

Lernziel Lesen: Überlegungen und ein Versuch

Cornelia Schindelin

Das Problem: Lesen bleibt hinter den anderen Fertigkeiten zurück

Das Problem ist weithin bekannt: Während man zwar im Laufe des Chinesischunterrichts die Grammatik gründlich kennenlernt, fleißig und in der Regel hoch motiviert Schriftzeichen übt, flüssig und zunehmend abwechslungsreich Chinesisch spricht und seine Gesprächspartner auch gut versteht, bleibt das Lesen eine frustrierende Erfahrung: Es geht einfach viel zu langsam. Peter Kupfer hat das Problem in einem Aufsatztitel einmal treffend zusammengefasst als „Eloquent but blind“ (Kupfer 2007: 1-15).

Eine Ursache des Problems liegt in dem stets begrenzten Inventar an Schriftzeichen, das man kennt und beherrscht, doch ist dies nicht die einzige. Denn selbst wenn man Texte aus vertrauten Schriftzeichen vorgelegt bekommt, liest man nicht unbedingt in einem Tempo, das demjenigen entspricht, welches man in einer anderen Fremdsprache nach gleich langer Erwerbsdauer erreicht. Das liegt nur zu einem Teil an den Schriftzeichen.

Die Schriftzeichen selbst sind insofern ein Hindernis, als Lernende in Europa nicht gewohnt sind, in ihrer Umgebung ständig auf Schriftzeichen zu treffen und diese beim Hingucken zumindest ansatzweise zu dekodieren. Sie begegnen ihnen vor allem und nahezu ausschließlich im Unterricht, dessen Dauer aber äußerst begrenzt ist. Manche Einrichtungen sehen für Fortgeschrittene Lektüreübungen vor. Das ist sehr gut, wenn es sich dabei wirklich um Lektüreübungen handelt, also Übungen, in denen Texte gelesen, mitunter vorgelesen, und besprochen oder unter bestimmten, variierenden Aufgabenstellungen inhaltlich erschlossen und bearbeitet werden. Zumindest in früheren Jahren waren Lektüreübungen (an Universitäten) ja häufig leider „Entschlüsselungs- und Übersetzungsübungen“. Die meiste Zeit wurde dort nämlich darauf verwendet, das Verständnis des Textes durch Anfertigen einer Übersetzung zu sichern, wobei oft genug Satz für Satz vorgegangen wurde. Ein tatsächliches Lesenüben oder Textarbeit mit dem Ziel, das Leseverstehen zu fördern, fand dabei kaum statt. Ein unerfreulicher Nebeneffekt davon war, dass man auch später stets empfand, einen Text nicht ausreichend verstanden zu haben, wenn man keine Übersetzung davon angefertigt hatte. Und dass man noch lange Zeit beim Lesen nach jedem Satz innehielt, um ihn im Kopf zu übersetzen, bevor man weiterlas. Flüssiges Lesen und satzübergreifendes Leseverständnis stellten sich dadurch nicht ein.

Denn die anderen Hindernisse, die das Lesen „ausbremsen“, sind die geringe Übung in und Erfahrung mit der Rezeption der Sprache in Form länge-

rer Phasen als nur Frage und Antwort oder kurzer Dialoge und daraus folgend die gering entwickelte Fertigkeit, das Aufgenommene strukturell aufzuschlüsseln und inhaltlich zu verarbeiten, also zu verstehen. Auch Fortgeschrittene – das kann man immer wieder beobachten – haben noch Schwierigkeiten, geringfügig komplexere Attribute und adverbiale Bestimmungen zu erkennen und zu verarbeiten. Über die „reinen“ Schriftzeichen- und Vokabelkenntnisse hinaus sind daher tatsächliche „Sprachkenntnisse“ syntaktischer, kollokationeller und pragmatischer Art notwendig sowie eine entwickelte Fertigkeit zu ihrer Verarbeitung, und das alles in einem nicht ganz geringen Maß.

Die Autorin dieses Beitrags sagt noch heute gelegentlich, dass sie Chinesisch erst zu lesen gelernt hat, als sie für ihre Magisterarbeit große Mengen von Fachtexten durcharbeiten musste. Sie war an der Thematik interessiert, hatte zunächst die Fachterminologie erarbeitet und empfand einen gewissen Zeitdruck gepaart mit einer starken Notwendigkeit des inhaltlichen Verstehens. (Doch sie behauptet nicht, dass diese verstehende Lektüre immer „Spaß“ gemacht habe.)

Der Vorgang des Lesens

Lesen ist, so sagen moderne Leseforscher, nicht nur die sukzessive Dekodierung von schriftlich vorliegenden Sprachzeichen (Schriftzeichen, Wörtern, Phrasen)¹, sondern auch die Konstruktion von Bedeutung aus dem Gelesenen (siehe z. B. Christmann und Groeben 1999). Beim lauten Vorlesen ist Letzteres allerdings weniger relevant, denn da geht es v. a. um die Umsetzung von graphischen Signalen in Laute. Dass die Konstruktion von Bedeutung dabei in spürbarem Umfang unterbleibt, kann man leicht überprüfen, sogar durch einen einfachen Versuch im Unterricht: Jemand, der gerade eine unvertraute Textpassage laut vorgelesen hat, braucht zumeist Zeit für eine Relektüre, bevor er etwas zum Inhalt sagen kann, während ein anderer, der beim Vorlesen zugehört hat, sich ziemlich unmittelbar zum Inhalt äußern kann. Liest man eine unvertraute Textpassage für sich selbst, um den Inhalt zu erfahren, so baut man dabei sukzessive eine Bedeutungsvorstellung auf. Es ist einleuchtend, dass das bei Texten aus einfach gebauten Sätzen leichter ist und schneller geht als bei solchen aus langen, komplexen Sätzen. Und es ist ebenfalls einleuchtend, dass das bei Sätzen oder Passagen mit bekanntem Wortschatz und vertrauten syntaktischen Konstruktionen leichter und schneller geht als bei solchen mit viel unbekanntem Wortschatz und unvertrauter Syntax. Experimente zeigen, dass geübte Leser schneller und vom Verständnis her besser lesen als ungeübte. Was wie eine Selbstverständlichkeit klingt, hat

¹ Speziell zum Lesen des Chinesischen siehe z. B. Schindelin 2005 mit weiteren Literaturhinweisen und Chen 1999.

eine gewisse Tragweite für die Fremdsprachendidaktik: Lesen lernt man am besten durch Lesen! Eine Grammatikregel kann man kognitiv lernen, durch Begreifen; das dauert nur einen Moment. Das Aufbauschema bestimmter Textsorten kann man durch Anschauung und Behalten lernen; auch das kann man möglicherweise in wenigen Minuten schaffen. Lesen ist anders, es ist eine Fertigkeit wie Radfahren. Man wird besser, schneller und in der Ausführung sicherer, indem man es immer wieder tut. Über den *Vorgang* des Lesens zu reflektieren hilft dem Lernenden dabei wenig (es hilft aber dem Lehrenden).

Überlegungen zur Behebung des Problems

Was also benötigt man, um es Lernenden zu ermöglichen, flüssiges, verstehendes Lesen zu üben, wo doch die Kontaktzeit im Unterricht so begrenzt und jede kostbare Unterrichtsminute für Grammatik, Wortschatz, Schriftzeichen und kommunikative Übungen verplant ist? Nun, vor allem Texte. Und zwar geeignete Texte. Dazu vielleicht noch etwas „Notwendigkeit“, etwa in Form verbindlicher Verabredungen, die auch eine realistische Terminkomponente enthalten.

Lehrbuchtexte kommen in Ausnahmefällen in Frage, doch die meisten Lehrbücher bieten insgesamt noch nicht genug bzw. nicht genug geeignetes „Lesefutter“. Sie haben ja die Aufgabe, Neues zu vermitteln, sodass auch eventuell vorhandene Lesetexte oft neues Vokabular usw. enthalten und daher nicht einfach das „Radelnüben“ (Lesen) mit dem vertrauten „Fahrrad“ (Wortschatz, Syntax) ermöglichen. Texte aus anderen Lehrwerken derselben Stufe kommen aus denselben Gründen meistens ebenfalls nicht in Frage, außerdem haben Lehrbuchtexte etwas an sich, was leicht bewirkt, dass man ihrer überdrüssig wird, da sie eben offenbar LEHRbuchtexte sind. Zeitungsartikel und dergleichen sind für Lernende in einem frühen Stadium i. d. R. zu schwer, auch andere Texte kommen wegen zu vieler unbekannter Schriftzeichen, unbekanntem Vokabular und komplexer Syntax nicht in Frage, von inhaltlichen Voraussetzungen ganz abgesehen.

Benötigt werden vielmehr „leichte Lektüren“, das heißt Texte, die von Wortschatz, Umfang, Satzlänge und Komplexität des Satzbaus her auf Lernende verschiedener Stufen abgestimmt sind. So etwas hat lange, viel zu lange gefehlt. Seit Mitte der 1990er Jahre gibt es die kleine Reihe *Xulie duanwen yuedu* 序列短文阅读, *A Series of short Chinese readings* von Zheng Guoxiong 郑国雄 (4 Bde., Beijing: Sinolingua, 1994), deren Titel einen denken lassen könnte, man habe es mit leichten Lektüren zu tun. Jedoch: viel zu schwer! Wie ein Lehrbuch hat auch diese Reihe das Anliegen, neues Wissen zu vermitteln, was die Verwendung von mitunter abseitigen Ausdrücken und die Auflistung neuer Wörter am Ende der Texte mit sich bringt.

Im Jahr 2007 erschien der Roman *sān rén xíng, Annas Sommer in Beijing* von Yi Zhou und Marion Rath (Stuttgart: Schmetterling), der in etwa den Umfang eines Taschenbuchs hat. Die Geschichte ist ansprechend geschrieben, zugeschnitten auf deutsche Chinesischlernende, die Kontakt mit gleichaltrigen Chinesen in ihrer Heimat haben wollen. Ihre Lektüre „setzt Elementarstufenkenntnisse voraus“ (S. [3]), und blättert man das Buch durch, so findet man auf jeder Seite fünf bis acht Fußnoten mit Angaben zu Vokabeln, die über die Elementarstufe hinausgehen. Lange schien es, als könne man Lernenden *in* der Elementarstufe nichts bieten, es sei denn, man ist selbst schriftstellerisch ein bisschen begabt und hat die Zeit, einfache und dabei interessante Geschichten selbst zu verfassen. Ich gebe zu, mir gehen Zeit und Talent für solche Unternehmungen leider ab.

Ein Versuch

Um „meinen“ Lernenden das Lesenüben mit leichter Lektüre möglichst früh bieten zu können, habe ich einen neuen Versuch gestartet, und zwar mit der Reihe *Hanyu feng 汉语风, Chinese breeze* (Beijing Daxue Chubanshe), deren Veröffentlichung Ende 2007 begann. Geplant ist die Veröffentlichung von 60 Titeln, die sich auf acht sprachliche Niveaus verteilen sollen. Bisher erschienen sind 13 Bände, und zwar je sechs der Stufen 1 und 2 sowie einer der Stufe 3. Stufe 1 setzt dabei die Kenntnis von 300 Wörtern (nicht Schriftzeichen!) voraus, Stufe 2 die Kenntnis von 500 Wörtern (3: 750 Wörter; 4: 1.100 Wörter; 5: 1.500 Wörter; 6: 2.100 Wörter; 7: 3.000 Wörter; 8: 4.500 Wörter). Doch nicht nur der Wortschatz in Umfang und Auswahl, auch die Länge und Komplexität der Satzphasen, die Komplexität des Plots und der Umgang mit kulturellen Präsuppositionen sind auf die Leser (einigermaßen) abgestimmt. Die Geschichten – eine pro Band – werden in Zusammenarbeit mit chinesischen Schriftsteller/innen er- und bearbeitet. Inhaltlich kann man sagen, dass einzelne Geschichten eher jüngere Leser (Schüler/innen oder jüngere *Huayi*-Lernende) ansprechen dürften, andere auch Heranwachsende und junge Erwachsene. Die literarische Qualität ist sehr unterschiedlich, was nicht direkt etwas mit der Stufe zu tun hat. Zum Beispiel finde ich *Xiang Zuo Xiang You 向左向右, The conjoined brothers* (2008), über die siamesischen Zwillinge Xiang Zuo und Xiang You und ihr Heranwachsen literarisch sehr gelungen (psychologische Tiefe, Plausibilität des Plots, Sprache), und dies ist eine Geschichte auf Stufe 1. Im Vergleich dazu finde ich die Stufe-2-Geschichte *Diannao gongsi de mimi 电脑公司的秘密, Secrets of a computer company* (2009) zwar nicht schlecht angelegt, aber der dramatische Höhepunkt kommt vollkommen unvermittelt und die sprachliche Qualität fällt hinter die der zuvor genannten Geschichte zurück.

Zu jedem Buch wird eine Audio-CD mitgeliefert, auf der die Geschichte vorgelesen wird. Es sind zwei Aufnahmen auf jeder CD. Die eine ist in „normalem“, die andere in „langsamem“ Tempo gesprochen, beide Male ohne besonderen schauspielerischen Ausdruck. So kann man beim Lesen die Geschichte im bevorzugten Tempo mithören und dadurch die Verbindung zwischen Schrift und Klang festigen. Oder man kann die Geschichte auch erst einmal hören, bevor man sie liest. Das „normale“ Tempo ist übrigens wirklich nicht schnell; für mich als inzwischen geübte Leserin ist es bereits etwas zu langsam.

Wie werden die Bücher eingesetzt? Die Lernenden, die ich mit dieser Reihe zum Lesen ermutige, hatten zu Beginn etwa 160-180 Stunden Chinesischunterricht hinter sich. Da die Kontaktzeit im Unterricht äußerst knapp und überdies vollkommen verplant ist, muss die Lektüre zu Hause erfolgen. Jede/r Teilnehmer/in nimmt daher pro Woche einen Band mit nach Hause und liest ihn dort in Eigenregie durch. Dabei verwende ich die zwölf Titel der Stufen 1 und 2 gleichzeitig bzw. „durcheinander“. Ich ermutige dazu, auch die CDs zu hören. In der Lehrveranstaltung der Folgewoche werden die Titel unter den Teilnehmern ausgetauscht. Aufgrund der Zeitknappheit bleibt ein Gespräch über die Geschichte aus, auch die in den Büchern enthaltenen Verständnisaufgaben werden in meinem Unterricht nicht bearbeitet oder überprüft, da es mir primär um das Lesen geht, also das Erfassen von Inhalten zum Zwecke des Fertiglesens der Geschichte selbst.

Die Lernenden ziehen motiviert mit, denn sie verstehen und teilen das Anliegen, finden die Geschichten interessant und erleben mittlerweile, wie sie mit jedem Bändchen schneller werden. Literarische Schwächen, die ich manchmal moniere, nehmen sie gelassen hin, denn für sie zählt der Erfolg, ein chinesisches Büchlein ganz und in begrenzter Zeit durchgelesen zu haben. Die verabredeten Termine bedeuten für sie kein grundsätzliches Problem, nur in den Klausurphasen wird es schwierig, die Vereinbarungen einzuhalten.

Ob sich die Lesegeschwindigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits erhöht hat, lässt sich derzeit nur qualitativ bewerten. Die Teilnehmenden äußern sich subjektiv überzeugt, jetzt schneller und flüssiger zu lesen, und damit bringen sie dem Lesen ein stärkeres Selbstbewusstsein auch bei anderen Texten entgegen.

Die 13 Bände der *Hanyu-feng*-Reihe reichten als Lesestoff für das erste Semester aus. Im folgenden Semester war neuer, weitergehender Stoff nötig. Dabei fächerten sich die Leseinteressen der Studierenden etwas auf, sodass ich Lektüre aus verschiedenen Quellen anbot. Eine war die neue Reihe *Chinese Graded Reader Series* (实用汉语分级阅读丛书 *Shíyòng Hànyǔ fēnjí yuèdú cóngshū*), die seit Beginn der 2010er bei BLCU Press erscheint. In dieser Reihe gibt es vier Niveaus, mit Wortschatzumfängen von 500, 1.000, 3.000 und 5.000 Wörtern (nicht Schriftzeichen!). Von den ersten beiden

Stufen sind bereits mehrere Bände erschienen, von der dritten Stufe ist mir zz. nur einer bekannt.

Die Bände, deren Titel auf aktuelle Verhältnisse in China hinweisen, enthalten je etwa zehn bis zwanzig kurze Texte, die von nichtchinesischen Chinesischlernenden geschrieben (und von Chinesen überarbeitet) wurden. Sie sollen kurzweilig und inhaltsreich sein. Auf den Stufen 1 und 2 werden die Texte stets noch von einer Pinyin-Version begleitet, und zwar dergestalt, dass auf der linken Seite der Text in Schriftzeichen und auf der rechten derselbe Text in Hanyu Pinyin wiedergegeben ist, sodass man sich ganz auf den Text in einer Schrift konzentrieren kann. Neben dem Schriftzeichentext ist ein Rand gelassen, auf dem gelegentlich weniger gebräuchliche Vokabeln angegeben sind. Die Texte der Stufe 2 soll man nach einem halben Jahr Unterricht lesen können, was mir für die in Deutschland realisierbare Unterrichtsintensität zu kurz erscheint. Da es sich nicht um „Geschichten“ handelt, deren Handlungen einen gewissen Sog entwickeln, weil man das Ende wissen möchte, sondern eher um kleine Abhandlungen und Essays, muss man stärker nach inhaltlichem Interesse vorgehen. Das aber ist durchaus möglich. Bei der Lektüre erfährt man einiges Interessantes über das moderne China, und zwar aus der Perspektive dort lebender Nichtchinesen verschiedener Herkunft. Die Auswahl durch die Herausgeber lässt jedoch erkennen, dass es ihnen schon wichtig war, dennoch einen bestimmten Blick auf die chinesische Kultur zu vermitteln. Wichtig für das Lesenlernen ist hier vor allem, dass in gutem, dem Niveau angemessenen Chinesisch geläufige Ausdrucksweisen zu lesen sind, sodass man die eigene Erfahrung mit der Fremdsprache vertieft. Eventuelle Sprachfehler der nichtchinesischen Autoren wurden von den Herausgebern korrigiert. Die Bände enthalten größtenteils eine Audio-CD, auf der die Texte vorgelesen werden. Das Tempo ist hier bereits höher als bei den *Hanyu-feng*-Bänden.

Eine Teilnehmerin zog es vor, in dem Zeitungslektürebuch von Susian Stähle und Zhou Shangzhi zu lesen (中文报刊阅读教程(德文注释) Zhōngwén bàokān yuèdú jiàochéng (Déwén zhùshì), *Aktuelle Texte aus chinesischen Zeitungen und Zeitschriften mit deutschen Erläuterungen*, Beijing Daxue Chubanshe, 2004). Eine andere begann mit der Lektüre eines in China erworbenen Harry-Potter-Bandes. Eine weitere Teilnehmerin ließ das Lesen zunächst sein und schaute sich stattdessen regelmäßig Seifenopern (电视剧 diànshìjù) auf Chinesisch an. Als sie danach wieder begann, leichte Lektüren zu lesen, stellte sie ebenfalls ein höheres Lesetempo nebst gewachsenem Selbstvertrauen beim Lesen für sich fest, was sich dadurch erklären lässt, dass sie durch das intensive, regelmäßige Schauen von Seifenopern sehr viel Übung in der Verarbeitung von Satzstrukturen gewonnen und ein genaueres Gefühl dafür bekommen hatte, was aus kollokationellen oder pragmatischen

Gründen als nächstes auf einen bereits geäußerten Redeabschnitt folgen müsste.

Die Befragung der Teilnehmerinnen am Ende des Versuchs, der über zwei Semester lief, ergab durchweg eine positive Bewertung des Unterfangens. Alle gaben an, viel gelernt und deutlich an Übung im Lesen gewonnen zu haben, d. h. nun schneller und mit besserem Verständnis zu lesen. Alle waren der Ansicht, dass sie noch mehr gewonnen hätten, wenn sie selbst sich strikter an Terminvereinbarungen gehalten oder sich mehr Lesestoff in einer Woche zugetraut hätten. Unterm Strich konnte der Versuch also als erfolgreich beendet werden; er wird hiermit zur Nachahmung sowie zur Verbesserung und zum Ausbau empfohlen.

Literaturverzeichnis

- Chen, Hsuan-Chih (1999), How do readers of Chinese process words during reading for comprehension?, in: Albrecht W. Inhoff und Chen Hsuan-Chih (Hrsg.), *Reading Chinese script. A cognitive analysis*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 257–278.
- Christmann, Ursula und Norbert Groeben (1999), Psychologie des Lesens, in: Bodo Franzmann (Hrsg.), *Handbuch Lesen*, München: Saur, 145–223.
- 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.
- Schindelin, Cornelia (2005), Psycholinguistische Aspekte des Lesens chinesischer Schrift, in: Bernhard Führer (Hrsg.), *Aspekte des Lesens in China in Vergangenheit und Gegenwart. Referate der Jahrestagung 2001 der Deutschen Vereinigung für China-Studien (DVCS)* (= edition cathay; 54), Bochum: projekt verlag, 43–67.