

„Schriftzeichen lernt man am besten Strich für Strich“? Aspekte der Schriftzeichendidaktik

Cornelia Schindelin

Einleitung

Auch wenn wir gerne anders darüber denken: Chinesisch ist in weiten Teilen zunächst einmal eine Fremdsprache wie andere auch. Sie hat eine andere Phonetik als das Deutsche, einen fremden Wortschatz und eigene Grammatikregeln, sie gehört einer Sprechergemeinschaft und Kultur, die – nicht komplett, aber teilweise – andere Werte, Normen und Weltvorstellungen sowie zum Teil andere Artefakte hat, als den Lernenden vertraut sind. (All dies gilt auch schon für beliebte Nachbar-Fremdsprachen wie Französisch, Englisch, Spanisch usw.!)¹ Das heißt, es gibt Bereiche, in denen sich der Unterricht des Chinesischen als Fremdsprache (ChaF) nicht sehr von anderen Fremdsprachendidaktiken unterscheidet, vor allem hinsichtlich von Methoden nicht, denken wir etwa an die Didaktik von Phonetik, Grammatik oder Landes- bzw. Kulturkunde. Auch die Methoden für das interkulturelle Lernen sind nicht so sehr verschieden, die Inhalte natürlich je eigen.

Was Chinesisch aber von anderen Fremdsprachen grundsätzlich unterscheidet, ist die Schrift, die nicht nur hinsichtlich ihrer Orthographie anders ist, sondern deren grundlegende Bestandteile, also die Schriftzeichen und ihre Komponenten bis hin zu den Strichen, für die Lernenden neu und fremd sind. Dazu sind die zu lernenden Zeichen zahlreicher als die Buchstaben eines fremden Alphabets, etwa des kyrillischen oder griechischen. Die Reflexion über die chinesische Schrift und ihre Didaktik fällt daher vom allerersten Strich an ganz eindeutig in den „Zuständigkeitsbereich“ der Fachdidaktik des Chinesischen. Zwar ist nicht ausgeschlossen, dass auch für die Didaktik der chinesischen Schrift methodische Anregungen in anderen Fremdsprachendidaktiken gefunden werden können, ihre Besonderheiten machen es jedoch auf jeden Fall nötig, sie eigens zu betrachten, ihre Verortung in der ChaF-Didaktik spezifisch zu bestimmen, ihre Rolle für die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten zu reflektieren und zu ergründen, über welches Sachwissen² Lehrende verfügen müssen.

¹ Grad und Ausprägung der Fremdheit variieren natürlich.

² Ich bin sicher, dass das Sachwissen über Striche, Strukturtypen, Radikale, Schriftzeichen-Etymologie, den formalen Wandel der Schrift und die Schriftreform unter Lehrkräften allgemein verbreitet ist. Weniger sicher bin ich mir bei dem Wissen über Signifika und noch weniger bei dem über Phonetika. Auch die Bedeutung der „Li-Variation“ (隶变 *lì biàn*) in der Han-Zeit für den Übergang vom alten zum modernen Schriftsystem, die gelegentlich metapho-

1. Die chinesische Schrift als didaktisches Problem

Die chinesische Schrift wird in der einschlägigen Literatur fast durchgehend als *das* entscheidende Problem für das erfolgreiche Erlernen des Chinesischen dargestellt. Als Gründe werden zumeist die Fremdartigkeit und Komplexität der Schriftzeichen und ihre hohe Anzahl genannt (Jiang 2001: 162; Zhou 2007: 106ff.). Eine weitere, häufig angeführte Begründung ist, dass die chinesische Schrift anders als Alphabetschriften die gesprochene Sprache nicht phonetisch abbilde, da es sich angeblich um eine „ideographische“ Schrift handle (Zhou 1998: 57), was längst widerlegt, als Mythos jedoch immer noch sehr populär ist (DeFrancis 1984, 2011: Kap. 8).

Als Antwort auf die didaktischen wie methodischen Probleme, die sich daher stellen, gibt es inzwischen eine große – und weiter wachsende – Anzahl von Listen von Basisschriftzeichen, häufigen Schriftzeichen, besonders produktiven Schriftzeichenkomponenten usw. usf. Andere Publikationen versprechen besonders effiziente Methoden zum Memorieren von Schriftzeichen. Dazu kommt eine wachsende Menge von einschlägigen Lehrmitteln wie Poster, Arbeitshefte, Filme, Software, Karten oder Spiele. Es ist bereits schwierig geworden, den Überblick über das Angebot zu behalten.

Befragt man Lernende, was sie am Chinesischen besonders schwierig finden, so bekommt man von Anfängern die Aussprache genannt, und zwar mit der Begründung, dass die Töne und bestimmte, dem Deutschen fremde Laute schwer zu differenzieren und zu produzieren seien.³ Die Schrift wird erst von etwas fortgeschritteneren Lernenden genannt. Offenbar üben die Schriftzeichen zunächst über gewisse Zeit eine so große Faszination aus, dass ihr Erlernen eher als reizvoll denn als schwierig wahrgenommen wird.⁴

Beobachtet man Lernende jedoch über einen längeren Zeitraum, so zeigt sich, was auch verschiedene Untersuchungen zur Entwicklung mündlicher und schriftlicher Fertigkeiten festgestellt haben (vgl. Kupfer 2007: 8): Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben bleiben bei den meisten Lernenden in signifikantem Maße hinter den Fertigkeiten Sprechen und Hören zurück, weil Schriftzeichenkenntnisse für das Lesen und Schreiben eben doch den entscheidenden Faktor darstellen, wenngleich andere Parameter ebenfalls eine Rolle spielen.⁵

risch als „Wasserscheide“ (chin. 分水岭 *fēnshuǐlíng*) bezeichnet wird, ist nicht allgemein bekannt, wie Rückfragen auf Fachtagungen gezeigt haben.

³ Schindelin, unveröffentlichte Studie. Befragt wurden junge Erwachsene deutscher Muttersprache, die als Studienanfänger der Sinologie oder als Intensivkursteilnehmer eine gewisse Zeit lang Chinesisch gelernt hatten.

⁴ Die Autorin gesteht, dass es ihr als Studentin genauso ging wie den Befragten.

⁵ Beispielsweise das Üben der Fertigkeit Lesen, siehe meinen Forumsbeitrag hierzu weiter hinten in diesem Heft.

2. Aspekte des Schriftzeichenlernens

Was bedeutet „Schriftzeichenlernen“ eigentlich? Diese Frage ist keineswegs trivial, denn sie betrifft gleich eine ganze Reihe von Aspekten, die ich unter sechs Überschriften behandeln möchte. Diese sind (1.) der motorische Aspekt, (2.) der Aspekt der Erkennung, (3.) der Aspekt der Informationsgewinnung, (4.) der Aspekt der Analyse, (5.) der phonemische Aspekt und (6.) der Aspekt metasprachlichen Wissens.

Die hier vorgenommene Aufgliederung soll deutlich werden lassen, wie vielfältig Lernende gefordert sind, wenn sie Schriftzeichen lernen. Dieses Lernen betrifft nämlich ja nicht nur den Geist und das Wissen, sondern – wie das Lernen der Aussprache – auch den Körper. Und es ist an bestimmten Stellen eng verzahnt mit anderen Bereichen, insbesondere dem Wortschatzlernen und dem Lesen, aber auch dem Schreiben von Texten.⁶ Ein Bewusstsein für diese Vielfalt der Aspekte scheint mir für Lehrkräfte besonders wichtig zu sein, denn ihre ausgewogene Berücksichtigung bei der Gestaltung der Schriftzeichendidaktik wird Missverständnisse und Einseitigkeit vermeiden helfen. Schriftzeichendidaktik ist – platt gesagt – mehr, als Schriftzeichen immer wieder schreiben zu lassen oder neue Schriftzeichen bei der Einführung allein mit ihren etymologischen Informationen vorzustellen.

2.1. Der motorische Aspekt

Hinsichtlich der Motorik geht es beim Schriftzeichenlernen darum, die Schreibhand mit dem Schreibgerät (vorzugsweise ein weicher Bleistift, z. B. 2B) so zu steuern, dass auf der Schreibunterlage (i. d. R. Papier) leserliche Schriftzeichen entstehen, deren Strichreihenfolge, Ausführung der Stricharten und räumliche Anordnung auf dem Schreibuntergrund jeweils den Konventionen entsprechen. Nicht nur müssen die richtigen Striche und Komponenten korrekt angeordnet werden, das Ganze muss auch noch in ein Quadrat eingepasst werden, das einem bei den ersten Versuchen, strichreiche Zeichen zu schreiben, sehr klein vorkommen kann.

Muskeln und Armsteuerung müssen für die chinesische Schrift dazulernen, hinzu kommen Herausforderungen für die Hand-Auge-Koordination und das graphische Gedächtnis. Viele nichtchinesische Lernende erleben bei Schreibübungen von Hand neben geistiger auch regelrechte körperliche Anstrengung und nach dem Üben sind manchmal Muskelkater und Verspannungen festzustellen.

⁶ Das Schreiben von Texten in ChaF ist, wenn man einmal die Anzahl von Aufsätzen dazu betrachtet, im Vergleich etwa zur Grammatik- und Phonetikdidaktik noch viel weniger erforscht und harrt weiterer wissenschaftlicher Bemühungen, die beim gegenwärtigen Wachstum der Nachfrage nach Chinesisch als Fremdsprache für „ernste“ berufliche und wirtschaftliche Zwecke immer dringender werden.

Sun Lam (= Sun Lin, tätig in Portugal; Sun 2004) hat Übungen entwickelt, bei denen mit bunten Stiften Muster nachvollzogen werden, um Strichreihenfolgen und -richtungen zu internalisieren. Diese Übungen, die zunächst vor allem für Schulkinder gedacht waren, hat sie auch bei Erwachsenen in den ersten Wochen des Chinesischunterrichts zu Beginn jeder Unterrichtssitzung eingesetzt. Danach begann der eigentliche Unterricht, wobei die Strichübungen den Nebeneffekt hatten, dass die Teilnehmenden in der Unterrichtssituation „ankamen“ und begannen, sich darauf zu konzentrieren. Jugendliche und Erwachsene möchten jedoch gern schnell auch etwas kommunikativ Brauchbares lernen, sodass man ihnen bereits in den ersten Unterrichtsstunden einfache sinnvolle Schriftzeichen und Schriftzeichenkombinationen zu schreiben aufgeben kann. Nach diesen Grundübungen sollte die bloße Wiederholung von Schriftzeichen allerdings nicht die einzige und auch nicht die hauptsächliche Übungsmethode sein! Unter Berücksichtigung der weiteren Aspekte ist auch die Methodik häuslichen Übens zu erweitern und zu bereichern, um die Selbstlernfähigkeit bzw. Lernerautonomie zu stärken, beispielsweise im Zusammenhang mit der Wortschatzdidaktik.

Der motorische Aspekt, also das tatsächlich manuelle Schreiben, sollte immer, auch bei Fortgeschrittenen, einen gewissen Stellenwert bekommen, um dem Verlust dieser Fertigkeit entgegenzuwirken, beispielsweise in Gestalt mit der Hand zu schreibender Hausaufgaben. Dazu kann auch das Abschreiben von Gedichten oder inhaltlich interessanter Mottos, Sätze oder kurzer Abschnitte gehören, welche für den jeweiligen Lernstand relevante Schriftzeichen und Wörter enthalten. Daraus wiederum könnten sich z. B. Schönschriftwettbewerbe – 书法 *shūfǎ* geht nicht nur mit dem Pinsel – und Ideen zur Gestaltung des Unterrichtsraums oder einer Ausstellung für Kommilitonen bzw. Mitschüler und Eltern usw. ergeben, die motivierend auf die Lernenden zurückwirken.

2.2. Der Aspekt der Erkennung

Das sichere Erkennen und Identifizieren von Schriftzeichen ist die Grundlage für ihre weitere Nutzung, etwa beim Lesen von Texten. Für die Entwicklung der Fertigkeit Schreiben ist das Erkennenkönnen ebenfalls wichtig, allein schon, um überprüfen zu können, ob das eben geschriebene Schriftzeichen tatsächlich das richtige ist. Das Erkennen von Schriftzeichen lässt sich schon bei geringen Sprachkenntnissen z. B. durch Übungen mit „Schriftzeichensalat“⁷ oder mit Blättern voller (bedeutungsloser) Reihen unterschiedlicher Schriftzeichen, in denen bestimmte Zeichen zu finden und zu markieren sind, üben. Die letztgenannte Übung ist natürlich auch mit sinnvollen, derzeit für die Lernenden noch zu schwierigen Texten möglich. Weitere Möglichkeiten

⁷ Für dieses und weitere Spiele siehe Guilhem-Hou (2009: 42–58).

sind Spiele ähnlich dem Domino oder dem beliebten Gedächtnisspiel Memory®; diese können mit sehr unterschiedlichen, bei fortgeschrittenen Anfängern auch mit sehr ähnlichen Schriftzeichen gespielt werden.⁸ Spiele hätten den Vorteil, dass sie auch Spaß machen und Erfolgserlebnisse ermöglichen, sodass die Motivation auch solcher Lernender, die vielleicht mit der Aussprache, der Grammatik oder dem spontanen Sprechen spürbare Schwierigkeiten haben, gestärkt wird.

2.3. Der Aspekt der Informationsgewinnung

Hinsichtlich der Informationsgewinnung sind zwei Fälle zu unterscheiden. Im rezeptiven Fall, also dem des Lesens, geht es um den Aufruf von lexikalischen Informationen zu dem erkannten und identifizierten Schriftzeichen aus dem Gedächtnis, also um die Aktivierung der Informationen zu Aussprache/n und Bedeutung/en im mentalen Lexikon.⁹ Im produktiven Fall, d. h. dem des Schreibens, ist es der Aufruf von graphischen Informationen zu dem Schriftzeichen, das zu schreiben ist. Eigentlich ist es in diesem Fall noch etwas komplizierter: Die Morpheme eines Wortes sollen geschrieben werden. Dazu müssen aus dem mentalen Lexikon diejenigen Schriftzeichen aufgerufen werden, die zu ihrer Schreibung gebraucht werden. Zu diesem Zweck werden im mentalen Lexikon über die Bedeutung und Aussprache des Wortes und seiner Morpheme die graphischen Informationen zu den Schriftzeichen aktiviert. Ist das geschehen, müssen noch die entsprechenden Bewegungsbefehle an Arm und Hand gesendet werden.

Es liegt auf der Hand, dass hier eine breite Schnittstelle zur Wortschatzdidaktik sowie zur weitergehenden Arbeit an den Fertigkeiten Lesen und Schreiben liegt, da sprachliche Kommunikation durch Äußerungen – im Idealfall sind dies ganze Sätze – geschieht und eine solche mindestens ein Wort umfassen muss, um verständlich zu sein.

Aufgabenstellungen, die Informationsgewinnung erfordern, sind solche, bei denen die Bedeutung eines in Schriftzeichen geschriebenen Wortes genannt oder ein muttersprachliches Wort durch eine geeignete Entsprechung auf Chinesisch in Schriftzeichen wiedergegeben werden soll. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn man mithilfe von Vokabelkarten Wörter und die zugehörigen Schriftzeichen wiederholt und dabei verschiedene Übungsschritte macht, darunter die eben genannten. Um die Bedeutung im Gedächtnis fest zu verankern, mag es hilfreich sein, Bilder zu verwenden, sich zu bestimmten

⁸ Zu beachten ist, dass sehr ähnliche, dicht beieinander präsentierte Lerninhalte zu Gedächtnishemmungen wie dem Ranschburg-Phänomen führen. Lernende sollten die Differenzierungsmerkmale von Schriftzeichen bereits gut kennen, bevor sie mit sehr ähnlichen Schriftzeichen konfrontiert werden.

⁹ Reichhaltige Forschungsergebnisse findet man in Wang, Inhoff und Chen (1999) sowie in Guder, Jiang und Wan (2007).

Schriftzeichen eigene Eselsbrücken zu konstruieren, mnemonische Hilfsmittel wie Geschichten heranzuziehen oder auf Volksetymologien, eventuell gar auf wissenschaftlich ergründete Etymologien¹⁰ zurückzugreifen. Doch nicht nur beim individuellen Lernen, auch für Lernaktivitäten in Gruppen sind Übungsmöglichkeiten zu finden, die vor allem Informationsgewinnung verlangen, z. B. Vier-Ecken-Raten (Vokabelraten) mit schriftlichen Stimuli auf Chinesisch, Wörter aufschreiben gegen die Uhr mit Stimuli auf Deutsch oder durch mündliche Nennung des gesuchten Wortes auf Chinesisch u. v. a. m.

2.4. Der Aspekt der Analyse

Mit dem Aspekt der Analyse meine ich die Identifizierung der Komponenten und Striche, aus denen sich ein Schriftzeichen zusammensetzt. Auch hier sind der rezeptive und der produktive Fall zu unterscheiden. Ein Schriftzeichen kann erst dann korrekt erkannt werden, wenn auch bei den Komponenten keine Verwechslung auftritt – allerdings spielt für die Erkennung auch die Kontur des gesamten Schriftzeichens eine wichtige Rolle –, und es kann nur dann erfolgreich geschrieben werden, wenn man die Komponenten schreiben kann. Voraussetzung ist, dass die Komponente auch als Komponente, also als Bestandteil angesehen wird. Wird ein Schriftzeichen nicht als aus mehreren Teilen zusammengesetzt wahrgenommen, oder ist es tatsächlich ein Simplex, so erübrigt sich die Frage nach seinen Komponenten.

Die Erkenntnis, dass komplexe Schriftzeichen zerlegbar sind und ihre Komponenten in anderen Schriftzeichen wiederkehren, sollte durch die Lehrkraft bald herbeigeführt und nutzbar gemacht werden – natürlich auf adressatengerechte Weise –, denn das Gedächtnis kann ökonomischer, d. h. leichter und schneller arbeiten, wenn es Informationen in Klumpen, den sog. Chunks, verarbeiten kann (Miller 1956). Das heißt konkret, dass es leichter ist, das Schriftzeichen 语 *yǔ* „Sprache“ als aus dem Signifikum 讠 „Rede, Sprache“, der Komponente 五 *wǔ* „fünf“ und der Komponente 口 *kǒu* „Mund“ bestehend zu verarbeiten denn als ein Ganzes aus neun Strichen. In Fällen wie diesen erleichtert die Benennbarkeit und Interpretierbarkeit der Komponenten das Lernen noch einmal, weswegen die Verwendung von Listen mit „Radikalen“ und ihren „Namen“ durchaus sinnvoll ist. Wenn bereits gelernte Komponenten in einem anderen neu eingeführten Schriftzeichen wieder auftauchen, muss ihre Strichreihenfolge usw. nicht erneut gelernt werden, man trifft vielmehr „alte Bekannte“.

In Lehrmaterialien weit verbreitet sind Übungen zur Erkennung und Bestimmung des Radikals, was vor allem hilfreich ist, wenn es darum geht, in die Benutzung von Wörterbüchern einzuüben. Jedoch ist zu beachten, dass

¹⁰ Empfehlenswertes etymologisches Nachschlagewerk: Cao und Su (1999).

verschiedene Wörterbuchverlage unterschiedliche Radikallisten verwenden und dass „Radikal“ nicht dasselbe ist wie „Signifikum“ oder „Komponente“ (siehe auch Abschnitt 3).¹¹ Aber auch zu anderen Arten von Komponenten findet man Übungen, wenngleich viele Lehrmaterialien mit dem Wort „Radikal“ eher großzügig umgehen. Als Lehrkraft wird man u. U. differenzieren wollen, insbesondere wenn es sich bei den Lernenden um angehende Sinologinnen und Sinologen handelt.

2.5. Der phonemische Aspekt

Beim phonemischen Aspekt geht es darum, aus den aufgerufenen lexikalischen Informationen zu einem erkannten Schriftzeichen die entsprechende Aussprache zu generieren.¹² Dies ist beim Vorlesen ganz offensichtlich der Fall, geschieht aber auch beim leisen Lesen.

Da Wörter nicht nur eine schriftliche, sondern auch eine lautliche Gestalt haben, liegen die Übungen, die diesen Aspekt betreffen, wiederum an den Schnittstellen zu anderen didaktischen Handlungsfeldern wie Wortschatz- und Lese-, aber auch Schreibdidaktik.

Ob die Lernenden die korrekte Aussprache von Schriftzeichen aufrufen können, wird i. d. R. dadurch überprüft, dass man sie laut vorlesen lässt. Dabei können je nach bereits erlangten Sprachkenntnissen und dem Zweck der Überprüfung Texte oder einzelne Sätze genauso gut wie Einzelwörter, etwa auf Karten oder Postern, aber auch im Rahmen eines Spiels, verwendet werden. Wenn Fehler auftreten, die nicht auf ungenügende Artikulation zurückzuführen sind, dann ist zu analysieren, aus welchem Grund das Schriftzeichen nicht richtig vorgelesen wird. Eventuell gibt es eine Interferenz durch ein ähnliches Schriftzeichen mit anderer Aussprache oder durch ein anderes Wort mit ähnlicher Bedeutung. In solchen Fällen wird erneut an der Erken-

¹¹ „Radikal“ ist die gebräuchliche deutsche Entsprechung zu chin. 部首 *bùshǒu*. Bei der Verwendung dieser Bezeichnung ist zu beachten, dass sie für zwei Begriffe gebraucht werden kann. Das eine ist das „schriftzeichenkundliche Radikal“ (文字学部首 *wénzìxué bùshǒu*), womit Radikal in dem Sinne gemeint ist, wie 许慎 Xu Shen, der Autor des ersten onomasiologischen chinesischen Wörterbuchs 说文解字 *Shuōwén jiězì*, im 1. Jh. n. Chr. den Ausdruck *bùshǒu* verwendete, wobei man dies etwas großzügig als synonym zu „Signifikum“ (意符/义符 *yìfú*) sehen kann. Das andere ist das „lexikographische Radikal“ (词典学部首 *cídiǎnxué bùshǒu*) oder „Nachschlage-Radikal“ (查检法部首 *chájǎnfǎ bùshǒu*), womit die heute zur Anordnung und/oder Auffindung in Nachschlagewerken ausgewählten Schriftzeichenbestandteile gemeint sind (Wang und Qiu 2010). Die unterschiedlichen Entscheidungen, welche die damit befassten Verlage treffen, werden augenfällig, wenn man beispielsweise einmal die Radikalindizes des 新华字典 *Xīnhuá Zìdiǎn* (Beijing: Shangwu Yinshuguan) und des 词海 *Cíhǎi* (Shanghai: Shanghai Cishu Chubanshe) vergleicht.

¹² Für Forschungsergebnisse siehe Wang, Inhoff und Chen (1999).

nung/ Identifizierung (an der Schnittstelle Schriftzeichen/ Wortschatz) und an der Informationsgewinnung zu arbeiten sein.

Wann ein Schriftzeichen „gelernt“ ist, ergibt sich aus dem konkreten Lernziel (erkennen können vs. aktiv verwenden können). Zum Lesen im Sinne von Texterschließung sind vor allem die Aspekte 2 und 3 relevant. Beim Vorlesen kommt Aspekt 5 noch hinzu. Zum Schreiben gehören die Aspekte 1, 3 und 4 (wegen der Gedächtnisökonomie), aber die anderen Aspekte (2, 3, 5) spielen ebenfalls eine Rolle, weil man in der Regel das gerade Geschriebene liest und überprüft.

2.6. Der Aspekt metasprachlichen Wissens

Mit metasprachlichem Wissen über das Schriftsystem meine ich Wissen über verschiedene Arten von Schriftzeichen, ihren (ungefähren) Anteil am Schriftzeicheninventar und über die Funktionen ihrer Komponenten. Das Wissen über das Verhältnis von Sprache und Schrift zueinander ist ebenfalls diesem Aspekt zuzuordnen.

Dieses Wissen soll den Lernenden helfen, ihre Lernaktivitäten zu optimieren, also keine Zusammenhänge zu suchen, wo keine sind, aber diejenigen Zusammenhänge zu nutzen, die es tatsächlich gibt. Diese kann man durch entsprechende Aufgabenstellungen entdecken lassen, ohne dass darüber unbedingt theoretisiert werden muss. Jugendliche kann man aber auch bereits auf der theoretischen Ebene damit konfrontieren, d. h., ihnen kann man zumuten, entsprechende Sachtexte auf Deutsch informationsentnehmend zu lesen. Quelle oder Vorlage solcher Sachtexte könnte z. B. DeFrancis (2011) sein. Studierende sollten nach solcher Lektüre sogar bald in der Lage sein, weniger gute Texte zum Thema, die auf Deutsch oder Englisch, später auf Chinesisch vorliegen, inhaltlich zu kritisieren und zu korrigieren.

3. Wichtige Komponenten chinesischer Schriftzeichen

Bis heute wird die chinesische Schrift selbst in Fachpublikationen als „ideographisch“ bzw. auf Chinesisch als 表意文字 *biǎoyì wénzì* („Bedeutung ausdrückende Schrift“) bezeichnet.¹³ Es ist bereits mehrfach nachgewiesen worden, dass diese Bezeichnungen nicht zutreffen, jedenfalls nicht, wenn man sie wörtlich nimmt. Rund 80% (82,4% von 6.535) der heute in der VR China allgemein verwendeten Schriftzeichen sind signifikant-phonetische Zusammensetzungen (形声字 *xíngshēngzì*, SP-Zeichen). Wenn man diejeni-

¹³ Dies geschieht selbst in so seriösen Publikationen wie dem 中国大百科全书 *Zhongguo Da Baike Quanshu* (1986), Band 中国文学 *Zhongguo Wenxue*, siehe Teilband 1, Vorwort S. 5. Im Band 语言文字 *Yuyan Wenzì* (1988), Eintrag 汉字 *Hànzì* (S. 195–199), wird der „ideographische Mythos“ dagegen nicht weiter verbreitet.

gen Schriftzeichen mit einrechnet, die in SP-Zeichen als phonetischer Bestandteil fungieren können, sind sogar knapp 90% (89,6% von 6.535) der heute gängigen Schriftzeichen an der Phonetizität der chinesischen Schrift beteiligt. Diese Bestandteile sind bis heute in brauchbarer Weise phonetisch wirksam (Schindelin 2007).

Bei den übrigen 10–20% (Letzteres, wenn man die Simplizia, die auch als Phonetikum fungieren können, nicht zu denjenigen Schriftzeichen mitzählt, bei denen Phonetizität eine Rolle spielt) der Schriftzeichen fällt es ebenso schwer, sie alle als „ideographisch“ im Wortsinne zu bezeichnen. John DeFrancis (1984, 2011: jew. Kap. 4) hat als bessere Bezeichnung „morphosyllabische Schrift“ und der chinesische Schriftzeichenwissenschaftler Qiu Xigui (1996: 18) wenig später die chinesische Bezeichnung 意符音符文字 *yìfú-yīnfú wénzì* vorgeschlagen, was man als „Signifikum-Phonetikum-Schrift“ oder „signifisch-phonetische Schrift“ übersetzen kann. Beide haben dafür plädiert, die Funktionen bestimmter Komponenten chinesischer Schriftzeichen stärker zu beachten, nämlich die Signifika und Phonetika.

Was Signifika betrifft, so hat Guder-Manitius (1999: 293) nach einer Komponentenanalyse der 3.867 häufigsten Schriftzeichen ermittelt, dass 122 Signifika didaktisch nutzbar sind. Damit meint er, dass diese Komponenten tatsächlich einen brauchbaren Bedeutungshinweis geben und in mindestens drei häufigen Schriftzeichen enthalten, also in gewissem Grad produktiv sind. Eine Auswahl von 60 didaktisch nutzbaren Signifika findet man im Internet (Guder 2002).

Zu Phonetika habe ich selbst gearbeitet. Schindelin (2007) fand bei der Analyse von 6.535 gebräuchlichen Schriftzeichen 1.088 in unterschiedlichem Grad phonetisch wirksame Komponenten. Sie wurden in 18 Kategorien, die ein bis vier Unterkategorien haben, eingeteilt. Für didaktische Zwecke wurden 486 Phonetika ausgewählt und in einer Tabelle (Schindelin 2007: 355–359) dargestellt. Diese Phonetika sind sowohl produktiv als auch in Schriftzeichen von relativer Häufigkeit vertreten. Sie bilden 2.174 Schriftzeichen der „alten“ HSK-Liste (*Hanyu shuiping cihui yu Hanzi dengji dagang* 1992¹/2001²), das sind 73,9% aller darin aufgeführten Schriftzeichen. Diese Zahlen machen deutlich, wie stark die Phonetizität der chinesischen Schrift auch heute noch ist.

Die Phonetika-Listen sind ebenfalls im Internet zu finden.¹⁴ Man kann ihnen Phonetika bestimmter Kategorien entnehmen, um deren Phonetizität anhand von Schriftzeichen, die im Unterricht ohnehin vorkommen, deutlich

¹⁴ <www.fachverband-chinesisch.de/fachverbandchinesischev/schriftenreihesinolingustica/Phonetikatabellen_zu_Band13.html>.

zu machen und die Lerner nach und nach in die Lage zu versetzen, die von Phonetika vermittelten Informationen für ihr Lernen zu nutzen.¹⁵

Diese Zusammenhänge zu kennen, ist für Lehrende wichtig, damit sie ein angemessenes Bild von der chinesischen Schrift vermitteln können. Denn was passiert, wenn Lernende in der Annahme gelassen werden, es handle sich tatsächlich um eine „ideographische“ Schrift? Sie würden selbst bei jener Mehrheit von 80% aller gebräuchlichen Schriftzeichen, die SP-Zeichen sind, nach Zusammenhängen auf der Ebene der „Bedeutung“ suchen und die phonetischen Hinweise, die diese Schriftzeichen beinhalten, nicht nutzen. Warum aber wird z. B. 请 *qǐng* mit dem Phonetikum 青 *qīng* geschrieben? Wegen seiner Aussprache! Es würde eine Verschwendung von Ressourcen bedeuten, diese Zusammenhänge nicht zu beachten.

Ich habe zahlreiche Lehr- und Arbeitsbücher unter schriftzeichendidaktischem Blickwinkel durchgesehen. Die wenigsten äußern sich in adäquater Weise zu den soeben dargestellten Zusammenhängen. Zumeist bleibt die Darstellung bei den „Radikalen“ oder behandelt noch die Strukturtypen sowie die Entstehung und den Wandel der chinesischen Schrift. Es gehört daher zur Aufgabe der Lehrenden, die darüber hinausgehenden Inhalte, insbesondere die Funktionen von Signifika und Phonetika, zu didaktisieren. Dazu müssen sie neben dem Sachwissen über ein gewisses Repertoire von schriftzeichendidaktischen Methoden verfügen und eventuell eigene Lehrmittel entwickeln können.

4. Vermittlungsansätze für die chinesische Sprache und Schrift

Vor allem in den letzten sechzig Jahren wurde eine gewisse Anzahl an didaktischen Ansätzen entwickelt mit dem Ziel, eine gelingende Vermittlung der gesprochenen Sprache und Schrift zu erreichen.

Herkömmlicherweise werden gesprochene Sprache und chinesische Schrift „im Gleichschritt“ unterrichtet (语文并进 *yǔ-wén bìng jìn*).¹⁶ Was die Lernenden sagen können, sollen sie auch schreiben können, egal wie kompliziert die beteiligten Schriftzeichen sind. Dieser Ansatz ist bis heute in Verwendung. So „logisch“ er auf den ersten Blick erscheint, so viele Probleme bringt er mit sich, weil die Schriftzeichen der im Anfängerunterricht vermit-

¹⁵ Schindelin (2007: Kap. 11) und Zhou, Peng und Zhang (2004: 178–202) enthalten weitere didaktisch-methodische Vorschläge, doch die umfangreichste mir bekannte Auflistung von Methoden, Vorschlägen und Tipps bietet Zhou (2007: 144–187).

¹⁶ Vgl. Liu (2000: 370–371) und Zhao (2005: 431). Stärker auf das Lesen bezogen auch 随文识字 *suí wén shí zì* „dem (Lektions-)Text folgend Schriftzeichen lesen lernen“ (Liu 2000: 371) bzw. 分散识字 *fēnsàn shí zì* „verstreut Schriftzeichen lesen lernen“ (Zhou 2007: 95, 123) oder eher auf Schriftzeichenkenntnisse bezogen 认写同步 *rènxiě tóngbù* „erkennen und schreiben (lernen) im Gleichschritt“ (Zhao 2006: 18).

telten häufigen Wörter und Wendungen nicht unbedingt zu den einfachsten Schriftzeichen mit den produktivsten Komponenten gehören und es anders herum die Beschränkung des Wortschatzes auf Wörter mit einfachen Schriftzeichen nicht von Anfang an ermöglicht, die Redemittel zur adäquaten Bewältigung von typischen Kommunikationssituationen zu vermitteln (vgl. Guder 2004).

Um das Problem der Diskrepanz zwischen mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten zu lösen, wurden seit den 1950er Jahren in China folgende drei Ansätze vorgeschlagen und ausprobiert:

Erst die Sprache, dann die Schrift (先语后文 *xiān yǔ hòu wén*): Dies wurde auf zwei Weisen ausprobiert:¹⁷ Im ersten Experiment wurden die Lernenden ein halbes Jahr nur unter der Verwendung einer Transkription in lateinische Buchstaben (dies war seinerzeit die Wade-Umschrift) unterrichtet. Erst dann wurden die benötigten Schriftzeichen eingeführt, wobei der Unterricht in Grammatik und Wortschatz weiterging. Diese Vorgehensweise erwies sich als sehr schwierig, sie brachte nicht den erhofften Erfolg.

Im zweiten Experiment wurden zunächst ca. 700–800 Wörter mit ihrer Aussprache und lateinischen Umschrift eingeführt, dann wurde etwa zehn Tage lang damit innegehalten, um die zugehörigen Schriftzeichen ebenfalls einzuführen. Der Erfolg dieser Experimentalklasse war deutlich geringer als der Erfolg der gleichzeitig auf herkömmliche Weise, d. h. von Anfang an mit Schriftzeichen unterrichteten Klasse (Li und Ren 1986: 308; Sun 2006:230). Rückblickend muss man wohl sagen, dass diese Experimente sehr naiv unternommen wurden, vor allem weil die „Lernwirklichkeit“ der Teilnehmenden nicht ausreichend ins Kalkül gezogen wurde. So wurde es beim zweiten Experiment, das auf der Methode der konzentrierten Schriftzeichenvermittlung (集中识字 *jìzhōng shízi*) basierte, welche für die Alphabetisierung chinesischer Muttersprachler entwickelt worden war, auch für Lernende anderer Muttersprachen als unproblematisch eingeschätzt, zehn Tage lang durchschnittlich 70 bis 80 Schriftzeichen täglich (!) zu bereits eingeführten Wörtern zu lernen.

Pinyin und Schriftzeichen vermischt verwenden (拼音汉字交叉出现 *Pīnyīn Hànzì jiāochā chūxiàn*): Bei diesem Ansatz, von dessen experimentellem Einsatz im Jahr 1975 Li und Ren (1986: 309; s. a. Sun 2006: 231–232) berichten, werden die schriftlichen Fertigkeiten nicht getrennt unterrichtet. Vielmehr werden Wörter/Morpheme, für die komplizierte Schriftzeichen zu schreiben wären, zunächst nur in Hanyu Pinyin geschrieben. Auch dieser Ansatz hat seine Probleme, die nicht allein in den Häufigkeits- und Produkti-

¹⁷ Meine Darstellung folgt Li und Ren (1986: 308), auch zu finden in Sun (2006: 229–230). Liu Xun (2000: 370; 2002: 171) schreibt hierzu von zwei Experimenten in den 1960ern, ohne sie genauer zu darzustellen. Es ist nicht ausgeschlossen, dass er dieselben Experimente meint und sich im Jahrzehnt irrt.

vitätsverteilungen von einfachen Schriftzeichen liegen, welche auch als Komponenten auftreten können, sondern auch in der Praxis und den (nicht) vorhandenen Ressourcen. Man muss sich i. d. R. sein eigenes Lehrmaterial schaffen, man muss für diesen Ansatz kooperationswillige und der Pinyin-Orthographie mächtige Lehrkräfte haben, und die Lehrkräfte müssen den Überblick darüber behalten, zu welchen Wörtern die Schriftzeichen bereits eingeführt wurden, und insgesamt eine sinnvolle Progression entwickeln.

Mündliche (Hören und Sprechen) und schriftliche Fertigkeiten (Schreiben und Lesen) gleichzeitig, aber getrennt unterrichten (听说与读写分别设课 *tīng-shuō yǔ dú-xiě fēnbié shè kè*):¹⁸ Bei diesem Ansatz werden die Fertigkeiten anfangs völlig getrennt, d. h. mit je eigener Progression unterrichtet.¹⁹ Der Schriftzeichenunterricht braucht zunächst keine Rücksicht auf den im Sprachunterricht bereits eingeführten Wortschatz zu nehmen. Nach einer gewissen Zeit werden beide schrittweise zusammengeführt, wobei die detaillierte Gestaltung der Progression in dieser Phase besonders schwierig ist.

Besonders die beiden letztgenannten Ansätze versuchten das Problem zu lösen – und hatten auch einen gewissen Erfolg damit –, dass beim traditionellen Ansatz der Ausbau der mündlichen Fertigkeiten „gefesselt“ und gebremst wird durch das geringere Tempo des Schriftzeichenerwerbs. Zur breiten Erprobung neuer Ansätze im deutschen Sprachraum fehlen oft die Rahmenbedingungen, doch aus dem Fach Sinologie der Universität Frankfurt und dem Ostasiatischen Seminar der Universität Zürich ist von solchen Ansätzen zu hören.²⁰ Mit dem neuen Lehrwerk *Zhōngguóhuà* (Köllä und Cao 2008, 2010), zu dem das Schriftzeichenbuch *Zhōngguózì – Shūxiě* (Köllä 2009) gehört, liegt seit kurzem immerhin ein Lehrwerk vor, mit welchem im deutschen Sprachraum in Anlehnung an den vierten Ansatz unterrichtet werden kann (jedoch nicht muss).²¹ Eine Besonderheit dieses Lehrwerks ist, dass im ersten Band (= Köllä und Cao 2008) Hanyu Pinyin die Hauptschrift ist, wobei die in Schriftzeichen geschriebene Version desselben Textes interlinear „mitläuft“, selbst in Übungen. Während die Lernenden diesen Band durcharbeiten, haben sie zwei Stunden pro Woche Schriftzeichenunterricht mit dem dazu ge-

¹⁸ Auch 语文双轨 *yǔ-wén shuāngguǐ* „Sprache und Schrift auf getrennten Gleisen“ (Jiang 2001: 171–172) oder 语文两条线 *yǔ-wén liǎng tiáo xiàn* „Sprache und Schrift nehmen zwei Routen“ (Zhou 2007: 123).

¹⁹ Auch hierzu wird von Li und Ren (1986: 309; s. a. Sun 2006: 232–233) von einer Experimentalklasse berichtet, die im Jahr 1975 unterrichtet wurde. Jiang (2001: 170) stellt den Ansatz nur kurz vor und erwähnt die Existenz von Mängeln, ohne von ihrem Einsatz und dessen Misserfolg konkreter zu berichten.

²⁰ Für Frankfurt sei hier Prof. Dr. D. Wippermann und für Zürich sei Dr. Brigitte Köllä genannt, die auf Fachtagungen oder bei anderen Vortragsveranstaltungen ihre Ansätze vorgestellt haben.

²¹ Vorgehensweisen, die sich eher am dritten Ansatz orientieren, sind beispielsweise bei produktiven schriftlichen Aufgaben hier ebenfalls denkbar.

hörenden Schriftzeichenbuch (= Kölla 2009). Erst nach dessen Durcharbeitung dürfen die Lernenden auch im Sprachunterricht und bei der Lösung der darin anfallenden Aufgaben mit der Hand Schriftzeichen schreiben, wodurch sichergestellt werden soll, dass sie keine falschen Gewohnheiten entwickeln.²² Im zweiten Band (= Kölla und Cao 2010) ist das Verhältnis der beiden Schriften umgekehrt: Die Schriftzeichen sind die Hauptschrift, sie sind in Schwarz und in einer gut lesbaren Größe gesetzt. Zu den Texten bzw. Textabschnitten findet man eine Version in Pinyin weiter unten auf derselben Seite, allerdings grau und nicht sehr groß gesetzt, was diese Schrift für das Auge weniger attraktiv macht. Das zum zweiten Band geplante Schriftzeichenbuch wird nicht mehr auf Kleinigkeiten wie Striche eingehen, sondern stärker die Schnittstelle zum Wortschatz bedienen sowie Wissen über die chinesische Schrift und Sprache in dem Lernstand angemessenen Texten vermitteln.²³ Den Umgang mit den Schriften in diesem Lehrwerk bespreche ich hier deshalb etwas genauer, weil er so innovativ ist und zu weiteren Ideen und neuen Vorgehensweisen anregt. Es wäre spannend, die Erfolge von Lernenden, die mit diesem Lehrwerk und in der von seinen Autorinnen entwickelten Weise unterrichtet werden, im Vergleich zu solchen, die herkömmlich unterrichtet werden, systematisch zu evaluieren.

5. Schlusswort

Um erfolgreich Schriftzeichendidaktik betreiben zu können, sollte eine Lehrkraft nicht nur über eine gewisse Schreib- und Lesekompetenz im Chinesischen verfügen und allgemeine Kenntnisse über das Schriftzeichensystem haben.²⁴ Sie muss auch wissen, welche Teilaspekte das Lernen von Schriftzeichen hat und wie diese ausgewogen und zweckmäßig geübt und gefördert werden können, und weiterhin, welche Funktionen bestimmte Komponenten, insbesondere Phonetika, Signifika und Radikale, innerhalb des Schriftzeichensystems haben und wie diese für das Erlernen chinesischer Schriftzeichen nutzbar gemacht werden können. Dazu kommt noch das Wissen um entsprechende Methoden und ihren Einsatz.²⁵ Es ist sicherlich deutlich geworden, dass das Üben Strich für Strich, welches die Überschrift erwähnt – und das im Anfängerunterricht eine gewisse Rolle und Berechtigung hat – noch keine Schriftzeichendidaktik ausmacht.

²² Brigitte Kölla am 24.01.2009 bei der Vorstellung des ersten Bandes in Zürich.

²³ Persönliche Mitteilung der Autorin.

²⁴ Dies gilt unabhängig von dem Lehrwerk, das man in Übereinstimmung mit den Lernzielen der konkreten Lernergruppe wählt oder das zu verwenden man sich gezwungen sieht. Kurse und Lernende, die von der Vermittlung bzw. dem Lernen von Schriftzeichen absehen, sollen hier übrigens keinesfalls diskriminiert oder abgewertet werden.

²⁵ Lehrkräften sei für die fachdidaktischen Grundlagen Sun (2006) empfohlen.

Dabei sind Schriftzeichenkenntnisse kein Ziel an sich, sondern die Grundlage dafür, in Schriftzeichen geschriebene oder gedruckte Texte lesen und selbst in Schriftzeichen Texte verfassen zu können, also schriftlich kommunizieren zu können. Die Betrachtung dieses letztlich Zwecks der Schriftzeichendidaktik führt zu ihren Schnittstellen mit der Wortschatzdidaktik, der Lese- und der Textproduktionsdidaktik.

Literatur

- Cao, Xianzhuo 曹先擢 und Su Peicheng 苏培成 (Hrsg.) (1999), *汉字形义分析字典* [Analytisches Lexikon zur Form und Bedeutung chinesischer Schriftzeichen], Beijing: Beijing Daxue Chubanshe.
- DeFrancis, John (1984), *The Chinese Language: Fact and Fantasy*, Honolulu: University of Hawai'i Press.
- DeFrancis, John (2011), *Die chinesische Sprache: Fakten und Mythen*, Nettetal: Steyler.
- Guder-Manitius, Andreas (1999), *Sinographemdidaktik. Aspekte einer systematischen Vermittlung der chinesischen Schrift im Unterricht Chinesisch als Fremdsprache*, Heidelberg: Julius Groos (SinoLinguistica; 7. Zugl. Diss., Universität München 1998).
- Guder, Andreas (2002), *Die 60 didaktisch nutzbaren Signifika der chinesischen Schrift*, online: <<http://userpage.fu-berlin.de/~guder/60signifika.htm>> (Zugang: 26.03.2012).
- Guder, Andreas (2004), *xièxiè* sagen, 谢谢 schreiben. Lehr- und Lernzielkonflikte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Chinesischunterricht, in: *CHUN*, 19, 5–26.
- Guder, Andreas 顾安达, Jiang Xin 江新 und Wan Yexin 万业馨 (Hrsg.) (2007), *汉字的认知与教学——西方学习者汉字认知国际研究讨论会论文集 The Cognition, Learning and Teaching of Chinese Characters*, Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.
- Guilhem-Hou, Annick (2009), *yóuxì. Spiele und Aktivitäten für den Chinesisch-Unterricht*, Stuttgart: Schmetterling.
- Hanyu shuiping cihui yu Hanzi dengji dagang* 汉语水平于汉字登记大纲 [Gestuffer Leitfaden des Wortschatzes und der chinesischen Schriftzeichen für die HSK-Prüfung], Beijing: Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe, ¹1992, ²2001.
- Jiang, Kexin 蒋可心 (2001), *对外汉语教学方法研究* [Forschungen zur Methodik des Chinesisch-als-Fremdsprache-Unterrichts], Harbin: Heilongjiang Jiaoyu Chubanshe.
- Kölla, Brigitte (2009), *Zhōngguózi – Shūxiě*, Beijing: The Commercial Press.

- Kölla, Brigitte und Cao Kejian (2008), *Zhōngguóhuà (shàng cè). Lehrwerk für Chinesisch als Fremdsprache* [Bd. 1], mit 1 CD, Beijing: The Commercial Press.
- Kölla, Brigitte und Cao Kejian (2010), *Zhōngguóhuà (xià cè). Lehrwerk für Chinesisch als Fremdsprache* [Bd. 2], mit 1 CD, Beijing: The Commercial Press.
- Kupfer, Peter (2007), Eloquent but Blind. The Problem of Reading Proficiency in Chinese as a Foreign Language, in: Andreas Guder 顾安达, Jiang Xin 江新 und Wan Yexin 万业馨 (Hrsg.) (2007), 汉字的认知与教学——西方学习者汉字认知国际研究讨论会论文集 *The Cognition, Learning and Teaching of Chinese Characters*, Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 1–15.
- Li, Peiyuan 李培元 und Ren Yuan 任远 (1986), Hanzi jiaoxue jianshu. Duiwai Hanyu jiaoxue fazhanshi zhi yi zhang 汉字教学简述——对外汉语教学发展史之一章 [Zur Schriftzeichendidaktik – ein Kapitel Entwicklungsgeschichte zur Didaktik des Chinesischen als Fremdsprache], in: *Di-yi jie Guoji Hanyu Jiaoxue Taolunhui lunwenxuan* 第一届国际汉语教学讨论会论文集 [Ausgewählte Beiträge des ersten internationalen Symposiums zur Didaktik des Chinesischen], Beijing 北京: Beijing Yuyan Xueyuan Chubanshe 北京语言学院出版社, 307-314.
- Liu, Xun 刘珣 (2000), 对外汉语教育学引论 [Einführung in die Didaktik des Chinesischen als Fremdsprache], Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.
- Liu, Xun 刘珣 (2002), 汉语作为第二语言教学简论 [Kurze Abhandlung über den Unterricht des Chinesischen als Zweitsprache], Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.
- Miller, G. A. (1956), The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information, in: *Psychological Review*, 63, 2, 81–97.
- Qiu, Xigui 裘锡圭 (³1996, ¹1988), 文字学概要 [Abriss der (chinesischen) Graphemik], Beijing: Shangwu Yinshuguan.
- Schindelin, Cornelia (2007), *Zur Phonetizität chinesischer Schriftzeichen in der Didaktik des Chinesischen als Fremdsprache. Eine synchronische Analyse von 6.535 in der Volksrepublik China gebräuchlichen Schriftzeichen*, München: iudicium (SinoLinguistica; 13. Zugl. Diss., Universität Trier 2004).
- Sun, Dejin 孙德金 (Hrsg.) (2006), 对外汉字教学研究 [Forschungen zur Schriftzeichendidaktik in Chinesisch als Fremdsprache], Beijing: Shangwu Yinshuguan (对外汉语教学专题研究书系).

- Sun, Lin 孙琳 [Sun, Lam] (2004), 欧美学生入门阶段汉字视觉与笔画顺序逻辑之心理程序的塑造 [Die Herbeiführung eines psychologischen Programms für die visuelle Wahrnehmung von Schriftzeichen und die Strichreihenfolgelogik bei europäischen und amerikanischen Lernern in der Einführungsphase], in: 第七届国际汉语教学讨论会论文集 [Ausgewählte Aufsätze des 7th Symposium on Teaching Chinese as a Foreign Language], Beijing: Beijing Daxue Chubanshe, 656–664.
- Wang, Jian, Albrecht Inhoff und Hsuan-Chih Chen (Hrsg.) (1999), *Reading Chinese script. A cognitive analysis*, Mahwah, New Jersey, u. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, Jianjun 王建军 und Qiu Ni 丘妮 (2010), 文字学部首的内涵及其与查检法部首的区别 [Die Intension schriftzeichenkundlicher Radikale und der Unterschied zwischen ihnen und den Nachschlage-Radikalen], in: *Jiangxi Keji Shifan Xueyuan Xuebao* 江西科技师范学院学报, 06, 77–81.
- Zhao, Jinming 赵金铭 (Hrsg.) (2005), 对外汉语教学概论 [Abriss der Chinesisch-als-Fremdsprache-Didaktik], Beijing: Shangwu Yinshuguan.
- Zhao, Jinming 赵金铭 (2006), 从对外汉语教学到汉语国际推广 (代序) [Vom Chinesischunterricht für Ausländer zur internationalen Verbreitung des Chinesischen (Statt eines Vorworts)], in: Sun, Dejin 孙德金 (Hrsg.), 对外汉字教学研究 [Forschungen zur Schriftzeichendidaktik in Chinesisch als Fremdsprache], Beijing: Shangwu Yinshuguan (对外汉语教学专题研究书系), 1–38.
- Zhongguo Da Baike Quanshu* 中国大百科全书 (1986), Band 中国文学 *Zhongguo Wenxue*, Teilband 1, Beijing, Shanghai: Zhongguo Da Baike Quanshu Chubanshe.
- Zhongguo Da Baike Quanshu* 中国大百科全书 (1988), Band 语言文字 *Yuyan Wenzhi*, Beijing, Shanghai: Zhongguo Da Baike Quanshu Chubanshe.
- Zhou, Jian 周健 (1998), “汉字难学”的分析与对策 [Analyse von „Schriftzeichen sind schwer zu lernen“ und Gegenmaßnahmen dazu], in: 汉字文化 *Hanzi Wenhua*, 2, 57–60.
- Zhou, Jian 周健 (2007), 汉字教学理论与方法 [Theorie und Methoden der Schriftzeichendidaktik], Beijing: Beijing Daxue Chubanshe.
- Zhou, Jian 周健, Peng Xiaochuan 彭小川 und Zhang Jun 张军 (2004), 汉语教学法研修教程 [Fortbildungskurs Didaktik des Chinesischen als Fremdsprache], Beijing: Renmin Jiaoyu Chubanshe.

Abstract

Recognising that the teaching of Chinese characters is a specific area of responsibility of and within Teaching Chinese as a Foreign Language (TCFL) as a discipline, this paper differentiates six aspects which are touched upon when teaching writing. These are (1) motorics, (2) character recognition, (3) information retrieval, (4) character analysis, (5) phonemics, and (6) metalinguistic knowledge. Each aspect is briefly discussed, some teaching methods catering to them described, and interfaces with other areas of TCFL, like vocabulary teaching and learning, reading comprehension, and text production, are identified. It becomes clear that in order to teach Chinese characters, it is necessary to have a good understanding of the components of Chinese characters and their respective roles and functions, especially of the phonetic and signfic components. Four approaches to the problem of when to best start teaching Chinese characters in the entire process of beginners' instruction in Chinese as a foreign language are sketched. Finally, the article takes a look at a recently published innovative textbook which can be used for conventional teaching but which might also enable teachers and researchers to develop new and more effective approaches and methods for the teaching Chinese characters in CFL.

内容提要

“汉字最好要一笔一画地学”？——对外汉字教学一些方面的重新考查

毫无疑问，汉字教学是汉语作为外语教学的重要组成部分，也是它的一个特有的内容。笔者从这个事实出发，阐述了学生学习汉字时所面临的六个挑战，即新书写动作的控制、字形识别、词汇信息提取、结构分析、字音提取及汉字知识，并提出了一些帮助克服这些挑战的教学方法。

汉字教学的一个关键问题是，教员是否正确地了解汉字的特点和汉字偏旁（部首、形旁、声旁）的不同功能及其在教学中能发挥的作用。笔者简明扼要地介绍了有关数据和教学（备课）时可以参考的资料。

最后本文关于汉字教学的基本安排还介绍了四个不同做法。

笔者认为，从事汉字教学的教员得掌握一定的汉字知识和汉字教学方法，此外还应该对学生学习汉字时遇到什么样的困难和挑战具备一定的了解。

关键词: 对外汉语教学, 汉字教学