (2008): *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. New York, London: Routledge.
- Kramer, Stefan (Hg.) (2013): *Sinologie und Chinastudien. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Krames, Marion (2015): *Leseverstehen und lexikalische Kompetenz in Chinesisch als Fremdsprache (ChaF). Auswertung psycholinguistischer Untersuchungen im Hinblick auf die Lese- und Wortschatzdidaktik in ChaF*. Universität Trier. URN: urn:nbn:de:hbz:385-9360; URL: <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2015/936/>; Stand: 05.07.2017.

- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.) (2010): *Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 13).
- Larsen-Freeman, Diane (1997): Chaos/complexity science and second language acquisition. In: *Applied Linguistics* 18 (2), S. 141–165.
- Lewin, Kurt (1946): Action research and minority problems. In: *Journal of Social Issues* 2 (4), S. 34–46.
- Li, Charles N.; Thompson, Sandra A. (2011): *Mandarin Chinese. A functional reference grammar*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Li, Ping; Tan, Li Hai; Bates, Elizabeth; Tzeng, Ovid J. L. (2012): Introduction: new frontiers in Chinese psycholinguistics. In: Li, Ping; Tan, Li Hai; Bates, Elizabeth; Tzeng, Ovid J. L. (Hg.): *The Handbook of East Asian psycholinguistics. Volume 1: Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press (1), S. 1–9.
- Li, Ping; Tan, Li Hai; Bates, Elizabeth; Tzeng, Ovid J. L. (Hg.) (2012): *The Handbook of East Asian psycholinguistics. Volume 1: Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press (1).
- Li, Wendan 李文丹 (2010): Shūmiàn yǔtǐ shūchū piānwù duì Hànyǔ cíyǔ jiàoxué de qǐshì 书面语体输出偏误对汉语词语教学的启示 (Erkenntnisse aus Fehlern im Umgang mit dem schriftsprachlichen Stil für den Wortschatzunterricht in ChaF). In: *Journal of the Chinese Language Teaching Association* 45 (3), S. 3–29.
- Lin, Chin-hui 林欽惠 (2015): Yǔtǐguān dǎorù jiàoxué zhī shíjī yǔ jiàocái biānxiě shíjiàn 語體觀導入教學之時機與教材編寫實踐 (Thematisierung des sprachlichen Registers und dessen Einfluss auf Curriculum-Design und Lehrwerkerstellung). In: *CHUN Chinesischunterricht* 30, S. 52–65.
- Linhart, Sepp und Weigelin-Schwiedrzik, Susanne (Hg.) (2004): *Ostasien 1600-1900. Geschichte und Gesellschaft*. Wien: Promedia (Edition Weltregionen, Bd. 10).
- Lippert, Wolfgang (2002): Die Abgrenzung der Wörter im modernen Chinesisch. In: *CHUN Chinesischunterricht* (17), S. 45–54.
- Liu, Xun (Hg.) (2012): *Das neue praktische Chinesisch*. Beijing: Beijing Language and Culture Univ. Press.
- Liu, Yuehua; Yao, Daozhong (2010): *Integrated Chinese*. Boston: Cheng & Tsui Company.

- Lü Bisong 吕必松 (2011): *Wǒ wèi shénme zànchéng „zìběnwèi“ Hànyǔ guān 我为什么赞成“字本位”汉语观* (Warum ich ein Befürworter des Zibenwei-Ansatzes (Schriftzeichen als Basiseinheit) bin. URL: http://blog.sina.com.cn/s/blog_5bbada9d0100xl5r.html; Stand: 05.07.2017.
- Lutjeharms, Madeline (1988): *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag (Reihe Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Bd. 5).
- Lutjeharms, Madeline (2004): *Verarbeitungsebenen beim Lesen in Fremdsprachen*. URL: <http://docplayer.org/306416-Verarbeitungsebenen-beim-lesen-in-fremdsprachen-madeline-lutjeharms-vrije-universiteit-brussel.html>; Stand: 05.07.2017.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 976–982.
- Malone, Susan (2012): *Theories and Research of Second Language Acquisition*. URL: <https://de.scribd.com/document/218348936/Theories-and-Research-of-Second-Language-Acquisition>; Stand: 05.07.2017.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela; Ziegelbauer, Sascha (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: *MedienPädagogik* 9, S. 1-17.
- McNiff, Jean; Whitehead, Jack (2011): *All you need to know about action research*. Los Angeles: Sage.
- Meng, Fanjie 孟繁杰/Chen, Fan 陈璠 (2006): *Duìwài Hànyǔ yuédú jiàoxuéfǎ 对外汉语阅读教学法* (Lesedidaktik in Chinesisch als Fremdsprache). Xiamen: Xiàmén Dàxué Chūbǎnshè.
- Miller, George A. (1956): The magical number seven, plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information. In: *Psychological Review* 63 (2), S. 81–97.
- Missaglia, Federica (2010): Lautes Lesen als Mittel zum Textverständnis in der Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): *Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag (13), S. 25–39.
- Oakhill J.; Beard, R. (Hg.) (1999): *Reading development and the teaching of reading*. Oxford: Blackwell.

- Paschke, Peter (2010): Zur Rolle der Funktionswörter beim inferierenden Lesen - am Beispiel kausaler und kontrastiver Konnektoren. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): *Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 13), S. 55–67.
- Peng Zhiping 彭志平 (Hg.) (1999): *Hànyǔ Yuèdú Jiàochéng 2 汉语阅读教程第二册 (Lesekurs 2)*. Beijing: Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎnshè.
- Perfetti, Charles A. (1985): *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, Charles A.; Dunlap, Susan (2008): Learning to read. General principles and writing system variations. In: Zehler, Annette Marie; Koda, Keiko (Hg.): *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. New York: Routledge, S. 13–38.
- Perfetti, Charles A.; Liu, Ying; Fiez, Julie; Nelson, Jessica; Bolger, Donald J.; Tan, Li Hai (2007): Reading in two writing systems: Accommodation and assimilation of the brain's reading network. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (2), S. 131–146.
- Perfetti, Charles A.; Liu, Ying; Tan, Li Hai (2005): The lexical constituency model: some implications of research on Chinese for general theories of reading. In: *Psychological Review* 112 (1), S. 43–59.
- Perfetti, Charles A.; Tan, Li Hai (1999): The constituency model of Chinese word identification. In: Inhoff, Albrecht W.; Chen, Hsuan-Chih; Wang, Jian (Hg.): *Reading Chinese Script. A cognitive analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 115–134.
- Perfetti, Charles A.; Zhang, Sulan; Berent, Iris (1992): Reading in English and Chinese: Evidence for a “Universal” Phonological Principle. In: Frost, Ram (Hg.): *Orthography, phonology, morphology, and meaning*. Amsterdam: North-Holland (Advances in Psychology, Bd. 94), S. 227–248.
- Pressley, Michael (2006): *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Rayner, Keith; Reichle, Erik D. (2010): Models of the Reading Process. In: *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science* 1 (6), S. 787–799.
- Reichle, Erik D.; Pollatsek, Alexander; Fisher, Donald L.; Rayner, Keith (1998): Toward a model of eye movement control in reading. In: *Psychological Review* 105 (1), S. 125–157.
- Reick, Nadine (2010): Die neue HSK-Prüfung (汉语水平考试) . In: *CHUN Chinesischunterricht* (25), S. 141–164.

- Reininger, Doris (2010): Durch Daten zu Taten. Datensammlung und Datenanalyse bei der Aktionsforschung im Unterricht: Anmerkungen, Vorschläge, Beispiele. In: Boeckmann, Klaus-Börge; Feigl-Bogenreiter, Elisabeth; Reininger-Stressler, Doris (Hg.): *Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. Wien: VÖV (Verband Österreichischer Volkshochschulen) Edition Sprachen 4, S. 13–18.
- Riegel, Ulrich (2013): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Einleitung. In: Riegel, Ulrich; Macha, Klaas (Hg.): *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann Verlag GmbH (Fachdidaktische Forschungen, 4), S. 9–24.
- Riegel, Ulrich; Macha, Klaas (Hg.) (2013): *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann Verlag GmbH (Fachdidaktische Forschungen, 4).
- Rosner, Erhard (1992): *Schriftsprache. Studien zur Diglossie des modernen Chinesisch*. Bochum: Brockmeyer (74).
- Schindelin, Cornelia (2004): *Zur Phonetizität chinesischer Schriftzeichen in der Didaktik des Chinesischen als Fremdsprache*. München, Trier: Iudicium Verl (13).
- Schindelin, Cornelia (2012): „Schriftzeichen lernt man am besten Strich für Strich“? Aspekte der Schriftzeichendidaktik. In: *CHUN Chinesischunterricht* 27, S. 5–21.
- Schmidt, Claudia (2006): Individuelle Arbeitsgedächtniskapazität und fremdsprachliche Leseverstehensleistungen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17 (2), S. 163–180.
- Schmidt, Richard W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: *Applied Linguistics* 11 (2), S. 129–158.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schramm, Karen (2016): Unterrichtsforschung und Videographie. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 587–592.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636>; Stand: 05.07.2017.
- Schreiner, Claudia; Salchegger, Silvia; Suchaň, Birgit (Hg.) (2014): *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Problemlösen, Mathematik und Lesen im elektronischen Zeitalter*. Salzburg: bifie: Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/CBA-Bericht_PISA12_final_1.pdf; Stand: 05.07.2017.

- Shen, Helen H. (2010): Analysis of radical knowledge development among beginning CFL learners. In: Everson, Michael Erwin; Shen, Helen H. (Hg.): *Research among learners of Chinese as a foreign language*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center (Chinese Language Teachers Association monograph series, v. IV), S. 45–65.
- Shen, Helen H.; Zhou, Yunong; Zhao, Xiaoyuan (2013): *The Routledge intermediate Chinese reader*. New York: Routledge (Routledge modern language readers).
- Shu, Hua; Anderson, Richard C. (1999): Learning to Read Chinese: The Development of Metalinguistic Awareness. In: Inhoff, Albrecht W.; Chen, Hsuan-Chih; Wang, Jian (Hg.): *Reading Chinese Script. A cognitive analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 1–18.
- Stanovich, Keith E. (2000): *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Stanovich, Keith E.; Stanovich Paula J. (1999): How research might inform the debate about early reading acquisition. In: Oakhill, J. und Beard, R. (Hg.): *Reading development and the teaching of reading*. Oxford: Blackwell, S. 12–41.
- Sun, Dejin 孙德金 (2012): *Xiàndài shūmiàn Hànyǔ zhōng de wényán yǔfǎ chéngfèn yánjiū* 现代书面汉语中的文言语法成分 (*Forschung zu schriftsprachlichen Funktionswörtern im modernen schriftsprachlichen Chinesisch*). Beijing: Shāngwù Yīnshūguǎn.
- Tong, Xiuli; Yip, Joanna Hew Yan (2015): Cracking the Chinese character. Radical sensitivity in learners of Chinese as a foreign language and its relationship to Chinese word reading. In: *Reading and Writing* 28 (2), S. 159–181.
- Toyoda, Etsuko and Scrimgeour, Andrew (2009): Common and script-specific awareness in relation to word recognition in English and Chinese. In: *Language Awareness* 18 (1), S. 61–73.
- Trappl, Richard (2004): Verschiedene Sprache, gemeinsame Schrift? 1. China. In: Linhart, Sepp; Weigelin-Schwiedrzik, Susanne (Hg.): *Ostasien 1600-1900. Geschichte und Gesellschaft*. Wien: Promedia (Edition Weltregionen, Bd. 10), S. 55–63.
- Urquhart, A. H.; Weir, Cyril J. (1998): *Reading in a second language. Process, product, and practice*. London, New York: Longman (Applied linguistics and language study).
- Wallace, Michael J. (2008): *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Wan, Yexin (2012): Zur Rolle von Pinyin im ChaF-Anfängerunterricht. In: *CHUN Chinesischunterricht* 27, S. 41–61.
- Wang, Min; Perfetti, Charles A.; Liu, Ying (2003): Alphabetic readers quickly acquire orthographic structure in learning to read Chinese. In: *Scientific Studies of Reading* 7 (2), S. 183–208.

- Wang, Ying 王颖 (2003): „Shūmiànyǔ“ hé „kǒuyǔ“ de yǔtǐ chābié yǔ duìwài Hànyǔ jiàoxué “书面语”和“口语”的语体差别与对外汉语教学 (Die Unterschiede zwischen dem schriftsprachlichen und umgangssprachlichen Stil und dessen Implikationen für den ChaF-Unterricht). In: *Journal of the Chinese Language Teaching Association* 38 (3), S. 91–102.
- Weekes, Brendan Stuart et al. (2006): The cognitive neuropsychology of reading and writing in Chinese. In: *Language and Linguistics* 7 (3), S. 595–617.
- Wolff, Dieter (1990): Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 89 (6), S. 610–625.
- Wolff, Dieter (1993): Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik zur Erklärung der Sprach- und Wissensverarbeitung. In: Gienow, Wilfried; Hellwig, Karl-Heinz (Hg.): *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 27–41.
- Xiao, Yun (2002): The effect of character density on learning Chinese as a foreign language. In: *Journal of the Chinese Language Teaching Association* 37 (3), S. 71–83.
- Xiao, Yun (2011): Teaching Chinese orthography and discourse. Knowledge and pedagogy. In: Everson, Michael Erwin; Xiao, Yun (Hg.): *Teaching Chinese as a foreign language. Theories and applications*. Boston: Cheng & Tsui Co. (Cheng & Tsui professional development series), S. 113–130.
- Yang, Jizhou 杨寄洲 (Hg.) (2007): *Hànyǔ Jiàochéng dì yí cè shàng* 汉语教程第一册上 (Chinesischkurs Band 1A). Beijing: Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎnshè.
- Yang, Jizhou 杨寄洲 (Hg.) (2007): *Hànyǔ Jiàochéng dì yí cè xià* 汉语教程第一册下 (Chinesischkurs Band 1B). Beijing: Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎnshè.
- Ye, Lijuan (2011): *Teaching and learning Chinese as a foreign language in the United States: To delay or not to delay the character introduction*. Georgia State University, Dissertation (Applied Linguistics and English as a Second Language Dissertations, Paper 21).
- Zan, Hongying; Zhang, Kunli; Zhu, Xuefeng; Yu, Shiwen (2011): Research on the Chinese function word usage knowledge base. In: *International Journal on Asian Language Processing* 21 (4), S. 185–198.
- Zhang, Jinlan 張金蘭 (2012): *Duìwài Huáyǔwén jiàoxué zhōng de shūmiànyǔ jiàoxué – yǐ Táiwān Huáyǔwén jiàocái wéi zhǔ suǒ zuò de tàntǎo* 對外華語文教學中的書面語教學--以台灣華語文教材為主所做的探討 (Die Vermittlung des schriftsprachlichen Stils - eine Untersuchung taiwanischer ChaF-Lehrmaterialien). Taiwan: Guólì Zhèngzhì Dàxué Huáyǔwén Zhōngxīn. URL: <http://www.doc88.com/p-4814704476876.html>. Stand: 05.07.2017.
- Zhang S.; Perfetti, Charles A. (1993): The tongue-twister effect in reading Chinese. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* (19), S. 1–12.

- Zhao, Yang (2011): Review article: A tree in the wood: A review of research on L2 Chinese acquisition. In: *Second Language Research* 27 (27 / 4), S. 559–572.
- Zhōngguó guójiā duìwài Hànyǔ jiàoxué língdǎo xiǎozǔ bàngōngshì/Jiàoyùbù shèkēsī/„Hànyǔ guójì jiàoyù yòng yīnjié Hànzì cíhuì děngjí huàfēn“ kètí zǔ 中国国家对外汉语教学领导小组办公室/教育部社科司/《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》课题组 (Hg.) (2010): *Hànyǔ guójì jiàoyù yòng yīnjié Hànzì cíhuì děngjí huàfēn (Guójiā biāozhǔn – Yīngyòng jiědúběn)* 汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分 (国家标准·应用解读本) (*The graded Chinese syllables, characters and words for the application of Chinese to the speakers of other languages (National standard: application and interpretation)*). Beijing: Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎnshè.
- Zhou, Xiaolin; Marslen-Wilson, William (2000): The relative time course of semantic and phonological activation in reading Chinese. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 26, S. 1245–1265.
- Zhou, Xiaolin; Marslen-Wilson, William (2009): Pseudohomophone effects in processing Chinese compound words. In: *Language and Cognitive Processes* 24 (7/8), S. 1009–1038.
- Zhou, Xiaolin; Shu, Hua; Bi, Yanchao; Shi, Dongfang (1999): Is there phonologically mediated access to lexical semantics in reading Chinese? In: Inhoff, Albrecht W.; Chen, Hsuan-Chih; Wang, Jian (Hg.): *Reading Chinese Script. A cognitive analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 135–171.
- Zhu, Jinyang (2006): *Chinesisch für Deutsche 2. Hochchinesisch für Fortgeschrittene*. Hamburg: Buske.
- Zhu, Yunxia (2005): *Written communication across cultures. A sociocognitive perspective on business genres*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Anhang

Unterrichtsmaterialien

Aktivität 1.2 und 2.1: Studierendeninfo Satzbeispiele

"Alltägliche Schriftsprache"
书面语

上课不许做与本课无关的事情。

上课不许做与本课无关的事情。

本课程是为提高学生的汉语整体
综合能力而设置的。

本课程是为提高学生的汉语整体
综合能力而设置的。

至学期末，学生将学习700多个
词汇及60多个有用的语法点。

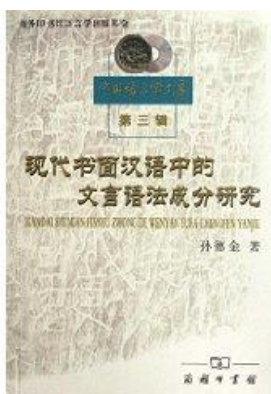
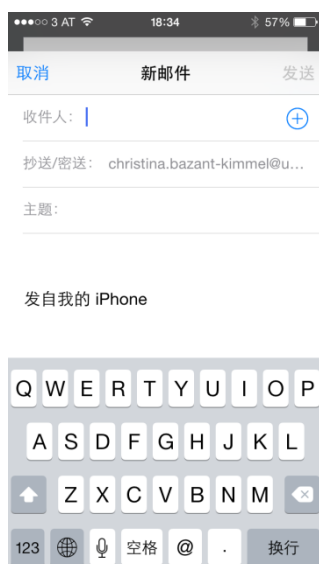
至学期末，学生将学习700多个
词汇及60多个有用的语法点。

学生因病、有事或其它原因需提
前请假。

学生因病、有事或其它原因需提
前请假。

Aktivität 2.2: Authentische Kurztexte im Original-Layout

Identifizieren Sie die schriftsprachlichen Funktionswörter in diesen Beispielen:



现代书面汉语中的文言语法成分研究

孙德金

评价此商品



外国汉语教师

培 训 证 书

Teachers Of Chinese As A Foreign Language Training
Program Certificate

黎思婷 于 2013 年 6 月 30 日至 2013 年 7 月 20 日
参加了孔子学院总部/国家汉办
在 华东师范大学 举办的
外国汉语教师培训，特发此证。

前 言

这是《汉语教程》的修订版。《汉语教程》自 1999 年出版以来，被国内外很多教学单位选作教材。此次修订，我们进行了较大的修改和调整，使其更符合教学需要。

本教程的适用对象是零起点的汉语初学者。

第一册 1 ~ 30 课。分上、下两册，每册 15 课。建议课时为：1 ~ 15 课每课 2 学时，26 ~ 30 课每课 4 学时。（每学时 50 分钟）

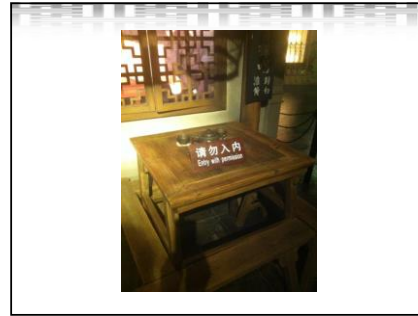
第二册 1 ~ 20 课。分上、下两册，每册 10 课。建议课时为：每课 4 学时。

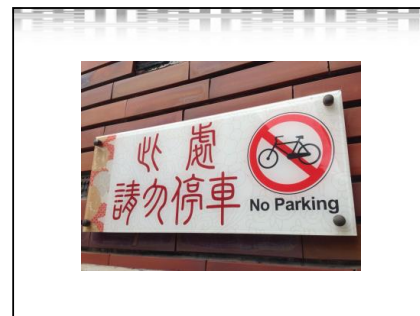
第三册 1 ~ 26 课。分上、下两册，每册 13 课。建议课时为：每课 6 ~ 7 学时。

[...]

Schriftsprachliche Funktionswörter:

Aktivität 3.2: Schilder an öffentlichen Orten (勿 wù)





Aktivität 3.3 und 4.1: Meldungen Smartphone

Smartphone: Identifizieren Sie die schriftsprachlichen Funktionswörter!



1



2



3



4

Aktivität 4.2: Unterkunft Huadong Shifan Daxue



华东师范大学
国际汉语教师研修基地

● 住宿

fù yìshānglǚ

学员统一入住富驿商旅酒店，两人一间标房，房间内配有独立卫生间、淋浴设施及互联网连接。

地址：中国上海市怒江北路 217 号，近大渡河路

电话：021-51085888 传真：021-51200707

学员免费住宿时间为 2013 年 6 月 30 日至 7 月 20 日。

Aktivität 4.3 und 5.1: Unterkunft Chengkung Daxue

國立成功大學文學院華語中心

2015 年奧地利比利時荷蘭華語教師返台研習

交通與住宿資訊

■機場到臺北教師會館的交通訊息

台北地處台灣北部，為臺灣的第 1 大首都。由台灣桃園國際機場(TPE)或到臺北的交通都非常方便。

八月三日當天抵達臺北即可辦理住宿登記。請於 15:00-17:30 在臺北教師會館大廳辦理報到手續。如您於報到時間後抵達，我們將於 18:00 在臺北教師會館大廳集合一起用餐。

■住宿訊息

宿舍地址(Address)：成大會館 701 台南市東區大學路 2 號

電話(Tel)：06-275-8999



成大會館位於國立成功大學勝利校區，勝利路與大學路交叉口處。

會館位於成大勝利校區為最便捷生活商圈及學區文化中心，步出會館即進入校園，不能錯過成大博物館、奇美展示樓、榕園、成功湖等知名校園景點。位於會館 1~2F 多樣化的商店街滿足商務客人的需求外，旅客更可走訪學生平價小吃街、異國美食小巷、生活機能精品街等，完全滿足您購物、洽商、休閒、知性多樣的旅遊需求。

相關說明：

1. 入住時間為下午三時以後。
2. 退房時間為中午十二時前。
3. 所有訂房保留至當日下午五時止，保證訂房例外。
4. 單人房提供 1 客早餐，雙人房、套房提供 2 客早餐。
5. 本會館內，禁止攜帶寵物。
6. 本會館內，全面禁止吸煙。



健身環境與設備

提供房客完善的健身環境與設備，設有：跑步機、划步機、腳踏機等健身器材設備。

開放時間：上午 6:00~下午 10:00



24小時商務中心

提供房客每日 1 小時免費使用商務中心，並提供收費之商務服務：

黑白彩色影印、國內國際傳真、國內國際郵寄包裹。

開放時間：24 小時開放

※客房事項說明

1. 房號 3 碼，前一碼數字代表房間樓層位置(例：808 位於 8 樓，以此類推)。
2. 房間電話互撥，於房號前加數字 5 (例：808 房，請撥 5808)。
3. 房間使用磁片鑰匙，開門時請將磁片鑰匙放置於門把上方黑色區域感應，待綠燈亮起表示門開。
4. 進房間後須將鑰匙卡插入牆上總電源座，所有電源才能啟動使用。
5. 房內瓶裝礦泉水免費提供。
6. 會館免費休閒設施(位於 9 樓)：室內健身房。
7. 早餐地點：3F 用餐區，供餐時間：07:00~10:00(平日)，07:00~10:30(假日)。
8. 團體住宿登記於 1 樓櫃檯(Check-in)，退房結帳於 1 樓櫃檯(Check-out)。

Aktivität 5.2 und 6.1: E-Mail (Informationen über Unterkunft)

Christina Bazant-Kimmel

Betreff: WG: **國立成功大學華語中心2015奧地利比利時荷蘭華語教師來臺課程通知**
Anlagen: attachment (2)交通與住宿0603.pdf, 課前通知.pdf

Von: [mailto:]
Gesendet: Montag, 08. Juni 2015 04:20
An: christina.bazant-kimmel@univie.ac.at
Betreff: **國立成功大學華語中心 2015 奧地利比利時荷蘭華語教師來臺課程通知**

黎思婷 Christina Bazant Kimmel 老師您好

竭誠歡迎老師們蒞臨成功大學參加『2015 奧地利、比利時、荷蘭華語教師來臺研習』課程。

本課程開課時間自 7 月 12 日至 7 月 25 日，共兩週。隨信附上兩個檔案提供此次課程之開課事宜與交通和住宿資料：

1. 開課事宜：附加檔案『2015 教師來臺研習開課通知』
2. 交通和住宿通知：『attachment (2)交通與住宿 0603』
3. 請填寫[保險資料及抵達臺南接待問卷](#)，並請務必於 **6 月 12 日**由填寫完畢，以便提早保險相關作業程序。

為協助老師們到校，我們將提供相關服務，請詳閱資料後於 **6 月 12 日**前回覆相關表格，以便預做安排。（[若有任何疑問請 e-mail 至 shanfreerock@gmail.com](#)）

如有未盡事宜，敬請不吝賜教！預祝大家返台旅途愉快！

敬祝

教安

國立成功大學文學院華語中心

秘書 陳淑玲敬上

Email: [redacted]
TEL: 886-6-2740715
Fax: 886-6-2742516
<http://kclcncku.edu.tw>

Aktivität 6.2: Bescheinigung des Konsulats

照会

奥地利共和国
驻上海总领事馆

第GZ. KONS/0417/2014号

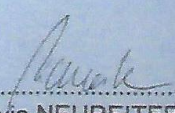
证明

奥地利共和国驻上海总领事馆在此证明: [REDACTED] 女士,
1968年2月9日出生于维也纳, 该女士遗失了其奥地利护照, 护照号码为: **P 2252919**
(有效期为2007年9月12日至2017年9月11日), 并于今天在奥地利共和国驻上海总领事
馆进行了申报。遗失证明为湖南路公安局于2014年5月16日出示的遗失申报证明(号码:
2014 0516 1141 4463 2452)

奥地利共和国驻上海总领事馆在此证明, 总领事馆已为 [REDACTED]
[REDACTED] 女士签发了号码为 **N 1118475** 的临时护照 (有效期: 2014年5月16日至2015
年5月15日)。

2014年5月16日于上海

奥地利共和国驻上海总领事馆总领事


Silvia NEUREITER, BA MA



以中文为外语的语言学习者中文字形认知发展研究 所带来的启示

摘要 近期的研究指出，以中文为母语(L1)的中国儿童在小学阶段持续地发展中文字形与发音原则的认知。[...] 此中文字形与发音的认知能力指的是学习者利用中文字的组成部分（即部首或偏旁）来推测整个中文字的字义和发音。Shu 与 Anderson (1999) 的研究指出，学习阅读所需要的就是“对于口语语言及文字系统之基本单位的认知以及此两者间对应关系的认知”。[...]

儿童对中文字认知能力之发展的重要性也吸引了许多研究者注意以中文为外语（CFL）的成人（特别是其母语是使用英文字母系统的成人）对中文字认知能力的发展。（Ke, 1998; McGinnis, 1999; Jackson, Everson, and Ke, 2003, 等）。[...]

本研究将着重于三个目标：一、[...]。二、[...]。三、[...]。本文作者希望借此研究引领尚未接触上述研究资料之国际读者进入此研究领域 [...]

Abstract von Michael E. Everson.

In: Guder, Andreas; Jiang, Xin; Wan, Yexin (2007): Hanzi de renzhi yu jiaoxue. Xifang xuexi zhe Hanzi renzhi guoji yantaohui lunwenji (The Cognition, learning and teaching of Chinese characters). Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.

Aktivität 7 (Post-Test A): Auszug aus „Abstract Everson“ mit deutscher Übersetzung

以中文为外语的语言学习者中文字形认知发展研究 所带来的启示

Erkenntnisse aus der Forschung zur Entwicklung des orthographischen Bewusstseins von ChaF-Lernenden

摘要 近期的研究指出，以中文为母语(L1)的中国儿童在小学阶段持续地发展中文字形与发音原则的认知。[...] 此中文字形与发音的认知能力指的是学习者利用中文字的组成部分（即部首或偏旁）来推测整个中文字的字义和发音。Shu 与 Anderson (1999) 的研究指出，学习阅读所需要的就是“对于口语语言及文字系统之基本单位的认知以及此两者间对应关系的认知”。[...]

Neueste Forschungen zeigen, dass Kinder mit chinesischer Muttersprache in der Elementarschule kontinuierlich ein Bewusstsein für die chinesischen Schriftzeichen und die Aussprache entwickeln [also ein Bewusstsein für die orthographischen Prinzipien entwickeln]. [...] Dieses orthographische Bewusstsein besteht darin, dass Lernende die Bestandteile von chinesischen Schriftzeichen (das sind die Radikale und Komponenten) dazu verwenden, um die Bedeutung und die Aussprache von Schriftzeichen zu inferieren. Shu/Anderson (1999) zeigten auf, was Lesenlernen bedeutet: „das Entwickeln eines Bewusstseins für die Basiseinheiten der gesprochenen Sprache und des Schriftsystems sowie für die gegenseitigen Entsprechungen der beiden Systeme“.

儿童对中文字认知能力之发展的重要性也吸引了许多研究者注意以中文为外语（CFL）的成人（特别是其母语是使用英文字母系统的成人）对中文字认知能力的发展。（Ke, 1998; McGinnis, 1999; Jackson, Everson, and Ke, 2003, 等）。[...]

Die Wichtigkeit der Entwicklung des orthographischen Bewusstseins bei chinesischen Kindern hat auch die Aufmerksamkeit vieler ForscherInnen auf die Entwicklung des orthographischen Bewusstseins bei erwachsenen ChaF-Lernenden gelenkt (vor allem erwachsenen ChaF-Lernenden mit einem alphabetschriftlichen Hintergrund).

本研究将着重于三个目标：一、[...]。二、[...]。三、[...]。
本文作者希望借此研究引领尚未接触上述研究资料之国际读者进入
此研究领域 [...]

Diese Studie hat drei Ziele: 1. [...]. 2. [...]. 3. [...]. Der Autor dieses Artikels hofft, dass durch diese Studie eine internationale Leserschaft, die bis jetzt noch keinen Zugang zu dem oben beschriebenen Forschungsmaterial hatte, an diese Forschungsdisziplin herangeführt wird.

Abstract von Michael E. Everson.

In: Guder, Andreas; Jiang, Xin; Wan, Yexin (2007): Hanzi de renzhi yu jiaoxue. Xifang xuexi zhe Hanzi renzhi guoji yantaohui lunwenji (The Cognition, learning and teaching of Chinese characters). Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.

Aktivität 8: Strukturübungen zu „Abstract Everson“ (Aufgabenblatt)

Reflektieren und markieren Sie: Kernwörter (Subjekt, Objekt), Prädikate, schriftsprachliche Funktionswörter

Übersetzen Sie ins Deutsche

1. 以中文为外语的语言学习者
2. 中文字形认知发展研究所带来的启示
3. 以中文为母语(L1)的中国儿童发展中文字形与发音原则的认知。
4. 学习阅读所需要的就是“对于口语语言及文字系统之基本单位的认知以及此两者间对应关系的认知”。
5. 以中文为外语的成人
6. 其母语是使用英文字母系统的成人
7. 本文作者希望。。。
8. 尚未接触此资料之国际读者将进入此研究领域。

Aktivität 8: Strukturübungen zu „Abstract Everson“ mit Analyse und Übersetzung

Reflektieren und markieren Sie: Kernwörter (Subjekt, Objekt), Prädikate, schriftsprachliche Funktionswörter

Übersetzen Sie ins Deutsche

1. 以中文为外语的语言学习者 Phrase

Sprachenlernende, die Chinesisch als Fremdsprache lernen

2. 中文字形认知发展研究所带来的启示 Phrase

Erkenntnisse, die von Studien der Entwicklung der Kognition der Schriftzeichen gebracht wurden; die auf ... basieren

research on developing awareness of the form of Chinese characters

3. 以中文为母语(L1)的中国儿童发展中文字形与发音原则的认知。 Satz

Chinesische Kinder mit Chinesisch als Muttersprache entwickeln

4. 学习阅读所需要的就是“对于口语语言及文字系统之基本单位的认知以及此两者间对应关系的认知”。 Satz

Das, was beim Lesenlernen gebraucht wird, ist

"ein Bewusstsein für die Grundeinheiten der gesprochenen Sprache und der Systematik der Schriftzeichen

sowie ein Bewusstsein für die Wechselbeziehung zwischen den beiden."

learning to read requires "becoming aware of the basic units of spoken language, the basic units of the writing system, and the mapping between the two.

5. 以中文为外语的成人 Phrase

Erwachsen, die Chinesisch als Fremdsprache ("haben"); Erwachsene mit Chinesisch als Fremdsprache

6. 其母语是使用英文字母系统的成人 Phrase

Erwachsene, deren Muttersprache das englische Buchstabensystem verwendet

7. 本文作者希望。。。 Phrase

Der Autor dieses Artikels hofft, dass ...

8. 尚未接触此资料之国际读者将进入此研究领域。 Satz

Die internationalen Leser, die noch nicht in Berührung gekommen sind mit diesen Materialien, werden in dieses Forschungsfeld eindringen.

**Aktivität 9 (Post-Test B): Auszug aus „Leipziger
Resolution“ (Aufgabenblatt)**

Name: _____

1. Markieren Sie die schriftsprachlichen Funktionswörter direkt im Text.
2. Übersetzen Sie die schriftsprachlichen Funktionswörter zusammen mit den Inhaltswörtern, die durch sie in Beziehung gesetzt werden, ins Deutsche. Wenn Sie die Bedeutung der Inhaltswörter nicht kennen, kopieren Sie einfach die relevanten Schriftzeichen (als Platzhalter).

德语区汉语教学协会的建议：

本教学协会认为，| 德语地区需要设置 | 以汉语语言为重心的

相关学士课程，| 并在此基础上设置 | 以培养未来笔译与口译

人才为目标的硕士课程。(58)

Aktivität 9 (Post-Test B): Auszug aus „Leipziger Resolution“ mit Analyse und Übersetzung

Name: _____

1. Markieren Sie die schriftsprachlichen Funktionswörter direkt im Text.
2. Übersetzen Sie die schriftsprachlichen Funktionswörter zusammen mit den Inhaltswörtern, die durch sie in Beziehung gesetzt werden, ins Deutsche. Wenn Sie die Bedeutung der Inhaltswörter nicht kennen, kopieren Sie einfach die relevanten Schriftzeichen (als Platzhalter).

德语区汉语教学协会的建议:

本教学协会认为, | 德语地区需要设置 | 以汉语语言为重心的
Dieser "Unterrichtsverband" ist der Meinung | dass auf dt.sprachigem Gebiet eingerichtet werden soll | ein [dem Prinzip]
"Chinesisch als Herzstück"

相关学士课程, | 并在此基础上设置 | 以培养未来笔译与口译
entsprechender BA-Studiengang | weiters soll auf dieser Basis eingerichtet werden | ein zum Ziel die Heranbildung von zukünftigen

人才为目标的硕士课程。(58)
ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen habender MA-Studiengang.

Vorerhebung: Reflexion zum Lesen in Chinesisch

Reflexion zum Lesen in Chinesisch: Textlektüre2a Gruppe 2; Oktober 2015

Ausgefüllte Feedbacks: 13

Fragen: 6

Bitte nehmen Sie sich ein bisschen Zeit, um die folgenden Fragen über Ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Lesen von chinesischen Texten zu beantworten. Alle Fragen sind offene Fragen (und keine multiple-choice-Fragen), da ich Sie nicht beeinflussen und nichts vorwegnehmen will. Es gibt keine "falschen" oder "besseren" oder "schlechteren" Antworten! Alles, was Ihnen zu den gestellten Fragen einfällt, ist wichtig und wertvoll.

1. Bitte beschreiben Sie, welche Art von Texten Sie bereits auf Chinesisch gelesen haben, und geben Sie zu jeder Textsorte an, wo Sie dieser begegnet sind.

- Lehrbücher Texte - Uni
Inhaltsstoffe von Produkten - Asiatischer Supermarkt
Zug-, Busplan, Schilder, Werbungen... - China
- - Texte aus Lehrbuch- im Unterricht
- Dann habe ich verschiedene Texte (kurze Erzählungen auf Chinesisch, die für die Menschen, die Chinesisch lernen, geeignet sind) gelesen- wir sollten im 1b Kurs eine Geschichte auf Chinesisch vorbereiten
- Lyrics von verschiedenen Liedern auf Chinesisch- im Sprachlabor Unterricht
- Texte aus dem Hanyu jiaocheng
Texte die im Chinesischunterricht verteilt wurden
Es handelt sich um Kurzerzählungen aus dem Alltag z.B.: Tagesablauf oder über die Familie,...etc.
- Texte aus dem Textbuch
- Lehrbuchtexte (im Unterricht), Texte zu chinesischen Lieder (ebenfalls im Unterricht und zwar Sprachlabor), Wörterbucheinträge (zu Hause selbstständig lernen).
- Kinderbücher (gekauft)
Landkarten (während Reisen)
Websites - selektives Lesen und suchen für gewissen Infos
Wechat
Lehrnbücher
- texte in den lehrbücher, auf den LVs
den kurzroman am ende der textlektüre 2a
den text von einem chinesischen hip-hop lied "zai beijing"
- Die Texte im Lehrbuch
Texte von chinesischen Lieder (meistens mit englischer Übersetzung)
Kurze Aufschriften auf verschiedenen Produkten
- Ausschließlich Texte im Lehrbuch Hanyu Jiaocheng.
- Ich habe bisher nur die Lektionstexte in unseren Lehrbüchern gelesen und im

Sprachlabor 1b gelegentlich Liedtexte zu chinesischen Liedern.

- Ich habe nur die Texte aus dem Buch gelesen.
- meistens Kewen also das Lehrbuch und das interessante Interview von Chinesischen Tischtennispielern.
- - Texte aus dem Lehrbuch
 - Zeitungsartikel
 - Geschichtsbücher für Kinder

2. Wie lange sind die Texte im Durchschnitt, die Sie auf Chinesisch lesen?

- 2-5 Sätze.
- ca. 12 Zeilen
- 2-3 Lehrbuchseiten
- Eher kurz
- Nicht zu lange, es sind vor allem die Lehrbuchtexte, die aus etwa 200 Zeichen bestehen.
- 4 Zeilen max.
- eher kurz, ein paar seiten
- Zwischen 50-400 Wörter
- Kurz, höchstens eine halbe Seite lang.
- Die Texte, die ich bisher gelesen habe, waren nicht sehr lang, höchstens 2-3 Seiten lang.
- Normalerweise nicht mehr als zwei Seiten, aber zusammen mit Pinyin und mit großen Zeilenabständen.
- 500 Zeichen.
- 1-2 Seiten

3. Wie oft lesen Sie chinesische Texte?

- Manschmal.
- Nur im Chinesischunterricht oder als Hausübung, oder wenn ich ein chinesisches Lied hören will.
- Lehrbuchtexte zum Üben 5 mal pro Woche
- Wöchentlich
- Während des Semesters fast jeden Tag, da ich die neuen Vokabel immer im Kontext lerne. Daher lese ich die Lehrbuchtexte mehrmals am Tag und so merke mir die neuen Zeichen.
- Ein Mal pro Monat im Durchschnitt
- für die uni regelmäßig, privat nicht so oft
- Meistens jeden Tag, um zu üben
- Während dem Semester jede Woche einen Text, da am Ende einer jeden Lektion ein solcher zu finden ist.
- Ich lese jede Woche in den Lehrveranstaltungen die Lektionstexte und diese wiederhole ich dann beim Lernen.
- Abgesehen von den chinesischen Texten unseres Lehrbuchs lese ich überhaupt keine chinesischen Texte, da ich nicht imstande wäre, etwas anderes zu verstehen, nicht einmal die Nachrichten. Mir fehlen einfach die Vokabeln und die Grammatik.
- weiss nicht genau.
- 2 mal pro Woche

4. Reflexion über die Schwierigkeiten beim Lesen in Chinesisch

- 1. Die Zahl von Schriftzeichen ist deutlich größer als in der europäischen Sprachen.
2. Man muss die Schriftzeichen auswendig lernen.
3. Man ist nicht täglich bzw. konstant damit im Kontakt.
- Ich finde es schwierig, dass es in chinesischen Texten keine Lücken gibt, dann weiß ich nicht, ob das Schriftzeichen allein steht oder ein Wort bildet.
Ich denke auch, dass die Grammatik ganz anders ist und deswegen die Sätze anders gebildet sind- das kann sehr verwirrend sein.
Und natürlich die Schriftzeichen- man muss immer wieder nachdenken, um welche Schriftzeichen es sich handelt, viele sehen fast gleich aus, und für mich gibt es in jedem Text viele neue Schriftzeichen, und ist sehr zeitaufwendig, diese im Wörterbuch auszusuchen und die geeignete Bedeutung zu finden.
- Wenn man einen Text liest, der nur in Pinyin geschrieben ist, fällt es mir sehr schwer die Bedeutung der Wörter zu ergründen, da ich dazu oft das "passende" Schriftzeichen brauche um es zu verstehen. Hat man hingegen die Schriftzeichen, heißt das noch lange nicht dass man den Text verstanden hat, da ein Zeichen bzw. Wort gelegentlich auch etwas anderes meinen kann, als dass das man gelernt hat. Deshalb muss man genügend Schriftzeichen kennen um überhaupt den Sinn des Textes zu verstehen! Umgangssprachliche Ausdrücke sind meiner Meinung nach besonders schwer, da wir Studenten an der Uni ja die Hochsprache lernen.
- Meiner Meinung nach ist das Schwierigste beim Lesen in Chinesisch, dass man in der Regel einige neue Zeichen begegnet, die man mühsam nachschlagen muss oder man auf ein bekanntes Zeichen stößt, welches aber mit einer anderen Bedeutung belegt ist. Außerdem gibt es zunächst keine klare Trennen der einzelnen Wörter, also welche Zeichen zusammen ein Wort bilden.
- Ich persönlich habe den Eindruck, dass wenn ich auf chinesisch lese, konzentriere ich mich auf die Richtigkeit der Töne und damit vernachlässige ich das Verstehen von dem was ich gelesen habe. Also mein Leseverstehen ist sehr schwach wenn ich einen Text ohne Pinyin Anbauge lesen muss. Ich glaube das schwierigste beim Lesen auf chinesisch ist, dass vieles gleichzeitig passieren muss: man muss das Zeichen richtig erkennen und dazu die richtige Aussprache mit den Tönen können, erst dann kann man die Bedeutung entschlüsseln. Es ist auch nicht immer klar wo das Wort auf chinesisch endet, was das Lesen noch mühsamer macht. Chinesische Schriftzeichen zu lesen ist etwas ganz anderes als die Texte in europäischen Sprachen zu lesen- im zweiten Fall kommt uns zumindest das Alphabet bekannt vor, wenn man aber auf einen chinesischen Text einen Blick wirft, kann man ohne Vorkenntnisse nichts entschlüsseln.
- Wenn man einen Zeichen nicht weiss, ist es noch ok, aber es kommen häufig mehrere unbekannte zeichen im Text, dann muss man im Wörterbuch nachschlagen, und das ist mühsam.
- einfache texte sehr angenehm und wenn es ein unbekannter einfached text ohne pinyin ist (wie der kurzroman), macht es spass, weil es eine herausforderung ist, und ich kann es
- Ich finde es anstrengend, wenn ich einen Text lese, und mehr als die Hälfte nicht verstehe. Oft kann man nicht wissen, welche Schriftzeichen gehören zusammen, und dazu kommt noch, dass die Schriftzeichen für Europäer ungewöhnlich sind und es kann sein, dass sie auch zu klein gedruckt sind, was das Lesen auch schwieriger macht (die

Augen werden dabei viel früher müde, und ich glaube, dass es nicht damit zusammenhängt, ob man Brille trägt oder nicht). Die Beistriche werden anders oder gar nicht benutzt, so muss man den ganzen Satz lesen, um etwas zu verstehen. Wenn man ein Schriftzeichen nicht kennt, ist es störend, weil man nicht weiß, wie man es ausspricht, und dadurch ist der Lernprozess auch länger als bei solchen Sprachen, die mit lateinischen Buchstaben geschrieben werden.

- Man muss die Töne sehr genau aussprechen, da die Wörter sonst gleich eine andere Bedeutung haben könnten.

Viele europäische Sprachen haben das selbe Alphabet wie wir. Man kann die Buchstaben also alle lesen und muss nur auf die Aussprache achten. Selbst wenn man es falsch ausspricht - man kann es zumindest laut lesen. Im Chinesischen wiederum gibt es nur Zeichen und diese muss man alle einzeln lernen. Wenn man also ein Zeichen nicht lesen kann, kann man es auch nicht aussprechen (probieren).

- Ein Grund dafür, dass ich das Lesen von Chinesischen Texten als teilweise schwierig empfinde, ist, dass man beim laut Vorlesen besonders auf die Töne achten muss und besonders am Anfang meines Studiums habe ich das als kompliziert angesehen, da man sich neben dem richtigen Erkennen der Schriftzeichen auch auf die besondere Betonung konzentrieren muss.

Auch ist es anstrengend die vielen Zeichen auseinander zu halten und richtig wiederzuerkennen, denn je mehr Schriftzeichen man lernt, desto ähnlichere Konstruktionen können vorkommen oder zumindest sehen sie für mich manchmal so aus.

Das Wechseln der Töne innerhalb eines Wortes empfinde ich auch als eher schwierig, besonders das Wechseln zwischen 2. und 4. Ton, aber das kommt bestimmt daher, dass die Töne überhaupt ungewohnt am Anfang sind und dieses Problem hat sich bei mir auch schon deutlich verkleinert.

- Die meisten europäischen Sprachen verwenden das lateinische Alphabet, höchstens eine Variante dessen, aber diese Varianten unterscheiden sich nicht wesentlich. Deswegen ist es uns möglich, gewisse "internationale" Wörter sofort zu verstehen, etwa Bus, Auto, Computer, die im Allgemeinen sehr ähnlich sind, und wegen der gemeinsamen Schrift können wir sie auch mühelos lesen. Im Chinesischen hingegen gibt es in der Regel kaum oder lediglich sehr wenige Wörter, die denen der europäischen Sprachen ähnlich sind, und selbst wenn die Aussprache die gleiche oder wenigstens sehr ähnlich ist, können wir das Wort nicht verstehen, weil es mit Schriftzeichen geschrieben wird. (Es gibt ein Paar Ausnahmen, wie etwa DVD, aber das hilft uns nicht viel weiter.) Obwohl meine Muttersprache Ungarisch ist, eine Sprache, die mit der Mehrheit der Sprachen überhaupt nicht verwandt ist, trotzdem gibt es Hunderte von Wörtern, die aus anderen europäischen Sprachen stammen, zum Beispiel aus dem Deutschen, Lateinischen oder Italienischen, die man ziemlich einfach verstehen kann, selbst wenn einem die präzise Form unbekannt ist. (z.B. schola - scuola - school - Schule - iskola) Chinesisch ist aber eine sehr verschiedene Sprache, insbesondere was den Wortschatz betrifft, weswegen es auch schwieriger ist, chinesische Texte zu lesen. Außerdem muss man die chinesischen Schriftzeichen lesen können, also wenn man ein Schriftzeichen nicht erkennt, muss man ziemlich komplizierte Regeln kennen, um wenigstens einigermaßen die Bedeutung zu verstehen. Wenn man z.B. das Radikal "Wasser" erkennt, kann man darauf schließen,

dass das Wort etwas mit Wasser zu tun hat, aber das heißt nicht unbedingt, dass man die Bedeutung des Textes wirklich verstehen kann. Überdies kann man ein Schriftzeichen nicht aussprechen, wenn es den LeserInnen unbekannt ist, es sei denn, man kennt die wiederum komplizierten Regeln, die bestimmen, welche Elemente der Schriftzeichen auf die Aussprache hinweisen. Also ist es meistens leichter, die Schriftzeichen selbst zu lernen, aber es gibt eine Unzahl von denen, da es eine Silbenschrift ist, und jedes Schriftzeichen steht für eine bestimmte Silbe und nicht für einen Laut, wie es bei anderen Sprachen üblich ist. Sogar Altgriechisch ist einfacher, weil man nur ein anderes Alphabet lernen muss, und dann kann man schon alles lesen.

- die Erkennung der Schriftzeichen.
- 1. In europäischen Sprachen werden, bis auf ein paar Ausnahmen, die selbe Schrift verwendet, die man ähnlich ausspricht.
- 2. Außerdem kann man einen Text trotz unbekannter Wörter meist problemlos laut vorlesen. Im Chinesischen hingegen, kann man Zeichen nur lesen, wenn man es bereits gelernt hat.
- 3. Da es in der chinesischen Schriftsprache weder eine Groß- und Kleinschreibung, noch die zusammengehörigen Zeichen, die ein Wort bilden, deutlich erkennbar sind, kann man hier nicht ohne Vorkenntnisse bestimmen welche Zeichen zusammen ein Wort ergeben.

5. Welche Hilfsmittel verwenden Sie beim Lesen chinesischer Texte?

- Wörterbücher
- Nur Wörterbuch- meistens im Internet
- Hilfsmittel sind für mich vor allem Online Wörterbücher: z.B.: Leo, Pleco oder zdic.net.
- Pleco oder Online-Wörterbücher
- Online-Wörterbücher und verschiedene Übungswebseiten, aber hauptsächlich alles online. Sehr selten einen Wörterbuch in Papierform.
- Mobile apps wie Pleco
- online wörterbücher, pleco
- Verschiedene Wörterbücher, sowohl online (wie Yellow Bridge) als auch Handwörterbuch
- Die App 'Pleco', vor allem bei unbekannten Zeichen.
- Ich verwende entweder ein Online-Wörterbuch oder ein Wörterbuch aus Papier. Manchmal frage ich auch Freunde aus höheren Semestern, wenn mir etwas nicht ganz klar ist.
- Ich verwende normalerweise Wörterbücher, wenn ich unbekannte Wörter finde.
- Wörterbuch (pleco)
- - Pleco

6. Welche Textsorten möchten Sie besonders gerne auf Chinesisch gut lesen können?

- Kurzgeschichten, Romane, Novellen, Zeitungsartikel
- Ich finde die Schilder, die wir gestern gemacht haben, sehr interessant. Meine Meinung nach ist es sehr wichtig, wenn man in China ist, mehrere Schilder lesen zu können. Mein Traum ist auch die chinesische Zeitung lesen zu können.
- Ich möchte gerne chinesische Bücher lesen, so wie man sie auch in der Muttersprache liest. Zum Beispiel Fantasieromane, Abenteuerromane, Jugendbücher. Natürlich ist es

auch wichtig die chinesische Zeitung lesen zu können.

- Zeitungsartikel
- Zeitungen, Zeitschriften, Online Foren-Beiträge und auch eventuell Romane.
- Zeitungen und Nachrichten, sowie moderne buddhistische Literatur und alte Texte auf Chinesisch aus dem buddhistischen Kanon.
- einfache geschichten mit zusammenhang
- Literarische Werke und wissenschaftliche Artikeln
- Mein ultimatives Ziel wäre natürlich, dass ich irgendwann Bücher auf Chinesisch lesen kann. Egal ob Krimi oder Roman.. Aber der erste Halt ist zuerst mal die Texte aus dem Lehrbuch problemlos lesen und verstehen zu können!
- Ich würde mich freuen,wenn ich kleine chinesische Geschichten,wie zum Beispiel Märchen,oder eine chinesische Zeitung soweit verstehen könnte,dass ich das Thema erfassen kann.
- Literatur würde mich vor allem interessieren.
- Dialog.
- Zeitungsartikel

Feedback-Fragebogen für Aktivitäten

Beispiel: Feedback zu Lesemodul Einheit 3 (11.12.2015)

1	Bitte bewerten Sie die Aktivitäten danach, wie sie Ihnen gefallen haben! Verwenden Sie bitte Schulnoten von 1 – 5. Aktivität 3.1 (Handout mit Vorwort aus einem Lehrbuch): Note _____ Aktivität 3.2 (Schilder 勿, 此): Note _____ Aktivität 3.3 (Smartphone: Hinweise): Note _____
2	Warum gefiel Ihnen diese Aktivität bzw. gefiel sie Ihnen nicht? Aktivität 3.1 (Handout mit Vorwort aus einem Lehrbuch): _____ _____ Aktivität 3.2 (Schilder 勿, 此): _____ _____ Aktivität 3.3 (Smartphone: Hinweise): _____ _____
3	Wie empfanden Sie das Zeitmanagement? (Zutreffendes bitte einringeln) Aktivität 3.1 (Vorwort aus einem Lehrbuch): zu kurz / gerade richtig / zu lang Aktivität 3.2 (Schilder 勿, 此): zu kurz / gerade richtig / zu lang Aktivität 3.3 (Smartphone: Hinweise): zu kurz / gerade richtig / zu lang
4	Was haben Sie heute gelernt?
5	Was möchten Sie noch vertiefen?

Einverständniserklärung für die Videoaufzeichnung (Post-Test A)

Einverständniserklärung zur Anfertigung von Videoaufnahmen

Ich erkläre mich dazu bereit, im Rahmen des Forschungsprojekts „Inwiefern unterstützt das Bewusstmachen und Einüben von schriftsprachlichen Funktionswörtern und Strukturen das Leseverstehen authentischer chinesischer Gebrauchstexte?“ an einer Gruppenarbeit teilzunehmen, von der eine Video- und Audioaufnahme angefertigt wird.

Ich wurde über das Ziel und den Verlauf des Forschungsprojekts informiert, und mir wird versichert, dass die Videoaufnahmen nur von Christina Bazant-Kimmel verwendet und nicht an Dritte weitergegeben werden. Aus den Videoaufnahmen wird nur in wissenschaftlichen Veröffentlichungen und nur in Ausschnitten und in anonymisierter Form zitiert werden.

Diese Einwilligung ist freiwillig und es entstehen Ihnen keine Nachteile, wenn Sie nicht einwilligen.

Ich habe die obigen Informationen gelesen und bin mit der vorgesehenen wissenschaftlichen Verarbeitung, Verwertung und Nutzung der Videoaufnahmen einverstanden.

Wien, am 22.1. 2016

.....

Unterschrift

Exemplarisches Beispiel für die Transkription und Analyse der Videoaufzeichnungen

5-Min-Slot	Zeitmarke	Kommunikation und Handlung	Kommentar	Kategorie	Subkategorie
	18:28	B: Was heißt jieduan? R: step by step. Ah nanana, das stimmt nicht. Level, stage, phase K: continue heißt das?		Inhwort	Bed. +
	18:47		Alle schreiben ensig Wortbedeutungen auf ihr Blatt. K z.B. hinkt nach und kommt oft erst ein wenig später auf etwas zu sprechen, was jemand anderer schon früher erwähnt hat.	Inhwort	+ <i>versärgt</i>
	18:54	B und P murmeln Übersetzung vor sich hin			
	19:05	B: Vielleicht gehört das yuan (原) mit dem ze (则) zusammen, dann ist doch kein schriftsprachliches Funktionswort B: Ah! Yuanze Prinzip K: Okay, dann ist eigentlich keins (Funktionswort)	Entdeckung, dass 则 zu 原则 gehört und nicht shu ist. Übersetzungsvorschläge	Shu vs. Inhwort	Sackgasse
	19:12				
	19:27	P: Murmelt Übersetzung (Beginn Satz 1)	Lange stille Pausen, in denen alle individuell arbeiten		
	19:33	B: Kürzlich veröffentlichte Studien zeigen	Bereits 16:56 schon übersetzt.		
	19:52	R: Die Kinder, die Chinesisch als Muttersprache haben P: in Volksschul-Stufe	R hat chunk souverän übersetzt (yi...wei...) P integriert auch weiteren chunk korrekt	Shu	<i>Handwritten</i> Chunk+
5	20:00 – 20:20	B: machen weiter; K: mit Chinesisch B: fortschreitende Fortschritte macht irgendwie keinen Sinn K: mit chinesischen Praktiken vielleicht? Weil oben haben wir ja auch mit den unterschiedlichen ...	B übersetzt fazhan als Nomen Problem: flexible Wortarten im Chinesischen K ratet wild drauflos	Inhwort	Wortarten Raten
	20:29	B: Ist eher Font, also Schriftart. K: Ja. Typ, Schriftarten ... B: Und Aussprache	Wieder Problem mit zixing (Inhwort)	Inhwort	Bed. ? -
	20:45		B übersetzt automatisch das 与 mit „und“. Shu automatisch zum Strukturieren verwendet.	Shu	Chunk+
	20:51	K: Aber das Prinzip passt da nicht rein	Alle brüten über „Prinzip, Grundsatz“. Nicht ganz verstandenes Inhwort macht Probleme P wieder etwas zurückgegangen im Satz Guter Versuch einer überblicksmäßigen Übersetzung	Inhwort	Bedeutung
	21:23 – 21:27	P: Macht laufend Fortschritte P: im Bereich von Verständnis der chinesischen Schriftarten und Prinzip von Aussprache; B: Ja.		Global	+

Kurzfassung (Deutsch)

Im Zuge meiner langjährigen Tätigkeit als Senior Lecturer für Chinesisch als Fremdsprache sah ich mich mit dem Problem konfrontiert, dass die für Studierende der Sinologie so wichtige Lesekompetenz aufgrund der besonderen Herausforderungen des Chinesischen zu spät und oftmals unzureichend erworben wird. Somit reifte in mir das Bestreben, nach einem wissenschaftlich fundierten Konzept zur Überwindung dieses Dilemmas zu suchen und dessen Praxistauglichkeit zu erforschen.

Nicht nur aufgrund des morphosyllabischen Schriftsystems, sondern vor allem wegen des schriftsprachlichen Stils stellt der Anspruch, authentische chinesische Gebrauchstexte auf fortgeschrittenem Anfängerniveau global zu verstehen, eine besondere Herausforderung dar. Im derzeit praktizierten Chinesischunterricht in den ersten zwei Lernjahren sinologischer Studiengänge bilden Dialogtexte die Grundlage, was bedeutet, dass schriftsprachliches Vokabular und Strukturen weitgehend unterrepräsentiert sind.

In meinem Lesemodul wird mittels authentischer alltäglicher Beispiele die Aufmerksamkeit der Studierenden auf typische schriftsprachliche Funktionswörter gelenkt und deren Verarbeitung zu sinnvollen Bedeutungseinheiten auf Phrasen- und Satzniveau trainiert. Ziel ist es, durch das rasche Erkennen dieser typischen schriftsprachlichen Strukturen bereits auf A2-Niveau an den Umgang mit authentischen alltäglichen, aber auch akademischen, chinesischen Gebrauchstexten heranzuführen. Einerseits soll der Kontakt mit den immer wiederkehrenden Strukturen Sicherheit in Bezug auf das Verstehen dieser Phrasen bewirken und so affektive Schranken im Umgang mit chinesischen Texten abbauen, andererseits werden dadurch Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis frei, um mit Hilfe geeigneter kognitiver und linguistischer Strategien globales Textverstehen auch bei eingeschränkter linguistischer Kompetenz (vor allem im Wortschatzbereich) zu erreichen.

In diesem Forschungsprojekt wurde ein neuer Ansatz zur Ausbildung von Lesekompetenz in Chinesisch als Fremdsprache aktionsforschend dokumentiert und reflektiert. Das Forschungsdesign umfasste mehrere Zyklen der unterrichtlichen Anwendung authentischen Lesematerials, in denen folgende

Datenerhebungsmethoden verwendet wurden: schriftliche Reflexionen des Unterrichtsgeschehens in Form eines Lehrerinnentagebuchs (unterstützt durch Audioaufnahmen von Gruppendiskussionen) und Feedback-Fragebögen der Studierenden. Die Daten wurden mit überwiegend qualitativen Methoden analysiert, und die Ergebnisse flossen – so wie in der Aktionsforschung gefordert – in den jeweils folgenden Unterrichtszyklus ein. Weiters wurden zwei Quasi-Experimente in Form einer selbstständigen Problembearbeitung durch die Studierenden durchgeführt, deren Daten einmal mittels Videoaufnahmen der Gruppenarbeit und einmal durch das Sammeln von Studierenden-Arbeitsblättern erhoben wurden.

In diesem Dissertationsprojekt wurde also im Rahmen der Prinzipien der Aktionsforschung auf der Basis einer praktischen Theorie ein Aktionsplan zu einer konkreten Fragestellung aus der Praxis entwickelt. Dieser Aktionsplan wurde über einen längeren Zeitraum im Sinne einer erkenntnisgenerierenden Spirale aus Aktion und Reflexion kontinuierlich weiterentwickelt. Die Erkenntnisse aus den Zyklen von Aktion und Reflexion führten zu folgenden Einsichten: Es kann und soll bereits im zweiten Studienjahr authentisches Lesematerial verwendet werden, welches die natürliche und allgegenwärtige Schriftsprachlichkeit chinesischer Gebrauchstexte widerspiegelt. Vor allem Beispiele mit visueller Unterstützung (z.B. Hinweise auf Schildern) und Informationstexte in digitalen Medien mit hohem Wiedererkennungswert (z.B. Smartphone-Hinweise) haben sich als einprägsame Impulse für immer wiederkehrende schriftsprachliche Strukturen bewährt. Aufgrund der großen Unterschiede zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit ist es aber wichtig, die schriftsprachlichen Charakteristika des authentischen Lesematerials immer wieder bewusstmachen und zu thematisieren. Durch die hohe Vorhersagbarkeit gewisser schriftsprachlicher Strukturen kann eine gewisse Automatisierung der Verarbeitung von immer wiederkehrenden Bedeutungseinheiten erreicht werden, die weitere Bedeutungskonstruktion muss aber über bewusst gesteuerte Strategien, wie z.B. gezielter Wörterbucheinsatz, erfolgen. Besonders wichtig bei der Arbeit mit authentischem Lesematerial ist die Bewusstmachung und Reflexion der Bedeutungskonstruktionsprozesse, da das Chinesische aufgrund der fehlenden sichtbaren Wortsegmentierung und des hohen Grades an Polysemie bei Lernenden leicht zu „Sackgassen“ führen kann. Die Thematisierung solcher „Sackgassen“ hat sich als besonders wirksames Mittel zur Sensibilisierung der Studierenden für die Charakteristika des Lesens auf Chinesisch erwiesen.

Abstract (English)

In the course of my work as senior lecturer in Chinese as a Foreign Language I have been confronted over many years with the problem that due to the specific challenges of the Chinese language, reading competence for students of Sinology is acquired too late and generally inadequately. This fact generated my interest to look for a scientifically founded approach to overcoming this dilemma, and investigating its practical validity.

Understanding the gist of authentic Chinese expository texts is a particular challenge for advanced beginners not only because of the morpho-syllabic writing system, but also predominantly due to the particular written style. Currently, dialogues form the basis of Chinese teaching in study programs of Chinese during the first two years. Consequently, vocabulary and structures characteristic of the written style are greatly underrepresented.

In the reading module that I have developed, the students' attention is drawn to highly frequent literary function words in authentic, everyday texts in order to train their competence in processing them into relevant units of meaning on the phrase- and sentence levels. It is the goal to allow students already at the A2 level to approach work with authentic everyday and even academic texts by means of recognition of these characteristic literary structures. First of all, this contact with recurring structures should allow the learners to process these phrases with more confidence and reduce affective restraints in their approach towards Chinese texts. In addition, this method will free capacities of their working memory to reach global text comprehension by applying relevant cognitive and linguistic strategies despite limited linguistic competences (particularly in the area of vocabulary).

Through action research this project documents and reflects on a new approach towards the development of reading comprehension in Chinese as a foreign language. The research design is based on several cycles of teaching authentic texts and uses the following methods of data collection: written reflection in the form of a teacher journal (supported by audio recordings of group discussions during lessons), and students' feedback questionnaires. The data were primarily analyzed by qualitative methods and the results – as required in action research – were incorporated into the following cycle. In addition, two quasi-experiments were conducted in the form of

individual problem solutions by the students. These data were collected in the form of video recordings of group work and student worksheets.

Thus, in accordance with the principles of action research, an action plan to tackle a concrete, practical problem was arrived at on the basis of a living theory. This plan was continuously developed further in the form of an awareness-generating spiral of action and reflection over a longer period of time. The knowledge gleaned from these cycles of action and reflection led to the following insights: Authentic reading material that contains the natural and ever-present literary register of Chinese expository texts can and should already be taught during the second year of Chinese language learning. Particularly, examples with visual elements (e.g. signs) and information texts in digital media with a high recognition value (e.g. smartphone cues) are easily remembered impulses for recurring literary structures. Because of the considerable differences between the written and the oral language, however, it is important to continuously address and strengthen awareness of the characteristic written style in authentic texts. The high predictability of specific literary structures can achieve a certain automatization in processing recurring units of meaning. Further construction of meaning, however, will have to be achieved through intentionally controlled strategies, e.g. targeted use of dictionaries. Of particular importance in working with authentic reading material is creating awareness and reflection of the strategies for constructing meaningful chunks, since Chinese can easily lead the learners into a "dead end" due to the absence of word segmentation and a high degree of polysemy. To point out and explicitly discuss such "dead ends" has proven to be an effective tool to sensitize students to the characteristics of reading Chinese.