

# Lang, kurz, beides oder nichts? Chinesische Schriftzeichendidaktik in Zeiten von GeR, BA/MA und *digital input*

Henning Klöter

## Zusammenfassung

Der erste Teil des Aufsatzes geht auf den gegenwärtigen Status der Schriftzeichenvermittlung im Chinesischunterricht an Hochschulen ein. Vertreter des traditionellen Lernziels, im Rahmen eines chinawissenschaftlichen Studiengangs eine möglichst hohe Anzahl an Schriftzeichen zu vermitteln, sehen sich zunehmend einer kritischen Hinterfragung ausgesetzt. Als Gründe hierfür werden die Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR), die neue Version der offiziellen Chinesischprüfung Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì (HSK), die Quantifizierung von Arbeitsaufwand im Rahmen der neu strukturierten BA/MA-Studiengänge und die verbreitete Digitalisierung chinesischer Textverarbeitung angeführt. Vor diesem Hintergrund werden im zweiten Teil des Aufsatzes Ansätze für die Formulierung quantitativer Vorgaben für den Schriftzeichenerwerb und sprachdidaktische Prämissen für deren Umsetzung vorgestellt. Es wird argumentiert, dass eine systematische Schriftzeichendidaktik auch eine curriculare Integration von traditionellen Langzeichen mit Kurzzeichen gewährleisten kann.

## 1. Einleitung

Es begann mit einem Wunder. Im Jahr 1579 erhielt der italienische Missionar Michele Ruggieri die Anordnung, sich in der Stadt Kanton (广州 Guǎngzhōu) dem systematischen Studium der chinesischen Sprache zu widmen. Nur zwei Jahre später schrieb er stolz an seine Vorgesetzten, göttliche Gunst habe ihm die Fähigkeit gegeben, nicht weniger als 15.000 Schriftzeichen zu erlernen (vgl. Brockey 2007: 247). Auch wenn die Behauptung Ruggieris als maßlose Übertreibung abgetan werden darf, schärft der Blick auf die Anfänge des Chinesischstudiums durch Europäer die Perspektive auf aktuelle Fragestellungen. Es ist sicher kein Zufall, dass Ruggieri den Erfolg seines Sprachstudiums ausschließlich über eine bestimmte Menge erlernter Zeichen definierte. Auch in den Jahrhunderten nach Ruggieris vermeintlicher Glanzleistung galt in der Regel die Devise, dass das Studium der chinesischen Sprache dem Erlernen einer möglichst hohen Anzahl von Schriftzeichen gleichkomme.

Dieser Ansatz hat in den letzten Jahrzehnten im Zuge des Paradigmenwechsels zu einer breit gefächerten Kompetenzorientierung eine grundle-

gende Änderung erfahren. Diese Entwicklung wirkt sich auch auf die Lernzieldefinitionen in universitären Chinesisch-Curricula aus. Wirft man einen genaueren Blick auf die aktuelle Entwicklung, so drängt sich allerdings der Eindruck auf, als sei es im Zuge der mündlichen Kommunikationsorientierung zu einer grundlegenden Vernachlässigung der Schriftzeichenvermittlung gekommen. Diese Entwicklung lässt sich nicht nur mit dem erwähnten sprachdidaktischen Paradigmenwechsel erklären. Weitere Gründe werden im nachfolgenden Abschnitt behandelt. Als Zwischenfazit dieses Abschnitts wird die Hypothese vertreten, dass gerade die zunehmende Kommunikationsorientierung im Bereich Chinesisch als Fremdsprache (ChaF) eine Rückbesinnung auf die sprachdidaktischen Wurzeln erfordert. Selbstverständlich kann die Vermittlung von Schriftzeichen nicht der traditionellen Devise „je mehr, desto besser“ folgen. Stattdessen sollte zur Erreichung der schriftsprachlich orientierten übergeordneten Lernziele der universitären Sprachausbildung eine Systematisierung der Schriftzeichenvermittlung angestrebt werden. Systematisierung wird in Absatz 3 dieses Aufsatzes als sinnvolle Quantifizierung und Progressionsplanung verstanden. Dieser Ansatz, so das Hauptargument, ermöglicht auch eine integrierte Vermittlung von Lang- und Kurzzeichen.

## **2. Schriftzeichenvermittlung auf dem Prüfstand: vier Gründe**

Die Vermittlung der chinesischen Schrift im modernen Sprachunterricht ist gegenwärtig einer grundlegenden Hinterfragung ausgesetzt. Dies gilt zunächst unabhängig davon, ob sich Sprachprogramme für Lang- oder Kurzzeichen entscheiden (vgl. Absatz 3). Hierfür sind in erster Linie vier Gründe zu nennen, und zwar (1) die Rolle von Kompetenz- und Prüfungsstandards wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und die neue Version der offiziellen Chinesischprüfung 汉语水平考试 Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì (HSK) (vgl. Reick 2010); (2) die verbreitete Verwendung digitaler Eingabemethoden für die chinesische Schrift und damit einhergehend die Hinterfragung des Schreibens mit der Hand; (3) die Diversifizierung der Bedürfnisse und persönlichen Lernziele von Studierenden und (4) die neue Bachelor/ Master-Struktur und die damit einhergehende strikte Quantifizierung des zu leistenden Arbeitsaufwandes im Rahmen chinawissenschaftlicher Studiengänge an europäischen Hochschulen.

### **2.1. GeR und neue HSK**

Der GeR ist die wichtigste curriculare Richtschnur bei der Skalierung von Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Obwohl er für europäische Sprachen konzipiert ist, findet er auch bei der Ausarbeitung von Hochschulcurricula für außereuropäische Sprachen Anwendung. Diese Übertragung

erfolgt allerdings ohne Beachtung der Tatsache, dass für die Kompetenzstufe B1 in erster Linie Kompetenzen im Bereich der mündlichen Kommunikation spezifiziert werden und somit das Problem des Schriffterwerbs ausgeklammert wird. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass das anteilige Erreichen der Stufe B1 als das maximale Ziel des schulischen Chinesischunterrichts betrachtet wird und auch bereits als Lernziel universitärer Sprachkurse formuliert wurde (vgl. Neder 2006; Bermann/Guder 2010). Systematische Versuche, Kompetenzen im Umgang mit außereuropäischen Schriften in den GeR-Rahmen zu integrieren, wurden bisher nicht unternommen. Brian North, einer der federführenden Autoren des GeR, gab in seinem Plenarvortrag während der 16. Tagung zum modernen Chinesischunterricht in Bezug auf die Stufen A2/B1 die Beherrschung von 400 Schriftzeichen als zu erreichende Schreibkompetenz im Chinesischen an (North 2010) – nicht gerade viel. Im GeR findet die Existenz nicht europäischer Schriftsysteme zwar Erwähnung, es finden sich jedoch keinerlei Hinweise auf eine mögliche Einordnung in die Kompetenzskalierung (Europarat 2001: 117; vgl. auch Guder 2005: 72).

Auch bei der neuen Version der offiziellen Chinesischprüfung Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì 汉语水平考试 kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die quantitativen Ansprüche an die Schriftzeichenkompetenz im Vergleich zur alten Version zurückgeschraubt wurden. Eindeutige Aussagen sind aufgrund fehlender Transparenz bei der Quantifizierung von Schriftzeichenkompetenz im Rahmen der neuen Prüfung jedoch nicht möglich. Zur Orientierung sei erwähnt, dass die erste von vier Stufen der alten HSK-Version als Lernziel eine Beherrschung von 1.033 Lexemen (词 *cí*) und 800 Schriftzeichen (字 *zì*) vorgab (vgl. HSK Wortschatz 1992).<sup>1</sup> Die neue Version spezifiziert hingegen eine Wortschatzmenge (词汇量 *cíhuìliàng*) von 600 Lexemen für Stufe 3 von insgesamt sechs Stufen. Eine Definition dieser Wortschatzmenge auf der Grundlage von Einzelzeichen wird nicht vorgenommen (vgl. Hanban 2011). Dennoch lässt eine Menge von 600 Lexemen nicht den Eindruck entstehen, als seien die quantitativen Vorgaben der alten Version erhalten geblieben.

Die Tatsache, dass die ersten Stufen der neuen Version, im Gegensatz zur alten Version, in verschiedenen Prüfungskomponenten die aktive und passive Verwendung des Transkriptionssystems 汉语拼音 Hànyǔ Pīnyīn alternativ zu Schriftzeichen anbieten, spricht ebenfalls für die These, dass im Rahmen der neuen HSK die aktive und passive Beherrschung von Schriftzeichen einen geringeren Stellenwert einnimmt als in der alten Version.

---

<sup>1</sup> Auf die linguistische Unterscheidung von Lexem (词 *cí*) und Schriftzeichen (字 *zì*) soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Stattdessen sei auf „moderne Klassiker“ der chinesischen Sprachwissenschaft verwiesen, z. B. Norman (1988).

Möglicherweise ist dieser Ansatz eine Reaktion auf die Kritik, die alte Version sei „zu schriftzeichenlastig“ (Meyer 2009: 24) gewesen. Eine Reduzierung der quantitativen Lernziele der Schriftzeichenvermittlung mag aus verschiedenen Gründen sprachdidaktisch durchaus vertretbar sein. Auf diesen Punkt werde ich in Absatz 2.5 genauer eingehen. Allerdings darf man nicht aus den Augen verlieren, dass eine Beherrschung von ca. 400 Einzelzeichen weit von dem entfernt ist, was in China als Minimum für Lese- und Schreibkompetenz definiert ist.<sup>2</sup> Kurzum, aufgrund des Einflusses von GeR und HSK auf Lernzieldefinitionen scheint der Trend eindeutig in Richtung Reduzierung der zu erlernenden Zeichenmenge zu gehen.

## 2.2. Digital input

Seit den frühen 1990er Jahren machen stets mehr Studierende von den Möglichkeiten der digitalen Schrifteingabe Gebrauch. Das Verwendungsspektrum der digitalen Eingabe erfuhr gleichzeitig eine rasante Ausweitung. Waren Studierende nach dem Aufkommen erster Chinesisch-Software schon stolz, einige Begriffe oder Zitate formvollendet auf ein Thesenpapier oder in eine Seminararbeit platzieren zu können, wird heute wie selbstverständlich auf Chinesisch gechattet, gesimst und gesurft. Auch das rapide gewachsene Angebot an chinesischer Lernsoftware erfordert meistens die Eingabe per Tastatur. Die Digitalisierung des Schreibens führt zwangsweise zur Hinterfragung des Schreibens mit der Hand. So hält zum Beispiel Allen (2008) den Erwerb von „Handschriftkompetenz“ für Zeitverschwendung. Nicht selten wird auch von Studierenden das Argument angeführt, das Schreiben mit der Hand sei nur in sehr wenigen Fällen ein praktisches Erfordernis des Berufsalltags. Es reiche daher vollkommen, mithilfe von Hànyǔ Pīnyīn das Erscheinen verschiedener Zeichen auf dem Bildschirm herbeizuführen und anschließend das richtige Zeichen auszuwählen. Dank „intelligenter“ Methoden gelingt die digitale Eingabe mit ein bisschen Übung zudem schneller als die Niederschrift mit der Hand. Man könne also viel Zeit sparen, wenn man von vorneherein darauf verzichtet, die handschriftliche Beherrschung einzufordern. Digitaler Schreibunterricht biete neben der Zeitersparnis den Vorteil der engen Praxisorientierung.

Dieser Argumentation liegt eine scharfe Unterscheidung von aktiver und passiver Beherrschung zugrunde. Eine solche Unterscheidung verkennt jedoch die Zusammenhänge zwischen den kognitiven Fähigkeiten des Lesens und den motorischen Fähigkeiten des Schreibens mit der Hand. So verweisen Longcamp et al. auf zahlreiche Studien, die eindeutig belegen „that hand-

---

<sup>2</sup> Es gibt verschiedene quantitative Definitionen von Lese- und Schreibkompetenz bzw. *literacy* im Chinesischen. Seeberg (1990: 20–21) gibt an, dass im Zeitraum der Jahre 1949–79 die minimale Zeichenmenge in unterschiedlichen Vorgaben mit 1.000 bis 3.000 beziffert wurde.

writing memory facilitates recognition“ (Longcamp et al. 2008: 208). In anderen Studien (Longcamp/Zerbato-Poudou/Velay 2005; Longcamp et al. 2006) wird zudem die explizite Schlussfolgerung gezogen, dass Buchstaben oder Zeichen, die über das Maschinenschreiben erlernt werden, später ungenauer erkannt werden als Buchstaben oder Zeichen, deren Erwerb über die Handschrift erfolgte. In Bezug auf den Spracherwerb chinesischer Kinder stellen Tan et al. mit ihrer „motor memory hypothesis“ ebenfalls fest „that writing [...] plays a central role in Chinese reading acquisition“ (2005). Natürlich sind diese Ergebnisse kognitionswissenschaftlicher Forschung hier stark vereinfacht wiedergegeben. Es darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass diese Ergebnisse keinesfalls unumstritten sind.

Eine explizite Hinterfragung der Schlussfolgerung von Tan et al. (2005) findet sich zum Beispiel bei Bi, Han und Zhang (2009). Diese zweifeln einen Zusammenhang zwischen der motorischen Erfahrung des Schreibens mit der Hand und dem Erwerb von Lesefähigkeit jedoch nicht grundsätzlich an. So räumen sie ein, dass

it is possible that writing difficulty indeed had a causal relationship with reading difficulty in the course of *acquisition* but is no more a necessary component in the matured system (2009: 1198, Hervorhebung im Original).

Es geht also nicht um die Feststellung einer grundsätzlichen Kausalität, sondern um die „precise manners in which writing might modulate reading“ (ebd.). Es muss betont werden, dass diese Studien sich auf den Erwerb der Erstsprache und der Lesefähigkeit in der Erstsprache, aber nicht auf den Erwerb einer Fremdsprache beziehen. Die Frage, welche Aussagen sich von den o. g. Forschungsergebnissen bezüglich möglicher Kausalitäten zwischen Schreibmotorik und Erwerb von Lesefähigkeit in einer „Fremdschrift“ ableiten lassen, wurde bisher nicht beantwortet. Als durchaus begründbare Arbeitshypothese kann diese Kausalität jedoch postuliert und damit der Forderung nach einer Neuauslegung von Schreibfähigkeit als interaktive Schriftzeichenauswahl eine eindeutige Absage erteilt werden. Dies impliziert, dass ein Lernziel wie „passives Erkennen von Zeichen“ (s. Absatz 2.5) nicht als Absage an einen Schrifterwerb über die handschriftliche Motorik missverstanden werden darf.

### 2.3. Diversifizierung der Lernziele

Empirische Studien, die die Berufsziele und die darüber definierten persönlichen Lernmotivationen der letzten Generationen von Studierenden in chinawissenschaftlichen Studiengängen vergleichen, liegen nicht vor. Es darf jedoch auch ohne empirische Fundierung als sicher angenommen werden, dass sich diesbezüglich in den letzten dreißig Jahren ein grundlegender Wandel vollzogen hat. So lässt sich der starke Anstieg der Studierenden in

chinawissenschaftlichen Studiengängen in erster Linie mit der Zunahme von konkreten Berufsmöglichkeiten im Kontakt mit der neuen wirtschaftlichen und politischen Großmacht China erklären. Es kann daher nicht überraschen, dass gerade von Studierenden, die dem häufig vernommenen Rat folgen, Chinesisch mit „ein bisschen Wirtschaft“ zu kombinieren, in erster Linie der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten im mündlichen Sprachgebrauch anvisiert wird. Da das Lesen und erst recht das Schreiben von chinesischen Texten nur von geringer Relevanz hinsichtlich der beruflichen Praxis sei, so das häufig vorgebrachte Argument, müsse dieser Teil des Chinesischunterrichts im Curriculum niedriger priorisiert werden als die Vermittlung mündlicher Kompetenzen. Mit anderen Worten: Weniger schreiben, mehr sprechen.

#### **2.4. Bachelor/Master-(BA/MA-)Struktur**

Was ist ein realistisches Lernziel für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen? Konkret gefragt: Wie viele Zeichen pro Semester? Ein einfaches Rechenbeispiel kann das Dilemma aufzeigen, in dem sich Kursplaner in Zeiten von Bachelor- und Masterstudiengängen befinden. Die modularisierte Studienstruktur verlangt die Angabe von Credit Points (CP); ein CP soll einem Arbeitsaufwand von 25–30 Stunden entsprechen – einschließlich der Unterrichtszeit. Die Kreditierung der Chinesisch-Sprachkurse an deutschen Hochschulen variiert erheblich. Auch bei dem Verhältnis von CP zu Semesterwochenstunden (SWS) zeigen sich große Unterschiede (vgl. Bermann/Guder 2010). Eine angenommene Summe von 60 CP für die Sprachausbildung im Rahmen eines dreijährigen chinawissenschaftlichen Studiums würde einem angenommenen Arbeitsaufwand von ca. 1.800 Stunden für das Gesamtstudium oder 600 Stunden für ein Studienjahr entsprechen. Dies wiederum entspricht ca. elf Stunden Arbeitsaufwand pro Woche, einschließlich der Unterrichtszeiten während der Vorlesungszeit. Liegt die angenommene Vorgabe für die Sprachausbildung allerdings nur bei 45 CP, dann entspräche dies lediglich acht Stunden Arbeitsaufwand pro Woche. Diese Zeit bezieht sich wohlgerne nicht ausschließlich auf das Erlernen von Zeichen, sondern auf das gesamte Spektrum des Sprachunterrichts. Die Rechenbeispiele zeigen mithin deutlich, dass sehr hohe quantitative Vorgaben für den Zeichenerwerb im Rahmen der BA/MA-Zeitfenster schlichtweg nicht zu erreichen sind.

#### **2.5. Schriftzeichen adé?**

Die in den Abschnitten 2.1.–2.4. genannten Faktoren tragen kombiniert dazu bei, dass Vertreter des traditionellen Lernziels, im Rahmen eines chinawissenschaftlichen Studiengangs eine möglichst hohe Anzahl an Schriftzeichen zu vermitteln, sich zunehmend einer kritischen Hinterfragung ausge-

setzt sehen. In quantitativer Hinsicht sind sehr ehrgeizige Ziele des Zeichenerwerbs gewiss kaum erreichbar. Es muss ebenfalls betont werden, dass es sich bei der Forderung nach einer maximalen Ausrichtung von Unterrichtsinhalten auf das Erreichen mündlicher Kompetenzen um ein legitimes Ansinnen handelt. Ein Ansinnen, das in der Geschichte der chinesischen Fremdsprachendidaktik mehrfach zur Anwendung gekommen ist. So kann die Fokussierung auf mündliche Kompetenzen bei vollständiger Vernachlässigung von schriftsprachlichen Kompetenzen ebenso auf eine über vierhundertjährige Geschichte zurückblicken wie die einleitend erwähnte Schriftorientierung eines Michele Ruggieri (vgl. Klöter 2011: 92–97).

Die Gestaltung des Sprachunterrichts ist allerdings nicht nur eine Frage der sprachdidaktischen Orientierung, sondern auch eine Frage der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Bezüglich der universitären Sprachausbildung muss leider darauf hingewiesen werden, dass den meisten Instituten schlichtweg die Ressourcen fehlen, die eine weitergehende Differenzierung des Kursangebots nach Interessen von Studierenden ermöglichen könnten. Da die meisten Sprachkursangebote untrennbar an wissenschaftliche – in der Regel sinologische – Studiengänge gebunden sind, wird an dem Lernziel „Erwerb fundierter schriftsprachlicher Kompetenzen“ unbedingt festgehalten werden müssen. Sinologische Studiengänge zielen nach wie vor darauf ab, dass Studierende im dritten Jahr eines Bachelorstudiums die Kompetenz besitzen, authentische Texte unter Zuhilfenahme einschlägiger Nachschlagwerke zu rezipieren. Vor dem Übergang in die Masterphase sollten Studierende also in der Lage sein, das sinologische Fachstudium mit der Rezeption originalsprachiger Quellen zu verbinden. Diese übergeordnete Zielsetzung verdeutlicht, wie wichtig es ist, das Lernziel bzgl. der Anzahl der zu erlernenden Zeichen sowie Inhalt und Progression des Zeichenerwerbs im Rahmen der vorgegebenen Zeitfenster quantitativ genau zu definieren und die Progression des Schriftzeichenerwerbs genau zu planen. Dieser Ansatz muss keinesfalls einer Priorisierung des Schriftlichen vor dem Mündlichen gleichkommen. Gerade auf der Grundlage einer Systematisierung des Schriftzeichenerwerbs ist es bei vorhandenen Ressourcen möglich, Fertigkeiten wie Sprechen und audiovisuelles Verstehen sinnvoll in das Curriculum zu integrieren und so zu einer sprachdidaktischen Diversifizierung im Sinne des GeR beizutragen.

### **3. Lang oder kurz oder beides?**

#### **3.1. Problematik**

Aus sprachdidaktischer und sinologischer Sicht ist die allgemeine Bezugnahme auf eine „Schriftzeichenvermittlung“ sehr ungenau. Die Frage, wann ein Schriftzeichen als „vermittelt“ bzw. durch den Lernenden „beherrscht“ gilt, bedarf einer Differenzierung, die hier jedoch nicht vorgenom-

men werden soll. Stattdessen sei hier auf die sehr sinnvollen Spezifizierungen des französischen Bildungsministeriums verwiesen (Le ministère de l'Éducation nationale 2005: 46). Aus sinologischer Sicht drängt sich zudem die Frage nach dem Umgang mit den zwei Versionen der chinesischen Schrift auf. Offizieller Standard der Volksrepublik China und Singapurs sind die so genannten Kurzzeichen (简体字 *jiǎntǐzì*), in Taiwan und Hongkong werden nach wie vor die traditionellen Langzeichen (繁体字 *fántǐzì*) verwandt. Es würde den Rahmen und die Intention dieses Aufsatzes sprengen, an dieser Stelle die häufig vorgebrachten Argumente für und wider Lang- oder Kurzzeichen Revue passieren zu lassen. Es ist auch nicht die Absicht, die Auswahl eines bestimmten Systems zu empfehlen. Mit Bedauern muss jedoch festgestellt werden, dass die Diskussion im Schnittfeld von Sinologie und Sprachdidaktik eine unnötige Politisierung erfahren hat. Entscheiden sich die Verantwortlichen eines Sprachprogramms, die Beherrschung von Langzeichen als Lernziel zu definieren, so wird dies leicht als politische Parteinahme für die Regierung ausgelegt, die an der Verwendung von Langzeichen festhält und für diese im Jahr 2008 den Status als Weltkulturerbe beantragt hat (vgl. Klöter 2009).

Bei dieser politisierten Wahrnehmung wird leicht übersehen, dass Langzeichen aus dem Schriftgebrauch der Volksrepublik China keineswegs verbannt sind.<sup>3</sup> Auch bleibt die Tatsache unberücksichtigt, dass unzählige philologisch hochwertige Editionen vormoderner Texte nur in Langzeichen vorliegen. Trotz der unbestrittenen internationalen Dominanz von Kurzzeichen ist die Verbannung von Langzeichen aus sinologischen Curricula mithin sehr bedenklich. Genauso bedenklich ist die häufig anzutreffende Praxis, den Sprachunterricht ausschließlich auf den aktiven Erwerb von Kurzzeichen auszurichten und Studierende im Laufe des Studiums „passiv“ mit Langzeichentexten zu konfrontieren. Dabei wird verkannt, dass die Entscheidung für die Vermittlung von Kurz- und Langzeichen mit einem systematischen sprachdidaktischen Programm der Vermittlung verbunden werden muss. Die Überlegungen in den nachfolgenden Abschnitten sollen also keineswegs als sprachpolitisches Plädoyer für die Verwendung von Langzeichen missverstanden werden. Es geht vielmehr darum, Möglichkeiten der systematischen didaktischen Umsetzung eines Lernziels Lang- und Kurzzeichen aufzuzeigen.

---

<sup>3</sup> Dem Sprachgesetz der VR China zufolge ist die Verwendung von Langzeichen oder Zeichenvarianten in den folgenden Kontexten erlaubt (vgl. Language Law 2000): (1) in cultural relics and historic sites; (2) the variant forms used in surnames; (3) in works of art such as calligraphy and seal cutting; (4) handwritten inscriptions and signboards; (5) where their use is required in the publishing, teaching and research; and (6) other special circumstances where their use is approved by the relevant departments under the State Council.

### 3.2. Psychologische Faktoren

Studienanfänger stehen dem Erlernen einer sehr komplexen neuen Schrift wie der chinesischen in der Regel mit einer Mischung aus Neugier und Respekt gegenüber. Die Ankündigung, im Rahmen eines dreijährigen Studiums gleich zwei Schriftsysteme erlernen zu müssen, kann die Herausforderung schnell zu einer gefühlten *mission impossible* werden lassen. Es ist daher äußerst wichtig, auch in dieser Frage klare Lernziele zu formulieren. Zunächst muss dem häufig vorhandenen Eindruck widersprochen werden, dass es sich bei Lang- und Kurzzeichen um grundverschiedene Schriftsysteme handelt. Letztlich sind die Unterschiede, auch aufgrund zahlreicher Regelmäßigkeiten, noch überschaubar. Nur ein Beispiel: Der erste Band des Lehrwerks *Integrated Chinese* (Liu et al. 2008) vermittelt insgesamt 639 Einzelzeichen. Von diesen 639 Zeichen sind es genau 207, also ungefähr ein Drittel, die sich als Lang- und Kurzzeichen unterscheiden. In den übrigen 432 Fällen sind Lang- und Kurzzeichen identisch. Wenn diese Zahlen im Rahmen der Lernzielerklärung transparent gemacht werden, sind Studierende wesentlich leichter von der Erreichbarkeit des Lernziels zu überzeugen. Des Weiteren wird sich die systematische Didaktisierung regelmäßiger Unterschiede (siehe 3.4) positiv auf die Einstellung der Studierenden zu den vorgegebenen Lernzielen auswirken. Ein weiterer Effekt dieses Ansatzes liegt darin, dass Studierende durch die kontrastive Betrachtung von Lang- und Kurzzeichen grafisch-strukturelle Unterschiede besser erfassen können.

### 3.3. Passiv durch aktiv

Das Lernziel, Studierende im dritten Jahr der BA-Phase Langzeichentexte rezipieren zu lassen, kann nur sehr begrenzt erreicht werden, wenn der Kontakt mit Langzeichen ausschließlich auf die rezeptive Wahrnehmung reduziert wird. Unter Verweis auf die unter Absatz 2.2 umrissenen Forschungsergebnisse aus der Kognitionspsychologie sei auch an dieser Stelle auf die Zusammenhänge zwischen der motorischen Aktivität des Schreibens und dem Erwerb von Lesefähigkeit verwiesen. Diese Forschungsergebnisse sind also kaum mit der Annahme in Einklang zu bringen, passive Lesefähigkeit könne in kurzer Zeit ausschließlich über die passive Rezeption von Langzeichen erreicht werden. Das aktive Schreiben von Langzeichen muss also über einen längeren Zeitraum fester Bestandteil des Curriculums sein.

### 3.4. Fließender Übergang und Didaktisierung der Unterschiede

Die Vermittlung von Lang- und Kurzzeichen ist nur noch selten als Lernziel in sinologischen Curricula anzutreffen. Wenn ein solches Ziel formuliert wird, erfolgt die Umsetzung häufig in klar abgegrenzten Lernphasen, die wiederum eng an den Einsatz eines bestimmten Lehrwerks gebunden ist. Eine Lern-

phase wird der ausschließlichen Vermittlung von Kurzzeichen, eine andere Lernphase der von Langzeichen gewidmet. In der Praxis hat sich dabei bewährt, zunächst Langzeichen zu vermitteln und zu einem späteren Zeitpunkt den Wechsel zu Kurzzeichen zu vollziehen. Die dieser Progression zugrunde liegende Annahme, die Abfolge von höherer grafischer Komplexität zu geringerer Komplexität sei für Studierende leichter zu bewältigen, gilt als empirisch fundiert (vgl. Yáng 1999). Ein weiteres Argument für die Abgrenzung von Lernphasen ist praktischer Natur. Nur wenige Lehrwerke liegen als Lang- und Kurzzeicheneditionen vor. Angesichts der allgemeinen Vernachlässigung der Schriftzeichendidaktik in aktuellen Lehrwerken (vgl. Zhang 2009: 75) kann es nicht überraschen, dass die kombinierte Vermittlung von Lang- und Kurzzeichen in keinem Lehrwerk anzutreffen ist.

Die weitestgehende Vernachlässigung der Lang- und Kurzzeichenproblematik in der Fremdsprachendidaktik ist bedauerlich, ließe sich doch mit wenigen zusätzlichen Lerneinheiten viel von der Verunsicherung nehmen, die bei vielen Studierenden bei einem abrupten Übergang zu beobachten ist. Grundprinzip des hier vorgestellten Ansatzes ist also die Vermeidung eines abrupten Übergangs. Stattdessen sollte die systematische Gegenüberstellung regelmäßiger grafischer Unterschiede zwischen Lang- und Kurzzeichen fester Bestandteil des Anfängercurriculums sein und der Übergang von Lang- zu Kurzzeichen somit fließend erfolgen. Dieser Ansatz soll hier mit zwei Beispielen verdeutlicht werden. Die zehn Langzeichen in Tabelle 1 unterscheiden sich jeweils nur in einem Detail. In der linken Hälfte erschöpft sich der Unterschied im Radikal ‚Seide‘ (Langzeichen 紵 vs. Kurzzeichen 紵). Im rechten Teil beschränkt sich der Unterschied auf das grafische Element 貝, welches systematisch als 貝 in dem entsprechenden Kurzzeichen erscheint.

**Tab. 1: Regelmäßige Unterschiede zwischen Lang- und Kurzzeichen**

Langzeichen	Kurzzeichen	Langzeichen	Kurzzeichen
給	给	顏	颜
級	级	題	题
約	约	預	预
紙	纸	員	员
紐	纽	圓	圆

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Liu et al. 2008.

Dabei ist es aus sprachdidaktischer Sicht zweitrangig, dass dieses grafische Element in den hier genannten Beispielen nicht als Radikal auftritt. Entscheidend ist, dass die transparenten und daher auch leicht einprägsamen Minimalunterschiede zwischen den Lang- und Kurzzeichen in Tabelle 1 die Möglich-

keit bieten, mit einem geringen Aufwand zehn Lang-/ Kurzzeichenpaare zu lernen.

Wird dieser Ansatz systematisch verfolgt, könnten Studierende bereits in der ersten Lernphase mehr als ein Viertel der Unterschiede zwischen Lang- und Kurzzeichen systematisch erarbeiten. In Absatz 3.2. wurde erwähnt, dass 207 der insgesamt 639 im Lehrwerk *Integrated Chinese* vermittelten Einzelzeichen Unterschiede als Lang- und Kurzzeichen aufweisen. Von diesen 207 Zeichen fallen genau 58 in die Kategorie der in Tabelle 1 exemplarisch dargestellten regelmäßigen Unterschiede. Während die Didaktisierung der systematischen Unterschiede wichtige Vorarbeit im Hinblick auf den vollständigen Wechsel zu Kurzzeichen leisten kann, sollten komplexere Unterschiede in der frühen Phase der Schriftzeichenvermittlung ausgeklammert werden. Die Zeichen in Tabelle 2 sind ebenfalls dem ersten Band des Lehrwerks *Integrated Chinese* entnommen. Die grafischen Unterschiede zwischen den Langzeichen in der linken und den Kurzzeichen in der rechten Spalte sind unregelmäßig; die Unterschiede lassen sich daher auch nicht auf weitere Beispiele übertragen.

**Tab. 2: Unregelmäßige Unterschiede zwischen Lang- und Kurzzeichen**

Langzeichen	Kurzzeichen
愛	爱
辦	办
幫	帮
報	报
備	备

Quelle: Liu et al. 2008.

Die fünf Kurzzeichen in Tabelle 2 sollten nicht Teil des Grundstufencurriculums sein. Stattdessen sollte mit der kontrastiven Behandlung von Lang- und Kurzzeichenpaaren dieses Typs erst begonnen werden, wenn Studierende bereits mit den grafischen Strukturelementen chinesischer Schriftzeichen vertraut sind.

#### 4. Schlussbemerkung

Die traditionelle Maxime, das Erlernen der chinesischen Sprache sei in erster Linie oder gar ausschließlich gleichbedeutend mit dem Erlernen einer möglichst großen Menge Schriftzeichen, besitzt keine Gültigkeit mehr. Der gegenwärtig zu beobachtende Trend, die Lernziele der Schriftzeichenvermittlung qualitativ erheblich zu reduzieren, ist durch verschiedene Faktoren bedingt, u. a. die Angleichung von Lernzielen an die Vorgaben des GeR, BA/

MA-bedingte Zeitnot und die Verbreitung computergestützten Schreibens bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Schreibens mit der Hand. Eine unangemessene Reduktion ist aus sinologischer Sicht jedoch nicht akzeptabel. Auf der Grundlage einer systematischen Quantifizierung und Progressionsplanung kann auch im Rahmen eines dreijährigen Bachelorstudiums eine Lese- und Schreibkompetenz erreicht werden, die die Rezeption authentischer Texte durch Studierende ermöglicht. Es ist ein Desideratum, dass die kombinierte Vermittlung von Lang- und Kurzzeichen bei der Erstellung neuer Lehrwerke Berücksichtigung findet.

## Literaturverzeichnis

- Allen, Joseph R. 2008. „Why learning to write Chinese is a waste of time: A modest proposal“. In: *Foreign Language Annals*, 41/2, 237–251
- Bermann, Indre/Andreas Guder. 2010. „拔苗助长? Eine Erhebung zur Sprachausbildung in chinawissenschaftlichen BA-Studiengängen an deutschsprachigen Hochschulen 2010“. In: *CHUN – Chinesischunterricht*, 25, 129–140
- Bi, Yanchao/Zaizhu Han/Yumei Zhang. 2009. „Reading Does Not Depend on Writing, Even in Chinese“. In: *Neuropsychologia*, 47, 1193–1199
- Brockey, Liam Matthew. 2007. *Journey to the East: The Jesuit Mission to China, 1579–1724*. Harvard: Harvard University Press
- Europarat (Hg.). 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt
- Guder, Andreas. 2005. „Chinesisch und der Europäische Referenzrahmen: Einige Beobachtungen zur Erreichbarkeit fremdsprachlicher Kompetenz(en) im Chinesischen“. In: *CHUN – Chinesischunterricht*, 20, 63–78
- Hanban. 2011. *Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì 汉语水平考试 (HSK)*. [www.hanban.org/tests/node\\_7486.htm](http://www.hanban.org/tests/node_7486.htm) (Zugang: 25.02.2011)
- HSK Wortschatz [= 国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部, Guójiā duìwài Hànyǔ jiàoxué língdǎo xiǎozǔ bàngōngshì Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì bù, Hg.]. 1992. *汉语水平词汇与汉字等级大纲 Hànyǔ shuǐpíng cíhuì yǔ hànzì děngjí dàgāng (HSK-Wortschatz und gestufte Schriftzeichenliste)*. Běijīng: Běijīng Yǔyán Xuéyuàn Chūbǎnshè 北京语言学院出版社
- Klöter, Henning. 2011. *The Language of the Sangleys: A Chinese Vernacular in Missionary Sources of the Seventeenth Century*. Leiden, Boston: Brill
- Klöter, Henning. 2009. *Review of Language Planning and Policy in Asia, Vol. 1. The Linguist List*. <http://linguistlist.org/pubs/reviews/get-review.cfm?SubID=219329> (Zugang: 08.03.2011)
- Language Law. 2000. *Law of the People’s Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language (Order of the President No.37)*.

- www.gov.cn/english/laws/2005-09/19/content\_64906.htm (Zugang: 25.02.2011)
- Le ministère de l'Éducation nationale. 2005. *Le B.O. N°6, 25 Août 2005, Programmes des collèges langues vivantes étrangères au palier 1: Chinois*. [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A\\_annexe05.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe05.pdf) (Zugang: 01.09.2010)
- Liu, Yuehua et al. 2008. *Integrated Chinese, Level 1, Part 1, Textbook*, 3rd Edition (Traditional). Boston: Cheng & Tsui
- Longcamp, Marieke et al. 2008. „Learning through Hand- or Typewriting Influences Visual Recognition of New Graphic Shapes: Behavioral and Functional Imaging Evidence“. In: *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20/5, 802–815
- Longcamp, Marieke et al. 2006. „Remembering the Orientation of Newly Learned Characters Depends on the Associated Writing Knowledge: A Comparison Between Handwriting and Typing“. In: *Human Movement Science*, 25, 646–656
- Longcamp, Marieke/Marie-Thérèse Zerbato-Poudou/Jean-Luc Velay. 2005. „The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing“. In: *Acta Psychologica*, 119, 67–79
- Meyer, Florian. 2009. „Was ist Chinesischkompetenz? Standardisierte Chinesischprüfungen und Untersuchungen zur Sprachstandmessung“. In: *CHUN – Chinesischunterricht*, 24, 21–45
- Neder, Christina. 2006. „Chinesisch als zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe I – ein Zukunftsmodell?“. In: *CHUN – Chinesischunterricht*, 21, 93–100
- Norman, Jerry. 1988. *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press
- North, Brian. 2010. *The CEFR: Relevance to Planning, Teaching, Assessment*. Plenarvortrag, 16. Tagung zum modernen Chinesischunterricht, 2. September 2010, Universität Zürich
- Reick, Nadine. 2010. „Die neue HSK-Prüfung: Struktur, erste Erfahrungen, Bewertung und Ausblick“. In: *CHUN – Chinesischunterricht*, 25, 141–164
- Seeberg, Vilma. 1990. *Literacy in China: The Effect of the National Development Context and Policy of Literacy Levels, 1949-1979*. Bochum: Brockmeyer
- Tan, Li Hai et al. 2005. „Reading Depends on Writing, in Chinese“. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 102/24. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1150863/> (Zugang: 25.08.2010)
- Yáng Zhōngyàn 楊忠諺. 1999. 外籍學生漢字學繁識簡與學簡識繁之辨識策略研究 *Wàijí xuéshēng hànzi xué fān shí jiǎn zhī biànshí cèlüè yánjiū*

(Strategien der Zeichenerkennung ausländischer Studierender: Langzeichen lernen und Kurzzeichen erkennen vs. Kurzzeichen lernen und Langzeichen erkennen). Masterarbeit, National Taiwan Normal University, Graduate Institute of Teaching Chinese as a Foreign Language  
 Zhang, Zhang-sheng. 2009. „Myth, Reality and Character Instruction in the 21st Century“. In: *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 44/1, 69–89

## Abstract

The first part of this article briefly discusses the current status of Chinese character teaching in the Chinese curriculum of universities. In traditional sinology curricula, character teaching was largely undefined in quantitative terms and it was taken for granted that students should learn as many characters as possible. Due to a number of reasons, this method is no longer practical. Most importantly, as argued in this article, teaching objectives stipulated in the CEFR and by the new version of the Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì (HSK) leave much less space for character teaching than was available in traditional curricula. Other factors contributing to a modification of definitions as to what constitutes character writing skills are the popularization of digital writing (vs. traditional handwriting) and the diversification of learners' needs. In the second part of this article, it is argued that, despite the above mentioned reasons, university curricula objectives in the field of character teaching cannot be too modest when it comes to the number of characters to be learned and insist on active writing skills. Systematic quantification and curriculum planning will even allow for an integrated teaching of traditional and simplified characters.

## 提要

本文第一部分简要论述在大学汉语课程中汉字教学的现状。在过去传统的汉学课程中，汉字教学在应学汉字量的界定上并不明确，一般承认学生应该尽可能学习较多的汉字。然而，由于多种原因，这种做法已不再可行。首先，与传统汉学课程相比，欧洲语言框架与新版汉语水平考试（HSK）所制定的教学目标留给汉字教学的空间较小。其次，汉字书写数码化（相较于传统手写字）之普及，以及学习者需求的多样化亦影响汉字教学。本文的第二部分则主张，尽管上述原因存在，大学的汉字教学课程仍必须坚持一定的汉字教学量，同时训练主动书写技能（亦即手写训练）。若汉字数量界定与课程设计能够制度化，繁简汉字并行是绝对可行的。