

## Wortschatz, Worterkennung und Leseverstehen in Chinesisch als Fremdsprache (ChaF)

Marion Krames

### Abstract

Die Frage, wie die Lesekompetenz der Lernenden besser entwickelt werden kann, beschäftigt die ChaF-Leseforschung seit vielen Jahren. In der lesedidaktischen Diskussion wird bis heute dem Schriftzeichenerwerb die meiste Aufmerksamkeit geschenkt. Psycholinguistische Untersuchungen zeigen jedoch, dass gerade die Wortebene (Wortschatz und Worterkennung) ein wichtiger Schlüssel für das Verstehen von Texten ist. Im Bereich ChaF sind bereits einige empirische Untersuchungen zur Beziehung zwischen Wortschatz, Worterkennung und Leseverstehen bzw. zur Entwicklung dieser Wissens- und Kompetenzbereiche publiziert worden, die jedoch in ihrer Gesamtheit in der didaktischen Diskussion bislang kaum berücksichtigt wurden. In einer interdisziplinären Studie wurde die diesbezügliche empirische Evidenz kritisch im Rahmen gängiger Theorien zur Sprachverarbeitung ausgewertet und darauf basierend ein an die besonderen Bedürfnisse von ChaF-Lernenden angepasster Ansatz für eine integrative Lese- und Wortschatzdidaktik entwickelt.<sup>1</sup>

### 1. Einführung

John DeFrancis (1966) hat vor fast fünfzig Jahren in einem wegweisenden Aufsatz mit dem lapidaren Titel „Why Johnny can’t read Chinese“ die Frage erörtert, weshalb der Leseerwerb im Fach Chinesisch als Fremdsprache (ChaF) für die Lernenden eine so große Hürde darstellt. Auch heute noch beschäftigen wir uns mit dieser Frage: So wird häufig beklagt, dass Sinologie-Absolventen keine akzeptable Lesekompetenz erreichen (Kupfer 2007: 8). Nach wie vor stehen auch die Lehrwerke in der Kritik. Die ChaF-Leseforschung hat sich jedoch seit DeFrancis’ Zeit – insbesondere seit den 1990er Jahren – stark weiterentwickelt. Eine beachtliche Anzahl psycholinguistischer Untersuchungen, die mithilfe unterschiedlicher Forschungsparadigmen durchgeführt wurden, gewähren heute Einblicke in den Leseprozess und den Leseerwerb erwachsener ChaF-Lernenden:

- Zu Blickbewegungsstudien siehe Fu 2008; Hayden 2007;

---

<sup>1</sup> Diese Studie wurde durch ein Wiedereinstiegsstipendium für Wissenschaftlerinnen des Landes Rheinland-Pfalz gefördert.

- Studien zur Beziehung zwischen Wortschatzkenntnis und Lesen: Shen 2005; Shen 2007;
- zur Worterkennung: Zhang und Wang 2010; Liu, Wang und Perfetti 2007; Liu 2009; Everson 1998; Yang 2000; Gao und Meng 2000;
- zur Wortsegmentierung: Shen 2008;
- zu Lesestrategien: Everson und Ke 1997; Lee-Thompson 2008; Overgaard-Ptaszynski 2009; Chang 2010;
- zu Arbeitsgedächtnisprozessen: Hayes 1987; Liu 2009; Fu 2008;
- zum Schriftzeichenerwerb und zum orthografischen Bewusstsein: z. B. Wang, Perfetti und Liu 2003; Jiang 2008; Shen 2010; Everson 2007.

Auch der muttersprachliche Leseprozess ist für das Chinesische inzwischen gut erforscht. Zudem haben die umfassende empirische Datenbasis und die intensiv und kontrovers geführten Diskussionen bestimmter Forschungspositionen im Bereich der L1-Leseforschung bereits eine eigene Theoriebildung ermöglicht, so z. B. das *Constituency model of Chinese word identification* (Perfetti und Tan 1999) oder das *Generic Model of Lexical Processing in Reading Chinese* (Zhou et al. 1999).

Zwischen den fundierten Einsichten in den Leseprozess auf Seiten der psycholinguistischen Forschung und der didaktischen Praxis im Bereich ChaF klafft, wenn die Lehrwerke als Maßstab genommen werden, eine große Lücke. So fehlen in den gängigen Lehrwerken nach wie vor kohärente methodisch-didaktische Ansätze zur Lesekompetenzentwicklung. Texte werden häufig präsentiert, ohne das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, und ohne Aufgaben, die den Lernenden helfen könnten, eine Leseintention zu entwickeln und ihren Lesestil entsprechend anzupassen. Ein weiteres Problem besteht in der Vernachlässigung der für das Lesen so wichtigen Wortebene gegenüber der Schriftzeichenebene. Die L1- und die L2-Leseforschung haben gezeigt, dass die Wortebene im Grunde der Schlüssel zum Leseverstehen in allen Sprachen ist, und zwar sowohl das Wortschatzwissen als auch die Worterkennung, d. h. der Zugriff auf die im mentalen Lexikon abgespeicherten orthografischen, phonologischen und semantischen Wortinformationen während des Lesens (Grabe 2009: 265f.; Stanovich 2000: 208). Auch Untersuchungen mit ChaF-Lernenden belegen dies (s. u.).

Die starke Konzentration auf die orthografische Ebene im Bereich ChaF liegt angesichts der Komplexität der chinesischen Schrift nahe. Untersuchungen mit erwachsenen ChaF-Lernenden belegen jedoch, dass diese auch durch implizites Lernen während des Lesens Einsichten in die Funktionalität der chinesischen Schrift gewinnen und dass sich das orthografische Bewusstsein dieser Lernenden rasch entwickelt (Wang, Perfetti und Liu 2003; Jiang 2008: 28ff., 46; Shen 2010: 60). Dies hängt damit zusammen, dass erwachsene Lernende in Bezug auf ihre eigene Muttersprache hoch kompetente Leser sind und sich durch weit entwickelte metalinguistische Kompetenzen auszeichnen,

die sie auch beim Leseerwerb in ChaF zu nutzen verstehen (Bassetti 2009: 772). Da sich das orthografische Bewusstsein von ChaF-Anfängern bereits innerhalb des ersten Jahres auf der Basis der Verarbeitung von nur etwa 300 bis 500 Schriftzeichen entwickelt (Koda 2005: 91f.), stellt sich die Frage, ob die explizite Schriftzeichendidaktik überhaupt eine so große Rolle spielen sollte, wie dies vielfach gefordert wird. Wang (2007) konnte in einer Umfrage feststellen, dass ein eigenständiger, vom Sprachkurs entkoppelter Schriftzeichenunterricht, wie er bereits an einer Reihe von chinesischen Universitäten etabliert worden ist, bei Lernenden zu Motivationsverlusten führt, und plädiert daher dafür, die Schriftzeichenkompetenz der ChaF-Lernenden eher durch extensives Lesen zu fördern (Wang 2007: 121ff.).

Die „misslingende Ankunft der Forschung in der Praxis“ (Krumm 2010: 915f.) ist ein grundlegendes Problem der Lesedidaktik, denn es ist schwierig, aus einzelnen psycholinguistischen Untersuchungen mit unterschiedlichen Forschungsdesigns allgemeingültige Schlussfolgerungen für die Lesedidaktik zu ziehen. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass die Leseforschung meist kleine und kleinste Prozesse des Lesens untersucht, während die Didaktik nach kohärenten Erklärungen des Leseprozesses verlangt (Stanovich 2003: 110). Ein besonderes Problem im Bereich ChaF besteht darin, dass die vergleichsweise geringe Anzahl von Studien noch keine ausreichende Grundlage zu einer eigenen Theoriebildung bietet.

Erste Schritte aus der psycholinguistischen Forschung in Richtung Praxis gibt es jedoch bereits. Hier ist insbesondere Jangs Monografie (Jiang 2008) zu nennen, in der die Autorin auf der Basis einer Vielzahl eigener Untersuchungen und auch von Studien anderer Psychologen zum Schriftzeichenerwerb, zum orthografischen Bewusstsein, zur Schriftzeichendidaktik und zur Wortverarbeitung eine ganze Reihe fundierter Empfehlungen für die Lesedidaktik in ChaF formuliert. Jiang konzentriert sich in ihrer Monografie jedoch vornehmlich auf die Schriftzeichen- und weniger auf die Wortebene. Ausgangspunkt meiner Dissertation (Krames 2013) war daher die Frage, welche Rolle der Wortschatz und die Worterkennung für das Lesen in ChaF spielen und welche Schlussfolgerungen sich aus den einschlägigen psycholinguistischen Studien für die Wortschatz- und Lesedidaktik ziehen lassen. In Anlehnung an Tschirner (2010) habe ich den Oberbegriff der lexikalischen Kompetenz gewählt, wobei ich unter deklarativer lexikalischer Kompetenz das Wortformenwissen (Aussprache und Orthografie), begriffliche Wissen (Bedeutung) und Verwendungswissen (Grammatik und Pragmatik) verstehe (Tschirner 2010: 242f.) und unter prozeduraler lexikalischer Kompetenz die für die Lesefertigkeit so zentrale Subfertigkeit der Worterkennung. Folgende Forschungsfragen stehen im Fokus meiner Studie:

- Welches sind die besonderen Verarbeitungscharakteristika der erwachsenen ChaF-Lernenden, wenn sie chinesische Texte und Wörter lesen?

- Wie müssen die lexikalischen Kompetenzen ausgeprägt sein, um chinesische Texte fließend lesen zu können?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Lese- und Wortschatzdidaktik in ChaF?<sup>2</sup>

Hierzu wurde die bislang vorliegende empirische Evidenz zum Lesen und zur Wortverarbeitung erwachsener ChaF-Lernender umfassend im Hinblick auf methodisch-didaktische Fragestellungen ausgewertet. Dabei bin ich von der Hypothese ausgegangen, dass nur auf der Basis einer paradigmenerübergreifenden Analyse der in unterschiedlichen Studien gewonnenen Befunde die für das fließende Lesen notwendigen deklarativen und prozeduralen lexikalischen Kompetenzen zu ermitteln sind.<sup>3</sup> Die besondere Schwierigkeit bestand dabei zum einen darin, dass die Autorinnen und Autoren der Studien teilweise zu gegensätzlichen Interpretationen ihrer Ergebnisse kamen: In China beispielsweise vertreten eine Reihe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Auffassung, dass die geübte Verarbeitung der chinesischen Schrift weitestgehend ohne Aktivierung phonologischer Informationen geschieht, während z. B. in den USA häufig betont wird, dass bei ChaF-Lernenden die Entwicklung der Sprechkompetenz einen positiven Einfluss auf das Lesen haben kann. Zum anderen gibt es im Bereich der Methodik und Didaktik eine ganze Bandbreite von z. T. widersprüchlichen Empfehlungen: Sollte die Schriftzeichendidaktik Vorrang haben oder vielmehr die Förderung des extensiven Lesens? Sollten eher datengeleitete Prozesse, eher wissensgeleitete oder beide gleichermaßen gefördert werden?

Um im Rahmen der Analyse Fehlinterpretationen von Einzelergebnissen vorzubeugen, habe ich die Befunde mit ChaF-Lernenden auf der Basis folgender konsensfähiger Theorien der chinesischen L1-Leseforschung und der angloamerikanischen Leseforschung analysiert: die Hypothesen zur Beziehung zwischen Wortschatz und Leseverstehen (Anderson und Freebody 1981; Mezynski 1983; Stanovich 1986), das Arbeitsgedächtnismodell von Baddeley (Baddeley 1986), Theorien zur Wissensorganisation im mentalen Lexikon (Aitchison 2003; Singleton 1999) und zu Worterkennungsprozessen (Perfetti und Tan 1999; Zhou und Marslen-Wilson 2000). Das übergeordnete Ziel dieser Studie besteht darin, die für ChaF-Lehrkräfte häufig hermetisch wirkenden psycholinguistischen Studien für die Praxis anwendbar zu machen. Im begrenzten Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, alle Kontroversen der Leseforschung eingehend zu beleuchten. Daher soll es im Folgenden in erster Linie darum gehen, die Hauptergebnisse meiner Analyse darzulegen.

---

<sup>2</sup> Siehe dazu Krames 2013: 30.

<sup>3</sup> Krames 2013: 33. Ich konzentriere mich bei der Untersuchung im Wesentlichen auf westliche Lernende mit alphabetischem Orthografiebackground.

## **2. Die deklarative lexikalische Kompetenz und das Leseverstehen**

In der Forschung besteht Konsens darüber, dass Wortschatz und Leseverstehen eng zusammenhängen. Bei Muttersprachlern, Fremdsprachenlernern im Allgemeinen und auch bei ChaF-Lernenden im Besonderen wurden hohe Korrelationswerte zwischen Wortschatz und Lesen festgestellt (Stanovich 1986: 379; Grabe 2009: 266f.; Shen 2005: 21). Für das eigenständige Erschließen eines Textes müssen 99% aller Wörter bekannt sein und bereits bei einem Anteil von 5% unbekannter Wörter kommt es zu erheblichen Verständnisschwierigkeiten (Shen 2005: 21).

Hohe Korrelationswerte zwischen Variablen wie Wortschatzkenntnis und Leseverstehen bedeuten nicht unbedingt einen kausalen Zusammenhang, sondern können auch durch eine oder mehrere weitere Variablen bedingt sein. Um die Beziehung zwischen Wortschatz und Leseverstehen besser ausloten zu können, sind von Seiten der angloamerikanischen L1-Leseforschung die folgenden Hypothesen aufgestellt worden, die auch für das fremdsprachliche Lesen relevant sind.

### **2.1. Die instrumentelle Hypothese**

Der instrumentellen Hypothese zufolge hängt das Textverstehen kausal von der Anzahl der bekannten Wörter ab (Anderson und Freebody 1981: 81). In Interventionsstudien, die zum Testen eines kausalen Zusammenhangs mit englischsprachigen L1-Lernenden im Leseerwerbsprozess durchgeführt wurden und in denen Lernenden gezielt Wortschatz vermittelt wurde, konnte zwar ein Wortschatzzuwachs festgestellt werden (Mezynski 1983: 253), aber nur in wenigen Studien konnte auch eine Verbesserung beim Leseverstehen erzielt werden (Mezynski 1983: 259). Nach Mezynski kann dies zum einen dadurch bedingt sein, dass Wortschatzkenntnis zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Verstehen von Texten ist, und zum anderen dadurch, dass entweder nicht genügend Wörter für das Verstehen der jeweiligen Textpassagen vermittelt wurden oder dass die Wörter nicht gut genug gelernt wurden, um das Textverstehen positiv beeinflussen zu können (Mezynski 1983: 264f.). Gerade dieser letzte Aspekt, nämlich Wörter gut genug zu kennen, stellt Lernende distanter Fremdsprachen vor große Herausforderungen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Wortschatzkenntnis eine Vielzahl von Wissenskomponenten umfasst, nämlich Orthografie, Morphologie, Wortart, Aussprache, Bedeutung (Referenzbereich, Polysemie, Homophonie), Kollokationen, Bedeutungsassoziationen (thematische Beziehungen, Synonyme, Antonyme), Gebrauchskontext (technisch, allgemein) und Register (Macht, Höflichkeit, Fachgebiet, Formalität, Umgangssprache, Slang; siehe Nation 2001: 27). In der Forschung wird daher auch zwischen Wort-

schatzumfang (*breadth of vocabulary knowledge*) und Wortschatztiefe (*depth of vocabulary knowledge*) unterschieden.

In einer viel beachteten Studie mit chinesischen und koreanischen Lernenden des Englischen als Fremdsprache konnte Qian feststellen, dass sowohl Wortschatzumfang als auch Wortschatztiefe hoch mit dem Leseverstehen korrelieren (Qian 1999: 295). Vergleichbare Studien mit ChaF-Lernenden gibt es zwar noch nicht, es liegt jedoch nahe, dass auch bei ihnen vertiefte Wortschatzkenntnisse einen positiven Einfluss auf das Leseverstehen haben können. So könnte beispielsweise die Kenntnis mehrerer Bedeutungen eines Polysems (z. B. des Verbs 开 *kāi*)<sup>4</sup> helfen, eine Textstelle zu entschlüsseln, in der ein solches auftaucht. Des Weiteren ist auch die Kenntnis von Kollokationen (z. B. 采取 ... 措施 *cǎiqǔ ... cuòshī* „... Maßnahmen ergreifen“) wichtig, um beispielsweise Hypothesen über den weiteren Textverlauf anstellen zu können – eine wissensgeleitete Lesestrategie, die vor allem starke ChaF-Lernende auszeichnet (Chang 2010: 95).

Wortassoziationsstudien zeigen, dass die Entwicklung eines entsprechend tiefen Wortschatzwissens ein zeitintensiver Prozess ist. In diesen Studien werden Lernende dazu aufgefordert, Assoziationen zu visuell oder auditiv präsentierten Wörtern zu äußern. In L2-Wortassoziationsstudien konnte festgestellt werden, dass neu gelernte und weniger bekannte Wörter in erster Linie Klangassoziationen auslösen, während bekanntere Wörter vorwiegend syntagmatische und paradigmatische Assoziationen hervorrufen (Singleton 1999: 189; Namei 2004: 366).<sup>5</sup> Auch das Sprachniveau spielt hier eine Rolle (Namei 2004: 366). Die bislang mit ChaF-Lernenden durchgeführten Wortassoziationsstudien bestätigen diese Ergebnisse: Je höher das Sprachniveau ist, desto weniger Klangassoziationen gibt es (z. B. die Assoziation 路 *lù* zum Stimuluswort 哭 *kū*; Jiang 2002: 61). Mit zunehmendem Sprachniveau und zunehmender Vertrautheit mit Wörtern nimmt auch die Anzahl der paradigmatischen und syntagmatischen Antworten zu (paradigmatisch: 流泪 *liúlèi*; syntagmatisch: 哭起来了 *kū qǐlái le*)<sup>6</sup>; Jiang 2002: 65f.; Lü 2010: 80, 84). Gleichzeitig legt jedoch der vergleichsweise hohe Anteil an Klangassoziationen bei ChaF-Lernenden unterschiedlicher Sprachniveaus nahe, dass der Wortschatz der distanten Sprache Chinesisch im mentalen Lexikon der Lernende generell weniger gut semantisch vernetzt ist, als etwa derjenige kogni-

---

<sup>4</sup> Wang (1995) verzeichnet eine Vielzahl verschiedener Bedeutungen für *kāi*, u. a. „Fahren eines Autos“, „Ausstellen eines Schecks“, „Anschalten eines Geräts“, „Eröffnen eines Geschäfts“, „Abhalten einer Konferenz“; Wang 1995: 104).

<sup>5</sup> Eine Klangassoziation zum Stimuluswort „Wein“ wäre z. B. „Stein“; syntagmatische Assoziationen wären z. B. „Wein trinken“ oder „Wein produzieren“. Beispiele für paradigmatische Assoziationen wären „Bier“, „Saft“, „Wasser“ usw. Wenn Lernende überwiegend syntagmatische und paradigmatische Assoziationen äußern, spricht dies für vertiefte Wortschatzkenntnisse.

<sup>6</sup> Beispiele von Krames.

ter Sprachen, bei denen eher „die Möglichkeit zur Bildung semantischer Assoziationen gegeben ist“ (Dittmann und Schmitt 1998: 325). Die vielen Wortschatzfehler von ChaF-Lernenden, die von Lehrern häufig thematisiert werden, verdeutlichen ebenfalls, dass der Erwerb syntagmatisch und paradigmatisch gut vernetzter Wortschatzkenntnisse eine große Herausforderung darstellt (Sun et al. 2006: 360ff.). Auch Lernenden ist dieses Problem bewusst: „Learning Chinese is like nothing I have done before. Everything I learn, I have no previous knowledge or experience that can help me“ (Fu 2005: 119).

Die Befunde aus den Wortassoziationsstudien zeigen, dass Wörter nicht durch einmaliges Einprägen gelernt werden können, sondern dass Lernende ihren Wortschatz über einen langen Zeitraum hinweg nach und nach vertiefen. Die konstruktivistische Wortschatzdidaktik begreift den Wortschatzerwerb daher als stufenweisen Prozess, in dessen Verlauf Lernende Wörter wiederholt in verschiedenen Kontexten aufnehmen sollten, um sich so Schritt für Schritt mit ihren vielschichtigen Wissensaspekten vertraut zu machen (Wolff 2002: 14).

## 2.2. Die Wissenshypothese

Bei der Wissenshypothese wird davon ausgegangen, dass Wortschatz und Leseverstehen indirekt über die Variable Wissen miteinander korrelieren, denn sowohl Wortschatzwissen als auch Leseverstehen implizieren Weltwissen (Mezynski 1983: 254). Die Aktivierung des themenbezogenen Wissens ermöglicht es den Lernenden, während des Lesens wissensgeleitete Strategien anzuwenden und Hypothesen über schwer zu entschlüsselnde Textstellen anzustellen. Die wenigen diesbezüglich durchgeführten Studien mit ChaF-Lernenden bestätigen dies. So wurde in einer Lesestrategiestudie ein sprachlich schwieriger, argumentativer Text, mit dessen Thematik die Lernenden vertraut waren (Geburtenkontrolle in China), besser verstanden als ein einfacherer Text, bei dem sie nicht auf ihr Wissen zurückgreifen konnten (Lee-Thompson 2008: 213f.).

In einer Studie von Chang (2010) war bei starken Lesern unterschiedlicher Sprachniveaus<sup>7</sup> eine stärkere globale Verarbeitung festzustellen, z. B. inferierende (erschließende) Strategien, die darauf abzielen, Textpropositionen in eine mentale Repräsentation eines Textes zu integrieren, neue Informationen mit dem bereits gespeicherten Vorwissen zu verbinden und das Vorwissen zu aktivieren (Chang 2010: 104). In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, dass Wörter im mentalen Lexikon in Wissensrah-

---

<sup>7</sup> Die Lernenden hatten jeweils ein, zwei oder drei Jahre Chinesischunterricht an einer US-amerikanischen Universität absolviert und wurden den Niveaustufen 2, 3 und 4 zugeordnet (Chang 2010: 97).

men abgespeichert sind, „die die Konstruktion eines Textzusammenhangs etwa beim Textverstehen erleichtern“ (Feilke 2009: 6f.).

### 2.3. Die reziproke Hypothese

Bei der reziproken Hypothese wird von einem bidirektionalen Zusammenhang zwischen Wortschatz und Leseverstehen ausgegangen: Wortschatzkenntnisse verbessern die Lesekompetenz und das Lesen seinerseits führt wiederum zu Wortschatzzuwachs (Stanovich 2000: 184). Nach Erkenntnissen der L1-Leseforschung lernen Schulkinder pro Jahr zwischen 1.000 und 1.500 Wörter beiläufig durch extensives Lesen (Grabe 2009: 272). Bei L2-Lernenden wird eine sehr viel geringere Zahl, nämlich zwischen 5 und 15% der neuen Wörter, welche während des Lesens visuell aufgenommen werden, auf diese Weise erworben (Grabe 2009: 273). Shen konnte in einer Studie einen Wortschatzzuwachs durch extensives Lesen bei fortgeschrittenen ChaF-Lernenden feststellen (Shen 2007: 244). Der Wortschatzzuwachs sank jedoch, wenn zu viele Wörter eines Textes unbekannt waren, ein Phänomen, welches auch bei L2-Lernern anderer Fremdsprachen zu beobachten ist (Grabe 2009: 272).

### 2.4. Die Hypothese des lexikalischen Zugriffs

Beim lexikalischen Zugriff werden während des Lesens die zum visuellen Input passenden orthografischen, phonologischen und semantischen Informationen im mentalen Lexikon aktiviert (Prestin 2003: 493).<sup>8</sup> Bei der Hypothese des lexikalischen Zugriffs wird von einem kausalen Zusammenhang ausgegangen, d. h. je automatisierter der lexikalische Zugriff geschieht, desto besser ist das Leseverstehen. Die Leseerfahrung bzw. der zeitliche Umfang, in dem diese Teilkompetenz trainiert wird, trägt ganz entscheidend zur Automatisierung derselben bei (Mezynski 1983: 254). Untersuchungen aus der L1-Leseforschung (z. B. Baumann 2005: 125) und auch aus der ChaF-Leseforschung bestätigen diese Hypothese. Liu konnte in einer Studie mit ChaF-Anfängern feststellen, dass die Vorkommenshäufigkeit von Wörtern in den Vokabellisten eines Lehrwerks einen Einfluss auf das Wortschatzlernen hat und dass es eine proportionale Beziehung zwischen der Aufnahmehäufigkeit von Wörtern und der Fähigkeit, diese mittels Hanyu Pinyin wiederzugeben, gibt (Liu 2002: 60f.).

---

<sup>8</sup> Bei der Worterkennung ist zwischen den Subprozessen „Zugriff, Auswahl und Integration“ zu unterscheiden (Prestin 2003: 493). Bei der „Auswahl“ wird aus der Menge der aktivierten Lexikoneinträge dasjenige Wort bestimmt, das mit dem Input (bzw. der Inputrepräsentation) am besten übereinstimmt“ (Prestin 2003: 493). Beim Prozess der *lexikalischen Integration* wiederum geschieht die „Einbindung der mit den Lexikoneinträgen assoziierten syntaktischen und semantischen Information im Rahmen der gesamten Äußerung“ (Prestin 2003: 493).

Jiang kommt in einer ähnlichen Studie mit europäischen, asiatischen und afrikanischen ChaF-Anfängern zu dem Ergebnis, dass die Aussprache und Bedeutung von Wörtern, welche Lerner im Lehrwerk zweimal aufnahmen, genauer wiedergegeben werden konnten, als diejenigen von Wörtern, welche die Lerner nur einmal aufnahmen (Jiang 2008: 160, 166). Darüber hinaus hat Jiang in dieser Studie festgestellt, dass die Auftretenshäufigkeit von Schriftzeichen innerhalb von Wörtern das Erkennen von Wörtern ebenfalls positiv beeinflusst: Lernende erkannten Wörter, die Schriftzeichen mit mittlerer und hoher Wiederholungsrate enthielten (Auftrittshäufigkeit von 10,6 und 30,2), besser als Wörter mit Schriftzeichen, die nicht so häufig auftraten (4,6-mal; Jiang 2008a: 165). Demnach wirkt sich eine Anhebung der Schriftzeichenhäufigkeit positiv auf den Wortschatzerwerb aus (Jiang 2008: 166). Auch Sergent und Everson stellten in einer Studie mit ChaF-Lernenden fest, dass die Inputfrequenz von Schriftzeichen einen Einfluss auf die Genauigkeit der Worterkennung hat (Sergent und Everson 1992: 40).

Die oben erwähnten Untersuchungen beleuchten im Grunde bereits prozedurale Aspekte des Wortschatzwissens. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass sich die deklarative und die prozedurale lexikalische Kompetenz nicht eindeutig voneinander trennen lassen, denn Wortschatzwissen in Bezug auf Form, Bedeutung und Verwendung ist immer auch prozedurales Wissen (Nation 2001: 27).

### **3. Die prozedurale lexikalische Kompetenz und das Leseverstehen**

Die prozedurale lexikalische Kompetenz im engeren Sinne umfasst im Chinesischen zwei Prozesse: Zum einen die automatisierte Wortsegmentierung und zum anderen die automatisierte Aktivierung orthografischer, phonologischer und semantischer Informationen von Lexemen während des Lesens.

#### **3.1. Die Wortsegmentierung**

Im chinesischen Schriftbild sind nicht Wörter, sondern Schriftzeichen als klar voneinander abgegrenzte Einheiten wahrnehmbar. Um auf die Bedeutung von Lexemen und Phrasen zugreifen zu können, müssen Lernende zunächst mithilfe der Wortsegmentierung innerhalb der visuell wahrgenommenen Schriftzeichenstränge zusammengehörende Sinneinheiten ermitteln (Shen 2008: 502). Während dieses Prozesses müssen die Lernenden häufig aus zwei verschiedenen Lesarten einer Textstelle die in den jeweiligen Zusammenhang passende auswählen. In dem folgenden Holzwegsatz beispielsweise sind 照顾 (*zhàogù*, „sich kümmern um“), 照 (*zhào*, „gemäß“ / „entsprechend“) und 顾客 (*gùkè*, „Kunde/n“) überlappende Wortkandidaten:

经理同意照顾顾客的想法来设计产品 (Perfetti und Tan 1999: 120).

Die falsche Lesung ist: Jīnglǐ tóngyì zhàogù..... „Der Manager ist damit einverstanden, sich um ... zu kümmern, ... .“ Die korrekte Lesung lautet: Jīnglǐ tóngyì zhào gùkè de xiǎngfǎ láí shèjì chǎnpǐn. „Der Manager ist damit einverstanden, dass das Produkt entsprechend der Vorstellungen des Kunden entworfen wird.“

Dieser Holzwegsatz wird nur dann richtig verstanden, wenn der Schriftzeichenstrang an den richtigen Stellen segmentiert wird. Für geübte chinesische Muttersprachler ist dies in der Regel kein Problem, denn sie verfügen nicht nur über einen großen Wortschatz, sondern auch über viel Leseerfahrung. Im Unterschied dazu zeigen Lesestrategiestudien mit ChaF-Lernenden, dass diese einen großen Teil ihrer Ressourcen darauf verwenden, während des Lesens zusammengehörnde Einheiten wie Wörter oder Phrasen zu ermitteln (Everson und Ke 1997: 7; Lee-Thompson 2008: 711). Befunde aus vergleichenden Blickbewegungsstudien bestätigen dies: Selbst fortgeschrittene ChaF-Lernende lesen in kürzeren Sakkaden als geübte chinesische Muttersprachler und nehmen einen kleineren Fixationsbereich wahr (2,10 Schriftzeichen) als L1-Leser (4,18 Schriftzeichen; dazu Fu 2008: 60ff.). Fu stellt daher fest, dass ChaF-Lernende chinesische Texte Schriftzeichen für Schriftzeichen verarbeiten, also eine zusätzliche Morphemverarbeitung vornehmen, während geübte chinesische Muttersprachler Texte in größeren Sinneinheiten – so genannten Chunks – verarbeiten (Fu 2008: 5f., 95f., 98). Aus diesem Grund lasen die geübten L1-Lerner auch etwa doppelt so schnell wie fortgeschrittene ChaF-Lernende (Fu 2008: 56). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Hayden (2007) in seiner vergleichenden Blickbewegungsstudie: Während fortgeschrittene Anfänger aufwändig jedes einzelne Schriftzeichen verarbeiteten, lasen die geübten chinesischen Muttersprachler wesentlich schneller. Selbst fortgeschrittene ChaF-Lernende lasen nicht so effizient wie L1-Lerner (Hayden 2007: 218, 219).

### 3.2. Der lexikalische Zugriff

In der chinesischen L1-Leseforschung wurde lange kontrovers diskutiert, ob aufgrund der verhältnismäßig großen phonologischen Intransparenz der chinesischen Schrift die Aussprache beim Zugriff auf die Wortbedeutung überhaupt aktiviert wird. Noch im Jahr 1999 gab es diesbezüglich divergierende Auffassungen: Während Perfetti und Tan (1999) von einem konstitutiven lexikalischen Zugriff auf der Basis der interaktiven Aktivierung von Orthografie, Phonologie und Bedeutung ausgingen (Perfetti und Tan 1999: 124), nahmen Zhou Xiaolin und seine Kollegen an, dass die semantische Aktivierung in erster Linie auf orthografischen Informationen basiert (Zhou et al. 1999: 140). In der Zwischenzeit haben Zhou und seine Kollegen ihre Forschungsposition jedoch der von Perfetti und Tan angenähert und es besteht Konsens darüber, dass der lexikalische Zugriff interaktiv auf der Basis pho-

nologischer und orthografischer Informationen erfolgt (Zhou und Marslen-Wilson 2000: 1260; Zhou und Marslen-Wilson 2009: 1032f.).<sup>9</sup>

Die von den beiden Forscherteams vorgelegten Priming-Studien<sup>10</sup> geben Aufschluss über wichtige prozedurale Kompetenzen geübter L1-Leser: Diese aktivieren bereits bei 57 Millisekunden (ms) nach der visuellen Aufnahme chinesischer Schriftzeichen und Wörter die phonologischen Informationen inklusive der Töne (Perfetti und Tan 1998: 109; Zhou und Marslen-Wilson 2000: 1258). Das heißt, dass ungeachtet der phonologischen Intransparenz der chinesischen Schrift Ausspracheinformationen von geübten L1-Lesern umfassend und zuverlässig verarbeitet werden. Das Abrufen der Töne beim stillen Lesen chinesischer Wörter überrascht auf den ersten Blick, ist jedoch aufgrund ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion beim lexikalischen Zugriff nachvollziehbar. Eine ganze Reihe neuerer Studien zeigt auch, dass chinesische Kinder mit Leseproblemen Töne nicht so gut unterscheiden können wie Kinder mit normal entwickelter Lesekompetenz (z. B. Cheung et al. 2009: 731; Jin, He und Mo 2009: 40).

Die oben dargelegten Befunde zur prozeduralen lexikalischen Kompetenz geübter L1-Leser bieten einen wichtigen Referenzrahmen für die Lernzielentwicklung im Bereich Chinesisch als Fremdsprache; sie sind von der ChaF-Leseforschung jedoch bislang kaum rezipiert worden.

Inwiefern sich die prozeduralen lexikalischen Kompetenzen von ChaF-Lernenden von denen geübter L1-Lerner unterscheiden, soll im Folgenden auf der Basis einer Analyse der Studien zur Worterkennung dargelegt werden.

Everson (1998) und Yang (2000) kommen in Wortbenennungsstudien mit ChaF-Anfängern zu dem Ergebnis, dass auf die Bedeutung von visuell präsentierten Wörtern in der Regel nur dann zugegriffen werden kann, wenn die Aussprache bekannt ist (Everson 1998: 199; Yang 2000: 8). Diese Befunde bestätigen die oben erläuterte Theorie der L1-Leseforschung, wonach die Aktivierung der phonologischen Informationen ein integraler Bestandteil des Worterkennungsprozesses im Chinesischen ist.

Die wenigen Priming-Studien mit ChaF-Lernenden zeigen, dass diese – wie zu erwarten – Defizite gegenüber geübten L1-Lesern aufweisen: In einer Studie mit ChaF-Anfängern im zweiten Semester war erst bei 500 ms an-

---

<sup>9</sup> Ungeachtet dieses Grundkonsenses betonen Zhou und seine Kollegen nach wie vor die Rolle der Orthografie etwas stärker, während Perfetti und Tan die Rolle der Phonologie beim lexikalischen Zugriff stets hervorheben (Krames 2013: 134).

<sup>10</sup> Beim Priming wird das zu erkennende Zielwort (*Target*) mit einem bestimmten zeitlichen Abstand (*stimulus onset asynchrony*, SOA) im Kontext eines Bahnungswortes (*Prime*) präsentiert (Sonnenstuhl-Henning 2003: 19). Priming wird mit verschiedenen Aufgaben verbunden, z. B. Wortbenennungsaufgaben oder Wortentscheidungsaufgaben. „Durch die systematische Manipulation des Kontextes, also der Beziehung zwischen Prime und Target, können dabei Rückschlüsse über die Architektur des Worterkennungssystems gewonnen werden“ (Sonnenstuhl-Henning 2003: 19). Hierzu werden die Reaktionszeiten und Fehlerraten der Probanden ausgewertet.

satzweise eine Aktivierung phonologischer Informationen feststellbar (Liu, Wang und Perfetti 2007: 476). Fortgeschrittene Anfänger, die etwa 1 bis 1,5 Jahre Chinesischunterricht hatten, aktivierten bei 157 ms phonologische Informationen, bei 57 ms war lediglich die Aktivierung orthografischer Informationen feststellbar (Zhang und Wang 2010: 39, 41). Diese vergleichsweise langen Verarbeitungszeiten bis zur Aktivierung von sprachlichen Informationen verdeutlichen, dass die Graphemdekodierung für ChaF-Lernende eine große Schwierigkeit darstellt. Befunde aus Studien mit anderen Forschungsparadigmen bestätigen dies; so wird z. B. häufig beobachtet, dass ChaF-Lernende formal ähnliche Schriftzeichen verwechseln (erwachsene Lernende: Chen 1996: 97f.; Schüler: Diao 2010: 177f.).

ChaF-Lernende auf Experten-Niveau, die sich im Durchschnitt 19,6 Jahre lang intensiv mit der chinesischen Sprache beschäftigt hatten, aktivierten in einer vergleichenden Priming-Studie von Liu bereits bei 85 und 157 ms phonologische Schriftzeicheninformationen (Liu 2009: 504), jedoch erst bei 243 und 300 ms die Toninformationen (Liu 2009: 512). Insgesamt lasen diese weit fortgeschrittenen Lernende daher auch etwas langsamer als die Muttersprachler in der Vergleichsgruppe, aber – trotz dieser Unterschiede – dennoch fließend (Liu 2009: 512f.).

Chinesische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben verschiedene Studien mit dem Paradigma des Korrekturlesens durchgeführt, um die interimssprachlichen prozeduralen Kompetenzen von ChaF-Lernenden zu untersuchen, wobei i. d. R. von der Hypothese ausgegangen wird, dass Lernende mit alphabetischem Orthografiebackground im Zuge einer Übertragung ihrer L1-Verarbeitungsstrategien chinesische Schriftzeichen stärker phonologiefokussiert verarbeiten als etwa koreanische oder japanische ChaF-Lernende. Die diesbezüglichen Ergebnisse der Studien sind jedoch widersprüchlich (Krames 2013: 178). Der Großteil der Studien mit dem Paradigma des Korrekturlesens belegt allerdings, dass ChaF-Lernende chinesische Schriftzeichen mit zunehmendem Sprachniveau immer zuverlässiger verarbeiten (Gao und Meng 2000: 69 und 71; Krames 2013: 174). Insofern bestätigen sie – ebenso wie auch die Priming-Studien – die oben dargelegte Hypothese des lexikalischen Zugriffs, wonach ein enger Zusammenhang zwischen Leseerfahrung und der Subfertigkeit der Worterkennung besteht.

Die Unterschiede zwischen der geübten muttersprachlichen und der ungeübten Worterkennung bei ChaF-Lernenden treten in den oben angeführten Studien deutlich zutage. Weshalb die Defizite der ChaF-Lernende im Bereich der Worterkennung das Leseverstehen in fundamentaler Weise beeinträchtigen, soll im Folgenden unter Bezugnahme auf Arbeitsgedächtnisprozesse dargelegt werden.

### 3.3. Worterkennung und Arbeitsgedächtnisprozesse

Im Arbeitsgedächtnis werden bei kognitiven Aufgaben, wie z. B. auch beim Lesen, Informationen zur Weiterverarbeitung temporär zwischengespeichert (Baddeley 1986: 34). Das Arbeitsgedächtnismodell von Baddeley enthält eine phonologische Schleife, in der das Zwischenspeichern auf der Basis der Rezirkulation von phonologischen Codes geschieht (Baddeley, Gathercole und Papagno 1998: 158). Dieser Prozess ist eine wichtige Grundlage für die weitere Informationsverarbeitung, denn lautliche Repräsentationen im Arbeitsgedächtnis zerfallen bereits nach ein bis zwei Sekunden, wenn sie nicht durch Rezirkulation aufgefrischt werden (Schmidt 2006: 165). In Experimenten mit chinesischen Muttersprachlern konnte festgestellt werden, dass chinesische Schriftzeichen – ungeachtet ihrer relativen phonologischen Intransparenz – ebenfalls mittels phonologischer Codes im Arbeitsgedächtnis zwischengespeichert werden (Tzeng, Hung und Wang 1977: 628ff.; Tzeng und Hung 1980: 225f.).

Die oben beschriebenen Defizite der Lernenden im Bereich der Worterkennung beeinträchtigen die Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis in fundamentaler Weise:

1. Da ChaF-Lernende über einen langen Zeitraum hinweg Schwierigkeiten haben, phonologische Wortinformationen zuverlässig und automatisiert abzurufen, ist auch die Rezirkulation in der phonologischen Schleife und damit das temporäre Speichern von Informationen im Arbeitsgedächtnis während des Lesens gestört. Dies bestätigen verschiedene Untersuchungen mit ChaF-Lernenden: Hayes stellt in einer kontrastiven Studie fest, dass sich chinesische Muttersprachler Schriftzeichen mithilfe der Aussprache merken, während selbst fortgeschrittene ChaF-Lernende noch versuchten, sich die Zeichen mithilfe ihrer visuellen Charakteristika einzuprägen – eine Strategie, die sich als wenig effizient erwies (Hayes 1987: 59f., 87ff.). Auch bei den Lernenden auf Experten-Niveau, wie in der Studie von Liu (2009) nachgewiesen, konnten noch gewisse Defizite festgestellt werden: Während die geübten Muttersprachler sich an 85 (Experiment 1) und 95 Prozent (Experiment 2) der visuell präsentierten Sätze erinnern konnte, lagen die Werte bei den ChaF-Lernenden bei 48 (Experiment 1) und 86 Prozent (Experiment 2; Liu 2009: 514).

2. Erwachsene können im Arbeitsgedächtnis im Durchschnitt sieben Informationseinheiten gleichzeitig temporär speichern (Miller 1959: 92), wobei zu berücksichtigen ist, dass diese jeweils eine unterschiedliche Informationsdichte aufweisen können (Lass et al. 2004: 129). Das Chunking, d. h. das Verarbeiten komplexerer inhaltlicher Einheiten mit einer höheren Informationsdichte, trägt zur Effizienzsteigerung des Arbeitsgedächtnisses bei (Miller 1956: 95; Dittmann und Schmidt 1998: 316). Die oben angeführten Blickbewegungsstudien haben gezeigt, dass sich das Lesen von chinesischen Mutter-

sprachlern durch ein solches Chunking auszeichnet, während ungeübte ChaF-Lernende Schriftzeichen für Schriftzeichen verarbeiten und daher nur Einheiten mit einer verhältnismäßig geringen Informationsdichte im Arbeitsgedächtnis zwischenspeichern. Diese ineffiziente Verarbeitung von ChaF-Lernenden führt zu einer weiteren Beeinträchtigung der Arbeitsgedächtnisprozesse (Fu 2008: 69ff.).

3. Prozesse auf den unteren Leseverstehensebenen, wie z. B. die Worterkennung, konkurrieren mit Verstehensprozessen um die begrenzte Arbeitsgedächtniskapazität (Schmidt 2000: 90). Aufgrund der geringen Automatisierung der Worterkennung wird von ChaF-Lernenden hierfür ein hohes Maß an Arbeitsgedächtniskapazität eingesetzt. Dies führt zu einer Störung von Prozessen auf den höheren Leseverstehensebenen, nämlich zu einer Beeinträchtigung der Informationsspeicherung und der Kohärenzbildung (Schmidt 2000: 94). Mit anderen Worten sind ChaF-Lernende so stark mit der Worterkennung beschäftigt, dass kaum Kapazitäten für das eigentliche Textverstehen übrig bleiben. Demgegenüber nimmt die automatisierte Worterkennung geübter Leser nur einen geringen Anteil der Gedächtniskapazität in Anspruch; daher bleiben geübten Lesern ausreichend Ressourcen für das Textverstehen (Lutjeharms 2006: 206).

Die besondere Schwierigkeit im Bereich ChaF besteht darin, dass die prozeduralen Kompetenzen der Worterkennung (Wortsegmentierung und phonologische Aktivierung), die für das fließende Lesen chinesischer Texte zu entwickeln sind, durch die chinesische Schrift kaum unterstützt werden. Aus diesem Grund gestaltet sich der Leseerwerbsprozess auch so ungleich viel schwieriger als beispielsweise in den westlichen Sprachen mit ihren alphabetischen Schriften und durch Spatien voneinander abgegrenzten lexikalischen Einheiten. Probleme im Bereich der Worterkennung begleiten ChaF-Lernende daher über einen langen Zeitraum hinweg. Um chinesische Texte dennoch entschlüsseln zu können, ist es für ChaF-Lernende besonders wichtig, verstärkt Top-down-Strategien anzuwenden, d. h. mithilfe des Vorwissens Hypothesen über den Text anzustellen und Unbekanntes aus dem Textzusammenhang zu erschließen. So zeichnen sich starke ChaF-Leser gegenüber schwächeren Lesern auch durch eine stärkere globale Verarbeitung aus (z. B. Chang 2010: 95; Shen 2008: 518; Lee-Thompson 2008: 213f.). Das Phänomen der Kompensation von Defiziten im Bereich der Worterkennung durch Top-down-Strategien hat Stanovich (1986) eingehend in seinem viel rezipierten Beitrag „Matthew effects in reading: ...“ analysiert und diskutiert. Stanovich stellt fest, dass geübte L1-Leser fast jedes einzelne Wort während des Lesens sehr genau verarbeiten (Stanovich 1986: 368). Weniger geübte Leser können dies nicht und müssen daher stärker wissensgeleitet lesen, um Texte verstehen zu können:

It appears that reading skill is not determined by skill at contextual prediction, but rather that the level of word-recognition skill determines the extent to which contextual information will be relied on to complete the process of lexical access (Stanovich 1986: 370).

Auch in der L2-Forschung wird die bei fremdsprachlichen Lernenden häufig zu beachtende Ineffizienz beim Lesen auf Defizite im Bereich der Worterkennung zurückgeführt (Nassaji 2002: 464).

## **4. Empfehlungen für eine wortschatzzentrierte Lesedidaktik**

Die oben analysierten Befunde verdeutlichen, dass es sinnvoll ist, im Hinblick auf die Lesekompetenzentwicklung von ChaF-Lernenden sowohl daten- als auch wissensgeleitete Prozesse zu fördern. Darüber hinaus zeigen sie auch, dass deklaratives Schriftzeichenwissen für die Lesekompetenzentwicklung nicht hinreichend sein kann, dass vielmehr ein Hauptaugenmerk auf die Entwicklung der prozeduralen Kompetenzen bzw. der Schriftzeichen- und Wortverarbeitung gelegt werden sollte. Ein weiterer Schwerpunkt sollte auf der Vermittlung vertiefter und gut vernetzter Wortschatzkenntnisse liegen, denn sie können das Leseverstehen nachhaltig verbessern. Im Hinblick auf eine wortschatzzentrierte Lesedidaktik im Bereich ChaF halte ich es für sinnvoll, einige Elemente aus der evidentbasierten westlichen L2-Lesedidaktik und auch aus der traditionellen chinesischen L1-Lesedidaktik zu adaptieren. Welche Aspekte dabei vorrangig berücksichtigt werden sollten, soll im Folgenden kurz umrissen werden.

### **4.1. Lesekompetenzentwicklung**

#### **4.1.1. Lernermotivation fördern**

Die Lesekompetenzentwicklung im Bereich ChaF erstreckt sich über einen langen Zeitraum. Damit die Lerner mit Engagement bei der Sache bleiben, ist es sinnvoll, kleine Verstehensziele anzuvisieren und positive Leseerlebnisse zu vermitteln (Krames 2013: 196). Je höher die Motivation der Lerner ist, desto größer ist auch ihre Aufmerksamkeit beim Bearbeiten von Aufgaben, die ihrerseits „zu einer eingehenderen Verarbeitung und dadurch zu einem größeren Lernerfolg“ führt (Lutjeharms 2004: 22).

#### **4.1.2. Aufgabengeleitetes Lesen**

Texte sollten nie ohne Aufgaben präsentiert werden, denn dies würde die Lerner nur darin unterstützen, zu versuchen, diese Texte von A bis Z und Schriftzeichen für Schriftzeichen zu dekodieren – eine ineffiziente Verarbeitungsstrategie, wie die Blickbewegungsstudien gezeigt haben. Aufgaben helfen den Lernenden zudem, Verstehensziele zu setzen, die von ihnen auch

tatsächlich bearbeitet werden können (Storch 1999: 139), und einen ihrer Leseintention entsprechenden Lesestil anzuwenden.

### 4.1.3. Absteigende Textarbeit

Die absteigende Textarbeit beginnt beim Verstehen der globalen Textaussage und schreitet zum selektiven oder detaillierten Verstehen von Textteilen fort (Everson 1994: 7; Storch 1999: 123ff.). Sie hilft Lernenden, bei der Bearbeitung von Texten auf bereits vorhandenes Vorwissen zurückzugreifen. Die mit dieser Art der Textarbeit verbundene Betonung des wissensgeleiteten Lesens kann die Lernenden darin unterstützen, ihre Defizite im Bereich der Worterkennung ein Stückweit auszugleichen.

Konkrete Beispiele für die Umsetzung einer absteigenden, aufgabengeleiteten Textarbeit finden sich in Kapitel sieben meiner Dissertation (Krames 2013: 201ff.).

## 4.2. Entwicklung der prozeduralen lexikalischen Kompetenz

### 4.2.1. Extensives Lesen

Beim extensiven Lesen nehmen die Lernenden eine große Zahl von Schriftzeichen wiederholt visuell auf; so können die Wortsegmentierung und der lexikalische Zugriff eingeübt werden. Extensives Lesen geschieht am besten mit gestuftem Lesematerial, das an das Sprachniveau der Lernenden angepasst ist, wie z. B. *Hanyu feng* (汉语风, *Chinese Breeze*; Liu und Chu 2007 u. a.), und sollte ein integraler Bestandteil der Sprachausbildung im Bereich Chinesisch als Fremdsprache sein.

### 4.2.2. Das laute Lesen

Ein wichtiges Element der traditionellen chinesischen Lesekompetenzentwicklung ist das laute Lesen, das chinesische Kinder bis heute mit Leseklassikern wie z. B. dem *Sanzijing* einüben. Das laute Lesen kann Lernern helfen, im mentalen Lexikon enge Verknüpfungen zwischen Schriftzeichenform, -aussprache und -bedeutung zu etablieren, eine wichtige Voraussetzung für die Automatisierung der Worterkennung und für den reibungslosen Ablauf von Arbeitsgedächtnisprozessen. Eine Vielzahl von Untersuchungen aus der englischen L1-Leseforschung hat gezeigt, dass lautes Lesen einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des fließenden Lesens (*fluency*) hat und auch das Textverstehen verbessert (Grabe 2009: 296). Im Bereich ChaF wird das laute Lesen – insbesondere in China – in den letzten Jahren vermehrt diskutiert (Krames 2013: 190ff.). Der große Vorteil besteht beim lauten Lesen m. E. vor allem darin, ChaF-Lernende darin zu unterstützen, die Aussprache von Wörtern zuverlässiger und schneller abzurufen. Die Satzmelodie kann

zudem das Erkennen von Wortgrenzen erleichtern. Als Materialien können bereits gründlich erarbeitete Texte eingesetzt werden.

### **4.3. Entwicklung der deklarativen lexikalischen Kompetenz**

Die Wortschatzdidaktik konzentriert sich im Bereich Chinesisch als Fremdsprache, aber auch in anderen Fremdsprachen, vorwiegend auf sprachstrukturelle Aspekte und auf die Frage, was vermittelt werden sollte; vernachlässigt wird bis heute jedoch die Frage, wie Wortschatz überhaupt vermittelt werden kann (Kühn 2010: 1254). Einige richtungsweisende Ansätze bietet hier die textbasierte konstruktivistische Wortschatzdidaktik, die darauf abzielt, Lernende im Rahmen von Aufgaben aktiv mit Wörtern umgehen zu lassen, um so nach und nach tiefere Wortschatzkenntnisse zu entwickeln. Kühn schlägt einen „wortschatzdidaktischen Dreischritt“ vor, der die rezeptive (Wörter semantisieren), reflexive (Wörter vernetzen) und produktive (Wörter verwenden) Wortschatzarbeit umfasst (Kühn 2010: 1253). Wichtig ist bei allen diesen Aufgaben der Textbezug, denn der Text vermittelt den Lernenden, wie Wörter syntagmatisch und paradigmatisch eingebettet sind. Diesen Ansatz habe ich in meiner Dissertation für die Wortschatzvermittlung in ChaF adaptiert und anhand von konkreten Beispielen dargelegt (Krames 2013, Kapitel 7). Im Folgenden wird ein knapper Überblick über die einzelnen Module der konstruktivistischen Wortschatzarbeit gegeben.

#### **4.3.1. Rezeptive Wortschatzarbeit**

Bei der rezeptiven Wortschatzarbeit geht es darum, die Lerner möglichst aktiv an Semantisierungsprozessen zu beteiligen, denn das selbstständige Entschlüsseln von Wörtern hat sich im Hinblick auf eine tiefere Verarbeitung als besonders effektiv erwiesen (Kühn 2010: 1253). Dies kann z. B. mithilfe von visuellen Mitteln geschehen, durch Nachschlagen in Wörterbüchern, zweisprachige Semantisierung oder mithilfe der einsprachigen kontextbasierten Bedeutungserschließung, bei der u. a. auch die Signifika der Schriftzeichen genutzt werden können (Krames 2013: 208ff.).

#### **4.3.2. Reflexive Wortschatzarbeit**

Bei der reflexiven Wortschatzarbeit geht es darum, den Wortschatz im mentalen Lexikon syntagmatisch und paradigmatisch zu vernetzen, indem Wörter aus Texten in Listen und Schemata gesammelt und geordnet werden (Kühn 2010: 1254). Die dadurch gegebene intensive Auseinandersetzung mit dem themen- und textsortenspezifischen Wortschatz kann die darauffolgende Phase der produktiven Wortschatzarbeit vorentlasten (Krames 2013: 212ff.).

### 4.3.3. Produktive Wortschatzarbeit

Wortschatzarbeit sollte von einem mündlichen oder schriftlichen Text ausgehen und auch wieder zu einem mündlichen oder schriftlichen Text führen (Kühn 2010: 1253). Bei der mündlichen Textproduktion bieten sich z. B. zu vervollständigende Modelldialoge oder Interviews an (Krames 2013: 218f.). Schriftliche produktive Wortschatzarbeit konkretisiert sich im Schreiben von Texten, wobei die Ausgangstexte mit ihrem themen- und textsortenspezifischen Vokabular als Modell herangezogen werden sollten (Krames 2013: 219ff.).

In den verschiedenen Übungen zur rezeptiven, reflexiven und produktiven Wortschatzarbeit bekommen die Lernenden die Gelegenheit, bestimmte Lexeme mehrmals visuell aufzunehmen und in Übungen aktiv zu verwenden. Daher sind bei diesem Ansatz auch positive Effekte auf die Entwicklung der Lesekompetenz, der Worterkennung und des Wortschatzes zu erwarten.

## 5. Zusammenfassung

Die bislang vorliegende empirische Evidenz zeigt, dass die Automatisierung der Worterkennung – einschließlich der Wortsegmentierung und der Aktivierung phonologischer Schriftzeicheninformationen – sowie der Erwerb gut vernetzter Wortschatzkenntnisse zentral für die Lesekompetenzentwicklung von ChaF-Lernenden sind. Aus diesem Grund erscheint eine stärkere Gewichtung der Wortebene in der ChaF-Lesedidaktik sinnvoll. Ansatzpunkte hierfür bietet die textbasierte konstruktivistische Wortschatzdidaktik, die es den Lernenden erlaubt, in rezeptiven, reflexiven und produktiven Übungen aktiv mit dem chinesischen Wortschatz umzugehen und dabei nicht nur ihr deklaratives Wortschatzwissen zu vertiefen, sondern durch das wiederholte Lesen derselben Lexeme auch die Worterkennung stärker zu automatisieren. Da Probleme bei der Worterkennung ChaF-Lernende über einen langen Zeitraum hinweg begleiten, sie diese jedoch z. T. durch Top-down-Strategien ausgleichen können, sollten im Hinblick auf die Lesedidaktik sowohl wissensgeleitete als auch datengeleitete Prozesse gefördert werden. Dies kann durch eine absteigende und aufgabengeleitete Lesedidaktik geschehen, in der Elemente aus der traditionellen Chinesischen L1-Didaktik – z. B. das laute Lesen – mit berücksichtigt werden und in der darüber hinaus auch versucht wird, die Lernenden stärker an das extensive Lesen heranzuführen.

## Literatur

- Aitchison, Jean (2003), *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*, Malden, Oxford, Melbourne u. a.: Blackwell.
- Anderson, Richard C. und Peter Freebody (1981), Vocabulary knowledge, in: John T. Guthrie (Hrsg.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*, Newark, DE: International Reading Association, 77–117.
- Baddeley, Alan (1986), *Working memory*, Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, Alan, Susan Gathercole und Constanza Papagno (1998), The phonological loop as a language learning device, in: *Psychological Review*, 1, 105, 158–173.
- Bassetti, Benedetta (2009), Effects of adding interword spacing on Chinese reading: A comparison of Chinese native readers and English readers of Chinese as a second Language, in: *Applied Psycholinguistics*, 4, 30, 757–775.
- Baumann, James F. (2005), Vocabulary-comprehension relationships, in: Beth Maloch et al. (Hrsg.), *Fifty-fourth yearbook of the National Reading Conference*, Oak Creek, WI: National Reading Conference, 117–131.
- Chang, Cecilia (2010), See how they read: An investigation into the cognitive and metacognitive strategies of nonnative readers of Chinese, in: Michael E. Everson und Helen H. Shen (Hrsg.), *Research among learners of Chinese as a foreign language*, Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, 93–116.
- 陈纛 Chen, Fu (1996), 谈对欧美留学生的字词教学 Tan dui Ou-Mei xue-sheng de zici jiaoxue, in: 语言教学与研究 – *Yuyan Jiaoxue Yu Yanjiu*, 4, 97–108.
- Cheung, Him et al. (2009), Perception of tone and aspiration contrasts in Chinese children with dyslexia, in: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 6, 50, 726–733.
- DeFrancis, John (1966), Why Johnny can't read Chinese, in: *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 1, 1, 1–20.
- Diao, Lan (2013), *Lesenlernen im schulischen Chinesischunterricht. Prozesse und Strategien deutscher Schülerinnen und Schüler*, Berlin: Logos.
- Dittmann, Jürgen und Claudia Schmidt (1998), Verbales Arbeitsgedächtnis, Lernen und Fremdspracherwerb: Ein Forschungsüberblick, in: *Deutsche Sprache*, 26, 304–336.
- Everson, Michael E. (1994), Toward a process view of teaching reading in the second language Chinese curriculum, in: *Theory Into Practice*, 1, 33, 4–9.
- Everson, Michael E. (1998), Word Recognition among Learners of Chinese as a Foreign Language: Investigating the Relationship between Naming and Knowing, in: *Modern Language Journal*, 2, 82, 194–204.

- Everson, Michael E. (2007), Developing orthographic awareness among CFL learners: What the research tells us, in: Andreas Guder, 江新 Jiang Xin und 万业馨 Wan Yexin (Hrsg.), 汉字的认知与教学: 西方学习者汉字认知国际研讨会 *Hanzi de renzhi yu jiaoxue: Xifang xuexizhe Hanzi renzhi guoji yantaohui (The cognition, learning and teaching of Chinese characters)*, Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 33–50.
- Everson, Michael E. und Chuanren Ke (1997), An inquiry into the reading strategies of intermediate and advanced learners of Chinese as a foreign language, in: *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 1, 32, 1–20.
- Feilke, Helmuth (2009), Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können, in: *Praxis Deutsch*, 218, 4–13.
- Fu, I-Ping P. (2005), *Student approaches to learning Chinese vocabulary*, Virginia Polytechnic Institute and State University, Dissertation.
- 付玉萍 Fu, Yuping (2008), 以汉语为第二语言的留学生高级阶段阅读眼动研究 *Yi Hanyu wei di'er yuyan de liuxuesheng gaoji jieduan yuedu yandong yanjiu*, Beijing: Shoudu Shifan Daxue, Dissertation.
- 高立群 Gao, Liqun und 孟凌 Meng, Ling (2000), 外国留学生汉语阅读中音、形信息对汉字辨认的影响 *Waiguo liuxuesheng Hanyu yuedu zhong yin, xing xinxi dui Hanzi bianren de yingxiang*, in: 世界汉语教学 *Shijie Hanyu Jiaoxue*, 4, 67–76.
- Grabe, William (2009), *Reading in a second language: moving from theory to practice*, Cambridge, New York, Melbourne u. a.: Cambridge University Press.
- Hayden, Jeffrey J. (2007), Breaking the camel's back: Cognitive load and reading in Chinese, in: Andreas Guder, 江新 Jiang Xin und 万业馨 Wan Yexin (Hrsg.), 汉字的认知与教学: 西方学习者汉字认知国际研讨会 *Hanzi de renzhi yu jiaoxue: Xifang xuexizhe Hanzi renzhi guoji yantaohui (The cognition, learning and teaching of Chinese characters)*, Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 199–225.
- Hayes, Edmund Brice (1987), *An investigation of the amount of phonological encoding vs. visual processing strategies employed by advanced American readers of Chinese Mandarin and native Chinese readers*, The Ohio State University, Dissertation.
- Jiang, Song (2002), Chinese word associations for English speaking learners of Chinese as a second language, in: *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 3, 37, 55–70.
- 江新 Jiang, Xin (Hrsg.) (2008), 对外汉语字词与阅读学习研究 *Duiwai Hanyu zici yu yuedu xuexi yanjiu*, Beijing: Beijing Language and Culture University Press.

- 金花 Jin, Hua, 何先友 He, Xianyou und 莫雷 Mo, Lei (2009), 汉语发展性阅读障碍诊断方法探讨 Hanyu fazhanxing yuedu zhang'ai zhenduan fangfa tantao, in: 华南师范大学学报 (社会科学版) *Huanan Shifan Daxue Xuebao (Shehui Kexue Ban)*, 5, 39–43, 158.
- Koda, Keiko (2005), *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*, New York: Cambridge University Press.
- Krames, Marion (2013), *Leseverstehen und lexikalische Kompetenz in Chinesisch als Fremdsprache (ChaF). Auswertung psycholinguistischer Untersuchungen im Hinblick auf die Lese- und Wortschatzdidaktik in ChaF*, Universität Trier, Dissertation, URN: urn:nbn:de:hbz:385-9360, URL: <<http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2015/936/>> (Zugang: 05.07.2015).
- Krumm, Hans-Jürgen (2010), Der Faktor ‚Lehren‘ im Bedingungsgefüge des Deutsch-als Fremdsprache-Unterrichts, in: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 907–921.
- Kühn, Peter (2010), Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen, in: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1252–1258.
- Kupfer, Peter (2007), Eloquent but Blind – The Problem of Reading Proficiency in Chinese as a Foreign Language, in: Andreas Guder, 江新 Jiang Xin und 万业馨 Wan Yexin (Hrsg.), 汉字的认知与教学: 西方学习者汉字认知国际研讨会 *Hanzi de renzhi yu jiaoxue: Xifang xuexizhe Hanzi renzhi guoji yantaohui (The cognition, learning and teaching of Chinese characters)*, Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 1–15.
- Lass, Uta et al. (2004), Sprachbedingte Varianz von Gedächtnisleistungen – Evidenz für eine Neuinterpretation der Whorfschen Hypothese, in: Bodo Krause und Werner Krause (Hrsg.), *Psychologie im Kontext der Naturwissenschaften. Beiträge zur menschlichen Informationsverarbeitung*, Festschrift für Friedhart Klix zum 75. Geburtstag, Berlin: Trafo, 123–138.
- Lee-Thompson, Li-Chun (2008), An investigation of reading strategies applied by American learners of Chinese as a foreign language, in: *Foreign Language Annals*, 4, 41, 702–721.
- Li, Ping et al. (Hrsg.) (2006), *The handbook of East Asian psycholinguistics. Volume 1: Chinese*, Cambridge, New York, Melbourne u. a.: Cambridge University Press.
- Liu, Ying, Min Wang und Charles A. Perfetti (2007), Threshold-style processing of Chinese characters for adult second-language learners, in: *Memory and Cognition*, 3, 35, 471–480.

- 柳燕梅 Liu, Yanmei (2002), 生词重现率对欧美学生汉语词汇学习的影响 Shengci chongxianlü dui Ou-Mei xuesheng Hanyu cihui xuexi de yingxiang, in: 语言教学与研究 *Yuyan Jiaoxue Yu Yanjiao*, 5, 59–63.
- Liu, Yeu-Ting (2009), Attainability of a native-like lexical processing system in adult second language acquisition: A study of advanced L2 Chinese learners, in: *Language and Linguistics*, 3, 10, 489–520.
- 刘月华 Liu, Yuehua und 储诚志 Chu Chengzhi (2007 u. a.), 汉语风 *Hanyu feng (Chinese Breeze)*, Beijing: Beijing Daxue Chubanshe.
- Lü, Chan (2010), The effects of word-knowledge depth, part of speech, and proficiency level on word association among learners of Chinese as a second language (词汇熟悉度、词性和语言水平对欧美学习者汉语词汇联想的影响 Cihui shuxidu, cixing he yuyan shuiping dui Ou-Mei xuexizhe Hanyu cihui lianxiang de yingxiang), in: Michael E. Everson und Helen H. Shen (Hrsg.), *Research among learners of Chinese as a foreign language*, Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, 67–91.
- Lutjeharms, Madeline (2004), Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 10–26.
- Lutjeharms, Madeline (2006), Worterkennung und syntaktische Analyse beim Lesen, in: *Muttersprache*, 3, 116, 204–215.
- Mezynski, Karen (1983), Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension, in: *Review of Educational Research*, 2, 53, 253–279.
- Miller, George A. (1956), The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information, in: *The Psychological Review*, 2, 63, 81–97.
- Namei, Shidrokh (2004), Bilingual lexical development: a Persian-Swedish word association study, in: *International Journal of Applied Linguistics*, 3, 14, 363–388.
- Nassaji, Hossein (2002), Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives, in: *Language Learning*, 2, 52, 439–481.
- Nation, Ian S. P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, New York, Melbourne u. a.: Cambridge University Press.
- Overgaard-Ptaszynski, Signe (2009), Reading in Chinese as a Foreign Language. A study of how reading strategies are affected by instructional methods, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 24, 89–107.
- Perfetti, Charles A. und Li Hai Tan (1998), The time course of graphemic, phonological, and semantic activation in visual Chinese character identification, in: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1, 24, 101–118.

- Perfetti, Charles A. und Li Hai Tan (1999), The constituency model of Chinese word identification, in: Jian Wang, Albrecht W. Inhoff und Hsuan-Chih Chen (Hrsg.), *Reading Chinese script. A cognitive analysis*, Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates, 115–134.
- Prestin, Elke (2003), Theorien und Modelle der Sprachrezeption, in: Gert Rickheit, Theo Herrmann und Werner Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 491–505.
- Qian, David D. (1999), Assessing the roles of depth and breath of vocabulary knowledge in reading comprehension, in: *Canadian Modern Language Review*, 56, 282–307.
- Schmidt, Claudia (2000), Arbeitsgedächtnis und fremdsprachliches Leseverstehen, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 11, 83–101.
- Schmidt, Claudia (2006), Individuelle Arbeitsgedächtniskapazität und fremdsprachliche Leseverstehensleistungen, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2, 17, 163–180.
- Schmidt, Claudia (2009), Kohärenzprozesse beim fremdsprachlichen Lesen, in: Katja Lochtman und Heidy Margrit Müller (Hrsg.), *Sprachlehrforschung. Festschrift für Prof. Dr. Madeline Lutjeharms*, Bochum: AKS-Verlag, 67–77.
- Sergent, Wallace K. und Michael E. Everson (1992), The effects of frequency and density on character recognition speed and accuracy by elementary and advanced L2 readers of Chinese, in: *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 1/2, 27, 29–44.
- Shen, Helen H. (2005), Linguistic complexity and beginning-level L2 Chinese reading, in: *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 3, 40, 1–28.
- Shen, Helen H. (2007), Learning vocabulary through independent reading: Evidence from advanced Chinese learners, in: Andreas Guder, 江新 Jiang Xin und 万业馨 Wan Yexin (Hrsg.), 汉字的认知与教学: 西方学习者汉字认知国际研讨会 *Hanzi de renzhi yu jiaoxue: Xifang xuexizhe Hanzi renzhi guoji yantaohui (The cognition, learning and teaching of Chinese characters)*, Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 227–250.
- Shen, Helen H. (2008), An analysis of word decision strategies among learners of Chinese, in: *Foreign Language Annals*, 3, 41, 501–524.
- Shen, Helen H. (2010), Analysis of radical knowledge development among beginning CFL Learners, in: Michael E. Everson und Helen H. Shen (Hrsg.), *Research among learners of Chinese as a foreign language*, Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, 45–65.
- Singleton, David (1999), *Exploring the second language mental lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Sonnenstuhl-Henning, Ingrid (2003), *Deutsche Plurale im mentalen Lexikon*, Tübingen: Max Niemeyer.
- Stanovich, Keith E. (1986), Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, in: *Reading Research Quarterly*, 4, 21, 360–406.
- Stanovich, Keith E. (2000), *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*, New York: Guilford.
- Stanovich, Keith E. (2003), Understanding the styles of science in the study of reading, in: *Scientific Studies of Reading*, 2, 7, 105–126.
- Storch, Günther (1999), *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München: Fink.
- 孙德金 Sun, Dejin et al. (Hrsg.) (2006), 对外汉语词汇教学研究 *Duiwai Hanyu cihui jiaoxue yanjiu*, Beijing: Shangwu Yinshuguan.
- Tschirner, Erwin (2010), Wortschatz, in: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 236–245.
- Tzeng, Ovid J. L. und Daisy L. Hung (1980), Reading in a nonalphabetic writing system: Some experimental studies, in: James F. Kavanagh und Richard L. Venezky (Hrsg.), *Orthography, reading, and dyslexia*, Baltimore: University Park Press, 211–226.
- Tzeng, Ovid J. L., Daisy L. Hung und William S.-Y. Wang (1977), Speech recoding in reading Chinese characters, in: *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 621–630.
- Wang, Flora Yu-Fang (1995), A cognitive account of the lexical polysemy of Chinese *kai*, in: Benjamin K. Y. T'sou und Tom B. Y. Lai (Hrsg.), *Proceedings of the 10th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, 103–108, online: <<http://aclweb.org/anthology/Y95-1013>> (Zugang: 01.06.2015).
- Wang, Jian, Albrecht W. Inhoff und Chen Hsuan-Chih (Hrsg.) (1999), *Reading Chinese script, A cognitive analysis*, Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, Min, Charles A. Perfetti und Ying Liu (2003), Alphabetic readers quickly acquire orthographic structure in learning to read Chinese, in: *Scientific Studies of Reading*, 2, 7, 183–208.
- 王汉卫 Wang, Hanwei (2007), 精读课框架内相对独立的汉字教学模式初探 *Jingduke kuangjia nei xiangdui duli de Hanzi jiaoxue moshi chutan*, in: 语言文字应用 *Yuan Wenzhi Yingyong*, 1, 119–124.
- Wolff, Dieter (2002), Das mentale Lexikon. Grundlage der Sprachkompetenz in der Muttersprache und der Fremdsprache, in: *Der fremdsprachliche Unterricht, English*, 55, 36, 11–14.

- Yang, Jun (2000), Orthographic effect on word recognition by learners of Chinese as a foreign language, in: *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 2, 35, 1–18.
- 张金桥 Zhang, Jinqiao und 王燕 Wang Yan (2010), 韩国印尼留学生汉字识别中形音义的激活 Hanguo, Yinni liuxuesheng Hanzi shibie zhong xingyinyi de jihuo, in: *心理学探新 Xinlixue Tanxin*, 6, 30, 36–44.
- Zhou, Xiaolin et al. (1999), Is there phonologically mediated access to lexical semantics in reading Chinese?, in: Jian Wang, Albrecht W. Inhoff und Hsuan-Chih Chen (Hrsg.), *Reading Chinese script. A cognitive analysis*, Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates, 135–171.
- Zhou, Xiaolin und William Marslen-Wilson (2000), The relative time course of semantic and phonological activation in reading Chinese, in: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 1245–1265.
- Zhou, Xiaolin und William D. Marslen-Wilson (2009), Pseudohomophone effects in processing Chinese compound words, in: *Language and Cognitive Processes*, 7/8, 24, 1009–1038.

## 提要

多年来，对外汉语教学的阅读研究一直致力于寻找提高学习者阅读能力的途径。在阅读教学法研究中，汉字习得领域至今被给予最大的关注。心理语言学研究却告诉我们，其实对阅读理解起关键作用的是词汇层面（词汇知识与词的认知）。对外汉语界迄今也已发表了关于词汇知识、词的认知与阅读理解，以及关于这些知识与能力发展的实证研究成果，但总的来说，这些成果在教学法研究中却很少受到重视。在一个跨学科研究课题的框架内，在运用广泛语言识别理论的基础上，研究者对这些相关实证成果进行了谨慎的评价并在此基础上形成了一套针对学习者特殊需求的阅读和词汇教学方案。