

Zehn Jahre

Fachverband Chinesisch

und

Zeitschrift

CHUN

庆祝

**德语区汉语教学协会及《春》会刊
创立十周年**

An die Leser

Die vorliegende neue CHUN-Nummer vereinigt mehrere Besonderheiten. Zunächst handelt es sich um die zehnte Ausgabe dieses nach wie vor einzigen Forums für die Didaktik des Chinesischen im deutschsprachigen Raum. Das bisher annähernd regelmäßig jährlich erscheinende Heft feiert damit auch sein zehnjähriges Bestehen und erinnert zugleich an die Gründung des Fachverbandes Chinesisch vor zehn Jahren, damals noch unter dem Namen "Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des Chinesischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland".

Ab dieser Nummer erscheint CHUN im Heidelberger Julius Groos Verlag und konsolidiert sich damit als standesgemäße Fachzeitschrift, die sich künftig noch gezielter den Problemen der Fremdsprache Chinesisch widmen wird. Das bedeutet hoffentlich auch noch mehr Leserpublikum und breitere Mitwirkung in der Zusammenstellung interessanter Informationen und Beiträge.

Als Jubiläumshft präsentiert sich diese Nummer in größerem Umfang als bisher. Dies ist in erster Linie das erfreuliche Ergebnis der Diskussion einer Thematik, die gegenwärtig die Entwicklung des Chinesischunterrichts im deutschsprachigen Raum nachhaltig prägt und neuerdings in einigen deutschen Bundesländern zu bildungspolitischen Konsequenzen geführt hat: Chinesisch an unseren Schulen. Die Arbeit, die der Fachverband Chinesisch vor zehn Jahren begonnen hat, zeigt in dieser perspektivreichsten Wachstumsbranche unseres Fachgebietes erste Früchte. Seit einigen Jahren läßt sich der Trend zu Chinesisch als regulärem schulischen Fremdsprachenfach nicht mehr verleugnen, und die Prognose vom 21. Jahrhundert als Epoche des asiatisch-pazifischen Raumes klingt heute nicht mehr utopisch, wird sie doch täglich durch Pressemeldungen bestätigt.

Diese neueren Entwicklungen und der Abschluß des ersten Projekts zu Richtlinien für Chinesisch an Schulen in einem Bundesland waren Anlaß für die Tagung "China/Chinesisch in Schule und Unterricht" im Mai 1993 in Soest. Die Begrüßungsansprache des früheren deutschen Botschafters in Beijing, Prof. Dr. Fischer, der Tagungsbericht und die "Soester Erklärung" in der DOKUMENTATION informieren detailliert über den Diskussionsstand und die künftig notwendigen Maßnahmen zur Institutionalisierung des Schulfaches Chinesisch. Der anschließende Bericht zum IV. Internationalen Symposium für Chinesisch als Fremdsprache dokumentiert ähnliche unaufhaltsame Entwicklungen im Weltmaßstab.

Die ersten zehn BEITRÄGE entstanden aus den Referaten zur Soester Tagung. Sie enthalten sowohl allgemeine Erfahrungsberichte als auch Reflexionen zu speziellen Problemen, wobei sich die Qualifikation von Chinesischlehrkräften an Schulen gegenwärtig als Kernfrage herausstellt. Eine weitere Thematik, die zwar über die eigentliche Sprachausbildung hinausführt, mit dieser aber, insbesondere an den Schulen, in engem Zusammenhang steht und auch immer akuter wird, ist die Vermittlung landeskundlicher Inhalte. Da ein schulischer Chinesischkurs diese Aufgabe nicht allein bewältigen kann - dies wird besonders deutlich im Beitrag über einen Wahlfachkurs zur modernen chinesischen Literatur - , muß hierbei eine fächerübergreifende Zusammenarbeit vorausgesetzt werden. Mit dieser Intention drucken wir den Beitrag zum

Geographieunterricht ab, der eine repräsentative Antwort sein dürfte auf die Frage, wie viel oder wie wenig das bevölkerungsreichste Land der Welt in den relevanten Schulfächern thematisiert und ernst genommen wird. Dem Beitrag aus Frankreich ist zu entnehmen, daß dort Chinesisch an den Schulen schon länger und in viel größerem Umfang unterrichtet wird, daß jedoch etliche Probleme noch den unseren ähneln. Aus dem sich seit einiger Zeit vertiefenden Erfahrungsaustausch mit den an Schulen Japanisch unterrichtenden Kolleg/inn/en wurde deutlich, daß es im Etablierungsprozeß dieses Fremdsprachenfaches viele Gemeinsamkeiten mit Chinesisch gibt. Wir veröffentlichen deshalb hier auch den Überblick zum Japanischen an deutschen Schulen.

Weitere Aufsätze befassen sich mit Themen, die den elementaren Chinesischunterricht allgemein betreffen und größtenteils auch für Schulkurse relevant sind: ein Blick in die nicht mehr ferne Zukunft der multimedialen Fremdsprachendidaktik, eine spezielle Methodik zur Verbesserung der Aussprache und Erweiterung des Wort- und Zeichenschatzes, die Entwicklung des Radikalsystems unter Berücksichtigung seiner aktuellen Problematik, eine systematische Untersuchung zum Erwerb bestimmter chinesischer Sprachstrukturen durch deutsche Lernende, Vorschläge zur Verbesserung der Schriftzeichendidaktik auf der Basis neuerer Forschungsergebnisse und eine aufschlußreiche Analyse aus den U.S.A. über neuere Grundkurs-Lehrmaterialien.

Die REZENSIONEN befassen sich mit drei neuen didaktischen Publikationen. Da in letzter Zeit eine Vielzahl von Lehrmaterialien und Hilfsmitteln erschienen und diese Rubrik für die nach wie vor unzureichende Informationsarbeit sehr wichtig ist, hoffen wir künftig auf noch mehr Mitwirkung unter den 6000 Lehrenden und Lernenden des Chinesischen hierzulande.

Wie sehr der Informationsmarkt auf dem noch vor wenigen Jahren kaum beachteten Gebiet Chinesisch als Fremdsprache hier, in China und in anderen Ländern expandiert, vermitteln schließlich die NACHRICHTEN.

欲速则不达, das konfuzianische Äquivalent zu "Eile mit Weile", charakterisiert die Arbeit an diesem Heft als Begleitmotiv. Die qualitativen und technischen Ansprüche sind gestiegen, die redaktionelle Arbeit hat noch mehr zugenommen. Die oberflächliche Leichtigkeit, mit der heute Personalcomputer Schriften ausspucken, bringt neue Probleme mit sich, und der angeblich so elegante Diskettenaustausch führt manchmal auch zu unlösbaren Komplikationen. Wir bitten die Autoren, Mitglieder und Abonnenten um Nachsicht für das verspätete Erscheinen dieser Nummer und hoffen, daß das Heft in der vorliegenden Fülle das lange Warten aufwiegt.

Für die teils recht strapaziösen Korrekturen, Neubearbeitungen, Reformattierungen, Ausdrucke und sonstigen Arbeiten an diesem Heft danken wir den Autoren und Mitwirkenden, für die Last-Minute-Hilfe insbesondere auch Prof. Dr. Roderich Ptak (Germersheim) und Horst Kurhofer (Düsseldorf). Nicht unerwähnt sei die hervorragende Zusammenarbeit mit dem Julius Groos Verlag, dem wir letztlich den neuen "Frühling" verdanken.

Schließlich bitten wir unsere Abonnenten um Verständnis, daß angesichts teils erheblich gestiegener Kosten der seit neun Jahren unverändert gebliebene Heftpreis ab dieser Nummer erhöht werden mußte.

DOKUMENTATION

Begrüßungsansprache von Prof. Dr. Per Fischer, ehemaliger Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, auf der Tagung "China/Chinesisch in Schule und Unterricht"	5
Tagung "China/Chinesisch in Schule und Unterricht" (Ruth Cremerius)	7
Soester Erklärung zur Fremdsprache Chinesisch an Schulen im deutschsprachigen Raum	9
Chinesisch im Aufwind - Bericht vom IV. Internationalen Symposium für Chinesisch als Fremdsprache, 11.-15. August 1993 in Beijing	13

BEITRÄGE

Barbara Guber-Yogeshwar: Chinesisch am St.-Anna-Gymnasium: Erfahrung und Erwartung	15
Klaus F. Autenrieth: 24 Jahre Erfahrung mit Chinesisch-AGs und Kontakte zu einer chinesischen Mittelschule	21
Helga von der Nahmer/Cheng Yeng: Deutsch-chinesische Schulkontakte. Acht Jahre Chinesischunterricht. Fünf Jahre Schüleraustausch mit Shanghai: Ergebnisse und Perspektiven	25
Hans-Christoph Raab: Aspekte der Qualifikation von Chinesischlehrern an Gymnasien	29
Raoul David Findelsen: Wahlfachkurs "Moderne chinesische Literatur" an einem Gymnasium	35
Barbara Smielowski: China im Geographieunterricht	51
Roger Billion: Zu den Entwicklungen und Problemen des Chinesischunterrichts an französischen Gymnasien	63
Regine Holzer: Japanisch in der Schule	67
Friedhelm Denninghaus: Die Bedeutung des Chinesischen und die sich abzeichnende multimediale Revolution in der Fremdsprachenpädagogik	77
Wu Jianhong: Der richtige Ton und das richtige Zeichen	89
Klaus Kaden: Entwicklung und aktuelle Situation des Radikalsystems zum Ordnen und Nachschlagen der chinesischen Schriftzeichen	97
Wu Shu-hsiung: Chinesisch als Fremdsprache. Einige Bemerkungen zum Spracherwerb in der frühen Lernphase	105

Peter Kupfer: Moderne Schriftzeichenforschung und Schriftzeichen- didaktik	117
George C. Y. Wang: Materials für University-Level Beginning Chinese: How Well Do Beijing University's Textbooks Meet the Needs?	133
CHINESISCHUNTERRICHT IM ÜBERBLICK	
Der Chinesischunterricht an Frankreichs Gymnasien (Elisabeth Kurz)	145
REZENSIONEN	
Unschuld, Paul U.: Chinesisch lesen lernen. München 1992 (Elisabeth Kurz)	151
Gemmecke, Thomas J. und Schmidt, Wolfgang G.A.: Grundkurs Wirt- schaftschinesisch. Stuttgart, 1992 (Harald Richter)	153
Guder-Manitius, Andreas: Chinesisch-deutsches Lernwörterbuch. Berlin, 1991 (Anton Lachner)	155
NACHRICHTEN	160
MITTEILUNGEN	
Zeitschrift YUYAN JIAOXUE YU YANJIU	24
Julius Groos Verlag	50
Zeitschrift ZHONGGUO WENHUA YANJIU	61
Zeitschrift HUAWEN SHIJIE	62
IV. Internationale Konferenz für Chinesischunterricht in Taipei	96
Third International Conference on Chinese Linguistics	132
Zeitschrift XUE HANYU	144
Zeitschriftenverlag der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing	150
Zeitschrift YUWEN JIANSHE	154
Short-term Training Program for Overseas Chinese Language Teachers	182
Anmeldeformular zur IV. Internationalen Konferenz in Taipei	184
Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF)	185
Beitrittsformular der Internationalen Gesellschaft für ChaF	187
Antrag auf Mitgliedschaft im Fachverband Chinesisch	189
Manuskriptanweisung für CHUN	191
Aufgaben und Ziele des Fachverbandes Chinesisch (Umschlagseite innen)	

Begrüßungsansprache von Prof. Dr. Per Fischer,
ehemaliger Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in China,
auf der Tagung "China/Chinesisch in Schule und Unterricht"

Ich freue mich darüber, zu der Eröffnung Ihrer Tagung eingeladen worden zu sein, aber ich muß sogleich einräumen, daß mir dabei nicht allzu wohl ist. Denn ich vermag keine befriedigende Rechtfertigung dafür zu finden, es sei denn, Sie gestehen mir die gleiche Liebe zur chinesischen Sprache und zur chinesischen Schrift zu, die Sie alle erfüllt. Dies ist der Fall, und ich bin dieser Liebe schon seit frühen Kindesbeinen verfallen. Ehrlicherweise muß ich gleich dazu sagen, daß trotz dieser Liebe meine Beschäftigung mit Sprache und Schrift nicht den Grad der Vertiefung und Vervollkommnung erreicht hat, der Sie alle auszeichnet. Ich bin kein Sinologe und habe nie ein volles chinesisches Sprachstudium absolviert.

Aber soll man deshalb die Sprache und Schrift der Chinesen weniger lieben können? Karlgren hat sie einmal ein "eindruckvolles Denkmal aus grauem Altertum" genannt, aber keineswegs eine Ruine, sondern sie stünde ganz unzerbrochen in ihrer Erhabenheit vor dem Beschauer. "Anschaulich, schön und angenehm für das Auge" ist die chinesische Schrift auch genannt worden - gibt es in der Tat Schöneres als den Pinselwurf von Schriftzeichen über das weiße Blatt Papier?

Sie haben sich vorgenommen, meine Damen und Herren, deutschen Schülerinnen und Schülern diese Schönheit zu vermitteln - das ist sicherlich nicht immer einfach. Helmut Martin hat einmal festgestellt, daß die chinesische Sprache leichter zu erlernen sei als manch andere - ob sich Ihre Schüler damit trösten, weiß ich nicht. Die Schrift erfordert jedenfalls viel Geduld. Dafür entschädigt die Entdeckung des Bildes hinter dem Piktogramm, der Idee hinter dem Ideogramm, der Verbindung zwischen Radikal und Phonetikum im Phonogramm für manches Unbill. Und die Entzifferung eines Textes mit Hilfe des Wörterbuches, die Suche nach dem richtigen Radikal und das Aufspüren des Zeichens nach der Strichzahl - wiegt all dies nicht mehr als die Lösung jedes noch so schwierigen Kreuzworträtsels?

7500 Jahre alt sollen nach den neuesten archäologischen Entdeckungen, von denen in deutschen Medien zu lesen war, die jetzt gefundenen, mit Schriftzeichen gravierten Tonscherben, Jadesteine und Schildpattstücke sein. Dies mag die ungeheure Bedeutung erklären, die in China stets der Kenntnis der Schrift und dem Bücherwissen beigemessen wurde. Jacques Gernet führt dies darauf zurück, daß der Anteil der Gebildeten in der chinesischen Welt im allgemeinen höher gewesen zu sein schiene als im Westen, obwohl das Lernen des lateinischen Alphabets so viel weniger Zeit beanspruche - ist das nicht auch ein triftiger Grund, sich mit dieser Sprache zu beschäftigen?

Was können wir tun, damit sich die Bereitschaft, Chinesisch zu lernen, verbreitet? Da ich heute an der Mainzer Universität arbeite, freue ich mich darüber, daß Rheinland-Pfalz zu den Ländern mit den meisten chinesischen Arbeitsgemeinschaften an Gymnasien gehört. Daß Nordrhein-Westfalen - nicht zuletzt dank Ihrer jahrelangen Bemühungen - als erstes Bundesland Richtlinien für den Chinesischunterricht erlassen hat, ist ein weiterer Grund der Befriedigung. Aus Ihrer Zeitschrift CHUN ersehe ich, daß der chinesische Sprachunterricht wieder leicht zunimmt. Wir haben alle Schmerzen darüber empfunden, daß im Nachgang zu dem brutalen Militäreinsatz gegen Zivilisten im Juni 1989 und die folgende Repression die Sympathie für China in Deutschland schlagartig absank, aber konnte es anders sein angesichts der

grausamen Entscheidung der Pekinger Machthaber? Da hier bei uns die Liebe zu China in den Jahren zuvor am stärksten angewachsen war, mußte auch die Enttäuschung umso härter ausfallen. Die Wunden sind noch nicht geheilt - weder in China noch bei uns.

Dies darf uns aber nicht davon abhalten, mit unseren chinesischen Freunden und allen Gutwilligen in China, die ja selbst unter den Ereignissen am meisten leiden, Verbindung zu halten und ihnen gerade in diesen schwierigen Zeiten unsere freundschaftliche Verbundenheit zu beweisen. Dazu bedarf es immer mehr Deutscher, die Chinesisch sprechen und damit zu Mittlern werden.

Mittler zu den Völkern Asiens werden wir Deutsche und wir Europäer in Zukunft noch viel mehr brauchen als je zuvor. Wir gehen auf eine weltgeschichtliche Epoche zu, in der es gilt, Beziehungen zwischen Regionen - dem vereinten Europa und den Nachbarkontinenten insgesamt: Lateinamerika, Afrika und dem asiatischen Großraum - zu entwickeln. Wir müssen als Teil des sich vereinigenden Europas unsere Europazentrik abschütteln, ebenso wie die anderen Kontinente sich dem unvoreingenommenen und unkontrollierten Austausch mit der Außenwelt öffnen müssen. Fliegengitter gegen die bösen Insekten darf es nicht mehr geben. Dies ist eine Aufgabe, die über den verengten Horizont der einzelnen Nation hinausführt und die gerade junge Deutsche begeistern müßte, weil sie sich von der althergebrachten, überheblichen und rücksichtslosen Behandlung fremder Kulturen absetzt. Gemeinsam mit unseren europäischen Nachbarn im europäischen Haus - und in erster Linie unseren französischen Freunden - müssen wir versuchen, die jungen Deutschen und die jungen Europäer für diese Aufgabe des 21. Jahrhunderts zu engagieren: die großen Weltkulturen mit ihren Traditionen und Religionen einander verständlich zu machen, die Gegensätze, die sooft zu Blutvergießen geführt haben, abzuschleifen - in einem Wort: Aufklärung übereinander zu betreiben. Und das geht nicht, ohne die Sprache des anderen zu sprechen. Dies ist nicht nur zur Erleichterung der interkulturellen Kommunikation unerlässlich, sondern ebenso sehr für die wirtschaftliche Zusammenarbeit und die politische Konsultation.

In zahlreichen Gegenden der Welt ist es eine Selbstverständlichkeit, zwei, drei oder vier Sprachen zu können. Auch wir sollten dahin kommen - nur die beiden ersten sind schwer zu lernen, die weiteren prägen sich fast von allein ein...

In diesem Sinn wünsche ich Ihrer Tagung einen guten Verlauf.

Tagung "China/Chinesisch in Schule und Unterricht"

Vom 14. bis 16. Mai 1993 veranstaltete das Landesinstitut für Schule und Unterricht des Landes Nordrhein-Westfalen in Soest in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Chinesisch e.V. eine Tagung zum Thema "China/Chinesisch in Schule und Unterricht".

Die Tagung fand in den Räumen des Landesinstituts in Soest statt. Mehr als 40 Teilnehmer waren aus der Schweiz, aus Frankreich und allen Teilen der Bundesrepublik angereist. Nach den Veranstaltungen 1985 und 1986 in Soest sowie 1989 in Speyer (vgl. CHUN Nrn. 3, 4 und 7) war dies die größte Tagung, die bislang im deutschsprachigen Raum zum Thema "Chinesisch an weiterführenden Schulen" stattgefunden hat.

Dr. Eike Thürmann vom Landesinstitut, Frau Jacobs vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, Prof. Dr. Per Fischer, Botschafter a.D. der Bundesrepublik Deutschland in China, Prof. Zheng Jiyao, Botschaftsrat von der Botschaft der VR China in Bonn, und OStR Peter Wittke vom Fachverband Chinesisch begrüßten die Teilnehmer.

Sieben Themenbereiche bestimmten das umfangreiche Programm: 1. Bestandsaufnahme: Chinesischunterricht an weiterführenden Schulen; 2. die neuen Richtlinien Chinesisch in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen und ihre Umsetzungsmöglichkeiten; 3. Unterrichtserfahrungen, Projekte, Lehrpläne; 4. Orientierungen im gymnasialen Chinesischunterricht; 5. die Darstellung Chinas in deutschen Schulbüchern und im Schulunterricht; 6. deutsch-chinesische Schulkontakte; 7. Perspektiven der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Chinesischlehrer/innen an weiterführenden Schulen. Im Mittelpunkt standen also nicht didaktische Fragen, sondern die Institutionalisierung des Chinesischunterrichts an weiterführenden Schulen.

In einer *Bestandsaufnahme: Chinesischunterricht an weiterführenden Schulen* gaben Peter Kupfer (Germersheim) und Roger Billion (Bordeaux), Geschäftsführer der 1984 gegründeten Association Française des Professeurs de Chinois, einen Überblick über den aktuellen Stand in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich. Anders als in Deutschland ist Chinesisch seit 1966 an französischen Schulen als Abiturprüfungsfach etabliert. Ende der 80er Jahre gab es mehr als 3.000 Chinesischlehrende und über 10.000 -lernende. Zur gleichen Zeit wurden in Deutschland rund 1.000 Schüler in Chinesisch als fakultativer Fremdsprache unterrichtet (alte Bundesländer), derzeit bestehen an 30 Gymnasien in neun Bundesländern Chinesisch-Arbeitsgemeinschaften. Über die Sprachenpolitik und die Fremdsprachendidaktik der Zukunft referierte Friedhelm Denninghaus (Dortmund). Er forderte eine auf Fachsprachen konzentrierte Vermittlung des Chinesischen mit computergestützten Unterrichtsphasen.

Die Referate von Eike Thürmann (Soest) über neue Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen und von Regine Holzer (Soest) über Japanisch an der Schule leiteten hin zu einem zentralen Thema der Tagung, den *Neuen Richtlinien Chinesisch in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen und ihren*

Umsetzungsmöglichkeiten. Andrea Kraatz (Soest) und Peter Wittke (Soest) stellten den Richtlinienentwurf vor, der von ihnen sowie Huaqi Dan, Friedhelm Denninghaus, Peter Kupfer, Anton Lachner, Christoph Raab und Konrad Wegmann ausgearbeitet worden war. Die Lernziele werden wie folgt definiert: (1) Erwerb kommunikativer Kompetenzen in der chinesischen Sprache; (2) Erwerb der für diese kommunikativen Kompetenzen notwendigen sprachlichen Mittel; (3) Erwerb von Kenntnissen und Einsichten in die historischen Grundlagen und gegenwärtigen soziokulturellen Bedingungen der Lebenswirklichkeit in China bzw. im chinesischen Sprachraum. Dieser Entwurf bedeutet einen wichtigen Schritt hin zur Institutionalisierung des gymnasialen Chinesischunterrichts im deutschsprachigen Raum und wird die Erstellung ähnlicher Richtlinien in anderen Bundesländern hoffentlich beschleunigen. - Anschließend referierte Manfred Frühauf (Bochum) über Lehrerfortbildungskurse am Sinicum in Bochum.

Aus der Schulpraxis berichteten die Referate, die unter dem Tagungspunkt *Unterrichtserfahrungen, Projekte, Lehrpläne* zusammengefaßt waren. Barbara Guber-Yogeshwar (München) sprach über die Erfahrungen im Chinesischunterricht an einem Münchner Gymnasium und über die Erwartungshaltung der Schüler. Anregungen für China-Projekte und China-Tage, die helfen, die erforderliche Anzahl von interessierten Schülern zur Bildung einer Chinesisch-AG zu gewinnen, gaben Reinhold Wandel (Berlin), Karl-Heinz Jansen (Wermelskirchen) und Andrea Kraatz (Leverkusen-Opladen).

Orientierungen im gymnasialen Chinesischunterricht boten die anschließenden Beiträge von Wu Jianhong (Frankfurt), der eine Lehrmethode zur Vermittlung von Aussprache, Satzmelodie und Wortschatz im Chinesischunterricht für Anfänger vorstellte, sowie von Raoul David Findeisen (Basel) über die Einrichtung eines Wahlfachkurses "Moderne chinesische Literatur" an einem Schweizer Gymnasium. Anton Lachner (Bern) sprach über Probleme der Lexik in Lehrmaterialien für Chinesisch. *Die Darstellung Chinas in deutschen Schulbüchern und im Schulunterricht* ist vielfach veraltet, so das Fazit einer Untersuchung, die von Yang Jihong (München) vor-gestellt wurde. Über Möglichkeiten und Grenzen, China im Geschichts- bzw. Geo-graphieunterricht zu behandeln, sprachen Volker Kneisel (Soest) und Barbara Smielowsky (Bochum).

Deutsch-chinesische Schulkontakte bilden einen wichtigen Beitrag zur Motivation der Chinesischlernenden. Klaus Autenrieth (Lorch) berichtete von 24 Jahren Erfahrung mit Chinesisch-AGs und Kontakten zu einer chinesischen Mittelschule. Cheng Yeng und Helga von der Nahmer (Hamburg) stellten Ergebnisse und Perspektiven des Hamburg-Shanghai Schüleraustausches vor.

Über *Perspektiven der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Chinesischlehrer/innen an weiterführenden Schulen* sprachen Elisabeth Kurz (Lörrach), Hans-Christoph Raab (Würzburg) und Peter Wittke (Soest). In den Referaten wie auch in vielen Diskussionsbeiträgen wurde immer wieder auf die unbefriedigende Lehrkraftsituation hingewiesen: Bislang mühen sich Hobbysinologen (ausgebildete Gymnasiallehrer) und

Hobbylehrer (Universitätssinologen und Muttersprachler) nach bestem Wissen (und mit Erfolg!), den wachsenden Bedarf an Chinesischunterricht zu befriedigen. Doch erst wenn Chinesisch als Hauptfach bei der Lehramtsprüfung zugelassen wird, wird der Chinesischunterricht in der gymnasialen Oberstufe die Qualität haben, die sich alle Tagungsteilnehmer wünschen.

Anschließend wurden in Arbeitsgruppen Argumente und Forderungen gesammelt, die im Herbst 1993 als »Soester Erklärung« an alle Kultusbehörden und sinologischen Institute bundesweit verschickt worden sind.

In der Abschlußbesprechung zeigten sich alle Teilnehmer sehr befriedigt über Verlauf und Ergebnisse der Tagung. Nicht wenig trug die hervorragende Organisation seitens des Landesinstituts zum Erfolg der Tagung bei.

Ruth Cremerius

Soester Erklärung zur Fremdsprache Chinesisch an Schulen im deutschsprachigen Raum

Vom 14. bis 16. Mai 1993 fand am *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* in Soest, Nordrhein-Westfalen, eine Tagung zum Thema "*China/Chinesisch in Schule und Unterricht*" statt. Es war die erste länderübergreifende Veranstaltung dieser Art in der Bundesrepublik Deutschland und im deutschsprachigen Raum überhaupt. Hauptanlaß war die Fertigstellung der nordrhein-westfälischen Richtlinien für Chinesisch in der gymnasialen Oberstufe. Sie markiert den ersten wichtigen Schritt zur Aufnahme der Fremdsprache Chinesisch in das Fächerangebot an unseren Schulen. Angesichts der Bedeutung dieser jüngsten Entwicklung sowie der gegenwärtigen und vorhersehbaren weltpolitischen Konstellationen erachten es die Tagungsteilnehmer als notwendig, die Kultusbehörden, die sinologischen Institutionen und die Öffentlichkeit über die gegenwärtige Lage des Chinesischunterrichts an allgemeinbildenden Schulen im deutschsprachigen Raum zu informieren und auf die zwingenden Konsequenzen zur weiteren Förderung des Fremdsprachenfaches Chinesisch aufmerksam zu machen.

I. Die jüngere Entwicklung und gegenwärtige Situation

Chinesisch ist nicht nur eine der großen Weltsprachen, sondern auch die meistgesprochene Muttersprache überhaupt und eine der offiziellen Amtssprachen der Vereinten Nationen. Daß es nicht schwieriger erlernbar ist als etwa die schon etablierten Wahlpflichtsprachen Spanisch und Russisch, beweisen zahlreiche Erfahrungen mit Chinesisch-Arbeitsgemeinschaften an Schulen während der vergangenen zehn Jahre. Infolge der neuen Öffnungs- und Modernisierungspolitik der VR China hat sich der Chinesischunterricht an westdeutschen Schulen seit dem Beginn der achtziger Jahre rapide entwickelt.

Zur Zeit gibt es rund dreißig Gymnasien in sieben Ländern der Bundesrepublik Deutschland und zwei Schulen in der Schweiz mit Chinesisch als freiwilligem Unterrichtsangebot.

II. Argumente für die Fremdsprache Chinesisch

Wenige Jahre vor dem Anbruch des 21. Jahrhunderts darf Chinesisch nicht mehr unter solche Kategorien wie "unerlernbare", "exotische" und "selten gelehrte Fremdsprachen" fallen. Wenn wir die Auseinandersetzung mit China heute versäumen, wird dies uns morgen in mehrfacher Hinsicht schaden. Auf den Weltkarten des kommenden Jahrhunderts wird höchstwahrscheinlich der asiatisch-pazifische Raum im Zentrum liegen und nicht mehr Europa und Amerika. Nicht mehr der G7-Club wird die Weltwirtschaft steuern, sondern die Gemeinschaft der ostasiatischen Mächte unter der Führung Chinas. Mit 12,8 Prozent hat die VR China 1992 das höchste Wirtschaftswachstum der Welt erreicht, weshalb man heute vom "Chinesischen Wirtschaftswunder" spricht. Bereits in den nächsten Jahren wird das chinesische Festland, die heutige Volksrepublik China, zusammen mit den asiatischen Wohlstandszentren Hongkong und Macao und voraussichtlich auch mit Taiwan einen großchinesischen Wirtschaftsverband bilden, der die Entwicklung in Asien und die Weltpolitik maßgeblich mitgestalten wird.

Wirtschaftliche Erwägungen dürfen aber nicht die ausschließlichen Argumente für die Beschäftigung der jüngeren Generation mit der chinesischen Sprache und Kultur liefern. Verständlicherweise haben die jüngsten historischen Umwälzungen dazu geführt, daß die deutsche Einheit und das Zusammenwachsen Europas die Tagespolitik bestimmen. Dies darf aber nicht in einer Neuaufgabe abendländisch-eurozentristischen Denkens ausarten. Um die Jugend in verantwortungsvoller Weise auf die veränderten Realitäten in der Welt in ein oder zwei Jahrzehnten vorzubereiten, muß das Thema Ostasien an unseren Schulen wesentlich mehr bedeuten als einige marginale Stunden im Geschichts- und Geographieunterricht.

Chinesisch öffnet den Schülerinnen und Schülern nicht nur den Zugang zu einer wichtigen außereuropäischen und von vertrauten Denkkategorien entfernten Fremdsprache, sondern auch zur Kultur und Lebenswirklichkeit eines Fünftels der Menschheit. China hat die längste und umfangreichste Literaturtradition aufzuweisen. Dieses bisher im Westen nur bruchstückhaft zur Kenntnis genommene literarisch-philosophische Erbe ist ein wichtiger Erfahrungsschatz für die Menschheit.

Abiturienten, die sich in ihrer beruflichen Ausbildung - etwa im Rahmen eines Sinologiestudiums - auf China spezialisieren, müssen in der Regel ohne sprachliche und landeskundliche Vorkenntnisse damit beginnen. Dies und nicht die angeblich immense Schwierigkeit der chinesischen Sprache ist die eigentliche Ursache dafür, daß es in Deutschland so wenige gute Experten gibt, die ohne Sprachbarrieren China "von innen" zu verstehen imstande sind und die Fähigkeit besitzen, als interkulturelle und sprachliche Mittler zwischen beiden Völkern zu fungieren. Das Sinologie- und Chinesischstudium ist heute viel zu umfassend und ballastreich geworden, als daß innerhalb einer akzeptablen Studienzeit alle erforderlichen Grundkenntnisse erworben werden könnten. Deshalb müssen schon in der Schule entsprechende Möglichkeiten geschaffen werden, systematisches Wissen über die chinesische Sprache und Kultur zu vermitteln.

In ein bis zwei Jahrzehnten wird Chinesisch eine annähernd vergleichbare Rolle wie die Weltsprachen Englisch und Französisch spielen. Dafür gilt es jetzt, Vorbereitungen zu treffen. Unseres Erachtens müssen möglichst umgehend ernsthafte Maßnahmen zur Integration des Chinesischen als selbstverständliches Angebot in den Fächerkanon an Gymnasien in Erwägung gezogen werden. Dies bedeutet keinen Verdrängungswettbewerb mit anderen schulischen Fremdsprachen. Wir verstehen dies im Sinne einer Diversifizierung und Bereicherung des Unterrichtsangebots, die für die Weltbürger von morgen unumgänglich ist und zugleich einzelnen Schulen Chancen zur Profilierung gibt.

III. Die bestehenden Probleme und Vorschläge zu ihrer Lösung

Da Chinesisch an den Schulen bislang fast ausschließlich in Form von freiwilligen Chinesisch-Arbeitsgemeinschaften angeboten wird, ergibt sich eine Reihe von Problemen, die für den Widerspruch zwischen der heutigen und zukünftigen Bedeutung dieser Sprache im internationa-

len Kontext einerseits und ihrem untergeordneten Status im Kanon der Fremdsprachenfächer an unseren Schulen andererseits symptomatisch sind. Folgende Themenbereiche stehen zur Diskussion:

1. Qualifikation der Lehrkräfte:

Die gegenwärtig an den Schulen tätigen Chinesisch-Lehrkräfte bestehen im wesentlichen aus drei Gruppen: (1) hauptberufliche Lehrer mit sinologischer Zusatzausbildung und/oder mit China-Erfahrungen, (2) ausgebildete Sinologen, die in freiwilliger, nebenberuflicher oder nebenamtlicher Funktion eine Chinesisch-AG übernommen haben, (3) chinesische Muttersprachler, darunter meist Studierende oder Gastwissenschaftler, die sich teils nur vorübergehend in Deutschland aufhalten. Während bei der ersten Gruppe Defizite unterschiedlichen Grades bei der sprachlichen und landeskundlichen Qualifikation festzustellen sind, handelt es sich bei den beiden übrigen Gruppen größtenteils um Personen ohne pädagogische Ausbildung. Obgleich es in Deutschland, der Schweiz und Österreich nahezu dreißig universitäre sinologische Einrichtungen gibt, existiert bis heute kein einziger Schwerpunkt zur Didaktik der chinesischen Sprache an einer Universität im deutschsprachigen Raum.

Die Etablierung des Schulfaches Chinesisch setzt die Institutionalisierung der Aus- und Fortbildung von Chinesisch-Lehrkräften voraus, mit dem Ziel, die gegenwärtigen fachlich-pädagogischen Qualifikationsdifferenzen abzubauen und einheitliche Standards zu schaffen, wie sie in den anderen Fremdsprachenfächern gelten. Eine solche Institutionalisierung müßte drei Komponenten enthalten:

- (1) Weiterqualifikationsmöglichkeiten für die jetzt tätigen Chinesisch-Lehrkräfte,
- (2) Festlegung einer Erweiterungsprüfung für das Fach Chinesisch (wie dies in Bayern bereits geschehen ist), unterschieden nach den beiden Zielgruppen hauptamtlicher Lehrkräfte und graduierter Sinologen,
- (3) Lehramtsstudiengang für künftige Chinesischlehrer/innen.

Die Neueinrichtung entsprechender universitärer Studiengänge schließt natürlich nicht aus, daß bestehende Möglichkeiten zur Lehrerweiterqualifikation weiterhin genutzt bzw. integriert werden, wie z.B. die ab 1993 durchgeführten Lehrerfortbildungskurse am Sinicum des Landesspracheninstituts Nordrhein-Westfalen in Bochum.

Insbesondere in den Bundesländern, in denen Lehrpläne für Chinesisch ausgearbeitet wurden bzw. werden (z.Zt. in Nordrhein-Westfalen, Bremen und Bayern), müßten baldmöglichst universitäre Institutionen für den Studiengang Chinesisch für Lehramtskandidaten und zur Lehrerweiterqualifikation eingerichtet werden. Darüber hinaus wäre eine Kopplung der fachlich-pädagogischen Ausbildung mit didaktisch-linguistischer Grundlagenforschung sinnvoll, die in der Sinologie des deutschsprachigen Raumes keinerlei Tradition hat und daher jene um eine neue Domäne bereichern würde.

2. Lehrmaterialien:

Die bisher an den Schulen verwendeten Lehrmaterialien für Chinesisch stammen meist aus dem Erwachsenenunterricht, sind oft in englischer Sprache abgefaßt und nicht oder nur bedingt für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache geeignet. Für diese Zielgruppe müssen Lehrbücher völlig neu erstellt und sonstige Unterrichtsmaterialien verfügbar gemacht werden.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Entwicklung bzw. Auswahl altersgemäßer Texte, in denen sprachliche und soziokulturelle Lerninhalte stärker als bisher integriert und thematisiert sind. Ausgehend von der in den nordrhein-westfälischen Richtlinien präsentierten Wortschatzliste wäre zunächst die Ausarbeitung und Publikation eines sinnvoll gegliederten Grundwortschatzes mit einem deutsch-chinesischen/chinesisch-deutschen Wörterverzeichnis

dringend. Ein künftiges Lehrwerk sollte auch begleitende Materialien enthalten, etwa ein Grammatikheft und ein Lehrerhandbuch, und vielfältige didaktische Hilfsmittel nutzen (Schriftzeichenkarten und -spiele, Hörspiele, Dias, Filme, Computerprogramme usw.).

Angesichts großer Informationsdefizite bezüglich der Verfügbarkeit und Selektion von Lehrmaterialien unter den Chinesischlehrkräften kommt der Schaffung einer zentralen Materialsammlung, möglichst in Verbindung mit der Institutionalisierung eines universitären Schwerpunktes für die Didaktik des Chinesischen, eine große Bedeutung zu.

3. Darstellung Chinas/des Chinesischen in Schulbüchern:

Im Sinne der anzustrebenden Integration sprachlicher und landeskundlicher Inhalte und im Interesse einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit im Kontext der Etablierung des Schulfaches Chinesisch sind Konzepte zu erarbeiten, wie das Thema China/Chinesisch in den drei Bereichen der sprachlich-literarisch-künstlerischen, der gesellschaftswissenschaftlichen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer besser und systematischer als bisher dargestellt und behandelt werden kann.

Die Tagungsteilnehmer regen hierzu ein Projekt an, das in Kooperation mit relevanten Institutionen länderübergreifend durchzuführen wäre.

4. Curriculum:

Von den jetzt in Nordrhein-Westfalen vorliegenden Richtlinien für Chinesisch in der gymnasialen Oberstufe erwarten die Chinesischlehrkräfte im deutschsprachigen Raum folgende Impulse:

- (1) die Einrichtung des Grundkursfaches Chinesisch als Modell in NRW ab 1994/95 zur Erprobung der Richtlinien nach einem entsprechenden Antrag nordrhein-westfälischer Schulen und der Genehmigung durch das Kultusministerium in Düsseldorf;
- (2) positive Auswirkungen auf begonnene oder geplante Lehrplanentwicklungen in anderen Bundesländern (Bayern, Bremen, Hamburg) und dortige Einrichtungen des Grundkursfaches Chinesisch als Modell;
- (3) Anstoß zur Richtlinienentwicklung in den übrigen deutschen Bundesländern, in denen Chinesischunterricht bereits als Arbeitsgemeinschaft in der Schule stattfindet, (Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland) sowie in der Schweiz und Österreich.

[vom Fachverband Chinesisch e.V. und den Teilnehmern der Tagung "China/Chinesisch in Schule und Unterricht" verfaßt und im September 1993 an die Kultusministerien und sinologischen Institute in Deutschland, Österreich und der Schweiz verschickt]

Chinesisch im Aufwind Bericht vom IV. Internationalen Symposium für Chinesisch als Fremdsprache 11.-15. August 1993 in Beijing

Das vierte der regulär alle drei Jahre durchzuführenden Symposien (*Dì sì jiè guójì Hànyǔ jiàoxué tāolūnhuì*) übertraf, was die Teilnehmerzahl (mehr als 350, davon etwa die Hälfte aus dem Ausland), die von diesen repräsentierten Länder (25, einschließlich Hongkong, Macao und Taiwan), die referierten Beiträge (über 220) und auch die Themenvielfalt anbetraf, die bisherigen Veranstaltungen von 1985, 1987 und 1990, die alle in Beijing stattgefunden hatten. Diese größte internationale Konferenz, die jemals zum Chinesischen als Fremdsprache (Chaf) durchgeführt wurde, brachte auch in ihrem inhaltlichen Verlauf zum Ausdruck, daß dieses Fachgebiet nun endgültig aus den Kinderschuhen entwachsen und im Begriff ist, sich in ein breites Spektrum wissenschaftlicher Aktivitätsfelder zu verzweigen. Rang die neue Disziplin noch 1985 und 1987 merklich um Selbstprofilierung und Anerkennung und war 1990 noch überschattet vom 4. Juni ein Jahr zuvor, so signalisierte der Sommer 1993 eine weltweite neue Blütezeit. Es wurde erkennbar, daß die Zahl der Studierenden und Zentren der Fremdsprache Chinesisch in allen Erdteilen zügig wächst.

In bewährter Weise haben als Veranstalter wieder die *International Society for Chinese Language Teaching = ISCLT (Shìjiè Hànyǔ Jiàoxué Xuéhuì)*, die Chinesische Gesellschaft für Chaf (*Zhōngguó Duìwài Hànyǔ Jiàoxué Xuéhuì*) und die Hochschule für Sprache und Kultur Beijing (*Běijīng Yǔyán Guójiā Wēiyuánhuì*) mit einem umfangreichen Organisationsstab zusammengearbeitet. Wie schon das I. und III. Symposium fand auch diese Begegnung im nordwestlich von Beijing gelegenen Xiāngshān-Hotel (Fragrance Hill Hotel) statt, einem ursprünglich idealen Klausurort im Grünen mit noch erträglichen Temperaturen - wenn nicht seit der letzten Konferenz dort inzwischen der Schlendrian Einzug gehalten hätte, weshalb diesmal allgemeine Unzufriedenheit über Service und Essen herrschten.

Die fünf Tage (und Nächte) zwischen 11. August morgens und 15. August abends waren nicht nur durch Plenumsveranstaltungen am ersten und letzten Tag und dazwischen durch sechs thematisch gegliederte, parallel tagende Gruppen angefüllt, sondern darüber hinaus mit einer Vielzahl von organisatorischen Sitzungen, Projektgesprächen und Empfängen. Letztere blieben auf den Einspruch früherer Teilnehmer hin relativ beschränkt, und auch die Staatsvertreter verhielten sich äußerst zurückhaltend. Lediglich am letzten Abend gab die Staatliche Erziehungskommission (*Guójiā Jiàoyù Wēiyuánhuì*) ein vergleichsweise bescheidenes Bankett. Für einige Sitzungen und persönliche Kontakte blieb meist nur noch die Zeitlücke kurz vor Mitternacht. Nicht zuletzt unternahm man zwischendurch noch den Versuch, auf den Buch- und Medienaustellungen im und um das Hotelfoyer sich kursorisch über den rasch expandierenden Chaf-Markt zu informieren und im selektiven Schnellverfahren die wichtigsten Neuererscheinungen zu besorgen, um diese an Ort und Stelle verpacken und abschicken zu lassen.

Die durchschnittlich zwanzigminütigen Referate und anschließenden Kurzdiskussionen umfaßten wiederum die ganze Palette des Fachgebietes Chaf. Trotz jeweiliger resümierender Berichterstattung der Gruppenleiter war es diesmal besonders schwierig, einen Überblick zu gewinnen. Im wesentlichen lassen sich jedoch folgende große Themenkomplexe zusammenfassen: 1. linguistische Forschung (Grammatik, Phonetik, Lexikologie, Schriftzeichen-Graphematik, Dialektologie), 2. Didaktikforschung und Methodik des Chaf (Sprachlehr- und -lernforschung, Lehrmaterialien und Lernmedien, Curriculum für unterschiedliche Kursarten und -stufen, Kontrastiv- und Fehlerforschung, Leistungsmessung), 3. Sprache und Kultur.

Gemäß neueren Tendenzen in der allgemeinen Fremdsprachenvermittlung und auch im ChaF fand der letztere Komplex erstmals große Beachtung, insbesondere bei den chinesischen Kollegen, die neuerdings aufgrund von Kritik an der mangelhaften Behandlung der Landeskunde in Chinesischlehrwerken und auch wegen zunehmender eigener Auslandserfahrungen vermehrt über Fragen der Vermittlung soziokultureller Inhalte im Sprachunterricht und über Probleme interkultureller Kommunikation reflektieren. Dieser Schwerpunkt manifestiert sich in der Begriffsbildung "Didaktik der chinesischen Sprache und Kultur" (*Hànyǔyán wénhuà jiàoxué*) und steht sicher in engem Zusammenhang mit neueren Initiativen der chinesischen Bildungspolitik zur systematischen weltweiten Förderung des Sektors ChaF. Dementsprechend ist in den kommenden Jahren eine auswärtige Kulturpolitik der VR China zu erwarten, die naturgemäß nicht allein auf die internationale Verbreitung chinesischer Sprachkenntnisse abzielt, sondern auch die Werbung um das eigene Kulturerbe als wesentlichen Inhalt einbezieht. Ganz in diesem Sinne äußerte sich auch der neue Erziehungsminister Zhu Kaixuan in seiner kurzen Eröffnungsansprache.

Weitere thematische Charakteristika dieses Symposiums waren die stärkere Berücksichtigung der modernen Syntaxforschung, Konzepte für die Reform des Grammatiksystems in ChaF, die kontrastive und von Einzelsprachen ausgehende linguistisch-didaktische Forschung, neuere Ansätze der Schriftzeichenforschung und -didaktik, die verbesserte Planung lernzielorientierter und fachspezifischer Lehrmaterialien unter besonderer Berücksichtigung der Mittel- und Oberstufe, computergestützter und multimedialer Unterricht sowie die Entwicklung und Durchführung einer international standardisierten Chinesischprüfung unter der Bezeichnung HSK (*Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì*). Dem Thema HSK wurde ein breiterer Diskussionsraum gewidmet, zumal die Prüfung 1994 erstmals auch in Europa durchgeführt werden soll.

Während des Symposiums veranstaltete die ISCLT mehrere organisatorische Sitzungen. Bereits einen Tag vor Konferenzbeginn trat der 1990 gewählte geschäftsführende Vorstand (*chángwù lǐshìhuì*) zusammen, um die Arbeit der ISCLT während der letzten drei Jahre zu bilanzieren und das Procedere der in den folgenden Tagen einzuberufenden Versammlungen und Neuwahlen des erweiterten Vorstandes (*lǐshìhuì*), der länderorientierten Vertretung der über 600 Mitglieder der ISCLT, und der Mitgliederversammlung mit den anstehenden Neuwahlen der Organe der Gesellschaft festzulegen. Wenngleich unter großem Zeitdruck und mit Sitzungen bis spät in die Nacht, so konnten doch alle Tagesordnungspunkte dank des unermüdlichen 24-Stunden-Einsatzes der Mitarbeiter des *Běijīng Yǔyán Xuéyuán* planmäßig und in demokratischer Verfahrensweise behandelt werden.

Im Hinblick auf die wachsende Zahl von Mitgliedern und beteiligten Ländern in der ISCLT wurde auf der Mitgliederversammlung am Abend des vorletzten Konferenztages zunächst der neue erweiterte Vorstand mit 61 Vertretern aus 23 Ländern gewählt. Hiervon gehören sechs Personen dem deutschsprachigen Raum an: Heidi Brexendorf, Klaus Kaden, Peter Kupfer, Wolfgang Lippert (Deutschland), Richard Trapp (Österreich) und Anton Lachner (Schweiz). Der aus anschließenden Wahlen daraus hervorgegangene neue geschäftsführende Vorstand besteht aus 12 Vertretern aus Amerika, Asien, Australien und Europa. Nach dem Tod des früheren Vorsitzenden der ISCLT Zhū Dèxī (VRCh) wurde Lú Bìsōng (VRCh) an seine Stelle gewählt, als stellvertretende Vorsitzende Timothy Light (USA), Lú Shàochāng (Singapur) und Tóng Bīngzhèng (Großbritannien), als Geschäftsführer Lǐ Wéijǐ (VRCh) sowie Chinas berühmter Sprachwissenschaftler Lǚ Shūxiāng als Ehrenvorsitzender und vier Berater, die sich um die ideelle und materielle Förderung der ISCLT verdient gemacht hatten. Schließlich wurde beschlossen, das V. Internationale Symposium im August 1996 wieder in China abzuhalten.

Peter Kupfer

Chinesisch am St.-Anna-Gymnasium:

Erfahrung und Erwartung

Barbara Guber-Yogeshwar

Einleitung: Chinesischunterricht am Münchner St.-Anna-Gymnasium

Chinesisch als Wahlfach etablierte sich in München bereits im Jahre 1963 auf Initiative von Frau Nadja Banholzer, die bis 1989 am St.-Anna-Gymnasium dieses Fach unterrichtete. Besondere Anerkennung erhielt ihr Engagement im Jahre 1985, als der damalige chinesische Ministerpräsident Zhao Ziyang die Schule und insbesondere den Chinesischunterricht besuchte. Chinesisch ist an allen Münchner Gymnasien als Wahlfach angeboten, doch wegen der relativ geringen Schülerzahl erfolgt der Unterricht zentral am St.-Anna-Gymnasium. 1989 habe ich die Stelle von Frau Banholzer übernommen.

1. Profil der Kurse

1.1. Wie ist der Chinesischunterricht organisiert?

Der Wahlunterricht Chinesisch setzt sich zusammen aus einem zweijährigen Wahlkurs und einem darauf aufbauenden ein- bis zweijährigen Grundkurs, der als Ergänzungsfach in der Kollegstufe angeboten wird und dessen Ergebnisse auf das Abiturzeugnis angerechnet werden können. Die Wahlkurse sind zwei- oder dreistündig, der Grundkurs ist verpflichtend dreistündig. Insgesamt stehen für den Chinesischunterricht am St.-Anna-Gymnasium im laufenden Schuljahr (1993/94) acht Wochenstunden zur Verfügung.

1.2. Wie werden die Grundkursteilnehmer geprüft?

Grundkursteilnehmer legen pro Halbjahr eine schriftliche Klausur ab. Geprüft werden sie in der Regel über die zuletzt erarbeiteten Lektionen des jeweils im Unterricht verwendeten Lehrbuchs. Den ersten Teil einer Klausur bildet die Übersetzung eines Textes aus dem Chinesischen. Dieser schließen sich Fragestellungen zum Text oder ein freier Fragenteil an. Der Zusatzteil hat z.B. die Analyse von grammatikalischen Strukturen, die im vorher übersetzten chinesischen Text vorkommen, zum Inhalt oder das Einsetzen der jeweils korrekten Schriftzeichen in einen chinesischen Text, der an einigen Stellen nur die Pinyin-Umschrift der Zeichen aufweist. Den Prüflingen wird dabei - analog zu einem Chinesisch-Computerprogramm - eine Auswahl an gleichlautenden Schriftzeichen vorgelegt. Eine weitere mögliche Aufgabenstellung ist die Frage nach Aufbau und Bedeutungsfeld von vorgegebenen Schriftzeichen. Häufig sind auch chinesisch gestellte Fragen zum Inhalt eines chinesischen Textes Gegenstand des zweiten Klausurteils. Die Fragen sollen mit Schriftzeichen beantwortet werden. Vorlage ist dabei entweder der im ersten Prüfungsteil übersetzte Text oder ein neuer, nicht zu übersetzender Text.

Die zu bewertenden 'mündlichen' Unterrichtsbeiträge setzen sich aus Dialogbeiträgen, Textlektüre, Memorieren von Schriftzeichen (Tafelanschriften) und aus in Hausaufgabe erstellten schriftlichen Übersetzungen ins Chinesische zusammen.

2. Profil des Lehrstoffes

2.1. Was ist Unterrichtsziel und wie wird der Stoff systematisiert?

Der Wahlkurs soll den Lernenden die Grundlagen der modernen chinesischen Hochsprache und der chinesischen Schrift verständlich machen, möglichst vorurteilsfrei das Interesse für

Chinas Kultur und Lebenswelt wecken und durch Erarbeitung eines ersten Grundwort- und -zeichenschatzes die Verständigung in Alltagssituationen sowie die Lektüre einfacher Texte ermöglichen. Außerdem sollen die Schüler zu einem Weiterstudium des Chinesischen motiviert werden.

Vorraussetzung für das Erreichen dieses Ziels ist die Vermittlung der Ausspracheregeln im Chinesischen - mit besonderem Augenmerk auf neue, ungewohnte Lautungen sowie auf die Töne - und, im Zusammenhang damit, die Unterweisung in der Umschrift Pinyin. Weitere Voraussetzung ist das Darstellen und Erklären von Entwicklung und Strukturprinzipien der Schriftzeichen. Von einigen - für das Verständnis wesentlichen - Ausnahmen abgesehen beschränkt sich der Unterricht dabei auf Kurzzeichen.

Wichtige Komponenten der grammatikalischen Strukturen im Chinesischen sollen den Kursteilnehmern dann zusammen mit einem Grundwortschatz und -zeichenschatz verständlich gemacht werden, der sich thematisch an das Umfeld der Schüler hält und anhand kürzerer, v.a. mündlicher Unterrichtsbeiträge geschult wird.

Ziel des Grundkurses ist der Ausbau insbesondere von Sprech- und Lesefertigkeit. Die Schüler sollen befähigt werden, von der vorwiegend reproduktiven in eine produktivere Phase des Sprachgebrauchs einzutreten, sich selbständig zu Alltagsthemen zu äußern und längere, anspruchsvollere chinesische Texte zu lesen und zu übersetzen. Beim Umgang mit den chinesischen Schriftzeichen können im Wahl- wie im Grundkurs zu einem größeren Anteil nur passive Kenntnisse erwartet werden.

Wo dies möglich ist, wird der landeskundliche Bereich im Rahmen des Kollegstufenunterrichts eingehender behandelt als im Wahlkurs.

2.2. Welche Schwerpunkte werden gesetzt und wie wird vorgegangen?

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, die chinesische Sprache von Anbeginn als Einheit aus Schrift und Aussprache zu vermitteln - daß sich das Erlernen dieses für uns Europäer gänzlich ungewöhnlichen Sprachtyps als schwierig und daher auch als zeitaufwendig gestaltet, ist den Unterrichtsteilnehmern bereits vor Kursbeginn bewußt. Man kann oftmals sogar davon ausgehen, daß gerade die Andersartigkeit sprachlichen Ausdrucks - und hier v.a. schriftlicher Informations- und Gedankenwiedergabe - besonders motivierend, weil faszinierend, wirkt. Daher lernen die Kursteilnehmer parallel zum gesprochenen Wort die dazugehörigen Schriftzeichen kennen.

Die oftmals neuartige Lautung im Chinesischen wird den Schülern nach einer zusammenfassenden Einführung gleich in konkreten Begriffen und damit auch in Einheit mit der entsprechenden Tonung nahegebracht.

Großen Wert legt der Unterricht auf die Schulung des Hörverständnisses. So sind die Schüler dazu angehalten, relativ früh zusammenhängende Texte akustisch zu erfassen, in kleinen Abschnitten nachzusprechen und dann in Dialogform bzw. anhand von Fragen zu dem Text selbständig sprachlich neu zu gestalten. Zur Vertiefung kann der erarbeitete Text im Anschluß daran nochmals ganz aus dem Deutschen ins Chinesische übertragen werden. Außerdem sollen die Kursteilnehmer lernen, von einem konkreten Text bzw. von neuen sprachlich-thematischen Lerninhalten ausgehend, kurze Dialoge zu gestalten.

Bei Vorstellung und Vermittlung neuer Schriftzeichen werden Radikal und gegebenenfalls Lautträger nicht nur für sich erläutert, sondern gleichzeitig - durch Analogiebildung und Rückschau auf bereits bekannte Zeichen bzw. Zeichenbestandteile - in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern in einen größeren Zusammenhang gestellt. Neu zu erlernende Worteinheiten (also oftmals zwei- oder sogar dreisilbige Begriffe) erschließen die Kursteilnehmer, soweit möglich, aus der Kenntnis der Einzelzeichen. Auf diese Weise werden Gedächtnishilfen geschaffen, und eine regelmäßige Wiederholung des bereits Gelernten ist gewährleistet.

Bereits im Wahlkurs bekommen die Schüler mehr als 400 Schriftzeichen (Kurzzeichen) vermittelt. Es sei aber nochmals darauf hingewiesen, daß ein Teil dieses Zeichenschatzes nur passiv abrufbar ist und daher schwerpunktmäßig für die Schulung von Lese- und Übersetzungsfähigkeit eine Rolle spielt.

Das Vokabular des Wahlkurses ist auf Alltag und Umfeld der Schüler abgestimmt und wird in kurzen Lehrbuchtexten dargestellt, die in Erzähl- oder in Dialogform abgefaßt sind. Bleiben die Themen im ersten Lernjahr auf das unmittelbare persönliche Umfeld wie z.B.

Einladungen, Schule und Familie beschränkt, so erweitert sich das sprachlich-thematische Gesichtsfeld im zweiten Lernjahr auf die Kommunikation mit der Umgebung im weiteren Sinne, z.B. Einkaufen, Telefonieren, Verabredungen, Umgang mit Uhrzeit und Datum. Nun wird auch sporadisch, 'auf Wunsch' sozusagen, auf Begriffe und Formeln für den touristischen Gebrauch eingegangen.

Die meisten Lesetexte für den Grundkurs-Unterricht behandeln ebenfalls Alltagsthemen, einige haben nun aber allgemeinbildende oder historische Inhalte.

Zur Vertiefung des Lernstoffs erhalten die Schüler ab dem zweiten Wahlkursjahr Listen, auf denen der Wortschatz themenbezogen systematisiert wird. Diese Listen sind so aufgebaut, daß zuerst die für das jeweilige Bedeutungsfeld relevanten Radikale aufgezeigt werden, dann die daraus entwickelten Grundbegriffe. Im Anschluß daran wird ein kurzes Grundvokabular dargestellt, am Ende stehen einige gebräuchliche Wendungen zum jeweiligen Themenkreis.

Im Zusammenhang mit dem Wortschatz wird auf grammatikalische Grundstrukturen eingegangen und versucht, ein Gefühl zu vermitteln für die Bedeutung von Satzbau und Kontextverständnis.

Konkret sind im ersten Wahlkursjahr vor allem der einfache Satz, Prädikatsformen mit ersten Erweiterungen, Frageformen, Verneinungen, die Zugehörigkeitspartikel *de* und die Satzpartikel *le* sowie Bedeutung und konkrete Anwendung erster wichtiger Zählheißwörter Grammatikstoff. Im zweiten Wahlkursjahr stehen die Erweiterung der Syntax, insbesondere des Prädikats, und der Umgang mit bekannten und neuen Partikeln im Mittelpunkt. Zur Grammatik des Grundkurses gehören komplexere Satzstrukturen, Spezialkonstruktionen und neue Funktionswörter. Außerdem werden hier, z.T. auch in gemeinsamer Arbeit, erste Überblicke erstellt, die das Erkennen von Gesetzmäßigkeiten innerhalb der chinesischen Grammatik erleichtern sollen.

Zum besseren Verständnis grundlegender Strukturen werden von Anfang an abstrakte Satzbau-Tafelbilder verwendet, die dann anhand von Beispielen näher erläutert werden - zuerst mittels einiger in Schriftzeichen und Pinyin-Umschrift notierter Musterbeispiele, dann durch mündliche Schülerbeiträge.

Hausaufgaben vertiefen den Schulunterricht. Sie bestehen hauptsächlich aus dem eigenständigen Erlernen bzw. Wiederholen des im Unterricht erarbeiteten Wort- und Zeichenschatzes. Die Lernenden werden dazu angehalten, sich die Wörter, jeweils mit dem richtigen Ton versehen, mehrmals laut vorzusprechen - ggf. mit Unterstützung einer Sprachkassette - und die zugehörigen Schriftzeichen mehrmals auf einem Blatt zu notieren. Zu Beginn jeder Stunde wird der Unterrichtsinhalt der jeweils letzten Stunde kurz repetiert. Da der Arbeitsaufwand für das Lernen bzw. Vertiefen von Unterrichtsstoffen für den Rahmen eines Wahlkurses bereits relativ groß ist, wird nicht immer eine zusätzliche schriftliche Hausaufgabe gestellt. Doch sollen die Kursteilnehmer insbesondere während der ersten Lernphase in Abständen kurze Pinyin-Texte in einen Schriftzeichen-Text transkribieren und später auch Fragen zu einem Text chinesisch beantworten. Die Teilnehmer am Grundkurs Chinesisch sind dazu angehalten, regelmäßig Übersetzungen ins Chinesische zu erstellen, soweit möglich unter Verwendung von Schriftzeichen. Darüber hinaus können sie Unterrichtsdialoge in schriftlicher Form vor- oder nachbereiten. Für die schriftlichen Hausaufgaben benutzen die Schüler Hilfsmittel.

Das Unterrichtsgebiet Landeskunde wird aufgrund der noch relativ geringen Wochenstundenzahl eher 'sporadisch' behandelt. Es orientiert sich vorwiegend an den zahlreich von seiten der Schüler gestellten Fragen, die sich meist auf die administrative Gliederung, auf historische Entwicklungen, soziale Gegebenheiten oder philosophische Grundhaltungen Chinas beziehen. Als Unterrichtsmittel dienen hier neben der unmittelbaren mündlichen Information geographische Karten, aktuelle Zeitungsartikel und selbsterstellte Bibliographien zu wichtigen Themen. Für spezielle Fragen steht auch der Fundus der Lehrkraft an einschlägiger Literatur zur Disposition - oder es wird sogar der Weg in die Bibliothek des Sinologischen Seminars der Universität München beschritten.

Auch über den Schulunterricht hinaus haben sich einige Aktivitäten der Kurse etabliert - so etwa Treffen mit in München lebenden Chinesen, Briefkontakte nach China, der Besuch chinesischer Kinofilme sowie das gemeinsame chinesische Essen. Eine Grundkursteilnehmerin möchte mit Mitschüler/innen ein chinesisches Lernhilfsspiel entwickeln, das dann - auch an anderen Schulen - im Unterricht verwendet werden kann. Und natürlich

würden viele gern mit ihrem Kurs in die Volksrepublik China reisen. Einige haben bereits ernsthafte Vorstöße unternommen, um diesen Wunsch eines Tages realisieren zu können.

2.3. Welches Lehrmaterial wird verwendet?

Die Kurse, die ich 1989 von Frau Banholzer übernommen habe, waren - je nach Lernfortschritt - vertraut mit Texten aus *Elementary Chinese Readers* (erschienen im Waiwen Chubanshe, Beijing, 1980), Bde. I-III. Außerdem hatten sie mit dem von Frau Banholzer selbst verfaßten Buch *Wir lernen Chinesisch* (Dr. Ludwig Reichert Verlag, Wiesbaden, 1988) gearbeitet.

Jetzt wird das zwei- bzw. dreibändige *Chinesisch - sprechen, lesen, schreiben* von Hans-Christoph Raab benutzt. Hinsichtlich des Wortschatzes und der grammatikalischen Erläuterungen sowie in bezug auf die sprachdidaktischen Übungen ist dieses am besten geeignet. Die Teile *A-Sprachbuch* und *B-Schriftübungs- und Lesebuch* (beide erschienen im Kessler Verlag für Sprachmethodik, Bonn/Bad Godesberg, 1987) dienen als Lehrmaterial im Rahmen des Wahlkurses, mit dem Fortsetzungsband (*Sprach- und Übungsbuch 2*; erschienen im Verlag Dürr und Kessler, Rheinbreitbach, 1991) wird im Grundkurs gearbeitet. Allerdings müssen bei der Verwendung von Raabs Lehrbüchern zahlreiche Schriftzeichen nachgereicht werden, da sich der Autor bei Darstellung und Vermittlung der chinesischen Sprache in Teil A stets, im Fortsetzungsband teilweise ausschließlich der Pinyin-Umschrift bedient.

Um die Schüler schon früh mit Texten in chinesischen Schriftzeichen vertraut zu machen und so ihre Lesefähigkeit schulen zu können, werden zusätzlich Lektionen aus *Elementary Chinese Readers* benutzt, und zwar im Wahlkurs Band I und ein Teil von Band II, im Grundkurs weitere Lektionen von Band II und ein Teil von Band III. Ab und zu ergänzen kurze, für Unterrichtszwecke bearbeitete chinesische Legenden die Textlektüre. In Auszügen wurde auch schon der *Kommunikationskurs Chinesisch, Chinesisch sprechen* von Xianghong Chen-Klein, Friedhelm Dennighaus u.a. (erschienen im Max-Hueber-Verlag, München, 1984) verwendet. Jedoch richten sich hier Wortschatz u.a. an eine andere 'Klientel' als an Schüler. Als 'Ausblicke' für besonders Interessierte werden sporadisch Texte aus Messe-Katalogen oder, für den mündlichen Sprachgebrauch gedacht, Ausdrücke aus dem Sprachführer *Ni hao* (Langenscheidt-Verlag, Berlin, 1991) erarbeitet.

Bedauerlicherweise stellt keines der verwendeten Lehrbücher ein deutsch-chinesisches Wörterverzeichnis zur Verfügung. Auch gibt es m.W. noch kein Lehrbuch, welches durch eine mehrjährige Lernphase hindurch für die Schule geeignete Lehrinhalte in bezug auf mündlichen und schriftlichen Spracherwerb ganz ausgewogen vermittelt. Hier gibt es also für Lehrbuchautoren noch einiges zu tun.

3. Profil der Schüler

Um zu wissen, welche Schüler-'Typen' Chinesisch lernen, habe ich zusätzlich zu meinen konkreten Unterrichtserfahrungen und zu Gesprächen mit den Teilnehmern meiner Chinesischkurse auch eine Fragebogenaktion durchgeführt. Im folgenden nun eine Zusammenfassung der Erfahrungen und der gewonnen Erkenntnisse:

3.1. Wie steht es mit dem persönlichen Hintergrund und der Motivation der Schüler?

Neugier und Faszination, die den Wunsch nach Erfahrungen mit dem Fremden, dem Exotischen wecken, und nicht zuletzt die sprachlich-geistige Herausforderung, von der sich die Schüler angezogen fühlen, sind der gemeinsame Impuls für die Teilnahme an einem Chinesisch-Wahlkurs.

Dabei weichen die persönlichen (China-) Vorkenntnisse der Kursteilnehmer z.T. erheblich voneinander ab. So gibt es Schüler, die sich durch eine ostasiatische 'Sportart' diesem Kulturkreis bereits genähert haben, Judo- oder Karatekämpfer, die nun auch Grundbegriffe ihrer Lehrbücher selbst entziffern und die geistigen Hintergründe der physischen Bewegungen verstehen möchten. Andere haben vor Beginn eines Chinesischkurses bereits direkten Kontakt mit China oder einem anderen ostasiatischen Land gehabt, sei es, daß sie selbst einer chinesischen, vietnamesischen oder laotischen Familie entstammen, sei es, daß sie mit ihren

Eltern bereits eine Chinareise gemacht haben und vielleicht dort oder danach zuhause Chinesisch-Privatstunden genommen haben, oder sei es, daß sogar ein Elternteil in Begleitung der Familie beruflich über einen längeren Zeitraum hinweg in China tätig war. Diese Schüler wünschen v.a. eine sprachliche Aus- oder Weiterbildung, um wieder in das Land zu fahren, von dem sie fasziniert sind und in dem sie sich mit den Menschen direkt verständigen können möchten. In dieser Gruppe ist auch das Interesse an der Geographie und an aktuellen gesellschaftlich-politischen Gegebenheiten Chinas relativ groß.

Einige Schüler fasziniert besonders die chinesische Philosophie und/oder Geschichte. Sie sind deshalb auf diesem Gebiet bereits belesen und suchen auch Einblicke in die klassische Literatur Chinas sowie in die Geschichte des chinesischen Kaiserreichs. Außerdem gibt es Kursteilnehmer, die über eine besondere Sprachbegabung verfügen und generell großes Interesse am Erlernen fremder Sprachen haben. Sie nehmen zusätzlich zu den Pflichtsprachen (und zum Chinesischunterricht) häufig auch Unterricht in italienischer, russischer oder sogar arabischer Sprache. Am Chinesisch-Wahlfach reizt sie v.a. das Kennenlernen und Umgehen mit einem ganz neuen, ungewöhnlichen Sprachtyp.

Der Chinesisch-Wahlunterricht seinerseits motiviert die Schüler oft dazu, sich dann auch in den Pflichtfächern mit Chinathemen zu beschäftigen. So werden Hinweise und Unterlagen für Referate über China im Rahmen des Geschichts- oder Geographieunterrichts erbeten; während der letzten Jahre entstanden außerdem zwei Facharbeiten im Leistungskurs Englisch, welche Lage und Zukunftsaussichten der Noch-Kronkolonie Hongkong zum Gegenstand hatten.

Deshalb verwundert es nicht, daß einige (ehemalige) Schülerinnen sogar ihren beruflichen Werdegang auf China bzw. die chinesische Sprache hin ausrichten: Eine frühere Kursteilnehmerin ist momentan Studentin am Sprachen- und Dolmetscherinstitut München, mit Chinesisch als Hauptsprache, eine weitere plant die gleiche Ausbildung ab nächstem Jahr; eine dritte schlägt die diplomatische Laufbahn ein und möchte danach u.a. in China tätig sein.

3.2. Was erwarten die Schüler vom Chinesischunterricht?

Die Voraussetzungen und Neigungen der einzelnen Schüler sind so unterschiedlich wie ihre Erwartungen an einen Chinesisch-Wahlunterricht - zumindest, was den Wahlkurs anbelangt. So reichen die Vorstellungen der Anfänger von dem Wunsch, Einblicke in eine andere Sprach- und Kulturwelt zu erhalten, bis hin zu der Erwartung, nach zwei Wahlkursjahren für alle grundlegenden Situationen im chinesischen Alltag sprachlich gewappnet zu sein und zusätzlich möglichst Schriften von chinesischen Philosophen im Original lesen zu können.

Homogener werden die Ansprüche angehender Grundkursteilnehmer. Nach ihrer Ansicht sollen v.a. die Lese- und Sprechfähigkeiten soweit ausgebaut werden, daß der Umgang mit den erarbeiteten Sprachkenntnissen ein problemloses selbständiges Weiterstudium ermöglicht.

Nicht nur in bezug auf ihre Lernmotivation, sondern auch hinsichtlich ihrer Gedächtnisstruktur differieren Schüler oder sogar ganze Kurse oftmals stark: Kurse, deren Teilnehmer vorwiegend über ein primär visuelles Gedächtnis verfügen, möchten insbesondere in einer fortgeschrittenen Lernphase an die Lektüre anspruchsvoller Texte herangeführt werden. Kurse, deren Teilnehmer in der Mehrzahl ein eher akustisch ausgeprägtes Gedächtnis haben, wollen sich durchgehend auf den mündlichen Dialog konzentrieren. Um hier die Leistungsmotivation erhalten oder gar steigern zu können, bedarf es manchmal eines pädagogischen 'Balanceakts'.

3.3. Erfahrungswerte beim Vermitteln sprachlicher Inhalte

Wie oben bereits angedeutet, fallen zwar nicht allen, aber doch einer deutlichen Mehrzahl der Schüler das Sprechen und das Lesen leichter als das Hörverstehen und das Zeichenschreiben.

Für das relativ ungeübte Ohr klingen beispielsweise chinesische Silben (etwa *zhi* und *chi* oder *zhi* und *zhe*) anfangs oft zum Verwechseln ähnlich, auch wenn sie in mehrsilbige Wörter eingebunden und damit bedeutungsmäßig leichter faßbar sind. Auch das Unterscheiden der Töne fällt zu Beginn vielen schwer; dies liegt u.a. daran, daß die Schüler, analog zum Deutschen, eine Satzbetonung und keine Silbenbetonung wahrnehmen möchten.

Beim Aussprechen der Töne haben die Lernenden sehr häufig gegen die eigene Hemmschwelle anzukämpfen. Gerade der hohe 1. Ton sowie der 3. Ton werden als merkwürdig oder gar als 'komisch' empfunden. Erfahrungsgemäß greifen und akzeptieren musikalische Schüler, insbesondere solche, die ein oder mehrere Instrument(e) spielen, die Tonalität des Chinesischen rascher als andere.

Obgleich das Memorieren von Schriftzeichen besonders am Anfang noch sehr schwer fällt, besteht für die Lernenden die chinesische Sprachwirklichkeit aus der Einheit der Komponenten Schrift und Aussprache. Das Erlernen eines chinesischen Wortschatzes ohne Kenntnis der zugehörigen Schriftzeichen lehnen sie ab - auch wenn mehrere Zeichen anfangs aktiv nur für das Kurzzeitgedächtnis gelernt und geübt und daher später vorwiegend nur passiv angewandt werden können. Der Wunsch nach 'Vollständigkeit' erscheint berechtigt, zumal die Schüler gerade in der ersten Lernphase von der relativ geringen Anzahl der gesprochenen (und durch die Pinyin-Umschrift darzustellenden) Silbeneinheiten im Verhältnis zu den zu erlernenden Bedeutungseinheiten 'verwirrt' sind. Akustisch noch nicht genügend auf die neuartige Lautung eingestellt und visuell allein auf die latinisierte Form der Schriftzeichen angewiesen, ist die Verwechslungsgefahr, selbst bei mehrsilbigen Einheiten, groß. Dies gilt um so mehr, als tonale Unterscheidungen, wie oben erläutert, gerade anfangs nicht deutlich genug wahrgenommen und deshalb in der ersten Lernphase als Unterscheidungskriterium nicht unmittelbar angeführt werden können. Die in Aussehen und Bedeutung quasi immer eindeutig festgelegten Schriftzeichen dienen hier als wichtige Lernhilfe, zumal sie (meist) semantische und oft auch phonetische Informationen tragen.

Bei der Vermittlung der grammatikalischen Grundstrukturen im Chinesischen stößt man im Wahlkurs-Programm auf relativ wenige Schwierigkeiten im Lernprozeß. Erst in einem recht fortgeschrittenen Stadium haben die Schüler zuweilen mit 'kombinatorischen' Schwierigkeiten beim Bilden komplexer Satzstrukturen zu kämpfen. Hier ist das Aufbauen auf bereits bekannte, analoge Schemata hilfreich.

4. Schlußwort

Die Entwicklung eines Konzepts für den gymnasialen Chinesischunterricht, das auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten ist, bedarf natürlich einer ständigen kritischen und selbstkritischen Auseinandersetzung mit Lehrinhalten, -materialien und -methoden. Meiner Überzeugung und Erfahrung nach steht dabei jedoch fest, daß - trotz entgegengesetzter Meinungen - Gymnasiasten, die bereit sind, das Chinesische zu erlernen, auch zugetraut werden kann, sich mit allen Komponenten, die zu dieser Sprache nun einmal gehören - also mit Schrift, Lautung und Tonung sowie geistigen Hintergründen des sprachlichen Ausdrucks, in ausgewogenem Maße auseinanderzusetzen. Zudem habe ich die Erfahrung gemacht, daß eine hohe Motivation, die zu einem nicht unerheblichen Teil auf Faszination und auch auf dem Respekt vor dem ganz Andersartigen beruht, die Kursteilnehmer zu erstaunlicher Freude am Lernen und damit auch zu erstaunlichen Lernergebnissen führt. Die Tatsache, daß am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München derzeit ein Lehrplan für Chinesisch als spätbeginnende Fremdsprache an bayerischen Gymnasien erarbeitet wird, dürfte den Chinesischunterricht an der Schule langfristig noch attraktiver machen.

Summary

The article represents a survey of the current situation of Modern Chinese as an optional subject ("Wahlfach") at St.-Anna-Gymnasium in Munich. This school offers the student the possibility of attending a two-year basic course (Wahlkurs) and an advanced course (one or two years, Grundkurs). Having finished these courses the students should be able to continue their studies on their own. Subjects and methods of the courses are explained in the paper. Further, the currently available textbooks are mentioned. Arguments are given why future textbooks should include both at a time, the spoken Chinese and the written Chinese, following thereby a common students' desire. At its end the article describes some typical students profiles and their motivations as well as their learning processes.

24 Jahre Erfahrung mit Chinesisch-AGs und Kontakte zu einer chinesischen Mittelschule

Klaus F. Autenrieth

Im Herbst 1968 fragte mich ein Schüler aus der 10. Klasse meines Gymnasiums: "Sie können doch Chinesisch, könnten Sie uns nicht etwas von dieser Sprache beibringen?" Ich war im Jahr zuvor aus Hongkong zurückgekommen und hatte an diesem Gymnasium als evangelischer Religionslehrer angefangen. In Hongkong hatte ich zwei Jahre bei Privatlehrern die chinesische Schriftsprache studiert, bei einem konfuzianisch gebildeten ehemaligen Mandarin aus Meixian und bei einem Pfarrer der Hakkakirche.

Mein Problem war nun: Ich konnte aus meiner Kindheit, die ich bis zum 11. Lebensjahr in Meixian, Guangzhou, verbracht hatte, nur den Hakkadialekt und aus Hongkong etwas Kantonesisch. Die Beijinger Aussprache konnte ich damals noch nicht. Außerdem hatte ich keinerlei Unterrichtsmaterial.

Ich fing also ganz primitiv an, da ich den Wunsch dieser 15 Schüler, die dafür Interesse hatten, nicht enttäuschen wollte. Ich vereinbarte mit ihnen einen Nachmittag, unbezahlt natürlich, und fing an, ihnen Zeichen an der Tafel vorzumalen. Aber was sollte ich jetzt mit der Aussprache machen? Die melodiose kantonesische Aussprache konnten sie nur in Hongkong gebrauchen und mit dem Hakkadialekt fingen sie schon gar nichts an. Ich mußte also selbst mit Schallplatten und Tonbändern mühsam die Beijinger Aussprache dazulernen. Aber es machte Spaß und die Schüler interessierten sich auch für chinesische Kultur und Philosophie, für Kunst, Sitten und natürlich das Essen. Die Presse kam und interviewte uns. Wir waren die Exoten in der Schule und im Ländle.

Mein Bestreben war natürlich, von diesem Geruch des rein Exotischen wegzukommen und Chinesisch als Sprache in der Schule zu etablieren, da ich von meinen Eltern, die 20 Jahre in China gelebt hatten, wußte, daß ein echter Zugang zum chinesischen Denken, zur Kultur, zu den Sitten und zur ganzen Mentalität im Grunde nur über die Kenntnis der Sprache möglich ist. Ich arbeitete also an einem Unterrichtsprogramm, das mit chinesischen Sprechern im Sprachlabor verwendbar war. Ich arbeitete Unterrichtsblätter aus und schnitt die Tonbänder, so daß jeder Schüler kleine Sätze und Ausdrücke auf sein Band nachsprechen und die Fehler korrigieren konnte. Besonderen Wert legte ich auf eine korrekte Lautlehre, da diese meiner Erfahrung nach später nicht mehr korrigierbar war. Ich selbst lernte dabei am meisten, so daß ich später von meinen chinesischen Freunden das Kompliment bekam, eine besonders gute Beijinger Aussprache zu haben. - Je jünger die Schüler waren, desto leichter fiel es ihnen, die typisch Beijinger Konsonanten, Diphthonge und vor allem die Töne korrekt nachzusprechen.

Wir nahmen aber auch hie und da Pinsel und Tusche zur Hand und versuchten uns in die Kalligraphie der chinesischen Zeichen einzufühlen. Und wer im Sprachlabor mit seinem Programm fertig war, durfte chinesische Musik hören. Ich hatte dann, als bereits Fortgeschrittene dabei waren, zwei oder mehr Programme laufen, so daß diese an ihrem individuellen Stand weiterüben konnten, während ich mit den Anfängern die Elementarschritte

durchging. Meine Vorstellung, daß die Fortgeschrittenen den Anfängern beim Üben helfen und sie korrigieren, war aber kaum durchführbar.

Im Lauf der Jahre ab 1973 bestellte ich beim GUOJI SHUDIAN in Beijing Lexika und Schallplatten, Bücher, Zeitschriften, Scherenschnitte und Kindergeschichten für die Schüler. Im Unterricht ging ich dann dazu über, mehr und mehr das zweibändige "Lehrbuch der chinesischen Sprache", das im Verlag der Epoche in Beijing 1959 herausgekommen war, zu verwenden, da es auch eine gute Lautlehre hatte. Inzwischen hatte das Oberschulamt mir auf Antrag eine Arbeitsgemeinschaft genehmigt und zwei Stunden pro Woche auf mein Deputat angerechnet. Leider war aber die Zahl der Schüler von Jahr zu Jahr sehr inkonstant. 1973 waren es einmal 33 Interessenten, die sich gemeldet hatten, 1977 sogar einmal über hundert! Im allgemeinen flaute dieses Interesse dann rasch ab, wenn es ans harte Zeichen-Lernen ging. Dann mußte die AG zum Halbjahr wieder eingestellt werden, und manchmal kam in einem Schuljahr gar keine AG zustande. Sonst waren es in den meisten Jahren zwischen 8 und 26 Schülern im Alter von 13 bis 18, die dabei blieben und auch interessiert selbst weiter lernten.

Das Problem eines solchen freiwilligen - nicht mit Leistungsmessung verbundenen - AG-Unterrichts ist immer, daß oft auch sehr interessierte Schüler aufgeben müssen, wenn sie in den Schulfächern unter Leistungsdruck kommen. Es kam einmal von Zwölfkläßlern der ausdrückliche Wunsch, auch Klassenarbeiten zu schreiben und die Leistung festzustellen, zum einen als Antrieb, selbst etwas zu tun, zum andern, um etwas in der Hand zu haben, falls sie es später auch einmal brauchen würden. Eine Schülerin hat dann später auch Sinologie studiert, wobei sie, wie ich hörte, keinen Beruf daraus machen konnte. - Dies scheint eine wichtige Frage zu sein: Wer braucht Chinesisch? - wann? - wo? und in welchen Berufen?

1980 bestellte ich 12 Exemplare von dem Band I des "Lehrbuchs der chinesischen Sprache" und schnitt dafür Begleitbänder fürs Sprachlabor aus einer englischen Version zurecht. Diese konnte ich dann 1986 ersetzen durch das vierbändige Nachfolgewerk mit Begleitkassetten, dem "Grundkurs der chinesischen Sprache", das 1981 im Verlag für fremdsprachige Literatur in Beijing herausgekommen war. Es wurde von der Schule als Lernmittel für die Schüler angeschafft.

Inzwischen war durch die Öffnung Chinas eine neue Situation entstanden. Ich hatte wieder Kontakt zu der Le Yü Mittelschule bekommen, an der mein Vater früher zwischen 1939 und 1947, also in vorkommunistischer Zeit Englisch und Deutsch unterrichtet hatte. Der Schulfreundeverein hatte ihn zum Ehrenpräsidenten gewählt. Mit meiner ersten Freundschaftsreise dorthin 1986 wurden auch neue Möglichkeiten und Motivationen eröffnet. Meine Schüler konnten Briefkontakt mit chinesischen Schülern beginnen. Wir brachten eine Gemäldeausstellung der chinesischen Schüler mit für unsere Schule und nahmen auf der nächsten Reise 1987 Bilder von unseren Schülern mit. Wir konnten die Grüße unserer Schule überbringen und über die Schulsituation dort eingehend berichten. Wir, das waren jeweils an China interessierte Freunde und Bekannte, die die Reisekosten selbst aufbringen konnten. Eine Schulpartnerschaft, gar mit Schüler- und Kollegenaustausch, konnte daher nicht aufgebaut werden. Es waren von der Stadt Schorndorf und von den Ministerien keine Gelder dafür da. Aber es waren auch die sprachlichen Schwierigkeiten, da dort niemand Deutsch und kaum einer Englisch konnte, und bei uns außer mir einfach zu wenig Chinesischkenntnisse da waren.

Dafür entwickelten wir die Aktivitäten in der Chinesisch-AG und in einem Chinafreundeskreis, den wir in Schorndorf gründeten, weiter. In der Schule wurde chinesisches gekocht und getafelt, ein Chinaseminar zusammen mit der Volkshochschule abgehalten, und es wurde für eine Leistungsschau der Stadt Schorndorf ein Stand über Chinakontakte betreut. 1988 reiste dann zum ersten Mal einer von unserer Chinesisch-AG mit nach China, der nach dem Abitur sich genug Geld selbst verdient hatte. Er wurde dort begeistert aufgenommen, wie überhaupt eine Schulfreundschaft mit unserem Max-Planck-Gymnasium von der Le Yü Mittelschule sehr begünstigt wird und wir nach wie vor herzlich eingeladen sind wiederzukommen. - Die Möglichkeit, daß ein Lehrer dieser Schule bei uns drei Monate hospitiert, wie es unser Ministerium für Kultus und Sport eingeräumt hatte, wurde allerdings von dort nicht wahrgenommen, da sie keinen Kollegen haben, der genug Deutsch kann, und da der Staat die Reise hierher nicht bezahlt.

Ein Höhepunkt unserer Beziehungen war es, als es mir gelungen war. 1989 den Schulleiter dieser Le Yü Mittelschule mit einer Gruppe von kirchlichen und staatlichen Vertretern zu uns nach Schorndorf einzuladen. Sie lernten unser Schulwesen und unsere Schule kennen und konnten persönliche Kontakte knüpfen. Geschenke wurden ausgetauscht und die Freundschaft zwischen unseren Schulen begrüßt. Und unsere Gäste konnten später mit einem Videofilm, den ich von ihrem Besuch gedreht hatte und den ich ihnen mitgab, auch zuhause von uns berichten. Aber es wurde zugleich sehr deutlich, wie hoch die Sprachbarriere ist. Solange ich der einzige bin, der alles übersetzen und vermitteln muß, ist keine echte Partnerschaft möglich.

1991 ging dann ein Kollege unserer Schule, Stadtrat und Vorsitzender unseres Ehemaligenvereins auf eine Reise nach Meixian mit und wurde dort mit großen Ehren empfangen. Ich selbst wurde zum Ehrenpräsidenten des Schulfreundevereins gewählt.

Als unsere Chinesisch-AG einmal von einer Rundfunkreporterin besucht wurde, sagten die Schüler, daß ihr Hauptgrund, Chinesisch zu lernen der sei, einmal beruflich nach China zu kommen und die Sprache der Menschen verstehen zu können. Zur Zeit ist eine ehemalige Teilnehmerin meiner Chinesisch-AG in Guangzhou, lernt dort weiter Chinesisch und unterrichtet an einer Spezialschule Deutsch, auf eigene Faust allerdings und auf Vermittlung eines Medizinprofessors, der selbst sehr gut deutsch spricht und sich sehr für die Erlernung der deutschen Sprache einsetzt.

Trotz der großen Bewunderung, welche die Chinesen für unseren technischen und wirtschaftlichen Fortschritt haben, scheint in China das Erlernen der deutschen Sprache an den normalen Schulen eine untergeordnete Rolle zu spielen. Während bei uns durch die Vereinigung und den gewiß wichtigen Kontakten zum europäischen Osten China fast völlig aus dem Blickfeld verschwunden ist. In unserer Schule ist auch durch die Zunahme des Leistungsdrucks das Interesse für Chinesisch ganz in den Hintergrund gerückt. Eine Chinesisch-AG wird künftig wegen der Sparmaßnahmen ohnehin wohl nicht mehr genehmigt werden, wenn wir nicht für die Wertschätzung der chinesischen Sprache auch einen politischen Rückhalt bekommen.

Summary:

About 24 years ago I started teaching Chinese at the local 'Gymnasium' in Schorndorf. As I had been brought up in Meixian, Guangzhou Province, until my family left China in 1947, I could speak the Hakka dialect. And after having studied in Hongkong from 1965 to 1967 I could write the characters and speak Kantonese fairly well. - But when in 1968 my 16 year old pupils asked me to teach them Chinese, I had to learn the Mandarin and later on the Pinyin-transcription by myself. I even had to work out a teaching program for them.

During the 24 years I had sometimes 6, 8 or 12 students: once there were more than one hundred, who were interested in learning Chinese. But most of them felt they had to give up this extra-curricular activity, because they had to struggle hard keeping up with their compulsory subjects at school.

Since 1986, when I had the chance to visit Meixian again several times, we have been able to build up a school friendship between our Max-Planck-Gymnasium and the Le Yü Middleschool there, in which my father had been a teacher until 1947.

《语言教学与研究》(季刊)简介

《语言教学与研究》由北京语言学院主办,既是北京语言学院学报,又是我国对外汉语教学与汉语研究的专业性学术刊物。1979年正式创刊,向国内外公开发刊。

《语言教学与研究》以研究汉语作为外语教学的理论和规律,交流教学经验,发表研究成果,促进这一学科的成长和发展为宗旨。主要内容和栏目有:汉语作为外语教学的理论和方法的研究,针对外国人学习汉语的特点和难点的汉语研究;汉语和外语的对比研究;国内外语言教学与研究的信息交流;语言学著作和汉语教材、工具书评介等。刊物特别重视本族人习焉不察而外国人学习汉语时比较敏感的语言现象的研究,同时兼顾一般汉语和外语以及汉外语言对比等相关学科的研究。

《语言教学与研究》提倡理论联系实际学风,贯彻百家争鸣的方针,在学术研究上主张宏观其大略与务于精纯相结合,欢迎从宏观上把握学科发展方向,从微观上追求务实与创新的稿件。

《语言教学与研究》为季刊,季末月10日出版,大32开本,160页;国内定价2.00元;国内统一刊号CN11-1472;国际标准连续出版物号ISSN 0257-9448;国内总发行:北京报刊发行局,邮发代号2-458,全国各地邮局均可订阅;国外总发行:中国国际图书贸易总公司(中国国际书店,北京399信箱),发行代号Q170。

主 编:陈亚川

刊 址:北京市学院路15号北京语言学院内

电 话:2017531-2608 邮政编码:100083。

**Deutsch-Chinesische Schulkontakte.
Acht Jahre Chinesischunterricht.
Fünf Jahre Schüleraustausch mit Shanghai:
Ergebnisse und Perspektiven.**

Helga von der Nahmer
Cheng Yeng

In der Präambel ihrer Verfassung hat sich die Freie und Hansestadt Hamburg das hohe Ziel gesetzt, "im Geist des Friedens eine Mittlerin zwischen allen Erdteilen und Völkern der Welt" zu sein. Einen wichtigen Teil dieser Aufgabe stellen neben Hamburgs weltweiten Bindungen als Zentrum der deutschen Außenwirtschaft und als Welthafen seine Partnerschaften mit inzwischen sieben Städten dar (aus: Hamburg und seine Städtepartnerschaften. Eine Dokumentation, Hamburg 1992). Warum ausgerechnet Shanghai? Seit dem späten 18. Jahrhundert gibt es hamburgische Handelsbeziehungen zu China. 1866 kam die erste jemals ins Ausland gereiste chinesische Delegation nach Hamburg. Seit dieser Zeit ist die Hansestadt eine der wichtigsten ausländischen Adressen für die Chinesen überhaupt geworden. Ende der 80er Jahre wurden etwa 2/3 des gesamten Handels zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik China über Hamburg abgewickelt. Von Hamburg als «Chinabrückenkopf» zeugen auch der älteste Lehrstuhl für Sinologie an einer deutschen Universität und das Institut für Asienkunde, das die größte wissenschaftliche Einrichtung in Europa ist, die sich auf das moderne China spezialisiert hat. 1983 bereiste der damalige erste Bürgermeister, Klaus von Dohnanyi, China. 1984 wurde der damalige chinesische Generalkonsul in Hamburg, Wang Yangyi, in der Senatskanzlei vorstellig und unterbreitete Vorschläge, auf welchen Gebieten bestehende und geplante Kontakte ausgebaut werden sollten: u.a. Hafen, Fernsehen und Film, Polizei, Wissenschaft und Technik, wirtschaftliche Zusammenarbeit sowie schließlich Chinesischunterricht an Hamburger Schulen. Doch erst am 29. Mai 1986 unterzeichneten der erste Hamburger Bürgermeister, Klaus von Dohnanyi, und der Oberbürgermeister von Shanghai, Jiang Zemin, in Hamburg die "Erklärung der Freien und Hansestadt Hamburg, Bundesrepublik Deutschland und der Stadt Shanghai, Volksrepublik China" ... "die Zusammenarbeit und den Austausch in den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft, Technik, Kultur usw. in vielfältigen Formen schrittweise zu erweitern". Zugleich wurden die Vorhaben für Austauschprogramme zwischen den beiden Städten in einem zusätzlichen Protokoll festgelegt. Mit der Einrichtung eines Hamburger Verbindungsbüros in Shanghai, dem «Hanse Cooperation Office», wurde im September 1986 die Voraussetzung für einen ständig laufenden Informationsfluß geschaffen. Im Mai 1987 befand sich erstmals eine Schülergruppe aus zwei Hamburger Gymnasien und einer Gesamt-

schule, an denen Chinesischunterricht erteilt wird, in Shanghai, während umgekehrt Shanghaier Schüler, die Deutsch lernen, im Gegenzug Hamburg besuchten. Ein Kontakt, den China zum ersten Mal mit einem anderen Land eingegangen war! Der 4. Juni 1989, das Massaker auf dem «Platz des Himmlichen Friedens» brachte einen Rückschlag. Hamburg legte die Beziehungen zu Shanghai auf Eis. Auch der Schüleraustausch wurde bis auf weiteres ausgesetzt. Anfangs reagierte Shanghai noch unwirsch auf die Hamburger Reaktion zu den Vorgängen auf dem «Platz des Himmlichen Friedens», später äußerte man «Verständnis». Vor allem waren die Chinesen darauf bedacht, die Kontakte zu Hamburg nicht völlig abreißen zu lassen. Erst im Frühjahr 1990 begannen die Beziehungen zwischen beiden Städten wiederaufzuleben. Es waren jedoch fast nur Schülergruppen, die seither die jeweils andere Partnerstadt besuchten. Die Kontinuität der Beziehungen zwischen Hamburg und Shanghai und gerade auch des Schüleraustausches ist nicht zuletzt dem damaligen Generalkonsul der Volksrepublik China, Wang Taizhi, zu verdanken. Im September 1992 besuchte der erste Bürgermeister Hamburgs, Dr. Henning Voscherau, mit einer Delegation die Partnerstadt Shanghai.

Chinesischunterricht seit 1985.

Am Walddörfergymnasium kann Chinesisch als dritte Fremdsprache gewählt werden. Ab der achten Klasse dürfen Schüler Chinesisch nur als Arbeitsgemeinschaft belegen, ab der neunten wird es als Wahlpflichtfach geführt. In der Studienstufe wird Chinesisch anerkannt in den Grundkursen, um die Pflichtstundenzahl abzudecken. Die Kurse dürfen in den Grundkursbereich eingebracht werden. Chinesisch kann weder als Leistungsfach gewählt werden noch als Prüfungsfach.

Am Anfang herrschte große Neugier und eine hohe Bereitschaft, Chinesisch als Arbeitsgemeinschaft zu betreiben. Da der Arbeitsaufwand sehr hoch ist, gaben viele den Chinesischunterricht wieder auf. Nach den ersten Erfahrungen wurden die Schüler von vorneherein informiert, daß für das Fach Chinesisch ungewöhnlich viel gearbeitet werden muß. Probestunden werden seitdem abgehalten. Der Unterricht ist nun stabiler, da nicht so viele Schüler aufgeben. Seitdem ist das Niveau im Chinesischunterricht sehr gut. Es herrscht das Prinzip vor, das Niveau zu erhalten, statt durch «lockeren» Unterricht mehr Schüler zu gewinnen. Im Augenblick gibt es ca. 30 Schüler, auf vier Gruppen verteilt. Jede Gruppe hat pro Woche drei Unterrichtsstunden. Die Schüler üben aktives Sprechen durch Rollenspiele, Geschichtenerzählen, Übersetzungen etc. Ständig werden auch die Zeichen überprüft. Als Grundlage des Unterrichts dient das Lehrbuch: «Practical Chinese Reader» aus Beijing. Viel eigene Literatur und selbsterarbeitetes Lehrmaterial werden durch die Lehr-

kraft beigesteuert. Eine Bereicherung des Unterrichts bieten auch die Shanghaier Austauschlehrer, die seit mehreren Jahren an den drei Hamburger Schulen abwechselnd unterrichten. Der Erfolg: Die Schüler erreichen ein gutes Niveau. Viele Schüler haben bereits Preise gewonnen:

- zweimal erste Preise im Bundeswettbewerb Fremdsprachen,
- die Mittelstufe hat in jedem Jahr alle Preise des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen gewonnen (wir sind die einzige Gruppe),
- bereits zweimal erzielten wir den zweiten Platz im Bundeswettbewerb Fremdsprachen für Gruppen.

Auch in diesem Jahr erwarten wir eine gute Nachricht. Viele Abiturienten haben mit dem Fach Chinesisch ihre Berufsplanung verknüpft. Unter den letzten Schülern wurden gewählt die Kombinationen Chinesisch und Betriebswirtschaft, Chinesisch und Jura, Sinologie etc. Mit dem Vorsprung im Chinesischen haben sie die besten Voraussetzungen.

Eine große Rolle für die Motivation der Schüler, Chinesisch bis zum Abitur zu betreiben, spielt der Schüleraustausch. Voraussetzungen für die Teilnahme am Schüleraustausch sind: Die Hamburger Austauschschüler sollen mindestens ein Jahr regelmäßig am Chinesischunterricht teilgenommen haben. Beim Erlernen des Chinesischen sollen sie überdurchschnittlichen Einsatz erkennen lassen. Es wird erwartet, daß sie für fremde Lebensverhältnisse aufgeschlossen sind, sich in eine Gruppe aktiv mitgestaltend einbringen und gute Gäste wie Gastgeber sein können. Es ist erforderlich, daß die Austauschteilnehmer gründlich auf ihren Aufenthalt in Shanghai vorbereitet werden. So werden Vorbereitungstreffen durchgeführt, an denen die Eltern der Teilnehmer sowie Teilnehmer an früheren Austauschfahrten und deren Eltern teilnehmen sollten. Das Amt für Schule ist genauso beteiligt wie die Senatskanzlei und der «Förderkreis »Deutsch-Chinesischer Schüleraustausch» e.V.). Das Amt für Schule entscheidet über die Teilnehmer sowie deren Begleitung, die Senatskanzlei übernimmt die Hälfte der anfallenden Flugkosten für die deutschen Schüler und bestreitet die Unkosten des Programms für den Besuch der chinesischen Schüler in Hamburg; der Förderkreis trägt die Flugkosten für die chinesischen Partner. Der Schüleraustausch hat sicher das Interesse an China über den Kreis der Beteiligten hinaus geweckt und nicht unerheblich zur Völkerverständigung beigetragen.

Perspektiven.

Der Chinesischunterricht ist mit viel Einsatz verbunden. Es bedarf großer Werbung innerhalb der Eltern- und Schülerschaft: Sonderveranstaltungen, z.B. Einladung junger chinesischer Künstler, Schriftsteller, Musiker; Projektwochen: Kalligraphie, Tai-ji, Philosophie, Probestunden und natürlich: der Aus-

tausch! Die Arbeitsbereitschaft kann langsam gesteigert werden, wenn die gesamte Gesellschaft der Chinesischen Sprache und ihrem Kulturraum einen Platz einräumt, wenn ferner das Chinesische in der Schule einen unbestrittenen Platz einnimmt und die Elternschaft bereit ist, sich vorbehaltlos einer fremden Kultur zu öffnen.

提要

德中中学生交流的回顾与展望

汉堡一直以世界港口自期。汉堡也是中德经济文化交流的桥梁。它与上海有悠久的历史渊源。一九八六年更签下和约与上海市结为伙伴城。一九八七年起的两个城市的中八五起在中国史前无例的交流。一九八五年起瓦尔多夫中学八年的学生一开始有机会学习中文。九年的学生可以正式选修课程，但不能成为高年级的重点学科，也不能当作毕业考的科目。开课的初期很多好奇的学生来上中文课。过了不久就因为中文的难度和工作量太重而放弃了。目前中文班采用重质不重量的原则。共约有三十个学生，分成四班教学。上课时尽量以不同的方式提高他们的表达能力。教材除了用实用汉语课本外还使用很多自编的教材。中文课到目前颇有成果。许多学生已经在语言比赛中得过奖。毕业后也有许多学生以中文为专业。而两个城市之间的学生交流更给了学生一个很强的动机。参加交流的学生除了有语言的基础还对外邦的文化感兴趣，积极地设法作好外交的工作。中文课程的推动是一件很吃力的工作。要对家长和学生的文化方面，语言方面，和交流活动的宣传。如果中文在学校课程上的安排上更重要，如果整个德国的社会和家长对中文课的成果将会日益提升。

Aspekte der Qualifikation von Chinesischlehrern an Gymnasien

Hans-Christoph Raab

Ausgangslage und Rahmenbedingungen

Die Forderungen nach Etablierung des Chinesischen als gymnasiales Schulfach finden zunehmend geneigte Ohren; erste Lehrpläne sind oder werden derzeit entwickelt; die Sprache wird in Wahlunterricht, AGs und im Ausnahmefall auch schon als Grundkursfach an einer Reihe von deutschen Schulen unterrichtet. Wer aber sind die Lehrer?

Es lassen sich - grob gesprochen - drei Gruppen unterscheiden: Da gibt es die regulären Gymnasiallehrer mit Chinesischkenntnissen, die an ihren jeweiligen Schulen dieses Fach nebenbei anbieten. Verständlicherweise können diese Lehrkräfte in den seltensten Fällen zusätzlich zu ihren Fächern noch ein abgeschlossenes Sinologiestudium vorweisen - was bei der heutigen Struktur dieses Studiengangs für schulische Zwecke auch nur beschränkt sinnvoll wäre. Der eine oder andere Lehrer kann auf Kenntnisse zurückgreifen, die er sich durch Studienaufenthalte in China erworben hat. In manchen Fällen muß man jedoch auch nicht ausreichend fundierte Sprachkenntnisse konstatieren. Immerhin handelt es sich in all diesen Fällen um didaktisch ausgebildete und im Schulalltag erfahrene Pädagogen mit Qualifikationen, die man bei jenen Kursleitern nicht voraussetzen darf, die zu den beiden anderen Gruppen von Chinesischlehrern gehören: einerseits den Universitätssinologen mit ihren spezifischen wissenschaftlichen und im günstigen Fall guten Kenntnissen der modernen chinesischen Umgangssprache, andererseits den Muttersprachlern, die bei allen sprachlichen und motivativen Qualitäten nur in seltenen Fällen über ein ausreichendes didaktisches Instrumentarium und Erfahrung mit deutschen Schülern und der deutschen Schule verfügen, darüber hinaus häufig nur kurzfristig einsetzbar sind.

So weit - sicherlich etwas vereinfacht - stellt sich der Ist-Zustand dar, der allerdings nach der Verabschiedung von Lehrplänen für Chinesisch als ordentliches Lehrfach mit Abiturrelevanz schrittweise, schon aus rechtlichen Gründen aber

zwingend überwunden werden muß. Der Chinesischlehrer mit einer schuladäquaten Ausbildung und dem Staatsexamen wie in jedem anderen Gymnasialfach ist unverzichtbar, und sei es nur, um dem Fach den ihm gebührenden Status zu verschaffen. Alle anderen heute noch unterrichtenden Lehrpersonen werden noch für eine gewisse Übergangszeit und danach nur in Ausnahmefällen eingesetzt werden können.

Auf welchem Wege aber kommen wir zu qualifizierten Chinesischlehrern, die das Fach unterrichten können und dürfen?

Von den heute Chinesischunterricht erteilenden Gymnasiallehrern ohne jeden sinofachlichen Abschluß wird früher oder später eine entsprechende Nachqualifikation abverlangt werden müssen. Einer der vielen dazu denkbaren Modi wären Erweiterungsprüfungen, wie sie unter diesem oder anderen Namen in allen Bundesländern für die ordentlichen Schulfächer möglich sind: Bereits unterrichtende Lehrer können im Erweiterungsfach eine Erste Staatsprüfung (mit schriftlichem und mündlichem Teil) ablegen, ohne formale Zulassungsvoraussetzungen wie Seminar-scheine und fachdidaktische Kenntnisse nachweisen zu müssen.

Als erstes Bundesland hat Bayern kürzlich seine Lehramtsprüfungsordnung (LPO I) um das Fach Chinesisch bereichert. Darin wird bestimmt, daß die Erste Staatsprüfung in diesem Fach entweder gleichzeitig mit der Ablegung der Prüfung in anderen Fächern oder im Rahmen einer nachträglichen Erweiterung erfolgen kann. Dabei wird zugunsten der Erweiterung des Zeitrahmens für Aufsatz und Übersetzungen auf eine wissenschaftliche Klausur in deutscher Sprache wie in anderen Fächern verzichtet, was bei den ohnehin erhöhten Anforderungen im Chinesischen sinnvoll erscheint. Praktikabel werden solche Ergänzungen der Prüfungsordnung allerdings erst dann, wenn den potentiellen Prüflingen geeignete Prüfer an den Universitäten zur Verfügung stehen, die auch als Ansprechpartner für eine angemessene Prüfungsvorbereitung dienen können - ein Problem, das zwar kurzfristig durch Übergangsregelungen zu bewältigen ist, im Grunde aber so lange bestehen bleibt, bis an mindestens einer Universität des betreffenden Landes reguläre Lehramtsstudien in Chinesisch und damit geregelte und kompetent gestaltete Vorbereitungs- und Prüfungsbedingungen möglich sind.

Eine Zweite Staatsprüfung nach Referendariat, wie sie für das Erweiterungsfach sowieso wegfällt, ist bei Fehlen sämtlicher Ausbildungsvoraussetzungen ausge-

schlossen und auch für künftige reguläre Studenten des gymnasialen Lehrfachs Chinesisch kaum vorstellbar. Wenn aber der Erwerb der Lehramtsbefähigung gleichzeitig mit der Ablegung der Ersten Staatsprüfung erfolgt, ist vor allem folgende gewichtige Implikation zu beachten: Da in mindestens zwei Fächern eine Zweite Lehramtsprüfung verlangt wird, ist ein Lehramtsstudium Chinesisch nur in einer mindestens drei Fächer umfassenden Kombination möglich - eine Bedingung, die im übrigen auch aus anderen Gründen gültig ist. Denn mit Chinesisch als lediglich zweitem Fach wäre ein Lehrer, der an seiner Schule keine Möglichkeit hat, Chinesisch zu unterrichten, ja auf ein einziges Unterrichtsfach beschränkt, was sich nicht nur als persönliche Belastung, sondern auch auf seine Einsetzbarkeit auswirkte. Andererseits bedeutet das volle Studium einer Drei-Fächer-Verbindung inklusive Chinesisch mit seiner im folgenden zu erörternden Charakteristik als Lehramtsstudienfach für den Studierenden eine außerordentliche Belastung.

Zunächst läßt sich also feststellen, daß das - hoffentlich bald mögliche - ordentliche Lehramtsstudium Chinesisch unter Rahmenbedingungen stattfinden wird, die sich deutlich von der Situation in anderen Fächern unterscheiden und zum Teil erst dann verbessert werden könnten, wenn ein flächendeckendes Angebot an Chinesischunterricht an den Gymnasien realisiert wäre. Wer mag daran vorerst denken?

Besondere Merkmale eines Lehramtsstudiums Chinesisch

Das Fach Chinesisch wird nicht nur hinsichtlich seiner Position im Kanon der Lehramtsbefähigungen, sondern auch als Studienfach besondere Merkmale aufweisen.

Neben den Belastungen durch eine Drei-Fächer-Kombination spielt für den Studienanfänger v.a. eine Rolle, daß er - von Ausnahmen abgesehen - sprachliches Neuland betritt. Damit ist das Chinesischstudium mit anderen sprachlichen Studiengängen nur bedingt vergleichbar. Nehmen wir noch die Belastung durch arbeitsintensive Lernprozesse wie beim Schriffterwerb hinzu, haben wir es bereits mit drei Aspekten zu tun, die bei der Festlegung des Ausbildungs- und Prüfungsprofils zu berücksichtigen sind. Anders ausgedrückt: Ein mit dem Englischen oder Französischen vergleichbares sprachliches Niveau ist für Lehramtsstudierende des Chinesischen in der gleichen Studienzeit naturgemäß nicht erreichbar.

Denkt man bei der Frage, wie insbesondere das chinesische Sprachstudium intensiviert werden könnte, an ein Auslandsstudium, welches für Studiengänge in eu-

ropäischen Sprachen heute eine Selbstverständlichkeit ist, fallen einem gleich die nächsten Unterschiede auf. Selbst wenn man die organisatorischen und finanziellen Fragen einmal außer Betracht läßt, bekommt man Kopfschmerzen bei dem Gedanken, wie in Zeiten schwindender Bildungsetats und des zunehmenden Drucks auf die Studienzeiten sich wohl das Auslandsstudium für ein Drittfach unterbringen lasse, ohne daß die Qualifikation in den anderen Fächer leidet.

Andererseits eröffnet die Tatsache, daß hier ein Studiengang völlig neu eingerichtet werden muß, auch beträchtliche Chancen. Werfen wir zunächst einen Blick auf andere gymnasiale Lehramtsstudiengänge: Der zukünftige Deutschlehrer absolviert ein Germanistikstudium, der zukünftige Englischlehrer ein Anglistikstudium, der Französischlehrer hat ein Romanistikstudium hinter sich; einige Seminare in der Fachdidaktik und Praktika runden die universitäre Ausbildungsphase jeweils ab. Wesentliche praxisnahe Lerninhalte des gymnasialen Schulunterrichts bleiben unberücksichtigt, werden erst während der Referendarzeit oder noch später, also in der Praxis selber erarbeitet. Übertragen wir dieses Modell auf den zukünftigen Chinesischlehrer, so hätte der ein um fachdidaktische Seminare erweitertes Sinologiestudium zu durchlaufen. Jeder, der die Struktur und die Inhalte eines heutigen Sinologiestudiums kennt, weiß, daß hier ein Irrweg eingeschlagen würde. Es bietet sich die seltene Chance, einen Studiengang vom ersten Moment an auf die Bedürfnisse der Praxis auszurichten, ohne ihren fachwissenschaftlichen Charakter zu vernachlässigen.

Die ersten Lehrpläne für Chinesisch am Gymnasium können und müssen als Orientierung auch für die Inhalte eines entsprechenden Lehramtsstudiums genutzt werden. Sie geben deutliche Schwerpunkte bei der modernen Hochsprache und der Landeskunde mit einem breiten Themenspektrum vor, während die Literatur aus naheliegenden Gründen geringeres Gewicht besitzt. Die praktische Beherrschung der Putonghua, sprachwissenschaftliche Kenntnisse sowie Einblicke in die moderne Literatur, die Literaturwissenschaft und -geschichte werden neben guten Kenntnissen in vielen landeskundlichen Bereichen sicherlich auch Schwerpunkte eines Chinesischstudiums sein müssen. Die Bedeutung des klassischen Chinesisch und der vormodernen Literatur wird sehr viel geringer sein und sich auf Grundkurse und Überblickswissen beschränken müssen, während die Fachdidaktik einen angemessenen Raum einzunehmen haben wird.

Einrichtungen zur Lehrerqualifikation

Die gelegentlich geäußerte, allerdings als solche gekennzeichnete Minimalforderung nach lediglich einer deutschen Universität mit Lehramtsstudiengang Chinesisch scheint mir zu kurz gedacht. Allein schon die gleichermaßen vielbesungene wie -beklagte Kulturhoheit der Länder, die bei der derzeitigen bildungspolitischen Schizophrenie des Bundes in näherer Zukunft eher an Gewicht gewinnen denn verlieren wird, legt es nahe, früher oder später in allen, zumindest aber den größeren Bundesländern, in denen es Lehrpläne für Chinesisch an Gymnasien gibt, entsprechende Lehramtsstudiengänge anzubieten. Schließlich ist zu bedenken, daß mit der Beschränkung auf wenige oder gar nur eine Universität eine unbedingte Gebundenheit an den einen Studienort auch für alle anderen Fächer einherginge, ganz zu schweigen von den bekannten Schwierigkeiten, nach dem Studium in ein anderes Bundesland zu wechseln. Hinzu kommt die Überlegung, daß Fortbildungsmaßnahmen für Chinesischlehrer überhaupt, aber besonders für diejenigen, welche die Erweiterungsprüfung anvisieren, durch die Nähe der Universität im eigenen Bundesland sehr erleichtert würden. So scheint es mir logischerweise im Interesse der Bundesländer zu liegen, nach einem ersten Schritt der Lehrplannerstellung auch die Ausbildung der nun notwendig gewordenen regulären Chinesischlehrer im Lande zu organisieren.

Im selben Sinne, wie sich - auch dank der Einsicht der zuständigen Kultusbehörden - bei aller Spezifik der gymnasialen Lehrplankonzepte in diesen Jahren über Mitglieder des Fachverbandes eine gewisse länderübergreifende Konvention der Lerninhalte und -ziele (namentlich in Nordrhein-Westfalen und Bayern) entwickeln ließ, sollte auch auf Ebene der Universitäten für eine bundesweit angegliche Studiengestaltung und die dementsprechenden Bestimmungen der Prüfungsordnung gesorgt werden.

Bis die ersten regulär ausgebildeten Chinesischlehrer an die Gymnasien kommen, wird es selbst bei Forcierung der wünschenswerten Entwicklungen noch viele Jahre dauern. Um so mehr muß das Augenmerk auf die Förderung derjenigen gerichtet werden, welche derzeit unterrichten und sich in den vielen Jahren zuvor auf eigene Initiative hin und unter Einsatz privater Mittel und Freizeit weiterqualifiziert haben. Sie müssen mehr Unterstützung erfahren, als es bisher der Fall ist. Eine erste Fort-

bildungsveranstaltung im Sommer 1993 am Sinicum/Bochum wurde von allen Teilnehmern als vorbildlich bewertet, von den Kultusbehörden finanziell leider aber nur halbherzig gefördert. Bedenkt man, daß solche - in diesem Fall zweiwöchigen - Fortbildungskurse mit Stundenplänen von früh morgens bis spät in den Abend vollsten Kräfteinsatz der Kolleginnen und Kollegen in einem ihren Hauptfächern meist fernab liegenden Fachgebiet bedeuten, außerdem eine erhebliche Belastung ihrer Familien darstellen, ist verständlich, daß viele Kollegen nicht auch noch die beträchtlichen finanziellen Kosten zu tragen bereit sind und bei den bisherigen Bedingungen solchen Veranstaltungen fernbleiben.

Lehrpläne, Lehramtsstudiengänge, Prüfungsordnungen, Erweiterungsprüfungen und Fortbildungsmaßnahmen - mit diesen fünf Stichworten läßt sich meines Erachtens derzeit das Aufgabenfeld für die Etablierung des Chinesischen als gymnasiales Lehrfach abstecken. Bewältigen läßt es sich nur, wenn den an der Durchführung Beteiligten oder Interessierten der Zusammenhang all dieser Aufgaben und die mit ihnen verbundenen Schwierigkeiten bewußt werden.

Summary:

This article deals with problems concerning the qualifications and qualifying studies of teachers of the Chinese at German high schools (Gymnasium). It points out the differences between the terms of teachers training in Chinese and those in other subjects of instruction. The author outlines conditions and potential contents of studies, orders of examination and continuation studies for present and future high school teachers of Chinese as a regular branch of instruction after the edition of curricula.

Wahlfachkurs "Moderne chinesische Literatur" an einem Gymnasium

Raoul David Findeisen

0. Präliminarien

Grundlage meines Erfahrungsberichts ist ein Kurs mit dem Thema "Moderne chinesische Literatur", den ich im 1. Halbjahr 1992 an einem neusprachlich orientierten Gymnasium in Basel erteilt habe. Das schulische Umfeld, das ich dort vorfand, stellte einen besonderen Glücksfall dar, und zwar aus zwei Gründen: 1. An dem Gymnasium wurde ein halbes Jahr zuvor ein fakultativer Unterricht in chinesischer Sprache eingeführt. China und Chinesisches galt also nicht mehr von vornherein als das Abseitige schlechthin. 2. Die Schule erhielt als Geschenk anlässlich der Inauguration des Chinesisch-Unterrichts eine rund 1000bändige Bibliothek mit chinabezogenen Werken. Diese ist auch im Bereich der modernen Literatur solide sortiert, so daß den Schülern eine ordentliche Handbibliothek zur Verfügung stand und langwierige Materialbeschaffungsaktionen entfielen.

1. Rahmenbedingungen

Den Schülern der Klassenstufen 11 und 12 (letztes bzw. vorletztes Jahr vor dem Abitur, in der Schweiz Maturität genannt) werden halbjährige Wahlfachkurse (entspricht deutschen "Projektkursen") mit 2 WS zu verschiedenen außercurricularen Themen angeboten. Mein Zielpublikum bestand aus acht Klassen zu durchschnittlich je 25 Schülern aus zwei räumlich benachbarten neusprachlichen Gymnasien, die aus einem Angebot von rund 30 Kursen zu wählen hatten. Bei einem erforderlichen Minimum von drei Teilnehmern kam der Kurs mit acht Anmeldungen zustande. Als dritten gewichtigen, gleichsam atmosphärischen Startvorteil muß ich hier erwähnen, daß anfangs der 70er Jahre eine Historikerin

an derselben Schule auf Anregung einer maoistisch engagierten Schülerin sich mit der chinesischen Geschichte zu beschäftigen begann, darauf im gleichen Rahmen einen Wahlfachkurs zu China anbot und sich schließlich landesweit Geschichtslehrer zusammenfanden, um eine von Konfuzius über die Táng-Lyrik bis zu Máo Zédōng reichende Materialsammlung zu kompilieren. Seither genießt China im Geschichtsunterricht einen Rang, der weit über das übliche Maß hinausgeht, d.h. in der Regel rund einen Monat lang 3 WS regulären Geschichtsunterricht, allerdings bei zunehmender Distanz zu '68 mit abnehmender Tendenz.

2. Kursaufbau

Ursprünglich sah mein Konzept vor, Biographie und zwei bis drei übersetzte Texte von etwa fünf ausgewählten Autoren dieses Jahrhunderts zu behandeln, wobei möglichst alle Gattungen vertreten sein sollten. Die Biographien sollten Ausgangspunkt für Exkurse in die chinesische Geschichte vor 1949 und insbesondere die jeweiligen Verstrickungen mit der Politik bilden, während ich anhand der Texte Bezüge zur Literaturtradition herzustellen gedachte. Aus dem Kanon der modernen Klassiker hatte ich Lǚ Xùn, Dīng Líng, Yù Dǎfǔ, Cáo Yù und als Lyriker Guō Mòruò ausgesucht, eventuell noch mit Bǎ Jīn als Romancier. Als ich jedoch in einer Einführungsveranstaltung die einzelnen Autoren stichwortartig vorstellte - als moderne Repräsentanten der weltweit reichsten ununterbrochenen literarischen Tradition überhaupt -, nicht ohne jeweils auf westliche Inspirationsquellen hinzuweisen, erwies sich der Eindruck kultureller Distanz als immer noch so groß (angefangen mit dem Weg von der Pīnyīn-Transkription zur Aussprache), daß der Wunsch laut wurde, in eben jene umfangreiche Literaturtradition eine Einführung zu geben und abschließend auch auf Dissidenten- und Exilliteratur einzugehen. Daraus entstand folgendes Programm: von 15 Doppelstunden (DS) je 2 für eine Einführung in die traditionelle Philosophie (genauer: das traditionelle Denken), in die Lyrik und in die Erzählliteratur;

dann je 2 für die Autoren Lǚ Xùn, Dīng Líng, Yù Dǎfǔ und Cáo Yù.¹ In der zweiten jeweils einem Autor gewidmeten Doppelstunde sollten anhand der Grundlagentexte einzelne charakteristische, v.a. inhaltliche Aspekte diskutiert und kontinuierlich mögliche Beziehung zur chinesischen Tradition einerseits und zu bereits behandelten Texten andererseits aufgezeigt werden.

3. Vorgehen

Leitlinien waren im Verhältnis zu den Texten für mich drei grundlegende methodische Ansätze: 1. als "didaktische" Technik die Kontrastierung, d.h. möglichst Dichotomien herausarbeiten, um Besonderheiten einer Gattung oder Epoche zu verdeutlichen; 2. als "rhetorische" Technik die De-Exotisierung, d.h. aufzeigen, daß China und seine Literatur sich nicht auf einem anderen Planeten abspielen und Bezüge zum Erfahrungshorizont von mitteleuropäischen 17jährigen bestehen, nicht nur vom chinesischen 20. Jahrhundert aus, sondern auch von abendländischen literarischen Entwicklungen aus; und schließlich 3. als "kompensatorische" Technik durch Informationen zum historisch-politischen Hintergrund ganzer Epochen eine Lebenswelt entwerfen, die bestimmte

¹ Als Textgrundlagen dienten: 1. Lu Xun: *Die Methode wilde Tiere abzurichten. Erzählungen, Essays, Gedichte*, Berlin: Oberbaum 1979 (=Bücherei Oberbaum 1016); ders.: "Das Tagebuch des Verrückten", Übers. W. Kubin, in: *Hoffnung auf Frühling. Moderne chinesische Erzählungen*, Hg. V. Klöpsch & R. Ptak, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980 (=edition suhrkamp 1010), S.21-38; Ma Jue: "Als ich Herrn Lu Xun das erste Mal sah" [1926], Übers. R. D. Find-eisen, in: *Lu Xun. Texte, Chronik, Bilder, Dokumente*, Basel & Frankfurt a.M.: Stroemfeld 1994 [im Druck] - 2. Ding Ling: *Das Tagebuch der Sophia*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980; dies.: "Im Krankenhaus", Übers. W. Kubin, in: *Hoffnung auf Frühling*, S.362-406; "sans titre", Übers. Etienne & Dai Wangshu [1934], in: Etienne: *Le meurtre du petit père*, Paris: Arléa 1990, S.34-9; A. Gerstlachner: *Frauen im Aufbruch. Ding Ling: Das Tagebuch der Sophia*, Berlin 1989, S.82-8; A. Doležalová: *YU Ta-fu. Specific Traits of His Literary Creation*, Bratislava: Publishing House of the Slovak Academy of Sciences 1971 - 4.Cao Yu: *Gewitter*, Übers. U. Kräuter, Beijing: Verlag für fremdsprachige Literatur 1980; J.Lau: "Cao Yu und sein Theaterstück >Der Pekingmensch<", in: *Moderne chinesische Literatur*, Hg. W.Kubin, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1985 (=suhrkamp taschenbuch materialien 2045), S.374-93

Manifestationen von Literatur in ihrer jeweils besonderen Ausprägung transparent machen.

Zunächst suchte ich anhand der brillanten Fiktion der "Singlish Affair" (John DeFrancis)² das Vorurteil von der rein piktographischen Schrift zu zerstören. Daß die "Singlish Affair" im Rahmen panasiatischer Bemühungen Japans (die als solche bei meinem Publikum unbekannt waren) situiert wird, illustrierte das geopolitische Klima, in dem die behandelten Werke moderner chinesischer Autoren entstanden sind. Trotz des "piktographischen Vorurteils" strich ich zugleich als Merkmal der chinesischen Kultur eine "permanente Gegenwart der Geschichte" durch die Schrift heraus, in der auch 3000 Jahre alte Texte dank der Fixierung von Bedeutung, nicht in erster Linie von Aussprache, nicht bloß prinzipiell zugänglich bleiben, sondern ständig aktuell sind. In diesem Zusammenhang verwies ich auf die Legende von Cāng Jié und zog die Linie bis zur sprachplanerischen Obsession des Großen Vorsitzenden mit ihrem Ergebnis des Umschriftsystems und der Zeichenvereinfachungen.

4. Vormoderne Literatur

Als Paradigmata traditionellen Denkens in China führte ich Konfuzianismus und Daoismus vor: hier rationalistische Überzeugung von der Erziehbarkeit des Menschen, dort Streben nach mystischer Vereinigung mit dem *dào*; hier hierarchisches Sozialmodell als Grundlage diesseitiger Harmonievorstellungen, dort Gleichheitsideal in einem als gesellschaftslos konzipierten Raum; hier der Akzent auf den sozialen Beziehungen (*wū lún*), dort die anarchistisch angehauchte Vereinzelung in parareligiösem Erkenntnisstreben; hier der genuine Eatismus einer Familienmodellen entlang formulierten Ideologie für die Außenwelt, dort der potentielle Eskapismus einer in der Innerlichkeit entfalteten Erlösungslehre. Dabei versuchte ich möglichst, das

² in: J. DeFrancis: *The Chinese Language. Fact and Fantasy*, Honolulu/HI: University of Hawaii Press 1984, S.1-19

Mißverständnis von den "drei großen Religionen Chinas" auszuräumen, indem ich unterstrich, daß der Konfuzianismus, so lange sein Legitimationsanspruch nicht in Frage gestellt wurde, sicheres Dach bildete für volksreligiöse Mischformen aus dem Importprodukt Buddhismus und dem Konglomerat naturreligiöser Anschauungen Daoismus.

Ich unterstrich den überragenden Rang der Lyrik, wofür kennzeichnend sei, daß die autoritativ gehandhabte Anthologie des *Shijing* Konfuzius zugeschrieben wird. In der Lyrik eröffne sich ein ausgedehntes Netz intertextueller Referenz, die nicht bloß metaphorisch funktioniere, sondern mittels der Schrift noch zusätzliche aleatorische Potenzen aufweise. Als Beispiel führte ich die berühmten "Yèsi" von Lǐ Bái an, die ich anhand einer Wort-für-Zeichen-Interlinearversion übersetzen und nachsprechen ließ. Die Kontrastierung der Übersetzungen durch Klabund (1915), Witter Bynner (1929) und Günther Debon (1958)³ erlaubte, auf die zeitgeistabhängigen Pole "wörtlich" und "erklärend" in diesem schwierigen Geschäft hinzuweisen.

Als Quellen für die im Kanon diskriminierte Erzählliteratur ("kleines Gerede") machte ich namhaft 1. die anthropologische Konstanz des Klatsch- und Sensationsbedürfnisses, 2. historische Ereignisse, beispielhaft im *Sānguó zhī*, das über Jahrhunderte mehrere, auch dramatische Bearbeitungen durchläuft, bis es seine Gestalt im *Sānguó yǎnyì* erhält. Daraus leitete ich die beiden wichtigsten Typen dieser Gattung ab, wie sie sich in der Míng-Zeit herauskristallisierten, einerseits die geschichtlichen Stoffe, die einer Art kollektiver Vergangenheitsbewältigung und Identitätssicherung dienen, andererseits die rein fiktionalen Texte sonstige belehrenden Inhalts, die jedoch beide einen pädagogischen Impetus nach dem Lehrer-Schüler-Urmodell reflektierten.

³ *Li-tai-pe. Nachdichtungen*, Leipzig: Insel 1915, S. 20; W. Bynner (Übers.): *The Jade Mountain. A Chinese Anthology* [1929], New York: Vintage Books 1972, S. 53; Li Tai-bo: *Rausch und Unsterblichkeit*, München: Desch 1958, S. 100. Vgl. dazu die Ausführungen von Xue Siliang im Kapitel ">Nachtgedanken< von Li Bai als Einführung in die Übersetzungskritische Diskussion", in: *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzung klassischer chinesischer Lyrik ins Deutsche*, Heidelberg: Gross 1992 (=TextContext. Beiheft 4), S. 88-128; ebenso Jian Ming: *Expressionistische Nachdichtungen chinesischer Lyrik*, Frankfurt a.M. usw.: Lang 1990

5.1 Lǚ Xùn

Als exemplarische Übergangsfigur stellte ich Lǚ Xùn vor, der einerseits anfangs eine konventionelle Bildung durchlaufen hatte und als müßiger Ministerialbeamter sich der klassischen Freizeitbeschäftigung von Literaten widmete, als er die philologisch-kritische Ausgabe eines Autors aus dem 3. Jh. (Jǐ Kàng) kompilierte; andererseits eine solide westlich orientierte Ausbildung genoß (für seine Generation der "dernier cri"), schon 1907 praktisch unbeachtet gebliebene Übersetzungen westlicher Literatur veröffentlichte und dann erst 1918, bald 40jährig, mit dem "Tagebuch eines Wahnsinnigen" die literarische Bühne betrat, die er bis zu seinem Tode praktisch beherrschen sollte, gegen Ende seines Lebens hauptsächlich mit ihrer Schärfe wegen gefürchteten essayistischen Arbeiten und mit Übersetzungen, aber auch als "Literaturpapst" und Herausgeber zahlreicher Zeitschriften und Buchreihen. Im Zusammenhang mit dieser Biographie ging ich auf die 4.-Mai-Bewegung ein, ihre konkrete Verzahnung mit europäischer Geschichte über die Versailler Friedenskonferenz, die verbreitete intellektuelle Frustration und Resignation in China, nachdem in der jungen Republik restaurative Tendenzen sich in Politik und Kultur rasch durchzusetzen begannen. Dabei strich ich die Rolle der "báihuà" als Schriftsprache hervor, bediente mich des seit Hú Shì bewährten Vergleichs mit der italienischen Renaissance und stellte daher den Autor des ersten künstlerisch überzeugenden Versuchs in der mit programmatischer Absicht eingesetzten Umgangssprache eher als "chinesischen Dante" denn als "Gorkij" dar.⁴

Folgende Fragen stellte ich an den Text: 1. Was ist (nach dem eben erworbenen Vorwissen) daran traditionell? - um damit sozusagen durch die Hintertür die vertrackte Frage nach der "Moderne" einzuschmuggeln. 2. Was ist daran westlich beeinflusst? 3. Welche Rolle spielt die Krankheit? 4. Wie steht der Autor zu

seinem Ich-Erzähler? Als traditionell wurde am "Tagebuch eines Wahnsinnigen" die Einleitung gewertet, als Spur westlichen Einflusses die klare Dramaturgie, aus der jede Episodentechnik verschwunden sei. Der "Wahnsinn" des Ich-Erzählers erfuhr ausnahmslos eine psychologische Deutung, d.h. der Text wurde als Zeugnis eines individuellen Verfolgungswahns und gestörter Weltwahrnehmung gelesen. Hier führte ich deshalb den Begriff einer "klinischen Literatur" ein, in welcher Krankheit zunächst (wie im gleichnamigen Werk von Gorkij, das Lǚ Xùn den Titel lieferte) als Camouflage für kritische Optik auf soziale Verhältnisse dient, dann sich aber in Verbindung mit einem romantischen Geniebegriff dahingehend ausweitet, daß die außergewöhnliche Wahrnehmung des Individuums von seiner beschränkten und gewöhnlichen Umwelt als krankhaft bezeichnet wird, bis schließlich, wie im Falle von Lǚ Xùn, die im gesamten sozialen Umfeld adaptierte Doktrin selbst als Ursache tatsächlicher Krankheit erscheint. Erst nach dem Hinweis auf den Parabel-Charakter der Erzählung, die den Konfuzianismus und besonders seine Familienideologie als kannibalistisch kennzeichnet, entschlüsselte sich das "Tagebuch..." als politisch gemeintes Pamphlet, das aber durch den Hinweis auf die "Heilung" bereits resignativ eingefärbt ist. Was das Verhältnis von Lǚ Xùn zu seinem erzählerischen Ich betrifft, strich ich heraus, daß die Fiktion gefundener Aufzeichnungen in der westlichen Romantik (z.B. bei E.T.A. Hoffmann) beliebter Topos war und ihren durch die Gattungsbezeichnung "Tagebuch" unterstrichenen Authentizitätsanspruch gleichsam philologisch erhebt und nicht mittels künstlerisch gestalteter individueller Erfahrung. Also markiere der Autor Distanz, die für Ironie und Satire typisch sind - Techniken, die Lǚ Xùn später in Glossen und Kommentaren zu kulturpolitischen und literarischen Themen häufig einsetzt.

Daß mit dem Text von Mǎ Jué, der Tochter eines Kommilitonen von Lǚ Xùn in Japan, eine gegenüber dem damaligen Großschriftsteller unbefangene lebendige Schilderung aus der Hand einer mit den Kursteilnehmern gleichaltrigen chinesischen Gymnasiastin zur Verfügung stand, war ein kleiner Leckerbissen.

⁴ Vgl. Hu Shih: *The Chinese Renaissance*, Chicago/IL: Chicago University Press 1934; repr. 1963

5.2 Dīng Líng

Gleichsam als formales Bindeglied zwischen dem *Tagebuch der Sophia* und dem "Tagebuch eines Wahnsinnigen" stellte ich die Aufgabe einer mindestens teilweisen *Werther*-Lektüre, um - in "de-exotisierender" Absicht - bei Goethe Merkmale der tagebuchartigen Briefaufzeichnungen *Werthers* destillieren zu lassen. Stichworte der Textbefragung waren: Gefühle (ihr Rang, die Art ihrer Beschreibung), das engere und weitere soziale Umfeld, Landschaft, das mögliche Verhältnis zwischen Erzähler-Ich und Autor. Zunächst begründete ich den Schritt durch das im China der 20er Jahre grassierende *Werther*-Fieber.⁵

Ergebnis dieser Fragen war: Gefühle sind Gegenstand und werden ständig auf ihre Wahrhaftigkeit befragt, sie sind abwechslungsweise Antrieb und Hindernis des Handelns. *Werthers* soziale Umgebung erschließt sich ihm ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Liebe zu Lotte, während die Landschaft Spiegel, Projektionsfläche und damit Katalysator seiner Gefühle ist. - Diese Merkmale sollten mit dem *Tagebuch der Sophia* und darauf den "Berausenden Frühlingsnächten" verglichen werden.

Was Dīng Líng betrifft, betonte ich einerseits, daß sich der Anspruch auf Authentizität der *Sophia* anders als beim "Wahnsinnigen" aus der subjektiven emotionalen Erfahrung speist, während andererseits starken Emotionen überhaupt solchen Stellenwert beizumessen insofern revolutionär war, als es im scharfen Gegensatz zum konfuzianischen Ideal der Gefühlskontrolle stand, umso mehr, als Frauen hierarchisch auf unterster Stufe standen. Die Referentinnen schilderten *Sophia* als emanzipiert, weil sie sich für keinen der beiden gegensätzlich gezeichneten Verehrer entscheidet, gingen detailliert auf die sinnliche Neigung zum Lebemann und Charmeur Líng Jíshì und auf die platonische Beziehung zu "Bruder Wèi" ein und stellten dieses Dreieck in den Mittelpunkt. Daß keine Beziehung zustande kommt, erschei-

ne nicht als Scheitern, sondern sei als Ergebnis von *Sophias* autonomer Bemühung um Selbstfindung zu werten. Dieser Prozeß werde durch ihre Krankheit nicht unterbrochen oder zurückgeworfen, sondern die Krankheit werde Sinnbild der Selbstbefragung.

Der Hinweis auf den Intellektuellen-Trampelpfad zwischen Shànghǎi und Yán'ān, den auch die spätere Stalin-Preisträgerin beschriftet, erlaubte einen Exkurs zu den "Ansprachen über Literatur und Kunst" von 1942 durch Máo Zédōng, die letztlich doktrinäre Grundlagen lieferten für den späteren Leidensweg von Dīng Líng, mit Schreibverbot und Verbannung seit der "Kampagne gegen rechts" 1956/57 bis fast zu ihrem Tode.

5.3 Yù Dǎfǔ

Den Rahmen biographischer Daten, der durch ein Referat gegeben war, ergänzte ich um vier Akzente: 1. der genialische Jungdichter, der in Tageszeitungen exquisite Lyrik im klassischen Stil publiziert und auch als Student in Japan mit dieser Fertigkeit glänzt; 2. der überragende Einfluß der japanischen *shishōsetsu* ("Ich-Erzählungen") auf den Authentizitätsbegriff des Erzählers; 3. der durchgängige *míngshì*-Stil des produktiven Literaten, der seine leidenschaftliche Affäre mit Wáng Yìngxiá sogleich als Dante-Beatrice stilisiert in Literatur ummünzt und "öffentlich" macht - als Paradigma für seine Leben-Kunst-Gleichung; 4. der begierige Rezipient universell konzipierter Ideologien zu Kunst und Politik, der schließlich in den Partei-Auseinandersetzungen nach 1927 aufgerieben wird.

In den Mittelpunkt stellte ich bei der Behandlung der beiden Texte "Berausende Frühlingsnächte" und "Allein und unterwegs" die Funktionsweise von Innerlichkeit: Als deren Merkmale wurde isoliert, daß einerseits der Begriff von Authentizität in der "Aufrichtigkeit" zwar Anspruch auf objektive Darstellung erhebt, andererseits jedoch letztlich jede Wahrnehmung von Welt und sozialer Umgebung im Sog einer intendierten emotionalen Subjektivität verschwindet. Was das Geschlechterverhältnis in "Berausende Frühlingsnächte" betrifft,

⁵ S. die Rolle, die *Werther* spielt in der unglücklichen Liebe der Gattin von Sun Fu in Mao Dun: *Shanghai im Zwielicht*, Übers. F. Kuhn [1938], Berlin: Oberbaum 1979.

weckt die Fabrikarbeiterin zwar das Mitleid und die Sympathie des Ich-Erzählers, doch bleibt der Verdacht bestehen, sie werde lediglich zu sozialromantischen Projektionen mißbraucht. Folgerichtig kumulieren die wechselseitigen Mißverständnisse, so daß keine Beziehung zustande kommt. Beide werden in eine schicksalhaft erlebte Einsamkeit zurückgeworfen, die nicht in erster Linie auf sozialen Barrieren beruht, wobei die Kursteilnehmer die Haltung des Ich-Erzählers als durch konfuzianische Konvention determinierte Überheblichkeit gegenüber Frauen erlebten: Der Protagonist gibt vor, uneigennützig zu handeln (nämlich die Fabrikarbeiterin "nicht verderben" zu wollen), ist jedoch in Wahrheit gefangen im Gestrüpp widerstreitender Eigenbilder (beispielsweise in wiederholt erst gepriesenen, dann bereuten amourösen und alkoholischen Exzessen), d.h. durch seine stets erneuerten und wieder verworfenen Ich-Entwürfe eher Opfer der Tradition.

Dezidiert stellten die Kursteilnehmer fest, die in "Die Kunst und der Staat" entwickelten Überlegungen von Yú Dǎfǔ postulierten im Ergebnis eine Zwei-Klassen-Gesellschaft aus jenen, die ihr "wahrhaftiges" Selbst auszudrücken vermöchten, und den übrigen. Die anarchistischen Ideen traten dabei völlig in den Hintergrund. Überhaupt wurden die groß angelegten sozialutopischen Entwürfe durchgängig als unglaubwürdig bezeichnet, weil durch die Zeichnung der Protagonistin desavouiert.

5.4 Cáo Yù

Daß Gewitter als "sozialkritisch" klassifiziert wurde, kann nicht erstaunen, denn die reiche Bergwerksbesitzerfamilie Zhōu und die armen Hausangestellten aus der Familie Mǎ sind stark typisiert und mit eindeutig verteilten Sympathien gezeichnet. Besonderen Anklang fand bei dem Stück von Cáo Yù, daß es detaillierte Einblicke in das Alltagsleben von Gentry und Landproletariat vermittelt und es damit dem sonst reichlich abstrakten "konfuzianischen Familiensystem" etwas Kontur verlieh.

An der Tatsache, daß es sich beim Stück um den spätesten der behandelten Texte handelt, konnte ich zweierlei festmachen: 1. die fortschreitende Ideologisierung von Literatur i.S. spezifischer Sozialmodelle, wo die Selbsterfahrung ihren Rang zusehends einbüßt, ihre revolutionäre Potenz diffamiert wird; 2. die Polarisierung in den innerchinesischen politischen Auseinandersetzungen, die Schwarz-Weiß-Malerei auch in der Literatur begünstigt und damit auch ein "open-end" wie im *Tagebuch der Sophia* verbietet. Die trotz Zwischentönen stark typisierten Charaktere wirkten auf die Kursteilnehmer trotz klarer Sympathieverteilung unglaubwürdig und wurden daher mit der Charakterzeichnung in der traditionellen Erzählliteratur in Zusammenhang gebracht.

5.5 Quervergleiche

Weitaus am fruchtbarsten wurde der kontrastive Vergleich einzelner Züge in den Texten der vier Autoren. Wichtige Stichworte der Diskussion waren soziale Mobilität und das Geschlechterverhältnis - Fragen also, die auch Gymnasiasten unter den Nägeln brennen können: Daß bei Lǔ Xùn der "Wahnsinnige" als Einzelner einer weitgehend homogenen Restgesellschaft gegenübersteht, die ihn ausschließt, lasse die Fragen gar nicht wirklich aufkommen und mache die Erzählung letztlich zum stärksten individualistischen Plädoyer, wo in einem Antagonismus alle übrigen Widersprüche verblassen. Umgekehrt bei Yù Dǎfǔ, wo sich der Protagonist mehr als in allen übrigen Texten um Überwindung von Klassenschranken (nach unten) bemüht, die als solche kenntlich gemacht sind. Zwischenstellungen nehmen hier Dīng Líng und Cáo Yù ein: Sophia bewegt sich in einem relativ abgeschlossenen intellektuellen Milieu, was sie allerdings nicht daran hindert, die weitaus präzisesten Schilderungen ihrer Umgebung zu geben, während in Gewitter Lǔ Mǎ die Schranke zwar von unten nach oben überwindet, sie jedoch als Frau ständig der Gunst eines Mannes der höheren Schicht ausgeliefert erscheint, ihr Aufstieg also nicht dauerhaft ist und noch viel weniger existierende Schranken zerstört. Als zukunftssträchtester Entwurf wurde eindeutig

Sophia von Ding Líng bestimmt, weil dort die Subjektivität den höchsten Grad von Reflexion erreiche, die zwar eine erfüllte Liebesbeziehung verhindert, aber sie möglich erscheinen läßt, zwar soziale Mobilität oder Überwindung von Klassenschranken gar nicht ins Auge faßt, aber sie aufgrund präziser Beobachtung ebenfalls als am wahrscheinlichsten erscheinen läßt. Der als "Wahrhaftigkeit" formulierte Objektivitätsanspruch von Yü Dáfu kollidiere mit der Wirklichkeit, die sich gleichsam in der Subjektivität des Protagonisten auflöst, während bei Ding Líng das subjektive Programm am ehesten objektive Weltwahrnehmung ermögliche.

6. Erfahrungen

Als Hindernis erwies sich, daß offensichtlich keine Erfahrung in welchem *close reading* von Literatur auch immer vorlag; Literatur wird offenbar entweder als existentiell bereichernde Leseerfahrung erlebt, doch ohne autonomen Kontext, oder dann quasi als Grundstoff für Exzerpte und Inhaltsangaben in einschlägigen Lehrwerken. Deutlich wurde dies etwa bei meinem Versuch, theoretische Reflexion über den Unterschied zwischen gesprochener und gebundener Sprache in Gang zu setzen, bei dem sich herausstellte, daß einige Teilnehmer zwar im Rahmen des Deutschunterrichts schon Gedichte gelesen hatten, die restlichen aber behaupteten, noch nie Gedichte gelesen zu haben. Bei der Aufgabe der *Werther*-Lektüre griff nur eine Minderheit zum Original, während die übrigen sich auf Handbücher verließen. Im Gegensatz zur technischen Fertigkeit, mühelos französische und englische Übersetzungen bzw. Sekundärliteratur zu lesen, bestanden über einzelne Autorennamen hinaus kaum Kenntnisse der nicht deutschsprachigen europäischen Literaturen, zu schweigen von antiker oder außer-europäischer Literatur.

Sobald der Kursverlauf es ermöglichte, zwei Autoren bzw. deren Texte (*Tagebuch der Sophia* und "Berauschte Frühlingsnächte") miteinander zu vergleichen, stellte sich - vor diesem

Hintergrund ziemlich unvermittelt - bei den Teilnehmern eine gewisse Vertrautheit ein in der Unterscheidung traditionell-konfuzianischer und aufklärerisch-moderner Ideologeme einerseits, und der analytischen Anwendung von Techniken des Querschnitts (Fragen nach Rolle des Individuums, des sozialen Umfeld, der einzelnen Personen usw.) andererseits.

In einer abschließenden "Manöverkritik" wurden gerügt: 1. zu ausgeprägte Unterschiede im "Tempo" der literaturhistorischen Einführung sowie der biographischen und literarischen Erläuterungen zu den einzelnen Autoren, wobei als Ursache mangelhafte Information über Wissensstand dingfest gemacht wurde; 2. zu wenig scharf gegenüber textbezogenen Erörterungen abgegrenzte historische Exkurse ins moderne China; 3. zu stark durch literaturwissenschaftliche Fachtermini überfrachteter Sprachgebrauch. Als störend empfanden die Kursteilnehmer den Wissensrückstand gegenüber den jeweiligen ReferentInnen, während sie es gleichzeitig für unrealistisch erklärten, die entsprechende Textmenge (rund 200-300 Seiten Primärtexte) zu bewältigen. Es erstaunt nicht weiter, daß daher allgemeine Lesehinweise⁶ keine Beachtung fanden.

Auffallend war die äußerst heterogene Qualität der Referate, die von minimalistischer Übernahme von Daten aus Sekundärtexten (bei Lü Xùn) zu engagierter Auseinandersetzung mit dem Primärtext reichte (bei Ding Líng). Da die Bearbeitung der Referate sich in der Regel über nicht mehr als drei Wochen erstreckt zu haben scheint, führe ich dies auf den Umstand zurück, daß im letzten Fall die Materie durch den Kursverlauf bereits vertrauter war.

Den Wunsch, über die Untergrund- und Dissidentenliteratur zu referieren, konnte ich leider nur fragmentarisch erfüllen, indem ich erst für die Prosa die kritischen Reportagen von Liú Bīnyàn und sein Engagement um den 4. Juni herum als bereits

⁶ Darunter H. Schmidt-Glintzer: *Geschichte der chinesischen Literatur*, Bern usw.: Scherz 1990 & W. Rubin (Hg.): *Moderne chinesische Literatur*

Exilierter, sowie für die Lyrik Běi Dǎo als wichtige Namen hervorhob und dann exemplarisch den Weg der Zeitschrift *Jintiān* ("Today") skizzierte vom rasch polizeilich unterdrückten hektographierten literarischen Alternativ-Forum im Umkreis des Pekinger Frühlings von 1979 mit seiner Forderung nach einer "Fünften Modernisierung" zum in verschiedenen skandinavischen Ländern publizierten Exilorgan, das schließlich unter den Fittichen von "Niújīn chūbǎnshè" landete, dem Hongkonger Ableger von Oxford University Press. In diesem Zusammenhang verwies ich auf Besonderheiten der politisch-ideologischen Kontrolle im chinesischen Verlags- und Pressewesen, die sich etwa von der sowjetischen insofern unterscheidet, als erst seit Ende 1989 formell eine zensurartige Behörde existiert, während zuvor nicht institutionalisierte Mechanismen eine "flexible Repression" erlaubten.

7. Schlußfolgerungen

Als dringendes Desiderat für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht leite ich aus meinen Erfahrungen vermehrte unmittelbare Arbeit am Text ab, die sich nicht scheut, auf tradierte Kanonisierungen der Literaturgeschichtsschreibung zurückzugreifen und von einem strukturalistischen Textbegriff - so legitim er theoretisch auch sein mag - zunächst absieht. Mir ist bewußt, daß ich damit an egalitäre schulreformerische Ideale rühre, versage mir jedoch nicht zu entgegnen: Wollen und sollen alle 17- oder 19jährigen *Faust* lesen? Oder andersherum: Sollen nur auf "Neuere deutsche Literaturwissenschaft" spezialisierte Germanisten *Faust* lesen?

Bei künftigen derartigen Kursen zur chinesischen Literatur würde ich mich aufgrund der geschilderten Erfahrungen unmittelbar den Texten zuwenden und von diesen aus Rückblenden in direkte einheimische oder auswärtige Vorbilder oder Gegenmodelle einbauen. - Ein im Jahre darauf angebotener Kurs mit dem Thema

"Goethe und die Weltliteratur", in dem ich anhand von *Hǎoqiú zhuān*, *Werther*, *Guō Mórùè* und *Shanghai im Zwielflicht* sowie Einblicken in die Geschichte der literarischen Übersetzung in China ein Segment weltliterarischer Intertextualität zu erarbeiten gedachte und den ich präventiv als mit einigem Leseaufwand verbundenes Unterfangen ankündigte, kam übrigens wegen zu geringer Teilnehmerzahl nicht zustande.

Summary

The present article summarizes experiences made with an optional course on modern Chinese literature held at a high school (students 17-19 yrs old) in Basle, Switzerland, with 2 hrs/wk during one semester. With the general aim of giving glimpses into a non-Western culture and its literature, particularly in response to Western impact during this century, the course was divided in two parts: 1) introduction to pre-modern literature, by genres: philosophy and essayism, poetry, and fiction (one 2 hrs session each), 2) presentation of Lu Xun, Ding Ling, Yu Dafu, and Cao Yu with selected readings in translation (see note 1, two sessions each). A three-fold approach formed the guidelines: 1) contrasting within the texts and to Western modern tradition, 2) de-exotism by showing anthropological and cultural similarities, 3) information on the social and historical Chinese background. Participants were expected to make an individual or collective presentation of each author. Topics of discussion, also with reference to Western works (such as Goethe's *Werther*), were the individual's exploration of its role in society and the literary means and forms used for this search, with stress on the different types of diary-like notes as paradigm for emotion. Post June 4th exile literature with Liu Binyan and Bei Dao as representatives closed the course. Students proved to be generally unexperienced in any "close reading", i.e. literary knowledge drawn from secondary sources prevailed, particularly for poetry, where as Ding Ling's strive for a female identity was vividly received.

⁷ Als Gedichtbeispiel verteilte ich "Die Antwort", in: *Notizen vom Sonnenstaat*, Übers. W. Kubin, München: Hanser 1989, S.10-1

Karl, Ilse/Beutel, Helga/Richter, Gunnar/Spies, Gottfried:

Chinesische Wortbildung. Studien zur Theorienbildung und Wortstrukturbeschreibung. 1993. XXVIII/392 Seiten. Broschiert.
ISBN 3-87276-698-8 DM/SFr. 76.--/ö.S. 610.--
(= Sinolinguistica, Band 4)

In den Arbeiten von Mitarbeitern der ehemaligen Akademie der Wissenschaften der DDR wird zum ersten Mal versucht, Diskussionen und Ergebnisse linguistischer Forschungen der letzten 20 Jahre zur Struktur des Lexikons und zum Verhältnis von Wortbildung und Syntax auf die chinesische Sprache anzuwenden – nicht als Prokrustesbett, sondern mit der Überzeugung, daß sie ungeachtet der typologischen Besonderheiten des Chinesischen eine Fülle erklärenden Potentials enthalten.

Das betrifft Fragen nach der Herausbildung und dem Status von Elementen (meist gebundenen Morphemen) mit Affixcharakter, fester Position und wachsendem Abstraktionsgrad, und das Verhältnis dieser Elemente zu einer internen strukturierten "Basis", mit der sie durch Wortbildungsregeln charakteristische Verbindungen eingehen. In den wortinternen Beziehungen zwischen den Grundelementen wird deren Argumentstruktur als eine entscheidende Erklärungsgrundlage für die Verschiedenheit der Produkte bei scheinbar gleichem Input angesehen.

Auch Reduplikation, ein spezifischer Prozeß der chinesischen Wortbildung, wird erklärt als typologisch bedingte Ausprägung genereller Prinzipien lexikalischer Strukturbildung.

Alle diskutierten Probleme berühren zwangsläufig und absichtsvoll zugleich bisherige Versäumnisse, Unklarheiten und Kontroversen bei der Beschreibung des Chinesischen: den Status des Wortes, die Probleme der Kategorisierung der gebundenen Morpheme u.a.m.

Im Zusammenhang mit beobachteten Restriktionen werden auch Fragen der rhythmischen Struktur und Wortsyntax diskutiert.

In diesem Sinne sind die vorgelegten Arbeiten nicht nur die umfassendste Beschreibung, Bilanzierung und Interpretation chinesischer Wortbildungsstrukturen und -regeln, sondern zugleich eine Herausforderung zur Beschäftigung mit der chinesischen Grammatik.

China im Geographieunterricht

Barbara Smielowski

Das folgende Unterrichtsbeispiel stützt sich auf eine im ersten Halbjahr 1992/93 in einer Klasse 8 eines Gymnasiums durchgeführte Reihe. Die Besonderheit der Schule ist der französisch bilinguale Zweig, dessen Schüler, abgesehen von einem verstärkten Unterricht des Französischen bereits ab Klasse 5, in den Sachfächern Erdkunde, Geschichte und Politik in Mittel- und Oberstufe in französischer Sprache unterrichtet werden, wobei die bilinguale Erdkunde als erstes der Fächer bereits in Klasse 7 einsetzt. Auch die hier vorgestellte Unterrichtsreihe wurde auf französisch gehalten.

1. Tendenzen des gegenwärtigen Geographieunterrichts

Da sich mein Bericht an Chinesischlehrer wendet, die nicht unbedingt gleichzeitig Erdkundelehrer sind, möchte ich vorab ein paar grundsätzliche Aspekte des gegenwärtigen Geographieunterrichts referieren. Ich stütze mich dabei im wesentlichen auf Gedanken von Herrn Prof. Kroß, Geographiedidaktiker an der Ruhr-Universität Bochum.

Nachdem bis etwa 1970 noch der länderkundliche Unterricht dominierte, betonten die folgenden zwei Jahrzehnte mehr die geographischen Strukturen ausgewählter Bezugsräume, wobei sich die Gefahr einer Vernachlässigung der topographischen Kenntnisse ergab, was in den Extremformen als "Pünktchen-Geographie" kritisiert wurde. Inzwischen ist es zu einer Annäherung der didaktischen Positionen gekommen, so daß derzeit im Erdkundeunterricht einige wichtige Räume und Strukturen thematisiert werden unter teilweiser Wiederbelebung des länderkundlichen Prinzips.



JULIUS GROOS VERLAG
Postfach 10 24 23 · 69014 Heidelberg

Deutlich zeichnen sich in den 90er Jahren vier Tendenzen ab. Als erstes ist die *Pädagogisierung* des Unterrichts zu nennen. Nachdem jahrzehntelang das Kognitive dominierte, wird nun der Schüler ganzheitlich gesehen und der Unterricht entsprechend ausgerichtet, etwa im Sinne von Pestalozzis Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Des Weiteren soll der Erdkundeunterricht *ökologisch* werden. Es geht nicht mehr nur darum, dem Schüler Wissen zu vermitteln, sondern Verhaltensänderungen bei ihm zu bewirken, eine Forderung, die eine Umgestaltung des Unterrichts, aber auch eine Umstrukturierung der Lehrpläne beinhaltet. So reicht es nicht mehr, zum Thema "Rohstoffe/Industrie" eine Unterrichtsreihe "Vom Erz zum Stahl" zu konzipieren, es gehört heutzutage die Frage des Recyclings dazu. Außerdem kommt es zu einer *Globalisierung* des Unterrichts. Der tropische Regenwald z.B. betrifft mit seinen weltweiten ökologischen Auswirkungen auch uns in Deutschland, wird damit zum "Nah-Thema". Als letztes ist der Aspekt der *sozialen Erziehung* zu nennen. So ist beispielsweise Umweltzerstörung z.T. bedingt durch die Armut in der 3. Welt; ein anderer Aspekt wäre etwa die Flüchtlings- und Asylantenproblematik. Es geht also darum, Schüler für Ungleichheiten auf dem Globus zu sensibilisieren, damit sie sich ihrer sozialen Verantwortlichkeit bewußt werden.

Insgesamt wird die Verzahnung von Nähe und Ferne wegen der genannten Verhaltensdimensionen gegenüber der Natur und dem Menschen unumgänglich, was notwendigerweise eine prinzipielle Veränderung der Lehrpläne erfordert.

2. China als Thema des Geographieunterrichts

In den zu Beginn des Schuljahres 93/94 in Kraft tretenden Richtlinien für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen taucht China in zwei thematischen Zusammenhängen auf. In der Klasse 7 ist es als

Beispielraum beim Thema "Überwindung lebensfeindlicher Trockenheit" angeboten, in Klasse 8 beim Thema "Bevölkerungswachstum und Hunger". In den nordrhein-westfälischen Empfehlungen für die Sekundarstufe II kann es im Themenbereich "Entwicklungsländer/Industrieländer" behandelt werden oder bei einer exemplarischen Raumanalyse zur Erarbeitung der Interdependenzen zwischen Natur- und Wirtschaftsräumen.

Die neuen Richtlinien für die Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz sehen China für die Klasse 8 vor, wobei die Schwerpunkte auf die klimatische Übersicht, Eingriffe in den Naturhaushalt und Bodenerosion gelegt werden.

In Frankreich werden Landesnatur und Wirtschaft Chinas in der "Cinquième" (etwa unsere Klasse 8) behandelt. In dem unserer Oberstufe entsprechenden "Lycée" ist die Durchnahme Chinas neben den Staaten USA, Ex-UdSSR, Japan und den Entwicklungsländern Indien, Brasilien und Algerien obligatorisch.

Diese Richtlinienbeispiele machen deutlich, wie unterschiedlich die Schwerpunktsetzung vorgenommen wird.

3. Interesse an China

Es ist sehr leicht, Schüler für die Besprechung Chinas im Erdkundeunterricht zu motivieren, oder, besser gesagt, das Interesse der Schüler an diesem Land ist im allgemeinen so groß, daß es keiner zusätzlichen Motivation bedarf. Allerdings sind es nicht Aspekte wie "Überwindung der Trockenheit", so geographisch sie auch sein mögen, die Schüler interessieren. Es ist vielmehr die Faszination des Exotischen, des Fremden, des Abenteuers, die auf dieses Land neugierig macht, und es ist, nach meinen Erfahrungen, vor allem die Frage: "Wie leben die Menschen dort?", die die Schüler beantwortet haben möchten. Ein vergleichbares Interesse bringen Schüler z.B. auch Australien oder Kanada entgegen.

Selbstverständlich ist auch auf seiten der Erdkundelehrer das Interesse an China groß. Allerdings stellt sich für uns das Problem, daß wir, was die geographischen und politischen Kenntnisse angeht, sehr häufig nicht "auf dem neuesten Stand" sind. So finden sich z.B. in Atlanten und Lehrbüchern viele Materialien zum Thema "Volkskommune", ohne daß deutlich gemacht wird, wie die Entwicklung weitergegangen ist. Sicherlich (das war auch ein Einwand, der bei der Diskussion im Anschluß an meinen Vortrag gemacht wurde) besteht die Möglichkeit, die veralteten Lehrbuchinformationen durch Konsultation von aktuellen Materialien, z.B. Broschüren der chinesischen Botschaft, zu ergänzen. Eine solche Möglichkeit wird aber vom einzelnen Kollegen nur bedingt wahrgenommen, einfach deshalb, weil nicht nur China im Unterricht behandelt wird, sondern viele andere Länder auch, und es ist einfach schon zeitlich nicht machbar, sich beständig über aktuelle Entwicklungen auf dem laufenden zu halten. Man versucht es natürlich trotzdem, aber wenn ich an die "Sedimente" ausgeschnittener Zeitungsartikel denke, die sich ungeordnet bei mir lagern, verschiebe ich öfter die Aktualisierung meines Unterrichts und begnüge mich damit, die Schüler darauf hinzuweisen, daß die verfügbaren Materialien schon einige Jahre alt sind.

4. Beispiel einer Unterrichtsreihe "China" im Erdkundeunterricht einer Klasse 8 an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium

Wie in der Einleitung erwähnt, wurde die hier vorgestellte Unterrichtsreihe in einer bilingualen Klasse gehalten. Die Arbeit in einer solchen Klasse hat den Vorteil, daß den Schülern zwei Lehrbücher zur Verfügung stehen, nämlich neben dem deutschen noch ein französisches, das, bedingt durch die Unterrichtskonzeption in Frankreich, zur einen Hälfte geogra-

phische, zur anderen Hälfte historische Themen behandelt. Dieses relativ vielseitige Material bietet breitgefächerte Informationen und Arbeitsmöglichkeiten im Sinne einer "dynamischen" Länderkunde. Es werden aber im Mittelstufenunterricht viele historisch-politische Aspekte, deren Auswirkungen auf die Raumgestaltung im Oberstufenunterricht thematisiert werden, ausgespart, bzw. nur ansatzweise besprochen (Beispiel s.u. 4.7 "Volkskrieg gegen die Natur").

4.1 Vorkenntnisse der Schüler und Interessenschwerpunkte

Zum Einstieg in das Thema läßt sich durch die Sammlung der Vorkenntnisse der Schüler nicht nur eine gute Anfangsmotivation schaffen, sondern es ist gleichzeitig möglich, diese Kenntnisse aufzugreifen, zu ergänzen und, zusammen mit den von den Schülern geäußerten Interessenschwerpunkten, in ein Unterrichtskonzept einzuarbeiten. In dieser Einstiegsphase hat sich das französische Lehrbuch besonders gut bewährt, denn in dem historischen Teil findet sich ein Kapitel "La civilisation chinoise", das einen kleinen geschichtlichen Überblick bietet, ausgestattet mit zahlreichen Abbildungen, einer Übersicht über Erfindungen, kleinen Textauszügen zu "Confucius", "Marco Polo" und "Lao-Tseu" und Beispielen zu chinesischen Schriftzeichen.

4.2 Räumliche Einordnung - Großgliederung - Topographie

Um die Schülern eine wenig mit den topographischen Gegebenheiten Chinas vertraut zu machen, habe ich im Anschluß an die Motivationsphase mit Hilfe des französischen und des deutschen Atlases eine kopierte "Stumme Karte" ausfüllen und die Nord-Süd- und Ost-West-Erstreckung ausmessen und mit europäischen Entfernungen vergleichen lassen. Außerdem ließ sich auf

der Grundlage eines kurzen Textes aus dem französischen Erdkundebuch eine Faustskizze mit einer Großgliederung Chinas an der Tafel entwickeln.

4.3 Kleine Namenskunde

Die chinesischen Schriftzeichen und die Sprache faszinierten die Schüler sehr. Sowohl das deutsche als auch das französische Erdkundebuch bieten Schriftbeispiele und Erläuterungen zu der Bedeutung einiger Ortsnamen (z.B.: bei = Nord; nan = Süd; jing = Hauptstadt). Wenn es nach den Schülern gegangen wäre, hätte dieser Teil des Unterrichts ausführlicher sein können. Vor allem einige Mädchen haben ihre Begeisterung für Kalligraphie entdeckt.

4.4 "Eine Reise auf dem Kaiserkanal" (Videofilm)

Da für das Verständnis eines Landes eine "originale Begegnung" ganz wichtig ist, es aber (nicht nur bei einem so weit entfernten Land wie China) in der Regel nicht möglich ist, mit einer Klasse eine entsprechende Exkursion durchzuführen, bekommt der Einsatz von Filmen eine große Bedeutung. Ich persönlich ziehe dabei Reisereportagen den extra für das Schulfernsehen didaktisch und methodisch aufbereiteten Filmen vor, weil sich dahinter nicht der erhobene Lehrerzeigefinger erhebt, sondern eher der Erlebnis- oder Urlaubsaspekt ins Blickfeld rückt, was den Filmen normalerweise einen authentischeren Charakter verleiht, der dadurch Schüler (und Lehrer) mehr anspricht. Das erfordert allerdings, daß diese Filme gut vor-, bzw. nachbereitet werden, damit die darin z.T. versteckten geographischen Informationen im Unterricht herausgearbeitet werden können. Der im Vortrag exemplarisch kurz vorgestellte Film "Der Kaiserkanal" (1984) bietet vielfältige Eindrücke von China. In 60 Minuten werden

Menschen und Landschaften, Städte und Dörfer entlang des fast 2000 km langen Kanals gezeigt.

Andere Beispiele von Filmen sind "Neues aus der Lotusgasse", ein Film, der den Tagesablauf in einer Pekinger Straße zeigt, oder "Mit dem Zug in Chinas Wilden Westen", der eine Eisenbahnfahrt von Peking nach Urumqi veranschaulicht. Sicherlich handelt es sich um zufällige Filmbeispiele, deren Wert aber darin besteht, daß sie Einblicke in das Leben in China vermitteln.

4.5 Naturbedingungen

Nach der ausgiebigen Motivationsphase war es nun an der Zeit, zu einer differenzierten und systematischen Erarbeitung der geographischen Sachverhalte zu kommen. Um die landwirtschaftlichen Möglichkeiten und Schwierigkeiten einschätzen zu können, war eine genauere Bestimmung der klimatischen Bedingungen wichtig. Sie wurde durch eine Gegenüberstellung der Temperatur- und Niederschlagsverhältnisse in Sommer und Winter erreicht. Die Schüler übertrugen in eine vorbereitete Leerkopie die in einer Overheadfolie dargestellten Klimagegebenheiten. Ergänzend wurde ein kurzer Text besprochen, der über den Monsun informierte.

4.6 Reis und Soja

Im Zusammenhang mit der chinesischen Landwirtschaft erschien es sinnvoll, zwei wichtige Anbauprodukte Chinas genauer kennenzulernen. Vor allem ging es darum, die hohe Arbeitsintensität des Reisanbaus herauszustellen und die Art, wie die Arbeit organisiert wird. Dadurch wurde es möglich, die Bedeutung dieser strengen Organisation für den sozialen Zusammenhalt der Menschen erkennbar zu machen und die "Hydraulische Kultur" Chinas in historischen Zusammenhang mit den alten Hochkulturen in Mesopotamien und Ägypten zu

bringen. Gleichzeitig wurde damit eine Voraussetzung für das Folgekapitel "Volkskrieg gegen die Natur" erarbeitet.

Der Anbau von Soja hat zwar nicht die kulturelle Bedeutung wie der Reisanbau, bietet aber ein breites Nutzungsspektrum und hat in Ostasien eine lange Tradition als Nahrungsmittel. Bei uns wird Soja durch die Öko-Bewegung in letzter Zeit immer mehr geschätzt, aber häufig kennt man nur die Soja-Sauce oder allenfalls noch Sprossen oder Tofu, so daß an dieser Stelle des Unterrichts ein Infoblatt zum Thema "Soja" eine Wissenslücke schließen konnte.

4.7 "Volkskrieg gegen die Natur" (Huang he-Projekt)

Einen Schwerpunkt des Unterrichts bildete die Erarbeitung der landwirtschaftlichen Bedingungen Chinas. Über mehrere Stunden wurden schrittweise mit Hilfe von Overlay-Folien die landwirtschaftlichen Voraussetzungen, eine zonale Gliederung des Landes, die Gefahrenmomente (Überschwemmungen, Sandstürme, Erosion) und Gegenmaßnahmen erarbeitet. Die Grundlagen für dieses Kapitel fanden sich in Texten des deutschen Lehrbuchs und den Ergebnissen der vorausgehenden Stunden. Als wichtiger Aspekt wurde herausgestellt, daß die immensen Arbeiten nicht von Maschinen bewältigt wurden, sondern durch den Einsatz der reichlich vorhandenen Arbeitskräfte. Dabei hatte, wie schon in der chinesischen Gesellschaft früher, der Schutz der Gemeinschaft Vorrang vor den Interessen des einzelnen.

4.8 Zwei chinesische Sprichwörter (Bevölkerungssituation)

Die Realisierung des Huang he-Projektes mit Hilfe von Menschenkraft führte zu einer genaueren Untersuchung der Bevölkerungssituation Chinas. Zwei chinesische Sprichwörter: "Ein neuer Mund = zwei Arme mehr" und

"2 x 2 = 1000 in 10 Generationen" und die Untersuchung einer Bevölkerungskarte im Atlas, die das deutliche Übergewicht des östlichen Bereichs dokumentiert, ermöglichten eine ausführliche Diskussion des Bevölkerungsanstiegs, der Bevölkerungsballung vor allem in den Städten Ostchinas und der Maßnahmen zur Steuerung des Bevölkerungswachstums. Dabei konnten die Schüler auf Kenntnisse zurückgreifen, die sie in den Filmen vermittelt bekommen hatten (z.B. "Ein-Kind-Familie", Enge der Wohnverhältnisse).

4.9 Gunst- und Ungunsträume

Die Frage nach den Gründen für die ungleiche Bevölkerungsverteilung führte zu einer Zusammenschau bisher erarbeiteter Ergebnisse mit noch nicht genauer untersuchten geographischen Aspekten (Lage zum Meer, Bodenschätze, Industrie). Die dabei aus den bereits gezeichneten Karten und zwei weiteren Karten des französischen Buches zum Thema Landwirtschaft, Bodenschätze und Industrie erarbeitete Kartensynthese zur chinesischen Wirtschaftssituation veranschaulichte noch einmal deutlich das starke Übergewicht des östlichen Bereiches. Der Gegensatz zwischen dem "überfüllten" Osten und dem "leeren" Westen ließ sich durch den o.g. Film über die Eisenbahnfahrt nach Urumqi veranschaulichen.

4.10 "Auf zwei Beinen gehen" (Wirtschaftliche Entwicklung)

Den Abschluß der Reihe über China bildete ein Ausblick in die wirtschaftliche Zukunft. Der dabei zugrundegelegte Text des französischen Buches ist zwar, obwohl er mit "aujourd'hui" beginnt, nicht mehr ganz aktuell, konnte den Schülern aber dennoch gut vermitteln, wie man in China aus früheren Planungsfehlern (Bevorzugung nur eines Wirtschaftssektors) gelernt hat, und

wie man sich einerseits auf traditionelle Techniken besinnt, andererseits sich aber auch den Wirtschaftskontakten mit den hochentwickelten Ländern öffnet.

5. Rückschau

Es ist sicherlich deutlich geworden, daß die vorgestellte Unterrichtsreihe nur eine von vielen Möglichkeiten ist, China im Erdkundeunterricht zu besprechen. Zufälligkeiten wie Interessen auf Schüler- und Lehrerseite, zur Verfügung stehendes Material, Alter von Texten oder Filmen haben Einfluß genommen. Dennoch haben die Schüler in 21 Unterrichtsstunden ein Grundwissen über China erworben, das zwar nicht ganz vollständig ist, ihnen aber ihr Interesse für dieses faszinierende Land erhalten oder sogar verstärkt hat.

Literaturverzeichnis

1. Diercke Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, Industriestaaten und Entwicklungsländer, 8, Braunschweig, 1986
2. Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht, Erdkunde, Düsseldorf, 1988
3. Géo Hors-Série, La Chine, Paris, 1989
4. Histoire-Géographie, 5e, Nouvelle Collection Fernand Nathan, Paris, 1982
5. Histoire-Géographie, initiation économique, 5e, Hachette, Paris, 1987
6. Lehrplan Erdkunde/Gymnasium, Nordrhein-Westfalen, Entwurf, 1992
7. Lehrplanentwurf für den bilingualen Unterricht (Englisch und Französisch) im Sachfach Erdkunde in der Sekundarstufe I an Gymnasien (Klassen 7, 8 und 10), Rheinland-Pfalz, 1992
8. Perthes-Transparente, China I und II, Darmstadt, o.J.

9. Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Erdkunde, Köln, 1981

Summary

First this article gives a brief outline of recent trends together with some comment on general changes in geography. Then it describes how China is dealt with in an 8th form of a North Rhine-Westphalian grammar school with a French-German bilingual branch. After having a brainstorming session and giving a first introducing summary, the teacher deals intensively with the subjects "natural environment", "farming", "demographic development", "China's division in more or less favored economic areas", and "some future prospects". The pupils' geography books contain some text units about China, but the method above makes use of the pupils' being interested in other peoples' lives and follows the recent curriculum as well.

《中国文化研究》创刊

《中国文化研究》是向国内外发行的学术季刊,由北京语言学院主办阎纯德教授主编。本刊贯彻百花齐放、百家争鸣的方针,繁荣学术研究,为中国文化研究和中外文化教学服务,为华人服务。

本刊追求学术上的开拓与创新,重视传统文化的介绍和传播,既有学术的先锋性,又有普及性,辟有中国文化论坛、中国文化系列研究、中国文学研究、中外文化比较研究、汉学研究等30个栏目,为作者设计了广阔的驰骋天空,读者可在这座百花园中采摘自己喜爱的花朵。本刊是读者的良师益友,是文化学家和汉学家的摇篮。

本刊每季中月5日出版,16开本,112页,国内定价5元,港台20港元、国外6美元;本刊暂时自办发行,请邮局汇款。

刊址:100083北京语言学院《中国文化研究》编辑部

華文世界

——需要更多愛護它、支持它的讀者——

讓大家都知道！

- 是目前國內唯一向海外發行的語文雜誌
- 有學術專論、華語文教材教法、中華歷史文化、民俗專文
- 是華語文專家學者最佳的交流園地
- 是華語文教學工作者最佳的參考指引
- 是學習中華語文者最佳的輔助教材
- 普遍已受到海內外華語文教育界的重視與支持

◎現在呈現您面前的是◎

更豐富的内容，更通俗的語文教材
更精心的專題，更實際的教學指引

訂閱辦法：

- 國外訂閱全年四期美金40元(含航郵)
如以銀行支票支付，每筆請另加滙兌手續費美金10元。

支票抬頭請開：

World Chinese Language Association

出版者 / 華文世界雜誌社 TEL:(02)3620146 FAX:(02)3921431
台北市羅斯福路三段七十七號八樓
8F, 77, ROOSEVELT ROAD SEC. 3, TAIPEI, TAIWAN, R.O.C.

訂閱辦法 / 請填妥並寄返訂閱單 (於劃撥單通信欄內)

國內：全年四期新台幣400元

國外：全年四期美金40元(含航空郵資)

◎如以銀行支票支付，每筆另加滙兌手續費美金10元

美金支票抬頭請寫 WORLD CHINESE LANGUAGE ASSOCIATION

◎亦可選匯入銀行帳戶，BENEFICIARY BANK：

UNITED WORLD CHINESE COMMERCIAL BANK

BENEFICIARY'S NAME：WORLD CHINESE LANGUAGE ASSOCIATION

ACCOUNT NO. 02 0802033435

Zu den Entwicklungen und Problemen des Chinesischunterrichts an französischen Gymnasien

Roger Billion

Auf der ganzen Welt, vor allem an angelsächsischen Universitäten, hat sich der Chinesischunterricht nach dem zweiten Weltkrieg entwickelt. In Frankreich mußte man bis 1957 warten, ehe man an Pariser Universitäten zum ersten Mal Chinesisch studieren konnte, und schon 1958 wurde am Versuchsgymnasium von Montgeron in der Nähe von Paris ein Schulkurs für Chinesisch eingerichtet. Aber erst 1966 wurde Chinesisch, durch die Einführung des CAPES für Chinesisch (ein Zertifikat, das die Hochschullehrfähigkeit bezeugt) und durch Einsetzung von beamteten Lehrern, ein von der Education National (ungefähr gleichzusetzen mit dem Kultusministerium) anerkanntes Fach in französischen Gymnasien. Durch die Kulturrevolution mehrere Jahre unterbrochen, wurde die Einstellung von Gymnasiallehrern erst Mitte der siebziger Jahre wieder aufgenommen, um der Bitte von Schülern und Eltern nachzukommen. In den achtziger Jahren wurde diese Bitte noch drängender und der Bedarf an Lehrern noch stärker.

1. Die Verbreitung des Chinesischunterrichts in Frankreich

Die Zahl der Gymnasiasten, die Chinesisch lernen, hat sich im Laufe von zehn Jahren verdoppelt, von 1.500 in den siebziger Jahren auf über 3.000 am Ende der achtziger Jahre. Laut der vor kurzem veröffentlichten Aussage des Kultusministers sind sie zahlreicher als die "Lateiner", die Lateinisch als dritte Fremdsprache haben. Erwähnenswert ist auch, daß es ungefähr 300 Grundschüler und einschließlich der Studenten mittlerweile mehr als 10.000 Chinesischlernende gibt.

Dieser Aufschwung des Chinesischunterrichts an französischen Gymnasien kann dadurch erklärt werden, daß das klassische, aber auch das moderne China viel Neugier erregt. Die Öffnung Chinas seit etwas mehr als zehn Jahren hat dazu auch noch große Zukunftshoffnungen bei vielen Jugendlichen geweckt. Viele von ihnen, durch die in den Medien vielfach beschriebene neue Wirtschaftsrealität Chinas verlockt, träumen von besseren Berufsaussichten, während die sich verschlechternde Arbeitslage in Frankreich sie pessimistisch gemacht hat. Weil der wirtschaftliche Aufschwung Chinas und der Aufschwung des Chinesischunterrichts eng miteinander verbunden sind, ist es klar, daß jedes Ereignis, das mit der Öffnung Chinas in Zusammenhang steht, sich unmittelbar auf die Zahl der Schüler auswirkt, wie es das tragische Beispiel des Juni 1989 zeigt: Zwei Jahre lang konnte man einen Rückgang der Zahl der Schüler feststellen.

Man darf aber nicht annehmen, daß alle Schüler Chinesisch nur aus Zweckdenken wählen. Sehr viele unter ihnen wollen diese alte Zivilisation besser verstehen, wollen ihr Wissen vergrößern und sich besser auf die zukünftigen Herausforderungen vorbereiten, indem sie versuchen, mit verschiedenen Kulturen zu kommunizieren. Die Internationalisierung der Beziehungen verlangt von der Jugend das Verständnis und die Kenntnis von Kulturen und Gesellschaften, die ihr fremd sind. Es scheint, daß, um dieses Ziel zu erreichen, die chine-

sische Sprache ein unentbehrliches Werkzeug zur gegenseitigen Verständigung und zur gegenseitigen Achtung der individuellen Unterschiede darstellt.

Schließlich sollte noch bemerkt werden, daß das Studium der chinesischen Sprache einen pädagogischen und weiterbildenden Beitrag leistet. Die Besonderheit der chinesischen Sprache, ihre ideographische Schreibweise, verlangt vom Anfänger besondere Anstrengungen in Beobachtung und Nachahmung, in Überlegung, Regelmäßigkeit und Einprägung. Das Erlernen des Chinesischen begleitet vor allem die Entwicklung von geistigen Fähigkeiten, die anders geartet sind, als sie für die Erlernung einer westlichen Sprache vonnöten sind und verlangt eine starke Anpassungsfähigkeit, um sich auf eine andere Denkweise einzustellen.

Was auch immer die Motivation der Schüler sein sollte, die hohe Nachfrage nach Chinesischunterricht zeigt sich durch die Einrichtung von Chinesischkursen in 80 öffentlichen und privaten Unterrichtsstätten. Jedoch kann diese quantitative Bedeutung nicht die Schwächen des Unterrichts verbergen: Es gibt nur zwei Standorte, wo Chinesisch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, einige wenige, wo es als zweite Fremdsprache gelehrt wird. In den meisten Fällen kann man es nur als dritte Fremdsprache wählen oder nur als freiwilliges Unterrichtsangebot. So zum Beispiel in Paris, wo von 13 Schulen, die Chinesisch anbieten, 11 es nur als freiwilligen Zusatzkurs drei Jahre vor dem Abitur offerieren.

Dazu kommt, daß die räumliche Verteilung dieses Unterrichts sehr unausgeglichen ist. Während der Chinesischunterricht sich in einigen großen Städten (Großraum Paris, Bordeaux, Lyon, Marseille, Rennes) gruppiert, gibt es keinerlei Lehrangebot in neun akademischen Zentren, im besonderen in den Großstädten Lille, Toulouse und Strasbourg. Diese Situation wirkt sich extrem nachteilig auf die Entwicklung des Chinesischen in den höheren Schulen aus, vor allem durch die Tatsache, daß einige Eltern es sich zweimal überlegen, ob sie ihr Kind Chinesisch als erste oder zweite Fremdsprache lernen lassen, weil es diese Option, nach einem Umzug zum Beispiel, nicht weiterführen kann.

Diese relative Schwäche des Unterrichtsangebots, welche noch durch eine ministerielle Reform verstärkt werden kann, verbindet sich mit Problemen im Status der Chinesischlehrer, von denen nur ungefähr zwanzig das CAPES für Chinesisch (Zertifikat für die Lehrbefähigung an höheren Schulen) besitzen. Die anderen sind Aushilfslehrer, die jedes Jahr auf's Neue zum Schuljahresbeginn eingestellt werden. Aushilfslehrer oder hauptamtlich angestellte Lehrer: Die Unterrichtenden sehen sich häufig genug mit hohen Schülerzahlen konfrontiert und müssen zwischen verschiedenen Schulen hin- und herpendeln, was einen erheblichen Zeitverlust darstellt und die Einbeziehungen in eine pädagogische Gruppe, die in mehreren Fachrichtungen zusammengearbeitet, erschwert.

Trotz dieser Nachteile entwickelt sich der Chinesischunterricht an den höheren Schulen weiter. Das Verdienst dafür liegt vor allem bei den Lehrkräften, die keine Mühe scheuen, um Schüler "anzuheuern" oder "Alteingesessene" zu motivieren. Viele von ihnen organisieren seit 1983 Sommersprachkurse in China für ihre Schüler. Einige Schulen sind sogar schon dabei, sich in China Partnerschulen zu suchen.

2. Der Lehrinhalt des Chinesischunterrichts

Neben linguistischen Zielen soll der Unterricht auch kulturelle Ziele verfolgen. Der Sprachunterricht gibt dem Lehrer die Möglichkeit, auch auf die chinesische Geschichte, die Geographie, die Philosophie, die Literatur, die Traditionen und so weiter einzugehen. Dieser Aspekt ist um so wichtiger, als in den meisten Lehrprogrammen der anderen Fächer die chinesische Kultur merkwürdigerweise abwesend ist. Dieser Mangel wird im Rahmen des

Chinesischkurses oder durch eine mehrere Schulfächer umfassende Zusammenarbeit behoben, was erlaubt, Chinesisch besser in das pädagogische Schulprojekt zu integrieren.

Die Ausbildungsziele sind abhängig von der Studienzeit: fünf Jahre für die Schüler, die Chinesisch als zweite Fremdsprache haben, drei Jahre, wenn es die dritte Fremdsprache ist, bei jeweils drei Unterrichtsstunden wöchentlich. Das Nationalinstitut der pädagogischen Forschung und der Französische Verband der Chinesischlehrer haben in diesem Bereich viel Arbeit geleistet, um eine extrem konfuse Situation zu verbessern, die sich zum Nachteil der Schüler während der Abiturprüfungen ausgewirkt hatte. Für die Schüler von heute, die Chinesisch als dritte Fremdsprache gewählt haben, wurde eine Liste mit 400 vereinfachten Schriftzeichen ausgearbeitet, die als Grundlage für die schriftliche Prüfung beim Abitur dient. Ausgewählt nach ihrer Häufigkeit und ihrer Möglichkeit der Wortbildung, repräsentieren sie ungefähr 66% der Schriftzeichen, die im gebrauchten Lesestoff vorkommen. Im Mündlichen wird vom Schüler erwartet, daß er sich relativ autonom mit Chinesen im täglichen Leben verständigen kann.

Von Schülern, die Chinesisch als zweite Fremdsprache lernen, wird gefordert, daß sie beim Abitur 600 Schriftzeichen aktiv beherrschen. Sie müssen in der Lage sein, literarische und journalistische Originaltexte zu verstehen und mündlich einen Text zu kommentieren oder sich über alltägliche Dinge zu unterhalten.

Man wird feststellen, daß diese Ziele sehr häufig erreicht werden, und dies trotz pädagogischer Materialien, die noch immer häufig schlecht an die Erfordernisse höherer Schulen angepaßt sind. Viele Jahre lang besaßen die Lehrer nichts außer einer kleinen Anzahl an Lehrmaterialien, in China oder angelsächsischen Ländern herausgegeben und hauptsächlich für die Oberstufen bestimmt. Nicht nur, daß diese veraltete Lehrmethoden implizierten, sie stellen selten ein wahres und lebendiges Bild Chinas vor. Dies ist vor allem der Fall bei den verschiedenen Ausgaben von *Elementary Chinese Readers* (one to four), die sich durch einen stereotypen Wortschatz und eine sehr langsame Progression der Grammatik auszeichnen und den Gymnasiasten vorführen, wie Chinesen ausländische Studenten wahrnehmen. Es gibt zwar in Frankreich zwei verschiedene audio-visuelle Methoden¹, aber leider ist ihre Benutzungsmöglichkeit stark eingeschränkt, da häufig die nötige Ausstattung nicht vorhanden ist und diese Methoden eigentlich einen Intensivunterricht verlangen, den man unmöglich an den höheren Schulen einrichten kann. Um diese Lücken zu schließen, bleibt dem Lehrer in den meisten Fällen nichts anderes übrig, als sich selber das benötigte Lehrmaterial, in seiner eigenen Übungsbreite, zusammenzustellen.

In den letzten Jahren wurden die pädagogischen Lehrmaterialien deutlich verbessert. So zeigen die Veröffentlichungen der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing sowie anderer chinesischer Hochschulen einen großen Fortschritt, vor allem was das Niveau der vorgeschlagenen Übungen und die Handhabung von Bildern für didaktische Ziele anbelangt. In Frankreich besitzen wir das Buch von Joël Bellassen *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises*² (Einführungsmethode zur chinesischen Sprache und Schrift). Sein großes Verdienst liegt darin, daß er ein Vorgehen anbietet, welches auf der Häufigkeitsbasis der Schriftzeichen und nicht auf der Erlernung des *pinyin* basiert. Trotz allem stellt man fest, daß die Anzahl der neuen Lehrbücher noch zu gering ist und die modernen pädagogischen Hilfs-

1 Denès, H. und Yau S.C. 1980. *Passeport pour la Chine*. Paris: Langages croisés.

Li, Tche-houa et autres. 1974. *Méthode audiovisuelle*. Paris: Didier.

2 Bellassen, Joël. 1989. *Méthode d'initiation à la Langue et à l'Écriture chinoises*. Paris: La Compagnie.

Bellassen, Joël und Zhang Pengpeng. 1991. *Perfectionnement à la Langue et à l'Écriture chinoises*. Paris: La Compagnie.

mittel, wie zum Beispiel Video oder die Informatik, fehlen, oder daß diese, wenn sie existieren, nicht oder kaum eingesetzt werden.

Kurzum, es scheint, daß trotz der oben erwähnten Verbesserungen zwei wichtige Probleme noch nicht zufriedenstellend gelöst sind. Der erste Punkt betrifft die Erlernung der Sprachstruktur des Chinesischen, die eine tiefgehende Überlegung verdient. Der zweite Punkt bezieht sich auf das Mißverhältnis von Geschriebenem zu Gesprochenem. Der mündliche Teil des Sprachkurses wird häufig auf der Auswertung eines schriftlichen Lehrmaterials aufgebaut, anstatt als eine eigenständige Einheit betrachtet zu werden. Es ist folglich nicht verwunderlich, wenn man feststellt, daß die Schüler aufgrund der Lektüre eines geschriebenen Dialogs im "Sprechübungskurs" unendlich viele Schwierigkeiten haben, sich mündlich frei auszudrücken: Die optische Anzeige und das Einprägen der Schriftzeichen tragen unausweichlich den Sieg über die Spontaneität des mündlichen Ausdrucks davon. Auch hier ist eine Überlegung dringend vonnöten, nicht nur über die Gestaltung der Lehrmaterialien, sondern auch was die Lehrpraxis selbst angeht.

Um den geographisch häufig isoliert lebenden Lehrern pädagogische Antworten zukommen zu lassen und um den Chinesischunterricht in Frankreich zu fördern, haben die Chinesischlehrer 1984 die *Association Française des Professeurs de Chinois* (den französischen Verband der Chinesischlehrer) gegründet. Er zählt heute mehr als 130 Mitglieder und ist ein bevorzugtes Forum für jährliche Begegnungen und Diskussionen über den Chinesischunterricht geworden. Informationsdefizite bei den Eltern und Schülern, aber auch bei Verwaltungsautoritäten betreffs der Situation des Chinesischen in Frankreich haben unseren Verband veranlaßt, abgesehen von den Informationsberichten auch eine Übersichtskarte der Orte in Frankreich, wo man Chinesisch lernen kann, und ein Weißbuch über den Chinesischunterricht an höheren französischen Schulen zu veröffentlichen³. Letzteres wurde von der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing auch in einer chinesischen Übersetzung herausgegeben. Abgesehen davon, daß unser Verband 1994 in Frankreich die Chinesischprüfung *Hanyu shuiping kaoshi* organisiert, bereiten wir auch ein Dokument über Chinesischkurse an Universitäten vor. Dieses wird die Probleme diskutieren, die auftreten, wenn Schüler, die bereits mehrere Jahre Chinesisch am Gymnasium gelernt haben, an der Universität mit Studierenden zusammenkommen, die erst hier anfangen, diese Sprache zu studieren.

Zum Schluß möchte ich noch anfügen, daß wir hoffen, daß sich die Kontakte zwischen unseren beiden Verbänden verstärken werden, vor allem durch einen vermehrten Austausch und eine vertiefende Zusammenarbeit, damit sich das Studium der chinesischen Sprache und Kultur in Europa noch besser entfalten kann.

³ Vgl. die wesentlichen Inhalte des Weißbuches in CHINESISCHUNTERRICHT IM ÜBERBLICK.

Japanisch in der Schule

Regine Holzer

Beim Entwurf des Tagungsprogramms in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Chinesisch kam wie von alleine und in keiner Weise überraschend auch der Vorschlag, in einem Beitrag über "Japanisch in der Schule" zu berichten. So schlicht der Titel auch aussieht, so uferlos wurde die Materie bei näherem Nachdenken.

Um das Thema einzugrenzen, stellte ich mir die Frage, was wohl die Fachlehrkräfte zwei benachbarter Fremdsprachendisziplinen voneinander wissen möchten, vor allem dann, wenn sie, wie in unserem Fall, in der Schule als neue Fächer auftreten und somit erst einmal in einem neuen Gebiet Fuß fassen müssen, das von anderen Fremdsprachen schon ziemlich dicht besiedelt ist. Ich bin also davon ausgegangen, daß Chinesischlehrer zum Japanischunterricht wahrscheinlich folgende Fragen stellen würden:

1. Wie ist der derzeitige Entwicklungsstand?
2. Was gibt es für Lehr- und Lernmaterialien?
3. Wer sind die Japanischlehrer?
4. Welche Möglichkeiten gibt es zur besonderen Förderung der japanischen Sprache?
5. Wie stellen wir uns die Zukunft des Faches Japanisch vor?

Insgesamt also fünf Fragen, die ich jeweils bezogen auf die gesamte Bundesrepublik beantworten möchte, denn bezogen auf die einzelnen Bundesländer ergibt die Situation des Japanischunterrichts ein sehr differenziertes Bild. (Vgl. Nr. 1. der Literaturliste im Anhang)

1. Derzeitiger Entwicklungsstand

Wenn man alle Japanisch lernenden Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik in einem Gebäude versammeln wollte, benötigte man dazu das Schulhaus eines großen Gymnasiums, denn es kämen etwa 1100 Schüler aus 9 verschiedenen Bundesländern zusammen. In dieser gedachten gesamtdeutschen japanischen Schule gäbe es insgesamt 112 Klassen bzw. Lerngruppen, die sich folgendermaßen unterscheiden ließen:

- (1) die jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, das wären insgesamt 28 Arbeitsgemeinschaften, und
- (2) demgegenüber 84 Lerngruppen, die nur aus einem Jahrgang bestehen. Darunter wären die Jahrgänge 5 und 8 sowie alle Jahrgänge von 9 bis 13 vertreten.

Die Jahrgänge 5 und 8 sind sog. Neigungsgruppen, die einstündig in der Woche unterrichtet werden. Im Untertitel könnte man die Veranstaltungen auch als "spielerische Begegnung mit der japanischen Sprache, Schrift und Kultur" bezeichnen. Der Unterricht in der Jahrgangsstufe 8 hat zum Ziel, die Schüler zu einer fundierten Entscheidung zu befähigen, ob sie in der 9. Klasse mit Japanisch als 3. Fremdsprache beginnen möchten. Es ist also sozusagen ein Schnupperkurs. Der Unterricht in den 5. Jahrgängen hat dagegen eine andere Zielsetzung: Den Neuzugängen der Schule soll schon früh bewußt und auch erfahrbar gemacht werden, daß Japanisch zum besonderen Fremdsprachenangebot der Schule gehört. Diese Schnupperkurse in bezug auf die 5. und 8. Jahrgänge werden bisher nur an zwei Gymnasien in Rheinland-Pfalz verwirklicht. Sie sind von ihrem Stellenwert her interessante Randergebnisse des Modellversuchs.

Das Hauptarbeitsgebiet des "Modellversuchs Japanischunterricht in den Sekundarstufen I und II" hingegen liegt auf zwei anderen Schwerpunkten: Einmal auf der Erprobung des Japanischunterrichts ab Jahrgangsstufe 9 mit der Fortführung als Grundkurs in der 11. Jahrgangsstufe, d. h. auch mit der Möglichkeit einer mündlichen Abiturprüfung. Hier liegen Erfahrungen in Hessen und Rheinland-Pfalz vor. Der andere Schwerpunkt ist die Erprobung mit dem Beginn in der 11. Klasse als spätbeginnende Fremdsprache. Dieser Ansatz hat sich erst im Laufe des Modellversuchs aus den Unterrichtserfahrungen heraus entwickelt. Zu diesen beiden Schwerpunkten sind Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien entwickelt worden bzw. noch in der Entwicklung. (Vgl. Nr. 2 und 3 der Literaturliste im Anhang)

Insgesamt sind die Bundesländer Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz an dem Modellversuch beteiligt, und von daher kann es nicht überraschen, daß an unserer gedachten gesamtdeutschen japanischen Schule mit den 1100 Schülern die allermeisten homogenen Lerngruppen, die sich nur aus einem Jahrgang zusammensetzen, eben aus Schülern dieser sechs Bundesländer bestehen. Dies heißt jedoch nicht, daß die Bedeutung der Arbeitsgemeinschaften zu vernachlässigen wäre. Sie spielen nach wie vor aufgrund ihrer flexiblen Möglichkeiten eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, an einer Schule Japanischunterricht überhaupt erstmals anzubieten.

2. Lehr- und Lernmaterialien

Ich möchte mich hier auf die Schülermaterialien beschränken, die für deutschsprachige Schüler der Sekundarstufe I und II entwickelt wurden, das heißt auf Materialien, die innerhalb der Laufzeit der einzelnen Ländermodellversuche entstanden sind. (Vgl. Nr. 4 - 13 der Literaturliste im Anhang)

Für einen fünfjährigen Sprachlernprozeß mit Beginn in der 9. Jahrgangsstufe stehen zwei verschiedene Materialpakete zur Verfügung:

Paket 1:

Der Unterricht beginnt in der 9. Jahrgangsstufe mit dem Lehrbuch "Japanisch für junge Leute 1", entwickelt von Setsuko Mochida aus Rheinland-Pfalz (Gymnasium Weierhof, Bolanden). Begleitend zum Lehrbuch ist ein Arbeitsbuch entwickelt worden. Ein Nachfolgebänd, "Japanisch für junge Leute 2", mit dem der Unterricht in der 11. Jahrgangsstufe fortgesetzt werden kann, ist in Vorbereitung. Mit diesen Lehrbüchern ist die Grundlage gelegt, etwa ab der Mitte der

12. Jahrgangsstufe den Unterricht auf spezielle soziokulturelle Themen auszurichten und textorientiert zu arbeiten. Die siebenstündige, lehrbuchunabhängige Unterrichtsreihe zum Thema "Liebesheirat und Ehevermittlung" (Heinrich-Böll-Gymnasium, Ludwigshafen) gibt einen Eindruck, welches sprachliche Niveau nach fünf Lernjahren in der 13. Jahrgangsstufe erreichbar ist. Die Gretchenfrage nach der Authentizität, die in diesem Zusammenhang immer gestellt wird, muß folgendermaßen beantwortet werden: Authentische Texte im strengen Sinn, d. h. Texte, die von Japanern für Japaner in Japanisch geschrieben wurden, werden nur gelegentlich verwendet. In der Regel handelt es sich um vereinfachte authentische Texte, oder es sind Texte, die für den Fremdsprachenunterricht geschrieben wurden und authentischen Texten nachempfunden sind.

Paket 2:

Im Rahmen des Berliner Modellversuchs ist das Lehrbuch "Japanisch für Schüler 1 und 2" erschienen. Darauf aufbauend gibt es aus dem hessischen Modellversuch ein Lehrbuch für Fortgeschrittene mit dem schönen Titel "Gambatte", auf Deutsch "Strengt Euch weiter an", das auch auf themenorientierte Textarbeit vorbereitet. Die hessische Arbeitsgruppe (Goethe-Gymnasium Frankfurt) hat mehrere themenorientierte Kurseinheiten für den Unterricht in den 12. und 13. Jahrgangsstufen entwickelt, z. B. zu den Themen "Japanische Fremdbilder", "Mann und Frau in der Arbeitswelt" und "Japanische Sozialisation". Diese Kurseinheiten sind etwa auf ein halbes Schuljahr konzipiert und bilden gleichzeitig die Grundlage für eine mündliche Abiturprüfung, die in Frankfurt schon wiederholt mit Erfolg abgelegt wurde. Abschließend sei hinzugefügt, daß auch bei den hessischen Abiturprüfungen keine authentischen Texte im strengen Sinn des Wortes verwendet werden.

Bei Beginn mit Japanisch in der 11. Jahrgangsstufe mit 3 Stunden in der Woche muß auf eine themen- und textorientierte Kursphase verzichtet werden. Der Unterricht beschränkt sich dann weitgehend auf die schon erwähnten Lehrbücher "Japanisch für junge Leute" oder "Japanisch für Schüler". Am Ceciliengymnasium in Düsseldorf ist ein weiteres Lehrwerk entstanden: Japanischkurs I und II. Es basiert unmittelbar auf den Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis und den Entwicklungen, die der Japanischunterricht an dieser Schule genommen hat: Die ursprünglich stufen- und jahrgangsübergreifenden Arbeitsgemeinschaften konzentrierten sich zunehmend stärker auf die Sekundarstufe II, bis schließlich der Unterricht für die 11. Jahrgangsstufe als neu einsetzender Grundkurs angeboten werden konnte.

Ergänzend zu den verschiedenen Lehrbüchern hat der nordrhein-westfälische Modellversuch eine Lernkartei aus 50 Lernkarten entwickelt. Jede einzelne Karte bildet eine Lerneinheit für sich, und zwar in bezug auf ein bestimmtes landeskundliches Thema und in bezug auf eine bestimmte didaktische Kategorie. Ziel ist dabei, landeskundliches und sprachliches Lernen miteinander zu verbinden. Abschließend möchte ich noch auf ein "Wörterbuch für Schüler" von einer Berliner Projektgruppe hinweisen, das in sieben verschiedene Sachgruppen unterteilt ist und dabei jeweils zwischen einem Grundwortschatz und einem Erweiterungswortschatz unterscheidet.

Innerhalb des Modellversuchs gibt es in Hamburg noch eine besondere Fachrichtung. Sie bezieht sich nicht auf weiterführende Schulen, sondern auf Berufsfachschulen für Bank- und Außenhandelskaufleute, d. h. dieser Unterricht wen-

det sich an Abiturienten, die im Zuge ihrer Berufsausbildung vor der Industrie- und Handelskammer in zwei Sprachen eine berufsbezogene Sprachprüfung ablegen. Eine der beiden Sprachen kann dabei Japanisch sein. In Hamburg wurde für einen solchen Kurs Material entwickelt mit dem schönen Titel "Fröhliches Japanisch".

3. Die Japanischlehrer

In den einzelnen Bundesländern gibt es sehr unterschiedliche und pragmatische Lösungen. Pragmatisch deshalb, weil es einen Studiengang für Japanischlehrer an weiterführenden Schulen mit dem Abschluß des Staatsexamens bisher nicht gibt. Ich möchte aus den vielen verschiedenen Möglichkeiten diejenigen herausgreifen und vorstellen, die sich bewährt haben und die als nachahmenswert weiterempfohlen werden können:

Modell 1: Es unterrichten deutsche Fachlehrer, in der Regel Fremdsprachen- oder Deutschlehrer, die entweder gleichzeitig ausgebildete Japanologen sind oder sich im Laufe ihres Studiums bzw. ihrer Berufsausübung japanische Sprachkenntnisse angeeignet haben.

Modell 2: Es unterrichten deutsche Japanologen, die sich schon auf der Universität mit den didaktischen Problemen bei der Vermittlung der japanischen Sprache beschäftigt haben und sich durch den Modellversuch in die Probleme des schulischen Fremdsprachenunterrichts einarbeiten konnten.

Diese beiden Gruppen, deutsche Fachlehrer und deutsche Japanologen, sind im Berufsfeld der Japanischlehrer an der Schule zahlenmäßig in der Minderheit. Die meisten Lehrkräfte sind Muttersprachler bzw. Muttersprachlerinnen, und auf sie beziehen sich die folgenden Modelle.

Modell 3: Es unterrichten japanische Muttersprachler bzw. Muttersprachlerinnen, die eine Ausbildung zur Vermittlung des Japanischen als Fremdsprache aufweisen und darüberhinaus fließende Deutschkenntnisse besitzen.

Modell 4: Es unterrichten muttersprachliche Lehrkräfte, die bereits zu Beginn des Modellversuchs im Jahre 1987 seit mehreren Jahren in der Bundesrepublik Japanischunterricht erteilten. Sie verfügen über hervorragende Deutschkenntnisse. Ihr eigentliches berufliches Fach war ursprünglich jedoch nicht der Lehrberuf für Japanisch als Fremdsprache an einer deutschen Schule. Der Modellversuch hat z. T. auf diesen Personenkreis und seine wertvollen praktischen Erfahrungen nicht verzichten wollen. Der Prozeß der Lehrplan- und Materialentwicklung im Verlauf des Modellversuchs konnte zur fachdidaktischen und methodischen Weiterbildung dieses Personenkreises viel beitragen.

Modell 5: Das Land Berlin hat sich in diesem Zusammenhang ein besonderes Modell einfallen lassen, weshalb ich dies als das "Berliner Modell" vorstellen möchte. Im Rahmen des Modellversuchs haben japanische Muttersprachlerinnen an einer Seminarbildung für angehende Englischlehrer teilgenommen, und zwar nur an den pädagogischen und schulrechtlichen Ausbildungsveranstaltungen. Sie haben abschließend in Fächern wie Pädagogik, Psychologie, Schulrecht etc. mündliche Prüfungen abgelegt. Der Seminarleiter für Englisch hat

darüber hinaus in einer Vielzahl von Japanischstunden Unterrichtshospitationen durchgeführt und Unterrichtsplanung, Durchführung und Ergebnis mit den Lehrkräften besprochen. Es sind auch regelrechte Lehrproben abgehalten worden.

Alle fünf Modelle beziehen sich selbstredend nur auf festangestellte Lehrkräfte, die Japanisch als Wahlfach, Wahlpflichtfach oder als Grundkurs erteilen.

Darüber hinaus hat sich der Modellversuch auch gezielt mit Fragen der Lehrerfortbildung beschäftigt. Im Deutsch-Japanischen Zentrum in Berlin, am hessischen Institut für Lehrerfortbildung in Fulda und im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest haben wiederholt Fachtagungen mit Workshop-Charakter stattgefunden, deren Verlauf und Ergebnisse z. T. umfangreich dokumentiert wurden. (Vgl. Nr. 14 der Literaturliste im Anhang)

Unabhängig vom Modellversuch finanziert der japanische Staat, vertreten durch das Japanische Kulturinstitut in Köln, seit mehreren Jahren regelmäßig Lehrerfortbildungsveranstaltungen. Die letzte fand 1992 in Berlin statt zum Thema "Die Förderung kommunikativer Kompetenzen durch Lern- und Rollenspiel". Sie wurde auch als Workshop durchgeführt, also mit aktiver Beteiligung der Teilnehmer in verschiedenen Gruppen. (Vgl. Nr. 15 der Literaturliste im Anhang)

4. Zur besonderen Förderung der japanischen Sprache

Begleitend zum Japanischunterricht gibt es eine ganze Reihe von besonderen Aktivitäten. Nach den Osterferien, wenn die Planung für das nächste Schuljahr beginnt, veranstalten viele Schulen Informationsabende für Eltern und Schüler der 8. Klassen oder 10. Klassen. Wenn eine Schule einmal Japanischunterricht fest in ihrem sprachlichen Angebot hat, sei es ab der 9. oder ab der 11. Klasse, kommt in der Regel auch immer ein neuer Anfängerkurs zustande. Die interessierten Schüler sind durch interne Veranstaltungen in der Schule am Vormittag und durch die Gespräche mit den Schülern, die bereits Japanisch lernen, meistens recht gut informiert. Bei den Informationsabenden unter Einbeziehung der Eltern geht es daher meistens darum, die Eltern davon zu überzeugen, daß sie dem Wunsch ihrer Kinder, Japanisch zu lernen, unbesorgt entsprechen können. Es geht also in erster Linie um die Beantwortung solcher Fragen wie z. B., warum überhaupt Japanisch, mit was müssen sich die Kinder dabei auseinandersetzen, wie wird das Fach überhaupt unterrichtet, und - eine ganz wichtige Frage -: lohnt sich das ganze überhaupt, d. h. steigern Japanischkenntnisse die beruflichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt?

Die letzte Frage ist übrigens aus der Erfahrung heraus durchaus mit Ja zu beantworten. Natürlich nicht in dem Sinn, daß die Schüler so gut Japanisch gelernt haben, daß sie ihre Kenntnisse unmittelbar in einem Beruf professionell anwenden könnten. Diese Einschränkung versteht sich wirklich von selbst. Sondern es hat sich erwiesen, daß viele Firmen allein die Tatsache als solche positiv bewerten, daß sich Schüler freiwillig und mit schulischem Erfolg in etwas völlig Fremdes und Unbekanntes eingearbeitet haben. Daraus wird der Schluß gezogen, daß der Bewerber oder die Bewerberin geistig offen und flexibel ist und die Bereitschaft zu intensivem Engagement mitbringt.

Für die nordrhein-westfälischen Schulen hat das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung eine Informationsbroschüre für interessierte Eltern und

Schüler herausgegeben, die auf die wichtigsten Fragen Antwort gibt. (Vgl. Nr. 16 und 17 der Literaturliste im Anhang)

Werbung und Präsenz im Sinne von Flagge zeigen ist für neue Schulsprachen wie Japanisch geradezu lebenswichtig. Es hat sich als sehr sinnvoll erwiesen, bei allen Veranstaltungen, in der die Schule sich nach außen hin öffentlich darstellt, Japanisch mit vorzuzeigen. Anlässlich von Projekttagen sind an mehreren Schulen z. B. kleine Rollenspiele oder Theaterstücke in japanischer Sprache aufgeführt worden. (Vgl. Nr. 18 und 19 der Literaturliste im Anhang) Je nach dem, was die jeweilige Stadt an japanischer Kultur oder Infrastruktur zu bieten hat, haben Schulen in Projektwochen auch den Besuch japanischer Geschäfte oder Restaurants mit einbezogen und mit kleinen sprachlichen Aufgaben verbunden.

Am Landesinstitut in Soest ist das Konzept für eine Projektwoche "Japanisch für Anfänger" entwickelt worden, in dem versucht wird, Sprache, Schrift und Soziokultur mit den Lern- und Arbeitsmethoden einer Projektwoche in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Es ist im Augenblick noch eine Rohfassung, die zur Veröffentlichung vorbereitet wird. (Vgl. Nr. 20 der Literaturliste im Anhang)

In einer Reihe von Städten in der Bundesrepublik gibt es Deutsch-Japanische Gesellschaften, die z. T. sehr intensiv und fruchtbringend mit den Schulen vor Ort zusammenarbeiten. Das kann soweit gehen, daß Vorträge und Veranstaltungen der Deutsch-Japanischen Gesellschaft mit dem Lehrplan der Schule koordiniert werden und so von außen wieder landeskundliche Impulse in den Unterricht hineingetragen werden. (Vgl. Nr. 21 der Literaturliste im Anhang)

Ein Motivationsschub ganz anderer Art geht von einer schriftlichen Sprachprüfung aus, die von der Japan Foundation jedes Jahr Anfang Dezember weltweit durchgeführt wird, das sog. Japanese Language Proficiency. In Deutschland findet die Prüfung in Düsseldorf und in Stuttgart statt. Es gibt insgesamt vier verschiedene Schwierigkeitsstufen, und es hat sich gezeigt, daß nach 5 Jahren Japanischunterricht die niedrigste Stufe gut erreichbar ist. Zwar ist die Prüfung vom didaktisch-methodischen und pädagogischen Standpunkt der Schule aus gesehen eher problematisch, denn sie besteht ausschließlich aus Multiple-choice-Fragen. Das ist eine Prüfungsmethode, die in der Schule eigentlich nicht angewendet wird. Wenn daher ein Lehrer mit seinen Schülern zu dieser Prüfung nach Stuttgart oder Düsseldorf fahren möchte, kommt er praktisch nicht umhin, für diese bestimmte Prüfungsmethode im Unterricht zusätzlich Übungszeit zur Verfügung zu stellen. Dennoch ist das Erreichen eines international bekannten Sprachzertifikats für die Schüler ein nicht zu unterschätzendes Erfolgserlebnis.

Die Kernmotivation bei jedem Fremdsprachenunterricht ist letztlich die Frage, wo und mit wem die Schüler ihre erworbenen Kenntnisse in der Praxis erproben können. Trotz des Modellversuchs ist der Schüleraustausch mit Japan doch eher die Ausnahme geblieben. Er wird seit mehreren Jahren regelmäßig und sehr erfolgreich vom Goethe-Gymnasium in Frankfurt durchgeführt, mit finanzieller Unterstützung der Stadt. Frankfurt ist neben Düsseldorf eines der wichtigsten japanischen Wirtschaftszentren in Deutschland geworden. Von einer Berliner Schule, die am Modellversuch beteiligt ist, sind auch schon Japanfahrten veranstaltet worden. Über manche dieser Aktivitäten liegen entsprechende Reisedokumentationen vor, die von Schülern und Lehrern gemeinsam zusammengestellt worden sind. (Vgl. Nr. 22 in der Literaturliste im Anhang)

Ich habe hier ein Gesamtbild des Japanischunterrichts in der Bundesrepublik entstehen lassen, das eigentlich zu rosig gezeichnet ist. Denn ich habe mir aus

dem gesamten Erscheinungsbild überall nur die Rosinen und die leuchtenden Beispiele herausgepickt und zu einem schönen Arrangement zusammengestellt. Bei weitem nicht jede Schule mit Japanischunterricht kann all die genannten Aktivitäten und Veranstaltungen durchführen oder hat z. B. die Möglichkeit, ein mündliches Abitur anzubieten. Deswegen möchte ich abschließend kurz noch die Frage beleuchten, wie in der Regel die Arbeitssituation einer Japanischlehrerin oder eines Japanischlehrers an einer Schule aussieht.

Auch wenn wir von der günstigen Voraussetzung ausgehen, daß die Person eine feste Anstellung an der Schule hat, heißt das keineswegs, daß der Unterricht zu den didaktisch ergiebigen Kernzeiten am Vormittag stattfindet. Unterricht am Nachmittag, sehr oft auch am späten Nachmittag, ist keine Ausnahme. Gelegentlich findet der Unterricht auch in der nullten Stunde früh zwischen 7.00 und 8.00 Uhr statt. Von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen hat die Lehrperson keine Fachkollegen an der Schule. Sie oder er ist die einzige Japanischlehrkraft und von daher ein ziemlich einsamer Kämpfer, der mit sehr großem Einsatz bei der Sache sein muß. Denn all die Erfolge, die sich an einzelnen Schulen eingestellt haben, sind ganz gewiß nicht ausschließlich auf den Modellversuch zurückzuführen, sondern in sehr großem Maße auf das fachliche und zeitliche Engagement der Lehrkräfte. Theaterstücke, Rollenspiele, Ausstellungen im Foyer der Schule, Studientage oder Projektwochen und ähnliche Veranstaltungen gehören heute zum Profil der kleineren Fremdsprachen an der Schule und insbesondere auch zum Profil der außereuropäischen Sprachen. Aber ohne das ständige Bemühen der Lehrkräfte, dafür die Unterstützung von fachfremden Kollegen und insbesondere von der Schulleitung zu bekommen, ließen sich solche Sonderaktivitäten gar nicht durchführen.

5. Die Zukunft des Faches Japanisch

Insgesamt gesehen ist die zahlenmäßige Entwicklung des Japanischunterrichts zu einem gewissen Abschluß gekommen. Sicherlich werden vielleicht hier und da noch einzelne Schulen hinzukommen, aber mit einer weiteren starken Zunahme von Schülerzahlen, vergleichbar mit der rasanten Entwicklung in den achziger Jahren, ist eigentlich nicht zu rechnen. Es geht also eher darum, das Erreichte zu sichern bzw. das Erreichbare zu verwirklichen. Für die Japanischlehrer bedeutet dies, daß sie nach Auslaufen des Modellversuchs für eine Weiterführung der fachdidaktischen Diskussionen auf länderübergreifende Infrastrukturen angewiesen sein werden. Deswegen hat sich aus der Zusammenarbeit des Modellversuchs mit dem Japanischen Kulturinstitut eine Initiative zur Gründung eines *Vereins der Japanischlehrkräfte an weiterführenden Schulen* ergeben. Der VJS e.V., wie der neue Verein abgekürzt heißt, hat im März 1993 das Licht dieser Welt erblickt. Die beiden Vorsitzenden sind Frau Mochida (Gymnasium Weierhof, Bolanden, Rheinland-Pfalz) und Frau Mizuno (Sophie-Scholl-Oberschule, Berlin).

Die fachlichen Fragen, mit denen man sich in bezug auf die beiden Sprachen Japanisch und Chinesisch auseinandersetzen muß, möchte ich abschließend folgendermaßen zusammenfassen:

1. Fragen zum kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht: Wie schaffen wir es, den Schülern möglichst lebensnahe und echte Sprache in sinnvollen Situationen zu vermitteln?

2. Fragen zur Schriftvermittlung: Wie schaffen wir es, die fremde Schrift so zu vermitteln, daß die kommunikative Ausrichtung des Unterrichts nicht darunter leidet bzw. daß sich Schrifterwerb und Spracherwerb nicht gegenseitig blockieren, sondern sinnvoll ergänzen?
3. Fragen zum soziokulturellen Lernen: Wie schaffen wir es, die natürliche Neugierde der Schüler auf das Land der fremden Sprache zu stillen und in den Sprachunterricht zu integrieren, ohne dabei in einen Landeskundeunterricht nach der Sachsystematik von Sozialkunde, Erdkunde oder Geschichte auszuarten?
4. Fragen zum fächerübergreifenden Lernen: Wie schaffen wir es, Verknüpfungen zu anderen Fächern der Schule herzustellen und damit das fremde Land in das Curriculum der Schule einzubinden?
5. Fragen zur Verbindung mit den fachspezifischen Diskussionen und Entwicklungen in anderen Fremdsprachen an der Schule: Wie schaffen wir es, uns als moderne gesprochene Sprache Platz und Ansehen im Konzert der vielen Fremdsprachen an der Schule zu erarbeiten?

Eine Lösungsmöglichkeit für die letzte Frage glaubt der Vorstand des neuen Vereins der Japanischlehrer u. a. im Anschluß an den Fachverband Moderne Fremdsprachen zu sehen, dem größten Fachverband aller schulischen Fremdsprachen. Der Beitritt erfolgt synchron mit dem Fachverband Chinesisch e.V. im Frühjahr 1994, mit dem wir dann auf dieser Basis zu einer Zusammenarbeit gelangen.

Literaturverzeichnis

1. Übersicht zum Japanischunterricht an weiterführenden Schulen in der Bundesrepublik im Schuljahr 1992/93; zu beziehen über die Senatsverwaltung für Schule, Berufsausbildung und Sport, Bredtschneiderstraße 5, 14057 Berlin, Dr. Haasch.
2. Lehrpläne für Japanisch der Länder Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz; zu beziehen über die jeweiligen Kultusministerien bzw. für Nordrhein-Westfalen über das Landesinstitut, 59494 Soest, Paradieser Weg 64
3. Zwischenbericht Modellversuch Rheinland-Pfalz, Kultusministerium Mainz
4. Setsuko Mochida, Japanisch für junge Leute 1, Lehrbuch und Arbeitsbuch, Sansyusha, Tokyo 1987
5. Setsuko Mochida, Japanisch für junge Leute 2 (in Vorbereitung)
6. Yuriko Mogi, Unterrichtsreihe "Ehevermittlung und Liebesheirat", Heinrich-Böll-Gymnasium, Ludwigshafen 1993 (veröffentlichtes Manuskript)

7. Modellversuch Berlin, Japanisch für Schüler 1 und 2, Berlin 1993 (veröffentlichtes Manuskript der Senatsverwaltung Berlin)
8. Modellversuch Hessen, "Gambatte", ein Lernbuch für Schüler (veröffentlichtes Manuskript des Goethe-Gymnasiums, Frankfurt)
9. Modellversuch Hessen, "Japanische Fremdbilder" und andere Kurseinheiten für die Sekundarstufe II (veröffentlichte Manuskripte des Goethe-Gymnasiums, Frankfurt)
10. Kiyoko Liebelt-Koizumi, Japanischkurs I und II, Düsseldorf 1992, zu beziehen über die Autorin: Schwalmstraße 19, 40547 Düsseldorf
11. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Lernkartei für den Japanischunterricht an Gymnasien, Soester Verlagskontor 1993 (1.-3. Lieferung)
12. Wörterbuch für Schüler (unveröffentlichtes Manuskript, Seminar für Sprache und Kultur Japans, Universität Hamburg)
13. Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, Fröhliches Japanisch an Berufsschulen, Band 1 und 2, Hamburg 1992
14. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Workshop zu unterrichtspraktischen Fragen des Japanischunterrichts in den Sekundarstufen I und II, Themen, Ergebnisse, Anregungen, Soester Verlagskontor 1992
15. Vorbereitungskommission des Fortbildungsseminars für Japanischlehrer an Gymnasien, Bericht des 4. Fortbildungsseminars im Japanisch-Deutschen Zentrum Berlin, Berlin 1992 (zu beziehen über das Japanische Kulturinstitut in Köln, Universitätsstraße 98)
16. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Modellversuch Japanischunterricht in den Sekundarstufen I und II, Informationen für Eltern und Schüler zum Japanischunterricht an nordrhein-westfälischen Schulen, Soest 1992
17. "Japanisch in der Schule - ein neues fremdsprachliches Angebot" in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Schularbeiten 2 - Friedenserziehung, S. 35-38, Soest 1989
18. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsausbildung, Amt für Schule, Modellversuch Japanisch an Gymnasien, Unterrichtsmaterialien (veröffentlichtes Manuskript des Helene-Lange-Gymnasiums, Hamburg, Yumiko Nakakita)
19. "Japanisch lernen in der Schule - Eine sprachliche und schriftliche Entdeckungsreise" in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Lernen für Europa, Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens, Heft 4, S. 62-70, Soest 1993)

20. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Projektwoche Japanisch - Begegnung mit einer unbekanntem Fremdsprache, Soest 1994 (veröffentlichtes Manuskript)
21. Arbeitsgemeinschaft Japan am Martino-Katharineum Braunschweig, Japan - Tor zur Sonne, 1991
22. Canisius-Kolleg Berlin, Japanfahrt 1988

English summary:

Japanese at schools

1. State of the present development

Presently (May 1993) Japanese is being taught in 9 Bundesländer (= about 1100 students and 112 Japanese language courses: 28 study-groups and 84 regular courses.) For all of them Japanese is at least the third foreign language and as such a voluntary subject.

2. Learning and teaching materials

The materials specially designed for German speaking secondary students are mostly a result of a Model Project on Japanese. (4 different beginner textbooks; 1 advanced learners' textbook; a set of 50 text-cards; a collection of texts and oral Abitur-examinations on aspects of life in modern Japan; a textbook for tertiary students of banking and foreign trade which leads up to a Japanese language certificate of the Chamber of Industry and Commerce.) The Model Project on Japanese as well as the Japan Foundation published several works on didactic and methodical questions for teachers of Japanese at German secondary schools.

3. Professional background and training of the teachers

The Japanese language courses are conducted by German japanologists, German high school teachers or native speakers with professional backgrounds and a long-time teaching experience.

4. Special initiatives for the support of Japanese

A variety of special initiatives are introduced and explained, as for instance projects, exhibitions, role plays, students' exchange programmes, cooperation with German-Japanese societies etc.

5. Future Perspectives for Japanese at schools

The task for the future is to continue the didactic and linguistic discussions and to further improve the methods and standards of Japanese language teaching. One important step toward this direction is the foundation of the association of the Japanese language teachers in Germany (VJS e.V.) and its membership in the Fachverband Moderne Fremdsprachen.

Die Bedeutung des Chinesischen und die sich abzeichnende multimediale Revolution in der Fremdsprachenpädagogik

Friedhelm Denninghaus

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß unsere Bildungs- und Sprachenpolitik im Hinblick auf das Chinesische nicht den Bedürfnissen der Zeit entspricht, daß größere Anstrengungen gemacht werden müssen, damit Chinesisch in unserem Lande eine angemessenere Verbreitung erhält, daß wir in das 21. Jahrhundert nicht mit einer eurozentrischen Schul- und Bildungspolitik des 19. Jahrhunderts gehen können. Fachleute wissen auch, daß wir mit unseren Lehrwerken und Lehrsystemen hinter den Erkenntnissen der Sprachlehrforschung zurückbleiben und die großen Möglichkeiten nicht nutzen, die sich mit den neuen Medien ergeben. Das geschieht nicht, weil die Öffentlichkeit und die Regierungen noch nicht verstanden haben, welchen Beitrag sie dazu leisten müssen. Dies sind die Thesen und Probleme, mit denen ich mich in meinem kurzen Beitrag beschäftigen möchte.

Wenn um Sprachenpolitik gestritten wird, werden in der Regel zwei unterschiedliche Argumentationsketten verwendet, deren erste ich die utilitaristische und zweite ich die kulturelle oder, einfacher, die nicht-utilitaristische nennen möchte. Nichtutilitaristisch natürlich nicht im Sinne von Luxus oder unnötig oder gar "nicht nützlich". Man geht dabei entweder von gesellschaftlichen Bedürfnissen aus oder von den persönlichen Bedürfnissen konkreter Adressaten, was oft auf das gleiche hinausläuft, aber nicht immer das gleiche ist.

Die utilitaristische Argumentation hat folgende Logik. Der Mensch ist ein gesellschaftliches und seine Lebensmittel in gesellschaftlicher Arbeitsteilung produzierendes Wesen. Da es für die Produktion und den Austausch der Produkte auf dem Markt des Kommunikationsmittels Sprache bedarf, wird eine Produktions- und Lebensgemeinschaft unvermeidlich zu einer Sprachgemeinschaft. Da die Produktionsverhältnisse und die Märkte in ständiger Veränderung und Entwicklung begriffen sind und die Menschen dabei auch ständig Kontakte und Zusammenarbeit über die Grenzen ihrer engeren Sprachgemeinschaften hinaus suchen, wachsen die Produktions- und Lebensgemeinschaften schneller als die Sprachgemeinschaften. Das hat zur Folge, daß sich für viele Menschen die Notwendigkeit ergibt, Zweit- und Drittsprachen zu erwerben, bzw. für die Gesellschaft, sie institutionell zu vermitteln, so daß bestimmte ausgesuchte Sprachen, aber bei weitem nicht alle, territorial gesehen, sich

unter dem Namen "Fremdsprachen" über ihre Ursprungsländer hinaus verbreiten.

Man könnte diese Gesetzmäßigkeiten mit vielen historischen Beispielen belegen. Aus Zeit- und Platzgründen möchte ich das aber nicht tun, sondern mich sogleich der gegenwärtigen Situation zuwenden. Die Welt wächst wirtschaftlich und politisch auf der Grundlage zunehmender multilateraler internationaler Arbeitsteilung zu einer Weltgesellschaft zusammen. Wir haben zwar noch keinen Weltstaat, aber wir sprechen bereits von einem Weltmarkt. Jeder, der auf diesen Markt geht, hat es mit vielen verschiedensprachigen Partnern zu tun. Da es unmöglich ist, daß alle Akteure der internationalen Kooperation die Sprachen aller ihrer Partner lernen und auch ständig die Dienste von Dolmetschern in Anspruch nehmen, entsteht der Bedarf nach einer lingua franca, einer allgemeinen Zweitsprache, die praktisch jeder kennt, der auf diesen internationalen Markt geht. In der Antike wurde ein solcher Bedarf auf dem Markt des Mittelmeeres zunächst vom Griechischen und später vom Lateinischen gedeckt. Es ist heute nicht mehr zu übersehen, daß die Rolle der allgemeinen Zweitsprache in der entstehenden modernen Weltgemeinschaft dem Englischen zufallen wird oder schon zugefallen ist. Heute bereits kann niemand mehr, der in dieser Weltgemeinschaft auf dem Gebiet der Wirtschaft, Technik, Kultur überregionale Kontakte hat, ohne das Englische auskommen. Wenn Schweden mit Koreanern, Dänen mit Chinesen, Griechen mit Norwegern oder Ägypter mit Japanern miteinander kommunizieren, bedienen sie sich in der Regel des Englischen.

Das bedeutet nicht, daß neben Englisch als allgemeiner Zweitsprache die Notwendigkeit der Erlernung anderer Zweitsprachen entfällt. Die Kommunikation über eine gemeinsame Zweitsprache reicht bei intensiver bilateraler Zusammenarbeit nicht aus. Vertiefte bilaterale Zusammenarbeit ist nur möglich, wenn zumindest einer der Partner über die Sprache des anderen verfügt. Das ist der Grund, warum neben Englisch auch andere Sprachen als Fremdsprachen gelernt werden, und zwar offensichtlich proportional zu dem Grade ihrer Verbreitung und der Größe des Lebens-, Wirtschafts- und Kulturraums, in dem diese Sprachen als Hauptverkehrssprache fungieren.

Auf diesem Hintergrund muß man die Bedeutung des Chinesischen bestimmen. Das Standardchinesisch oder einer der chinesischen Dialekte, so oder ähnlich steht es in den Richtlinien für Chinesisch an Schulen, die in Nordrhein-Westfalen erarbeitet worden sind, ist die Sprache von mehr als einer Milliarde Menschen in den chinesischen Siedlungsgebieten in der Volksrepublik China, Taiwan, Hongkong, Singapur und größerer Volksgruppen von Auslandschinesen in zahlreichen Ländern Asiens und den übrigen Ländern

der Welt. Damit ist Chinesisch die meistgebrauchte Sprache der Welt. Chinesisch ist darüber hinaus für viele nichtchinesische Nationalitäten in China und im asiatischen Raum im Verkehr untereinander oder mit den dort überall gegenwärtigen Chinesen ein unentbehrliches Verständigungsmittel.

Die riesige Zahl von Menschen, die eine Variante des Chinesischen sprechen, und die weite territoriale Verbreitung des Chinesischen erklären, warum das Chinesische heute schon als Weltsprache anerkannt wird. Gewichtiger noch als die bloße Zahl von Trägern einer Sprache sind politökonomische und wirtschaftliche Faktoren. Die bloße Existenz einer Sprachgemeinschaft von mehr als eine Milliarde Menschen ruft bei dem Rest der Welt noch kein Interesse an der betreffenden Sprache hervor, wenn diese abgeschottet von der Weltwirtschaft in einem in sich geschlossenen Feudalsystem mit überwiegender Naturalwirtschaft oder mit nur kleinen regionalen Märkten leben. Das Interesse an einer Sprache entsteht bei Außenstehenden erst mit der Entwicklung eines inneren Marktes und mit seiner Öffnung zum Weltmarkt. Je mehr wirtschaftliche Kontakte von chinesischen Hersteller, Verkäufern und Käufern mit Ausländern, desto größer wird das Bedürfnis nach Kenntnis des Chinesischen bei denjenigen Nichtchinesen, die von dieser Situation profitieren wollen. Wenn also die Volksrepublik China, wie es scheint, den Weg zu Marktwirtschaft betreten hat und sich dem internationalen Markt öffnen will, so steht zu erwarten, daß das Interesse an der chinesischen Sprache steigt. Auf diesem Hintergrund bekommen bestimmte wirtschaftliche Zahlen ein ganz neues Gewicht, wie zum Beispiel, daß nach dem Exportvolumen der chinesische Wirtschaftsraum nach den USA, Japan und Deutschland heute bereits an der 4. Stelle in der Welt steht und daß nach den wirtschaftlichen Wachstumsraten der ostasiatische Raum mit keinem anderen Gebiet der Welt zu vergleichen ist.

Der Fachmann wird gemerkt haben, daß wir zusammen mit den Soester Richtlinien die chinesische Sprache in vielleicht unzulässiger Weise global und undifferenziert betrachtet haben. Bei näherem Lichte besehen, läßt sich erkennen, daß dort im Zusammenhang mit den Faktoren, von deren Bedeutung der chinesischen Sprache abhängt, mehr oder weniger geschickt ein negativer Aspekt vertuscht und ein positiver unerwähnt geblieben ist. Das negative Moment besteht darin, daß die Standardsprache noch längst keine allgemeine Verbreitung gefunden hat. Das positive Moment ist darin zu sehen, daß es die chinesische Schrift gibt, die dieses Manko mehr als wett macht. Ohne die chinesische Schrift könnte man über eine Milliarde Menschen, die zum Teil nicht interkommunikable Dialekte sprechen, nicht in einen Topf werfen und zusammen als die Träger einer einzigen Sprache betrachten. Bei der

Einschätzung der Bedeutung der chinesischen Sprache sollte man auch nicht übersehen, daß sie darüber hinaus auch von anderen Sprachen benutzt wird. Wenn beispielsweise die Japaner einen wesentlichen Teil der chinesischen Schriftzeichen benutzen, so führt das nicht nur dazu, daß Japaner und Chinesen wesentlich schneller und leichter als wir die Sprache des anderen lernen, sondern es fördert auch die wechselseitige japanisch-chinesische Kooperation und gibt uns das Recht, von einem einzigen, letztlich von den chinesischen Schriftzeichen geprägten großen ostasiatischen Wirtschafts- und Kulturraum zu sprechen.

Die Besonderheit der chinesischen Schrift schlägt also bereits unter rein utilitaristischen Gesichtspunkten betrachtet positiv zu Buche. Dadurch, daß sie unabhängig von den Sprachen, denen sie dient, existiert, schafft sie Verständigung zwischen Völkern, die ohne sie in einem babylonischen Sprachewirrwahl nicht zueinander finden würden. Sie tut dies übrigens schon seit mehr als zweitausend Jahren auf dem chinesischen Subkontinent. Die chinesische Schrift hat nicht nur das Zusammenwohnen vieler Sprachen und Völker in einem großen multinationalen Reich möglich gemacht, sondern dies in einer Weise getan, daß der Rest der Welt jahrhundertlang kaum gemerkt hat, daß es im Grunde ganz verschiedene Völker mit verschiedenen Sprachen waren, die man pauschal Chinesen nannte. Im Unterschied zu unseren an die spezielle Lautung und Grammatik verschiedener Einzelsprachen gebundenen Buchstabenschriften ist das chinesische Schriftsystem im Prinzip allgemeinmenschlich und universal: nämlich grundsätzlich für jede Sprache geeignet. Unsere Buchstabenschriften dagegen sind exklusiv und esoterisch und deshalb Hindernisse auf dem Wege der Völker zueinander. Nur dank der chinesischen Schrift dürfen wir auch die in der mündlichen Form nicht interkommunikablen Varianten des Chinesischen als eine Sprache betrachten und behaupten, daß das Chinesische die am meisten verbreitete Sprache der Welt ist. Wir Indogermanen oder Indoeuropäer, die wir mit dem Englischen, Spanischen, Russischen, Deutschen, Armenischen, Persischen, Kurdischen auch nur verschiedene Dialekte einer gemeinsamen Sprache sprechen, würden das von uns auch sagen können, wenn wir wie die Chinesen von unseren Vorfahren eine von den einzelnen Mundarten unabhängige indoeuropäische Schriftsprache ererbt und verwendet hätten. Das ist leider nicht der Fall. Deshalb sind wir im Unterschied zu den Chinesen auseinandergelaufen und haben in kultureller Hinsicht den Kontakt miteinander verloren.

Bekanntlich hatten sich die Kommunisten nach ihrer Machtergreifung in ihrem reformerischen Eifer das Ziel gesetzt, die Schriftzeichen schrittweise, wie sie sich auszudrücken beliebten, auf den Müllhaufen der Geschichte zu

befördern, weil sie angeblich dem Fortschritt im Wege waren und zu schwer lernbar seien. Wenn es bereits unter utilitaristischen Gesichtspunkten ein grober Irrtum war, die chinesische Schrift als ein Hindernis für den Fortschritt zu denunzieren, so gilt das erst recht unter nicht-utilitaristischen Gesichtspunkten, die in der Sprachenpolitik auch eine Rolle spielen. Mit Recht auch, denn der Mensch lebt nicht von Brot allein. Es wird sich zeigen, daß man unter diesem Gesichtspunkt noch mehr zum Ruhme der chinesischen Schrift sagen kann. Sie erweist sich nämlich nicht nur als Kommunikationsmittel im babylonischen Durcheinander der Gegenwart, sondern auch als Mittel der Verständigung über Zeit und Raum hinaus als den Buchstabenschriften überlegen.

Es ist nämlich ein Unterschied, ob das kulturelle Erbe in einer Schrift bewahrt ist, deren Zeichen in den letzten zweitausend Jahren weder ihre äußere Form noch ihre Bedeutung geändert haben, oder in ephemeren Buchstabenschriften, die unter dem ständigen Druck des Wandels in der gesprochenen Sprache sind. Dem gebildeten Chinesen liegt dank seines Schriftsystems die gesamte Geschichte Chinas und seine mehr als zweitausendjährige Kultur wie ein offenes Buch vor Augen. Er kann die Dichter der Tang-Zeit, den Historiker Sima Qian der Han-Zeit und die Philosophen der Antike ohne große Schwierigkeiten lesen oder lesen lernen. Die überaus reiche und umfangreiche chinesische Geschichte und Literatur von mehr als zweitausend Jahren ist ihm damit unmittelbar zugänglich. Der gebildete Europäer dagegen kann an das nicht minder reiche europäische Erbe bis zurück zu Homer, Plato und Virgil nur heran, wenn er zunächst viele Sprachen lernt: das Alt-Griechische, das Lateinische, das Italienische, das Französische, das Spanische, das Deutsche usw. Der chinesischen Kultur ist diese sprachliche Zersplitterung erspart geblieben. Über das Chinesische erschließen sich dank seiner Schrift so viele Bildungsgüter, wie durch alle verschiedenen europäischen Sprachen, die modernen, mittelalterlichen und alten, zusammengenommen.

Dieses sind rein quantitative Argumente. Hat aber das Chinesische auch unter qualitativen Gesichtspunkten Anspruch, als eine Weltkultursprache anerkannt zu werden?

Um Weltgeltung als Kultursprache zu erlangen, muß die betreffende Sprache mit einer weltgeschichtlich bedeutsamen Epoche verbunden und Vehikel einer reichen Literatur mit einer bedeutenden Botschaft für die übrige Welt sein. Nicht jeder Sprache fällt eine solche Rolle zu. Das Griechische verdankt seine bleibende Weltgeltung, die sich bis heute in seiner Unentbehrlichkeit in der Medizin niederschlägt, der Blütezeit des alten

Griechenlands und der athenischen Demokratie, deren Bedeutung uns durch seine Dichtung, Philosophie, Skulptur, Wissenschaft vermittelt wird. Das Lateinische der augustäischen imperialen Epoche mit Virgil, Horaz, Lukrez, Sallust als ihren literarischen Verkündern, das Italienische der Renaissance, das Französische dem wirtschaftlichen Erfolg des Merkantilismus und dem politischen des Absolutismus, das Englische der Tatsache, daß die Engländer und Amerikaner Wegbereiter der modernen Demokratie waren. Das Russische verdankt seinen Ruf als Kultursprache der klassischen Periode des 19. Jahrhunderts, ohne die das umwälzende Ereignis des 20. Jahrhundert, die Oktoberrevolution, nicht zu verstehen ist, und natürlich die Ereignisse, die seitdem die Welt in Atem gehalten haben. Das Deutsche der deutschen Klassik und der deutschen Philosophie, aus dem der Marxismus hervorgegangen ist, den man verstehen muß, wenn man das 20. Jahrhundert, einschließlich den Aufstieg Chinas zur Weltmacht verstehen will. Die Bedeutung des Chinesischen liegt darin, daß in dem Gewande einer einzigen Sprache die gesamte Geschichte einer großen und reichen Kultur - seine politische, kulturelle, geistige, materielle - von den Anfängen, die weiter zurückreichen als die europäischen - bis heute in einer beispiellosen Kontinuität und Vollständigkeit und - wie ich persönlich meine - in Texten von besonderer Aussagekraft und Grazie vorliegen. Der Weltbürger mit europäischer Bildung braucht diese Parallele zu seiner eigenen Kultur, einmal, um die eigene in seiner Beschränktheit zu begreifen, zum anderen, um die ostasiatische Kultur in ihrer Besonderheit zu verstehen.

Es sprechen also sowohl utilitaristische als auch sogenannte nicht-utilitaristische Gesichtspunkte dafür, dem Chinesischen einen wichtigen Platz in unserem Bildungssystem einzuräumen. Viel mehr Menschen muß die Gelegenheit geboten werden, Chinesisch zu lernen, und zwar von der Schulbank an. Aber ist das überhaupt möglich? Könnte man für das Japanische nicht ebenso starke Gründe vorbringen? Oder für das Arabische? Sollen etwa das Russische, Spanische und Italienische, die in unseren Schulen kaum Fuß gefaßt haben, dafür weichen? Oder das Lateinische? Müßten wir nicht auch das Ukrainische anbieten, die Sprache einer großen Nation im Osten, mit einer Einwohnerzahl und einem Territorium, das mit Frankreich vergleichbar ist? Haben die Sprachen unserer unmittelbaren Nachbarn, das Polnische, Tschechische, Holländische, Dänische, Schwedische keine Argumente für sich? Mit einem Wort, wir stehen vor der Frage, wie eine Institution wie die Schule mit einer solchen Sprachenvielfalt organisatorisch fertig werden kann. Die Antwort lautet, sie muß es und sie kann es, wenn man mit einigen falschen Vorstellungen bricht und sich einer neuen Methodik bedient.

Man muß sich zunächst darüber im klaren sein, daß der Übergang zu einer neuen Methodik ein Zwang der Zeit ist. Das hängt damit zusammen, daß wir mit der rapiden Zunahme der wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Zusammenarbeit in eine qualitativ neue Phase der internationalen Kommunikation eingetreten sind. Immer mehr Menschen sind in immer mehr Ländern als Wissenschaftler, Geschäftsleute, Spezialisten oder zu speziellen Studien unterwegs und wollen sich mit ihren Partnern über die Fragen, die mit ihrer besonderen Tätigkeit zusammenhängen, mündlich oder schriftlich verständigen. Sie machen dabei die Erfahrung, daß sie ihre utilitaristischen, aber auch ihre geistigen und kulturellen Anliegen nicht optimal verfolgen können, wenn sie nicht möglichst schnell eine bestimmte, auf ihre Interessen bezogene fremdsprachliche Kompetenz erwerben. Das kann nur eine spezielle Sprech-, Schreib- oder nur Lesekompetenz auf eine bestimmte Textsorte bezogen sein. Eine umfassende sprachliche und kommunikative Kompetenz ist nicht so schnell zu haben. Wohl aber eine spezielle, und zwar um so schneller, je enger das Profil ist. Wenn also der Fremdsprachenunterricht Ende der 60-er und mit dem Beginn der 70-er Jahre den Weg der Spezialisierung und der Verbindung mit bestimmten Fachkompetenzen betrat, so geschah dies nicht aufgrund einer modischen Laune der Fremdsprachendidaktiker, sondern unter dem gebieterischen Zwang bestimmter historischer Notwendigkeiten.

Der Ausweg kann also nur über eine kommunikationsorientierte Vermittlung gefunden werden, die zwangsläufig eine spezielle ist. Die Ausrichtung auf kommunikative Kompetenz bei der Vermittlung der Sprache bedeutet unter anderem, diese mit den Inhalten der Kommunikation zu verbinden, die publizistische Sprache mit der Politik, die Sprache des Mediziners mit medizinischen Kenntnissen, jeder spezielle Text überhaupt stets mit dem entsprechenden Wissen um alle sie bedingenden außersprachlichen Gegebenheiten, wozu die Geographie, Kultur, Wirtschaft, Politik und Geschichte gehört, auf deren Hintergrund die Sprache verwendet wird. Da aber so verstandene kommunikative Kompetenz als eine allumfassende nicht existiert und nicht erreichbar ist, bedeutet das zwangsläufig die Spezialisierung des Sprachunterrichts auf spezielle kommunikative Kompetenzen und entsprechende Ausschnitte der Kultur. Natürlich nicht Spezialisierung im Sinne von Isolierung. Ein Sprachkurs für Manager oder Wirtschaftler darf nicht die Kunst, Kultur oder gar die Politik gänzlich ausklammern. Spezialisierung bedeutet nur, daß man die Welt aus einem bestimmten Blickwinkel betrachtet.

Der Übergang zu einer solchen neuen Methodik setzt auf der curricularen Seite die Anwendung von Methoden der expliziten

Lernzielbeschreibung voraus, mit der es möglich ist, die zahlreichen verschiedenen Kompetenzen, mit denen wir es infolge der zunehmenden Spezialisierung in Zukunft zu tun haben, präzise zu definieren und voneinander abzugrenzen. Es geht darum, die Lernziele und Lerninhalte für viele kleine spezielle Kurse als Module zu definieren, die, wenn man will, sich nach dem Baukastensystem zu adressatengerechten komplexen Kursen zusammensetzen lassen. Der Weg hierzu ist in gewissen Sinne durch die Lernzielbeschreibung der Richtlinien von Nordrhein-Westfalen vorgezeichnet.

Man muß sich zweitens darüber im klaren sein, dieser Übergang zu einer modularen kommunikativen Pädagogik mit dem traditionellen Medium, dem Lehrwerk in Buchform, nicht mehr zu leisten ist. Man kann nicht für jedes spezielle Bedürfnis einen speziellen Kurs in Buchform herausbringen. Man kann auch nicht für jeden speziellen Kurs eine spezielle Klasse einrichten. Das Problem läßt sich aber sehr wohl mit den neuen multimedialen Systemen lösen, in denen der Computer den zentralen Platz einnimmt. Mit einem Wort, die neue Methodik muß alle modernen elektronischen Mittel, allen voran den Text-Bild- und Tonerzeuger und -bearbeiter, -speicher und -analysator per excellence, den Computer, in ihren Dienst stellen, wenn sie ihrer Zeit gerecht werden will.

In diesen multimedialen Systemen der nahen Zukunft lassen sich nicht nur praktisch unbegrenzt viele spezielle Kurse mit unterstützenden Wörterbüchern und Grammatiken speichern, die dem Lernenden zu jeder Zeit mit notwendigen und nützlichen Auskünften zur Verfügung stehen, in einer Vollständigkeit und Geschwindigkeit, wie es kein Auskunftssystem in Buchform kann. Eine solche adressatenbezogene Didaktik macht den Lehrer und das Lernen in der Gruppe nicht überflüssig. Der Gruppenunterricht unter Anleitung eines Lehrers bekommt in Verbindung mit Selbstlernsystemen lediglich einen neuen Charakter. Der Lehrer wird von zahlreichen Routinefunktionen befreit, die von den Maschinen wesentlich besser und schneller geleistet werden können, und er kann sich ganz auf eine Tätigkeit konzentrieren, in der der Mensch durch keine Maschine ersetzbar ist. Es braucht hier kaum ausdrücklich gesagt werden, daß ein solches autonomes Sprachenlernen und eine derartige adressatenbezogene individualisierte Didaktik, auch in der Kombination mit Gruppenunterricht, nur auf völliger Freiwilligkeit beruhen kann. Der obligatorische Fremdsprachenunterricht sollte auf das Englische beschränkt bleiben. Englisch muß jeder lernen. Die übrigen Sprachen lernt man am besten nur, wenn das Herz dafür schlägt.

Die ersten Schritte hierzu sind getan. Im Russischen existiert bereits ein umfangreiches Lernwörterbuch und eine Reihe von Selbstlernkursen mit dem

Programm INTUS. Wenn wir wollen, daß eine größere Zahl Deutscher schneller und gründlicher Chinesisch und andere Fremdsprachen lernen, müssen wir bald beginnen, Computerlernsysteme mit reich bestückten Text-, Bild- und Tondatenbanken aufzubauen. Zentrales Element in einem solchen System ist ein mit allen nur erdenklichen Suchroutinen ausgestattetes Lernwörterbuch, das dem Lerner schnell und erschöpfend jede Frage zur Lexik und Grammatik der Sprache beantwortet. Der zweite Schritt ist die Eingabe einer ständig wachsenden Zahl von Texten aller Art mit einer Beschreibung, daß der Lerner das ihn interessierende findet. Bei dieser Beschreibung sind die Methoden der expliziten Lernzielbestimmung, wie sie in den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen angewendet werden, unentbehrlich.

Ich komme zum Schluß meines kleinen Beitrags. Sprachenpolitik ist Politik, und wie jede Politik - Kampf. Im Kampf aber zählt das Engagement. Wir dürfen deshalb für das Chinesische Partei ergreifen. Man erwartet von uns wie von einem guten Advokaten, daß wir alle Argumente, die für das Chinesische sprechen, überzeugend darstellen. Andere werden das für die von ihnen vertretenen Sprachen tun. Glücklicherweise bedeutet das Engagement für eine Sprache in der neuen Situation nicht mehr eine Kampfansage an alle anderen. In den neuen Selbstlernsystemen ist für alle Sprachen nebeneinander Platz, auch für die sogenannten kleinen. Sie stellen dem Adressaten frei, welche Sprache sie in welchem Ausschnitt und in welcher Weise lernen wollen. Wir müssen allerdings die Öffentlichkeit und die Regierungen davon überzeugen, daß die neuen technischen Möglichkeiten nur genutzt werden können, wenn die Programme mit Lerninhalten gefüllt werden, was von beruflich bereits ausgelasteten Lehrern und Methodikern nicht zu machen ist. Um ein elektronisches multimediales System mit methodischem Inhalt zu füllen, bedarf es nämlich einer um ein vielfaches größeren Arbeitsinvestition, als das bei einem gewöhnlichen Wörterbuch oder Lehrbuch in Buchform der Fall ist. Hier ist öffentliche Unterstützung nötig. Man kann auch nicht erwarten, daß sich im Chinesischen Verlage der Sache annehmen werden, denn auf der schmalen ökonomischen Basis, auf der Chinesischlehrwerke, im Unterschied zu den Englischlehrwerken, ruhen, versagen die von manchen gepriesenen selbstregulierenden Kräfte des Marktes. Sind aber erst nach einem Innovationsschub durch die öffentliche Hand die Grundlagen für eine multimediale Medienpädagogik in der Gestalt von elektronischen Wörterbüchern, Grammatiken und Datenbanken geschaffen, so kann das System von den Methodikern und Lehrern durch Eingabe von Texten und Inhalten eigener Wahl ständig weiter ausgebaut werden.

Mit Selbstlernsystemen dieser Art läßt sich letztlich das erwähnte Problem der Sprachenvielfalt lösen, so daß unsere Kollegen, die des Lateinischen, Russischen, Japanischen und Arabischen in unserem Plädoyer für das Chinesische keinen Konkurrenten mehr zu sehen brauchen. Auch braucht der Fremdsprachenlehrer in den Selbstlernsystemen keine Bedrohung seiner Existenz zu sehen. Es wird nicht nur für die kommunikative Sprecherziehung gebraucht, die sich auch mit den ausgefeiltesten Systemen nicht programmieren läßt. Unsere Fremdsprachenlehrer des Englischen, Lateinischen und Französischen können sich auch in anderen Sprachen nützlich machen, in denen qualifizierte Lehrer fehlen, aber ausgereifte Selbstlernsysteme zur Verfügung stehen, indem sie mit ihren Schülern eine neue Sprache lernen und damit auch ihre eigene Kompetenz auf weitere Sprachen ausdehnen. Im einzelnen läßt sich das Zusammenspiel von Selbstlernsystemen und Lehrern, von autonomer Einzelarbeit und ergänzender Gruppenarbeit nicht voraussehen. Es wird sich ständig ändern, in dem Maße, in dem diese Systeme wachsen und immer mehr unterstützende Funktionen übernehmen. Es ist deshalb an der Zeit, daß wir endlich anfangen. Militärs, Banken und Industrie sind uns in der Nutzung der Computertechnik weit voraus. Piloten und Astronauten werden durch Simulatoren, die nichts anderes als computergesteuerte Lernmaschinen sind, ausgebildet. Die Freunde des Segelns verfügen für ihren Sport bereits über ein Lehrprogramm auf der Grundlage eines interaktiven Videosystems. Offenbar hat sich dort ein Geldgeber gefunden. Ausgerechnet auf einem Gebiet aber, auf dem der Computer mit seinen praktisch unbegrenzten Speichermöglichkeiten für Wörterbücher, Grammatiken, Texte, Bilder und Sprache seine volle Überlegenheit entfalten könnte, auf dem Gebiete der Fremdsprachenpädagogik, lassen sich nur schwer Förderer finden. Obschon verhältnismäßig bescheidene Anfangsinvestitionen, wie die Sprachschulen einiger großer Betriebe bereits verstanden haben, sich nicht nur bald in einer beträchtlichen Effektivitätssteigerung, sondern auch in beträchtlichen Kostenersparnissen auf der Lehrerseite auszahlen würden. Im Russischen und bei Deutsch für Ausländer stehen bereits die ersten Selbstlernsysteme in dem in fast zehnjähriger Pionierarbeit entwickelten System INTUS zur Verfügung. Das in INTUS installierte Lernwörterbuch hat bereits einen erheblichen Umfang. Unlängst ist mit dem System INTUS auch der erste Deutschkurs mit einem Lernwörterbuch für Deutsch fertiggestellt worden. Ein Programm dieses Typs würde auch den Chinesischunterricht erheblich fördern. Wir sollten uns deshalb als Chinesischlehrer darum bemühen, Unterstützung für die Entwicklung eines für das Chinesische geeigneten multimedialen Systems mit eingebautem elektronischen Wörterbuch der chinesischen Sprache zu finden. So wie das im

Falle des Deutschen für türkische Arbeitnehmer im Rahmen eines RWAG-HOESCH-Projekts auf der Basis des Systems INTUS das Ministerium für Arbeit und Sozialordnung in Nordrhein-Westfalen getan hat.

Die weitere Entwicklung wird natürlich auch davon abhängen, wie lange es dauern wird, bis jeder Lerner entweder zuhause oder in seiner Schule oder Hochschule Zugang zu einem Computer hat, der mit einem Chinesischkurs bestückt ist. Dies ist unter anderem auch eine finanzielle Frage. Ich denke, wir dürfen hier optimistisch sein. Die FAZ schreibt aus Anlaß der letzten Frankfurter Buchmesse in einem speziellen Artikel über die neuen Medien, daß die Preise für die Hardware sturzflugartig gefallen sind, daß jeden Monat sich die Hardware-Basis für CD-Rom um 30000 Geräte verbreitet und daß es nur noch die Frage einer kurzen Zeiteinheit sei, bis eine Million Laufwerke mit elektronischen Publikationen gefüttert werden wollen, daß sich die Zahl der CD-Rom-Titel innerhalb von fünf Jahren vervielfachigt hat. Wie dem auch sei, die Hauptaufgabe ist die Füllung des Medium mit Daten, welches einen Zeit- und Kraftaufwand verlangt, der von kleinen Teams, die für Buchproduktionen ausreichen, nicht geleistet werden kann. Auf jeden Fall darf man davon ausgehen, daß die sich abzeichnende Entwicklung nicht mehr aufzuhalten ist und daß sich bald daraus neue Fragen für die Organisation des Sprachunterrichts ergeben. Man darf hoffen, daß die Füllung der Medien bald Förderung erfährt, besonders auch in Sprachen wie das Chinesische, die traditionell in Deutschland bisher vernachlässigt werden. Der Verlauf der Frankfurter Messe hat gezeigt, daß sich auch die Verleger nun bald der Sache annehmen werden, nachdem sie einige Jahre vorsichtig abgewartet haben. Wie die FAZ schreibt, hat die Ausstellungs- und Messe GMBH des Börsenvereins für ihr Plakat "Frankfurt goes electronic" nicht von ungefähr die Symbolfigur gewählt: Wer die Augen vor der Elektronik verschließt, ist ein Hans-guck-in-die-Luft.

Summary

The importance of Chinese in view of the impending multimedia revolution

The dependence of a society on widespread knowledge of foreign languages is the result of the expanding international market and the growing division of labour in a multilingual world.

The main result of this development is the need of a lingua franca. Its function has meanwhile been taken over by English which has become indispensable as a means of communication between minor nations in mutual contact.

The emergence of English as the lingua franca does not make the knowledge of other languages superfluous. Whenever there is intensive bilateral cooperation, mutual knowledge of the two languages concerned is indispensable or highly profitable.

The importance of a language can be based on utilitarian and non-utilitarian arguments. On utilitarian grounds the importance of Chinese is determined by the size of the country, the number of speakers of Chinese, the volume of China's trade in the world market, China's weight in world politics. On non-utilitarian grounds a language is worth studying in proportion to its contribution to world culture. In both respects Chinese is of exceptional value.

The importance of Chinese in the cultural field is also due to its writing system. Thanks to its writing systems being independent of any vernacular, Chinese has transcended dialectal, language and time barriers and become the vehical of more than two thousand years of cultural heritage.

The need for more Chinese does not mean that other languages must be neglected. The new computercontrolled media make it possible to confer much of the teaching to means of autonomous learning and thus make the teaching process independent of former organisational and other restrictions. The necessary hard and soft ware being available, everything now depends on the creation of the teaching materials themselves, including electronical dictionaries, grammars, encyclopedia and other reference systems.

Eine ausführliche Beschreibung des RWAG-HOESCH-PROJEKTS und des Programms INTUS, Ankündigungen von Spezialkursen in Russisch mit dem Programm INTUS sowie mit einer Liste der bereits erhältlichen INTUS-Kurse kann angefordert werden bei: Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft e. V., Steinstraße 48, 44147 Dortmund, Tel. 0231 / 83800-0, Fax. 0231 / 83800-55

Der richtige Ton und das richtige Zeichen

Eine effektive Lehr- und Lernmethode für eine gute Aussprache und Satzmelodie sowie einen großen Wortschatz im modernen Chinesisch

Wú Jiànhóng 毋劍虹

Unter dem "richtigen Ton" versteht man nicht nur, daß man eine korrekte Aussprache, sondern auch eine gute Satzmelodie beherrscht; auch das "richtige Zeichen" bedeutet nicht nur das korrekte Schreiben, sondern auch das Erkennen und die richtige Anwendung von Zeichen; zudem soll in kurzer Zeit ein großer Wortschatz erreicht werden.

Wenn hier von einer kurzen Zeit die Rede ist, muß ich ergänzen, daß die Stundenzahl, die den Sinologie-Studenten an der Universität Frankfurt zur Verfügung steht, vergleichsweise gering ist, weil die chinesische Klassik den Schwerpunkt im sinologischen Institut an der Frankfurter Universität bildet.

Hier eine Übersicht über das Lehrangebot:

Zu jedem Wintersemester beginnen Anfängerkurse. Im Grundstudium haben die entsprechenden Semester - das erste und dritte bzw. das zweite und vierte Semester - jeweils vier Wochenstunden Unterricht in chinesischer Umgangssprache. Parallel zur Umgangssprache gibt es noch vier Unterrichtsstunden chinesische Schriftsprache, die aber nur für das erste und das zweite Semester veranstaltet werden. Im Hauptstudium gibt es, was die Sprachkurse betrifft, für die jeweiligen Semester - das fünfte und siebte bzw. das sechste und achte Semester - nur noch zwei Unterrichtsstunden. Chinesische Geschichte, Landeskunde, Gegenwartsliteratur und EDV werden in zweistündigen Veranstaltungen semesterweise abwechselnd und in deutscher Sprache angeboten.

Wenn das Lernziel so angesetzt wird, daß die Studenten am Ende des vierten Semesters, also nach zwei Jahren, gegen 3000 Wörter beherrschen sollen, einen dem Wortschatz angemessenen Text in korrekter Aussprache und Satzmelodie vorlesen und einen dementsprechenden Dialog führen können, ist diese geringe Stundenzahl zum gemeinsamen Lernen und zur gemeinsamen Übung eine ernsthafte Herausforderung sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden.

Seit dem Sommersemester 1987 gebe ich als Lehrbeauftragter im sinologischen Seminar der Frankfurter Universität Unterricht in chinesischer Konversation, Zeitungslektüre und Übersetzung unterschiedlicher Texte. Seit dem Wintersemester 1990 bin ich als Lektor tätig und betreue seitdem Studenten sämtlicher Semester, also vom ersten bis zum achten Semester, in allen oben genannten Unterrichtssparten ausschließlich der Schriftsprache. Da ich aber die Studenten kontinuierlich betreue, kann ich diese geringe Stundenzahl auch mit den Studenten kontinuierlich planen. In

Zusammenarbeit miteinander haben wir so unsere eigene Lehr- und Lernmethode herausgearbeitet, die dazu führte, daß fast alle Studenten eine gute Aussprache und Satzmelodie beherrschen. Auch der Wortschatz entspricht dem, der in jedem Semester angestrebt werden soll.

Wie wurde dieses Ziel trotz der knapp bemessenen Unterrichtszeit erreicht?

Das Lehrbuch für den Sprachkurs ist der "*Jichū Hànyǔ kèběn*, 基础汉语课本 (Grundkurs der chinesischen Sprache)", herausgegeben vom Verlag für fremdsprachige Literatur, Beijing, 1981. Für die deutschen Erläuterungen zeichnet Frau Professor Käthe Zhao verantwortlich. Früher wurden bei uns alle vier Bände dieses Lehrwerks durchgearbeitet. Der Vorteil dieses Lehrbuchs besteht darin, daß es von einer Tonbandaufnahme mit guter Aussprachequalität begleitet wird und daß es eine systematische Grammatik enthält, die von den leichten Regeln bis zu den schwereren Problemen reicht. Eine Schwäche des Lehrbuches ist, daß die Texte gelinde gesagt ziemlich langweilig sind. Auf jeden Fall ist das die allgemeine Auffassung derer, die sich ein Semester lang mit diesem Buch beschäftigt haben. Wenn man sich ein paar Jahre ausschließlich damit befaßt hat, ist es kein Wunder, daß es keinen Spaß mehr macht.

Unter diesen Umständen haben wir uns entschieden, vom "Grundkurs der chinesischen Sprache" nur noch den ersten Band zu benutzen und danach das Lehrbuch "*Huà shuō Zhōngguó*, 话说中国 (Speaking Chinese about China)", herausgegeben von der Foreign Languages Press, Beijing, 1986, anzuwenden. Der Wortschatz, der Aufbau und der Inhalt beider Bücher sind sehr unterschiedlich. Um die Lücke zwischen beiden Büchern zu überbrücken, muß man schon in den ersten zwei Semestern die Grundzüge der Grammatik gelernt haben und einen entsprechenden Wortschatz beherrschen. Wenn man genug Zeit hat - sowohl für Ausspracheübungen als auch für das Zeichenlernen -, ist das kein großes Problem. Um unsere beschränkte Zeit zu nutzen und produktiv zu lernen, kamen wir auf die sogenannte *Jízhōng shí zì* - Methode 集中识字, was wörtlich "Konzentrierte Schriftzeichenbeherrschung" bedeutet und eine Methode zum Erlernen von Schriftzeichen in phonetischgraphematisch strukturierten Wortfeldern ist. In diesem Zusammenhang haben wir das Auswendiglernen von Gedichten in den Unterricht eingebunden.

Schon in der ersten Unterrichtsstunde des Anfängerkurses lernen die Studenten nach einer kurzen Erläuterung zum *Pīnyīn* 拼音 und den *Sìshēng* 四声 (den vier Tönen) das Gedicht "*Chūn xiǎo*" 春晓 (Frühlingserwachen) des Dichters *Mèng Hàorán* aus der *Táng*-Dynastie kennen. Die meisten Studenten können am Ende der Stunde das Gedicht einigermaßen richtig vorlesen. Dies geschieht zwar mit Hilfe der phonetischen Umschrift, da die Studenten ja noch kein einziges Zeichen kennen, dennoch stößt dieser Einstieg ins Chinesische auf positive Resonanz, da die Studenten nicht ohne Stolz vermerken, daß sie bereits ein Gedicht eines berühmten Dichters aus der *Táng*-Zeit

kennen. Außerdem bietet dieses Gedicht den Lernenden ein ansprechendes Bild, und der Rhythmus ist sehr eingängig und läßt sich leicht nachahmen. Jeder, der das Gedicht spricht, bekommt gleichzeitig alle drei Elemente der Sprache - Form, Laut und Sinn - in einem mit; anders, als wenn man zuerst nur die Vokale und die Konsonanten in Form von Buchstaben oder Lautschriften lernt und dann die Zeichen zu den jeweiligen Lautschriften zusammensetzt und erst zuletzt die Bedeutung lernt. Dieses Gedicht wird in den darauffolgenden Unterrichtsstunden immer wieder wiederholt. Am Anfang wird jedes einzelne Wort des Gedichtes ganz langsam ausgesprochen, damit die vier Töne richtig wiedergegeben werden. Im Laufe der Zeit steigt das Tempo beim Vorlesen, damit zuerst die Kombination des dritten Tones - steigend und fallend - geübt werden kann; und zum Schluß wird an der Versmelodie gefeilt. Parallel zum Gedicht werden phonetische Übungen zu Anlaut- und Auslaut-Kombinationen anhand des Lehrbuches vorgenommen. Wenn später ein Ton im Text des Lehrbuches nicht richtig ausgesprochen wird, versuchen die Studenten den entsprechenden Ton innerhalb des Gedichtes als Hilfe heranzuziehen. Das auswendiggelernte Gedicht ist in diesem Fall ein Lehrer, der einen ständig begleitet. Auch später, nachdem die Studenten schon einige Lektionen gelernt haben, greifen sie immer wieder auf das Gedicht zurück, um ein neues Wort in korrekter Aussprache vorzutragen.

Von der Aussprache und der Satzmelodie gehen wir dann zum Wortschatz über. Wenn ein Sinologie-Student gefragt wird, "Was ist für dich beim Chinesischlernen besonders schwer?", bekommt man immer zu hören, "Die chinesischen Zeichen sind schwer." Tatsächlich schwierig sind aber meines Erachtens eigentlich die Sprachmelodie und die richtige Zusammenstellung von Begriffen, die sogenannte Kollokation (*dā pèi*), weil die Nuancen des Ausdrucks erst dadurch zustande kommen können. Erst wer diese beherrscht, hat Sprachgefühl. Und das ist das Schwierigste! Nun zum Zeichenlernen.

Die Zahl der chinesischen Schriftzeichen haben sich von anfänglich knapp 4500 in den Orakelinschriften bis auf circa 61000 Zeichen mit ihren jeweiligen Varianten im *Hànyǔ dà zìdiǎn* 汉语大字典, herausgegeben vom Redaktionsausschuß für *Hànyǔ dà zìdiǎn*, *Sichuān*, 1986, erhöht. Im Standardwörterbuch "*Xīn Hàndé cídiǎn*" 新汉德词典 (Das neue Chinesisch-Deutsche Wörterbuch), herausgegeben vom Verlag *Shāngwù*, *Běijīng*, 1985, sind etwa 6000 Schriftzeichen aufgenommen. Nach geltender Meinung soll der Mindestzeichenschatz in der chinesischen Umgangssprache circa 3000 Zeichen umfassen. Ob diese Zahl eine angemessene Grenze ist, können wir am Beispiel des Gedichtes "*Chūn xiǎo*" messen.

Das Gedicht "*Chūn xiǎo*" besteht aus vier Versen mit jeweils fünf Wörtern. Wenn man den Titel des Gedichtes, den Namen des Dichters *Mèng Hàorán* und die Bezeichnung der Dynastie *Táng cháo* auch dazu zählt, sind es insgesamt 27 Zeichen.

Klammert man die wiederholten Zeichen aus, bleiben noch 24 übrig. Aus diesen 24 Zeichen lassen sich 64 Radikale, die auch als eigenständige Zeichen auftreten können, ableiten. Sehen wir uns das Gedicht und die davon abgeleiteten Radikale und Wörter einmal an. Damit das Gedicht leichter verständlich wird, füge ich die sinngemäße Übersetzung ins Deutsche hinzu.

春晓 (简体)	春晓 (繁體)
Chūn xiǎo	Frühlingserwachen
孟浩然 (689-740)	孟浩然 (689-740)
Mèng Hàorán	Mèng Hàorán
唐朝 (618-907)	唐朝 (618-907)
Táng cháo	Táng-Dynastie
春眠不觉晓,	春眠不覺曉,
Chūn mián bù jué xiǎo,	Zur Frühlingszeit im Schlummer bricht der Tag unbemerkt herein,
处处闻啼鸟;	處處聞啼鳥;
Chù chù wén tí niǎo;	Überall hört man Vögel zwitschern;
夜来风雨声,	夜來風雨聲,
Yè lái fēng yǔ shēng,	In der Nacht rauschten Regen und Wind,
花落知多少。	花落知多少。
Huā luò zhī duō shǎo.	Wer weiß, wieviel Blüten gefallen sind?

Man kann davon ausgehen, daß Texte vor der Existenz einer Schrift meist in gebundener Rede tradiert wurden. Ein rhythmisch strukturierter Text läßt sich viel leichter merken als ein Prosatext. In China pflegt man auch zu sagen, daß das Gedicht der Kristall einer Sprache ist. Ein Gedicht mit allen sprachlichen Elementen - Laut, Form und Sinn - kommt viel leichter beim Lernenden an als die reine sprachtheoretische Erklärung dieser Elemente. Wie z.B.: C, H, U, N im 1. Ton, was *Chūn* ausgesprochen wird und "Frühling" bedeutet. Leider kann das hier aber auch eine Art von Baum 椿 (1. Chinesischer Surenbaum, 2. Asiatischer Götterbaum) oder Baumwanzen 蟬 (Heteroptera) heißen. Wenn man in unserem Fall das Zeichen *Chūn* vor Augen hat, und seine Bedeutung im Kontext mit dem Klang wahrnimmt, wird man es auf keinen Fall mißverstehen. Ein überzeugender Beweis für das Gedicht als Lehrstoff schon in der ersten Stunde des Spracherlernens.

Hier die Liste der 64 Radikale und Wörter, die in unserem Gedicht auftreten:

简体	繁體	简体	繁體	简体	繁體
春	春	目	目	几	几
日	日	民	民	ノ	ノ

晓	曉		不	不	虫	蟲
土	土		觉	覺	雨	雨
尧	堯		见	見	声	聲
孟	孟		处	處	士	士
子	子		处	處	爻	爻
皿	皿		卜	卜	又	又
浩	浩	水	闻	聞	花	花
告	告		门	門	++	++
生	生		耳	耳	化	化
口	口		啼	啼	落	落
然	然	火	帝	帝	洛	洛
犬	犬		巾	巾	各	各
唐	唐		鸟	鳥	知	知
广	廣		夜	夜	矢	矢
朝	朝		一	一	多	多
十	十		来	來	夕	夕
月	月		木	木	少	少
眠	眠		风	風	小	小
						草

Wenn wir alle Schriftsysteme, die es in der Entwicklung der Menschheit gegeben hat, in Kategorien unterteilen wollen, dann gibt es, 1. reine Zeichensysteme wie die Piktogramme, 2. der Kasusmorphologie angepaßte Schriftsysteme wie z.B. Alphabete oder Silberschriften, und 3. bildhafte und später allmählich abstrahierte Systeme, deren ursprüngliche Form noch nachvollziehbar ist, wie im Chinesischen. Das innere Verhältnis der naturgetreu angefertigten Bilder in Piktogrammen ist heute nicht mehr verständlich. Die Form von Buchstabensystemen verrät uns auf den ersten Blick nicht den Sinn und ist nur der Tonträger, d.h. die Form hat mit der Bedeutung des Wortes nichts zu tun, nur mit dem Laut. Der Sinn des geschriebenen Wortes ist eine Konvention. Die chinesische Sprache ist da anders. An der Form der Schriftzeichen erkennt man die Bedeutung. Wie die Zeichen klingen sollen, ist eine Konvention. In China kann man zwar nicht überall verstanden werden, wenn man spricht; man kann sich aber überall verständlich machen, wenn man niederschreibt, was man äußern möchte.

Wie Sie wissen, gibt es sechs Methoden zur Bildung chinesischer Schriftzeichen: *xiàngxíng* 象形 (piktographische Sinnwiedergabe: wie z.B. Hieroglyphen), *zhǐshì* 指事 (abstrahierte Darstellung, z.B.: oben 上 und unten 下), *huìyì* 会意 (assoziierende

Zusammensetzung; Kombination von zwei oder mehreren Bedeutungsträgern zu einem Schriftzeichen mit einem neuen Sinn, z.B.: *rì* 日 < Sonne > + *yuè* 月 < Mond >: *míng* 明 < hell >), *xíngshēng* 形声 (Kombination von sinn- und lauttragenden Zeichenelementen, z.B.: *mù* 木 < Holz > + *fēng* 风 < Wind >: *fēng* 枫 < Ahorn >), *zhuǎnzhu* 转注 (sich wechselseitig interpretierende oder sinnverwandte Schriftzeichen, z.B.: *lǎo* 老 - hohes Alter und *kǎo* 考 - langes Leben, alt) und *jiǎjiè* 假借 (phonetische Ableitung, z.B.: *qiú* 裘 für Pelz zu *qiú* 求 für suchen). Darunter geben die Zeichen, die mittels der ersten beiden Methoden gebildet wurden, die Basis für weitere Schriftzeichen ab. Sie sind zahlenmäßig jedoch nicht sehr viel. Die meisten Schriftzeichen, und zwar über 80% nach *Cǐhǎi*, 辞海, herausgegeben vom Verlag *Shànghǎi* für Lexika, 1979, circa 98% nach *Hànyǔ dà zìdiǎn*, sind nach der Methode *xíngshēng* entstanden. Und dies ist die Grundlage, mittels derer ein Lernender seinen Wortschatz in der chinesischen Sprache schnell vergrößern kann. Ein Beispiel dürfte hier genügen.

Unter den oben angegebenen 64 Radikalen und Wörtern nehmen wir das Zeichen *Mín* 民. Das kombinieren wir jeweils mit den Radikalen *cǎo* 艹 (Gras), *shān* 山 für "Berg", *yù* 玉 für "Jade", *shǒu* 手 (Hand) für "Hand" und *shuǐ* 水 (Wasser). So bekommen wir die Zeichen für *mín* 菴, das sind Getreidesorten, die länger wachsen und später reif sind, *mín* 岷 für den *Mín*-Berg in der Provinz *Sichuān*, *mín* 珉 für jadeähnliche Steine, *mǐn* 捩 für eine Handlung, bei der man (z.B. die Haare) mit einer feuchten Bürste glättet, und *mǐn* 泯 für Verschwinden und Aussterben. Das dazu gekommene Radikal bestimmt den Sinn des neu zusammengesetzten Zeichens; das ursprüngliche Zeichen gibt im neuen Zeichen den Laut an. Historisch gesehen verlief dieser Prozeß natürlich gerade umgekehrt: Die vorhandene Bedeutung mit etwa gleicher Aussprache war zuerst da und wurde nachträglich durch Radikalhinzufügung im Schriftsystem unterschieden. Die Töne können bei dieser Bildungsmethode verschieden sein; und manche der so gebildeten Zeichen können auch ganz anders ausgesprochen werden. Die meisten solcher Zeichen aber passen in die oben genannte Regel. Die Laut- und Sinn-Angabe beider Bestandteile erleichtert und beschleunigt auf jeden Fall den Lernprozeß. So sieht die Rechnung aus: *Mín* plus 5 Radikale bzw. Zeichen sind 6 einzelne Zeichen. Nach der Kombination bekommen wir 5 dazu. Das macht insgesamt 11 Zeichen aus. Knapp um die Hälfte verdoppelt, und zwar mit geringem Aufwand. Wir können noch weitere Beispiele nehmen: Andere Wörter, wie *niǎo* 鸟 für "Vogel", *yú* 鱼 für "Fisch", *mù* 木 für "Baum" oder "Holz" ... lassen sich alle in dieser Form handhaben. Unter dem Zeichen *niǎo* 鸟 als Radikal sind im *Cǐhǎi* 192 Schriftzeichen mit deren Varianten aufgelistet; unter dem Zeichen *yú* 鱼 als Radikal 226. Sie bedeuten entweder eine Art von Vogel oder Fisch, oder haben mit der biologischen Klasse, zu der die Sorten gehören, irgendwie zu tun. Die damit gebildeten Zeichen werden fast immer nach der hinzugekommenen Lautkomponente ausgesprochen.

Wenn man z.B. beim Lesen einem neuen Wort im Text begegnet und kennt die beiden Bestandteile "Fisch" (*yú* 鱼) und "innen" (*lǐ* 里), so kann man nach diesem Prinzip das kombinierte Wort in der Aussprache *lǐ* mit ziemlicher Sicherheit lesen, auch wenn man nicht genau weiß, welche Fischart das ist (鯉 Karpfen). Diese Verfahrensweise kann die Lesegeschwindigkeit erheblich erhöhen. Und so gehen wir in unserem Unterricht mit jedem Zeichen um. Selbstverständlich achten wir auch auf die angemessene Menge von Zeichen, die wir jedesmal behandeln. Im ersten Semester liegt zwar der Schwerpunkt auf einer guten Aussprache und Satzmelodie, trotzdem haben die Studenten am Ende des ersten Semesters gut 600 Wörter gelernt. Ab dem zweiten Semester, nachdem die Studenten in der Aussprache immer sicherer geworden sind, wird das Tempo für das Zeichenlernen schneller. Die Studenten können sich auch nach dieser Methode Schriftzeichen selbst aneignen. So haben einige Studenten in letzter Zeit anderenorts entweder eine Sprachprüfung abgelegt oder einen Intensiv-Kurs besucht. Sie wurden wegen ihrer guten Aussprache und ihres relativ großen Wortschatzes gelobt.

本文（《正确的语音和词汇——现代汉语正确语音和大量词汇的效率教学法》）通过教学实践，论证了充分利用汉语构字法中的形声法进行集中识字，可使学生以最经济的方法掌握大量词汇。而利用汉语近体诗的规整性，韵律性，节奏性和诗所描绘的意境，以一首诗作为学习汉语语音的入门教材，可使学生从一开始就对汉语四声及其在句中的变化，对汉语语流声调获得整体性的认识和把握；同时，学生在以后的生词学习中，都可以这首诗为标准发出正确的音调。

Das Anmeldeformular zu dieser Konferenz finden Sie auf Seite 124

(歡迎影印轉知華語文學者、專家)

第四屆世界華語文教學研討會參加辦法

第一號通知

一、宗旨：

研討世界各地華語文教學理論及方法，交換教學心得，以提昇教學功效並詳中華文化之發揚，增進國際學術文化之交流。

二、研討主題：

- (一) 外國各級學校之華語文教學探討。
- (二) 華校華語文教學之研討。
- (三) 華語文教材、教法及師資培訓之探討。
- (四) 華語文教學中有關語音、文字、詞彙、語法及語意之研究。
- (五) 華語文、方言、外國語之對比研究。
- (六) 各地區華語文之比較研究。
- (七) 華語文教學媒體之研究。
- (八) 華語文教學與各地區文化背景之關係。
- (九) 世界各地區華語文教學實例之研究。
- (十) 其他相關議題。

三、參加辦法：

- (一) 報名表請於1994年2月15日前填妥寄回本會。
- (二) 論文之摘要請以中、英文橫式打字(1000字左右)，於1994年4月15日前寄達本會，本會將審查結果於1994年6月15日前個別通知。
- (三) 論文摘要經審查通過，接獲本會通知邀請者，請撰寫論文(限15000字以內)，來稿請注意下列事項：
 - (1) 來稿請以A4(長29 3/4 cm, 寬21cm)白紙單面印出，單行打字，中文每行35字，每頁36行。
 - (2) 每頁正文部份(含圖、表)請設定為23.5cm(長)，16.5cm(寬)。頁左、右各留空2.5cm，頁上、下各留空3cm。
 - (3) 文稿中如有圖表，務請置於文中適當的部位，黏貼妥當，並附清晰說明。頁碼請標示於文稿右下角。
 - (4) 郵寄時請勿折疊稿件。

四、會期：1994年12月27日至1994年12月31日。

五、會議地點：台北市

六、主辦單位：世界華文教育協進會

七、地址：中華民國台北市羅斯福路三段77號8樓

電話：886-2-3620146，傳真：886-2-3921431

Entwicklung und aktuelle Situation des Radikalsystems zum Ordnen und Nachschlagen der chinesischen Schriftzeichen

unter Verwendung von Ausarbeitungen von Cáo Nǎimù 曹乃木 und
Chéng Yǎngzhī 程養之

Klaus Kaden

1. Einleitung

Zum Zweck des Ordnen und Wiederauffindens in Nachschlagewerken, Indizes u. dgl. können die chinesischen Schriftzeichen nach Form, Aussprache oder Bedeutung (形、音、义) in Klassen und Unterklassen zusammengefasst werden. Für den Gebrauch der Chinesen ist die für die praktische Arbeit wichtigste Methode seit jeher die Ordnung nach der Form, d. h. nach der äußeren Gestalt von Elementen der Zeichen. Dafür sind im Laufe der Geschichte viele Verfahren entwickelt worden, so z. B. nach der Gestalt der Striche (笔画, 笔形), der Gestalt komplexerer Zeichenelemente (部首 Radikale, Klassenhäupter, Determinatoren), der Anordnung/Reihenfolge der Striche (笔顺), der Lokalisierung der Striche an bestimmten Stellen des Zeichenkörpers (z. B. 4-Ecken-System 四角号码, System von Ošanin) usw. Die weiteste Verbreitung hat seit ihrer Erfindung und erstmaligen Anwendung in einem Wörterbuch durch Xù Shèn 许慎 die Radikalmethode gefunden. Art und Anzahl der Radikale wurden dann jedoch in einem langen historischen Prozeß, der bis heute anhält, zahlreichen Veränderungen unterworfen. Dadurch entstanden und entstehen viele Schwierigkeiten und Zeitverluste. Seit dem 17./18. Jahrhundert galt das im "Wörterbuch des Kāngxī" 《康熙字典》 verwendete System als eine Art (inoffizieller) Standard. Durch die Schriftreform (28. 1. 1956 "Projekt für die Vereinfachung der Schriftzeichen" 《汉字简化方案》 bis 7. 3. 1964 "Gesamttabelle der vereinfachten Schriftzeichen" 《简化字总表》 (geringfügige Veränderungen in der Neufassung vom 10. 10. 1986)) war dieses jedoch nicht mehr in seiner traditionellen Form anwendbar.¹ In der VR China wird daher seit einigen Jahren an einer (offiziellen) Standardisierung der Radikale gearbeitet. Zahlreiche

¹ Vgl. Kaden, Klaus: *Ist das chinesische Radikalsystem noch aktuell? : Zur Problematik der Einordnung der vereinfachten Schriftzeichen.* - In: Probleme der Lexikographie. - Berlin, 1970. - S. 39 - 52.

Vorschläge sind inzwischen gemacht worden, und in den seit 1956 erschienenen Wörterbüchern werden verschiedene neue Ideen und Systeme ausprobiert (vgl. u.). Die Diskussion ist gegenwärtig nicht abgeschlossen. Die regierungs-offizielle Entscheidung über ein einheitlich anzuwendendes Radikalsystem steht noch aus.

Für die adäquate Beurteilung der Problematik ist es nützlich, den historischen Entwicklungsprozeß der Radikalsysteme nachzuvollziehen und sich die damit verbundenen Lehren und Erfahrungen zu vergegenwärtigen. Cáo Nǎimù hat das in einem Anfang 1993 erschienenen Artikel auf der Basis der Wörterbücher, die den Prozeß entscheidend bestimmt und vorangebracht haben, getan.² Im folgenden wird eine Übersicht über das von ihm zusammengestellte Material gegeben.

2. Historische Entwicklung von den Anfängen bis heute

- "Shuō Wén Jiě Zì" 《说文解字》 (um das Jahr 100) von Xǔ Shèn 许慎 (Han-Dynastie)

540 Radikale

Die Radikale sind fast ausschließlich auf der Basis der Bedeutung bestimmter Zeichenbestandteile festgelegt worden nach dem im Vorwort genannten Prinzip "jù xíng xì lián" 据形系联. Es handelt sich also um Bedeutungsdeterminatoren (*yìfú* 意符, auch *xíngpáng* 形旁) im engeren Sinne des Wortes. Sie ordnen die Begriffe in Bedeutungsklassen (Klassifikatoren), wie "Speisen", "Vögel", "Handlungen unter Verwendung der Hand", "Handlungen unter Verwendung des Mundes", "Gegenstände aus Holz", "Gegenstände aus Metall" usw. Das bot sich zu jener Zeit an, da die verwendete Schriftform noch die "Siegelchrift" (*zhuàntǐ* 篆体) war, bei der der Bild- und Symbolcharakter der Schriftzeichen und damit ein erkennbarer Zusammenhang von Form und Bedeutung der Zeichen und ihrer Bestandteile noch weitgehend erhalten war.

- "Yùpiān" 《玉篇》 (543) von Gù Yěwáng 顾野王 (Süddynastien, Liang-Dynastie)

542 Radikale

Stützt sich auf das System seines Vorgängers, entfernt aus diesem 12 Radikale und fügt 14 neue hinzu, wobei einige schon nicht mehr Bedeutungen repräsentieren, sondern einfach formale Bestandteile sind, die in mehreren Zeichen auftreten. Die Radikale sind in 30 große Bedeutungsgruppen unterteilt,

2 Cáo Nǎimù 曹乃木: *Bùshǒu cháozǐfǎ de lìshǐ yǎnjìn* (《部首查字法的历史演进》 "Die historische Entwicklung der Nachschlagemethode nach Radikalen"). - In: Yǔwén Jiànshè 语文建设 Language Planning, 1993/2, S. 29 - 32.

was die Benutzung erleichtert.

Entscheidend ist, daß sich der Schriftstil inzwischen verändert und die sog. "Normschrift" (*kǎitǐ* 楷体) sich herausgebildet hatte. Durch diesen Prozeß (*kǎihuà* 楷化) waren zahlreiche ursprünglich einheitliche Bedeutungsbestandteile in mehrere Formen aufgesplittert, andere ursprünglich unterschiedliche zusammengelegt worden. Die Deckung von Form und Bedeutung war somit sehr stark aufgeweicht und die Bedeutung nicht mehr so ohne weiteres aus der Form des Zeichens ablesbar. Es entstand damit die Möglichkeit, die Radikale zum Teil aus der Bedeutung, zum Teil aber auch nur aus der äußeren Form der Zeichen ohne Rücksicht auf die Bedeutung abzuleiten (zur reinen Form gehören dabei auch die Lautbestandteile oder Phonetika). Dieser Widerspruch zwischen der Ableitung aus der Bedeutung (*jù zìyì guībù* 据字义归部) und der Ableitung aus der Form (*jù zìxíng guībù* 据字形归部) verschärfte sich im weiteren noch mehr und stellt bis heute das größte Hindernis dar für die Aufstellung eines rationellen, den aktuellen Erfordernissen angepaßten, d. h. leicht zu lernenden und einfach und schnell zu handhabenden Systems, das allgemeine Zustimmung findet.

- "Wǔ Jīng Wénzì" 《五经文字》 (776) von Zhāng Cān 张参 (Tang-Dynastie)

160 Radikale

Enthält nur die über 3000 Zeichen, die in den Kanonischen Büchern vorkommen, der Einfluß war daher begrenzt. Trotzdem wird dieses Buch von Cáo Nǎimù positiv beurteilt, da viele der Radikale rein von der Form abgeleitet sind und Radikale wie 水 und 彳, 手 und 扌, 人 und 亻 usw. jeweils zusammengelegt wurden (*fùbù* 附部), was später andere Autoren übernommen haben.

- "Lóngkān Shǒujiàn" 《龙龕手鑑》 (996) von dem Mönch Xíngjūn 行均 (Liao-Dynastie)

242 Radikale

Hier sind die Radikale ebenso wie die ihnen zugeordneten Zeichen nach den vier Tönen angeordnet. Das Prinzip des Ausgehens von der Form wird weiterentwickelt. Das Nachschlagen ist dadurch erleichtert. Lǐ Jīnxī 黎锦熙 hat daher in Bezug auf das Radikalsystem in diesem Buch von einem "Ersten Großen Fortschritt" (大改良) gesprochen (1948 im Vorwort des "Guóyīn Zìdiǎn" 《国音字典》).

- "Lèipiān" 《类篇》 (1067) von Wáng Zhū 王洙, Sīmǎ Guāng 司马光 u. a. (Song-Dynastie)

540 Radikale

Übernimmt vollständig das Radikalsystem des "Shuō Wén Jiě Zì" und neigt damit die in den davorliegenden tausend Jahren vor sich gegangene Ent-

wicklung. *Cáo Nǎimù* nennt das den "Ersten Rückschritt" (倒退). Der direkte Zusammenhang zwischen Schriftform und rein bedeutungsorientiertem Radikalsystem sei inzwischen längst nicht mehr gegeben gewesen.

● "Piānhǎi" 《篇海》 (1184) von *Wáng Yǔmì* 王与秘 (Jin-Dynastie)

579 Radikale

"*Wūyīn Lèijù Sīshēng Piānhǎi*" 《五音类聚四声篇海》 (1196/1208) von *Hán Xiàoyàn* 韩孝彦, *Hán Dào zhāo* 韩道昭 (Jin-Dynastie)

444 Radikale

Der entscheidende Fortschritt in diesen Büchern besteht in der erstmaligen Anordnung der Stichzeichen unter einem Radikal nach der Anzahl der Striche. Das hat sich in der Folgezeit weiter durchgesetzt. Am Radikalsystem selbst gibt es dagegen einiges zu kritisieren, insbesondere die Ordnung der Radikale nach den 5 Anlautklassen (*wūyīn* 五音) und den 4 Tönen (*sīshēng* 四声).

● "Zìhuì" 《字汇》 (1615) von *Méi Yīngzuò* 梅膺祚 (Ming-Dynastie)

214 Radikale

Sowohl die Schriftzeichen unter den Radikalen als auch die Radikale selbst sind hier nach der Strichzahl angeordnet. Hinsichtlich der Auswahl der Radikale wird ganz klar das richtige Prinzip des "Ausgehens von der Form und nicht von der Bedeutung" (*lùn qí xíng bù lùn qí yì* 论其形不论其义) verfolgt, allerdings nicht mit letzter Konsequenz, so daß noch einige Unzulänglichkeiten bestehen bleiben. Es ist trotzdem relativ einfach zu benutzen. *Lǐ Jīnxī* hat es den "Zweiten Großen Fortschritt" genannt (a. a. O.). Das hier praktizierte Radikalsystem wird bis heute verwendet. Es gab aber auch Widerstände gegen die "neumodischen" Tendenzen. Der verklärte Blick auf das Altertum und das "Shuō Wén" verstellte manchem Gelehrten den Weg zum Vorwärtsschreiten.

● "Zhèngzìtōng" 《正字通》 (1670) von *Zhāng Zìliè* 张自烈 (Ming-Dynastie)

214 Radikale

Übernimmt vollständig das Radikalsystem des "Zìhuì".

● "Kāngxī Zìdiǎn" 《康熙字典》 (1716) von *Zhāng Yùshū* 张玉书 und *Chén Tíngjìng* 陈廷敬 (Qing-Dynastie)

214 Radikale

Basiert im wesentlichen auf den Radikalen des "Zìhuì". In der Benutzungsanleitung wird zwar zugegeben, daß die Systeme im "Zìhuì" und "Zhèngzìtōng" besser zu handhaben seien als die im "Shuō Wén" und im "Yùpiān", es wird aber auch darauf hingewiesen, daß man "nicht die Absichten vergessen solle, die die Alten bei der Schaffung der Schriftzeichen verfolgt haben" (不失古人制字之意). Beides gleichzeitig ist aber schlecht machbar! Nach Auffassung

von *Cáo Nǎimù* verfolgt dieses Wörterbuch seine Prinzipien nur halbherzig und deklamatorisch und müsse in der Entwicklung der Radikalsysteme als der "Zweite Rückschritt" bezeichnet werden. Mir scheint dieses Urteil übertrieben, insbesondere auch angesichts des gewaltigen Einflusses und der nachhaltigen, bis heute andauernden Wirkung dieses verdienstvollen Buches.

● "Xīnhuá Zìdiǎn" 《新华字典》 (seit 1953) unter Leitung von *Wèi Jiàngōng* 魏建功

126 Radikale (Auflage 1953)

187 Radikale (Auflage 1957)

191 Radikale (Auflage 1962)

189 Radikale (Auflagen seit 1966)

Weist einige neue Entwicklungen auf. Die bedeutendste Neuerung ist, daß viele Zeichen gleichzeitig zwei oder sogar drei Radikalen zugeordnet werden. Das hat sowohl Vorteile als auch Nachteile. Die Eindeutigkeit der Radikalzuordnung geht verloren. Außerdem ist das Prinzip nicht durchgängig und konsequent durchgesetzt, sondern es herrscht eine gewisse Willkür, z. B.

Schriftzeichen	次 欢 欣 欲 软 软 歆 期 颀 颀
Radikal 1	ㄩ 又 斤 谷 车 丰 × 其 × 皮
Radikal 2	欠 欠 欠 欠 × × 欠 月 页 ×

Das gilt auch bei vielen anderen Zeichen für die Radikalfestlegung.

● "Cǐhǎi" 《辞海》 (1962, Neufassung)

250 Radikale

Die wichtigste Verbesserung in diesem System ist die Festlegung des Radikals eines Zeichens nach der Stelle, die es in diesem einnimmt (Prinzip *dìngwèi* 定位). Das heißt wenn ein Schriftzeichen mehrere Bestandteile enthält, die als Radikal bestimmt werden könnten, wird prinzipiell der linke und nicht der rechte, der obere und nicht der untere, der äußere und nicht der innere usw. genommen. Zum Beispiel: in 鸿 ist ㄩ Radikal und nicht 工 oder 鸟; in 案 ist 宀 Radikal und nicht 女 oder 木; in 思 ist 田 Radikal und nicht 心. Es wird also nur von Äußerlichkeiten ausgegangen, die Bedeutung des Radikals und ihr Zusammenhang mit der Bedeutung des Gesamtzeichens spielen keine Rolle.

Dieses vor der "Kulturrevolution" entwickelte 250er-System des "Cǐhǎi" fand 1964 Anerkennung durch die "Gruppe zur Sichtung und Ordnung der Nachschlagemethoden für Schriftzeichen" 查字法整理小组, die sich zusammensetzte aus Vertretern der Abteilung Verlagswesen des Kulturministeriums 文化部出版局, des Erziehungsministeriums 教育部, des Schriftreformkomitees 文字改

革委员会 und des Instituts für Sprache und Schrift der Akademie der Wissenschaften 科学院语言文字研究所. Es wurde zur weiteren Verbreitung empfohlen.

Cáo Nǎimù bezeichnet die Systeme des "Xīnhuá Zìdiǎn" und des "Cǐhǎi" trotz einiger noch vorhandener Unzulänglichkeiten als den "Dritten Großen Fortschritt", da beide wesentlich zur Überwindung der Hauptschwächen der traditionell überlieferten Radikale beitragen.

- "Hànyǔ Dà Zìdiǎn" 《汉语大字典》 (erscheint seit 1986) und "Hànyǔ Dà Cídiǎn" 《汉语大词典》 (erscheint seit 1986)

200 Radikale

Nach der "Kulturrevolution" wurde 1983 in Peking vom Kulturministerium 文化部 und vom Schriftreformkomitee 文字改革委员会 das "Symposium über Anordnungs- und Nachschlagemethoden für die Radikale der chinesischen Zeichen" 汉字部首排检法座谈会 durchgeführt. Die dort gebildete "Arbeitsgruppe für Anordnungs- und Nachschlagemethoden mit Radikalen" 汉字部首排检法工作组 verwarf das System des "Cǐhǎi" und verfaßte eine neue "Vereinheitlichte Liste der Radikale chinesischer Schriftzeichen (Entwurf)" 《统一汉字部首表(草案)》 mit 201 Radikalen und veröffentlichte sie zur Diskussion (in "Wénzì Gǎigé" 文字改革, 1983/11). Dieses System wurde bisher nur in den beiden umfangreichen Standardwerken "Großes chinesisches Zeichenbuch" 《汉语大字典》 und "Großes chinesisches Wörterbuch" 《汉语大词典》 angewendet. Dabei wurden folgende Veränderungen vorgenommen: 业 und 卓 wurden nicht übernommen, dafür kam 蓐 *zhǐ* zusätzlich hinein, so daß das System am Ende aus genau 200 Radikalen bestand. Cáo Nǎimù nennt dieses neue System den "Dritten Rückschritt" in der Entwicklung. Er kritisiert daran, daß ungeachtet einiger positiver Neuerungen in vielen Fällen wieder auf die Zuordnungen aus dem "Zìhuì" und dem "Kāngxī Zìdiǎn" zurückgegriffen wurde und keine Regeln für die Radikalentnahme zu erkennen sind. Dadurch wird die Nachschlagearbeit erschwert und kompliziert.

3. Zusammenfassung und aktuelle Situation

Nach Cáo Nǎimù hätte man sich den Entwicklungsprozeß der Radikalsysteme also so vorzustellen:

Aufstellung des Systems: "Shuǒ Wén Jiě Zì" und "Wǔ Jīng Wénzì"

Erster Großer Fortschritt: "Lóngkān Shǒujiàn"

Erster Rückschritt: "Lèipiān"

Zweiter Großer Fortschritt: "Zìhuì"

Zweiter Rückschritt: "Kāngxī Zìdiǎn"

Dritter Großer Fortschritt: "Xīnhuá Zìdiǎn" und "Cǐhǎi"

Dritter Rückschritt: "Hànyǔ Dà Zìdiǎn" und "Hànyǔ Dà Cídiǎn" (System der 201 Radikale der Arbeitsgruppe)

Diese Beurteilung basiert auf der Vorstellung, daß seit der Einführung der Normschrift (*kǎishū* 楷书) nach der Han-Zeit die Aufstellung von Radikalen nach der Bedeutung der Zeichen oder Zeichenbestandteile keinen Sinn mehr ergibt. Dem kann man im wesentlichen zustimmen, denn die Benutzung eines solchen Systems würde die genaue Kenntnis der Schriftgeschichte und dabei vor allem der ursprünglichen Zeichenformen der Orakel- und Siegelschrift (*jiǎgǔwén* 甲骨文, *zhuànwén* 篆文), der Bronzeinschriften (*jīnwén* 金文) usw. voraussetzen, was von einem durchschnittlichen Wörterbuchbenutzer nicht erwartet werden kann. Der einzige Ausweg (sofern die Aussprache nicht in Betracht kommt) ist daher das konsequente und geregelte Ausgehen von der Form der Schriftzeichen (Stelle des Radikals innerhalb des komplexen Zeichens) und die Berücksichtigung der Bedeutung erst in zweiter Hinsicht.

Nach Chéng Yǎngzhī³ Auffassung enthält das Gesamtproblem der Vereinheitlichung des Radikalsystems 2 Teilprobleme, die miteinander verknüpft sind:

1. Vereinheitlichung und Standardisierung der Form und der Anzahl der Radikale

Ein offiziell reglementiertes Radikalsystem muß für kleine, mittlere und große Wörterbücher identisch sein. Es kann nicht so sein, daß in kleinen Wörterbüchern, die z. B. nur 7000 - 8000 Zeichen enthalten, weniger Radikale benutzt werden, da bei einigen seltenen Radikalen kein Zeichen oder vielleicht nur 1 oder 2 Zeichen zuzuordnen wären.

2. Einheitliche und leicht überschaubare Regeln für die Zuordnung der einzelnen Schriftzeichen zu den Radikalen

Bisher gibt es diese noch nicht. Praktische Versuche ließen die notwendige Konsequenz vermissen. Die effektivste Methode könnte sein: bei mehreren in Betracht kommenden Elementen wird jeweils das linke, obere, äußere, mittlere, der 1. Strich usw. gewählt, wie im wesentlichen bereits im "Cǐhǎi" praktiziert: "Festlegung der Radikale nach der Form der Schriftzeichen" (*yījù zìxíng dīngbù* 依据字形定部 oder: *jù xíng guī bù* 据形归部). Es muß also nicht unbedingt der Determinator der Bedeutung zum Radikal gemacht werden, z. B. in 鴻 *hóng* "Schwanengans" nicht der Bedeutungsdeterminator *niǎo* 鸟 "Vogel", sondern der linke Bestandteil *shuǐ* 氵 "Wasser". Ebenso in 思 *sī* "denken" nicht der Determinator *xīn* 心 "Herz", sondern der obere Teil *tián* 田 "Feld". Gäbe

3 Chéng Yǎngzhī 程养之: *Zàitán shìshī tóngyī bùshǒu de bùzhòu* (《再谈实施统一部首的步骤》 "Noch einmal über Maßnahmen zur praktischen Realisierung eines einheitlichen Radikalsystems"). - In: ebenda, S. 33 - 34.

es dafür feste Regeln, brauchte kein Zeichen gleichzeitig mehreren Radikalen zugeordnet zu werden, und es würde sich auch eine "Tabelle der schwer zuzuordnenden Zeichen" 难检字表 erübrigen, wie sie bisher noch jedes Radikalwörterbuch notwendigerweise aufzuweisen hat.

Nach Chéng Yǎngzhī sind gegenwärtig nur diese 4 Systeme von Bedeutung und Einfluß:

- 189 Radikale wie im "Xīnhuá Zìdiǎn" (seit 1966)
- 200 (bzw. 201) Radikale wie im "Hànyǔ Dà Zìdiǎn" und "Hànyǔ Dà Cí-diǎn"
- 214 Radikale wie im "Cíyuán" (wie "Kāngxī Zìdiǎn")
- 250 Radikale wie im "Cǐhǎi"⁴

Auf dieser Basis könnte ein vernünftiges normiertes System mit klaren Regeln ausgearbeitet werden. Das wäre auch deswegen ein dringendes Desiderat, da nach staatlicher Festlegung die Schüler der höheren Klassen der Grundschule sich mit dem Radikalsystem beschäftigen müssen. Bis jetzt gibt es aber dafür noch kein standardisiertes Wörterbuch oder sonstiges Nachschlagewerk.

摘要

本文的研究对象是汉字部首排检法的历史演进和目前情况, 主要是给德语读者介绍中国学者曹乃木和程养之在《语文建设》杂志1993年第2期上所发表的两篇论文的内容, 并说明本文作者的若干意见。

4 Cáo Nǎimù würde offenbar die beiden mittleren von vornherein aus der weiteren Diskussion ausschließen wollen. - Als fünftes System von aktueller Wichtigkeit müßte unbedingt noch das im Anhang des am 1. 5. 1981 in Kraft gesetzten Staatlichen Standards der Volksrepublik China GB 2312-80 (2. Druck 1984) 中华人民共和国国家标准 Xìnxī Jiāohuàn Yòng Hànzì Biānmǎ Zìfújí : Jīběnjí (《信息交换用汉字编码字符集·基本集》 "Zeichensatz zur Schriftzeichencodierung für den Informationsaustausch : Basissatz"), S. 37 - 80, verwendete genannt werden. Es ist zwar nicht offizieller Bestandteil des Standards, hat aber einen Vorbildcharakter. Es arbeitet mit 186 Radikalen für die 6763 im Standard aufgelisteten Zeichen. - In dem Nachschlagewerk Hànzì Xìnxī Zìdiǎn (《汉字信息字典》 "A Dictionary of Chinese Character Information"), das von einer Arbeitsgruppe der Shanghai Verkehrshochschule 上海交通大学汉字编码组 und der Forschungsgruppe für eine chinesische Buchstabenschrift 上海汉语拼音文字研究组 unter der Leitung von Lǐ Gōngyí 李公宜 und Liú Rúshuǐ 刘如水 herausgegeben wurde (Beijing : Kexue Chubanshe, 1988), werden in einer gegenüberstellenden kumulativen Tabelle (340 Radikale!) 《汉字五种部首系统对照表》 (S.1140 - 1145) folgerichtig auch die entsprechenden 5 Systeme miteinander verglichen: "Cǐhǎi", 201er System, Staatlicher Standard, "Kāngxī Zìdiǎn", "Xīnhuá Zìdiǎn". Dieses Buch enthält außerdem eine Tabelle 《部首余部编码简字表》 (S.81 - 174) mit über 11 000 vereinfachten und nichtvereinfachten Zeichen, geordnet nach dem 250er System des "Cǐhǎi" (zusätzlich das Radikal ○), einen Vergleich der Radikalsysteme des "Cǐhǎi" und des "Kāngxī Zìdiǎn" mit Häufigkeitsstatistik 《两种部首归部字数统计表》 (S. 1060 - 1063) sowie eine Liste der in denselben beiden Wörterbüchern unterschiedlich zugeordneten Schriftzeichen 《两种部首归部不同的汉字对照表》 (S. 1064 - 1070).

Chinesisch als Fremdsprache - Einige Bemerkungen zum Spracherwerb in der frühen Lernphase - Wu, Shu-hsiung

1. Einleitung

Seit langer Zeit gehen wir von der Auffassung aus, daß die Studenten durch gesteuerte (d.h. Unterricht) oder ungesteuerte (d.h. natürliche Sprachkontakte mit Muttersprachlern) Erlernung eine Fremdsprache - beispielsweise Chinesisch - lernen und beherrschen können. Es bleibt jedoch noch die Frage offen, wie sie sich dieser Zielsprache, sowohl im phonologischen als auch im übrigen Sprachbereich langsam annähern. Unklar ist insbesondere der Prozeß des Erwerbs der Syntax beim Lernenden der chinesischen Sprache. In diesem Beitrag wollen wir uns mit nur einem dieser Probleme befassen: mit der Beschreibung des Erlernens syntaktischer Eigenschaften des Chinesischen durch deutsche Studenten, die im WS 90, im WS 91 und im WS 92 an der Universität Tübingen mit dem Sinologiestudium begonnen haben.

Es soll herausgefunden werden, wie fördernd oder hemmend sich bestimmte Verwendungsweisen von Sätzen auf die sprachlichen Fertigkeiten der im Unterricht erworbenen Fremdsprache auswirken. Schließlich möchten wir auch eine Erklärung dafür anbieten, warum der Lernende bestimmten sprachlichen Konstruktionen, seien sie nun von Natur aus kompliziert oder durch Sprachkurse unzureichend vermittelt, gleichgültig gegenübersteht. Im abschließenden Teil dieses Beitrages wollen wir in Anlehnung an diese Ausführungen über die Unzulänglichkeiten der bis jetzt herausgegebenen chinesischen Lehrbücher sprechen, die sich negativ auf den Fremdspracherwerbsprozeß auswirken.

1.1. Das Korpus

Um das obengenannte Ziel zu erreichen, wurde den Studenten im Unterricht die Aufgabe gestellt, ein bis zwei schriftliche Aufsätze abzufassen. Anhand von Daten aus diesen Aufsätzen, die Themen wie "Mein Tageslauf" und "Meine Familie" zum Gegenstand hatten, soll skizziert werden, welche grammatischen Konstruktionen von Studenten überhaupt verwendet werden, und wie häufig oder intensiv diese Konstruktionen in den Aufsätzen aufgetaucht sind. Am Beispiel von 12 Lernenden im WS 90, von 6 im WS 91 und von 12 im WS 92 soll schließlich im Detail gezeigt werden, in welcher Reihenfolge die Studenten bestimmte syntaktische Eigenschaften des Chinesischen erwerben und von welchen Faktoren die Reihenfolge beeinflußt wird. Das Ziel sollte dabei sein festzustellen, welche Zusammenhänge zwischen dem Auftreten einer bestimmten Satzkonstruktion und den pädagogischen Lernbedingungen aufgrund von Lehrmaterialien bestehen, um dadurch einen Beitrag zur vernünftigen und praktikablen Gestaltung von Lehrmaterialien für den Chinesischunterricht zu leisten.

Jeder der Informanten erhielt Propädeutikunterricht, der im WS begann und 20 Unterrichtsstunden in der Woche beinhaltete. Alle waren Neuanfänger der chinesischen Sprache und besaßen keine oder kaum Vorkenntnisse. Die Aufsätze, die zur syntaktischen Analyse dienten,

stammten aus einem Zeitabschnitt, nachdem die Lernenden schon sechs Wochen bzw. 120 Unterrichtsstunden des Chinesischen erhalten hatten.

1.2. Die Voraussetzungen

Das von uns, dem Seminar für Sinologie in Tübingen, verwendete Lehrbuch ist das im Kessler Verlag erschienene Buch "Grundstudium Chinesisch I". Bis die Studenten in der Lage waren, diese Aufsätze zu verfassen, hatten sie bereits 19 Lektionen durchgenommen, in denen die wichtigsten chinesischen Satzkonstruktionen, die im folgenden als unsere Analysegegenstände dienen, in den Lektionen und in den Übungen behandelt sind. Das Thema "Meine Familie" steht im Zusammenhang mit der in Lektion 14 behandelten Lektüre "Die Familie von Anna", und das Thema "Mein Tagesablauf" mit der in Lektion 18 behandelten Lektüre "Ein Tag von Li Ping".

1.3. Methoden der Datenanalyse

Vordergründig dienten die schriftlichen Aufsätze dazu, die sprachlichen Umstände zu erfassen, die den jeweiligen linguistischen Kenntnisstand der Chinesischlernenden darstellten. Mittelbar - und dies war natürlich das Hauptziel - zeigte sich auf diese Weise der Erwerb einer sprachlichen Äußerung. Wenn wir bei der Erlernung syntaktischer Regeln des Chinesischen von "Erwerb" sprechen, so meinen wir nicht die Richtigkeit der jeweiligen Satzkonstruktion, sondern vielmehr ausschließlich ihr Auftreten. Mit anderen Worten, das Auftreten einer bestimmten syntaktischen Konstruktion in den Aufsätzen bedeutet nicht mehr oder weniger, als daß der Lernende diese Konstruktion bereits erworben hat. Sowohl Abweichungen bei der Wortstellung, wenn z.B. das Adverb nach dem Verb steht, als auch Abweichungen der richtigen Verwendung eines Ausdrucks, wie z.B. statt *běn*, *gè* als Zählwörter für Bücher, oder Abweichungen in der Schreibweise eines Zeichens, wie z.B. das Fehlen oder Hinzufügen eines Striches, wurden in der Auswertung ignoriert. Die Häufigkeit des Auftretens konnte in diesem Beitrag ebenfalls nicht berücksichtigt werden, da sie wie die obengenannte Fehleranalyse eine weitere Forschung und Untersuchung erforderlich macht.

2. Entwicklungssequenzen des frühen Syntaxerwerbs

Im folgenden sollen zunächst die syntaktischen Beschreibungen der Satzkonstruktionen und sodann die quantitative Auswertung der Analyse präsentiert werden. Die quantitative Auswertung ergibt sich aus den Prozentzahlen, die durch das Auftreten der jeweiligen Konstruktionen in den Aufsätzen der Studenten ermittelt werden und die für jede Konstruktion im jeweiligen Semester einzeln aufgeführt sind. Schließlich wollen wir diejenigen Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassen, die aufzeigen, in welcher Reihenfolge 30 Studenten bestimmte syntaktische Eigenschaften des Chinesischen erlernten.

2.1. Syntaktische Beschreibung

Die syntaktische Beschreibung erfaßt den Verlauf des Erlernens syntaktischer Eigenschaften des Chinesischen in einem breiten Spektrum ihres Auftretens. So werden 13 grammatische Konstruktionen [siehe unten (1) bis (13)] deskriptiv erfaßt. Bei dieser deskriptiven Beschreibung soll eine vergleichende Methode angewendet, und die chinesische Syntax aus der Sicht der Chinesisch lernenden Deutschen betrachtet werden, d.h. daß die chinesischen Satzkonstruktionen teilweise mit Begriffen aus der deutschen Grammatik und nicht immer mit den in der Sinologie gebräuchlichen belegt werden, um damit die Problematik aus der Sichtweise der Studierenden deutlich zu machen. Wir wollen die Erwerbsequenzen (Reihenfolgen) unter dem Gesichtspunkt dieser 13 Hauptkomplexe der Syntax darstellen. Da diesen im Prozeß des Erwerbs eine wichtigere Rolle zuzukommen scheint, mußten wir teilweise auf andere Konstruktionen wie die Präpositionalphrase *zài* oder die Demonstrativpronomina *zhè/nà* u.ä. verzichten. Es bedeuten: Subj.=Subjekt, V=Verb, MV=Modalverb, E=Ergänzungen, N=Nomen, Adj.=Adjektiv, ZEW=chinesisches Zählwörter, Adv.=Adverb, Pv=Prädikat und Ergänzung, S=Satz.

Der Nominalkomplex im Chinesischen

1. Chinesische Zählwörter: In der frühen Lernphase werden Zählwörter oder Numeralia überwiegend als Ergänzungen eines Substantivs betrachtet, wobei die Zählwörter zusammen mit dem Nomen auftreten. Die im Chinesischen auftretende Nominalphrase kann wie folgt beschrieben werden: **Zahlen + ZEW + N**
2. *de*-Konstruktion: In diesem Lernstadium wurden bereits die verschiedenen Funktionen und ihre Verwendungen von *de* im Unterricht behandelt, nämlich sowohl zum Ausdruck possessiver, "mein", "dein", "unser" usw. als auch zur Bildung genitivischer Beziehungen "Annas Freund", ferner als attributives Funktionswort "guter Freund", das in Verbindung mit einem Substantiv und einem Attribut gebraucht wird. Die im Chinesischen auftretende *de*-Konstruktion kann man in folgende drei Formen einteilen: a) **Pronomen + de + N** b) **N + de + N** c) **Adj + de + N**
3. Adjektive: Den Gebrauch des Adjektivs im Chinesischen kann man in diesem Stadium entweder als Attribut zu einem Substantiv oder als Prädikativ erwarten. Beim attributiven Gebrauch ist die Zusammenstellung **Adj + N** häufig zu finden. Beim prädikativen Gebrauch stehen die Adjektive dabei oftmals in Verbindung mit einem Subjekt, das in dem Satz die Rolle des Themas übernimmt (Beispiel: *Zhongguó hěn dà*). Anders als im Deutschen ist kein Verb wie "sein" erforderlich. Ferner verlangt die Verwendung des Adjektivs im Chinesischen jedoch ein Adverb, und zwar Modaladverbien der Intensität, um die Grade näher zu bestimmen. Deshalb sollten die obengenannten Verwendungen von Adjektiven wie folgt erweitert werden: a) **Adv + Adj + N** b) **subj. + Adv + Adj**

Der Verbalkomplex im Chinesischen

4. Verben mit Akkusativobjekt: Im Chinesischen werden bestimmte Verben im Satz mit bestimmten Ergänzungen (Valenz, Wertigkeit) verbunden, wie etwa mit einem Akkusativobjekt, mit einem Präpositionalobjekt usw.. Andere werden sogar mit zwei Ergänzungen, mit direktem und indirektem Objekt gebraucht. Ihre syntaktische Beschreibung sieht folgendermaßen aus: **subj. + V + N_{Akkusativ}** oder **subj. + V + N_{Direkt} + N_{Indirekt}**

5. Der Infinitiv mit zu (Verb 1 + Verb 2, das in chinesischen, linguistischen Termini als Verbalserie bekannt ist): Es ist möglich, im Chinesischen neben dem Verbalbereich des finiten Verbs (V^1) weitere Verbalbereiche (V^2) anzuschließen, ohne vollständige Sätze zu bilden. Diese Möglichkeit reicht vom einfachen Infinitiv bis zu umfangreichen satzwertigen Strukturen. Im wesentlichen besteht der Unterschied zwischen dem Chinesischen und dem Deutschen darin, daß im Chinesischen das erste Verb an gewohnter Stelle des Satzes steht und die sich darauf beziehende Infinitivgruppe direkt hinter ihm, d.h. der Gebrauch der Infinitivkonjunktion "zu" ist nicht erforderlich. Die für das Chinesische geltenden syntaktischen Formen stellen wir auf folgende Weise dar: $v^1 + E^{Akk} + v^2 + E^{Akk}$ oder $v^1 + v^2 + E^{Akk}$
6. Das Präpositionalobjekt: Viele Verben werden im Chinesischen in Verbindung mit einem Präpositionalobjekt statt mit einem Akkusativobjekt gebraucht. Das Präpositionalobjekt kann im Vorfeld (wie z. B. *gēn + n*) oder im Nachfeld des Prädikats (wie z.B. *zài + n*) stehen, aber Präpositionen wie *gēi* können sowohl im Vor- als auch im Nachfeld des Prädikats stehen, wobei sie jedoch unterschiedliche Bedeutung haben. Präpositionen werden immer in Verbindung mit einem anderen Wort wie z.B. mit einem Substantiv oder mit einem Pronomen gebraucht, um die Konstruktion des Präpositionalobjekts zu bilden. Sie stehen im allgemeinen am Anfang des Präpositionalgefüges wie folgt: $subj. + (Präp. + N) + V$ oder $subj. + V + (Präp. + N)$
7. Kopula (*shì*-Konstruktion): Der deutsche Kopula-Satz "Kopula + Adjektiv oder Substantiv" verlangt nach einem finiten Verbum. In diesem Zusammenhang spielt das Kopulaverb "sein" in seiner Funktion als sogenannte Kopula eine wichtige Rolle. Bei der entsprechenden Kombination entfällt im Chinesischen das Kopulaverb *shì* (Vgl. oben 3.). Deshalb bezieht sich Kopula in dieser Untersuchung auf eine Satzkonstruktion wie $subj. + shì + N$, d.h. das Kopulaverb *shì* steht im Nachfeld des Prädikats.
8. Modalverben: Mit den Modalverben grenzen wir Vollverben wie *xìhuan*, die normalerweise als einziges Verb im Satz stehen können und die sogenannten Hilfsverben, die im Chinesischen nicht in der Form wie im Deutschen existieren, aus. Die Modalverben werden in Verbindung mit Infinitiven gebraucht und sind eine Ergänzung zum Infinitiv. Die Wortstellung des Modalverbs im Chinesischen findet unmittelbar vor dem Infinitiv statt: $subj. + MV + V$
- Der Adverbialkomplex im Chinesischen**
9. Negation: Eine Aussage kann durch verschiedene sprachliche Mittel in Frage gestellt werden, da aber syntaktisch nur jene Sätze als verneint gelten, die ein Negationswort enthalten, behandeln wir hier ausschließlich diese. Von allen Negationswörtern gelten im Chinesischen nur *bù* und *méiyǒu* als reine Negationswörter. Die chinesischen Negationswörter haben unterschiedliche Wirkungsbereiche, deshalb kann man sie nicht als geschlossene syntaktische Wortklasse bezeichnen. Was sie verneinen, ist der semantische Gehalt des zu Negierenden, und deshalb stehen sie unmittelbar vor diesem. Ihre Realisierung kann man nach ihren syntaktischen Merkmalen in vier verschiedene Gruppen einteilen. a) Das Negationswort *bù* negiert den Verb: $subj. + bù + v$. b) Das Negationswort *bù* negiert das Adverb: $subj. + bù + Adv + v$. c) Das Negationswort *méiyǒu* negiert das Substantiv: $méiyǒu + n$. d) Das Negationswort *méiyǒu* negiert das Verb: $subj. + méiyǒu + v$.
10. Ergänzungen: Es gibt viele Arten und Klassen von Ergänzungen, wie z.B. das Akkusativobjekt (s.o. 4.), das Präpositionalobjekt als Ergänzung (s.o. 6.), Raumergänzungen und Zeitergänzungen. Hier wollen wir hauptsächlich Zeitangaben oder Ortsangaben als Prototypen von Ergänzungen herausgreifen. Bei neutraler Verwendung, d.h. Raum oder Zeit werden vom Sprecher nicht betont, nehmen die beiden Ergänzungen die Wortstellung zwischen Subjekt und Prädikat ein, nämlich $subj. + E^{Zeit} + pV$ oder $subj. + E^{Ort} + pV$
11. Adverbien: Mit den Adverbien werden die verschiedensten Umstände, wie z.B. der Raum, die Zeit, die Art und Weise usw., bezeichnet. Da wir die lokalen und temporalen

Umstände bereits als Ergänzungen des Ortes und der Zeit kennengelernt und im oberen Abschnitt abgehandelt haben, möchten wir uns hier auf das Adverb als Modaladverb beschränken. Mit dem Ausdruck Modaladverbien werden sehr unterschiedliche Gruppen von Adverbien zusammengefaßt, gemeinsam werden sie jedoch hier häufig verwendet als Umstandsangabe in Verbindung mit einem Verb und werden dadurch zur syntaktischen Satzkonstruktion des Adverbs, so daß sich folgende Formel ergibt: $Subj. + Adv. + V$

12. Komplement: Als Komplemente sollen eigentlich die Zeitdauer und die Ergänzungen mit oder ohne *de* aufgefaßt werden. Durch das Komplement wird eine Beziehung zwischen dem Verb und dem Adverbialkomplex hergestellt, d.h. die Qualität oder die Quantität zwischen den beiden wird dadurch gekennzeichnet. Als Komplemente erscheinen primär Adjektive als Ergänzung zum Prädikat (vor denen obligatorisch Adverbien stehen müssen), die im Nachfeld des Prädikats stehen und dieses modifizieren. Ihre Realisierung kann man folgendermaßen beschreiben: $Subj. + V + de/ + Adv. + Adj$

Die Subordinationen

13. Zusammengesetzte Sätze: Wörter wie "als", "weil" und "nachdem" bezeichnet man als Konjunktionen, mit denen die Sätze miteinander verbunden werden können. Man unterscheidet verschiedene Gruppen, wie temporale, modale und kausale Konjunktionen. Während im deutschen Satz mit der nebenordnenden Konjunktion "und" Sätze aneinandergereiht werden, sind im Chinesischen Sätze ohne Konjunktion möglich. Deshalb handelt es sich hier um eine syntaktische Konstruktion, in der mit oder ohne Konjunktion Sätze eingeleitet werden: $s^1 + s^2$

2.2. Die quantitative Auswertung der Analyse

ERWERB DES NOMINALKOMPLEXES IM CHINESISCHEN

1. **Zahlen + ZEW + N**: Die auftretenden Zählwörter sind vielfältig, wobei die am häufigsten gebrauchten *gè*, *běn* sowie *jiàn*, *kuài*, und *zhāng* sind; außerdem werden *bù* und *ping* ebenfalls von einzelnen Studenten verwendet. Die Häufigkeit des Auftretens von Zählwörtern betrug in drei unterschiedlichen Jahrgängen jeweils im WS 90 83%, im WS 91 50% und im WS 92 42%.
2. **Pronomina/N/Adj/ + de + N**: Für die statistische Zählung des Auftretens der *de*-Konstruktion werden alle drei Varianten als eine Einheit gerechnet und es ergeben sich 42% für das WS 90, 83% für das WS 91 und 75% für das WS 92. Es konnte beobachtet werden, daß die *Adj+de+N* Konstruktion im Vergleich mit den anderen beiden Konstruktionen kaum auftauchte, da die Verwendung des Adjektivs in dieser Lernphrase für die Lernenden noch sehr schwierig ist, und daher das Auftreten des Adjektivs allgemein niedriger liegt. (vgl. unten 3.)
3. **Adv + Adj + N oder Subj. + Adv + Adj**: Das Auftreten des Adjektivs liegt bei den drei beobachteten Gruppen jeweils bei 58%, 50% und 33%. Außer bei der Gruppe des WS 90, die mit 58% im Vergleich zu den anderen Satzkonstruktionen ebenfalls kein sehr hohes Ergebnis erzielte, ist diese Statistik nicht sehr erfreulich. Es tauchten zwar eine Menge von Adjektiven im weitesten Sinne im Korpus auf, aber Vokabeln wie *Rì* in *Rìwén* (Japanisch), *Zhōng* in *Zhōngwén* (Chinesisch), *zǎo* in *zǎocān* (Frühstück), *Hàn* in *Hànzi* (chinesische Zeichen) und sogar *lǜ* in *lǜchá* (grüner Tee) gelten nicht als adjektivische Verwendungen, da die Lernenden diese Vokabeln als eine Einheit oder als einen Begriff betrachten und auch so erlernt haben, und nicht als "Mahlzeit, die man morgens früh zu sich nimmt"; "Zeichen, die chinesisch sind"; und "Tee, der grün ist." Was hier als adjektivische Verwendung gilt, sind Zeichen, die wie *xīn* (neu), *hǎo* (gut), *duō* (viel) usw. oder wie *máng* (beschäftigt) prädikativisch verwendet werden, oder sogar Begriffe wie *xiàndài* (modern) und *búcuò* (nicht übel).

ERWERB DES VERBALKOMPLEXES IM CHINESISCHEN

4. **subj. + v + N_{Akkusative}** oder **subj. + v + N_{Direkt} + N_{Indirekt}**: Das Auftreten dieser Satzkonstruktion betrug durchweg 100% in allen drei Gruppen. Mit anderen Worten können deutsche Lernende der chinesischen Sprache in kurzer Zeit diese syntaktische Form erfolgreich erwerben. Die Studenten verwenden in ihren Aufsätzen ohne Ausnahme Verben wie *xué* (lernen), *mái* (kaufen) u.a. mit direktem Objekt und Verben wie *jiāo* (lehren) mit direktem und indirektem Objekt.
5. (**v¹ + E_{Akk}**) + (**v² + E_{Akk}**) oder **v¹ + (v² + E_{Akk})**: Beispiele für diese "komplexen" Realisierungen, über die die meisten Lernenden verfügen, sind Sätze wie "gehen, um etwas zu machen" oder "etwas gern machen". Die Verwendung dieser Konstruktion kann bei allen Studenten festgestellt werden, da eine Transferenz zwischen Muttersprache, d.h. Deutsch, und Fremdsprache, d.h. Chinesisch, positiv ist.
6. **subj. + (Präp. + N) + v** oder **subj. + v + (Präp. + N)**: Durch Präpositionen werden vor allem lokale Verhältnisse *cóng* oder temporale Verhältnisse *cóng...dào* gekennzeichnet. Dabei tritt in diesem Lernstadium die Verwendung des Präpositionalobjekts mit der Eigenschaft einer erwünschten Verbindung der Präposition mit dem Prädikat häufiger auf (z.B.: mit jemandem ins Kino gehen, jemandem einen Brief schreiben) und seltener die präpositionale Umstandsergänzung (wie: von der Mensa heimgehen), die wiederum durch andere Ergänzungen ausgetauscht wird oder sogar ganz weggelassen werden kann. Das Ergebnis war im jeweiligen Semester wie folgt: 83%, 66% und 66%.
7. **subj. + shì + N**: Der Kopulasatz **subj. + shì + N** bildet einen Existenz- oder Äquationsatz, der in der Sprachverwendung kaum gebräuchlich ist. Die auftretenden Sätze im Korpus beschränken sich auf die Art des "sich vorstellens" wie "Ich bin Student(in) aus" Die Statistik mit 33%, 50% und 42% bestätigt dieses Phänom.
8. **subj. + mv + v**: Selten werden die Modalverben von den Lernenden vor den einfachen Verben gebildet. Die Verwendung eines Modalverbs bringt nicht nur den Fremdsprachenlernenden in Schwierigkeiten, sondern häufig auch den "native speaker". Das liegt daran, daß das Modalverb das Verhältnis zwischen dem Subjekt und dem, was im Infinitiv ausgesagt wird, kennzeichnet. Es werden vom Sprecher Bedingungen (Möglichkeit, Notwendigkeit) gestellt, oder Voraussetzungen (Wille, Vermutung, Annahme) genannt, mit denen er seine Intention ausdrückt. Dies verlangt ein verfeinertes und detailliertes Sprachgefühl, das in der primären Lernphase der Fremdsprache nur schwierig verbal zum Ausdruck gebracht werden kann. Als Modalverben treten in dieser frühen Lernphase *yào* bzw. *xiǎng* auf, die in der Lektion bereits vereinzelt aufgetaucht, aber nicht ausführlich behandelt worden sind. Die niedrigen Werte in der Statistik bestätigen diese Schwierigkeit des Erwerbs von Modalverben. Sie liegen bei 16,6%, 33% und 25%.

ERWERB DES ADVERBIALKOMPLEXES IM CHINESISCHEN

9. **subj. + bù + v**, **subj. + bù + Adv + v**, **méiyǒu + N** und **subj. + méiyǒu + v**: Die Verwendung von Negationswörtern liegt ziemlich niedrig, nämlich bei 16,6% im WS 90, 50% im WS 91 und 25% im WS 92. Und ihr Erscheinen beschränkt sich auf die Konstruktionen der Verneinung des Substantivs wie "kein Unterricht" und der Adverbien *bù cháng*, *bù duō*.
10. **subj. + E_{Zeit} + p_v** oder **subj. + E_{Ort} + p_v**: Es liegt in der Natur der Sache, daß der Erzähler, um den Tagesablauf darzustellen, zwangsläufig die Zeit- und Ortsangaben verwenden muß, um die alltäglichen Handlungen zu beschreiben. Das Auftreten dieser Ergänzung betrug 100%, wobei Zeitangaben wie "die genaue Uhrzeit", "am Vor- oder Nachmittag", "jeden Tag" etc. und Ortsangaben wie "zu Hause", "in der Mensa", "an der Uni" etc. im Korpus Vorrang hatten. Die Verwendung von Zeitan-

gaben kam verhältnismäßig häufiger als die von Ortsangaben vor, wobei jedoch wahrscheinlich das Thema des Aufsatzes ausschlaggebend war.

11. **subj. + Adv. + v**: Als Ergänzungen des Verbs treten in dieser frühen Lernphase überwiegend Adverbien auf. Zunehmend mit dem fortschreitenden Niveau der Lernenden werden sogar zwei und mehr nominale (s.o.10.) und adverbiale Ergänzungen des Verbs gebildet. Die sehr unterschiedlichen Gruppen von Modaladverbien werden in diesem Lernstadium vorwiegend für die Bezeichnung der Qualität wie "zusammen", "auch", "beide", für die Bezeichnung von Intensität wie "oft", "sehr", für die Bezeichnung der Erweiterung wie "noch" und auch - aber seltener - für die Bezeichnung der Hervorhebung "erst" gebraucht. Die Verwendung von Modaladverbien wie *yě*, *dōu*, *chángcháng* und *yíqǐ*, wurde mit 75%, 83% und 50% registriert, was deutlich höher liegt als beim Adjektiv. Daraus geht hervor, daß die Lernenden den Erwerb des Adverbs vor dem des Adjektivs beherrschen.
12. **subj. + Präd. + Adv. + Adj**: Sehr wenige sind in der Lage, eine Komplement-Konstruktion zu bilden, in der Adverbien in der Wortstellung hinter den Verben stehen. Das spärliche Auftauchen beschränkt sich dabei nur auf das Komplement des Grades wie "viel geraucht" oder "viel gelernt", "sehr gut geschlafen", "spät ins Bett gegangen". Die statistischen Werte liegen mit 25%, 16% und 0%, extrem niedrig.

ERWERB DER SUBORDINATIONEN

13. **s¹ + s²**: Sätze werden überwiegend mit "nachdem" bzw. "vor" (die Verwendung von "vor" taucht dabei seltener auf, da in einer Erzählung der Handlungsverlauf häufiger in chronologischer Reihenfolge wiedergegeben wird) gebildet, da der Temporalsatz angibt, wann sich das durch den Trägersatz ausgedrückte Geschehen vollzieht. Zu diesem Zeitbezug tragen Konjunktionen wie "nachdem", "bevor" entscheidendes bei. Vor allem mit den temporalen Konjunktionen kann die Reihenfolge der Handlungen bezeichnet werden, wobei durch thematische Notwendigkeit die Vor- oder Nachzeitigkeit der Handlung zum Ausdruck gebracht werden kann. Die Verwendung von temporalen Konjunktionen betrug 100%, dagegen war das Auftreten der restriktiven Konjunktion *kěshì* "aber" und der kausalen Konjunktion *nàme* "denn" nur bei einzelnen zu finden.

2.3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die ermittelten Prozentzahlen dienen als Kriterium zur Festlegung von vier Erwerbsstufen. Je höher dabei die Prozentzahlen ausfallen, desto häufiger das Auftreten der Konstruktion im Korpus, was somit den niedrigsten Schwierigkeitsgrad bei ihrem Erwerb bedeutet. (Stufe I=niedrigster Schwierigkeitsgrad, Stufe IV=höchster Schwierigkeitsgrad).

Stufe I: Weitans an der Spitze stehen die Konstruktionen 4, 5, 10 und 13, die jeweils mit 100% auftreten.

Stufe II: Die Konstruktionen 6 und 11, mit einer Beteiligung von über 75% fallen hierunter.

Stufe III: Die Konstruktionen 3 und 7 mit einer Beteiligung von etwas unter 50% werden Stufe III zugeordnet. Die Schwankungen in den Zahlenwerten der Konstruktionen 1 und 2 lassen sich nur sehr schwer zuordnen, denn beim WS 90 ergab sich für Konstruktion 1 die Stufe II und für Konstruktion 2 die Stufe III, anders als in den WS 91 und 92, bei denen sich für Konstruktion 1 dann die Stufe III und für Konstruktion 2 die Stufe II ergab. Dies erklärt sich eventuell daraus, daß verschiedene Lehrkräfte beim Vermitteln der Konstruktionen unterschiedliche Schwerpunkte setzten.

Stufe IV: Die übrigen Konstruktionen 8, 9 und 12 haben alle ein ziemlich niedriges Auftreten. Sie werden zudem einerseits von den Lernenden als schwierige und undurchschaubare, andererseits von uns als nicht leicht erlernbare Konstruktionen betrachtet.

Konst.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
WS90	83	42	58	100	100	83	33	16	16	100	75	25	100
WS91	50	83	50	100	100	66	50	33	50	100	83	16	100
WS92	42	75	33	100	100	66	42	25	25	100	50	0	100
	III	II	III	I	I	II	III	IV	IV	I	II	IV	I

Schaubild: Verteilung des Auftretens der syntaktischen Konstruktionen im Korpus (in Prozent)

3. Analyse und Diskussion

Wie läßt sich nun das vorliegende Ergebnis interpretieren? Zunächst einmal sollte man aufgrund des Ergebnisses die Reihenfolge des Erwerbs der Satzkonstruktionen, d.h. die Erwerbssequenzen beim Erlernen des Chinesischen bestimmen, und dann aufgrund der festgestellten Erwerbssequenzen prüfen, ob die Lehrbücher diesen Tatsachen bei ihrer Gestaltung Rechnung tragen.

Entwicklungsstufe I

Das Ergebnis hat u.a. gezeigt:

- * daß man die Konstruktionen, die zu dieser Stufe gehören, als problemlos und einfach zu erlernen betrachten kann,
- * daß die Einführung dieser Konstruktionen schwerpunktmäßig zu Beginn des Lehrbuches und des Curriculums erfolgen sollte,
- * daß es nützlich wäre, den Wortschatz für diese vier grammatischen Konstruktionen im Lehrbuch zu erweitern, da ihr Erwerb reibungslos funktioniert,
- * daß die betreffenden Verbalkonstruktionen 4 und 5 und die betreffende Ergänzungsstruktur 10 von den Lernenden besonders leicht aufgenommen werden. Leider wurden nur wenige Verben im Lehrbuch "Grundstudium Chinesisch I" als Vokabeln angeboten. Es kann leicht festgestellt werden, daß kaum ein Lehrbuch die verschiedenen Verwendungsarten der Verben sorgfältig ausgewählt und ausführlich dargestellt hat, um die vorhandenen Fähigkeiten der Lernenden zu entfalten. Konventionellerweise wird das Verb einfach als Vokabel eingeführt und seine Verwendung, entweder mit Akkusativ oder mit Präposition, wird völlig unberücksichtigt gelassen.
- * Normalerweise denken wir, daß zusammengesetzte Sätze, da sie von der Natur der Sache her komplizierter als einfache Sätze sind, schwieriger zu erlernen sind, was jedoch durch unser statistisches Ergebnis widerlegt wird. Ganz anders als beim Erstspracherwerb (L1) können unsere Lernenden (L2) mit ihren aus dem Erstspracherwerb bereits erworbenen kognitiven Kenntnissen ohne große Schwierigkeit am Anfang der Erwerbsphase die sogenannten komplizierteren Konstruktionen, d.h. beispielsweise wie zwei Sätze zusammengesetzt werden müssen, mit Erfolg an-

wenden. Im Unterschied zum Erstspracherwerb (L1) konnten bei unseren Lernenden (L2) Erwerbustufen, wie die Ein-Wort-Phase oder die Zwei-Wort-Phase, nicht festgestellt werden. Daß die meisten Konstruktionen erst in der späten Lernphase in den Lehrbüchern eingeführt werden, ist unserer Meinung nach nicht plausibel. Unserer Erfahrung nach sind eine Reihe von Konjunktionen, wie solche der Kausalität, der Konzessivität usw., für Lernende in der frühen Entwicklungsphase äußerst nützlich, besonders da unsere Statistik zeigt, daß Komplikationen nicht zu erwarten sind. Deshalb wäre eine weitere Ergänzung und frühe Einführung der Konjunktionen dringend erforderlich.

Entwicklungsstufe II

Das Ergebnis hat hier gezeigt:

- * daß ein erfolgreicher Erwerb der Konstruktionen ersichtlich ist, und somit eine Ergänzung von Vokabeln für die Lernenden sinnvoll und förderlich wäre,
- * daß Adverbien wegen ihrer Unkompliziertheit von den Lernenden leicht erworben werden können. Schwierigkeiten bereitet nur der Gebrauch von *hěn*, obwohl die richtige Verwendung dieses Adverbs mit dem Adjektiv im Lehrbuch besonders erwähnt wurde. Die hohe Fehlerquote bei den Lernenden macht jedoch deutlich, daß hier ein Konzeptionsfehler des Lehrbuchs vorliegt, in dieser frühen Erwerbsphase - hier in Lektion 2 - diese, die Lernenden überfordernde Konstruktion zu vermitteln.
- * daß, was die Verwendung der Präposition betrifft, diese keine zu schwierige Konstruktion für die Chinesisch lernenden Deutschen darstellt, da sie durch den Umgang mit deutschen Präpositionen bereits ein ausreichendes Sprachvermögen besitzen. Leider gibt es bisher zu wenig Forschung und Information in bezug auf die Verwendung der chinesischen Verben mit den entsprechenden Präpositionen und es gibt kaum ein Lehrbuch, das eine ausreichende Beschreibung und Einführung der Präposition bietet und dadurch Klarheit bei der Verwendung der unterschiedlichen Präpositionen für die Lernenden schafft. Deshalb läßt sich allgemein festzustellen, daß bei den Fortgeschrittenen in der späten Lernphase große Schwierigkeiten bei der richtigen Verwendung der verschiedenen Präpositionen vorherrschen. Hier erweist sich wiederum ein durchdachtes Curriculum als nützlich.

Entwicklungsstufe III

Es kann festgestellt werden:

- * daß das relativ geringe Auftreten von entsprechenden Konstruktionen eine bessere Gestaltung des Lehrmaterials notwendig macht,
- * daß die seltene Verwendung von Adjektiven sehr wahrscheinlich nicht auf die Komplexität oder den Unterschied zwischen dem Chinesischen und dem Deutschen zurückzuführen ist. Vielmehr liegt der Grund im wesentlichen im Aufbau des Lehrbuchs, denn innerhalb von 19 Lektionen werden nur 12 Adjektive eingeführt, was vor allem zu einer großen Unsicherheit der Lernenden im Umgang mit dem Adjektiv führt,

* daß die Kopula-Konstruktion in fast jedem Fremdsprachenunterricht im frühen Lernstadium (hier in Lektion 3) vermittelt wird, scheint sich allgemein durchgesetzt zu haben. Außerdem ist zu bemerken, daß der Erwerb von einfachen Verben (Entwicklungsstufe I) vor der Kopula (Stufe III) und nach den Modalverben (Stufe IV) erfolgt. Dies liegt einerseits an seiner einfachen Konstruktion, die für Anfänger sehr geeignet ist, andererseits an seiner praktischen Funktion bei der Interaktion in der Situation "sich vorstellen". Aber gemessen an ihrem Anteil am gesamten Sprachvermögen ist die Nützlichkeit der chinesischen Kopula-Konstruktion eigentlich sehr gering. Durch eine unzureichende und zu frühe Einführung verursacht sie oft Fehler bei den Lernenden, wobei das Wort *shì* völlig identisch mit dem Wort "sein" im Deutschen verwendet wird.

* daß sich die häufig als exotisches Sprachphänomen des Chinesischen dargestellten Zählwörter in unserer Analyse als nicht sehr schwierig erwiesen haben. Dies widerlegt die Interferenztheorien über den Prozeß des Erwerbs einer fremden Sprache, die den Standpunkt vertreten, daß der Lernende stets von den vorher gelernten Strukturen bzw. von seiner Muttersprache - bei Übereinstimmung fördernd und bei Nichtübereinstimmung hemmend - beeinflusst wird (Vgl. Juhasz, J., Probleme der Interferenz, München 1970). Der Grund, warum die Konstruktion als nicht leicht und einfach zu erwerben eingestuft wird, liegt meiner Meinung nach an der Seltenheit der Konstruktion in der verbalen Kommunikation, da die Verwendung der Kombination von Zahl und Zählwörter gering ist. Leider widmen sich die meisten Lehrbücher oft in der frühen Lernphase (hier ab Lekt.15) sorgfältig diesem Sprachphänomen. Natürlich ist die richtige Verwendung von Zählwörtern im Chinesischen unbestritten, es wäre jedoch sinnvoller, bei der Erstellung von Lehrbüchern nur bei der Einführung von Nomen die Zählwörter lexikalisch einzutragen. Am wichtigsten und sinnvollsten wäre ein wechselnder Einsatz von verschiedenen Zählwörtern bei gleichen Nomen, um die Funktion des Zählwortes zu demonstrieren.

* daß die *de*-Konstruktion im allgemeinen keine größeren Probleme aufwirft. Ein relativ geringer Gebrauch der *de*-Konstruktion hängt wahrscheinlich mit der unzulänglichen Beherrschung der Adjektiv-Konstruktion aufgrund der unzureichenden Vermittlung durch das Lehrbuch zusammen.

Entwicklungsstufe IV

Die im Korpus festgestellte vierte Stufe der Entwicklung hat u.a. ergeben:

* daß der prozentuale Anteil des Auftretens der drei Konstruktionen sehr niedrig liegt, und sogar nach Null tendiert,

* daß die Lernenden trotz der Erklärungen des Lehrbuchs im Unterricht nicht in der Lage waren, die Konstruktionen aktiv zu verwenden,

* daß alle diese Konstruktionen eine bessere und sorgfältigere Gestaltung des Lehrmaterials verlangen. Lehrbücher sollten unterschiedlich in der Präsentation ihrer Lernobjekte verfahren. So sollten z.B. das Anbieten unvollständiger Sätze zum Ergänzen und die Verwendung von typographischen Hervorhebungen oder die Darstellung von strukturellen Übungen mit wechselndem Ein-

satz in identischem Rahmen in Erwägung gezogen werden, um die sprachlichen Mängel zu reduzieren,

* daß, wie schon angedeutet, die mangelnde Beherrschung nicht nur für den Strukturbereich Modalverb gilt. Das gleiche trifft in unserem Korpus ebenfalls auf die Komplemente zu. Lehrbücher sollten statt der Verwendung von Komplementen die Adverbialbestimmung in der frühen Lernphase einführen. Die verschiedenen Komplementkonstruktionen könnten dann in der späteren Lernphase systematisch dargestellt werden.

* daß die Negation der Entwicklungsstufe IV zugeordnet werden muß, liegt unserer Meinung nach nicht an der Schwierigkeit der Konstruktion, sondern daran, daß sie von Natur aus ihr eigenes semantisches Feld besitzt. Sie ist von der Struktur her sekundär; man muß zuerst die positive Aussage beherrschen, erst dann kann man eine einwandfreie Negation bilden. Deshalb spielt bei der Erstellung von Lehrmaterial die Negation nur eine Nebenrolle. Leider wurde in dem Lehrbuch "Grundstudium Chinesisch I" eine ausführliche Anleitung zur Negationsverwendung auf die Lektionen verteilt, was natürlich die Aufmerksamkeit der Lernenden von Wichtigerem ablenkt. Hier wird deutlich, daß die Lehrbuchverfasser der Problematik des Fremdspracherwerbs nicht genug Aufmerksamkeit widmen.

* daß sich am Beispiel des Modalverbs gezeigt hat, daß bei der Erstellung von Lehrbüchern selten eine detaillierte Darstellung der Modalverben hinsichtlich ihrer zahlreichen Anwendungsmöglichkeiten stattfindet. Die Vermittlung und die Erlernung von Modalverben erfordert ein sorgfältiges Curriculum, d.h. einerseits sollte die Verwendung von einzelnen Modalverben nach und nach ausführlich dargestellt und erklärt werden, andererseits sollte sie in regelmäßigen Sprüngen erweitert werden. Da das Modalverb im Chinesischen eine wichtige Rolle beim Ausdrücken von Modalität spielt, kann eine richtige Verwendung von Modalverben dem Fremdsprachenlernenden einige Mißverständnisse in der Interaktion ersparen.

Schlußbemerkung

Zu effizienten Ergebnissen in der Untersuchung zum Spracherwerb gelangt man nur auf eine Weise: Man benötigt zu ihrer Ermittlung eine möglichst große Anzahl empirischer Studien, in denen möglichst detailliert der Verlauf des Spracherwerbs bei einzelnen Probanden dokumentiert ist. Die Ergebnisse solcher Studien kann man miteinander vergleichen; zeigen sich identische Phänomene, so läßt sich dies in eine Aussage fassen, die über den Einzelfall hinaus Gültigkeit beansprucht. Diese Aussagen sollten beim Erstellen und in der Einteilung eines Lehrbuchs berücksichtigt und im Unterricht dementsprechend behandelt werden, um dem Fremdsprachenlernenden die Arbeit zu erleichtern. Solange dies nicht geleistet wird, bleibt es für die Lernenden sowohl unpraktisch und unnützlich, als auch unbefriedigend, irgendwelche beliebigen Konstruktionen in einem bestimmten Lehrbuch einfach chronologisch im Unterricht durcharbeiten. Ja, es kann sich geradezu als Irrweg herausstellen und ein arg verzerrtes Bild der Zielsprache liefern. Zum Abschluß unseres Berichts möchten wir darauf hinweisen, daß linguistische Untersuchungen, die um eine Erleichterung des Spracherwerbs beim Lernenden bemüht sind, für die effektive Fremd-

sprachenerlernung eine enorme Rolle spielen können. Wir hoffen, daß unsere Diskussion deutlich gemacht hat, wie notwendig es ist, die Ergebnisse bzw. Aussagen der linguistischen Untersuchungen des Erwerbsprozesses in die Bereiche der Erstellung von Lehrbüchern und in den Chinesischunterricht einzubeziehen.

Dabei dürfen wir natürlich nicht übersehen, daß wir auch mit diesen bereits ausgewählten Instrumenten lediglich Ausschnitte eines gesamten Erwerbsprozesses erfassen können, was jedoch nicht unsere Intention berührt, nämlich zentrale Probleme der Lehr-Lern-Prozesse aufzudecken. Natürlich wäre es interessant festzustellen, ob unsere Ergebnisse auch auf den Spracherwerb bei Fortgeschrittenen anwendbar sind.

摘要

利用课堂上学生的写作来探讨以下十三种语法规则学生习得的情况 1.数量词 2.的-结构 3.形容词 4.动宾结构 5.连动词组 6.介词 7.是-结构 8.能愿动词 9.否定结构 10.补语结构 11.状语 12.动补结构 13.复合句。按统计的结果发现学生对(4). (5). (10). (13)四项的掌握最为得心应手,其次(2). (6). (11)和(1). (3). (7)等项次之。显得最吃力,亦即学生作文中甚少或完全不使用的则为 8.能愿动词 9.否定结构和 12.动补结构 三项,学生对某一语法结构的掌握较生疏有其各种因素,或结构本身的困难,或语境应用的问题都值得我们进一步研究。吾人希望从观察的结果找出学生学习汉语的困难和其症结所在,以便在教材编辑上或教学上对症下药,针对他们的难处作到事半功倍的教学效果。

Moderne Schriftzeichenforschung und Schriftzeichendidaktik

Peter Kupfer

1. Ursachen für die Vernachlässigung der Schriftzeichendidaktik

Daß zur Didaktik der chinesischen Schriftzeichen bisher im Rahmen des Unterrichts in Chinesisch als Fremdsprache noch kaum theoretischen Abhandlungen erschienen und so gut wie keine systematische Methoden entwickelt worden sind, ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen.

Zum einen haben sich sowohl in China selbst als auch in der westlichen Sinologie und Sprachwissenschaft bis heute hartnäckig einige Klischees, wissenschaftliche Teilwahrheiten und einseitige Vorstellungen über den Charakter der chinesischen Sprache allgemein und über die chinesische Schrift im besonderen erhalten. Hierfür sind nicht nur populär- oder pseudowissenschaftliche Darstellungen der chinesischen Sprache, sondern auch Referenzquellen verantwortlich zu machen, die einerseits noch von einer älteren Generation durchaus renommierter, aber vorwiegend altphilologisch orientierter Sinologen, andererseits von Sprachwissenschaftlern stammen, die Informationen über die chinesische Sprache und Schrift aus zweiter, dritter oder vierter Hand beziehen.

Das äußerlich auffälligste Merkmal der chinesischen Sprache ist nun einmal die Schrift. Ihr oberflächlicher Eindruck auf den Laien ist der Ausgangspunkt für erhebliche Mißverständnisse über die Sprachstruktur selbst. Weit verbreitet ist nach wie vor die daraus resultierende Ansicht, die chinesische Sprache sei in ihrer Struktur äußerst kompliziert, ja sogar ohne Regeln und Systematik und somit letztlich unerlernbar. Diesem Vorurteil muß der Leiter eines Chinesisch-Grundkurses erfahrungsgemäß von der ersten Unterrichtsstunde an energisch entgegenwirken, indem er zunächst bewußt die Trennung von Sprache und Schrift vollzieht. Für den unmittelbaren und auch künftigen Lernerfolg ist sodann die Erarbeitung einer klaren didaktisierbaren Systematik in beiden Bereichen von entscheidender Bedeutung. Das bedeutet nicht nur, daß die gesprochene chinesische Sprache nach bestimmten, zu beschreibenden Gesetzmäßigkeiten zu vermitteln ist, sondern auch, daß der chinesischen Schrift, trotz aller Komplexität, ein System struktureller Regeln zugrunde zu legen ist, das, sofern es didaktisch-methodisch genutzt wird, enorme Lernhilfen bereitstellt.

Ein weiteres Mißverständnis in diesem Zusammenhang betrifft die Anzahl der chinesischen Schriftzeichen. Der beeindruckende Umfang von 50-60.000 Schriftzeichen, der im Verweis auf die umfangreichsten historischen Wörterbücher/Schriftzeichenlexika in der einführenden Literatur allzu gern hervorgehoben wird, täuscht über die Tatsache hinweg, daß zur schriftlichen Verständigung heute im wesentlichen 3000-3500 Schriftzeichen ausreichen, die bereits 99,5% eines durchschnittlichen Textes ausmachen. Es genügt sogar schon die Kenntnis von rund 1000 Schriftzeichen, um 90% eines normalen Textes zu verstehen. Der damit verbundene Lernaufwand, aber auch die Relativierung dieses Problems müssen dem Lernanfänger von vornherein klar gemacht werden.

Das vermutlich eklatanteste Beispiel für die unreflektierte Fortführung der seit Beginn des 19. Jahrhunderts vorherrschenden

abendländischen Charakterisierung der chinesischen Schrift ist der piktographische oder ideographische "Mythos" und in diesem Zusammenhang auch der "Universalitätsmythos". John DeFrancis setzt sich in "The Chinese language - fact and fantasy" [Honolulu 1984a:69-220], dem gegenwärtig vielleicht besten, bei uns leider noch viel zu wenig beachteten Buch zur chinesischen Sprache, ausführlich und kritisch mit diesen und davon abgeleiteten Mythen auseinander.

Der piktographisch-ideographische Mythos legt nahe, daß jedes Schriftzeichen ein ursprüngliches Bild, ein Wort, einen Begriff bzw. eine "Idee" zum Ausdruck bringt. Seit einigen Jahren erlebt diese Vorstellung sogar in China in bestimmten Traditionalistenkreisen wieder eine Renaissance. Es wird dabei behauptet, daß die chinesischen Schriftzeichen gegenüber den anderen Schriftsystemen dieser Welt den Vorteil haben, daß man "bei der Betrachtung ihrer Form ihre Bedeutung erkennt" und daß "jedes Schriftzeichen ein Bild und eine Idee" darstellt.¹ Dies vermittelt dem Laien den Eindruck, daß jedes einzelne, ein Eidos materialisierende chinesische Schriftzeichen ähnlich einem biologischen Gewebe individuell strukturiert und somit nur jeweils isoliert und mit großem Aufwand zu lernen ist.

Daß ein solcher chaostheoretischer Ansatz in bezug auf die chinesische Schrift jeglicher Grundlage entbehrt, erkennt allerdings schon der Lernanfänger nach seiner Begegnung mit den ersten zwei oder drei Dutzend Schriftzeichen. Auch ohne didaktische Hilfe induziert er mehr oder weniger bewußt, daß sich die Schriftzeichen 1. alle aus einer geringen Anzahl von gemeinsamen Grundstrichen und 2. in der überwiegenden Mehrzahl aus in anderen Schriftzeichen ständig wiederkehrenden Komponenten (Subgraphemen) zusammensetzen. Er bemerkt weiterhin, daß es zwar einfache Schriftzeichen gibt, die teilweise noch ihren Ursprung aus einer realen oder symbolischen Abbildung erkennen lassen, manchmal aber auch nur Entlehnungen für eine vollkommen andere Bedeutung darstellen, und zusammengesetzte Zeichen, deren Komponenten nicht nur aus "Bildern" herzuleiten sind, sondern teilweise Hinweise auf die Aussprache geben.

Der sich aus derartigen Vorstellungen ergebende "Universalitätsmythos" besagt vereinfacht, daß die chinesischen Schriftzeichen zu allen Zeiten und über weite geographische Räume hinweg immer dieselben Bedeutungen und "Ideen" zum Ausdruck bringen. Damit wird also der historische Wandel, dem die chinesische Sprache und mit ihr die Schrift im Laufe von Jahrtausenden ausgesetzt war, geleugnet und suggeriert, daß jemand, der die Schriftzeichen beherrscht, gleichermaßen die "Volkszeitung", Táng-Gedichte und die Gespräche des Konfuzius fließend lesen kann. Von hier ist es nur noch ein kleiner ideologischer Schritt, um den Schriftzeichen eine ewige und allgemeingültige, ja sogar

¹ Patriotisch-nationalistisches Gedankengut dieser Art verbreitet insbesondere die seit 1989 von der privaten "Internationalen Forschungsgesellschaft für chinesische Schrift Beijing" (北京国际汉字研究会) publizierte Zeitschrift "Kultur der chinesischen Schrift" (汉字文化), vgl. z.B. Nr. 4 (1992:15). Die Überlegenheit des Chinesischen gegenüber den anderen Schriftsystemen wird vor allem von der international agierenden Patriotin Yuán Xiǎoyuán, u.a. in einem Artikel in der Volkszeitung (Rénmín Ribào) vom 16.5.89, propagiert.

mystische Symbolkraft zuzuweisen. Diese Idealisierung der chinesischen Schrift treibt bisweilen seltsame Blüten, etwa wenn in den letzten Jahren immer häufiger chinesische Patrioten auftreten, die allen Ernstes behaupten, sie sei das vollkommenste aller Schriftsysteme, eine Kulmination menschlicher Intelligenz, Raum und Zeit, überschreitend und das Schriftsystem des 21. Jahrhunderts.² Manchmal scheint es, daß das Beherrschen der chinesischen Schrift sogar innerhalb der deutschen Sinologie immer noch als esoterisches Prinzip behandelt wird und nicht als Ergebnis einer systematischen Sprachausbildung.

Eine der wichtigsten Ursachen für die ungenügend entwickelte Schriftzeichendidaktik auf dem Gebiet Chinesisch als Fremdsprache ist die nach wie vor starke Bindung an die muttersprachliche Didaktik und Methodik, die in den verschiedenen Bereichen, wie Phonetik, Grammatik, Lehrinhalte usw., besonders aber in der Unterrichtung der Schrift spürbar ist. Die Notwendigkeit und Selbstverständlichkeit der strikten Differenzierung der Lehr- und Lernmethoden bei chinesischen Kindern und bei ausländischen, zumeist erwachsenen Lernenden wird in China erst seit dem Ende der siebziger Jahre allmählich erkannt. Erste Realisierungsansätze spezifischer Methoden in der Schriftdidaktik sind in den neueren Lehrmaterialien für Chinesisch als Fremdsprache aus China zwar schon verarbeitet, stecken aber bisher noch in den elementarsten Anfängen.

Der zur selben Zeit, d.h. Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre, sich durchsetzende kommunikative Ansatz im Chinesischunterricht in China ebenso wie bei uns war vorübergehend ein zusätzliches Hindernis für die Entwicklung der Schriftzeichendidaktik. Der neu entdeckte kommunikative Chinesischunterricht richtete die Konzentration dermaßen auf die Ausbildung der Sprechfähigkeit und des Hörverständnisses, daß die Lese- und Schreibfähigkeit im Extremfall ganz vernachlässigt wurde oder bestenfalls begleitend vermittelt, aber den Bedürfnissen der Ausbildung der mündlichen Kompetenzen untergeordnet wurde. Zwar hat man diesen Trend in den vergangenen Jahren wieder zunehmend korrigiert. Eine systematisch-methodische Didaktik der chinesischen Schrift für Nichtmuttersprachler auf der Basis neuerer Forschungsergebnisse ist aber bisher nirgendwo konsequent gearbeitet worden.³

2. Ergebnisse der modernen Schriftzeichenforschung und ihre Verwertung in der Didaktik

Die traditionelle Schriftzeichenforschung, ein wichtiger Zweig der über zweitausendjährigen Sprachwissenschaft in China, ist seit jeher ausschließlich diachronisch und etymologisch-entwick-

² Zu den Thesen dieser Art vgl. beispielsweise "Kultur der chinesischen Schrift" Nr. 4 (1990:9), Nr. 3 (1992:2) und Wáng Kǎiyáng (1992).

³ In diese Richtung weist allerdings das Lehrwerk von Joël Bellassen: *Méthode d'Initiation à la Langue et à l'Écriture chinoises* (Paris 1989) und von Joël Bellassen und Zhāng Péngpéng: *Perfectionnement à la Langue et à l'Écriture chinoises* (Paris 1991).

lungsgeschichtlich orientiert. Dies hat die gesamte muttersprachliche und fremdsprachliche Schriftzeichendidaktik geprägt, darüber hinaus natürlich auch die populär- und halbwissenschaftliche Beschreibung der chinesischen Sprache schlechthin. Wer erinnert sich nicht an die so einleuchtenden Erläuterungen des Schriftzeichens für "gut", das sich aus einer "Frau" mit ihrem "Kind" zusammensetzt, oder des Schriftzeichens für "Frieden", das aus einer "Frau" unter dem "Dach" besteht, in den ersten Chinesischstunden? Wenn aber diese Bildergeschichten im weiteren Lernprozeß sehr schnell erschöpft und auf die große Mehrzahl der Schriftzeichen nicht mehr anwendbar sind, dann beginnt für den Lernenden eine lange mühsame Dschungelexpedition, in der er fast ohne Wegweiser und systematische Lernhilfen auf sich selbst angewiesen ist.

Um sich diese offensichtliche Lücke in der Didaktik des Chinesischen zu verdeutlichen, genügt ein Blick in einen beliebigen der modernen, kommunikativ ausgerichteten Chinesisch-Grundkurse.⁴ In der Ausbildung der mündlichen Kompetenzen hat der Chinesischunterricht heute vielerorts ein Niveau erreicht, das durchaus mit dem Unterricht in anderen geläufigeren Fremdsprachen vergleichbar ist. Sobald jedoch Lesen und Schreiben auf dem Programm stehen, werden in der Regel die kommunikativen Ansätze aufgegeben und direkt aus der chinesischen Erziehungstradition übernommene Bahnen beschriftet: historisierende Analyse und Darstellung der Schriftzeichen, mechanisches Vor- und Nachzeichnen (sogar mit den Namen der Grundstriche und entsprechende Merkmale dazu), zusammenhangloses Lesen und Memorieren - alles fast so wie im 1. Jahr Grundschulunterricht in China, und das bei jugendlichen oder erwachsenen Lernenden im modernen Europa! Die Vermittlung der Schriftzeichen wird heute im Unterricht des Chinesischen als Fremdsprache im Durchschnitt immer noch als reine Übungsroutine und Fleißarbeit betrieben und möglichst aus den Unterrichtsstunden in die häusliche Nacharbeit und Vorbereitung verdrängt. Wenn der anfängliche Reiz des Exotischen und die ästhetische Neugier beim Kursteilnehmer verflogen sind, wird das Erlernen der Schriftzeichen meist zu einer freudlos-mechanischen Angelegenheit, deren kommunikativer Nutzen erst nach einer langen Durststrecke von zwei, drei oder vier Jahren zur Geltung kommt, die in keinem Verhältnis zum wesentlich ökonomischeren Zeit- und Lernaufwand beim mündlichen Kompetenzerwerb steht. Die analytischen und assoziativen Fähigkeiten der Lernenden bleiben beim Üben der chinesischen Schrift heute nach wie vor weitgehend ungenutzt.

In der Konfrontation mit neuen Aufgaben in der chinesischen Daten- und Textverarbeitung, der Lexikalisierung, der Schriftreform und -standardisierung werden seit dem Ende der siebziger Jahre in der VR China umfangreiche und beeindruckende Forschungen im Bereich der chinesischen Schrift durchgeführt. Im Rahmen dieser neuen Entwicklung bildete sich eine neue linguistische Disziplin heraus, die seit einigen Jahren unter der Bezeichnung "moderne Schriftzeichenforschung"⁵ auftritt und im folgenden als

⁴ Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel.

⁵ Als grundlegende Arbeit hierzu kann Zhōu Yōuguāng (1980b) gelten. Vgl. später auch Gāo Jiāyīng (1990), Sū Péichéng (1992) und Wáng Kāiyáng (1992).

"Sinographemik" von der traditionellen Schriftzeichenforschung unterschieden wird. Im Gegensatz zur philologisch-exegetischen und etymologisch-diachronischen Ausrichtung der letzteren untersucht die Sinographemik mittels synchronischer Analysemethoden der Graphemik und formaler Begriffsinventare die Strukturen und Funktionen der distinktiven Einheiten der chinesischen Schrift.

Mit welchen für die Didaktik interessanten Fragestellungen befaßt sich die Sinographemik?

Zunächst wurden auf der Basis älterer, noch manuell durchgeführter Untersuchungen seit den achtziger Jahren mit Hilfe moderner Datentechnik die Anzahl der in der heutigen Sprache benutzten Schriftzeichen sowie deren Textfrequenzen unter verschiedenen Aspekten sowohl in sehr großen Textkorpora als auch in unterschiedlichen Textsorten statistisch erfaßt. So steht also gegenwärtig schon ein reichhaltiges Datenmaterial zur Verfügung, das verschiedene Nutzungsmöglichkeiten für Unterrichtszwecke bietet.

Ein wichtiges und für mehrere Zwecke interessantes Produkt dieser quantitativen Untersuchungen ist beispielsweise die "Liste der allgemein verwendeten Schriftzeichen des modernen Chinesischen" (现代汉语常用字表) von 1988, die 3500 Schriftzeichen, nochmals unterteilt in zwei Listen mit 2500 "gebräuchlichen" und 1000 "weniger gebräuchlichen Schriftzeichen", enthält. Dieser Umfang deckt nahezu 100% eines durchschnittlichen Textes der modernen Sprache ab (genau: 99,48%) und reicht aus für einen normal gebildeten Muttersprachler bzw. für die gesamte Ausbildung in Chinesisch als Fremdsprache. Die Liste berücksichtigt nur die heute in der VR China gültigen Kurzzeichen.

Von der Sprachhochschule Beijing wurde 1986 das bis heute einzigartige und preisgekrönte "Frequenzwörterbuch des modernen Chinesischen" (现代汉语频率词典) veröffentlicht, das neben den Daten zur Lexik auch zwei Listen zu den Frequenzen und Wortbildungsmerkmalen von knapp 4600 Schriftzeichen enthält. Auf dieser Grundlage wurden und werden neuerdings Grundzeichenschätze für die Erstellung von Lehrmaterialien und Prüfungsstandards im Chinesischen als Fremdsprache entwickelt.

Eine Reihe von neueren sinographemischen Arbeiten befaßt sich mit dem Verhältnis zwischen den Schriftzeichen, ihrem lautlichen Ausdruck (Silbe) und ihrer Semantik bzw. zwischen Schriftzeichen und Morphem. Was in der Tradition nie säuberlich getrennt worden ist, offenbart nunmehr auch für die Sprachdidaktik aufschlußreiche Ergebnisse. Bei näherer Betrachtung erweist sich die landläufige Darstellung, ein Schriftzeichen entspräche jeweils einer Silbe und eine Silbe einer bestimmten Bedeutung, d.h. also einem Morphem, lediglich als Teilwahrheit, die sich aus der einseitigen Betrachtung der Textstruktur (syntagmatischen Dimension) ergibt. In bezug auf das lexikalische Schriftzeichen-, Silben- und Morpheminventar (paradigmatische Dimension) sind völlig andere und sehr komplexe Verhältnisse festzustellen. Nahezu alle denkbaren Relationen sind hier zu finden, wobei die am häufigsten vorkommenden und für die Didaktik relevantesten Konstellationen folgende sind:

(1) Mehrere Morpheme sind durch nur eine Silbe repräsentiert, d.h. mehrere Inhalte durch nur einen lautlichen Ausdruck - die als typische Lernschwierigkeit bekannte Homophonie im Chinesischen (z.B. shì für "sein", "Angelegenheit", "versuchen" usw.).

(2) Mehrere Morpheme werden durch nur ein Graphem (Schriftzeichen), d.h. mehrere Inhalte durch nur einen graphischen Ausdruck, repräsentiert (z.B. 老 mit den Inhalten "alt", "hart", "zäh", "immer", "sehr"). Dies betrifft die Mehrzahl der vor allem in der Elementarstufe vermittelten Schriftzeichen. Bei der synchronischen Analyse und Bestimmung der Morpheme spielen historische Ableitungen keine Rolle. Der Lernende nimmt also zunächst wahr, daß das einzelne Schriftzeichen z.T. völlig unterschiedliche semantische Funktionen haben kann, die meist auch nicht ohne weiteres aus der Etymologie erklärbar sind, bzw. ist ein umständlicher historischer Exkurs in vielen Fällen ohne didaktischen Nutzwert.

(3) Sehr häufig ist auch die Repräsentation mehrerer Schriftzeichen durch nur eine Silbe (z.B. gibt es über 80 Schriftzeichen mit der Aussprache *yi* im 4. Ton), ein für den Lernanfänger sehr verwirrendes Phänomen, das deshalb systematisch zu behandeln wäre.

Hieraus läßt sich erkennen, daß die Gleichsetzung von Schriftzeichen, Silbe und Morphem zu einer sehr verzerrten Vorstellung von der chinesischen Sprache führen muß und daß bereits in den ersten Unterrichtsstunden die Differenzierung der drei Ebenen - gerade auch terminologisch - unumgänglich ist.⁶

Vom synchronischen Standpunkt aus ist auch das aus der Hán-Zeit stammende Schema der Einteilung von sechs Typen von Schriftzeichen (六书) nicht mehr als Gesamtsystem haltbar, das in seiner folgenden Typisierung aber bis heute beliebt ist:

- (1) 象形 Piktogramm, Piktograph(em); z.B. 日、月、子
- (2) 指事 Symbol, Indikator; z.B. 一、二、三、上、下
- (3) 会意 piktographisches oder semantisches Kompositum; z.B. 明
- (4) 形声 semantisch-phonetisches Kompositum, z.B. 妈、忙、们
- (5) 转注 Ableitung aus einem anderen Zeichen mit semantischer Verwandtschaft (Dieser Typ ist sehr obskur und wird meist nicht weiter beachtet.)
- (6) 假借 aufgrund derselben Lautung für anderen semantischen Inhalt ausgeliehenes Zeichen (= Rebus-prinzip), z.B. 来 (ursprünglich eine Weizenart; heute = "kommen; herbringen")

Auch für die moderne Sprachdidaktik ist eine solche Überlieferung im wesentlichen unbrauchbar.

Abstrahiert man von allen diachronischen Aspekten, so werden in der Sinographemik heute im allgemeinen zwei Grundtypen von Schriftzeichen unterschieden, die auch für didaktische Belange interessant sind, nämlich einfache Grapheme (独体字) und zusammengesetzte Grapheme (合体字). Dabei werden die zusammengesetzten Grapheme ihrerseits aus zwei oder mehr Graphemen gebildet, die dann als Subgrapheme (部件) fungieren. Subgrapheme kommen entweder als derivierte Subgrapheme 1., 2. oder 3. Grades (一级、二级、三级部件) oder als auf graphemischer Ebene nicht mehr analysierbare Minimalgrapheme (末级部件 oder 字素) vor.

⁶ Ein auch nur flüchtiger Blick in gängige einführende Chinesisch-Lehrwerke zeigt, daß die begrifflich-terminologische Unterscheidung von "Silbe", "Schriftzeichen" und sogar "Wort" oft nicht beachtet und der Begriff "Morphem", trotz seiner grundlegenden Bedeutung für das Verständnis der chinesischen Sprachstruktur, in der Regel vermieden und durch "Silbe", "Schriftzeichen" oder "Wort" unzulässigerweise ersetzt wird.

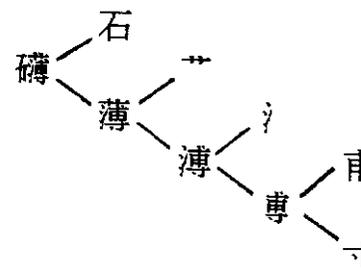
Für didaktische Zwecke aufschlußreich sind diverse statistische Ergebnisse, wie das folgende [Wáng Xuézuò 1980:101]: Unter rund 3000 gebräuchlichen Schriftzeichen gibt es rund 500 einfache Schriftzeichen, also etwa 17%. Bei einem größeren Graphembestand, wie dem des "Neuchinesischen Schriftzeichenlexikons" (新华字典) von 7.254 Kurzzeichen verschiebt sich das Verhältnis: Dabei nehmen die zusammengesetzten Schriftzeichen einen Anteil von 96% ein, die einfachen nur 4% [Jisuànji... 1980:73-74]. Von den 500 zuerst genannten einfachen Graphemen sind wiederum ca. 150 relativ produktiv, d.h. sie finden sich häufig in den zusammengesetzten Graphemen als Subgrapheme wieder.

Dieser und ähnlichen - in letzter Zeit auch immer detaillierteren - Untersuchungen zufolge läßt sich feststellen, daß unter Beschränkung des obersten Lernzieles von insgesamt etwa 3500 Schriftzeichen immerhin 85-90% zusammengesetzte Schriftzeichen darstellen und andererseits die meisten der einfachen Schriftzeichen schon im Grundzeichenschatz enthalten, d.h. größtenteils schon in der Anfangsphase zu vermitteln sind.

Unterhalb der graphemischen Ebene setzt sich jedes Schriftzeichen je nach Differenzierung aus acht bis dreißig auflistbaren Grundstrichen zusammen, wobei der statistische Durchschnitt bei ungefähr 10 Strichen pro (vereinfachtem) Schriftzeichen liegt.

Die Stricharten und die sieben Regeln der Strichfolge, im weiteren Schritt die häufigsten Subgrapheme und ihre Art der Komposition zu zusammengesetzten Zeichen bilden die Grundlage für die Befähigung zur Schriftzeichenanalyse und für die Ausbildung der Schreibkompetenz.

Für eine systematisierte Schriftzeichendidaktik von eigentlichem Interesse ist die graphemische Struktur der zusammengesetzten Zeichen, die ja die überwiegende Mehrheit ausmachen. Ähnlich wie in der Grammatik die IC-Analyse (Analyse der "unmittelbaren Konstituenten") wird in der Sinographemik das Verfahren der hierarchisch-binären Analyse (层次分析法) angewandt [Fù Yǒnghé 1991a:10], wobei das Ergebnis jedes Analyseschritts in der Regel zwei Komponenten darstellen. Dies läßt sich gut am Beispiel 薄 *bó* von 磅礴 *pángbó* ("mächtig, imposant") veranschaulichen [vgl. hierzu auch Zhōu Yǒuguāng 1978:175]:



Natürlich lassen sich relativ komplexe Schriftzeichen auch in einem einzigen Analyseschritt in die verschiedenen Subgrapheme zergliedern. Hierbei erhält man jedoch unter Umständen mit einem Mal bis zu neun Subgrapheme innerhalb eines einzelnen Schriftzeichens [Jisuànji... 1980:11]. So liegen die didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Vorteile der schrittweisen binären Analyse auf der Hand.

Für unsere Zwecke relevant sind nunmehr folgende Daten:

Die zusammengesetzten Schriftzeichen können aufgrund ihrer binären Teilung und der Position der beiden Komponenten in bis zu 13 verschiedene Strukturtypen eingeteilt werden [vgl. FÜ Yǒnghé 1991a:11], die allerdings vereinfacht auf die Typen links-rechts, oben-unten, innen-außen reduzierbar sind. Bezogen auf die über 7000 Schriftzeichen des "Neuchinesischen Schriftzeichenlexikons" sehen die statistischen Proportionen dann folgendermaßen aus [Jisüànǐ... 1980:73]:

- (1) 左右结构 Links-Rechts-Struktur: 64%
- (2) 上下结构 Oben-Unten-Struktur: 19%
- (3) 包含结构 Innen-Außen-Struktur: 13%

Daß also die Links-Rechts-Struktur rund zwei Drittel und die Oben-Unten-Struktur als zweithäufigste fast zwanzig Prozent ausmachen, entspricht etwa auch den Erfahrungen, wird jedoch durch Untersuchungen dieser Art untermauert, die sich auch bei graduell beschränkteren Grapheminventaren vornehmen ließen. Dies bestätigt auch die bisher mehr oder weniger intuitive Konsequenz, daß auf diese beiden Strukturen, vor allem aber auf die erstere im Unterricht vorrangig einzugehen ist.

Den bei der Graphemanalyse anfallenden Komponenten können entweder eine semantische oder eine phonetische Funktion zugeordnet werden. Entsprechend wichtig ist die Unterscheidung zwischen Signifikum (形符 oder 形旁) und Phonetikum (音符 oder 声旁). Unter den zusammengesetzten Schriftzeichen besteht die überwiegende Mehrzahl aus einer Signifikum-Phonetikum-Kombination (S-P-Kombination) und nur eine geringfügige Minderheit aus einer Kombination zweier Signifika (S-S-Kombination). Die Kombination zweier Phonetika ist ausgeschlossen. Bei der S-P- und S-S-Kombination kann prinzipiell jede der beiden Komponenten alle möglichen Positionen in Schriftzeichen einnehmen. Der weitaus häufigste Typ ist die Kombination eines Signifikums als linke und eines Phonetikums als rechte Komponente. Hiernach folgen: Die Kombination Phonetikum/links-Signifikum/rechts und die Oben-Unten-Struktur mit etwa gleichmäßig verteilter abwechselnder Funktion. Diese Kombinationstypen sind somit Schwerpunkte des Schriftzeichen-Unterrichts. Eingehendere statistische Untersuchungen können künftig auch hier noch umsetzbare Datenbelege liefern.

Die semantische bzw. phonetische Ausdrucksfähigkeit sowohl des Signifikums als auch des Phonetikums variiert in den verschiedenen Graphemkombinationen zwischen voller Funktion und Nullfunktion. D.h. manche Signifika lassen noch eindeutig die semantische Kategorie erkennen, der die ganzen Schriftzeichen zuzuordnen sind. Aus der Mehrzahl der Signifika hingegen ist nur ein sehr abstrahierter und im Extremfall keinerlei Bezug mehr zur Semantik des ganzen Zeichens zu ersehen. Beispiele für die abgestufte Funktionalität der Signifika:

- (1) Volle semantische Funktion des Signifikums: 妈
- (2) Abgeschwächte semantische Funktion des Signifikums: 杯
- (3) Semantische Nullfunktion des Signifikums: 猪

Ähnlich verhält es sich beim Phonetikum. Hierbei lassen sich folgende graduelle Unterschiede aufweisen:

- (1) Volle phonetische Funktion: 恁
- (2) Phonetische Funktion mit Änderung des Tons: 妈

- (3) Phonetische Funktion mit Änderung des Anlauts: 妹
- (4) Phonetische Funktion mit Änderung des Auslauts: 讲
- (5) Phonetische Nullfunktion: 他

Dementsprechend gibt es unter den Phonetika solche, die in bezug auf die Aussprache des ganzen Schriftzeichens relativ funktionstüchtig sind, d.h. sie helfen dem Lernenden die Aussprache richtig oder annähernd richtig zu erraten und zu memorieren. Hingegen gibt es andere Phonetika, die in verschiedenen Kombinationen in ihrer phonetischen Funktion mehr oder weniger stark variieren bzw. überhaupt keine phonetische Funktion erkennen lassen und insofern dem Lernenden nur eine schwache oder keinerlei Hilfe sind.

Der traditionelle Schriftzeichenunterricht ist diachronisch und demzufolge an der historischen Ableitung und Analyse der Signifika orientiert. Ein chinesischer Wissenschaftler bezeichnet dieses Verfahren als "zeichenetymologische Analyse" (字源分析). Die Kritik an dieser didaktischen Methode ist darin begründet, daß sie weitgehend die "subgraphematische Zeichenanalyse" (字素分析) dominiert [Wáng Xuézuò 1980:91]. Daß die Analyse der Subgrapheme, und zwar mit Hilfe der binären Analyse, für den Unterricht in Chinesisch als Fremdsprache mindestens ebenso wichtig, wenn nicht gar viel bedeutsamer ist, läßt sich empirisch und anhand der neueren Untersuchungsergebnisse der Sinographemik belegen.

Ein weitverbreiteter Irrtum ist, daß das Signifikum begrifflich identisch ist mit "Radikal" (部首). Das Radikalsystem hat sich allmählich aus der Arbeit der Lexikographen im alten China entwickelt und zielt ausschließlich darauf ab, die Vielzahl der Schriftzeichen in einer standardmäßigen Weise klassifizieren und inventarisieren zu können. Das seit fast drei Jahrhunderten konventionalisierte System der 214 Radikale, das heute noch gültig ist für die nicht vereinfachten Zeichen, ist insofern ein mehr oder weniger zufälliges und arbiträres Produkt und nur eine von mehreren Möglichkeiten, die Schriftzeichen zu klassifizieren. Ja, es ist ein "Prokrustesbett", in das sämtliche Schriftzeichen gepreßt werden, [DeFrancis 1984a:93] und es versagt in vielen Zweifelsfällen, wie jeder weiß, der jemals mit chinesischen Wörterbüchern gearbeitet hat.

Die Tatsache, daß in zusammengesetzten Schriftzeichen die strukturelle Funktionskomponente Signifikum und das Klassifizierungselement Radikal meistens zusammenfallen, hat dazu geführt, daß beide Begriffe unzulässigerweise miteinander identifiziert wurden und daß das Phonetikum dem Radikal gegenübergestellt wird. In der Didaktik ist die begriffliche Differenzierung allein schon aus methodischen Gründen unerlässlich, weil die Signifika zur synchronischen Analyse und zum Memorieren der zu erlernenden zusammengesetzten Schriftzeichen, dagegen die Radikale als primär diachronisch begründetes Instrumentarium des Wörterbuchgebrauches für sämtliche Schriftzeichen, also auch der einfachen, dienen.

In seinem bereits erwähnten Buch versäumt es sogar DeFrancis, diese Differenzierung vorzunehmen, belegt aber darin sehr überzeugend, wie willkürlich und ungenügend das Radikalsystem funktioniert. Er bringt damit zum Ausdruck, daß infolge der Jahrtausende währenden Entwicklung der Schriftzeichen die semantische Funktion des Signifikums im Durchschnitt so stark abgeschwächt ist, daß der Inhalt des zusammengesetzten Schriftzeichens nur in vereinzelten Fällen aus dem Signifikum annähernd erschlossen werden kann.

¹ Den Rest von 4% konstituieren die einfachen Grapheme.

Demgegenüber weist er anhand seinerzeit vorliegender Statistiken nach, daß etwa zwei Drittel aller Schriftzeichen aus ihrer Struktur phonetisch erschlossen werden können, wobei er die als Phonetika fungierenden Subgrapheme selbst mitzählt, wenn sie als selbständige Schriftzeichen vorkommen.

DeFrancis [1984a:125,133] kommt zu folgenden Schlußfolgerungen:

"...the Chinese writing system should be considered to be basically a phonetic system of writing of the syllabic type."

Und:

"Chinese characters are a phonetic, not an ideographic, system of writing,..."

Er verwirft deshalb alle Charakterisierungen der chinesischen Schrift als "ideographisch" oder gar "piktographisch" und schlägt stattdessen die Bezeichnung "morphosyllabisch" als noch am adäquatesten vor [1984a:88].

Oberdies plädiert DeFrancis dafür, das historisch-semantisch orientierte Klassifizierungssystem nach Radikalen (er meint damit auch die Signifika) aufzugeben und ein phonetisches Ordnungssystem für die chinesischen Grapheme zu konzipieren [1984a:109]. Die beliebte Veranschaulichung des typischen Aufbaus chinesischer Schriftzeichen mit Hilfe solcher S-S-Grapheme wie 明 = "hell, klar", bestehend aus der "Sonne" (links) und dem "Mond" (rechts), hält er für irreführend und absurd. Er sagt wörtlich dazu [1984a:85]:

"It also means that the common parlor game of characterizing Chinese writing by regaling the uninitiated with pictographic examples such as 'sun plus moon equals bright' is a bad case of the tail wagging the dog."

Und [1984a:142]:

"The error of exaggerating the pictographic and hence semantic aspect of Chinese characters and minimizing if not totally neglecting the phonetic aspect tends to fix itself very clearly in the minds of many people,..."

Seine Überlegungen und Schlußfolgerungen lassen sich mit folgenden Fakten untermauern:

- (1) Die Gesamtzahl aller heute möglichen Phonetika beträgt 1348 [Zhōu Yōuguāng 1978:172; Grundlage ist das "Neuchinesische Schriftzeichenlexikon"].
- (2) Bei einem entsprechend reduzierten Zeichenschatz verringert sich diese Anzahl erheblich. Unter den 3500 gebräuchlichen Schriftzeichen finden sich knapp unter 800 Phonetika [DeFrancis 1984a:94-95; Yáng Yīnghóng 1986:88]. In diesem Zeicheninventar gibt es insgesamt 2522 S-P-Grapheme, das sind 72% [Shǐ Zhèngyǔ 1992:76].
- (3) Von den 1348 Phonetika sind 30% phonetisch funktionstüchtig. D.h. sie geben, ohne Berücksichtigung der Töne, die Aussprache des zusammengesetzten Zeichens, in dem sie vorkommen, wieder. [Zhōu Yōuguāng 1978:173]
- (4) Etwa die Hälfte aller S-P-Grapheme folgt, ohne Berücksichtigung der Töne, der genauen Aussprache ihrer Phonetika. (Die exakten Zahlen: 3117 von 6542 S-P-Graphemen = 48%.) [Zhōu Yōuguāng 1978:173]
- (5) Sieht man also von den Tönen ab, so enthalten 39% aller Schriftzeichen einen präzisen phonetischen Hinweis [Zhōu Yōuguāng 1978:173-174]. Rechnet man die Phonetika selbst,

die als selbständiges Schriftzeichen vorkommen, noch hinzu, so kommt man auf 56%.

- (6) Bezieht man weiter die S-P-Grapheme mit ein, in denen Änderungen im An- oder Auslaut gegenüber dem Phonetikum bestehen, die aber gleichwohl einen phonetischen Hinweis geben können, so erreicht man die von DeFrancis nachgewiesene Effektivitätsrate von rund zwei Dritteln. Das bedeutet, daß der fortgeschrittene Lernende, sofern er die wichtigsten Phonetika beherrscht, ein unbekanntes Schriftzeichen in zwei von drei Fällen in seiner Aussprache annähernd richtig errät und sich dann die Mühe ersparen kann, über das Radikalsystem im Wörterbuch nachzuschlagen. [DeFrancis 1984a:105-110]

Die synchronische Erforschung der Phonetika hat erst in den letzten Jahren begonnen. Aber die jetzt bereits vorliegenden Erkenntnisse deuten darauf hin, daß die Schriftzeichendidaktik durch die Erschließung und Nutzung der phonetischen Funktionalität der Schriftzeichen neue Wege einschlagen kann und muß, um aus ihrem Schattendasein zu treten.

In diesem Zusammenhang schließlich noch einige interessante Daten:

- (1) Von den 1348 Phonetika kommen 1172 = 87% auch als selbständige Schriftzeichen vor (= graphemfähige Phonetika). Nur 176 = 13% treten nie allein als Graphem auf. [Zhōu Yōuguāng 1978:174]
- (2) Aus der eigenen Auswertung zweier Verzeichnisse, die beide den vollen Umfang der existierenden Phonetika aus dem "Neuchinesischen Schriftzeichenlexikon" enthalten [Xiàndài Hànzì xīngshēngzì zìhuì 1979; Zhōu Yōuguāng 1980a], ergibt sich, daß nur 138 Phonetika relativ produktiv sind, d.h. jeweils mehr als 10 zusammengesetzte Schriftzeichen konstituieren. Auch wenn einige davon zumeist in sehr seltenen Schriftzeichen vorkommen, ist doch die Annahme berechtigt, daß der größte Teil davon bereits in den im Grundkurs präsentierten zusammengesetzten Schriftzeichen eine wichtige Rolle spielt. Es handelt sich um folgende Phonetika:

放	巴	白	半	包	卑	比
聯	編	賓	井	友	不	參
倉	差	查	出	台	此	次
且	差	登	氏	弟	丁	耑
番	單	非	分	孚	甫	耑
干	方	告	高	各	良	工
共	甘	圭	圭	果	亥	台
曷	古	圭	圭	几	吉	今
加	圭	圭	圭	焦	斤	元
京	圭	圭	圭	夫	军	亢
可	圭	圭	圭	夬	令	龙
麥	圭	圭	圭	夬	皮	票
奇	圭	圭	圭	夬	秋	区
妾	圭	圭	圭	夬	台	廷
同	圭	圭	圭	夬	亡	韦
文	圭	圭	圭	夬	肖	需
句	圭	圭	圭	夬	尧	甫
由	圭	圭	圭	夬	占	耑
由	圭	圭	圭	夬	文	至
召	圭	圭	圭	夬		
周	圭	圭	圭	夬		

- (3) Ein sehr großer Anteil der Phonetika kommt nur in ein, zwei oder drei zusammengesetzten Schriftzeichen vor. Möglicherweise sind etliche davon für didaktische Zwecke unwichtig, so daß weit weniger als 800 Phonetika im Rahmen eines Grundkurses beherrscht werden müßten. Vermutlich kommt hiervon ohnehin der größte Teil als obligatorisches Schriftzeichen vor.
- (4) Unter den graphemfähigen Phonetika gibt es 47% (545) Basisphonetika (基本声旁), die graphematisch selbst nicht mehr teilbar und somit Minimalgrapheme sind. Demgegenüber sind 53% (627) derivierte Phonetika (滋生声旁), d.h. sie bestehen ihrerseits aus mindestens zwei Minimalgraphemen [Zhōu Yǒuguāng 1978:175]. Der Lernaufwand im Bereich der phonematisch relevanten Zeichenstrukturen würde sich anfänglich also weitgehend auf die Basisphonetika und hierbei wiederum auf eine Auswahl der wichtigsten reduzieren.
- (5) Es ist möglich, daß ein Phonetikum mehrfach deriviert ist. Entsprechend kann man von Phonetika 1. Grades, 2. Grades, 3. Grades usw. sprechen. Beispiel [Zhōu Yǒuguāng 1978:175-176]:
- Phonetikum 1. Grades: 甫 (辅、脯、浦、辅)
 Phonetikum 2. Grades: 【尊】 (樽、緜、滯)
 Phonetikum 3. Grades: 溥 (簿、薄)
 Phonetikum 4. Grades: 薄 (礴)

Vermutlich gibt es keine Phonetika 5. und höheren Grades.

Didaktisch interessant ist schließlich noch eine Angabe zu den Piktographemen, die auf deren relative Bedeutungslosigkeit bezüglich der semantischen Funktionalität und damit ihren äußerst beschränkten schriftdidaktischen Gesamtwert hindeutet. Es soll nur rund 100 Schriftzeichen des piktographischen Typs geben, bei denen sich das ursprüngliche Bild, aus denen sie sich entwickelten, noch plausibel erkennen und erläutern läßt [Wáng Xuézuò 1980:95-96]. Falls dieser etwaige Umfang von anderen Untersuchungen bestätigt wird, bedeutete dies, daß alle oder die meisten Piktographeme schon am Anfang des Grundkurses in einem relativ kurzen Zeitraum vermittelt werden können.

Die Gegenüberstellung der phonetischen Funktionalität des chinesischen Schriftzeichensystems, d.h. der wichtigen, aber nach wie vor zu wenig beachteten Rolle des Phonetikums, und der bisher überschätzten, durch statistische Fakten jedoch stark relativierten Bedeutung der semantischen Funktionalität, repräsentiert durch die Signifika, einschließlich der Piktographeme, Indikatoren und S-S-Kombinationen, zeigt deutlich, nach welcher Richtung hin die Schriftzeichendidaktik reformiert werden muß.

Eines der hervorragendsten Resultate der sinographemischen Forschung und ein unentbehrliches Hilfsmittel für die Schriftzeichendidaktik ist das 1989 von Fú Yǒnghé herausgegebene "Lexikon der Merkmale chinesischer Schriftzeichen" (汉字属性字典), in dem die heute gebräuchlichen Grapheme jeweils unter den verschiedenen Kriterien ihrer Frequenz, Struktur, Aussprache, Transkription, Codierung usw. beschrieben werden.

3. Abschließende Vorschläge für die Schriftdidaktik in Grundkursen

Auch wenn heute weitgehend Konsens darüber besteht, daß zumindest in der allgemeinen und nichtspezialisierten Chinesisch-Grundkurs-

phase schwerpunktmäßig die Sprechfähigkeit und das Hörverständnis zu entwickeln sind [Kupfer 1984], ist man doch wieder davon abgekommen, der gesprochenen Sprache und dem Hilfsmittel der Pinyin-Transkription allzu viel Gewicht beizumessen und einen längeren Phasenvorsprung der mündlichen vor den schriftlichen Kompetenzen einzuplanen. Andererseits ist das Problem bis heute nicht gelöst, daß der Lernballast beträchtlich ist, wenn im selben Grundkurs der Anspruch erhoben wird, alle vier Kompetenzen auf einmal anzusprechen.

Die aussichtsreichsten Resultate scheinen neuerdings mehrgliedrige Unterrichtskonzeptionen zu liefern, in denen in zwei oder mehr parallel laufenden Kursen, zusammen mit speziell dafür ausgearbeiteten Lehrmaterialien, die Kompetenzen nach jeweils unterschiedlichen Konzeptionen ausgebildet werden.

Als Minimalmodell, etwa in Form einer Arbeitsgemeinschaft am Gymnasium, wäre ein zweigliedriges Kurssystem vorteilhaft - idealerweise mit entsprechend gegliederten Lehrmaterialien und zwei Lehrern, in dem einerseits die mündlichen Kompetenzen, andererseits speziell die schriftlichen Kompetenzen entwickelt werden. Der Kurs, in dem primär die Umgangssprache unterrichtet würde, könnte sich, wie bislang üblich, an der situativ-kommunikativen und grammatischen Progression orientieren.

Der für die Ausbildung des Leseverständnisses und der Schreibfähigkeit konzipierte Kurs würde hingegen einer vollkommen den Eigenheiten der chinesischen Schrift angepaßten Progression folgen. Dies würde in etwa bedeuten, daß zuerst die einfachsten Zeichenstrukturen, darunter die wenigen Piktographeme ("Sonne", "Mond", "Kind", "Frau" usw.) und Indikatoren (Ziffern von 1 bis 3, "oben", "unten" usw.), aber allmählich auch schon darüber hinausgehende wichtige Basisphonetika vermittelt werden. Erst dann würden die zusammengesetzten Schriftzeichen präsentiert, zunächst die wichtigsten S-S-Strukturen, dann S-P-Strukturen mit einfachen, nicht weiter zerlegbaren Komponenten. In der weiterführenden Phase könnten schrittweise komplexere S-P-Strukturen höheren Grades behandelt werden.

Insgesamt sollte die Komponente Lesen/Schreiben des Grundkurses darauf abzielen, alle häufigeren Phonetika zu vermitteln, wobei deren Funktion als solche und nicht deren Semantik im Vordergrund stehen sollte. Dies könnte zum Teil auch in organischer Verbindung mit Ausspracheübungen (ggf. im Sprachlabor) geschehen, wo bei den Sprechübungen einzelner Silben gleichzeitig neben der Pinyin-Transkription ein relevantes Phonetikum präsentiert würde.

Methodisch sollte die chinesische Schrift ihrem Zwittercharakter entsprechend zwar nach wie vor mit Erläuterungen zur Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte mit den wohlbekanntesten Beispielen vorgestellt werden. Auch spricht nichts gegen die teils aus dem muttersprachlichen Schriftzeichenunterricht stammenden volksetymologischen Deutungen, die eine wichtige mnemotechnische Funktion ausüben [vgl. dazu insbesondere die Arbeit von Kuhn 1988]. Im Gegenteil, affektive und mnemotechnische Methoden ("Eselsbrücken") sollten bei der Präsentation einzelner Schriftzeichen viel mehr als bisher genutzt werden.

Von Anfang an sollte jedoch der phonetische Charakter der chinesischen Schrift hervorgehoben und bewußt gemacht werden. Dazu wären systematische Übungskonzepte auszuarbeiten, die meines Wissens noch nirgendwo auch nur ansatzweise existieren. Beispielsweise könnte nach einer bestimmten graphematisch orientier-

ten Progression jeweils ein Phonetikum mit den betreffenden zusammengesetzten Schriftzeichen präsentiert und deren Aussprache eingeübt werden, wobei die Semantik keine oder eine nur untergeordnete Rolle spielte. Der Lerner würde solchen Schriftzeichen also zunächst primär als phonetischen Graphemen (lautlicher Ausdruck einer Silbe) begegnen und erst in der Folge allmählich deren Semantik erfassen (d.h. die durch die Grapheme repräsentierten Morpheme), wenn er sich während dieser Übungen gleichzeitig mehr und mehr mit der semantischen Kategorisierung durch die Signifika vertraut macht.

Eine Methode, die Aussprache von Schriftzeichen abstrahiert von deren Semantik zu üben bietet sich in dem Bereich an, in dem chinesische Schriftzeichen eine hundertprozentige phonetische Funktion übernehmen: die chinesische Transkription von nicht-chinesischen Namen und von Fremdwörtern. Dieser Bereich ist bis heute derart vernachlässigt geblieben, daß selbst fortgeschrittene Lernende immer wieder große Probleme haben, etwa in chinesischen Zeitungen Namen bekannter westlicher Politiker oder wichtige geographische Namen sowie in der heute in China geläufigen Werbung mit chinesischen Schriftzeichen transkribierte international bekannte Produktamen zu verstehen. Eine Übungsmöglichkeit wäre z.B. die Lesung der transkribierten Vornamen der Kursteilnehmer bereits im Anfängerstadium.

In intensiveren Grundkursen, etwa an Universitäten, wäre ein differenzierteres mehrgliedriges Modell erwägenswert. Dort könnten neben eigenen Parallelkursen für Phonetik, Konversation, Hörverständnis und Grammatik zwei autonome Kurse für die schriftlichen Kompetenzen, ein Lesekurs und ein Schreibkurs, eingerichtet werden, die entsprechend ihren spezifischen Inhalten und Zwischenzielen nach unterschiedlicher Progression vorgehen.

Beispielsweise hat man beim Üben des Leseverständnisses mit ganzheitlichen Methoden gute Erfahrungen gemacht. Dabei wird von Anfang an das Wiedererkennen auch schon komplexer Schriftzeichen in kürzeren oder längeren Syntagmen geübt, z.B. Schlagzeilen in Zeitungen, Buchtitel, Namen, Ladenbezeichnungen, öffentliche Schilder usw. Überdies gehört hierzu das passive Üben verschiedener Schriftstile, etwa auch der Halbkursivschrift (行书).

Der Schreibkurs dagegen könnte sich, wie bereits vorgeschlagen, in seiner Progression ausschließlich an der Komplexität der Grapheme orientieren.

Das zwei- oder mehrgliedrige Konzept würde gegen Ende der Grundkursphase allmählich durchlässiger werden. D.h. es würde eine schrittweise Zusammenführung in der Weiterentwicklung der vier Kompetenzen erfolgen.

Um derartige didaktische Lernkonzepte zu erstellen und zu perfektionieren ist jedoch noch etliche Forschungsarbeit im Bereich der Sinographemik erforderlich.

Literaturverzeichnis

- DeFrancis, John (1984a): *The Chinese language - fact and fantasy*. Honolulu 1984
 DeFrancis, John (1984b): *Phonetic versus semantic predictability in Chinese characters*. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, vol. XIX: no. 1 (Feb. 1984), 1-21

- Fù Yǒnghé (1988)
 傅永和主编: 现代汉字属性字典。北京1988
 Fù Yǒnghé (1991a-b/1992a-b)
 傅永和: 汉字的结构。语文建设 9(1991), 10-11
 傅永和: 汉字的部件。语文建设 12(1991), 3-6
 傅永和: 汉字的笔画。语文建设 1(1992), 8-12
 傅永和: 汉字的笔顺。语文建设 10(1992), 11-13
 Gāo Jiāyīng (1990)
 高家骛: 汉字研究方法的新发展。语文现代化 10(1990), 183-190
 Jìsuànjī... (1980)
 计算机中文信息处理研究班: 制订“汉字标准代码”的五项原则。语文现代化 2(1980), 64-78
 Kuhn, Barbara: *Mnemotechnik und die Vermittlung der chinesischen Schrift: Eine Untersuchung zur Schriftdidaktik*. München 1988 (unveröffentlichte Magisterarbeit)
 Kupfer, Peter: *Situativer Unterricht in chinesischer Umgangssprache in Intensiv- und Anfängerkursen*. In: CHUN 1 (1984), 25-38
 Shī Zhèngyǔ (1992)
 施正宇: 现代形声字形符表义功能分析。语言文字应用 4(1992), 76-83
 Sū Péichéng (1992)
 苏培成: 现代汉字研究简述。语文建设 7(1992), 6-10
 Wáng Kāiyáng
 王开扬: 论研究汉字的立场、方法与学风。语文建设 8-10(1992), 4-7/9-12/2-4
 Wáng Xuézuò (1980)
 王学作: 析字教学法。语言教学与研究4(1980), 91-101
 Xiàndài Hànyǔ chángyòng zì biāo (1988)
 现代汉语常用字表。北京 1988
 Xiàndài Hànzì xíngshēngzì zìhuì (1979)
 现代汉字形声字字汇。香港 1979
 Yáng Yǐnghóng (1986)
 杨毓泓: 现代常用汉字声旁的表音功能及利用。语文建设 1-2(1986), 87-89
 Zhèng Línxí (1992)
 郑林曦: 汉字到底是什么样的文字体系。语文建设 1(1992), 46-48
 Zhōu Yǒuguāng (1978)
 周有光: 现代汉字中声旁的表音功能问题。中国语文 3(1978), 172-177
 Zhōu Yǒuguāng (1980a)
 周有光: 汉字声旁读音便查。长春 1980
 Zhōu Yǒuguāng (1980b)
 周有光: 现代汉字学发凡。语文现代化 2(1980), 94-103
 Zhōu Yǒuguāng (1992)
 周有光: 字母学和应用语言学。语言文字应用4(1992), 54-63

摘要:

本文讨论现代汉字学与汉字教学的必然关系。首先提到汉字在汉语作为外语教学里还相当落后的主要原因。其中, 语言和文字不分、汉字表形论、汉字表意论、汉字普遍论、汉字优越论等不科学的见解和偏见在西方学术界仍然存在, 足以妨碍汉字教学的进步。近十多年来, 现代汉字研究取得了前所未有的发展和成果, 对汉字教学提供了丰富的新数据和结论。因此, 作者主张, 汉语作为外语教学的汉字教学应该在现代汉字学的基础上推向前进。

**Third International Conference
on Chinese Linguistics
ICCL-3**

Hong Kong, July 14 - 16, 1994

Preliminary Announcement

Following ICCL-1 held in Singapore, 1991, and ICCL-2 in Paris, 1992, the Third International Conference on Chinese Linguistics, under the auspices of the International Association of Chinese Linguistics, will be held at the City Polytechnic of Hong Kong, Hong Kong, on July 14 - 16, 1994.

Papers are invited on all aspects of Chinese linguistics. Several special themes have been identified, including *Diachrony*, *Evolution*, and *Pedagogy*, and a para-session on *Computer and the Chinese Language* will be held immediately prior to the Conference.

Abstracts should be neatly type-written and not more than one page. Two copies are required, one with the author's full name and institution, and the other without.

Deadline for receipt of abstracts : February 6, 1994

Conference language : Chinese and English

Further information on the Conference may be obtained from :

Conference Secretary
ICCL-3
Language Information Sciences Research Centre
City Polytechnic of Hong Kong
Tat Chee Avenue, Kowloon
Hong Kong
Fax : (852) 7889443
Email : ASJCYW@CPHK.VX.BITNET

Materials for University-Level Beginning Chinese:
How Well Do Běijīng University's Textbooks Meet the Needs?

by George C. Y. Wang

Contents

- I. What kind of materials do students need
- II. Materials to be covered in the first two years
- III. Special characteristics of Běijīng University's materials
- IV. Brief review of the three levels
- V. Conclusion
- VI. References

I. What kind of materials do students need

According to theories of language teaching and my own experience, the Chinese language materials for university students should emphasize the following points.

1. At the beginning level, units should be short.

Students should be able to finish a unit in a week even in a non-intensive course. Explanations of grammar and pronunciation should be brief also, for students need to have time to practice orally in every class session.

2. Teaching materials must be appropriate for students with a range of talent for language, not just the gifted.

3. The textbook should present points of grammar and linguistics that solve students' learning problems, but the purpose remains to teach how to use the language, not the fine points of grammar and linguistics. Explanations should be brief; exercises should be the primary means of learning.

4. Practice materials and exercises should target students' difficulties. Textbook writers must have teaching experience, not just a knowledge of the language, to know what practice and exercises are essential.

5. The beginning level is the most important. Within a limited time and using limited vocabulary, students must learn how to distinguish and make sounds, to master basic sentence structures, to recognize and write Chinese characters. Only when students know these things can texts focus on expanding vocabulary and increasing the sophistication of usage.

6. Textbooks should emphasize equally four skills: listening, speaking, reading and writing. In the initial part, however, the textbook should concentrate on oral practice. When students have reached a certain level in speaking, the textbook should teach the characters for turning the spoken word into the written word. Students need to learn to write what they have learned to say. This provides a review of the vocabulary and structure while giving reading practice. When students practice reading, it is best that they read a group of characters or a sentence rather than just individual characters. Textbooks need to present different

exercises for learning individual characters and for reading sentences. After students learn three hundred characters, then the textbook can introduce new compounds made from those characters. The many compounds used in daily conversation should be introduced first.

7. Materials are not limited to textbooks. These should include video and audio tapes. Audio tapes should not just be passages from the textbook; these should include varied materials. Tapes should be participatory rather than passage.

8. Textbooks should offer frequent quizzes, for these are important steps in learning. Quizzes should cover pronunciation (distinguishing and making sounds), grammar, vocabulary, and Chinese characters. Quizzes should measure students' understanding and their ability to express themselves in the language.

9. Materials should connect with the social environment and cultural elements of both China and the students' country.

II. Materials to be covered in the first two years

In deciding how much material to give students in the first two years we must take into account how much material they can absorb. My analysis of the past five years (1986-1991) indicates that the majority of students can absorb the amount shown on the following chart.

Chart 1: Skills Mastered in First Two Years

	Sounds	Words	Patterns*	Characters
Listening	300	2,500	300	-
Speaking	300	2,500	300	-
Reading	-	-	-	1,500
Writing	-	-	-	1,000

*Includes special words necessary to explain use

This assumes that during the first year students spend, in a fifteen-week semester, eight hours a week in the classroom, eight hours in the language lab and eight hours in homework and individual practice. In the second year, students spend six hours a week in the classroom, six hours in the language lab, and six hours in homework and individual practice. In the first two years, then, they spend 420 hours in class, 420 hours in language lab, and 420 hours in homework and practice—a total of 1,260 hours. We may give students more things to learn, of course, but my experience has been that very few of my students can master any more than this.

The amount of material in each category that students should master varies from semester to semester. During the first semester of the first year, I advocate that students should master pronunciation and sentence structure with a minimum number of words and characters. Therefore, I suggest that in that semester students should be able to master the skills shown in the following chart.

Chart 2: Skills Mastered First Semester of First Year

	Sounds	Words	Patterns	Characters
Listening	200	300	60	-
Speaking	200	250	60	-
Reading	-	-	-	200
Writing	-	-	-	150

In the second semester, students should be able to master the following additional skills.

Chart 3: Skills Mastered Second Semester of First Year

	Sounds	Words	Patterns	Characters
Listening	100	500	80	-
Speaking	100	400	80	-
Reading	-	-	-	300
Writing	-	-	-	250

In the second year, students should be able to master the same number of skills each semester. The total number will be greater than in the first year, as the following chart shows.

Chart 4: Skills Mastered the Second Year (Two Semesters)

	Sounds	Words	Patterns	Characters
Listening	-	1,700	160	-
Speaking	-	1,400	160	-
Reading	-	-	-	900
Writing	-	-	-	600

Although these were the statistics for my classes, others may find some variation. Many universities use three ten-week terms rather than two fifteen-week semesters, and there are other differences in length and intensity of courses. When authors write textbooks, they may give more material than my charts indicate because some schools will be able to use more.

III. Special characteristics of Běijīng University's materials

1. General characteristics

Published in 1987, the materials were written by authors with backgrounds in either education or linguistics. They understood students' needs and problems.

The eight-volume series is divided into three levels: beginning, intermediate and advanced. The materials flow well from one level to the next, but each level is complete and can be used separately.

2. Contents

The beginning level emphasizes basic practice. The intermediate level consolidates previous learning and strengthens use. The advanced level focuses on reading and writing; the subject matters reflects China's society.

3. Explanations

Each lesson in the beginning and intermediate levels gives clear analyses of grammar and pronunciation. At the beginning level, from lesson one to lesson eighty, every lesson stresses pronunciation.

4. Exercises

The quantity of exercises is appropriate. Students should be able to complete these. The quality of exercises is very satisfactory, and the authors vary the types quite well. The exercises give a good review of each lesson.

IV. Brief review of the three levels

1. Beginning level--Hànyǔ Chūjí Jiàochéng

The authors are Dèng Yí, Xióng Yì, Zhào Yàn-Jiāo, and Wèi Dé-Quán. The contents of the three volumes include the following.

Chart 5: Contents of Hànyǔ Chūjí Jiàochéng

	Words	Patterns/Special Words
Volume 1	340	45
Volume 2	580	60
Volume 3	560	40
Total	1,480	145

These three volumes combine the audio-lingual and the communicative approaches. At the beginning level, from lesson one to lesson eighty, every lesson has pronunciation practice. Beginning with lesson 16, the authors introduce Chinese characters. The text of Volume 2, which begins with lesson 31, contains only Chinese characters, but the vocabulary is written in both characters and Pinyin. Volume 4 contains all

the characters in the first three volumes.

2. Intermediate level--Hànyǔ Zhōngqí Jiàochéng

The authors are Dù Róng, Yáng Yù-Xiù Gūo Zhèn-Huá, Qiū Pèi-Líng, and Máo Jǐng-Xiū. The contents of these two volumes include the following.

Chart 6: Contents of Hànyǔ Zhōngqí Jiàochéng

	Words	Patterns/Special Words
Volume 1	710	117
Volume 2	990	112
Total	1,700	229

The above figures include proper names. In addition to the main text, each lesson contains extra reading material that students can read quite easily.

3. Advanced level--Hànyǔ Gāojí Jiàochéng

The authors are Yáo Diàn-Fāng, Yáng Hè-Sōng, Zhào Yàn-Wǎn, Dài Guì-Fú, and Fù Mǐn. The contents of the two volumes include the following.

Chart 7: Contents of Hànyǔ Gāojí Jiàochéng

	Words	Patterns/Special Words
Volume 1	1,712	180
Volume 2	1,619	141
Total	3,331	321

These two volumes include the original versions of short plays and essays. Most of the explanation are in Chinese.

V. Conclusion

These are very good textbooks. I think this series has more good points than older series. Some of the things I found particularly outstanding were:

- Pronunciation practice in each lesson in the beginning level, giving the serious student a good foundation;
- * Practical grammar and pronunciation explanations;
- * Extensive reading materials in the intermediate level, consolidating what students learned earlier;
- * Reading selections as they appeared in the original sources in the advanced level volumes.

Although the series is very good, it could be even better. First, my students would profit if the use of Pinyin as well as characters continued beyond lesson 30.

Second, I recommend a supplemental book similar to Professor Madeline Chū's Patterns and Exercises, which accompanies Practical Chinese Readers.

Third, the authors used only simplified characters and did not include the traditional forms. Some advanced students wish to learn or at least see both.

Fourth, at the advanced level most of the explanations are in Chinese, which means teachers often will need to take extra time to explain fine points in the students' language.

I haven't yet had the opportunity to evaluate two new parts. First, the authors have used a new way, called Gòujiàn, to teach the writing of characters. They have abandoned the use of radicals and based their methods on the computerization of writing. As the volume in which they explained this system was not available, it's hard to know whether it will be an improvement over the traditional system.

Second, the audio (and video) materials that accompany the books were not available to me.

In selecting textbooks in the past, I have always advocated using German books for German students as these have provided appropriate practice materials. If German books cannot meet your needs, however, you must adopt China's or other nations' materials. (Currently several textbooks are being developed in various countries.) Meanwhile, I think Běijīng University's materials are worthy of your consideration.

References

Chu, Chauncey Cheng-Hsi, A Reference Grammar of Mandarin Chinese for English Speakers, Peter Lang Publishing, New York, 1983.

Chu, Madeline M. L., Patterns and Exercises for Practical Chinese Readers, C and T Co., Boston, 1990.

Dai, Gui-Fu, 关于初、中、高级系列汉语教材的编写构想与实施
Center for Chinese Language for Foreign Students, Beijing University, Beijing, 1990.

Elementary Chinese Readers, Foreign Language Press, Beijing, 1980.

Fincher, Beverly Hong, Situational Chinese, New World Press, Beijing, 1983.

Ho, Shang-Hsian, 华语测试与教学
Second International Conference on Teaching Chinese as a Second Language, December 28, 1988.

Huang, Parker, and Hugh Stimson, Standard Spoken Chinese, Far Eastern Publications, Yale University, New Haven, 1977.

Kaden, Klaus, and Ulrich Kantz, "Konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltugn eines Chinesisch-Grundkurses für deutsche Studierende," Chun Chinesisch Unterricht, Nummer 8, 1991.

Li, Ying-Che, 华语语法标准问题的探讨
First International Conference on Teaching Chinese as a Second Language, December 27, 1984.

Lu, John H. T., Mandarin Chinese, East Oak House Publishing Company, Tallahassee, 1987.

Practical Chinese Readers, Foreign Language Press, Beijing, 1981.

Teng, Shou-Hsin, "Grammatical Categories in Chinese: A Pedagogical Perspective," published in the proceedings of the International Seminar on Chinese Language and Its Teaching in the World, Singapore, July 1990.

Tewksbury, M. Gardner, Speak Chinese, Far Eastern Publications, Yale University, New Haven, 1948.

T'ung, P. C., and D. E. Pollard, Colloquial Chinese, Routledge & Kegan, London, 1982.

Wang, Fred F. Y., Chinese Dialogues, Far Eastern Publications, Yale University, New Haven, 1948.

摘要

本文内容分以下各部:

1. 外国大学所需要的汉语教材。
2. 根据作者五年的统计分析, 美国大学密集教学头两年多数学生的吸收量。
3. ~4. 从质和量的角度, 衡量北京大学出版的教科书(汉语初级、中级、高级教程)。
5. 结论。

《学汉语》(月刊)简介

《学汉语》由北京语言学院主办, 是对外汉语教学的实用性刊物。1987年8月创刊, 向国内外公开发刊。

《学汉语》以帮助外国人学习汉语为宗旨, 读者对象主要是在华外国留学生和国外汉语学习者, 并为汉语教师和一般汉语工作者提供参考。它将以实用性、知识性、趣味性、通俗性的内容, 连续不断地为不同层次的汉语学习者服务。主要内容和栏目有: 汉语知识、汉语月课、汉语运用、课外辅助、学习问答、语法杂谈、词语杂谈、交际汉语、汉字学习、小说阅读、汉语节目、汉外对比、语病诊所、汉语文化、中国文化、习作园地、诗词赏析、北京人说北京话、外国人看北京、我与汉语等。

《学汉语》为月刊, 每月15日出版, 大32开本, 32页; 国内定价0.8元, 邮购每本加0.15元的邮资费; 国内统一刊号CN11-147/H; 国际标准连续出版物号ISSN1002-5790;

国内订购处: 北京语言学院《学汉语》编辑部(主楼北侧243室);
国外总发行: 中国国际图书贸易总公司(中国国际书店, 北京3990信箱 邮政编码: 100044)。

主 编: 常敬宇
刊 址: 北京市学院路15号, 北京语言学院内。
电 话: 2017531-2607 邮政编码: 100083。

Der Chinesischunterricht an Frankreichs Gymnasien

Der folgende Bericht ist eine stark verkürzende Zusammenfassung des im Jahre 1991 herausgegebenen Weißbuchs des Französischen Chinesischlehrer-Verbandes (Association Française des Professeurs du Chinois: L'enseignement du Chinois dans le Secondaire en France. - 1991).

Dem Bericht vorangestellt ist ein **Vorwort** des Vorsitzenden der "Compagnie pour le Développement avec l'Asie de Stratégies Industrielles et Economiques", der, selbst u.a. diplomierter Sinologe, ausgeht vom Verlust der europäischen Vorherrschaft in Industrie und Technologie zugunsten Südasiens, dessen expandierende Wirtschaft in den Händen einer chinesischen Diaspora liegt. Vor diesem Hintergrund erhebt er die Forderung, daß Europa vom Fernen Osten lerne und das Chinesische als Fremdsprache in verstärktem Maße unter all denjenigen propagiere, die morgen Verantwortung in Wissenschaft, Industrie und Technik tragen. Konkret zielt er auf die Schüler und Studenten der naturwissenschaftlichen Disziplinen.

Die **Einleitung** des Weißbuches weist darauf hin, daß Frankreich im Bereich des Chinesischunterrichts an Gymnasien weltweit Pionier ist, sowohl was die Dauer seiner Geschichte wie die Zahl der unterrichtenden Schulen betrifft. Im folgenden definiert sich der Bericht als Ratgeber für das Erziehungsministerium bei dessen Aufgabe, den neuen Forderungen des Arbeitsmarktes nach chinesischsprechenden Fachkräften nachzukommen. Das Weißbuch verweist in diesem Zusammenhang mit Nachdruck darauf, daß das französische Gymnasium über reichliche unausgeschöpfte Ressourcen verfüge, die lediglich einer Mobilisierung bedürften. Eine Neudefinierung des Status der dritten Fremdsprache im Rahmen der anstehenden Reform des Gymnasiums erscheint dem Fachverband in diesem Zusammenhang eine denkbare Lösung für die Stärkung des Chinesischen im Sekundarbereich.

Die Genese der derzeitigen Situation erläutert ein **kurzer historischer Rückblick**: 1814 wurde am Collège de France der erste Lehrstuhl für chinesische, tatarische und mandchurische Sprachen und Literaturen errichtet, ein weiterer 1843 an der Ecole Nationale des Langues et Civilisations Orientales. Die Industrie- und Handelskammer Lyon finanzierte ab 1900 Chinesischunterricht, ab 1957 wurde die Sprache an Pariser Universitäten gelehrt. Mit der Erteilung von Chinesischunterricht am Lycée Expérimental Montgeron hielt das Chinesische schließlich 1958 Einzug ins Gymnasium. Ein Jahr später wurde die "licence" als universitäre Abschlußprüfung

eingrichtet, 1966 folgte das CAPES.¹

Die Darstellung der **gegenwärtigen Situation und der Zukunftsperspektiven des Chinesischunterrichts an französischen Gymnasien** geht von der Forderung aus, daß aus Gründen der Allgemeinbildung, der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Notwendigkeiten und angesichts der wachsenden Nachfrage seitens der Schülerschaft und aus Kreisen der Wirtschaft eine entschiedene Unterrichtspolitik betrieben werden müsse. Gefordert werden in diesem Sinne

- eine Neudefinition der Unterrichtsziele
- eine sachgerechte geographische Verteilung der unterrichtenden Schulen
- eine sinnvolle Arbeitsteilung zwischen Sekundar- und Hochschule
- eine einsichtige Definition des Status der dritten Fremdsprache, die gleichzeitig deren Bildungswert und ihrer beruflichen Verwertbarkeit Rechnung trägt.

Der **Bildungswert des Chinesischen** liegt in **kultureller Hinsicht** darin, daß es sich um die Kultursprache Ostasiens handelt und in seiner Schrift über die älteste bis heute verwendete Schrift verfügt, die außer Kommunikationsmittel auch ein Kunstwerk hohen Ranges ist.

In **professioneller Hinsicht** machen es die Öffnung der VR China und der Aufschwung der anderen ostasiatischen Länder nötig, daß Techniker, Naturwissenschaftler, Vertreter der Wirtschaft und Juristen in zunehmendem Maß des Chinesischen mächtig sind.

In **pädagogischer Hinsicht** ergibt sich das Bild, daß die Hauptzahl der Interessenten aus den naturwissenschaftlichen und technischen Abteilungen der Gymnasien kommt. Durch seine speziellen Anforderungen an die visuellen, graphischen und mnemotechnischen Fähigkeiten bietet der Chinesischunterricht gerade diesen Lernern ein hervorragendes Gegengewicht zu den Lerntechniken ihrer Fächer und wird als willkommene Bereicherung empfunden.

Die Autoren des Weißbuches fordern vor diesem Hintergrund mit großem Nach-

¹ Die 'licence' ist ein Universitätsabschluß nach vierjähriger Studienzzeit. Sie erlaubt es, am Gymnasium zu unterrichten, nicht jedoch in dessen Abschlußklassen, und sie berechtigt nicht zu Planstellen der Beamtenlaufbahn, d.h. zur Anstellung auf Lebenszeit. Letztere sind reserviert für Inhaber des CAPES (Certificat d'Aptitudes Professionnelles de l'Enseignement Supérieur). Voraussetzungen für das CAPES sind die 'licence', eine mehrjährige Vorbereitungszeit sowie das Bestehen eines 'concours'. Der 'concours' ist eine landesweit durchgeführte Prüfung, die nur eine den freien Planstellen entsprechende Anzahl von Kandidaten auswählt. Ebenfalls durch 'concours', aber auf höherem wissenschaftlichem Niveau, erwirbt man die 'agrégation', die zum Unterricht in den Endklassen des Gymnasiums und an der Universität berechtigt.

druck die dritte lebende Fremdsprache im Rahmen der Reform des Gymnasiums und verweisen darauf, daß eine nunmehr dreißigjährige Erfahrung gezeigt habe, daß gerade Absolventen der naturwissenschaftlichen und Wirtschaftsgymnasien das Lehrangebot im Chinesischen mit Interesse aufgreifen und die im Sekundarschulbereich erworbenen Kenntnisse mit Konsequenz in berufliche Aktivität umsetzen.

Das Weißbuch befürwortet es aus diesem Grund, den Erwerb des Grundwortschatzes und einer linguistischen Grundausrüstung im Sekundarschulbereich, eine professionelle Spezialisierung dagegen im Hochschulbereich anzusiedeln. Entsprechend dieser Vorstellung haben Universitäten in denjenigen Städten, an deren Gymnasien Chinesisch unterrichtet wird, ihre Studienprogramme dahingehend modifiziert, daß das erste Studienjahr auf dem gymnasialen Unterricht aufbaut und daß Fortbildungskurse mit Diplomen angeboten werden.

Die **Verteilung der unterrichtenden Gymnasien über Gesamtfrankreich** ist bedauerlicherweise sehr ungleich. Die Bedeutung der Tatsache, daß Frankreich weltweit über die meisten Gymnasien mit Chinesisch-Angebot verfügt, wird dadurch geschmälert, daß die meisten in einem gewissen Radius um die Städte Paris, Bordeaux, Marseille und Rennes angesiedelt sind. Von den insgesamt 80 Gymnasien bieten zwei (2,5 %) Chinesisch als erste Fremdsprache an, 15 % als zweite und 82,5 % als dritte bzw. als Fakultativunterricht. Derzeit lernen rund 3.000 Gymnasiasten Chinesisch, ihre Zahl hat sich innerhalb der letzten zehn Jahre verdoppelt.

Die **Unterrichtsziele**, die sich im Lauf dreißigjähriger Erfahrung herauskristallisiert und gefestigt haben, setzen für das Abitur in Chinesisch als dritter Fremdsprache und Fakultativfach die überwiegend passive Kenntnis von 400 Schriftzeichen, ausgewählt nach Frequenz, sowie die Fähigkeit zur Konversation in Alltagssituationen voraus.

Für Chinesisch als zweite Fremdsprache wird die Kenntnis von 600 Schriftzeichen vorausgesetzt, die Fähigkeit zur Konversation in Alltagssituationen sowie der Umgang mit einfachen Texten aus Presse und Literatur und der Kommentar zu einem im Unterricht erarbeiteten Text.

Das Abitur in Chinesisch als erster Fremdsprache fordert die Kenntnis von 1.000 und mehr Schriftzeichen, ein möglichst vollständiges Vokabular der Alltagssprache sowie gewisser Aspekte aus der chinesischen Tradition, Geographie, Literatur, Politik und des Tourismus.

Das Weißbuch betont die Notwendigkeit einer intensiv betriebenen den Sprachunterricht begleitenden Landeskunde, die China an sich und in Interaktion mit der Welt verstehbar macht und Ansätze zur interdisziplinären Arbeit bietet.

Die **Methodik** des Chinesischunterrichts wurde erarbeitet von Lehrern aus dem Sekundar- und Hochschulbereich. Verfügbar sind drei Lehrwerke: P. Bourgeois: *Manuel élémentaire de Chinois* (éd. Maison-neuve); *Méthode audiovisuelle de Chinois* (éd. Didier) und J. Bellassen: *Méthode d'Initiation à la Langue et à l'Écriture Chinoises* (éd. La Compagnie). Die Listen der fürs Abitur verbindlichen Schriftzeichen wurden von im I.N.R.R. (Institut National de Recherches Pédagogiques) vertretenen Chinesischlehrern erstellt. Die Gymnasien sind im allgemeinen gut mit audiovisuellem Material ausgestattet, das auch anderen Disziplinen - Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Philosophie, Literatur und Bildender Kunst - zur Verfügung steht.

Trotz wachsender Nachfrage zeigen sich die Schulen z.T. unfähig, das Kursangebot sinnvoll zu gestalten. So werden z.T. nur zwei von drei Wochenstunden erteilt, Aufbaukurse entfallen, die Anfängergruppen sind zu groß. Letztere können da aufgeteilt werden, wo der Schule ein chinesischer Assistent zugeteilt wurde, jedoch gibt es für ganz Frankreich nur vier Assistentenstellen.

Außerschulische Aktivitäten praktizieren die Chinesisch unterrichtenden Gymnasien in zweierlei Hinsicht: zum einen in Form von Sprachprogrammen in China. Eines der Gymnasien hat eine Partnerschule in Singapur. Zwei weitere führen in den Sommerferien drei- bis fünfwöchige Studienaufenthalte an chinesischen Universitäten durch. Ein Nebeneffekt dieser Kurse ist die Einführung von Französischunterricht an den Mittelschulen der betreffenden Universitätsstädte. Zum anderen sind die Chinesischlehrer an nichtschulischen Institutionen und Programmen aktiv beteiligt.

Die **Situation der Chinesischlehrer** läßt in mancher Hinsicht zu wünschen übrig. Der Unterricht wird erteilt von Lehrer mit CAPES - davon gibt es etwa 30, von denen z.Zt. 16 im Dienst sind - allerdings wurde in den letzten Jahren jeweils nur eine CAPES-Stelle per 'concours' ausgeschrieben. Unterricht wird auch erteilt von Lehrern mit 'licence' und solchen ohne Diplom. Da es in der Sinologie weder eine 'agrégation' gibt noch eine Vertretung des Faches auf der Ebene der 'Inspection générale',¹ entfallen für Chinesischlehrer alle Aufstiegsmöglichkeiten außer der Beförderung nach Dienstalter. Weitere Benachteiligungen im Vergleich mit anderen Fächern sind der völlige Fortfall von Lehrerfortbildung innerhalb des Landes sowie die Tatsache, daß bei Teilnahme an Sommerkursen in China die Flugkosten zu Lasten des Teilnehmers gehen. Erschwerend kommt hinzu, daß ein Lehrer meist mehrere Gym-

nasien zu betreuen hat und sich somit nicht nur zeitraubenden Fahrten ausgesetzt sieht, sondern darüber hinaus häufig über Mittag oder nach 16.00 Uhr unterrichtet.

Teilweise kompensiert wird diese mißliche Situation durch den Tatbestand, daß es sich bei den Kursteilnehmern um überdurchschnittlich motivierte Schüler und bei den Kursen um kleinere Gruppen handelt und daß die Anstellung der Lehrer im großstädtischen Raum erfolgt.

Der **Anschluß an die Universitäten** verläuft gemäß den Ausführungen des Weißbuches noch nicht reibungslos. So sind noch nicht alle sinologischen Abteilungen auf Studenten mit Vorkenntnissen eingestellt und in ihrem Kursangebot noch zu sehr auf Philologen ausgerichtet, statt ihr Angebot auf Naturwissenschaftler, Juristen, Ökonomen hin zu orientieren.

Das Weißbuch schließt mit der Formulierung eines **Programmes**,

- das vom Erziehungsministerium eine Definition des Chinesischen innerhalb der gymnasialen Reform verlangt,
- das verspricht, die **Didaktik** des Chinesischunterrichts innerhalb der Gymnasien und im Rahmen außerschulischer Programme weiter auszuarbeiten,
- das für die Chinesischlehrer dieselben Aufstiegchancen, Dienstleistungen und Fortbildungsmöglichkeiten wie für die Kollegen anderer Disziplinen fordert,
- das eine enge Zusammenarbeit mit Förderern aus der Industrie verspricht,
- das die Ausarbeitung einer präzisen Arbeitstellung zwischen Gymnasium und Hochschule ins Auge faßt.

Elisabeth Kurz

¹ Das französische Erziehungsministerium verfügt für jedes Schulfach über eine sog. 'inspection'. Die Inspektoren haben die Aufgabe, für die einzelnen Schulen unangekündigt zu kontrollieren und die Leistungen des Lehrpersonals zu überprüfen. Der Bericht des Inspektors entscheidet über die Beförderung. Lehrer eines Faches, für das es keinen 'inspecteur' gibt, haben keine Möglichkeit, in der Hierarchie aufzusteigen.

REZENSIONEN

北京语言学院杂志社简介

北京语言学院杂志社是国家教育委员会、国家新闻出版署正式批准成立的新闻出版单位,是以服务和促进对外汉语教学与中国语言文化研究为宗旨的学术机构。杂志社的主要任务是主办北京语言学院所属的各种公开出版发行的系列性专业期刊。包括:

《语言教学与研究》季刊:该刊为北京语言学院学报,又是我国对外汉语教学与汉语研究的专业性学术刊物。1979年9月创刊。大32开本,160页。国内邮发代号2-458,国外发行代号Q170。主编:陈亚川。

《世界汉语教学》季刊:该刊为世界汉语教学学会会刊。1987年第3季度创刊。16开本,80页。国内邮发代号82-317,国外发行代号Q1041。主编:吕必松;副主编:邱衍庆。

《学汉语》月刊:该刊是以学习汉语的外国人为对象的实用性杂志。1987年8月创刊。大32开本,32页。订购处《学汉语》编辑部。主编:常敬宇。

北京语言学院还将创办一份新的学术季刊——《中国文化研究》。

杂志社目前下设:杂志社办公室(电话2017531-2670);《语言教学与研究》编辑部(电话2017531-2608);《世界汉语教学》编辑部(电话2017531-2680);《学汉语》编辑部(电话2017531-2607)。

社址:北京市学院路15号(邮政编码:100083)

社长:陈亚川

社长助理:黄风云(业务联系人)

Paul U. Unschuld: CHINESISCH LESEN LERNEN. Eine Einführung in die Sprache und Thematik heutiger chinesischer zhongyi-Fachliteratur. - Cygnus Verlag München 1992. 2 Bde. broschiert, DM 96,40.

Mit dem vorliegenden Werk soll dem an chinesischer Medizin Interessierten die Möglichkeit geboten werden, "innerhalb überschaubarer Zeit die Fähigkeit zu erwerben, heutige chinesische Fachliteratur zur traditionellen chinesischen Medizin selbständig zu lesen", so die Zielsetzung des Lehrgangs, der außerdem "über diesen engen Bezug hinaus ganz allgemein auch für solche Studierende, deren Interessen auf andere Bereiche chinesischer Fachprosa gerichtet sind" (Band 2, S. VII/VIII), einen diesbezüglichen Zugang verschaffen will. Zu dem Lehrgang gehören Kassetten.

So umfassen die insgesamt 16 Lektionen Texte zur chinesischen Naturphilosophie - der Yinyang-Lehre, der Fünf-Elemente-Lehre - zur Medizin im engeren Sinn bis hin zu den Rezepturen und den Zubereitungsmethoden für die Arzneimittel und bieten auch dem nicht medizinisch orientierten Sinologen eine Fülle von Einblicken in Vorstellungen und Konzeptionen, die ihm aus anderen Bereichen der chinesischen Geisteswelt vertraut sind, und somit ist das Lehrwerk eine Bereicherung für jeden Sinologen.

Alle Texte sind einem chinesischen Standardwerk entnommen, nämlich Qin Bowei: Einführung in die chinesische Medizin (Zhongyi rumen). - Verlag für Volkshygiene (Renmin weisheng chubanshe), Peking 1981. Der Vorzug, von vornherein mit authentischem Material zu arbeiten, birgt allerdings den Nachteil in sich, daß in sprachdidaktischer Hinsicht ohne jede grammatische Progression gearbeitet wird. Das Werk kommt somit nur in Frage für Studierende, die bereits über mehr als nur Grundkenntnisse der chinesischen Grammatik verfügen, zumal die vorkommenden Satzkonstruktionen in den seltensten Fällen der gesprochenen Alltagssprache entsprechen. "Als Grundlage für die gesprochene Sprache", wie der Verfasser das vorschlägt, dürfte der Kurs folglich kaum geeignet sein, auch "zur Ergänzung von Kursen für die gesprochene Sprache" lediglich im Sinn einer Einführung in geschriebene Fachprosa, und auch dies nur unter Anweisung eines erfahrenen Sprachdidaktikers und Kenners der chinesischen Tradition, auf dessen weiterführende Hilfe der Kurs laut Vorwort (Band 2, S. XI) ausdrücklich baut.

Denn einerseits enthalten die Texte reichstes Traditionsmaterial in Ansätzen, die weitere Ausführungen verdienten. Um nur ein Beispiel zu nennen: Die Ordnungszahlen innerhalb der Texte werden durch die zehn Himmelsstämme realisiert. Letztere kommen aber in den ausgewählten Texten zufällig nur bis zum dritten bing 丙 vor, die Erdzweige fehlen völlig. Wo der didaktische Teil das System nicht im Prinzip erklärt und die beiden Serien zur Vollständigkeit ergänzt, ist der kompetente Lehrer gefordert. Ähnliches gilt für die phraseologische Ausdrücke, die nicht in ihre Bestandteile zerlegt werden; ähnliches für Vokabelgleichungen, die zum Teil ungenau sind. Um auch hier ein Beispiel zu geben: jiān 煎 wird wiedergegeben mit "aufkochen (schnell bei starker Hitze)", während für áo 熬 nur "kochen" angegeben wird, wo es entsprechend heißen müßte "langsam auskochen, eine Dekoktion machen".

Der zweite, didaktische Band des Werks analysiert acht der sechzehn Lektionen auf syntaktischer Ebene nach einem System, das der Verfasser "Grundaussagen" und "Zusatzaussagen" nennt und als "Bausteinprinzip ohne die Verwendung lateinischer syntaktischer Begriffe" verstanden wissen will. Mit diesem Prinzip werden die einzelnen Sätze im konkreten Fall verständlich, jedoch ergibt sich für die Studierenden daraus keine Systematik der chinesischen Syntax. Die ersatzlose Streichung herkömmlicher grammatikalischer Kategorien erfordert einen didaktischen Ersatz, den so der linguistisch kompetente Lehrer zu leisten hat.

Daneben bietet der zweite Band eine Tabelle von Schriftzeichen mit Strichfolge sowie ein Gesamtglossar, dessen Bedeutungsangaben in einzelnen Fällen von der im Vokabelteil des ersten Bandes angegebenen abweicht, zum Teil auf die Grundbedeutung des Wortes verzichtet und nur die medizinische Sonderbedeutung angibt und ganz generell die Angabe der Wortart vermissen läßt.

Computerbedingt, aber optisch unschön sind die auf die Zeilenanfänge gerateten Satzzeichen.

Der Lehrgang hält, was der Untertitel verspricht. Er ist in erster Linie auf die Thematik und die medizinischen Disziplinen ausgerichtet, weniger auf eine generelle Didaktik der Sprache. Mißt man das Werk nicht an dem Titel "Chinesisch lesen lernen", sondern nimmt es als Instrument zur Entschlüsselung medizinischer Texte und als Überblick über die Spezifik chinesischer traditioneller Medizin, so sind die beiden Bände für chinesisch vorgebildete Mediziner und für Sinologen ein begrüßens- und empfehlenswertes Kompendium.

Elisabeth Kurz

Gemmecke, Thomas J. und Schmidt, Wolfgang G.A.: **Grundkurs Wirtschaftschinesisch** Stuttgart: Schmetterling Verlag, 1992, 146 S.

Für Studierende des Chinesischen bietet sich heute - aus naheliegenden Gründen - als Sach- oder Ergänzungsfach, das den größten Nutzen für eine spätere berufliche Anwendung verspricht, die Wirtschaft an. Angesichts des kaum vorhandenen Angebots an geeigneten Lehrbüchern zur Einführung in die Fachsprache der Wirtschaft stimmt die Nachricht vom Erscheinen eines **Grundkurs Wirtschaftschinesisch** hoffnungsvoll. Doch die Freude ist nur von kurzer Dauer. Auch wenn der Titel zunächst nicht erkennen läßt, was "Wirtschaftschinesisch" konkret bedeutet: Es geht hier nur um Geschäftsverhandlungen und Geschäftsabwicklungen im Außenhandel, mithin einen eng begrenzten, wenngleich in der Praxis wichtigen Teilbereich des unendlich weiten Feldes Wirtschaft.

Gegen praktische Anleitungen zur sprachlichen Bewältigung von Geschäftsverhandlungen (eigentlich nichts für Anfänger) wäre nichts zu sagen, hätten die Autoren mit ihrem **Grundkurs** nicht ein so dilettantisches und didaktisch kaum brauchbares Werk zusammengestellt.

Als Grundlage dienen die in Dialogform gehaltenen 20 Lektionen eines bereits mehr als zehn Jahre alten chinesischen Lehrbuches "Business Chinese 500" (Peking 1982), die in etwas geänderter Reihenfolge die verschiedenen Stadien bzw. Situationen des Anbahnungs-, Verhandlungs- und Abwicklungsprozesses eines Außenhandelsgeschäftes thematisch abhandeln. Die Texte der Lektionen werden einmal in Schriftzeichen (kleine, für das Auge mühsame Computerschrift) und getrennt davon (also nicht interlinear) noch einmal vollständig in Pinyin-Umschrift geboten, letzteres gedacht als Hilfe für diejenigen, denen "die Schriftzeichen noch nicht ausreichend geläufig sind" (!)(S.33). Jeder Lektion folgt eine nicht selten durch Schreibfehler beeinträchtigte Vokabelliste Pinyin/Deutsch, sowie teils kurze, teils längere Erklärungen zu "Strukturen", z.B. Syntagmen, Satzkonstruktionen, Wortbildung usw., auch hier wiederum ohne Schriftzeichen. Längere Satzkonstruktionen werden gelegentlich mit baumdiagramm-ähnlichen Schaubildern in ihren Zusammenhängen zu erklären versucht. Meist beschränken sich die Strukturklärungen jedoch auf Anmerkungen zu Bedeutung und Funktion allgemeiner Wendungen, die nicht hierher, sondern eher ins Grundstufen-Lehrbuch für Chinesisch gehören (Beispiel: "*Dangran* ist ein Adverb und heißt *natürlich*" - S.130). Was man dagegen vermißt, sind Erläuterungen zum Verständnis und zur Anwendung der im Text vorkommenden eigentlichen Wirtschafts- oder Außenhandels-Fachtermini. Hier kann der Leser höchstens durch Imitieren und Auswendiglernen der Dialogmuster sich den Wortschatz aneignen, wozu "Übungen" am Ende einer jeden Lektion auffordern.

Erklärtes Ziel der Autoren ist, zusätzlich zur Sprache auch "politische, geschichtliche und sonstige soziokulturelle Zusammenhänge der chinesischen Wirtschaft und des Außenhandels" zu vermitteln (s. Vorwort). Dazu dienen "soziokulturelle Hinweise" und "landeskundliche Grunddaten" in jeder Lektion. Im engeren Sinne auf die Wirtschaft beziehen sich hin und wieder eingestreute Informationen, z.B. über das Rechtswesen der VR China, Daten zum Außenhandel China-Bundesrepublik Deutschland, Internationale Vertragsformeln (ganze zwei Stück: CIF und FOB), wichtige Versicherungsklauseln, oder eine Liste der bedeutendsten Außenhandelskorporationen.

So löblich das Bemühen auch sein mag, dem erstmals mit chinesischen Geschäftspartnern in Kontakt tretenden Deutschen einen Verhaltens-Knigge und ein paar grundlegende Informationen über Geschichte und Kultur an die Hand zu geben - der Versuch ist wegen seiner oft ans Banale grenzenden Darbietung (Beispiel aus den Erklärungen zum "Verhandlungswesen": "Um die verschiedenen Dialekte zu umgehen, einigt man sich darauf, die chinesische Hochsprache auf der Basis des Peking-Dialektes zu sprechen" - S.31), wegen der ziemlich heterogen wirkenden Zusammenstellung, der Verwendung von höchst veralteten, für die heutige, sich rasant verändernde Wirtschaftslandschaft der VR China auch gar nicht mehr relevanten Zahlen

und Sachinformationen als mißlungen zu bezeichnen. Die Illustration mit relativ nichtssagenden Touristen-Fotos von mäßiger Qualität macht das Buch auch nicht attraktiver.

Wer Chinesisch bereits einigermaßen beherrscht wird sich ärgern. Falls er die Dialogtexte selbst analysieren und Nutzen daraus ziehen will, sollte er am besten gleich die chinesische Originalversion kaufen. Wer aber noch so am Anfang steht, daß er nicht einmal Zeichen flüssig lesen kann (was die Autoren ja für möglich halten), der wird auch mit Hilfe dieses Lehrbuches kaum in die Lage versetzt, langwierige, oft zähe und nicht immer genau den vorgefertigten Dialogsituationen entsprechende Geschäftsverhandlungen sinnvoll zu führen. Dazu wären statt einiger recht klischeehafter Kenntnisse über altchinesische Geschichte und Philosophie solide Informationen über die Zusammenhänge der Wirtschaftsterminologie (und seien sie auch nur beschränkt auf den Bereich Außenhandelsgeschäfte) sehr viel hilfreicher gewesen.

Der Kauf dieses Buches, das immerhin fast 50 DM kostet, lohnt sich wirklich nicht!

Harald Richter

《语文建设》月刊

《语文建设》是国家语言文字工作委员会主办的全国性语文刊物,它的主要任务是:宣传国家语言文字政策,研究解决语言文字应用中的理论和实际问题,普及语言文字知识,推动语言文字管理工作,促进语言文字的规范化、标准化,继续推动文字改革工作。《语文建设》面向社会,侧重应用和普及,主要服务对象是教育、新闻、出版、文秘、中文信息处理等各条战线的语文工作者,广大语文爱好者和各级语文工作管理干部。

主要栏目:语文工作研究,语文规范化,语文应用与研究,普通话,汉语拼音,汉字研究与整理,语文教学,语文知识,语文评议,解词析字,书评,世界语言生活,语文趣谈。

主编 王均 副主编 李建国 国内统一刊号 CN11-1399

发行 国内:北京报刊发行局 国外:中国国际图书贸易总公司 邮发代号:2-200

订阅:全国各地邮电局 定价:0.90元

编辑部地址:北京朝阳门内南小街51号

邮政编码:100010 电话:554621

Guder-Manitius, Andreas. *Chinesisch-deutsches Lernwörterbuch*. Berlin: Verlag Ute Schiller 1991. [Nebentitel:] Jiǎnyì Hàndé Cídiǎn 简易汉德词典. 219 S. ISBN 3-925067-12-4. DM 19,80.

Neben geeigneten Lehrwerken fehlt es in der Chinesischausbildung insbesondere an Hilfsmitteln und Nachschlagewerken, die den Spracherwerb erleichtern und strukturieren helfen - gerade für Lernende der untersten Stufen. Das betrifft alle Bereiche der chinesischen Sprache und Schrift. Es gibt beispielsweise noch keine repräsentative Grundwortschatzsammlung, wenn man von *A Practical List of Chinese Words Commonly Used by Foreigners* (Peking 1981) oder dem *Langenscheidts Sprachführer Chinesisch* (1983) und z.B. den Indices zum *Practical Chinese Reader* absieht. In diese Lücke stößt das erste eigens für Lernanfängerinnen und -anfänger konzipierte *Chinesisch-deutsche Lernwörterbuch*; es kommt vielen Bedürfnissen dieser Zielgruppe beim Memorieren und Nachschlagen von Lexik sehr entgegen.

Das Wörterbuch enthält - basierend vornehmlich auf dem *Xiàndài Hànyǔ pīnlǔ cídiǎn* (Peking 1986) - nach Angaben des Verfassers ca. 4'000 nach Häufigkeit ausgewählte mehrsilbige Wörter, die in alphabetischer Reihenfolge, durch ca. 1'800 Schriftzeichen als Struktur- und Wortbildungselemente gegliedert, dargeboten werden. Da die Anzahl der Einzelzeichen aber in der Gesamtzahl der Einträge enthalten ist, verzeichnet das Wörterbuch tatsächlich nur etwas mehr als 2'000 mehrsilbige Einträge. Die Schriftzeichen fungieren in diesem Wörterbuch nicht nur als Kopfmorpheme und bieten bloß Zugang zu Einträgen, welche das gesuchte Schriftzeichen an erster Position tragen, sondern versammeln alle Lexeme der Grundgesamtheit, in denen das gesuchte Zeichen sich an beliebigen Positionen im Wort befindet. Unter *dòng* 动 findet man also etwa nach *dòngcí* 动词, *dòngwù* 动物 etc. auch *bèidòng* 被动, *fādòng* 发动 etc. Da die Wortgrenzen in chinesischen Texten ja nicht markiert sind, wird den Lernenden der unteren Stufen so manches frustrierende Erlebnis beim Benutzen der größeren herkömmlichen Wörterbücher erspart, wenn sie per Zufall die zweite Konstituente eines Wortes nachschlagen und diese für einen Wortanfang halten.

Die Kombination aus herkömmlichem und rückläufigem Wörterbuch ist freilich nicht neu, selbst für das Chinesische gibt es ja das *Chángyòng gòucí zìdiǎn* (Peking 1982). Im Unterschied zu dem letztgenannten bietet das vorliegende Wörterbuch jedoch die Lautung der Einträge in Pinyin und eine deutsche Übersetzung; außerdem verzeichnet es eben eine überschaubare Menge ausgewählter Lexik, deren 1'000 "häufigsten Wörter" durch Fettdruck hervorgehoben sind, so daß sich der Lern- und Wiederholungsprozeß auch nach diesem Kriterium strukturieren und gradieren läßt. In der Auswahl hätten allerdings verstärkt solche Wörter

und Begriffe Berücksichtigung finden sollen, mit denen die Zielgruppe auch konfrontiert ist; so fehlt beispielsweise das "Ausländergeld" *wàihuìquàn* 外汇券 und das Ausländerbüro an Universitäten *wàibàn* 外办, und der Anteil der vielsilbigen Komposita wurde zugunsten - freilich auch als freie Wörter auftretender - Wortbildungselemente stark reduziert: *gōnggòng qìchē* 公共汽车 fehlt ebenso wie Atomkraftwerk *yuánzǐnéng fādiànchǎng* 原子能发电厂 etc.

Der Erläuterungsteil sowohl der Schriftzeichen als auch der Wörter bietet keine erschöpfende Auskunft zur Bedeutungsbreite und Funktion der Einträge, sondern beschränkt sich bewußt auf zwei, drei der "gebräuchlichsten Bedeutungen" (p. 6). In den meisten Fällen ist ein gelungener Kompromiß zwischen nötiger Differenzierung und dem zur Verfügung stehenden Platz erreicht worden (jeder Eintrag ist nur eine Zeile lang). Bei *qǐzuòyòng* 起作用 "wirksam werden" hätte die Bedeutung "eine (...) Rolle spielen" auch noch Platz finden können. Die Berücksichtigung mehrerer Wortarten bei einem Eintrag wird nicht einheitlich gehandhabt. So finden wir z.B. für *biāozhì* 标志 die nominalen und verbalen Äquivalente "Merkmal" und "kennzeichnen, symbolisieren", für *fāxiàn* 发现 aber nur die Verben "finden, entdecken" - die entsprechenden Nomina fehlen. Einige Übersetzungen sind falsch, *shènzhì* 甚至 bedeutet nicht "so daß", sondern "sogar", *jiāyǐ* 加以 heißt nicht "sollen", sondern "vornehmen, unterziehen" und *sòngxíng* 送行 ist keine "Abschiedsbegleitung", sondern bedeutet "jn verabschieden, jn zum Abschied ein Stück begleiten". Einige Übersetzungen wirken ungenau: *xìngmíng* 姓名 z.B. wäre besser mit "Vor- und Zuname" als mit "Gesamtname" übersetzt worden. Manche Übersetzungen sind unvollständig: Bei *yǐqián* 以前, *wàibiān* 外边 und *zhōngjiān* 中间 fehlen beispielsweise neben den angegebenen Bedeutungen "vorher", "Außenseite" und "mitten in" die Bedeutungen "früher", "draußen" und "dazwischen".

Bei der Behandlung von Ergebniskomplementen ist eine Inkongruenz zu beobachten: während z.B. *kàncuò* 看错 enthalten ist, fehlen etwa *tīngcuò* 听错, *shuōcuò* 说错 etc.; bei *cuò* 错 fehlt außerdem der Hinweis, daß es als Komplement zu verwenden ist, während bei *hǎo* 好 diese Funktion angegeben ist: "<Komplement der Fertigstellung>".

Da für weiterführende Erläuterungen, insbesondere bei Suffixen, Struktur- und Modalpartikeln sowie einigen Konjunktionen und Adverbien, kein Platz ist, "rät" ein Sternchen ggf. "dem Benutzer, in Zweifelsfällen eine Grammatik zu Rate zu ziehen" (p. 28). Dies ist z.B. der Fall bei den Suffixen *le* 了 (fälschlicherweise zum Ausdruck der Vergangenheit statt der Abgeschlossenheit bezeichnet), *zhe* 着 und *guo* 过 (im Wörterbuch allesamt Partikeln genannt, letztere allerdings falsch *guò* 过 subsumiert). Allerdings fehlt bei einer ganzen Reihe von Einträgen, wie z.B. bei dem Schriftzeichen *méi* 没, ein solches

Sternchen und bei *méi* außerdem der Hinweis, daß es sich um ein Negationsadverb zum Ausdruck der Nichtvollendung handelt. Diese sonst in spitzen Klammern angegebenen "grammatischen Hinweise", verbunden mit der Anregung, größere Nachschlagewerke zu konsultieren, hätten durchaus noch zahlreicher sein dürfen, damit man sich nicht in falscher Sicherheit wiegt. Für ein Lernwörterbuch wäre es auch noch sinnvoll gewesen, bei den Nomina die entsprechenden Zählheitwörter anzugeben

Bei der Bedeutungszuordnung zu Einzelzeichen wird unterschiedlich verfahren. Ungeachtet der Tatsache, ob es sich um Wörter handelt oder nicht, werden bei den meisten Zeichen Bedeutungen angegeben; dabei sind "eingeklammerte Wörter (...) Grundbedeutungen von einzelnen Schriftzeichen, die in dieser Form nicht oder nur sehr selten auftreten, aber als Lernhilfe für Zusammensetzungen nützlich sein können." (p. 28). Vermutlich sind damit gebundene Morpheme, also einsilbige Wortbildungselemente der modernen Sprache gemeint; da aber nicht alle Bedeutungen von gebundenen Morphemen eingeklammert sind, sind diese Informationen für den Transfer in den aktiven Sprachgebrauch nicht verlässlich: *li* 力 ("Kraft") und *zhù* 助 ("helfen") sind keine Wörter, lassen dies aber (fälschlicherweise) annehmen, da die Kennzeichnung ihrer deutschen Übersetzung sich nicht von der z.B. der Wörter *kàn* 看 ("sehen, lesen") oder *zuò* 作 ("machen") unterscheidet. Dies soll hier nicht als Kritik verstanden werden, da solche wünschenswerten Angaben in anderen Wörterbüchern kaum enthalten sind (zu finden beispielweise im *Jiānmíng Hān-Yīng cídiǎn*, Peking 1982). Bei dieser "Grundbedeutung" der Schriftzeichen ist allerdings unklar, ob es sich um die Zeichengrundbedeutung oder die Grundbedeutung als Wortbildungselement handelt. Dies soll hier mehr als Hinweis verstanden werden, denn in den meisten Lehrwerken findet man überhaupt keine Angaben zur Bedeutung der Schriftzeichen - weder etymologischer, wortbildungstechnischer oder mnemotechnischer Natur; die Schriftzeichen werden zumeist auf bedeutungslose Grapheme reduziert. Dies ist aber für das Memorisieren und das Verständnis der Wortbildung abträglich.

Durch die konsequente Zusammenschreibung aller Wörter und Wortgruppen in Pinyin umgeht der Autor ein delikates Problem, nämlich das der Wortdefinition. Dennoch wäre es gerade für Lernende unterer Stufen wichtig gewesen, Verb-Objekt-Verbindungen wie *dǎdiànhuà* 打电话, *shuìjiào* 睡觉 oder *qǐngjià* 请假 entsprechend zu kennzeichnen, damit klar ist, daß Verbsuffixe oder Objekterweiterungen zwischen die beiden Elemente zu plazieren sind. Die Pinyin-Schreibung ist nahezu fehlerfrei, bis auf die Tatsache, daß mit Vokal beginnende Silben im Wortinneren permanent mit der vorangehenden Silbe ohne Apostroph zusammenschrieben werden, also: *shíèr* 十二, und *jìngài* 敬爱 anstelle von *shí'èr* und *jìng'ài*. Bei der Notation des Ton-Sandhi wird nicht ein-

heitlich verfahren. Bei *bù* 不 und *yī* 一 wird, wohl in Anlehnung an die Praxis in manchen Lehrwerken, die kontextuell bedingte Tonänderung notiert, beim 3. Ton quer durch alle Silben nie, und auch die obligatorische Tonänderung bei der Reduplikation wie z.B. in *hǎohāor* 好好儿 unterbleibt. Einige Tonfehler haben sich eingeschlichen: *cōngmíng* 聪明 statt *cōngmíng*, *jiàoshòu* 教授 statt *jiàoshòu* (p. 94; allerdings *sub voce shòu*, p. 153, korrekt), außerdem wird z.B. bei *yīdiǎn* 一点, *yíshí* 一时, *yíxià* 一下 und etwa *yīxiē* 一些 die Notation des Ton-Sandhi nicht vollzogen.

Dem Wörterbuch ist auf den Seiten 9-27 ein Schriftzeichenindex beigegeben, der durch eine 81 Radikale umfassende Tabelle erschlossen wird. Leider hat sich der Autor, wie die meisten Wörterbuchautoren seit Aufgabe des Kangxi-Standards, dazu entschlossen, ein eigenes Klassifizierungssystem vorzulegen. Freilich gibt es keinen Standard mehr, aber für deutschsprachige Benutzerinnen und Benutzer hätte sich die Radikaltabelle des "Neuen chinesisch-deutschen Wörterbuchs" (Peking 1985) geradezu angeboten. Dieses System ist der Standard für das moderne Chinesisch bei den Studierenden der Sinologie (auch in französisch-, englisch-russisch-italienisch- und spanischsprachigen Ländern und in Japan, denn die jeweiligen Zielsprachenausgaben des genannten Wörterbuchs haben die gleiche 227er Radikaltabelle). Das vorliegende 81er System behindert den Zugang zum "Neuen chinesisch-deutschen Wörterbuch", auf das die Benutzerinnen und Benutzer des vorliegenden Wörterbuchs ja in vielen Fällen angewiesen sind und auf dessen Konsultation Guder-Manitius' Lernwörterbuch hätte somit besser vorbereiten können. Schmerzlich ist, daß viele traditionelle Radikale in dem neuen System fehlen, z.B. *fù* 父 (Vater), *xī* 夕 (Mondsichel) oder *shǔ* 鼠 (Ratte) und *lóng* 龍 (Drache), die ja selbst die radikale Reform des Kangxi-Systems von Ende der 50er Jahre in den Pekinger Wörterbüchern überlebt haben.

Sehr nützlich ist dafür die Klassifikation der Radikale nach Position innerhalb der Schriftzeichen in einer eigenen Liste und (bei den meisten) die Angabe einer deutschen Radikalbedeutung. Die Angaben zu den "Ursprungszeichen" der Radikale sind jedoch unvollständig. Wir finden zwar *dāo* 刀 für 刂, *rén* 人 für 亻 und *xīn* 心 für 忄, aber beispielsweise fehlen *shuǐ* 水 für 氵, *shǒu* 手 für 扌 und *huǒ* 火 für 灬, bei letzterem fehlt noch die deutsche Bedeutung (Feuer).

Das Wörterbuch hat ein handliches Taschenbuchformat (12,5 x 19 cm; Dicke 1,5 cm) und ist als Computerausdruck in Laserqualität vervielfältigt. Durch die Verwendung eines Schriftzeichensatzes des Rasters 24x24 werden die Schriftzeichen mit vielen Strichen schwer entzifferbar (z.B. *gāo* 膏, *yíng* 羸 oder *bào* 暴, aber auch schon *shì* 事 und *xǐ* 喜), von einer "augenfreundlichen Druckgröße", die "die Zeichen und ihr(en) Aufbau

leicht erkennbar" machen (p. 6), kann bei einer Zeichenhöhe von weniger als 3 mm nicht die Rede sein.

Trotz der hier vorgebrachten kleineren Mängel, die hinter den Nutzen des Wörterbuches zurücktreten, ist das Buch allen Lernenden im Anfangsstadium zum Preise von zwei Kinokarten zur Anschaffung zu empfehlen. Ich habe großen Respekt vor dem bescheiden auftretenden, aber doch sehr nützlichen Werk eines Einzelnen. Eine viele Lernende schmerzende Lücke, die die Sinologie und die größeren Lehrbuchverlage noch gar nicht erkannt haben, wurde zu schließen versucht. Das Wörterbuch kann größere Lexika nicht überflüssig machen. Im Gegenteil: es hebt deren Bedeutung durch die eigene (wohlüberlegte) Beschränkung hervor. Es führt aber auch zum Gebrauch dieser Werke, da die Angaben irgendwann einmal einfach nicht mehr ausreichen und man früher oder später zu den "richtigen" Nachschlagewerken greifen muß; mit dem vorliegenden Wörterbuch kann der Weg dorthin auf effiziente Weise beschleunigt werden. Wenn man sich der Beschränkungen des vorliegenden Wörterbuchs bewußt ist, kann man es mit Gewinn einsetzen. Es ist handlich und eignet sich recht gut als Wortliste, die man in der Grundstufe mit sich herumträgt und anstreicht, um den Kenntnisstand zu dokumentieren und die entsprechenden Einträge zum Repetieren leicht zu finden. Der Autor rät auch dazu, "entsprechend den persönlichen Spezialinteressen" Ergänzungen bei den Erläuterungen vorzunehmen - dies dürfte recht häufig der Fall sein. Das kleine Buch verzeichnet mehr Einträge als die Bände 1-4 des *Practical Chinese Reader* - allerdings mit Bevorzugung der Einzelzeichen (oft gebundene Morpheme). Wir brauchen mehr solcher Werke, die das autonome Lernen erleichtern, wie sie für andere Sprachen seit langem eine Selbstverständlichkeit sind.

Anton Lachner

NACHRICHTEN

*** Zehn Jahre Fachverband Chinesisch und Mitteilungsheft CHUN

Am 2. Oktober 1983 haben die Teilnehmer der II. Tagung zum modernen Chinesischunterricht in Germersheim/Pfalz angesichts des damals noch bestehenden Informations- und Kommunikationsdefizits beschlossen, sich mit dem Ziel der Verbesserung der Didaktik des Chinesischen und der künftigen diesbezüglichen Zusammenarbeit zu organisieren. Die zunächst als "Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des Chinesischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (AFCh)" (chinesische und englische Bezeichnungen: *Déyìzhì Liánbāng Gònghéguó Hànyǔ Jiàoxué Xiéhuì* bzw. *Association for the Promotion of Chinese Language Teaching in the Federal Republic of Germany*) auftretende Vereinigung etablierte sich endgültig auf einer konstituierenden Sitzung am 3. und 4. März 1984 im Bochumer Sinicum. Bis Herbst 1984 wurde eine Satzung ausformuliert. Auf der dann stattfindenden 1. ordentlichen Mitgliederversammlung in Wilhelmsbad wurden der Vorstand sowie die Kassenswartin gewählt. Die gerichtliche Eintragung als "e.V." erfolgte im Januar 1985, die Umbenennung in "Fachverband Chinesisch" (FaCh) und Erweiterung des Aktionsfeldes auf den gesamten deutschsprachigen Raum Ende 1988. Bis 1994 hat der Verband sieben größere, teils internationale Tagungen sowie mehrere kleinere Veranstaltungen und Workshops organisiert. Eine Reihe von Projekten, darunter einige in Kooperation mit chinesischen Partnern, konnten realisiert werden. Seit dem Erscheinen der Nummer 1 des Mitteilungsheftes CHUN (CHINESISCH-UNTERRICHT) im Frühjahr 1984 wurden bis jetzt zehn Nummern mit Berichten zu verschiedenen Themen der Didaktik des Chinesischen als Fremdsprache publiziert.

*** Tagung "China/Chinesisch in Schule und Unterricht" und "Soester Erklärung zur Fremdsprache Chinesisch an Schulen im deutschsprachigen Raum"

Hauptanlaß für die vom 14. bis 16. Mai 1993 vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und vom Fachverband Chinesisch gemeinsam in Soest durchgeführte Tagung "China/Chinesisch in Schule und Unterricht" (vgl. Bericht in DOKUMENTATION) war die Vorstellung und Diskussion der zum ersten Mal in einem Bundesland ausgearbeiteten Richtlinien für Chinesisch für die "Soester Erklärung zur Fremdsprache Chinesisch an Schulen im deutschsprachigen Raum", in der auf die aus dem Richtlinienkonzept resultieren-

den und im Hinblick auf das 21. Jahrhundert zwingenden Konsequenzen verwiesen wird (vgl. DOKUMENTATION).

*** Sammlung internationaler Beiträge zur Fortgeschrittenen-Didaktik des Chinesischen

Als Ergebnis der VII. Tagung zum modernen Chinesischunterricht, die als internationale Fachkonferenz zum Thema "Was kommt nach dem Grundstudium? - Zur Systematik der weiterführenden Sprachausbildung" vom 7. bis 10. Oktober 1992 in Heidelberg stattfand (vgl. Konferenzbericht in ASIEN Nr. 47, April 1993), wird zur Zeit an einem Band gearbeitet, der rund zwanzig Referate dieser Tagung enthält. Der Erscheinungstermin steht noch nicht fest.

*** Neuer Band der Reihe SINOLINGUISTICA erschienen

Ende 1993 erschien in der seit 1989 bestehenden Schriftenreihe des Fachverbandes Chinesisch die gemeinschaftliche Arbeit von Ilse Karl (Leitung), Helga Beutel, Gunnar Richter und Gottfried Spies "Chinesische Wortbildung - Studien zur Theoriebildung und Wortstrukturbeschreibung" als Band 4 im Julius Groos Verlag Heidelberg. Sie ist das Resultat jahrelanger Forschungsarbeit der Berliner Sinolinguisten und einer der wichtigsten Beiträge zur Wortbildungsforschung im Chinesischen, die auch in China selbst zugunsten anderer linguistischer Disziplinen immer mehr in den Hintergrund getreten ist. Wie bei allen SINOLINGUISTICA-Bänden können Mitglieder des FaCh das Buch mit 10% Preisnachlaß erwerben. Die Bestellung ist in diesem Fall direkt zu richten an: Fachverband Chinesisch e.V., Postfach 1421, D-76714 Germersheim.

*** IV. Internationales Symposium für ChaF 1993 in Beijing veranstaltet

Unter Teilnahme von über 350 Vertretern aus 25 Staaten und Regionen fand vom 11. bis 15. August 1993 im Xiangshan-Hotel am nordwestlichen Stadtrand von Beijing das IV. Internationale Symposium für Chinesisch als Fremdsprache statt (*Dì sì jiè guójì Hànyǔ jiàoxué tāolùnhuì*). Während des Symposiums wurden die Neuwahlen zur *International Society for Chinese Language Teaching* durchgeführt. Ein Bericht hierüber ist in DOKUMENTATION abgedruckt.

*** Zehn Jahre Partnerschaftskontakte zwischen FaCh und der Chinesischen Gesellschaft für ChaF

Am Rande des IV. Internationalen Symposiums für ChaF feierten die Vorstandsmitglieder und weitere Vertreter des FaCh und der chinesischen Partnergesellschaft *Zhōngguó Duìwài Hànyǔ Jiàoxué Xuéhuì* am Abend des 13. August 1993 im Xiangshan-Hotel das zehnjährige Bestehen beider Verbände und die ebenfalls

zehn Jahre währende fruchtbare Zusammenarbeit. Die beiderseitigen Kontakte entwickelten sich seit Herbst 1983 und konkretisierten sich durch den Besuch einer chinesischen Delegation im November 1984 und die Unterzeichnung einer Partnerschaftvereinbarung im August 1985 in Beijing. Die Chinesische Gesellschaft für ChF hatte sich nur wenige Monate vor der Gründung des FaCh, nämlich im Juli 1983, konstituiert. Sie hat rund 1200 Mitglieder an über 100 Institutionen im ganzen Land und organisiert alle drei Jahre eine wissenschaftliche Tagung, deren Beiträge jeweils in einem Sammelband veröffentlicht werden. Vorsitzender ist seit 1983 Lü Bisong, gleichzeitig Präsident der *International Society for Chinese Language Teaching*. Sitz der Gesellschaft ist die Hochschule für Sprache und Kultur Beijing.

*** Jahrestagung der *Association Française des Professeurs de Chinois*

Zu ihrer Jahrestagung 1993, die am 4. Dezember in der *Université Paris VII.* stattfand, lud die französische Gesellschaft für Chinesisch-Lehrkräfte *AFPC* mit zwei Vertretern des FaCh, Peter Kupfer (Germersheim) und Anton Lachner (Bern), erstmals ausländische Referenten ein. Dies war nach der Teilnahme des Sekretärs der *AFPC*, Roger Billion, an der Tagung "China/Chinesisch in Schule und Unterricht" im Mai 1993 in Soest ein weiterer Schritt zu dauerhaften Kontakten mit dem französischen Partnerverband. Er umfaßt etwa 130 Mitglieder und arbeitet vorwiegend im Bereich des schulischen Chinesischunterrichts, der in Europa Spitzenposition einnimmt (vgl. den Beitrag und den Bericht in diesem Heft). Vorsitzender der *AFPC* ist Joël Bellassen, der Autor des in Frankreich weitverbreiteten Lehrmaterials "Méthode d'Initiation à la Langue et à l'Écriture Chinoise" (Paris 1989).

*** II. und III. Internationale Konferenz zur chinesischen Linguistik

Vom 23. bis 25. Juni 1993 wurde im Ministère de la Recherche et de l'Espace in Paris die *Second International Conference on Chinese Linguistics (ICCL-2)* durchgeführt. Organisator und Veranstalter waren die 1992 anlässlich der *ICCL-1* in Singapur gegründete *International Association of Chinese Linguistics (IACL)* sowie das *Centre de Recherches Linguistiques sur l'Asie Orientale* und die *Université Paris VII.* Während die VR China so gut wie nicht und Deutschland auch nur durch ein halbes Dutzend Sinolinguisten vertreten war, kam der Löwenanteil der rund 150 Teilnehmer aus den USA. Die über 80 Referate boten eine breite Palette von Forschungsprojekten und -ergebnissen aus den verschiedenen Bereichen der historischen, theoretischen und angewandten Grammatikforschung. Besonders deut-

lich wurde auch diesmal, daß die westeuropäische und speziell die deutsche Sinolinguistik mit großem Abstand hinterherhinkt. *ICCL-3* findet vom 14. bis 16. Juli 1994 in Hongkong statt. Kontaktanschrift: Conference Secretary, ICCL-3, Language Information Sciences Research Centre, City Polytechnic of Hongkong, Tat Chee Avenue, Kowloon, Hongkong (Fax: +852-7889443).

*** Erstmals Chinesisch als Grundkurs an einem Gymnasium in München

Nach einem Bericht der Süddeutschen Zeitung vom 7. September 1993, in der Rubrik "Neu in diesem Schuljahr", wird in München erstmals an einem Gymnasium das Fach Chinesisch als Grundkurs angeboten. Es handelt sich um das Städtische St.-Anna-Gymnasium.

*** Kurznachricht zu Chinesischkursen an der FH Darmstadt

Die Chinesischkurse an der Fachhochschule Darmstadt sind z.Z. dem Sprachenprogramm des Fachbereiches Sozial- und Kulturwissenschaft untergeordnet. Der Kurs für Anfänger plant folgende Lernziele: allgemeine Grundlagen wie Aussprache, Töne, Begrüßung, Vorstellung, Befinden, Nationalitäten, Herkunftsort u.a. Die Lernziele des Kurses für Fortgeschrittene sind vor allem Benutzung von Wörterbüchern, Familienmitglieder, Arbeitsplatz, Alter, Wohnsitz, Zahlen und Schulbildung. Als Unterrichtsmaterial hat die Dozentin Marie-Luise Haag das Lehrbuch "Nǐ Hǎo", das nun auch als Intensivkurs konzipiert ist, ausgewählt.

*** Die fremdsprachigen Bezeichnungen für das "Beijing Yǔyán Xuéyuàn" geändert

"Beijing Yǔyán Xuéyuàn", bis jetzt ins Deutsche übersetzt als "Spracheninstitut Beijing" oder "Sprachenhochschule Beijing", ist eine der chinesischen Staatlichen Erziehungskommission direkt untergeordnete Hochschule. Um Mißverständnisse in der internationalen Kommunikation zu vermeiden, hat das *Běijīng Yǔyán Xuéyuàn* mit Genehmigung der Staatlichen Erziehungskommission die fremdsprachigen Bezeichnungen geändert. Die neue englische Bezeichnung lautet: "Beijing Language and Culture University"; die deutsche Bezeichnung: "Hochschule für Sprache und Kultur Beijing". Die neuen Bezeichnungen gelten seit dem 7. November 1992.

*** Preis für "AbriB zur Entwicklung des Chinesischunterrichts für Ausländer" verliehen

Das Preisverleihungskomitee für hervorragende wissenschaftliche Veröffentlichungen der Hochschulen der chinesischen Staatlichen Erziehungskommission hat beschlossen, Prof. Lü

Bisong von der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing den diesjährigen "Preis für hervorragende wissenschaftliche Veröffentlichungen der Hochschulen" für sein Werk "Abriß zur Entwicklung des Chinesischunterrichts für Ausländer" (*»Duìwài Hànyǔ jiàoxué gàiyào«*, erschienen im Verlag der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing, 1990) zu verleihen. Das Werk sei ein wichtiger Beitrag für die Entwicklung des Chinesischunterrichts für Ausländer, der Lehrmethoden und der wissenschaftlichen Didaktik. Darüber hinaus habe es eine wegweisende Bedeutung für die Praxis des Chinesischunterrichts für Ausländer.

*** Die Auswahl der vorgeschlagenen Lehrbuch- und Forschungsprojekte für 1992-1995 beendet

Das Büro des Chinesischen Staatlichen Führungsgremiums für ChaF veranstaltete vom 26. bis 29. Oktober 1992 in Beijing eine Konferenz zur Auswahl der vorgeschlagenen Lehrbuch- und Forschungsprojekte für 1992-1995. Die Jury wurde u.a. von Experten aus Beijing, Tianjin, Shanghai, Nanjing, Hangzhou, Xiamen gebildet. Aus 131 Lehrbuch- und 91 Forschungsprojekten von 36 bzw. 23 Institutionen wurden 25 Projekte für Lehrbücher und 15 für Forschungen in den Lehrbuch- und Forschungsplan des o.g. Büros eingetragen. Die diesmal ausgewählten Lehrbuchprojekte haben sowohl intensive Lektüre als auch Lehrmaterialien für Hör- und Leseverständnis, Sprechen, Schreiben und Übersetzen und Lehrbücher bzw. Nachschlagewerke für Unterricht in Phonetik, Schriftzeichen, Grammatik und Kultur Chinas berücksichtigt. Bei den ausgewählten Forschungsprojekten wurden hauptsächlich folgende Themen einbezogen: theoretische Forschung zu ChaF und zum Spracherwerb, kontrastive Forschung zu chinesischer Sprache, Fremdsprachen und Kulturen, Forschung zu phonetischen Problemen bei ausländischen Studenten, Grammatikforschung für ChaF und Forschung zur Anwendung des Computers im Chinesischunterricht für Ausländer. Die bis jetzt fertiggestellten Lehrbücher haben bereits in der Unterrichtspraxis Erfolge erzielt.

*** Lü Bisong zum Chefredakteur der Zeitschrift "Chinese Teaching in the World" ernannt

Aufgrund des Todes von Zhu Dexi, des bisherigen Vorsitzenden der Internationalen Gesellschaft für ChaF (*Shìjiè Hànyǔ Jiàoxué Xiéhuì*), und Chefredakteurs der Zeitschrift "Chinese Teaching in the World" (*»Shìjiè Hànyǔ jiàoxué«*), hat der ständige Vorstand gemäß Artikel 21 der Satzung der Internationalen Gesellschaft für ChaF entschieden, den Vizevorsitzenden Lü Bisong zum neuen Chefredakteur der Gesellschaftszeitschrift zu ernennen. (Stand dieser Nachricht: Juni 1993).

*** Staatliche Erziehungskommission billigt Errichtung eines Ausbildungszentrums für ChaF-Lehrer an der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing

Die Hochschule für Sprache und Kultur Beijing ist bis jetzt die einzige Hochschule in China, die die offizielle Genehmigung der Staatlichen Erziehungskommission erhalten hat, ein Ausbildungszentrum für ChaF-Lehrer (*Duìwài Hànyǔ Jiàoshī Péixùn Zhōngxīn*) zu errichten. Seit 1987 wurden an dieser Hochschule bereits 26 Ausbildungskurse erfolgreich abgeschlossen. Die über 400 ausländischen Teilnehmer kamen aus den USA, aus Japan, England, Frankreich, Deutschland, Australien, den Philippinen, Südkorea, Vietnam, Singapur und weiteren 25 Ländern und Regionen, unter ihnen Grundschul- und Gymnasiallehrer, Hochschulassistenten- und Dozenten, Assistenzprofessoren und Professoren sowie Beamte aus Erziehungsministerien. Im gleichen Zeitraum haben auch ca. 200 ChaF-Lehrer aus 50 chinesischen Hochschulen ihre Ausbildung absolviert. Für das Jahr 1994 werden jeweils im Januar, April, Juli, August und September weitere Fortbildungskurse vorgenommen. Im allgemeinen Kurs werden neben Unterricht für Lese- und Hörverständnis, Sprechen und Schreiben noch Vorlesungen über chinesische Kultur angeboten. Im Kurs für Fortgeschrittene konzentriert man sich auf sprachwissenschaftliche Forschung, kontrastive Forschung, Theorie- und Didaktikforschung für ChaF und Forschung zur Kultur Chinas. Die Dauer jedes Kurses wird je nachdem auf vier, sechs oder zehn Wochen beschränkt. Zulassungsbedingungen: 1) Hochschulabsolventen oder auf gleichem Bildungsniveau stehende Personen, die im Bereich des Chinesischunterrichts arbeiten und das Lehrqualifikationszeugnis für ChaF erwerben möchten. 2) Lehrkräfte für ChaF, die ihre fachlichen Kenntnisse und ihre Kenntnisse über Didaktiktheorie vertiefen möchten. Zulassungsquote: Für jeden Kurs ca. 50 Leute. Am Ende jedes Kurses werden Prüfungen in den Hauptfachgebieten durchgeführt. Jedem erfolgreichen Teilnehmer wird Zeugnis von der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing erteilt. Die Anmeldung soll sechs Monate vor Beginn eines Kurses eingereicht werden. Kontaktanschrift: Běijīng Yúyán Xuéyuàn, Duìwài Hànyǔ Jiàoshī Péixùn Zhōngxīn, Xuéyuàn Lù 15 hào, Běijīng, 100083. VR China. Tel.: 2017531-2577, Fax: 2017248.

*** Kurzinformation zum "Sachkatalogsystem für den internationalen Chinesischunterricht" der Bibliothek der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing

Im neuen Bibliotheksgebäude der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing ist eine Informations- und Dokumentationsabteilung im Internationalen Austauschzentrum für Chinesischunterricht (*Shìjiè Hànyǔ Jiàoxué Jiāoliú Zhōngxīn Xìnxī Zīliào Bù*) eingerichtet worden. Ihre Aufgaben bestehen darin, im In-

und Ausland veröffentlichte Dokumente im Bereich Chinesischunterricht und Unterrichtsforschung zu sammeln und zu ordnen, die gesammelten Dokumentationen für ChaF zu verbreiten, weiterzuempfehlen und zu untersuchen, Dokumentationen nach bestimmten Themen zu sammeln und regelmäßig Zusammenfassungen der Dokumentationen sowie Bücherbesprechungen, Veröffentlichungskataloge und neue Aktivitäten im Bereich ChaF herauszugeben sowie dem in- und ausländischen Leser Informations- und Beratungsservice anzubieten. Die bereits von der Informations- und Dokumentationsabteilung durchgeführten Projekte sind 1) Einrichten einer "Buchreihe der chinesischen Linguisten", 2) Sammeln der im In- und Ausland veröffentlichten Lehrbücher für Chinesischunterricht, 3) Entwicklung einer Datenbank für Dokumentationen mit Computernachschlagsystem für den internationalen Chinesischunterricht und 4) Sammeln aller Ausgaben sowie Forschungsmaterialien von und über Werke Lao Shes usw. Seit 1990 hat die Informations- und Dokumentationsabteilung mit der Entwicklung des "Sachkatalogsystems für internationalen Chinesischunterricht" (*»Shìjìè Hànyǔ jiàoxué zhǔtí jiǎnsuǒ xītǒng«*) begonnen. Das Ziel liegt darin, allen Benutzern die Arbeit beim Suchen der Dokumente über internationalen Chinesischunterricht zu erleichtern.

***** Kurzer Hinweis zum Beratungsservice der Informations- und Dokumentationsabteilung im Internationalen Austauschzentrum für Chinesischunterricht**

Die Informations- und Dokumentationsabteilung im Internationalen Austauschzentrum für Chinesischunterricht ist eine wissenschaftliche Institution, deren Hauptaufgaben darin bestehen, die weltweiten Veröffentlichungen für Chinesischunterricht zu sammeln und zu ordnen, und über sie zu berichten. Sie bietet jedem Benutzer Leseservice an, und hilft bei der Suche nach Dokumentationen. Zur Zeit sind zwei durch Computer verwaltete Datenbanken von Dokumentationen vorhanden. Sie beinhalten folgendes:

I. Datenbank von Dokumentationen für den internationalen Chinesischunterricht

1. Inhalt der Datenbank:

A) Überblick über den internationalen Chinesischunterricht; didaktische Theorien; Unterrichtsmethoden und theoretische Forschungen (inklusive Lehrbücher, Forschungen zu Lehrbüchern, Zusammenstellen von Lehrbüchern und Sprachtest in Chinesisch).

B) Merkmale und Schwerpunkte des Chinesischen als Fremdsprache; Forschung zum modernen Chinesischen (chinesische Schriftzeichen, Aussprache, Wortschatz und Grammatik).

C) Kontrastive Forschung zur chinesischen Sprache und zu

Fremdsprachen (inklusive Forschungen zur Kultur).

D) Berichte über wissenschaftliche Institutionen und Organisationen für ChaF im In- und Ausland und deren neue Entwicklungen.

E) Aufbau der Lehrerschaft für ChaF.

F) Chinesische Aufsätze und Lektüre von bzw. für ausländische Studenten.

2. Nachschlagemöglichkeiten:

Nachschlagen nach Sachtitel, Verfasser, Thema, Herausgebers, Dokumentationsart, Originaltitel der Dokumentation u.a.

3. Service der Informations- und Dokumentationsabteilung:

A) Suchen und Ausdrucken von Dokumenten mit Hilfe aller Nachschlagemöglichkeiten für Kunden vor Ort im Computer;

B) Regelmäßige Lieferung von neuesten Daten zu bestimmten Themen für die im Computer registrierten Kunden;

C) Zusammenstellung von in einem bestimmten Zeitraum erschienenen Dokumenten für Kunden.

II. Dokumentationsbank chinesischer Linguisten

1. Bedingungen bei der Auswahl von Linguisten:

Personen, die auf dem Gebiet der allgemeinen Linguistik, Chinesisch- oder Fremdsprachenforschung, Forschung zu Sprachen der nationalen Minderheiten oder im Bereich des Chinesischunterrichts tätig sind, zahlreiche Abhandlungen veröffentlicht haben, zugleich mindestens den Rang eines Vizeprofessors oder einen Titel gleichen Ranges besitzen und im In- und Ausland hohes Ansehen genießen. Seit dem Einrichten der Dokumentationsbank im Mai 1992 wurden bereits über 800 Wissenschaftler aufgenommen, darunter ca. 20 aus Hongkong und Macao.

2. Nachschlagemöglichkeiten: nach Verfasser, Titel der Dokumentation oder laufendem Forschungsthema.

3. Service: Wie bei der Datenbank von Dokumentationen für internationalen Chinesischunterricht.

***** "Stichwort-Verzeichnis für internationalen Chinesischunterricht" wird erscheinen**

Das von der Bibliothek der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing mit Hilfe der Computertechnik zusammengestellte "Stichwort-Verzeichnis für internationalen Chinesischunterricht" (*»Shìjìè Hànyǔ jiàoxué zhǔtí cí bǎo«*) hat am 26. Juni 1993 von Experten aus der Gesellschaft für Sprachen Beijing (*Běijīng Shì Yǔyán Xuéhuì*), Beijing Universität, Hochschule für Sprache und Kultur Beijing u.a. 12 Institutionen Begutachtung erhalten. Dieses "Stichwort-Verzeichnis" ist als ein Nachschlagewerk für Materialien und Dokumentationen zum internationalen Chinesischunterricht gedacht. Die Auswahl der Stichwörter ist praktisch und umfangreich. Bei der Auswahl werden Substantive der Ortsbestimmung, Zahlwörter, Verben und Funktionswörter

wie Adverben, Präpositionen, Konjunktionen, Hilfsörter im Chinesischen besonders berücksichtigt. Es ist ein Bestandteil des "Sachkatalogsystems für den internationalen Chinesischunterricht" (vgl. die Nachricht auf der vorigen Seite) und besteht aus: Hinweise zur Zusammenstellung und Anwendung; alphabetisch geordnetem Stichwort-Verzeichnis; angefügtem Verzeichnis; Register (Wortgruppe-Register, Kategorie-Register u.a.). Es wird demnächst im Verlag der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing erscheinen.

***** Zustimmung für "Computerunterstütztes intensives Unterrichtssystem für ChaF"**

"Das computerunterstützte intensive Unterrichtssystem für ChaF" (»Diànnǎo fūzhù sùchéng duìwài Hànyǔ jiàoxué xitǒng«), entwickelt aus der Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Sprachdatenverarbeitung und dem Institut für Sprachdidaktikforschung der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing, hat am 1. Juli 1993 in einem technischen Gutachten des Büros des Staatlichen Führungsgremiums für ChaF Anerkennung erfahren. Ein Komitee von 13 Experten für Unterricht in ChaF und für Datenverarbeitung aus sieben Institutionen hat das Unterrichtssystem begutachtet und war einstimmig der Meinung, daß dieses System als erster Versuch in China, Computertechnik in den Unterricht in ChaF einzuführen, sehr erfolgreich ist. Das Lehrmaterial hierzu ist vor allem für ausländische Anfänger mit Englischkenntnissen geeignet. Es beruht vorerst auf häufig vorkommenden Situationen und Satzkonstruktionen und wird im Zusammenhang mit Wortschatz und Kulturercheinungen vermittelt. Es ist auch gelungen, die Software des Systems mit dem in China entwickelten Aussprachechip zu kombinieren. Die Funktionen des Systems sind umfassend, und die Arbeitsmethode ist einfach. Die Computertechnik bietet im Unterricht mehrere Möglichkeiten zu Sprachübungen an. Bis jetzt ist dieses Unterrichtssystem das beste unter allen Produkten dieser Art in China. Es hat 1988 auf der "Internationalen Computer- und Technikmesse" in Singapur den "Preis für die beste Software" bekommen.

***** Verlag für Zeitschriften der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing gegründet**

Mit der Genehmigung der Staatlichen Erziehungskommission und des Amtes für Presse und Veröffentlichung ist ein Verlag für Zeitschriften an der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing 1993 gegründet. Die Hauptaufgabe des Verlags ist, Zeitschriften für ChaF-Unterricht und für Kulturforschung herauszugeben. Zur Zeit gibt der Verlag eine Monatszeitschrift "Chinese learning" ("Xué Hànyǔ") und zwei Quartalszeitschriften "Sprachunterricht und Forschung" ("Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū") und

"Chinese Teaching in the World" ("Shìjiè Hànyǔ jiàoxué") heraus.

***** Funkkollegs für ChaF im Internationalen Rundfunk Chinas**
1992 sendete der Internationale Rundfunk Chinas Funkkollegs für ChaF in 22 Sprachen, in verschiedenen Formen und für Lernende unterschiedlichen Niveaus. Die Sendezeit betrug ca. 5,5 Stunden wöchentlich. 1993 kamen weitere fünf Sprachen hinzu. Hierzu sind Lehrbücher in 15 Sprachen erschienen. Ausgaben in weiteren Sprachen sind in Vorbereitung. Funkkollegs für ChaF sind beliebt bei Hörern aus aller Welt. Von den Hörerbrieffen stammen mehr als die Hälfte aus Japan. Der Internationale Rundfunk Chinas legt großen Wert auf die positive Entwicklung der Funkkollegs für ChaF. Er wünscht sich nach wie vor enge Kontakte zu Hörern aus aller Welt, und begrüßt jeder Art Unterstützungen und Vorschläge in- und ausländischer Experten.

***** Internationales Institut für Chinesische Kultur an der Pädagogischen Universität Ostchina gegründet**

Am 8. April 1993 wurde ein Internationales Institut für Chinesische Kultur (Guójiè Zhōngguó Wěnhuà Xuéyuàn) an der Pädagogischen Universität Ostchina (Huádōng Shīfàn Dàxué) gegründet. Die Universität besteht seit 1951 und ist der Staatlichen Erziehungskommission direkt untergeordnet. Seit 1978 hat sie mit über 70 Hochschulen weltweit Kontakte aufgenommen. Über 3200 ausländische Studenten haben hier ihre lang- oder kurzfristige Ausbildung für chinesische Sprache und Kultur absolviert. Heute sind viele Absolventen dieser Universität in den Bereichen Kultur oder Handel mit China tätig. Um den immer größer werdenden Bedürfnissen von Ausländern, chinesische Sprache und Kultur zu erlernen, abzuhefen, hat die Pädagogische Universität Ostchina entschieden, aus ihrer philosophischen Fakultät das internationale Institut für chinesische Kultur einzurichten. Das Ziel des neugegründeten Instituts liegt darin, allen China-Interessenten, insbesondere den Jugendlichen, eine Chance zu geben, ihre Kenntnisse über China zu vertiefen und China besser kennenzulernen. Das neue Institut wird folgende 13 Themen anbieten: Sprache, Gesellschaft, Geschichte, Philosophie, Literatur, Erziehungswesen, Völkerkunde, Wirtschaft, Sport, Kunst, Film- und Fernsehwissenschaft, Tourismus und Ekultur Chinas. Alle Veranstaltungen werden auch in Form kultureller Reisen, lang- oder kurzfristiger Ausbildungen, Forschungsausbildungen u.a. durchgeführt. Ein flexibles Ausbildungssystem wird für ausländische Studenten eingeführt. Das Institut wird durch ein Komitee aus Professoren und Experten der philosophischen Fakultät geleitet. Außerdem hat das Institut Hochschulexperten aus den USA, aus Kanada, Australien, Deutschland u.a. Ländern als Beiräte engagiert.

*** Symposium junger Chinesischlehrer aus Shanghai und Nanjing zu Lehrbüchern für ChaF

Am 25. Dezember 1992 haben junge Chinesischlehrer der Nanjing Universität und Fremdsprachenhochschule Shanghai erstmals ein Symposium zu Lehrbüchern für ChaF an der Pädagogischen Universität Ostchina organisiert. Circa 30 Dozenten aus sieben Hochschulen in Shanghai und Nanjing sowie Vertreter der Englischen Abteilung des Shanghaier Volksrundfunks, des Pädagogischen Verlags Shanghai und des Verlags der Pädagogischen Universität Ostchina nahmen daran teil. 16 Teilnehmer haben auf dem Symposium referiert. Einige Referate regten interessante Diskussionen an. Das Staatliche Büro für ChaF, der Pädagogische Verlag Shanghai und der Verlag der Pädagogischen Universität Ostchina haben das Symposium unterstützt. Das nächste Symposium fand 1993 an der Universität Nanjing statt.

*** VI. ChaF-Symposium an der Nankai-Universität in Nanjing

Das Zentrum für ChaF-Unterricht an der Nankai-Universität hat am 27. Dezember 1992 sein sechstes Symposium veranstaltet. Vorsitzender der Chinesischen Gesellschaft für ChaF, Prof. Lü Bisong hat das Symposium mit dem Referat "Über Zusammenstellung der Lehrmaterialien für ChaF" begrüßt. Die Themen der 19 Referate betrafen Grammatik, Semantik, kontrastive Linguistik, Phonetik, Wortschatz, Zusammenstellung der Lehrbücher u.a.

*** II. ChaF-Symposium der Fremdsprachenhochschule Tianjin

Am 26. Dezember 1992 fand das zweite ChaF-Symposium des Zentrums für ChaF-Unterricht der Fremdsprachenhochschule Tianjin statt. Prof. Qian Ziqiang, Rektor der Fremdsprachenhochschule Tianjin, Prof. Lü Bisong, Vorsitzender der Chinesischen Gesellschaft für ChaF, und andere über 40 Chinesischlehrer aus der Nankai-Universität, Tianjin Universität und Pädagogischen Universität Tianjin nahmen daran teil. Während des Symposiums wurde über Vertiefung der didaktischen Theorie, Didaktik für ChaF und Kulturunterricht und Zusammenstellung der Lehrbücher diskutiert.

*** Regionales ChaF-Symposium Süd- und Südwestchinas in Guangzhou (Kanton)

Am 27. und 28. März 1993 fand ein regionales ChaF-Symposium für Süd- und Südwestchina in Guangzhou statt. Es wurden 35 Referate präsentiert, darunter 24 aus der südlichen Region (einschließlich Hongkong) und 11 aus der südwestlichen Region. Während des Symposiums wurde auch eine spezielle Diskussion über die Standardprüfung der chinesischen Sprache (HSK) durchgeführt. Dies sollte den beteiligten Hochschulen helfen, ihre zukünftigen Unterrichtskurse an der HSK auszurichten.

*** Neue Zeitschrift "Forschung zur chinesischen Kultur"

Die neue Quartalszeitschrift "Forschung zur chinesischen Kultur" (*»Zhōngguó wénhuà yánjiū«*) widmet sich allen Interessenten der chinesischen Kultur, Autoren sowie Lesern aus aller Welt. Sie ist gleichzeitig als wissenschaftliches Forum und als populäre Lektüre für eine breite Leserschaft gedacht. Ihre Aufgabe ist es, die chinesische Kultur zu erforschen und sie dem Leser vorzustellen. Sie soll sowohl im Dienst der Forschung als auch der internationalen Vermittlung chinesischer Kultur stehen. Die Zeitschrift wird von der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing mit Prof. Yan Chunde als Chefredakteur herausgegeben und weltweit vertrieben.

*** Videolehrmaterial "Reise durch Peking"

Unter der Zusammenarbeit des Büros des Staatlichen Führungsgremiums für ChaF (*Guójiā Duìwài Hànyǔ Jiàoxué Lǐngdǎo Xiǎozǔ*), des Zentralverlags für Tonband- und Videolehrmaterial (*Zhōngyāng Yīnxiàng Jiàocái Chūbǎnshè*) und der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing ist der erste Band der Videoserie für den Chinesischunterricht "Auf dem Weg nach China" (*»Zōu xiàng Zhōngguó«*) auf dem Markt erschienen. Der erste Band mit dem Titel "Reise durch Peking" (*»Běijīng xíng«*) ist für Anfänger geeignet. Er hat folgende Merkmale: 1) intensives Lernen mit raschen Erfolgen; 2) Szenenbeispiele aus dem alltäglichen Leben; 3) intensive Informationen über Kultur und gleichermaßen Berücksichtigung von Sprache und Kultur; 4) Anpassung des Lehrinhalts an die Muttersprache des Lernenden. Zu den Videobänden werden begleitende Bücher erschienen. Sie sind sowohl für den Unterricht als auch für das Selbststudium bestimmt. Die Serie enthält 20 Lektionen, jede Lektion dauert ca. 25 Minuten und ist aus Text, Erklärung und kleinen Spielszenen zusammengesetzt. Kontaktpersonen- und Anschrift bei Bestellung der Videobände: Song Yongbo und Cao Wen, Beijing Yuyan Xueyuan Hanban, Haidianqu Xueyuan Lu 15 hao, 100083, VR China. Tel: 2016912, und 2017531-2676, Fax: 2016912.

*** Neue Bücher

1) "Einführung in die Etymologie der chinesischen Schriftzeichen" (*»The Origins of Characters«*, erschienen im Verlag Sinolingua (*Huáyǔ Jiàoxué Chūbǎnshè*), 1993)

Das Buch ist zweisprachig, in Englisch und Chinesisch, verfaßt. 631 elementare Schriftzeichen werden vermittelt, die entweder als Komponente oder als Sinn-Laut-Komponenten neue Zeichen bilden können. Für jedes Schriftzeichen wird sein Entwicklungsprozeß von der Orakelknocheninschrift, Inschrift auf Bronzen, Inschrift aus der Zeit der Streitenden Reiche bis hin zur Siegelschrift genau dargestellt. Darüber hinaus wird jedes Zeichen etymologisch analysiert und einige Beispiele, die aus

den Sinn-Laut-Komponenten abgeleitet sind, aufgezeigt. Das Buch hat über 100 Abbildungen, und ist zum Schluß mit einer Bibliographie und einem Register in Englisch und Chinesisch versehen.

2) "Chinesisch für Fortgeschrittene" Band 3. (*«Gāojiǎ Hànyǔ jiàochéng» (xià)*), herausgegeben von der II. Fakultät für Ausländische Studenten der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing, 1992)

Dieses Buch ist der letzte Teil des dreibändigen Lehrbuches "Chinesisch für Fortgeschrittene". Die ausgewählten Texte sind überwiegend moderne Prosa und Kurzromane. Alle Texte sind mit Erklärungen zu neuen Wörtern, mit Übungen und mit Texten zur Sprache und Kultur versehen. Das Buch enthält insgesamt zehn Texte zum intensiven Lernen und sechs Texte zum Leseverständnis.

3) "Angewandtes Chinesisch" (*«Yìngyòng Hànyǔ jiàochéng»*, von Yì Hóngshān, 1992)

Das Buch "Angewandtes Chinesisch" schenkt insbesondere der Anwendung des modernen Chinesischen seine Aufmerksamkeit. Es verschafft dem Leser einen Überblick und ist knapp und praktisch verfaßt. Das Buch ist in acht Kapitel gegliedert: Einleitung, Aussprache, Wortbedeutung, Grammatik, Wortschatz, Sprachanwendung, chinesische Schriftzeichen und Sonderanwendungen. Die kombinierte Anwendung der Kenntnisse über Gebrauch des klassischen Chinesisch in der modernen Kommunikation, die Anwendung der Körpersprache in der mündlichen Kommunikation und die Anwendung der chinesischen Sprache in der internationalen Kommunikation abgehandelt. Am Schluß des Buches sind 19 praktische Register angefügt.

4) "Abriß der chinesischen Grammatik" (*«Hànyǔ yǔfǎ gàiyào»*, von Zhào Yǒngxīn, 1993)

Dieses Buch ist insbesondere zum Erlernen der chinesischen Grammatik für Ausländer bestimmt und ist in Englisch und Chinesisch verfaßt. In diesem Buch werden Schwerpunkte und Schwierigkeiten der Lernanfänger behandelt.

5) "500 Beispiele zur Entwicklung der chinesischen Schriftzeichen" (*«Hànzì yǎnbìàn wú bǎi lì»*, von Lǐ Yuèyì, 1993)

Für jedes in diesem Buch aufgenommene Schriftzeichen werden acht Schriftarten aufgezeigt, zuerst das Bild, dann nach der Reihenfolge der Schriftzeichenentwicklung die Orakelknocheninschrift (*jiǎgǔwén*), Inschrift auf Bronzen (*jīnwén*), Klein-Siegelschrift (*xiǎozhuàn*), Kanzleischrift (*lìshū*), Normalschrift (*kǎishū*), Konzeptschrift (*cǎoshū*) und Kursivschrift (*xíngshū*). Zur ursprünglichen Bedeutung und abgeleiteten Bedeutung jedes Schriftzeichens wird eine kurze Erklärung beigefügt. Auf dieser Weise wird mehrtausendjährige Entwicklung der chinesischen Schriftzeichen illustriert. Das Buch ist mit zahlreichen Abbildungen versehen.

6) "Unterscheidung von Homonymen" (*«Tóngyīncí biànxī»*, von Yú Yùnxíá, 1993)

Dieses Buch enthält 2200 Paare von zweisilbigen Homonymen. 200 Paare davon werden über ihre Unterschiede analysiert. Am Ende des Buches werden 363 oft vorkommende falsche Anwendungen von Homonymen aufgelistet. Dies soll dem Leser helfen, Fehler bei der Aussprache und der Anwendung zu vermeiden und kann auch für die Datenverarbeitung der Schriftzeichen im Computer nützliche Informationen liefern. Außerdem ist das Buch als Informationsmaterial zur Errichtung einer Datenbank für Schriftzeichen zu empfehlen.

7) "A Guide to Chinese Proficiency Tests (HSK) - Selected Tests" (*«Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì zhǐnán - xǐtí jīngcuì»*, von Gěng Èrlǐng, Verlag der Tianjin Universität 1992)

Dieses Buch soll allen Chinesischlernenden beim Vorbereiten auf das HSK verhelfen. Im Test werden Grammatik, Wortschatz sowie Inhalt berücksichtigt. Die Übungen sind praktisch zusammengestellt.

8) "Forschung zur ChaF-Didaktik" (*«Duìwài Hànyǔ jiàoxué yánjiū»*, von Lǚ Bìsōng, 1993)

Dies ist ein neues Werk von Prof. Lü Bisong. Darin wurden 12 Abhandlungen über Themen Aufbau der Theorien- und Didaktikforschung zum ChaF, Linguistik- und Sprachunterricht, historische Entwicklung des ChaF-Unterrichts u.a. aufgenommen. Es ist eine gelungene Zusammenfassung der langjährigen Forschungs- und Praxiserfahrungen des Verfassers.

(*Alle Bücher, wenn nicht angegeben, sind im Verlag der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing erschienen.)

*** IV. Internationales Symposium zur Chinesischdidaktik Ende 1994 in Taipeh

Vom 27. bis 31. Dezember 1994 findet das IV. Internationale Symposium zur Chinesischdidaktik (*Dì sì jiè Huáwén jiàoxué yántǎohuì*) in Taipeh statt. Das Symposium wird von der taiwanesischen "World Chinese Language Association" (*Shìjiè Huáwén Jiàoyù Xiéjìnhuì*) organisiert. Es erzielt vor allem, über Theorie und Didaktik des ChaF zu diskutieren, Erfahrungen im Chinesischunterricht auszutauschen, Niveau der Chinesischdidaktik zu erhöhen, ferner die chinesische Kultur weitzuverbreiten und internationalen Kulturaustausch zu fördern. Über folgende Themen wird diskutiert: Chinesischunterricht im Ausland unter verschiedenen Schulsystemen; Unterrichtsmaterial; Fortbildung der Lehrkräfte für ChaF; Unterricht in Phonetik, Schriftzeichen, Wortschatz, Grammatik und Semantik; kontrastive Forschung zu chinesischer Sprache, Fremdsprachen und Dialekten; Beziehung zwischen Chinesischunterricht und Kulturhintergrund der Lernenden u.a. (Die Ankündigung und das Anmeldeformular sind in den MITTEILUNGEN zu finden.) Anmeldeeschluß: 15. Februar 1994.

*** Neue Chinesisch-Euphorie in Südkorea

Nach der Aufnahme der diplomatischen Beziehungen zwischen der VR China und Südkorea ist dort eine Chinesisch-Euphorie festzustellen. An allen Hochschulen in Korea wächst die Zahl der Chinesischstudenten sehr rasch. Die Studenten setzen große Hoffnung auf die Weiterentwicklung zwischen den beiden Ländern. Sie interessieren sich für chinesische Märkte und haben vor, später im Bereich des Handels zwischen den beiden Ländern zu arbeiten. Viele Firmen haben bereits begonnen, nach Fachkräften mit abgeschlossenem Chinesischstudium zu suchen. Unter den vielen Hochschulen sind hier zwei zu nennen: H-Hochschule für Chinesisch und C-Institut für Chinesisch in Seoul. Außerdem ist die Zahl der Studenten, die Chinesisch als fakultatives Fach an den Fachhochschulen studieren, ebenfalls rasch gestiegen. Die Absolventen des Faches Chinesisch sind zur Zeit auf dem Arbeitsmarkt in Korea sehr gefragt. Die Tendenz ist weiterhin steigend.

*** Gründungsversammlung der Koreanischen Gesellschaft für Chinesischunterricht in Seoul abgehalten

Am 15. Mai 1993 wurde die Gründungsversammlung der Koreanischen Gesellschaft für Chinesischunterricht (*Hánguó Zhōngguóyǔ Jiàoyù Xiéhuì*) in der Aula der Kyeongki Universität in Seoul feierlich abgehalten. Der eigentliche Anlaß für die Gründung dieser Gesellschaft war es, den Chinesischunterricht in Korea zu organisieren. Die Idee entstand am 7. November 1992 während eines vom koreanischen Forschungsgremium für Chinesische Sprache veranstalteten internationalen Symposiums für Chinesischunterricht. Nach einer halbjährigen Vorbereitung ist diese Gesellschaft dann zustande gekommen. Auf Einladung des Akademischen Austauschvereins Koreas und Chinas nahmen Yú Cháoyún, stellvertretender Rektor der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing, Jīn Xiǎodá, Leiter des Auslandsamts und Lú Xiǎoyì, Leiter der Abteilung für Intensivkurse für Ausländer, an der Versammlung teil. Im Namen der chinesischen Kollegen übermittelte Yú Cháoyún in einer Ansprache seine Glückwünsche.

Folgende Ziele verfolgt die Gesellschaft: 1) gemeinsame Forschung; 2) Verbreitung von Forschungsergebnissen durch Referate, Diskussionen und Symposien; 3) Wissensaustausch- und Kulturaustausch mit in- und ausländischen Kollegen und Institutionen; 4) Herausgabe einer Zeitschrift und verschiedener Veröffentlichungen. Diese Gesellschaft ist eine landesweite Organisation, die Mitglieder sind Chinesischlehrer an Gymnasien und Hochschulen. Vorsitzender ist Roh Dong-Sun (Professor der Koreanischen Fremdsprachenhochschule), Vizevorsitzenden sind Song Jae-Rok (Professor der Inha-Universität), Kim Sang-Kun (Professor der Koreanischen Fremdsprachenhochschule) und Kang Seong-Ha (Lehrer am Myeongji-Gymnasium).

*** Philippinische Abgeordnete schlagen vor, Chinesischunterricht an Gymnasien und Hochschulen einzuführen

Einige Abgeordnete des philippinischen Repräsentantenhauses haben in ihrem Antrag Nr. 3074 vorgeschlagen, Chinesisch als fakultatives Fach an Gymnasien und Hochschulen einzuführen. Sie sind der Meinung, daß die Chinesen in der Geschichte der Philippinen zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung des Landes sehr viel beigetragen haben. Heute sind 10% der philippinischen Bevölkerung chinesischer Herkunft. Angesichts der geographischen Lage in der asiatisch-pazifischen Region und zwischen Hongkong, Singapur, Korea, Japan, Thailand, Malaysia und Indonesien ist es für die Philippiner notwendig, Chinesisch und Japanisch zu lernen. Der Leiter der philippinischen Ausländerbehörde erließ eine Vorschrift, nach der alle in den internationalen Flughäfen eingesetzten Ausländerbeamten mindestens eine Fremdsprache beherrschen sollen, entweder Chinesisch, Englisch, Japanisch, Koreanisch oder Arabisch.

*** Chinesischunterricht in Israel

Seit mehr als 25 Jahren wird an der Hebräischen Universität in Jerusalem Chinesisch unterrichtet. In der Abteilung für Ostasiatische Studien, die 1968 von Prof. Zui Schiffrin gegründet wurde, unterrichten Experten für Chinesische und Japanische Studien. Gab es in der Anfangszeit zunächst nur wenige Studenten (5-10/Jahr), so haben sich im akademischen Jahr 1991-1992 allein 150 Studenten für chinesische Studien entschieden. Während der dreijährigen Ausbildung erlernen die Studenten die chinesische Sprache sowie chinesische Geschichte, Kultur, Philosophie und Literatur. Im ersten Jahr beträgt der Sprachunterricht sechs Wochenstunden, im zweiten Jahr kommen drei weitere Stunden im Mittelstufenkurs und im letzten Jahr drei Stunden im Fortgeschrittenkurs hinzu. Daneben werden Kurse für gesprochenes Chinesisch, klassisches Chinesisch, Zeitungslektüre und Übersetzung angeboten. Die Ausbildung soll schwerpunktmäßig dazu dienen, die Studenten zu befähigen, Texte verschiedener Art zu lesen. Es wird erwartet, daß die Studenten am Ende der Ausbildung 2500-3000 Schriftzeichen beherrschen. Man geht davon aus, daß nach Aufnahme der diplomatischen Beziehungen zwischen Israel und China noch mehr Studenten an der Hebräischen Universität in Jerusalem Chinesisch studieren werden, um nach ihrer Ausbildung eine berufliche Karriere in den Bereichen Diplomatie, Journalismus und Übersetzen aufzunehmen.

*** Symposium zum Oberstufenunterricht Chinesisch in den USA

Vom 22. bis 24. Oktober 1992 fand an der *Stanford University* ein Symposium zum Oberstufenunterricht Chinesisch der "Gesellschaft für Sprachunterricht und Lernen" (*the Consortium for Language Teaching and Learning*) statt. Mehr als 50 Repräsentanten verschiedener amerikanischer Universitäten und Verlage und des Stanford-Zentrums in Taipeh nahmen daran teil. Auch Prof. Lü Bisong von der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing folgte der Einladung. Der Vorsitzende der Gesellschaft, Peter C. Patrikis, leitete das Symposium. Auf Einladung haben Teng Shou-hsin, Timothy Light, Lü Bisong, Claire Kramsch, Patricia Chaput, Yasu-hiko Tohsaku Referate gehalten. Diskutiert wurden folgende Themen: Was ist Oberstufenunterricht Chinesisch? Trainingsmethoden für Hör- und Sprechfähigkeit im Oberstufenunterricht; Zusammenstellen eines Lehrbuches für Oberstufenunterricht; literarische Werke als Lehrmaterial - ja oder nein?; klassisches Chinesisch und chinesische Fachsprache im Unterricht; Unterricht für Leseverständnis und Schreibkompetenz. Dieses Symposium war eine Fortsetzung des auf der VII. Tagung zum modernen Chinesischunterricht Anfang Oktober 1992 in Heidelberg begonnenen wissenschaftlichen Austausches im Bereich des Mittel- und Oberstufenunterrichts. (Vgl. CHUN Nr.9, NACHRICHTEN)

*** Das amerikanische College Board hat beschlossen, 1994 Chinesisch in die Fremdsprachentests aufzunehmen

Das amerikanische *College Board* und der *Educational Testing Service (ETS)* haben beschlossen, ab April 1994 neben dem französischen, deutschen und anderen sechs Fremdsprachentests auch einen Test in Chinesisch durchzuführen, und Chinesischkenntnisse als eine der Voraussetzungen für die Aufnahme an einer Hochschule gelten zu lassen. Das *ETS* wurde vom *College Board* beauftragt, den Sprachtest für Chinesisch fertigzustellen. Die Chinesischlehrerin am Winston Lee-Gymnasium und gleichzeitig Chinesischberaterin für *ETS* Jurossy Lee wies darauf hin, daß sich der Test aus drei Teilen zusammensetzt: Hörverständnis, Satzbau (Grammatik) und Leseverständnis. Die Fragebögen werden nach dem *Multiple-Choice*-Verfahren gestaltet. Der Testinhalt soll möglichst praktisch und lebensnah sein. 1994 wird *ETS* jeweils einen chinesischen Sprachtest im April und November durchführen. Ab 1995 wird der Test regelmäßig im November eines jedes Jahres stattfinden. Alle Gymnasiasten, die entweder Chinesisch-Muttersprachler sind, oder Chinesischkenntnisse an einer Schule erworben haben, können daran teilnehmen. Das Manuskript für den Test ist bereits fertiggestellt. 1993 wurde ein Probetest durchgeführt.

*** Jahrestagung von *Chinese Language Teachers Association (CLTA)*

Die amerikanische Vereinigung der Chinesischlehrer (*CLTA*) hat vom 20. bis 22. November 1993 im Hilton Palacio del Rio Hotel in San Antonio, Texas, ihre Jahrestagung abgehalten. Die dreitägige Veranstaltung war in 11 Blöcke gegliedert. Über folgende Themen wurde referiert: Grundprobleme im ChaF-Unterricht; Strategie zur Verstehenskapazität, Satzstruktur und das Fehlen einer Tradition im Fortgeschrittenenunterricht; Aspekte des Chinesischunterrichts für Fortgeschrittene; Analyse der Genauigkeit und Fehler im Unterricht und Korrektur der Fehler; neue Überlegungen über "Sprachbeherrschung" im Chinesischunterricht; spezielle Probleme bei Chinesischstudenten; chinesisches Drama und kontrastives Lernen im Unterricht; Hintergrundkenntnisse in Anfängerkursen; Einführung elektronischer Hilfsmittel als Ergänzung zum Unterricht; Funktionen der Partikeln "de", "le" und "ne" am Satzende; Sprachtests für Chinesisch; zur Entwicklung eines Tests für Chinesisch-Lese-fähigkeit am Computer; Verhältnis zwischen Sprache und Kultur; Probleme im Chinesischunterricht an Grundschulen und Gymnasien; Unterricht über Syntax und Morphologie des Chinesischen; die visuelle Dimension im Sprachunterricht- von "Story board" bis Video; Aspekte der chinesische Literatur und Kultur etc. Neuer Präsident der *CLTA* ist Timothy Light (Western Michigan University). Die nächste Jahrestagung findet vom 18. bis 20. November 1994 in Atlanta, Georgia, statt.

*** Stanford Sommer-Workshop für Chinesischlehrer 1993

Vom 23. bis 25. Juli 1993 hat das *Stanford Center for Chinese Language and Cultural Studies* an der *Stanford University* den *Sommer-Workshop* für Chinesischlehrer veranstaltet. Circa 40 Chinesischlehrer nahmen daran teil. Der diesjährige Workshop fand auf Wunsch der Lehrer an Chinesischschulen und Wochenendschulen statt. Während des Workshops wurden folgende Themen besprochen: Entwicklung des Curriculums an Chinesischschulen; Unterrichtsmethoden im Chinesischunterricht; Aktivitäten im Unterricht; Entwicklung von Lehrmaterialien; Lehre chinesischer Funktionswörter; Ansätze zum zentrierten Grammatikunterricht; Unterricht für Anfänger und das *Mandarin Training Centre* an der *Taiwan Normal University*; soziokulturelle Aspekte des Chinesischunterrichts; Einführung des Computers in den Chinesischunterricht. Es wurde auch über die Vor- und Nachteile der Anwendung von *Pinyin* und *NPA (Zhùyīn fúhào)* im Phonetikunterricht diskutiert.

***** VIII. Tagung zum modernen Chinesischunterricht vom 24. bis 27. März 1994 in Hamburg**

In Zusammenarbeit mit dem Seminar für Sprache und Kultur Chinas der Universität Hamburg veranstaltet der FaCh die nächste der etwa alle zwei Jahre stattfindenden Tagungen. Sie dauert vom Donnerstagmorgen (24.3.94) bis Sonntagmittag (27.3.94) und steht unter dem Thema "Neue Lehr- und Lernmethoden und ihre Umsetzung im Chinesischunterricht". Im Gegensatz zur letzten Tagung in Heidelberg 1992 handelt es sich diesmal um keine internationale Veranstaltung. Stärker als bisher werden neuere methodisch-praktische Aspekte sowie Medien des Fremdsprachenunterrichts behandelt, wobei auch Referenten aus anderen Fremdsprachen und der allgemeinen Sprachlehrforschung zu Wort kommen. Im Vordergrund stehen dabei Präsentationen und der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden. Zu den thematischen Einzelbereichen gehören u.a. auch die Vermittlung der Landeskunde und Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht.

***** VII. ordentliche Mitgliederversammlung des Fachverbandes Chinesisch**

Während der Hamburger Tagung veranstaltet der FaCh seine nächste Mitgliederversammlung am 26. März 1994, um 16.00 Uhr im Seminar für Sprache und Kultur Chinas der Universität Hamburg mit Tätigkeitsberichten und Wahlen des Vorstandes und des Kassenswarts/der Kassenswartin. Die briefliche Einladung an die Mitglieder erfolgte am 7. Januar 1994.

***** Beitritt des Fach zum Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF)**

Schon länger bestehende Kontakte mit diesem größten und ältesten Fachverband deutscher Fremdsprachenlehrer mündeten in dem Beschluß des FaCh, ab 1994 dem FMF als korporatives Mitglied beizutreten. Neben der Möglichkeit, dem FMF als individuelles Mitglied anzugehören, dient er auch als Dachorganisation für einzelne Fremdsprachenverbände. 1880 als Verein für Neuere Sprachen gegründet und 1886 umbenannt in Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband, erhielt der FMF 1972 seinen heutigen Namen. Von den insgesamt 20.000 Fremdsprachenlehrern gehören rund 7000 dem FMF als Mitglied an. Er veranstaltet Kongresse und Tagungen und gibt die Zeitschrift "Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis" (NM) sowie eine Reihe von Einzelpublikationen zu den verschiedenen Fremdsprachen heraus. Als sprachpolitisches Forum fördert und unterstützt er Diskussionen und Lösungen von Problemen im Fremdsprachenunterricht. Insofern erhofft sich der FaCh erweiterte fachliche und politische Wirkungsmöglichkeiten in bezug auf die Verbesserung des Chinesischunterrichts in

Deutschland, insbesondere an unseren Schulen. Der FaCh wird gleichzeitig mit dem Verein der Japanischlehrkräfte an weiterführenden Schulen im deutschsprachigen Raum e.V. (VJS) beitreten. Damit wird die Aufgabendimension des FMF erstmals um zwei außereuropäische Fremdsprachen erweitert, was den neueren sprachpolitischen Bestrebungen zur Überwindung des Eurozentrismus und weltoffenen Diversifizierung des Fremdsprachenangebots in unserem Bildungswesen entspricht. Die Unterzeichnung der Beitrittsabkommen beider Verbände mit dem FMF wird voraussichtlich anlässlich der Eröffnung des Internationalen Fremdsprachenkongresses am 28. März 1994 in Hamburg erfolgen, also im Anschluß an die VIII. Tagung zum modernen Chinesischunterricht.

***** Erstmalige Durchführung der Standardprüfung der chinesischen Sprache (HSK) in Deutschland**

Wie bisher schon in mehreren Ländern und in China selbst wird in diesem Jahr erstmals in Deutschland und auch in Europa die "Standardprüfung der chinesischen Sprache" (*Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì* = HSK) durchgeführt. Vergleichbar mit der PNDS ("Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse") oder dem TOEFL ("*Test of English as a Foreign Language*") gilt die HSK in China und künftig auch international als geltende Norm für den Nachweis chinesischer Sprachkenntnisse, so u.a. für die Hochschulzulassung in der VR China und als Einstellungsvoraussetzung für bestimmte berufliche Tätigkeiten. Die 145 Minuten dauernde Prüfung ist für Samstag, den 4. Juni 1994, um 9,00 Uhr, in der Universität Hamburg geplant. Sie ist für Chinesischstudierende des gesamten deutschsprachigen Raumes ab dem 3./4. Universitätssemester (oder mit vergleichbarem Niveau) vorgesehen, die aus privatem oder beruflichem Interesse ein entsprechendes Zertifikat erwerben wollen. Die Prüfungsgebühr beträgt US\$ 15 (ca. DM 26) pro Teilnehmer. Die in Hamburg und anschließend auch für Frankreich und Italien in Paris (11.6.1994) und Mailand (18.6.1994) geplante Durchführung der HSK wird von einem HSK-Organisationskomitee der drei Länder koordiniert und von Prüfern des HSK-Zentrums in Beijing geleitet. Weitere Information: HSK-Organisationskomitee, Fachverband Chinesisch e.V., Postfach 1421, D-76714 Germersheim.

***** Chinesisch im Bundeswettbewerb Fremdsprachen 1994**

Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen des Vereins Bildung und Begabung e.V. zielt darauf ab, jährlich Schülerinnen und Schüler ab der Klassenstufe 7 in ganz Deutschland zur Beschäftigung mit Fremdsprachen zu motivieren. Seit acht Jahren gibt es neben den gängigen westlichen Fremdsprachen auch einen Japanisch-Sonderpreis. Nach einer Besprechung in der Botschaft der VR China mit dem Botschaftsrat für Bildungswesen und

Vertretern des Bundeswettbewerbs sowie des FaCh konnte nun ein Konzept für einen Chinesisch-Sonderpreis entwickelt werden. In einer bundesweiten Ausschreibung soll ab 1994 jungen Menschen, vornehmlich der Klassen 11-13, der Anreiz gegeben werden, sich in einer Laufzeit von 6-9 Monaten mündlich und schriftlich Grundkenntnisse der chinesischen Sprache anzueignen und diese nachzuweisen. Die chinesische Seite wäre bereit, dem Preisträger ein Ferienstipendium in China zu vermitteln. Für die zusätzliche Finanzierung (Reisekosten) soll ein deutscher Sponsor gefunden werden. Interessenten wenden sich bitte an: Bundeswettbewerb Fremdsprachen, Bildung und Begabung e.V., Wissenschaftszentrum, Postfach 20 14 48, 53144 Bonn, Tel.: 0228/302-161.

*** Fortbildungskurs für internationale ChaF-Lehrkräfte im Sommer 1994

Wie schon seit 1987, findet auch in diesem Jahr unter der Trägerschaft der Staatlichen Erziehungskommission der VR China an der Hochschule für Sprache und Kultur Beijing (*Běijīng Yǔyán Xuéyuàn*) wieder ein Sommerkurs für Chinesischlehrer aus aller Welt statt, und zwar vom 11. Juli bis 23. August, mit 20-26 Wochenstunden sprachlicher, landeskundlicher und didaktischer Fortbildung (11.7.-10.8.94) und abschließender Studienreise (11.-22. 8.94). Vor aussetzungen für Bewerber: Lehrtätigkeit in ChaF mit mindestens dreijähriger Berufserfahrung, bei guter Gesundheit, möglichst unter 40 Jahre alt und nicht-chinesischer Nationalität. Kosten in China: Einschreibgebühr US\$ 40, Kursgebühr US\$ 400, Unterkunft im Studentenwohnheim US\$ 6-20 (EZ) bzw. US\$ 3-10 (DZ) pro Tag, Mahlzeiten in der Mensa US\$ 4 pro Tag, Kosten für die Studienreise separat. Nähere Einzelheiten bei: Fachverband Chinesisch e.V., Postfach 1421, D-76714 Germersheim; oder - wie auch Anmeldung - bei: Beijing Language and Culture University, Teacher Training Centre, 15 Xueyuan Road, Haidian, Beijing 100083, VR China. (Tel.: +861/201-7531 ext. 2577; Fax: +861/201-6918).

*** Lǚ Shūxiāng 90 Jahre alt

Der am 24. Dezember 1904 in der Provinz Jiangsu geborene Lǚ Shūxiāng ist einer der Wegbereiter der chinesischen Grammatikforschung und der bedeutendste heute noch lebende chinesische Sprachwissenschaftler der älteren Generation. Sein erstes epochales Werk, "Abriß der chinesischen Grammatik" (*Zhōngguó wénfǎ yàolǚè*), ist 1942-44 erschienen. Als einer der wenigen damaligen Vertreter einer strukturalistisch geprägten systematischen Forschungsorientierung hat er die gesamte Entwicklung der modernen Linguistik der VR China seit 1949 nachhaltig geprägt und bis in die jüngste Zeit eine Vielzahl von Forschungsbeiträgen und Monographien zur chinesischen Gramma-

tik publiziert, darunter 1980 als Hauptherausgeber die "Acht-hundert Wörter des modernen Chinesischen" (*Xiàndài Hànyǔ bā bǎi cí*). Seit den frühen 50er Jahren gehörte er, zeitweilig als Direktor, dem Institut für Linguistik der Chinesischen Akademie der Sozialwissenschaften (vormals Akademie der Wissenschaften) an, war lange Jahre Herausgeber der Zeitschrift "*Zhōngguó Yǔwén*" und auch von Anfang an maßgeblich in der Sprachpolitik der VR China tätig. Bis heute versteht er es, der chinesischen Linguistik und Sprachplanung zu immer neuem Antrieb zu verhelfen, insbesondere in den 50er Jahren und nach der Kulturrevolution ab Ende der 70er Jahre. Seit der Zeit hat sich Lǚ Shūxiāng auch nachdrücklich für die Förderung des neuen Fachgebietes Chinesisch als Fremdsprache engagiert und nahm bis vor wenigen Jahren an den entsprechenden Konferenzen teil. Unter anderem verfolgt er mit Interesse die Entwicklung der Didaktik und Linguistik des Chinesischen in Deutschland. So schrieb er für CHUN Nr. 7 (1987) eine Widmung. Zum Gedenken an sein Jubiläum wurde am 20. Oktober 1993 in Beijing ein wissenschaftliches Symposium veranstaltet, auf dem er selbst eine Rede hielt.

*** 10. EACS-Konferenz 1994 in Prag

Die 10. Konferenz der *European Association of Chinese Studies (EACS)* ist für die Zeit vom 29. August bis 1. September 1994 in Prag (Institut of Far Eastern Studies, Seminar for Chinese and Japanese Studies, Philosophy Faculty, Charles University) unter dem Thema "*Genius Loci: Place, Region and Chinese Regionalism*" geplant. Als eines der *panels* wurde "teaching modern Chinese as a foreign language" vorgeschlagen. Die Teilnahme ist nur für EACS-Mitglieder möglich. Anmeldung bis 20. Februar 1994: EACS, P.O. Box 234, 11001 Praha 01, Czech Republic.

MITTEILUNGEN

一九九四年暑期
外国中文教师短期研修班介绍

Short-term Training Program for
Overseas Chinese Language Teachers
Summer, 1994

一、概况

1. 目的

为了帮助世界各国汉语教师提高汉语和教学水平,促进中外学者在汉语教学领域的交流与合作,中国国家教育委员会设立了在北京语言学院举办的短期外国中文教师研修班项目,并为优秀教师提供奖学金。

2. 时间

一九九四年七月十一日至八月二十三日
授课时间:七月十一日至八月十日
每周课时:二十至二十六学时
教学旅行:八月十一日至八月二十二日

3. 申请资格

申请者应为:

- 现职中文教师
- 从事中文教学三年以上
- 身体健康,年龄在四十岁以下
- 非中国国籍

4. 研修地点

北京语言学院 教师研修部

北京市海淀区学院路15号 100083
电话: 86-1-201-7531 分机 2577
传真: 86-1-201-6918

5. 研修内容

- 汉语作为第二语言教学和外语教学中的语音、语法和词汇及其教学内容和方法;
- 汉语口语、听力和阅读的教学内容和教学方法;
- 汉语课堂教学的理论和方法;
- 汉语语言水平提高课;
- 中国文化讲座;
- 教学实习及外地教学旅行。

6. 费用

- 报名费: 40美元

I. Information about the Program

1. Objectives

In order to promote cooperation and exchanges with overseas scholars in Teaching Chinese as a Second Language and help improve their proficiency and teaching expertise in Chinese, the State Education Commission of China (SEDC) established this program at Beijing Languages Institute (BLI) and offers scholarships to outstanding applicants.

2. Duration

The total length of the program is from July 11 to August 23 1994.
Lectures: 20-26 hrs/week, July 11- August 10
Study tour: August 11-22

3. Eligibility

Applicant should:

- be an in-service TCSL teacher;
- have worked in TCSL for at least three years
- be in good health and under 40 years of age.
- non-chinese nationality

4. Organizer of the Program

Teacher Training Centre, BLI

15 Xueyuan Road, Haidian, Beijing 100083
Tel: (861) 201-7531 ext. 2577
Fax: (861) 201-6918

6. Curriculum of the Program

- Methods and contents for teaching phonetics, grammar and vocabulary in Chinese or other foreign languages;
- Methods and contents for teaching speaking, listening and reading of Chinese;
- Theory and method of classroom instruction;
- Chinese proficiency up-grading course;
- Seminars on Chinese culture, and
- Field work and study tour.

6. Expenses

- Inscription fee: US\$ 40

- 学费: 400美元
- 住宿费: 北京语言学院留学生宿舍
单人间: 6--20美元/天
双人间: 3--10美元/天

上述费用均按当时中国银行的外汇比价折算的人民币外汇券数额在报到时交纳。

- 伙食: 校内食堂, 每天约4美元
- 教学旅行: 费用自理。

二、奖学金的申请

1. 奖学金内容包括

- 报名费、学费、住宿费、紧急医疗费
- 基本生活费(发给人民币现金)
- 境内集体教学旅行交通、住宿费

2. 申请手续

申请人可于每年一月向所在国的中国大使馆申领《外国中文教师短期研修奖学金申请表》。

按表内要求填好后,于三月三十一日前送交中国大使馆(一式两份)

三、录取通知和签证的办理

1. 中国国家教育委员会对申请表进行审核后,于四月三十日前将录取结果通过中国大使馆通知申请人。

2. 接到录取通知者,可向中国大使馆申请赴华签证。

四、注意事项

1. 申请人应填写申请表中的各项;
2. 应有推荐人的意见;
3. 不得无故缺席研修班的课程;
4. 不得利用此次在华研修做旨在其他目的的停留;
5. 国际旅费自理。

- Tuition: US\$ 400
- Housing: BLI Foreign Student Dormitory
Single Room US\$ 6 - 20 per day
Twin-bed Room US\$ 3 - 10 per day

Fees must be paid in cash in Foreign Exchange Certificates (FEC) according to the exchange rate issued by the Bank of China on the day of registration.

- Meals: US\$ 4 per day in the BLI canteen.
- Study tour: at trainee's own expenses.

II. Application for Scholarships

1. Scholarships include:

- Inscription fee, Tuition, lodging and emergency medical care;
- Living allowance (cash in RMB);
- Transportation and accommodation expenses for group study tour in China.

2. Application Procedure

Applicants may obtain 'APPLICATION FORM OF SHORT-TERM TRAINING SCHOLARSHIP PROGRAM FOR OVERSEAS CHINESE LANGUAGE TEACHERS' from the Chinese Embassy in their home country each January.

The form must be completed in duplicates and submitted to the Chinese Embassy by March 31.

III. Admission and Visa

1. SEDC will make admission decisions based on the evaluation of the applications and will inform the applicant of the decision through the Chinese Embassy by April 30.
2. Those who have received the Notice of Admission may apply to the Chinese Embassy on the strength of the Notice for entry visa.

IV. Important Notes

1. All the form items should be completed;
2. Applications must be supported by references;
3. Trainees should not miss classes during the program without valid reasons;
4. Trainees must not take advantage of this program to stay in China for any other purpose.
5. International round-trip air fare is at trainees' own expenses.

「第四屆世界華語文教學研討會」報名表

姓名	中文		性別		國籍	
	英文		出生	年	月	日
通訊地址			電	公：		
			話	宅：		
			傳	真		
學歷：						
經歷：						
現職（服務機構及職位）：						
曾否參加本會舉辦之世界華語文教學研討會：（請√示）						
<input type="checkbox"/> 第一屆 <input type="checkbox"/> 第二屆 <input type="checkbox"/> 第三屆 <input type="checkbox"/> 未曾參加						
參加方式：（請√示）						
<input type="checkbox"/> 1. 提論文 <input type="checkbox"/> 2. 不提論文						
論文題目：						
參加組別請依論文性質先行√示，為分組討論						
<input type="checkbox"/> 語文分析組 <input type="checkbox"/> 教材教法組 <input type="checkbox"/> 教學報告組 <input type="checkbox"/> 其他						
注意事項：						
1. 本表請於1994年2月15日前填妥寄回本會。						
2. 除通訊地址欄可用英文填寫外，其餘各欄請以中文書寫。						
3. 合寫論文者亦請分別填寫報名表，以便統計人數。						

FMF

**Fachverband
Moderne
Fremdsprachen**

- Umschlagplatz für Ideen, Anregungen und Erfahrungen durch seine Kongresse, Tagungen und durch seine Verbandszeitschrift
Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis;
- Verfechter des Erziehungsauftrages im Fremdsprachenunterricht durch den Abbau nationaler Vorurteile und durch die Förderung von Freundschaften über die nationalen Grenzen hinweg;
- sprachpolitisches Forum, das die brennenden Probleme des Fremdsprachenunterrichts diskutiert, analysiert und sich in der Öffentlichkeit für Lösungen einsetzt;
- Bindeglied zu den Fremdsprachenlehrern anderer Länder durch die Mitgliedschaft in der Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes (FIPLV);
- Zusammenschluß aller Fremdsprachenlehrer, die in Deutschland moderne Fremdsprachen vermitteln, aber auch aller, die sich für die Belange des Fremdsprachenunterrichts einsetzen;
- ist der Dachverband der Landesverbände, die weitere Aktivitäten durchführen (u. a. Tagungen).

Mitglied des FMF kann jeder Lehrer und jeder Förderer der neueren Sprachen werden!

Vorstand des FMF:

1. *Vorsitzender:* Prof. Dr. Konrad Schröder, Marconistr. 30 B, 86179 Augsburg.

2. *Vorsitzender:* Studiendirektor Helmut P. Hagge M.A., Timmermannsredder 3, 22175 Hamburg.

Schriftführer: Studiendirektor Dr. Eynar Leupold, Am Thingplatz 1 B, 24960 Glücksburg - Gabriele Weitendorf, M.-Suhrbier-Straße 17, 19059 Schwerin.

Referent für Fremdsprachen an Berufsschulen: Oberstudienrat Heiner Günster, Im Silbertal 10, 56203 Höhr-Grenzhausen.

Schatzmeister: Oberstudiendirektor Dieter Herold, Kulenkampstraße 15 h, 23566 Lübeck.

Vertreter der Hochschulen: Prof. Dr. Albert Raasch, Kolberg 13, 24113 Molfsee.

Referent für Deutsch als Fremdsprache: Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, Am Tie 20, 21075 Hamburg.

Der Mitgliedsbeitrag zum FMF beträgt DM 45,00 jährlich und ist steuerlich absetzbar. Er schließt den Bezug der viermal im Jahr erscheinenden Verbandszeitschrift **Neusprachliche Mitteilungen (NM)** ein und wird - zuzüglich Versandkosten - von dem Cornelsen Verlagskontor in Rechnung gestellt.

Studenten und Referendare zahlen einen ermäßigten Mitgliedsbeitrag von DM 29,25 zuzüglich Versandkosten. Der ermäßigte Beitrag gilt zunächst für zwei Jahre und kann bei Vorlage einer entsprechenden Bescheinigung verlängert werden.

Für FMF-Mitglieder werden Tagungsgebühren bei verbandseigenen Fortbildungstagungen ermäßigt.

Senden Sie die Beitrittserklärung bitte an:

Herrn oder Herrn oder
Dieter Herold Helmut P. Hagge
Kulenkampstr. 15 h Timmermannsredder 3
23566 Lübeck 22175 Hamburg



NM-Probeheft auf Anforderung.

Referent für Englisch: Ministerialrat Dr. Ulrich Bliesener, Von-Graevemeyer-Weg 33, 30539 Hannover.

Referent für Französisch: Prof. Dr. Herbert Christ, Im Heidekamp 2, 40489 Düsseldorf.

Referent für Italienisch: Prof. Dr. K.-Richard Bausch, Neue Straße 23, 58313 Herdecke.

Referent für Niederländisch: Hajo Hülsdünker, Kirchdorfer Str. 59, 26603 Aurich.

Referent für Englisch-Broschüren: Prof. Dr. Wilfried Bruschi, Hasenwinkel 35, 22559 Hamburg.

Pressereferent: Dr. Ulrich Seiser, Hübnerstraße 11, 80637 München.

Referentin für Russisch: Dt. Ute Köhler, Laurienstraße 4, 01067 Dresden.

Referent für Spanisch: Studiendirektor a. D. Anton Bemmerlein, Braillestraße 17, 90425 Nürnberg.

Referent für Fremdsprachen an Hauptschulen: LRSD Hans Bebermeier, Leiblstraße 65, 33615 Bielefeld.

Referent für Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung: Prof. Dr. Albert Raasch, Kolberg 13, 24113 Molfsee.

Schriftleiter NM: Oberstudiendirektor a. D. Michael Bludau, Prof.-Manegold-Straße 4, 37671 Hötter.

寄往:
中华人民共和国
北京市海淀区
学院路15号
世界汉语教学学会秘书处

世界汉语教学学会入会申请表

姓名	中文名			照 片
	外文名			
出生地点		出生年月		
性别		国籍		
工作单位	中文名			
	外文名			
职务		职称		
通讯地址				
电话				

FMF-Beitrittserklärung

Neues
FMF-
Mitglied

Schulform

Fächer

Vor- und Zuname

Straße, Nr.

PLZ Ort

Datum Unterschrift

Kongreß Berlin 1988: Fremdsprachenunterricht zwischen Bildungsanspruch und praktischem Tun (DM 25,00 + Versandporto)
Kongreß Lübeck 1990/1: Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992 (vergriffen)
Kongreß Lübeck 1990/2: DDR-Fachdidaktik Fremdsprachen: Die Öffnung (DM 15,00 + Versandporto)
Kongreß Freiburg 1992: Fremdsprachen für die Zukunft: Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit (DM 23,00 + Versandporto)
Bezugsadresse: Prof. Dr. Albert Raasch, Kolberg 13, 24113 Molfsee

本人 简历			
主要 著作 目录			
常务 理事 意见		审定 意见	
备注			

填表日期 年 月 日 本人签字 _____

An den
Fachverband Chinesisch e.V.
Postfach 1421
D-76714 Germersheim

Antrag auf Mitgliedschaft im Fachverband Chinesisch

Ich/Wir möchte(n) dem *Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh)* als Mitglied beitreten.

Eventuelle spezielle Arbeits- und Interessengebiete:

Den Mitgliedsbeitrag für das Kalenderjahr 19.... als

- Berufstätiger (DM 60,-)
- Schüler*/Student*/Arbeitsloser*/Zivildienstleistender*/nicht erwerbstätiger Ehepartner (DM 24,-)
- Institution (DM 102,-)
- Fördermitglied (Mindestbetrag DM 200,- bzw. DM

überweise(n) ich/wir unmittelbar nach Erhalt der Aufnahmebestätigung und der Satzung, die ich/wir dann damit anerkenne(n).

Der Bezug der Zeitschrift CHUN (CHINESISCHUNTERRICHT) ist für Mitglieder frei.

Name und Adresse (mit Telefon):

.....
(Datum und Unterschrift)

* Nachweis erforderlich

MANUSKRIPATANWEISUNG

Hinweise für die Gestaltung von Textbeiträgen mit Schreibmaschine oder Computer

Ursula Rauch und Zhang Rulong

Die Redaktion bittet um Beiträge, kann aber keine Haftung für Manuskripte übernehmen. Um unseren redaktionellen Aufwand zu verringern, werden die Autoren gebeten, druckfähige Ausfertigungen ihrer Beiträge einzusenden.

Das *Manuskript* ist daher mit Schreibmaschine oder hochauflösendem Drucker anzufertigen. Bei Schreibmaschinen oder Nadeldruckern ist ein offset-druckfähiges, nur einmal verwendbares "Plastic-Carbonband", auch "Filmband correctable" genannt, zu verwenden. Seidenfarbbänder sind ungeeignet. Der Text ist einseitig auf festes, weißes Papier (DIN A 4) mit folgenden Rändern zu schreiben: links 2,5 cm; rechts 2,5 cm; oben 3,3 cm; unten 2 cm. Bitte nur mit Bleistift außerhalb dieses Satzspiegels oder auf der Rückseite paginieren.

Umfang und Form: Die Beiträge sollten nicht länger als 15 Schreibmaschinenseiten sein. Überschrift und Autor(en) bei wissenschaftlichen Aufsätzen wie in diesem Text zentriert, bei Berichten oder Rezensionen Name(n) rechtsbündig am Textende. Absätze (nicht am Textanfang oder nach Abbildungen und Tabellen) werden um 3 Anschläge eingerückt (bei Proportionalschrift um einen Tabulatorschritt von 0,56 cm). Beispiele und eigenständige Titel von Monographien oder Zeitschriften werden - je nach Ausrüstung - einheitlich mittels einfacher Unterstreichung, Kursivschrift oder Fettdruck hervorgehoben: "Die Satzpartikel le, die Kopula shi, das Modalverb yào". Als Transliteration nur pīnyīn (mit Tönen) verwenden.

Anmerkungen, Zitierweise: Anmerkungen, die lediglich als Belegnachweis dienen, werden im laufenden Text als bibliographiebezogener Kurzbeleg (z.B. Lü Shūxiāng 1980b:473-474) notiert; mehrere Titel eines Verfassers, die im selben Jahr erschienen sind, werden durch Buchstaben unterschieden. Erläu-

ternde Anmerkungen werden im Text durch (bei der Schreibmaschine um eine Walzendrehung) hochgestellte Ziffern ohne Klammern markiert. Die Anmerkungen werden mit einem Abstand von zwei Leerzeilen ans Textende plaziert, wobei eine kleinere Schrift oder ein engerer Zeilenabstand sinnvoll sind.¹

Literaturverzeichnis: Hinter den Text und die Anmerkungen ist mit einem Abstand von wiederum zwei Leerzeilen ein so bezeichnetes "Literaturverzeichnis" zu stellen, in dem alle in den Kurzbelegen und Anmerkungen zitierten Quellen in der Originalsprache (bei Chinesisch in pīnyīn) alphabetisch nach Verfassern (Familiennamen beim Erstgenannten zuerst) aufzuführen sind. Es bleibt dem Autor überlassen, ob er *zusätzlich* chinesische Schriftzeichen für Verfasser und Titel angibt und/oder den Titel ins Deutsche übersetzt. Beispiel:

- Chao, Yuen-Ren. ²1970(1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. London (usw.): Univ. of California Press.
- Lǚ, Shūxiāng. 1980a. *Xiàndài Hànyǔ bābǎi cí*. (吕叔湘: 现代汉语八百词 Achthundert Wörter der chinesischen Gegenwartssprache) Bèijīng: Shāngwù.
- 1980b. "Biān jiàocái yǒu sān nán". (编教材有三难 Drei Probleme bei der Lehrwerk-Erstellung) Bèijīng: Shāngwù.
- Pike, Kenneth. 1967. *Language in relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour*. The Hague: Mouton Publishers.
- Zhāng, Yùquán und Lǐ Lèyì. 1980. "Hànzì gǎigé yǔ wēnxì chǔlǐ". (张育泉、李乐毅: 汉字改革与信息处理 Die Reform der chinesischen Schrift und die elektronische Textverarbeitung) In: *Yǔwén Xiàndàihuà* 1,72-90.

Chinesische Schriftzeichen, Sonderzeichen, Abbildungen, Tabellen bitte mit *feinem, schwarzem* Stift schreiben, falls sie nicht maschinell angefertigt werden.

Hinter das Literaturverzeichnis ist im Abstand von zwei Leerzeilen eine *Zusammenfassung* (summary / 摘要) in einer der drei Publikationssprachen Deutsch, Englisch oder Chinesisch zu stellen, deren Umfang 20 Zeilen nicht überschreiten sollte. Es

¹Wenn ein Computerprogramm benutzt wird, das auch Fußnoten erlaubt, können diese freilich ans Ende der Seite gesetzt werden.

empfiehlt sich, eine andere Sprache zu verwenden als die, in der der Beitrag abgefaßt ist.

Texte auf Disketten: Es werden auch Texte entgegengenommen, die elektronisch erfaßt sind, allerdings nur, wenn sie keine chinesischen Schriftzeichen enthalten und wenn die nachfolgenden Bedingungen erfüllt sind. Zusätzlich zur Diskettenfassung bitte einen Papierausdruck in der beschriebenen Form einsenden.

Datenträger: Disketten (nur DOS) zu 5¼" oder 3½" mit Dateien in den Formaten WordPerfect 4.2 bis 5.1, WordStar 3.4 oder reine ASCII-Dateien. Bitte unbedingt beachten: Keine Einrückungen und Positionierungen (z.B. bei Absatzbeginn, Tabellen etc.) mit Leerschritten, sondern mit Tabulatorschritten. Außer Rand- und Tabulatoreinstellungen keine Änderung der Formatierungsbefehle im Text. Die Tabulator- bzw. Spalteneinstellungen vor Tabellen so eingeben, daß die Spaltenpositionen jeweils mit einem Tab.-Sprung erreicht werden. Geschützte Leerschritte und die Unterschiede zwischen Binde-, Gedanken- und "weichem" Trennstrich beachten! Feste neue Zeilen (Wagenrückklauftaste) nur bei neuem Absatz!

Wird von den genannten Programmen nicht WordPerfect 5.0 oder 5.1 benutzt, müssen Textauszeichnungen, Fußnoten, Einrückungen etc. wie folgt markiert werden:

	Anfang	Ende	Beispiel
Absatz	[AA]	[AE]	
Einrückung	[EA]	[EE]	
Unterstrichen	[UA]	[UE]	
Kursiv	[XA]	[KE]	[KA]Dieser Text ist kursiv.[KE] Es ist...
Fett	[FA]	[FE]	
Tiefgestellter Text	[TA]	[TE]	
Hochgestellter Text	[HA]	[HE]	

Fußnotentext wird im laufenden Text zwischen geschweifte Klammern gesetzt, wobei die Fußnotenziffer in der Klammer steht und durch einen fallenden Schrägstrich{1\Dies ist eine Fußnote.} vom Fußnotentext abgegrenzt wird.

Die Autoren sollen von allen Sendungen Kopien aufbewahren. Für den Papierausdruck mit einem Laserdrucker behält sich die Redaktion die Erhebung eines Kostenbeitrages vor.